



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sambedömning för lärande och likvärdig bedömning

En tvådelad studie av sambedömning i gymnasieskolan

Ellekari Haraldson & Olof Larsson

Inriktning/specialisering: LAU395

Handledare: Kristian Blensenius

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT16-1170-01

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Sambedömning för lärande och likvärdig bedömning: En tvådelad studie av sambedömning i gymnasieskolan

Författare: Ellekari Haraldson & Olof Larsson

Termin och år: VT 2016

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Kristian Blensenius

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT16-1170-01

Nyckelord: sambedömning, nationella prov, kommunikativa projekt, community of practice

Problem

Skolinspektionens omrättningar av svenska nationella prov har visat att bedömningarna av proven skiljer sig åt mellan skolor och mellan lärare. Med bakgrund av detta rekommenderar Skolverket att sambedömning tillämpas vid nationella prov. Skolverkets syfte med sambedömningen är att den på lång sikt ska göra lärarna till bättre bedömare, vilket i sin tur förväntas öka bedömningens likvärdighet.

Syfte och metod

I den här uppsatsen har vi studerat vilka förutsättningar gymnasieskolor har för att uppfylla Skolverkets mål med sambedömning som ett sätt att öka validiteten och reliabiliteten i lärarnas bedömning. Studien består av dels en enkätstudie av sju gymnasieskolor, dels en samtalsanalys av två sambedömningssamtal på två olika gymnasieskolor. Studier av faktiska sambedömningssamtal har tidigare inte gjorts i Sverige, och den här studien är därför att betrakta som en pilotstudie på en än så länge relativt utforskad del av den svenska sambedömningsforskningen. Vår metod bygger delvis Lennart Jølles studier av sambedömning i Norge, i vilka han kategoriserar bedömarnas yttranden utifrån olika strategier som de använder för att nå ett samförstånd.

Resultat och slutsatser

Resultatet av enkäten visar framför allt på två saker; att organisationen kring sambedömning varierar från skola till skola, och att lärarna inte tycker sig ha fått tillräcklig fortbildning i hur de ska sambedöma. Analysen av samtalen visar att det är först vid meningsskiljaktigheter i tolkningen av elevtexternas egenskaper och hur de ska relateras till bedömningsanvisningarnas betygsriterier som lärarna går in djupare diskussioner och också kan lära sig av varandra. Bedömarna i studien använde sig av både den egna analytiska kompetensen och det nationella provets medföljande bedömningsanvisningar. Dock tror vi att ett tydligare ledarskap i sambedömningen, i form av en förstelärare med officiell auktoritet och expertkompetens inom textbedömning, skulle kunna bidra till en nationell tolkningssamfund och på långt sikt en högre likvärdighet mellan de svenska skolorna.

Förord

Författarna till denna uppsats heter Ellekari Haraldson och Olof Larsson. Vi är båda studenter på lärarprogrammet (LP01) med inriktning svenska för grundskolans senare år och gymnasieskolan.

Under hösten 2015 skrev en av oss ett interdisciplinärt examensarbete som fokuserade skillnaden i källhantering mellan E- och F-texter från det nationella provet i svenska 3:s uppsatsdel (Larsson 2016). Under arbetet med denna uppsats uppstod frågor gällande relationen mellan texternas kvalitet och hur de bedöms samt hur lärare hanterar denna relation i den relativt nya bedömningspraktik som sambedömningsituationen utgör.

När vi väl började vårt arbete med att söka efter material till denna uppsats märkte vi dock att bristen på forskning rörande sambedömning inom den svenska skolan är närmast total, undantaget en internationell forskningsöversikt. Istället är det främst i Norge som forskning om sambedömning och sambedömningsamtal bedrivs. I ljuset av denna brist på svenska sambedömningsstudier och vår kompetens inom området svenska och nationella prov, låg det i vårt intresse att i vårt avslutande examensarbete undersöka denna aspekt av bedömning inom skolan närmare.

Under denna uppsats tillblivelse har många varit behjälpliga. Vi vill dock särskilt tacka vår handledare Kristian Blensenius för ovärderliga råd och nyttig kritik, Anne Palmér, ansvarig för Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, både för hennes insikter och hennes uppmuntran och tips under arbetets gång och forskningsassistent Kristina Sjöblom för hennes oförtrutna arbete med att kopiera upp ändlösa exemplar av olika elevlösningar och arbetsmaterial. Slutligen vill vi också tacka de lärare och rektorer på de medverkande skolorna, som med sin tid och sitt engagemang gjorde denna uppsats möjlig.

Göteborgs universitet, den 23 maj 2016
Ellekari Haraldson och Olof Larsson

Innehållsförteckning

Abstrakt	ii
Förord	iii
Figur- och tabellförteckning	vi
1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
1.2. Avgränsningar av studien	3
1.3. Uppsatsens uppläggning	3
2. Bakgrund.....	3
2.1. Att bedöma skrivförmåga	3
2.1.1. Provkonstruktion och bedömningsprocess – en modell.....	4
2.1.2. Direkta eller indirekta test.....	5
2.2. Att mäta text.....	5
2.3. Bedömning och det nationella provet i svenska 3	6
2.4. Reliabilitet- och validitetsaspekter.....	7
2.4.1. Normprojektet – en strävan mot en högre begreppsvaliditet.....	8
2.4.2. Valet mellan validitet och reliabilitet.....	9
2.4.3. Avslutande kommenterar kring bedömning av skrivförmåga	9
2.5. Sambedömning	9
2.5.1. Sambedömning i några andra länder.....	10
2.5.2. Jølle och den norska kontexten	11
3. Teoretiskt ramverk.....	12
3.1. Samtalsanalys.....	12
3.1.1. Renodlad och tillämpad samtalsanalys	12
3.1.2. Institutionella samtal.....	13
3.2. Det dialogiska meningsskapandet.....	14
3.2.1. Kommunikativa projekt	15
3.3. Sambedömning som en del av en praktikgemenskap	15
4. Metod och material.....	18
4.1. Etiska aspekter	18
4.2. Enkätens konstruktion.....	18
4.3. Sambedömningssituationerna	19
4.4. De medverkande bedömarna.....	20
4.5. Samtalsanalys och transkription	20
4.6. Analytiska begrepp	21
4.6.1. Kommunikativa strategier.....	22
4.6.2. Transkriptionskoder för kommunikativa strategier	23
4.6.3. Kommunikativa projekt	24
4.7. Studiens tillförlitlighet	24
4.7.1. Studiens interna validitet.....	24
4.7.2. Studiens externa validitet.....	26
5. Resultat	26
5.1. Resultat av enkäten	26
5.1.1. Svansfrekvens.....	26

5.1.2. Frågor om sambedömningens struktur.....	26
5.2. Analys av sambedömningssituationerna i förhållande till enkäten.....	29
5.3. Resultatet från samtalsstudien.....	30
5.3.1. De bedömda elevtexternas betyg.....	30
5.3.2. Kommunikativa projekt och strategier.....	30
5.3.3. Strategiska skillnader.....	31
5.3.4. Mot en gemensam förståelse.....	33
5.3.5. Samsyn.....	34
5.3.6. Brist på samsyn.....	35
6. Sammanfattning, diskussion och slutsatser.....	38
6.1. Sammanfattning av resultaten.....	38
6.2. Metodkritik.....	39
6.3. Diskussion av resultaten från enkätstudien.....	39
6.3.1 Skillnader i skolornas organisation av sambedömningen.....	39
6.3.2. Ett otydligt ledarskap.....	40
6.4. Diskussion av resultaten från sambedömningssamtalen.....	41
6.4.1. Fördelningen av kommunikativa strategier – en jämförelse.....	41
6.4.2. Möjligheter och svårigheter för en ökad likvärdighet.....	41
6.5. Slutsatser.....	43
6.6. Framtida forskning.....	43
Referenser.....	45
Bilagor.....	49
Bilaga 1. Enkäten, med svarsalternativen inom parentes.....	49
Bilaga 2. Enkätens foljebrev och påminnelse.....	51
Bilaga 3. Samtyckesblankett.....	52
Bilaga 4. Betygsmatrisen för det nationella provet i svenska 3:s A-del.....	53

Figur- och tabellförteckning

Figur 1. Borgströms modifierade konstruktmodell.....	4
Figur 2. Wengers modell för hur en praktikgemenskap är konstruerad	16
Figur 3. Hur de undersökta skolorna väljer ut texter till sambedömning	27
Figur 4. Lärarnas attityder till huruvida de har erbjudits adekvat utbildning i sambedömning.....	28
Figur 5. Lärarnas svar på frågan huruvida de har haft sambedömning med andra skolor.....	28
Figur 6. Fördelningen av kommunikativa strategier.....	32
Tabell 1. Karaktärsdrag för det institutionella samtalet.....	14
Tabell 2. De sex bedömarna i sambedömningssamtalsstudien	20
Tabell 3. Transkriptionskoder.....	21
Tabell 4. Kommunikativa strategier	22
Tabell 5. Elevtexternas betyg fördelade på bedömare och grupp.....	30

1. Inledning

Bedömning och betygssättning av elevtexter utgör en betydande del av svensklärarens uppdrag. Såväl tidigare studier som våra egna erfarenheter under vår utbildning och våra VFU-perioder pekar på att textbedömning är en mycket komplex verksamhet som ställer stora krav på kunskap om vad skrivförmåga är och hur denna förmåga ska bedömas. En brist på samsyn hos lärarkollegiet kan, både på enskilda skolor och på nationell nivå, leda till en mindre likvärdig bedömning av elevtexter. Före och under tiden för arbetet med den här uppsatsen pågick också en livlig debatt i svensk media om just denna brist på likvärdig bedömning. En artikel om hur tre högstadiel elever lämnat in exakt samma text men fått tre olika betyg fick stor spridning i sociala medier och gav stoff till diskussionen om en låg interbedömarreliabilitet (Wallén 2016).¹ I slutet av mars presenterade Tommy Lagergren, utredare vid Skolinspektionen, ett förslag om att digitalisera de nationella proven i syfte att underlätta rättningsprocessen (Thorén 2016). Utredningen föreslår även att antalet nationella prov i grundskolan minskas och att extern bedömning införs i syfte att öka likvärdigheten.

Att likvärdigheten behöver öka i rättningen av det nationella provet visar även Skolinspektionens omrättningar av de nationella proven i grund- och gymnasieskolan 2014, vilka resulterade i att ca 40 % av texterna fick ett annat betyg än vad de rättande lärarna hade satt (Skolinspektionen 2015). Detta pekar i sin tur på att den nuvarande praktiken, med lokal rättning av nationella prov, kan vara problematisk ur ett likvärdighetshänseende. Även Studieförbundet Näringsliv och Samhälle konstaterar i en rapport från 2014 att det finns likvärdighetsproblem med de nationella proven. Rapporten är en del av SNS fleråriga forskningsprogram med fokus på hur Sverige kan stärka sin roll som kunskapsnation internationellt sett (SNS Utbildningskommission 2014). En av rapportens slutsatser är att bedömningen av de nationella proven måste bli mer likvärdig, med hjälp av tydligare bedömningsinstruktioner och fler stickprovskontroller av externa bedömare.

Ytterligare ett verktyg för att öka likvärdigheten är, enligt Skolverket, sambedömning mellan lärare (Skolverket 2014). Detta innebär säga att lärare hjälps åt att bedöma varandras elevtexter, speciellt vid rättning av de nationella proven. Med utgångspunkt i den översikt av internationell sambedömningsforskning som Pia Thornberg (2014) gjorde i samband med sin masteruppsats, rekommenderar Skolverket sambedömning i syftet att på lång sikt göra lärarna till bättre bedömare, med bättre förståelse för hur tolkningsarbetet med både elevtexterna och bedömningsanvisningar ska hanteras. Förhoppningen är att en ökad samsyn i sin tur ska leda till en ökad samstämmighet, även om en sådan koppling inte har kunnat bevisas än (Skolverket 2014).

Med utgångspunkt i Thornbergs (2014) forskningsöversikt kan det konstateras att vi vet mycket litet om hur sambedömning faktiskt praktiseras och organiseras på svenska skolor. Internationellt sett har forskare, främst genom intervjuer med skolpersonal, belyst hur lärare uppfattar sambedömning och studerat på vilka sätt sambedömning organiseras inom olika länders skolsystem, men även i denna kontext saknas det forskning på hur lärarna agerar under själva sambedömningsamtalen och vilka strategier de använder sig av när de ska enas om hur elevlösningarna ska bedömas.

¹ Interbedömarreliabiliteten är ett mått på hur samstämmig bedömningen av en text är. En låg interbedömarreliabilitet i bedömningen av det nationella provet innebär att det betyg en text får i hög grad avgörs av vilken lärare som bedömer uppsatsen (slumpen) och i låg grad av lärarnas faktiska bedömning. En hög interbedömarreliabilitet innebär istället att det betyg en text får i hög grad avgörs av av textens egenskaper (i enlighet med bedömningsanvisningarna) och i låg grad av vem som bedömer texten (Borgström & Ledin 2014:134–135).

Ett undantag från ovanstående bild är den norska forskning som har bedrivits om sambedömning för en mer likvärdig bedömning (Jølle 2015; Matre & Solheim 2015). Av särskilt intresse för denna uppsats är utbildningsforskaren Lennart Jølle, som i sin avhandling från 2015 studerar en expertbedömarpanel under deras utbildning. Ett viktigt moment i denna utbildning är sambedömningsamtal som verktyg för en ökad samsyn på elevtexter och bedömningsanvisningar (Jølle 2015). Jølle använder sig av en tillämpad samtalsanalys för att studera hur lärarna samtalar när de bedömer eleverna, vilka strategier de använder för att övertyga varandra och hur de samarbetar för att uppnå en samsyn.

Utifrån vår förförståelse av forskningsläget inom sambedömningsfältet, anser vi att det främst är studier av lärarnas sambedömningsamtal som bäst kan beskriva hur sambedömningsamtal faktiskt går till. Eftersom vår uppsats och Jølles studie (ibid.) har ett liknande fokus har vi valt att delvis basera vår metod på hans metodologiska och analytiska avgränsningar. Då det, utöver bristen på forskning på sambedömningsamtal, även saknas forskning om hur svensk sambedömning organiseras, är vi dessutom intresserade av att få en bild av hur svenska skolor organiserar sin sambedömning. För det ändamålet har vi komplementerat vår analys av sambedömningsamtalen med en enkätundersökning. Vår studie har på så sätt ambitionen att beskriva både själva sambedömningsamtalen och de förutsättningar som ligger till grund för dem.

1.1. Syfte och frågeställningar

Med bakgrund i Skolverkets rekommendationer och Thornbergs forskningsöversikt (Skolverket 2014; Thornberg 2014) kan vi konstatera att målet med sambedömning i svenska skolor är att göra lärarna till bättre bedömare, med en bättre förståelse av både vad som ska bedömas och hur denna bedömning ska gå till. Sambedömning rekommenderas alltså för att göra bedömningen inom skolväsendet både mer valid och mer reliabel. Denna studies syfte är att genom att studera sambedömningsamtal mellan ett mindre antal lärare samt genom en enkätstudie, klarlägga vilka förutsättningar ett antal gymnasieskolor i Göteborgsområdet har för att uppfylla Skolverkets mål med sambedömning och hur dessa gestaltar sig under sambedömningsituationerna. De forskningsfrågor som vi vill besvara kan beskrivas som följer:

- Vilka praktiska möjligheter och svårigheter för en bättre förståelse för hur elevtexter ska sambedömas kan identifieras utifrån hur skolorna organiserar sin sambedömning?
- Vilka möjligheter och svårigheter för att sambedömning kan användas i syfte att öka reliabiliteten och validiteten i bedömningen av det nationella provet i svenska 3 kan identifieras i sambedömningsamtalen?

Som frågeställningarna visar, utgår vi från att sambedömning faktiskt kan leda till att lärare får en bättre förståelse för hur elevtexter ska bedömas. Detta antagande är en abduktiv hypotes vilket i sammanhanget innebär att vår studie både bygger på tidigare etablerade teorier om sambedömning, skrivbedömning och samtalsanalys och på vårt eget material.²Vårt syfte kan alltså sägas utgå från en dialog mellan tidigare forskningsresultat, teorier och vårt egna material.

² En abduktiv studie kan definieras som en kombination av deduktiva (teoriprovande) och induktiva (teorigenererande) studier och bildar på så sätt "et hypotetiskt övergripande mönster som, om det stemmer, förklarar tillfället du har observerat" (Fangen 2004:37).

1.2. Avgränsningar av studien

Sambedömningsforskning är ett mycket komplext och svåröversiktligt forskningsområde. Det inbegriper teorier och forskning om provkonstruktion, kunskapsmätning, skrivförmåga, samtalsanalys, mellanmännsliga relationer och institutionella diskurser. För att avgränsa våra frågeställningar undersöker vi därför enbart sambedömningsamtalen inom ramen för det nationella provet i svenska 3. Att vi valde just detta prov beror både på våra kompetenser som svensklärostudenter och på den förförståelse av provets förutsättningar som en av oss tillägnade sig under arbetet med dennes interdisciplinära examensarbete (Larsson 2016) Av samma utrymmesskäl undersöks heller inte eventuella externa orsaker till vad som sker inuti sambedömningsamtalen, så som personliga bedömningsnormer eller eventuella vänskapsband som kan existera bedömnarna emellan.

1.3. Uppsatsens uppläggning

Först presenteras studiens bakgrund. I kapitel 2 presenteras i vilken kontext den här studien förstår begreppet sambedömning. Detta sker genom en initial genomgång av teori och forskning kring mätning och bedömning av skrivförmåga, testteori och hur det nationella provet i svenska 3 ska bedömas. Efter denna kontextualisering redogör vi för den tidigare forskning om sambedömning som gjorts, både internationellt och inom den nordiska kontexten. I kapitel 3 presenteras även viktiga forskningsresultat som vår studie förhåller sig till. I det följande teoriavsnittet förklaras de teorier kring samtal- och institutionella verksamheter som används i analysen av det insamlade materialet. Efter att bakgrund och teoretiska förståelseramar har förklarats, beskriver metodavsnittet i kapitel 4 studiens material och de begrepp som ligger till grund för vår analysmetod. I kapitel 5 presenteras resultaten från analysen av vårt material samt de egenskaper i samtalen och enkäten som kan observeras utifrån studiens analytiska metod och syfte. Avslutningsvis diskuteras i kapitel 6 resultaten i kombination med tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter.

2. Bakgrund

Sambedömning är ett begrepp som består av en komplex väv av olika aktiviteter, var och en av dem med sina egna forskningsfält och begrepp, så som bedömning, textanalys och provkonstruktion. Detta avsnitt kommer därför att definiera och kontextualisera de teorier och begrepp som ligger bakom denna uppsats förståelse av sambedömning av det nationella provet i svenska 3.

Avsnitten är upplagda som följer: Först förklaras hur skrivförmåga kan bedömas och mätas samt denna förmågas relation till det nationella provet i svenska 3. Sedan presenteras relevant forskning om sambedömning och hur det kan leda till mer likvärdig bedömning.

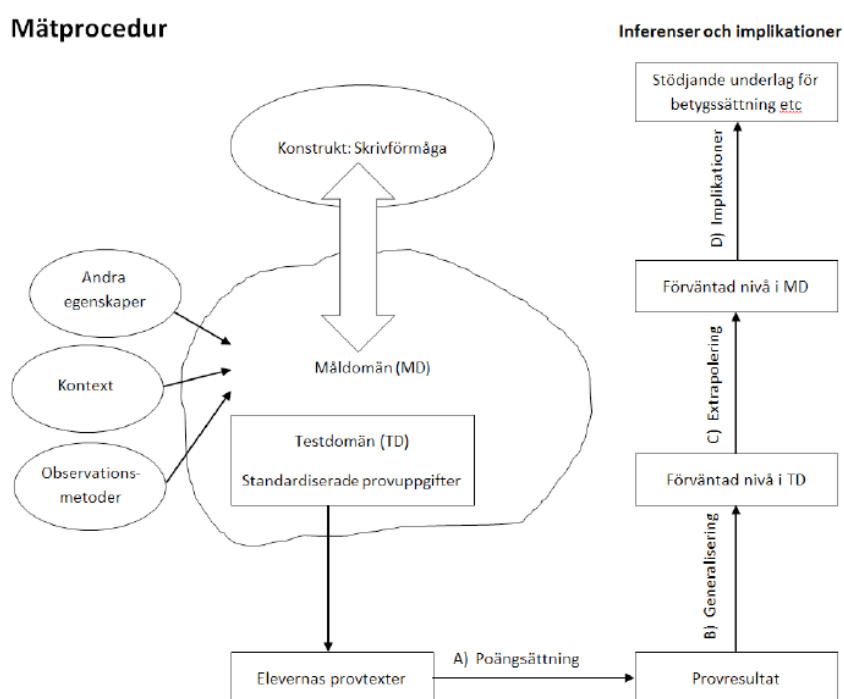
2.1. Att bedöma skrivförmåga

Att bedöma en elevtext i det nationella provet i svenska 3 är en del av en mycket längre process, där provkonstruktörerna först ska avgöra vilka egenskaper som utgör skrivförmåga inom ramen för kursen i svenska 3 och sedan vilka av dessa förmågor som faktiskt kan prövas i det nationella provet. Därefter måste provkonstruktörerna även ta hänsyn till hur dessa förmågor bäst kan prövas och hur de resulterande elevlösningarna ska bedömas. I ett sista steg ska sedan de ansvariga bedömnarna tolka provkonstruktörernas instruktioner, bedöma texterna och summera bedömningen till ett betyg. Samtliga av dessa steg innebär viktiga ställningstagande som får konsekvenser för provets tillförlitlighet som mätinstrument. Detta avsnitt ämnar reda ut vilka dessa

ställningstaganden är och de konsekvenser de får för graden av tillförlitlighet hos de nationella proven i svenska 3 i egenskap av ett betygsgraderat mått på elevers skrivförmåga. Avsnittet kan även ses som en del i denna uppsats avgränsningar rörande begreppen *validitet* och *reliabilitet*, vilka är centrala för förståelsen av uppsatsens inledande forskningsfrågor.

2.1.1. Provkonstruktion och bedömningsprocess – en modell

Det första steget för att kunna bedöma elevers skrivförmåga är att avgränsa vilken del av skrivförmågan som ska ett prov ska testa. Enligt Borgström (2014) kan skrivprövningar inom ramen för det nationella proven i svenska analyseras som en metod för att indirekt mäta en del av elevers totala skrivförmåga. Borgström använder sig av det psykometriska begreppet *konstrukt* för att åskådliggöra denna process. Konstruktet är ett begrepp som används för att beskriva den totala mängd egenskaper som utgör en avgränsad förmåga, i detta fall skrivförmåga. När ett konstrukt konstrueras är det viktigt att alla egenskaper som ingår i en den avgränsade förmågan definieras för att de tester som använder sig av konstruktets definition av förmågan ska vara valida som mätinstrument (Gipps 1994:58) Eftersom vi inte kan extrahera och mäta alla aspekter av skrivförmåga direkt, menar Borgström att ett urval måste göras. Urvalet baseras på vilka degen-skaper som är mest valida för att indirekt mäta den totala graden av skrivförmåga (Borgström 2014). För att åskådliggöra bedömningsprocessen använder sig Borgström av en omarbetad modell som ursprungligen har konstruerats av Kane (2006). Modellen beskriver processen för hur ”teoretiska antaganden om konstrukt och måldomän, via provuppgifter (testdomän) till tolkning av empiri” hänger ihop (Borgström 2014:4):



Figur 1. Borgströms modell för hur ett test av skrivförmåga konstrueras och bedöms. Modellen ska läsas som ett U med utgångspunkt i konstruktet av skrivförmåga och med slutpunkt i inferenser och implikationer (Borgström 2014:4)

Enligt Borgströms förklaring (ibid.) utgår modellen från ett teoretiskt konstrukt för skrivförmåga som sedan konkretiseras i en måldomän. Denna konkretisering definierar skrivförmåga i form av olika egenskaper som är mätbara i en provsituation. Ett skrivprov kan dock bara testa en del av de, i måldomänen definierade, egenskaperna. Detta innebär att testdomänen inte mäter elevens sammantagna skrivförmåga, utan enbart den del som provets uppgifter förväntas pröva. Elev-

texten som bedömningsbar produkt värderas sedan utifrån provkonstruktörens bedömningsmatris (poängsättning), vilket resulterar i ett betyg på elevens kunskaper inom den del av måldomänen som testdomänen prövar. Hur dessa test ska konstrueras och hur poängsättningen ska gå till är dock omdiskuterat, vilket nästa avsnitt kommer att visa.

2.1.2. Direkta eller indirekta test

Det nationella provet i svenska 3 är ett exempel på ett direkt test av en del av elevers skrivförmåga, nämligen förmågan att skriva utredande, vetenskaplig text (Skolverket 2015a). Att direkt testa elevers skrivförmåga är dock inte det enda alternativet för provkonstruktörerna. Inom psykometrin, som är en fält som kombinerar statistisk och psykologisk teoribildning, finns det två olika metoder att mäta skrivförmåga ”*indirekt*, där provtagaren svarar på flervalsuppgifter relaterade till skrivförmåga och *direkt* och direkt där provdeltagaren de facto skriver något” (Sigurdsen 2004:5 kursivering i original). Indirekta test används oftast för att ge predikativt valida och reliabla resultat för hur en testtagare kommer att klara en framtida uppgift i relation till de övriga testtagarna. Ett bra exempel på ett sådant test är det svenska högskoleprovet, som enbart består av flervalsfrågor med syftet att mäta testtagarnas förmåga att tillgodogöra sig en universitetsutbildning relativt varandra. Indirekta test blir ofta ifrågasatta av skrivförmågeforskare och lärarprofessionen, både i Sverige och internationellt, då de anser att indirekta test inte kan mäta skrivförmågans högre funktioner eller användas formativt för elevernas framtida lärande. Vid en jämförelse anser skrivforskarna att direkta test har både högre legitimitet (face validity) och konstruktvaliditet (att provet i högre grad testar vad som ingår i konstruktet för skrivförmåga). På grund av dessa skäl är direkta test helt dominerande när skrivförmåga inom de nationella proven i svenska ska mätas (Sigurdsen 2004:6).

2.2. Att mäta text

Även om man som provkonstruktör bestämmer sig för att elevers skrivförmåga ska testas med ett direkt test, där eleverna till exempel ska författa en nyhetsartikel, så måste dessa artiklar sedan analyseras innan en gradering av skrivförmåga i form av olika betyg kan uppnås. Hur skolelevs skrivförmåga kan analyseras och mätas i relation till betyg finns det mycket svensk forskning om. Inom detta fält kan framför allt två huvudsakliga angreppsvinklar urskiljas: texten egenskaper i form av skriftlig mediering och texten som kommunikativ handling.

Forskning som fokuserar textens skriftliga mediering mäter elevtexter som en samling ord och satser ordnade efter grammatiska strukturer. Inom detta fält mäts textens olika ytprägliga drag, så som stavning, ordvariation, informationstäthet, syntax och textlängd enligt olika kvantifierbara textmått (se Hultman & Westman 1977; Larsson 1984; Östlund-Stjärnegårdh 2002) och hur dessa korrelerar med texternas betyg. Dessa studier är i huvudsak kvantitativa och deskriptiva och ger framförallt en bild av hur svenska elever använder sig av språket på en grammatisk nivå. Detta kan i sin tur ge en uppfattning om hur väl elever med olika betyg stavar, bygger syntaktiskt korrekta meningar, hur informationstunga eller informationslätta deras texter är och hur varierat deras språk är. Denna typ av forskning säger dock mindre om hur textuella egenskaper, så som hur logisk disposition eller fördelningen av textaktiviteter inom en genre, skiljer sig mellan betygsstegen.

Till skillnad från traditionell skrivforskning, med dess fokus på hur väl texternas betyg korreponderar med olika textmått, fokuserar den funktionsinriktade forskningen på hur texten gör för att uppfylla dess kommunikativa syfte. Denna funktionella syn på språkssystem bygger både på genrepedagogik och systemisk funktionell grammatik (se Rose & Martin 2013; Holmberg & Karlsson 2006) där texter inte i första hand analyseras efter hur de passar in i olika lingvistiska

strukturer (t.ex. syntax eller kongruens), utan istället fokuserar texten som uppbyggd av olika aktiviteter och vilka funktioner de enskilda satsdelarna antar för att skapa dessa aktiviteter. Att mäta skrivförmåga blir således synonymt med att utröna hur väl språket bär upp textens kommunikativa syfte. Är syftet – som i det nationella provet i svenska 3:s A-del – i huvudsak utforskande, så ska skrivförmågan i första hand också mätas utifrån hur väl elevtextens innehåll korreponderar mot denna skrivhandling och i andra hand hur denna skrivhandling är anpassad till den överenskomna målgenren.

Denna typ av textfunktionell forskning är produktiv i Sverige och ägnar sig i första hand åt kvalitativa analyser på textnivå. Analyserna studerar hur elever skriftligt medierar olika skrivhandlingar för att lösa en kommunikativ uppgift och vilka problem som uppstår under processen. Studierna intresserar sig bland annat för hur elever organiserar utredande texter i olika mindre textaktiviteter, så som förklaringar, beskrivningar, och berättelser, som i sin tur består av olika logiska strukturer (Holmberg 2006), hur utredande texters funktionsstruktur (inledning, utredning, avslutning) från det nationella provet är uppbyggda i relation till betyg (Borgström 2010), men också hur elever använder grammatiska metaforer för att bygga logiskt organiserade texter på en högre abstraktionsnivå (Magnusson 2011). Magnussons forskning mäter hur användningen av grammatiska metaforer skiljer sig mellan olika texttyper och åldersgrupper och mellan svenskar och de som läser svenska som andraspråk. Utöver det studerar Magnusson även vilka funktioner de grammatiska metaforerna fyller i de analyserade elevtexterna. Med detta kombinerade fokus på både kvantitativ och kvalitativ analys, kan Magnussons forskning ses som en brygga mellan traditionella textmått och en mer funktionsinriktad textmätning.

Att mäta text kan sammanfattningsvis ske utifrån två olika perspektiv, nämligen dels genom studier som utgår från kvantitativa mätningar av den skriftliga medieringens mätbara variabler, dels genom i huvudsak kvalitativa textanalytiska studier som tolkar hur väl en texts skriftliga mediering uppfyller dess huvudsakliga kommunikativa syfte. Vilken typ av textperspektiv en bedömare väljer att utgå ifrån, får på så sätt konsekvenser för vad i texten som fokuseras vid bedömningen och betygssättningen.

2.3. Bedömning och det nationella provet i svenska 3

Kursen svenska 3, som det nationella provet i svenska 3 är en del av, är obligatorisk för de högskoleförberedande gymnasieprogrammen och valbar för yrkesprogrammen. Kursen läses under gymnasieskolans sista år och är delvis tänkt att förbereda eleverna för att skriva utredande vetenskaplig text, vilket de får pröva på under deras avslutande gymnasiearbeten.

Enligt Skolverket ska svenskämnet i gymnasieskolan och därmed kursen svenska 3 utgå från en syn på språket som ”människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” (Skolverket 2011:160). Även de delar av ämnesplanen för svenska 3 som behandlar samma aspekter som det nationella provet, koncentrerar sig främst på de kommunikativa aspekterna av ämnet och berör bara med två meningar den skriftliga medieringen; för betyget E ska språket i huvudsak ”följa skriftspråkets normer för språkriktighet” och ha en ”tydligt urskiljbar disposition” (Skolverket 2011:176). I övrigt behandlar kraven den utredande, vetenskapliga texten och anpassning till mottagare, syfte och innehåll, vilka prövas med ett nationellt prov med en skriftlig A-del och en muntlig B-del. Det centrala innehåll som det nationella provet i svenska 3:s A-del ska pröva är:

- Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär.

- Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning.
- Skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet. (Skolverket 2011:176)

Det nationella provet i svenska 3:s A-del operationaliserar detta centrala innehåll genom att pröva ”elevens förmåga att skriva en utredande text som är anpassad till den vetenskapliga texttypens krav” (Skolverket 2015a:1). Detta sker i praktiken genom att eleven i instruktionen ombeds skriva ett utredande *PM* som behandlar en på förhand utvald frågeställning. *PM*:et är, enligt Skolverket, en utredande text, med en tydlig inledning, en utredning och en avslutning (Skolverket 2015a). Skolverket redogör för vilka aspekter som är viktigast för att elevtexterna ska uppfylla denna textgenres krav:

En vetenskaplig text ska kunna granskas kritiskt. Till exempel ska experiment kunna upprepas eller argumenten prövas. Detta kräver tydlighet i texten, vad gäller såväl innehåll som språk krävs precision och koncentration. Elevens resonemang ska tydligt hålla sig inom frågeställningens ramar och språket ska vara koncist och exakt, exempelvis genom ett adekvat ordval. (Skolverket 2015a:1)

Detta bedömningsunderlag konkretiseras sedan av Skolverket (Skolverket 2015a) i en betygsmatris (se bilaga 4). Matrisen för det nationella provet i svenska 3 är indelad i fyra aspekter som i sin tur delas upp i ett antal innehållsmässiga krav som elevtexten ska uppfylla för varje betygssteg. Hur dessa krav ska tolkas exemplifieras av en normerande elevtext på varje nivå och förklaringar hur de olika kraven kan tolkas. De tre huvudsakliga bedömningsaspekterna är: källhantering och innehåll, disposition och sammanhang och språk och stil. Varje aspekt ska bedömas holistiskt, vilket innebär att mindre brister inom vissa av kriterierna kan kompenseras med en hög måluppfyllelse i fråga om de övriga kriterierna. Matrisen innehåller slutligen en fjärde sammanfattande aspekt, där bedömaren ska ta ställning till hur väl texten i sammanhanget fungerar sett som sin helhet. Vid den sammanlagda bedömningen ska dock matrisen tolkas analytiskt, vilket innebär att om eleven uppnått till exempel betyget E i en av aspekterna men C och B i de två övriga, kan texten i sin helhet inte nå högre betyg än E (Skolverket 2015a).

Betygskriterierna i det nationella provet i kursplanen för svenska 3 använder distinktioner som ”delvis” och ”i huvudsak” för att skilja mellan betygsnivåerna (Skolverket 2011). Till skillnad mot kursplanen innehåller dock det nationella proven normativa distinktioner mellan betygsnivåerna i form av förtydliganden, anvisningar och elevtextexempel (Skolverket 2015a).

2.4. Reliabilitet- och validitetsaspekter

Att som i de svenska nationella proven använda en matris för att konkretisera vilka delförmågor som prövas inom ett skrivprovs testdomän med bygger på Glasers (Glaser 1963 refererad i Gipps 1994:79) arbete med att definiera absoluta testkriterier för att skilja på olika nivåer av förmåga. Innan Glasers arbete konstruerades test av förmågor (så som skrivförmåga) genom att pröva individers förmåga i relation till varandra och sedan relativt rangordna dem efter en betygsskala. I med Glasers absoluta kriterier fanns nu möjligheten att pröva elevernas förmåga mot absoluta och tydligt definierade mål. Denna typ av absoluta målkriterier infördes i med 1994 års läroplan för grundskolan (Lpo94) och var ett medveten avveckling av de äldre läroplanernas relativa betygsmål, där betygen sattes utifrån relativ förmåga, för att istället bedöma elevernas förmågor mot hur de uppfyller de olika kunskapsmålen fastställda i kursplanerna (Korp 2003:103-107).

Som avsnitt 2.3 visade, består bedömningsmatrisen för det nationella provet i svenska 3 av ett antal absoluta målkriterier som reglerar vilket betyg en elevtext ska få. Sett utifrån kraven på att bedömningen av provet ska ske utifrån dessa absoluta målkriterier, innebär det att bedömarna av det nationella provet i svenska 3 ska:

1. Tolka vad bedömningsanvisningarnas definition av den del av skrivförmågan som provet ska mäta innebär; I det nationella provets innebär detta ”elevens förmåga att skriva en utredande text” (Skolverket 2015a:1). Till hjälp i detta arbete har bedömaren matrisens vägledande frågor inom de tre delaspekterna som Skolverket definierar som likvärdiga analytiska enheter (se bilaga 4).
2. Tolka vilka av matrisens tre betygskriterier som bäst överensstämmer med textens uttryckta skrivförmåga inom de tre delaspekterna samt den fjärde holistiska aspekten. Till exempel ska bedömaren ta ställning till om elevtextens slutsats ”delvis”, ”i huvudsak” eller ”tydligt i huvudsak bygger på textreferaten”
3. Räkna samman hur de fyra delaspekterna ska vägas samman för ett slutgiltigt betyg.

En viktig aspekt av de tre stegen ovan är att lärarna faktiskt bedömer elevtexterna enligt betygsmatrisen. Om bedömarna i för hög grad väljer att enbart fokusera på vissa delar, och om fokusen dessutom varierar beroende på bedömaren, riskerar resultatvaliditeten bli låg, då elevtexterna inte mäts enligt alla de möjliga uttryck för skrivförmåga som betygsmatrisen anger.³

2.4.1. Normprojektet – en strävan mot en högre begreppsvaliditet

Liknande målkriterier som de inom det nationella provet i svenska 3 existerar även inom de norska nationella proven. Dessa har kritiserats för dess brist på konkretion av forskarna inom det norska Normprojektet – som organiseras av Skrivecentret: nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning).⁴ Normprojektets arbetsområde är dels utformningen av ett nytt sätt att bedriva norskundervisningen, dels skapandet av bättre definitioner för vad som utgör skrivförmåga (se Evensen 2010; Matre & Solheim 2014). De är med andra ord både intresserade av validitets- och reliabilitetsaspekterna av språkundervisning och bedömning.

Normprojektet initierades i samband med att den norska skolan tog fram en ny skolplan med ett tydligare fokus på skriftspråkskompetens som en övergripande förmåga att sträva mot i alla ämnen och inte bara i norska (Matre & Solheim 2015). Skrivforskarna Matre och Solheim (2014) menar att den traditionella, kvantitativa forskningen bara mäter språkförmåga på mikronivå, vilket resulterar i att lärare inte har några verktyg för att formativt bedöma elevers skrivförmåga. Normprojektet förespråkar istället en mät- och bedömningsmodell som utgår från elevtexternas kommunikativa mål och hur väl elevernas skrivhandlingar (de val eleverna gör i för att uppfylla det övergripande kommunikativa syftet med en text) korresponderar mot dessa. Syftet med detta fokus är att nyansera lärarnas textuella analysverktyg och på så sätt ge dem ett metaspråk för att kunna tala om vad en text gör som inte utgår från textens skriftliga mediering (Matre & Solheim 2014; Evensen 2010). En sådan syn på språk, som ett semiotiskt sätt att mediera kommunikativa handlingar, är också nödvändigt för att se på skrivförmåga som en övergripande förmåga, vital för all kunskapsorganisering, kunskapsutveckling och självreflektion inom samtlig vetenskaplig

³ Resultatvaliditeten är en kombination av en undersöknings (t.ex. ett provs) validitet och reliabilitet (Esaiasson m.fl. 2004:67–68)

⁴ Ett liknande projekt i Sverige, där den textfunktionella genrepdagogen fokuseras, är TOKIS-projektet (för en översikt se Ledin m.fl. 2013). Projektet pågick 2007–2010 och hade som mål att med bas i den systemisk-funktionella grammatik (som beskrevs översiktligt i avsnitt 2.4) utveckla verktyg för en mer funktionellt-analytisk syn på text och textstruktur, både för lärare och elever.

verksamhet (Evensen 2010). Normprojektet vill på så sätt ge bedömarna av det nationella provet fler verktyg för att analysera fler dimensioner av vad en text gör.

2.4.2. Valet mellan validitet och reliabilitet

Språk- och utbildningsforskarna Eric Borgström och Per Ledin (2014) har studerat bristen på interbedömarreliabilitet vid direkta test av skrivförmåga och hur den tar sig uttryck hos svensklärare i gymnasieskolan i egenskap av en tolkningsgemenskap. Deras material är baserat på det nationella provet i svenska B år 2010 och utgår från det teoretiskt sanna betyget, *the true score* – det betygsmedelvärde en text skulle få om samtliga svensklärare i Sverige skulle betygssätta en och samma uppsats – som den högsta möjliga interbedömarreliabiliteten. Enligt en sådan modell kan ingen typ av bedömning som kräver tolkning av provresultaten resultera i ett sant betyg. Med utgångspunkt i denna förståelse, pekar Borgström och Ledin på att en samtidig mycket hög begreppsvaliditet och interbedömarreliabilitet inte är förenliga i bedömningen av de elevproducerade essäer som deras studier analyserar. Detta beror på att en hög interbedömarreliabilitet kräver begränsningar av det kvalitativa tolkningsutrymmet, vilket leder till att de typer av bevis för skrivförmåga som kräver tolkningsarbete på textnivå inte kan användas i bedömningen i samma utsträckning. Borgström och Ledin menar att även om ”legitimitet bygger på att läraren de facto bedömt i enlighet med normer som delas i en lärargemenskap” (2014:6), så leder alltför höga krav på direkta provs interbedömarreliabilitet till att utrymmet för texttolkningsarbete omöjliggörs. Utan en aktiv texttolkning begränsas möjligheten för de lärotillfällen som kan uppstå i dialogen kring olika bedömningar av en elevtexts uttryck för skrivförmåga och riskerar att på sikt deprofessionalisera lärarkåren.

2.4.3. Avslutande kommenterar kring bedömning av skrivförmåga

Som inledningen av detta avsnitt konstaterade är provkonstruktion, textmätning och bedömning av text en synnerligen komplicerad process som involverar tydliga val av både mät- och bedömningsmetoder. Dessa val får i sin tur konsekvenser för vilken del av elevernas skrivförmåga som mäts och på vilket sätt den bedöms. Eller för att knyta an till detta avsnitts huvudtema: valen får metodologiska konsekvenser för skrivförmågebedömningens validitet och reliabilitet. Detta avsnitt har på så sätt fyllt en dubbel funktion: dels avgränsar det vår förståelse av vad reliabilitet och validitet innebär i en textbedömningskontext, dels fungerar det som en översiktlig orientering av vad bedömning av prov i skolan innebär. Att som lärare behöva ta hänsyn till dessa bedömningsaspekter utan att kunna fråga någon om råd kan vara mycket krävande, vilket leder oss in mot uppsatsens kärna: sambedömning mellan lärare.

2.5. Sambedömning

Sambedömning definieras i denna uppsats som när lärare samarbetar vid bedömning och betygssättning av elevprestationer i relation till kursplaner och dess kunskapsmål. Ofta förknippas sambedömning med bedömning av prov, i synnerhet de nationella proven, då dessa är nationellt standardiserade prov som, för att inte ge en missvisande statistik, kräver en samsyn om hur bedömningen ska gå till. Sambedömning kan dock appliceras på alla typer av elevuppgifter och kan genomföras såväl på den egna skolan som i samarbete med andra skolor (Skolverket 2014).

Grundtanken med sambedömning är både kortsiktig och långsiktig. Kortsiktigt leder sambedömning, där fler bedömare betygssätter samma text, till att slutbetyget hamnar närmare textens sanna betyg, även om inga studier har bekräftat detta hittills (se *true score*, avsnitt 2.4). Långsiktigt leder sambedömning till en mer sammanhållen tolkningsgemenskap, då sambedömnings-

tillfällena möjliggör för lärarna att både diskutera och närma sig varandra i hur de bedömda texterna och bedömningsanvisningarna ska tolkas, vilket även har stöd i forskningen (se Adie m.fl. 2012; Black m.fl. 2011; Klenowski & Adie 2009).

Den sambedömning som huvudsakligen bedrivs i Sverige idag syftar främst till att skapa en samsyn hos lärarkollegiet kring vad som ska bedömas och hur bedömningen ska gå till. Tanken är att samsyn implicit ska leda till en rättvisare bedömning och således en högre interbedömarreliabilitet. Utifrån Thornbergs forskningsöversikt (2014) föreslår Skolverket (2014) tre modeller för sambedömning i skolan, varav en modell är särskilt anpassad för nationella prov. Enligt denna modell avidentifieras samtliga prov innan de delas ut till lärarna. Lärarna bedömer varandras elevtexter i en individuell bedömning och träffas sedan i grupp för att diskutera svårbedömda texter tillsammans. Lärarna återvänder sedan till sina elevers texter och gör en samlad bedömning av samtliga aspekter i bedömningsmatrisen och sätter till sist ett slutgiltigt betyg. Syftet med sambedömningen är alltså inte att bedöma gemensamt, utan att diskutera bedömningen av proven generellt. I stödmaterialet framhävs särskilt att Skolverkets övergripande syfte med sambedömning inte är att öka interbedömarreliabiliteten på kort sikt, utan istället göra lärarna till bättre och mer samstämmiga bedömare, vilket på lång sikt kan leda till en högre interbedömarreliabilitet.

2.5.1. Sambedömning i några andra länder

Den internationella forskning som Skolverket baserar sina rekommendationer på kommer framför allt från kanadensiska och australiska studier, där sambedömning i olika former har givit resultat i form av en högre interbedömarreliabilitet och en klarare bild av vad som ska bedömas. I Kanada används sambedömning främst som fortbildning för lärare (The Literacy and Numeracy Secretariat 2007). Elevlösningar från uppgifter konstruerade av lärarna själva kopieras upp och bedöms gemensamt utifrån respektive kursplans mål och krav. Den undervisande läraren kan vid sambedömningen även presentera information om eleven eller det sammanhang uppgiften genomfördes i, vilket ger de sambedömande lärarna möjligheten att bedöma såväl elevens enskilda måloppfyllelse som klassens utvecklingsbehov.

Den australiska sambedömningsmodellen skiljer sig från den kanadensiska både vad det gäller metod och syfte. Den så kallade *Queenslandmodellen* beskrivs av Skolverket som ”världens kanske mest utvecklade system för sambedömning” (Skolverket 2014:12), och modellen går ut på att lärarna arbetar med elevportföljer, där läraren bedömer och sparar samtliga uppgifter som eleven gör under kursens gång (QSA 2010). I slutet av varje kurs genomförs stickprovskontroller på dessa elevportföljer av externa bedömare med statlig utbildning speciellt inriktad på kursplaner och bedömning. Utifrån resultaten kan de externa bedömarna komma med råd till skolan för hur de bör fortsätta sitt arbete mot en likvärdig bedömning. Queenslandmodellen innefattar också sambedömningssamtal på den enskilda skolan för att ge lärarna en chans att utveckla en samsyn kring bedömning. Det primära syftet med elevportföljerna och de externa bedömarna är dock i första hand att öka interbedömarreliabiliteten, till skillnad från den kanadensiska modellen där validitet och samsyn står i fokus.

Utifrån ovanstående två infallsvinklar till sambedömning, går det att kategorisera den tidigare forskningen som Skolverket tar upp i sitt stödmaterial i två huvudsakliga grupper: sambedömning för lärande och sambedömning för likvärdighet. Utöver de kanadensiska och australiska studierna bygger Skolverkets riktlinjer för sambedömning även på studier från bland annat Portugal, USA och Storbritannien. I Portugal genomfördes ett försök med att använda elevportföljer för extern bedömning, likt Queenslandmodellen (Eca & Torres 2005). Försöket beskrivs som lyckat då det motiverade eleverna och skapade en formativ dialog mellan lärare och elever. Forskarna bakom

studien understryker dock att utbildning av lärarna är tidskrävande men nödvändigt för att skapa en samförståelse av hur portföljerna ska utformas och bedömas.

Queenslandmodellen och studien i Portugal placerar sig i kategorin sambedömning för likvärdighet med externa bedömare som en form av kontrollanter, även om de båda framhåller att kollegialt lärande också är viktigt, inte minst för att kunna erbjuda eleverna en likvärdig utbildning. Generellt verkar dock synen på sambedömning som en möjlighet för lärare att i kollegiala samtal utveckla sin bedömarkompetens dominera den internationella forskningen. I Skottland hålls till exempel gemensamma konferenser för lärare från olika skolor där de får diskutera bedömningen utifrån ett antal givna elevuppgifter, ett upplägg som visat sig vara positivt för en ökad samsyn bland lärarna. Den ökade samsynen gör det i sin tur enklare för eleverna att förstå hur deras uppgifter bedöms och vad som krävs av dem på respektive betygsnivå (Reid 2007). Liknande konferenser hölls för lärare i New York när ett nytt betygssystem för examensprov skulle införas (Falk & Ort 1998). Forskarna följde 250 lärare som deltog i konferenserna och noterade hur de genom diskussioner dels kunde lära sig av varandras erfarenheter, dels hjälpas åt i förståelsen av det nya betygssystemet.

Värt att notera är att inga av de ovan nämnda studierna baserar sitt material på de faktiska sambedömningssamtal som lärarna deltar i. Detta kan bero på att den typ av sambedömning som dominerar dessa studier inte bygger på sambedömning av externt konstruerade prov mellan de bedömande lärarna, utan snarare bygger på bedömning av elevlösningar av egenkonstruerade prov eller betygskonferenser med externa experter. Dessa sambedömningsstudier studerar alltså inte själva sambedömningssamtalen, utan snarare hur dessa organiseras på skolorna och dess effekt på interbedömarreliabiliteten.

2.5.2. Jølle och den norska kontexten

Som inledningen nämnde är det framförallt i Norge som den nordiska sambedömningsforskningen bedrivs, både genom Lennart Jølles forskning (2015) och inom ramen för Normprojektet (Matre & Solheim 2015). Den norska skrivforskaren Lennart Jølles avhandling (2015) studerar sambedömningssamtal i samband med den norska motsvarigheten till det nationella provet i svenska, *nasjonal læringsstøttende prøve i skrivning*, vars utformning det tidigare nämnda Normprojektet (avsnitt 2.4.1) också har som huvudsakligt arbetsområde. Till skillnad från Sverige är de nationella proven i norska stickprovsbaserade och prövar bara en del av alla elever inom en årskull. Denna avgränsning leder till att man i Norge kan använda sig av en extern bedömarpanel för rättningen av de nationella proven. Vid utprovningen av detta system använde man sig dock inte av en sådan, utan proven rättades istället av utvalda lärare på de lokala skolorna. Det visade sig då att den typen av bedömning hade en så pass låg likvärdighet att försöken var tvungna att avbrytas. I syfte att höja bedömningens likvärdighet, skapades en panel, bestående av en stabil sammansättning erfarna lärare, rekryterade från det norska skolsystemet med namnet The National Assessment Panel (framgent i denna uppsats: NAP). Vid det tidigare försöket, med en roterande och lokalt baserad bedömarpanel, kunde delar av bedömarpanelen bytas ut varje år. NAP-panelens stabila sammansättning skapades således för att ge medlemmarna möjlighet att under en längre period utveckla gemensamma tolkningsnormer för hur det nationella provet ska bedömas. I samband med skapandet av NAP inleddes också ett utbildningsprojekt för att öka samstämmigheten mellan medlemmarna i panelen och bättre förbereda dem inför deras framtida uppgift.

Den låga interbedömarreliabiliteten som drabbade bedömning vid utprovningen av systemet kan, enligt Jølle (2015:181–183), förklaras med att de deltagande lärarna i första hand ingick i en bedömargemenskap som präglades av deras yrkesidentitet som språklärare och inte som bedö-

mare av skrivförmåga: Utbildningen av lärarna i NAP syftar till att skapa en ny tolkningsgemenskap mellan expertbedömarna, vilket i sin tur ska leda till en mer likvärdig bedömning. Ett viktigt verktyg för att uppnå detta är sambedömning av prov. Enligt Jølle är sambedömningens syfte att medlemmarna i NAP ska sluta att identifiera sig som bedömare av elevens framtida lärobehov och istället forma en ny tolkningsgemenskap som i första hand bedömare av skrivförmåga. För att uppnå detta rekommenderar Jølle bland annat att bedömningsanvisningarna får en tydligare auktoritär status under utbildningen.

3. Teoretiskt ramverk

Eftersom vi har valt att spela in och analysera hur bedömarna gör när de sambedömer tillsammans, kommer detta kapitel att ägnas åt de teoretiska verktyg vi använder oss av, dels i analysen av samtalen, dels i diskussionen av analysens resultat. Först definieras de teoretiska utgångspunkter gällande samtalsanalys som ligger till grund för vår analysmetod. Efter det redogör vi för vår förståelse av lärares sambedömning som en del av det som Etienne Wenger (1998) definierar som en praktikgemenskap.

3.1. Samtalsanalys

Samtalsanalys är ett brett fält som innefattar många olika inriktningar och teoribildningar. Enligt samtalsforskaren Per Linell (2001:3–63) kan samtalsanalysen som diskurs dock huvudsakligen delas in i två, sinsemellan dikotoma, epistemologiska inriktningar: en formalistisk huvudfåra, där samtalet analyseras som något i huvudsak styrt av olika lingvistiska strukturer, och en motsvarande funktionalistisk huvudfåra, där samtalet enbart analyseras utifrån vad som konstrueras med hjälp av språket under själva samtalet. Norrby (2014:23–26) menar att ett strikt strukturellt lingvistiskt perspektiv enbart tillåter en analys av deltagarnas isolerade yttringar. Detta leder till att samtalsdeltagarnas talakter, alltså den påverkan som varje yttring i egenskap av handling har på samtalet och det som sägs före och efter inte inryms i en ett strikt lingvistiskt perspektiv. Linell (2001:32) gör en liknande analys, men påpekar samtidigt att denna typ av motsättning bygger på att den strikt formalistiska skolan i första hand inte analyserar autentiska samtal utan istället använder sig av konstruerade exempel för att visa hur olika lingvistiska strukturer styr hur samtal är uppbyggda.

3.1.1 Renodlad och tillämpad samtalsanalys

Om vi istället fokuserar forskning på inspelade autentiska samtal, menar både Linell och Norrby att dagens samtalsanalytiska forskning i huvudsak bygger på analyser av samtalets funktionella aspekter. Heritage (2004) och Norrby (2014) utgår från detta faktum när de delar upp autentisk samtalsanalys i två huvudfåror: *renodlad* eller *tillämpad CA/samtalsanalys* (CA = Conversational Analysis).⁵ Enligt Heritage (2004:104–105) används renodlad samtalsanalys för att studera språket som en social institution och vilka funktioner denna institution konstrueras av. På det sättet fungerar renodlad samtalsanalys som samtalsanalysens grundforskning, vilken sedan kan tillämpas i forskning av andra sociala institutioner, så som utbildningsväsendet eller rättsväsende, och kallas då för tillämpad samtalsanalys.

⁵ Enligt Norrby (2014:33) finns det ingen renodlad svensk översättning av CA, men att den svenska forskningen oftast använder sig av termen *samtalsanalys* eller möjligen *etnometodologisk samtalsanalys*. Bestämningen *etnometodologisk* används i så fall som en hänvisning till samtalsforskningens etnografiska metod, där forskaren spelar in autentiska samtal i de miljöer de förekommer.

3.1.1.1. Renodlad samtalsanalys

Ett renodlat samtalsanalytiskt perspektiv innebär att forskaren anlägger ett deltagarperspektiv, där alla samtalets händelser har samma betydelsepotential. Renodlad samtalsanalys innefattar främst en närstudie av själva samtalets byggstenar, alltså deltagarnas yttringar och samspelet mellan dem. Ett exempel på en sådan studie kan vara att man undersöker hur turtagningsordningen skiljer sig mellan en läkare och en patient beroende på vilken socioekonomisk grupp patienten tillhör. Enligt Heritage (2004:105–106) finns det inom renodlad CA tre samtalsanalytiska grundantaganden:

1. **Sekventialitet:** Alla talhandlingar (yttranden) är både framåtsyftande mot de övriga deltagarnas kommande talhandlingar (initiering) och bakåtsyftande mot vad som har sagt tidigare i samtalet (respons).
2. **Kontext:** Denna sekventieringen av talhandlingarna utgör den kontext som samtalsdeltagarnas talhandlingar förhåller sig till.
3. **Förståelse:** Genom att svara på en tidigare talhandling, visar respondenten att hon eller han har förstått innebörden av den föregående talhandlingen. Denna förståelse visas på flera nivåer samtidigt. Till exempel kan ett jakande svar på en fråga visa att respondenten har förstått:
 - 3.1. att frågan var färdigställd.
 - 3.2. att frågan riktade sig till respondenten.
 - 3.3. vilken typ av talhandling det rör sig om.
 - 3.4. vilken typ av svar som erfordras.

Dessa tre grundantaganden är också de som ligger till grund för den tillämpade samtalsanalys som denna uppsats använder sig av som analysverktyg.

3.1.1.2. Tillämpad samtalsanalys

En viktig konsekvens av vår formulering av syftet – att studera vilka möjligheter och svårigheter som sambedömning har för att öka bedömningens validitet och interbedömarreliabilitet – är att vi i huvudsak intresserar oss för *vad* lärarna i undersökningen säger när de sambedömer och i mindre utsträckningen för *hur* de säger det. Vi använder därför samtalsanalysen som ett verktyg för att blottlägga vad lärare fokuserar på när de sambedömer och vilka bedömningsdiskurser som dominerar samtalet. Denna typ av analysmetod kallas, som tidigare nämnt, för tillämpad samtalsanalys och är en metod som, enligt Norrby (2014), är vanlig när forskaren vill studera ”hur olika institutioner upprätthålls genom interaktion” (Norrby 2014:37). Inom tillämpad samtalsanalys använder man de beskrivningar av samtalets funktioner som den rena samtalsanalysen har utarbetat för att studera hur olika samhälleliga diskurser tar sig uttryck och styr interaktionen mellan olika deltagare i ett samtal. Om en forskare med tillämpad samtalsanalys som analytiskt perspektiv skulle studera relationen mellan läkare och patient, skulle hon eller han troligtvis använda en bredare ansats än om samma forskare använde sig av ren samtalsanalys. Forskaren skulle då till exempel kunna beskriva hur olika strukturella över- och underordningar tar sig uttryck i samtalen och hur dessa är representerade i dialogen mellan läkarna och de olika patienterna. Denna bredare ansats innebär att denna uppsats behandlar sambedömningssituationen som ett institutionellt samtal och som en del av en institutionell bedömarpraktik.

3.1.2. Institutionella samtal

Vad är då ett institutionellt samtal och vad säger det om den institution det upprätthåller och reproducerar? Enligt Heritage (2004) styrs institutionella samtal – till skillnad mot vardagliga samtal – av överordnade regler och bestämmelser som är specifika för just det sammanhanget och

beständiga utanför det enskilda samtalet. Under en sambedömningssituation innebär detta att det överordnade syftet – att sätta betyg – och de överordnade reglerna för hur detta betyg ska sättas – betygsmatrisen och bedömningsunderlaget som medföljer provuppgiften – styr hur samtalet struktureras. För att åskådliggöra det institutionella samtalets huvudsakliga karaktärsdrag följer här en översatt och modifierad version av Heritages tabell (2004:106) där varje karaktärsdrag som Heritage definierar exemplifieras med en aspekt av sambedömningssamtalet (tabell 1):

Tabell 1. Karaktärsdrag för det institutionella samtalet (Heritage 2004:106).

Karaktärsdrag enligt Heritage	Exempel: Sambedömning av nationella prov i svenska 3
Interaktionen innehåller mål som är knutna till de institutionella identiteterna samtalsdeltagarna innehar.	Mål: att gemensamt bedöma en elevlösnings egenskaper i relation till konstruktet och vilket betyg dessa egenskaper korresponderar med.
Interaktionen mellan deltagarna styrs av speciella begränsningar av vilka typer av handlingar som är giltiga bidrag till att lösa samtalets huvudsakliga uppgift.	Bedömarna måste enas om ett betyg enligt provets anvisningar. Att bedöma elevens potentiella för- måga eller göra en relativ istället för absolut bedömning av textens förmåga är inte tillåtet.
Interaktionen innehåller speciella typer av inferenser som är knutna till samtalets specifika kontext.	Bedömningen av elevtexten måste resultera i en bedömning utifrån bedömningsanvisningarna. Att vägra betygsätta texten har konsekvenser för bedö- marsituationen och kan leda till att det inte går att betrakta bedömningsamtalet som en sambedöm- ningssituation överhuvudtaget.

Som exemplen i tabell 1 visar, kan sambedömningssamtalet tydligt analyseras som ett institutionellt samtal, med ett tydligt övergripande mål, definierade begränsningar i hur detta mål kan uppnås och institutionella krav för vad samtalet måste uppfylla för att räknas som ett sambedömningssamtal. I sambedömningssamtalen utgår vi från att deltagarna deltar i ett institutionellt samtal där deras olika yttranden är del av reproduktionen av de strukturer som gränsar av sambedömningssamtalet, dels från andra typer av institutionella samtal (som samtal mellan läkare och patient eller försvarsadvokat och domare) , dels från vardagliga samtal.

3.2. Det dialogiska meningsskapandet

Den tidigare nämnda samtalsforskaren Per Linells (2001) samtalsteoretiska antaganden bygger på att mening inte enbart skapas av de enskilda samtalsdeltagarnas yttranden, utan även i dialogen dem emellan. Mening skapas alltså genom samarbete. Genom att angripa olika gemensamma problem i dialog skapar samtalsdeltagarna olika *kommunikativa projekt* som strukturerar samtalet i olika sekvenser med övergripande teman. De olika sätt som deltagarna använder sig av för att lösa ett kommunikativt problem, kallar Linell för kommunikativa strategier. Linell definierar en kommunikativ strategi som ”a special way [...] or method, of going about solving (trying to solve) the problem or task defining a communicative project” (Linell 2001:227). Denna metod kan användas av en av samtalsdeltagarna, eller som en gemensam strategi för att lösa ett problem. En kommunikativ strategi kan anta mycket olika former beroende på samtalsgenre och problem- typ. Om en viss typ av kommunikativa strategier dominerar ett samtal kan de klassificeras som tillhörande olika *kommunikativa genrer*. Dessa genrer kan också förstås som institutionella genrer, då det institutionella samtalet innehåller tydliga begränsningar i vilka strategier som anses giltiga som talhandlingar (se tabell 1).

3.2.1. Kommunikativa projekt

Linell (2001) anser att ett samtal, ur ett deltagarperspektiv, alltid är mer eller mindre odelbart och att all typ av strukturell indelning sker retrospektivt (i en analysituation där hela samtalet finns tillgängligt i sin helhet) men att samtalet utifrån ett sådant perspektiv kan delas in i olika nivåer, från enskilda yttranden upp till hela samtal. Detta är särskilt giltigt i ett institutionellt samtal, där en kärnaktivitet kan delas upp i olika tydligt etablerade faser/sekvenser. Dessa faser organiseras i sin tur av ett antal kommunikativa projekt. Ett kommunikativt projekts syfte är, enligt Linell, att lösa ett kommunikativt problem. Några exempel på sådana problem är:

1. Att etablera en gemensam tolkning eller förståelse av något
2. Att koordinera två eller fler samtalsdeltagares kognitiva förmågor för att gemensamt lösa en uppgift.

I en samedömningssituation är det övergripande projektet för bedömarna att koordinera sina individuella förståelser av elevtexternas egenskaper i relation till betygsmålen med varandra, för att på så sätt uppnå en gemensam förståelse av texternas egenskaper och hur dessa ska bedömas. Denna koordination kräver förstås även en gemensam förståelse av hur betygsmålen ska tolkas, både hur de ska förstås och tillämpas generellt och hur de ska förstås i relation till de bedömda texterna. Enligt Linell (2001:217–225) kräver ett kommunikativt projekt av dessa anledningar att deltagarna samarbetar. Inom ett projekt kan det förstås finnas inslag av förhandling av vad som är den rätta förståelsen och lösningen på ett problem, men det övergripande syftet är alltid att nå en gemensam förståelse.

3.3. Samedömning som en del av en praktikgemenskap

Utbildningsforskaren Étienne Wenger (1998) beskriver lärande som ett i grunden socialt fenomen. Hans teori utgår från att vi skapar kunskap om världen både utifrån vår individuella position och utifrån den position vi delar med andra i vårt dagliga liv, till exempel på vår arbetsplats. Vår kunskap och upplevelse av världen kan på så sätt ses som en dialog mellan den individuella erfarenheten och den kollektiva erfarenheten. Wenger förstår alltså meningsskapande på liknande epistemologiska grunder som Linell (2001), då de båda anser att all mänsklig samvaro bygger på både individuell erfarenhet och den gemensamma reproduktionen av samhällsliga strukturer samt hur dessa samspekar.

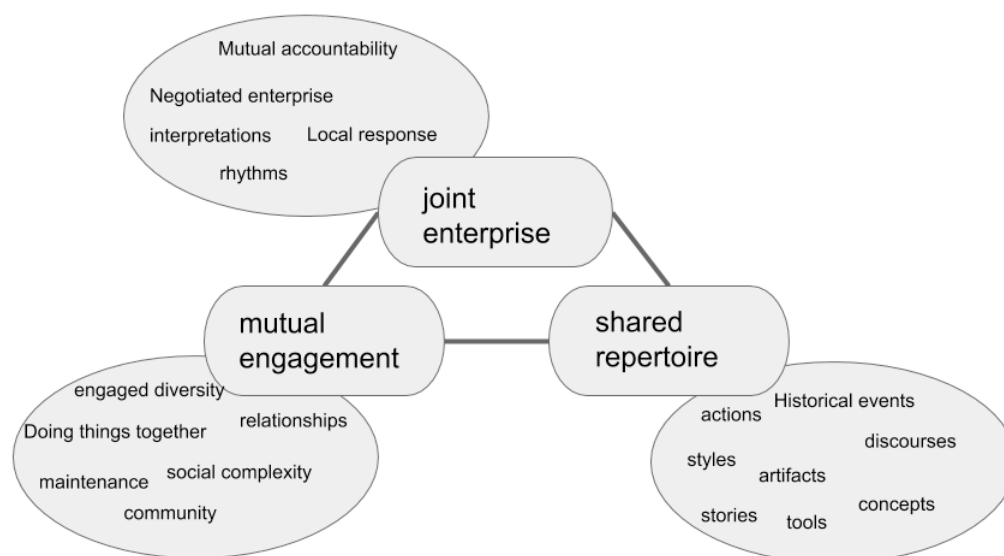
Genom att delta i ett arbete med en gemensam uppgift, som regleras av olika institutionella regler och föreskrifter, uppstår det enligt Wenger (1998) en *community of practice* (den svenska översättningen av begreppet, *praktikgemenskap*, kommer användas i uppsatsen framgent) mellan deltagarna i verksamheten.⁶ En praktikgemenskap uppstår överallt där människor under en längre tid arbetar tillsammans med ett gemensamt mål, till exempel på en arbetsplats, i ett fotbollslag eller i en ideell förening. Denna institutionella praktik skapar en gemenskap som hjälper deltagarna att rama in sina handlingar i ett meningsfullt sammanhang och som samtidigt formar deras identitet som deltagare i praktikgemenskapen.

En av Wengers (1998) grundteser är att en praktikgemenskap präglas av en ständig förhandling mellan deltagarna och de fasta, reifierade strukturer som definierar deras gemensamma praktik. De fasta strukturerna består av deltagarnas egna erfarenheter av hur arbetet bäst ska organiseras,

⁶ Begreppet *community of practice* översätts i ett antal svenska studier som *praktikgemenskap* och översättningen får därför anses vara vedertagen (se t.ex. Dahl 2011:14)

samt de eventuella styrdokument som deras praktik har att rätta sig efter. På de flesta arbetsplatser uppstår det dock nya problem som inte den etablerade strukturen kan lösa. Ställda inför detta problem måste en praktikgemenskap omförhandla hur den gemensamma strukturen ska användas för att lösa problemet och skapar på så sätt nya reifierade objekt som sedan införlivas i praktikgemenskapen. Denne process är således en syntes av den etablerade strukturen och deltagarnas omförhandling av densamma. I en praktikgemenskap kommer medlemmarna därför både reproducera redan etablerade strukturerande principer för arbetet och samtidigt omförhandla dess mening för att anpassa dessa principer till nya och unika situationer. Sammanfattningsvis kan man säga att en praktikgemenskap är en verksamhets dialektiska arena, där dess historiska och dess nuvarande aktiviteter möts i en ständig förhandlingsprocess.

För att åskådliggöra hur denna förhandlingsprocessen tar sig uttryck, använder sig Wenger (1998:73) av följande modell (figur 2):



Figur 2. Wengers modell för hur en praktikgemenskap är konstruerad (Wenger 1998:73).

Enligt Wengers (1998) modell i figur 2 bygger en praktikgemenskap på tre grundpelare, vilka i sin tur är resultatet av en mängd delprocesser:

1. *Mutual engagement*: Deltagarna deltar tillsammans i en praktik som innehåller vissa gemensamma handlingar och verktyg. Detta engagemang bygger inte på deltagarnas homogena sammansättning utan på deras gemensamma mål.
2. *Joint enterprise*: Detta gemensamma mål är att lösa en uppgift. Alla deltagare i en praktikgemenskap har samma huvudsakliga uppgift. Denna uppgift kan till exempel vara att bedöma elevers prestationer i en sambedömningsituation, men vad denna bedömning ska innefatta förhandlas fram av deltagarna själva med hjälp av de artefakter⁷ som hör till praktiken.
3. *Shared repertoire*: Genom upprepade ansträngningar för att lösa en gemensam uppgift utvecklar en praktikgemenskap olika ”shared points of reference” (Wenger 1998:83) som

⁷ Wenger (1998:58–62) använder begreppet *artefakter* som reifierad erfarenhet av hur en uppgift ska lösas. Dessa artefakter kan vara fysiska verktyg, som en hammare eller en sked, men också idéer och riktlinjer, så som lagar och förordningar.

hjälpes deltagarna att fokusera på uppgiftens kärnproblem. Denna process är dock aldrig statisk och bygger inte på att alla deltagare är överens om vilket detta fokus ska vara. Istället är meningsskiljaktigheter i hur de gemensamma resurserna ska användas och tolkas en förutsättning för att nya omförhandlingar av praktiken ska kunna uppstå. Det är enbart när dessa meningsskiljaktigheter stör samarbetet mellan deltagarna som det blir problematiskt. Enligt Wenger är en praktiks reifierade processer både en källa till fokus och förstärkning av en gemenskaps intentioner. Detta fokus underlättar och förenklar arbetet, men samma process också leda till att inbyggda strukturella problem och felaktiga tolkningar reproduceras med samma fokus och kraft. En struktur är alltså varken god eller ond utan existerar för att lösa ett problem på ett överenskommet sätt.

En praktikgemenskap är, menar Wenger (1998), således en effektiv sammansättning. Den verkar dock alltid i en föränderlig värld, där förutsättningarna för praktiken är stadd i ständig förändring. Omvärlden ställer med andra ord krav på praktikgemenskapen att omförhandla sin praktik för att även fortsatt kunna lösa de problem den är skapad för att lösa. Denna förändring ingår i alla praktikgemenskapers lärandeprocess och sker dels genom att medlemmarna omförhandlar sin samlade erfarenhet, dels genom att gemenskapen tolkar de nya förutsättningar genom sin tidigare erfarenhet.

En praktik är alltså inte ett reifierat objekt i sig, utan ”an emergent structure that persist by being both stable and malleable” (Wenger 1998:93). Denna dialektiska process mellan reflektion och deltagande förhandling har många gånger sitt egna politiska spel, då de flesta praktikgemenskaper, oavsett arbetsplats, måste förhålla sig till de olika styrmedel som arbetsplatsens ledning (som i sin tur bildar en egen praktikgemenskap) har tagit fram. I ett sådant politiska spel försöker den styrande praktikgemenskapen leda verksamheten mot ökad stabilitet eller förändring genom nya styrdokument, kontrakt, logistiska omstruktureringar samt förmedlade visioner och statistik. Praktikgemenskapen å sin sida, omförhandlar sedan dessa styrmedel via informell auktoritet, inflytande, nepotism, karisma och vänskapsband.

I det glapp som uppstår mellan dessa två praktiker, ledning och utförare, bildas det enligt Wenger (1998:103–121) ett gränsområde. I detta område fungerar de styrmedel som ledningen utvecklar som gränsobjekt, vilka består av erfarenheter och mening abstraherade till verksamhetsbeskrivningar, styrdokument, arbetsbeskrivningar och liknande artefakter, vilka sedan tolkas av den utförande gemenskapen. Om denna förhandlingsprocess ska fungera, så krävs det ofta att en anställd med medlemskap i både den styrande och den utförande praktikgemenskapen medlar mellan gemenskaperna. En sådan person kan till exempel vara arbetsledaren i ett arbetslag, vilken i egenkap av ledare har officiell auktoritet från ledningen, samtidigt som hon eller han är en del av arbetslagets praktikgemenskap. Dessa gränsmedlare har fördelen av att inte ses som inkräktande i någon av praktikerna, vilket i kombination med en officiell auktoritet leder till att tolkningsarbetet av gränsobjekten har potentialen att bli mer likvärdigt mellan olika delar av en verksamhet (exempelvis inom en myndighet eller en större företagskoncern).

Wengers (1998) teori exemplifieras huvudsakligen med en etnografisk studie av ett försäkringskontor och de tjänstemän som arbetar med att behandla inkomna skadeanmälningar. Fortsättningsvis kommer dock denna uppsats göra tolkningen att även läroplanen på en skola kan analyseras som en praktikgemenskap, där lärarnas erfarenhet av tidigare bedömningsituationer reproduceras som artefakter och där gränsobjekten utgörs av Skolverkets styrmedel i form av bedömningsanvisningar och läroplaner.

4. Metod och material

Studien består av två delstudier: en digital enkät som skickas ut till samtliga svensklärare som undervisar i svenska 3 på sju olika gymnasieskolor i Göteborgsområdet, samt en samtalsanalys av två sambedömningsamtal på två olika gymnasieskolor. Syftet med denna tvådelade undersökningsdesign är att både få kvalitativa data från sambedömningsamtalen och kvantitativa data om hur sambedömning organiseras i den svenska gymnasieskolan.

Valet av samtalsanalys bygger på att denna studie främst är intresserad av vad lärarna faktiskt gör när de sambedömer och hur det påverkar möjligheterna för en likvärdig bedömning. De medverkande sambedömarnas egenrapporterade upplevelser av sambedömning är självklart viktig för att få en överblick av sambedömning som verksamhet, vilket också är syftet med studiens komplementerade enkätundersökning, men varken enkät- eller intervju svar kan ge kunskap om vad som faktiskt sker under själva sambedömningsamtalen.

Ett viktigt förtydligande är att studiens material är mycket begränsat, vilket gör det omöjligt att göra några generaliserade antaganden om hur sambedömning av det nationella provet i svenska 3 fungerar. Uppsatsen bör istället ses som en pilotstudie inom en än så länge relativt utforskad del av den svenska sambedömningsforskningen. Faktum är att Skolverket i sitt stödmaterial specifikt framhåller att empiriska studier från sambedömningsamtal till stor del saknas i den tidigare forskningen (Skolverket 2014:25).

4.1. Etiska aspekter

Eftersom vår studies två delar bygger på medverkan från informanter inom skolvärlden, finns det viktiga etiska aspekter att beakta. För både enkät- och samtalsstudien följer vi de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (u.å.) rekommenderar. Dessa principer definieras av fyra huvudkrav som en studie måste förhålla sig till:

1. Informationskravet
2. Samtyckeskravet
3. Konfidentialitetskravet
4. Nyttjandekravet

Detta innebär att denna studies informanter, via muntlig och/eller skriftlig redogörelse, blir informerade om studiens syfte, deras rättigheter och att de när som helst kunde dra tillbaka sitt samtycke. De blir även försäkrade att deras identiteter kommer att anonymiseras och att all information de delger oss enbart kommer att nyttjas i forskningssyfte. Inför sambedömningsamtalen be vi även om lärarnas tillstånd att få spela in dem. De får därför fylla i en samtyckesblankett, där även bedömarens ålder och antal år som yrkesaktiv efterfrågas (se bilaga 3).

4.2. Enkätens konstruktion

Syftet med enkäten är att få en bredare bild av hur sambedömning av nationella prov i svenska generellt går till, samt vilka attityder lärare har till sambedömning på fler skolor än de två engagerade i de konstruerade bedömningsamtalen. Vår enkäts frågor kan därför ses som operationella indikatorer på vår första frågeställning (avsnitt 1.1) gällande möjligheter och svårigheter i skolornas organisation av sambedömning (Esaiasson m.fl. 2004:270).. Enkäten sammanställs med hjälp av mjukvaran *Google Formulär* och mejlas ut till de olika skolorna. Efter fyra dagar mejlas en påminnelse ut för att ytterligare försöka höja svarsfrekvensen (bilaga 2).

Då enkäten sätts samman efter det att sambedömningsamtalen har ägt rum kan frågorna redigeras utifrån vad som är relevant för vår studie. Frågorna delas in i två huvudsakliga kategorier: en del som behandlar lärares attityder till sambedömning och en del som ber lärarna beskriva hur sambedömningsituationerna praktiskt går till på deras respektive skolor.

Attitydundersökningen består, utom i den inledande frågan om vilken skola respondenten arbetar på, enbart av slutna frågor med med tregradiga svarsalternativ (instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls). Esaiasson m.fl. (2004:272) menar att slutna samtyckesfrågor kan leda till en så kallad att respondenterna tenderar att instämma med frågeställningarnas formuleringar, särskilt om respondenterna har kortare utbildning. Lärarna i vår undersökning är dock högutbildade, vilket borde göra att denna typ av problematik blir mindre uttalad i deras svar. (för frågeformuleringar och svarsalternativ, se bilaga 1). Attitydfrågorna konstrueras i första hand för vårt eget prövande förhållningssätt till denna studie och redovisas enbart i begränsad utsträckning i resultatdelen. Detta beror främst på att uppsatsens övergripande syfte, omfång och teoretiska förståelseramar inte inrymmer material som kartlägger bedömarnas attityder, men också på att en redogörelse för dessa skulle flytta fokus från våra huvudsakliga frågeställningar. Samtidigt ger den del av enkätsvaren som behandlar hur skolorna organiserar sambedömningen och vilka förutsättningar lärarna har fått inför sambedömningen en viktig kontextuell inramning till de annars kontextlösa sambedömningsamtalen. Denna del ger dessutom svar på vilka organisatoriska möjligheter och svårigheter som kan identifieras i sambedömningen, varför vi har valt att redovisa denna del i resultatet.

Enkätundersökningens andra del operationaliserar, likt attitydundersökningen, vår första frågeställning gällande möjligheter och svårigheter i skolornas organisation av sambedömning. består av en blandning av öppna och slutna frågor. De slutna frågorna efterfrågar ja-/nej-svar eller en siffra som anger antal eller tid. De öppna frågorna är följdfrågor på ja-/nej-frågorna samt två avslutande öppna frågor rörande hur lärarna på respondentens skola väljer ut de texter som sambedöms och vem i sambedömningsgruppen som har ansvaret för den slutgiltiga betygssättningen av de sambedömda texterna. Frågorna i denna del konstruerades för att få en övergripande förståelse för hur sambedömningsamtalen organiseras av lärarna samt vilka eventuella konflikter som kan uppstå när de ska enas om ett gemensamt omdöme.

4.3. Sambedömningsituationerna

Då vårt syfte är att undersöka vilka möjligheter sambedömningsamtalen på skolorna har för att uppfylla Skolverkets mål med sambedömning, valde vi att konstruera en sambedömningsituation där båda sambedömningsgrupperna har samma förutsättningar inför själva sambedömningen. Under varje sambedömningstillfälle får tre lärare bedöma tre elevtexter från det nationella provet i svenska 3:s A-del från VT 2015, först individuellt och sedan i grupp.

Elevtexterna är autentiska texter som vi har fått tillgång till genom Gruppen för nationella provet i svenska i Uppsala. Vi valde tre texter som har blivit bedömda med betygen E, C och A. Samtliga texter blev i samband med urvalet även fullständigt anonymiserade, vilket innebär att samtlig information, så som namn, kön och programtillhörighet, anonymiserades. Anledningen till vårt urval är i första hand inte att jämföra elevtexternas betyg med sambedömningsgruppernas bedömning, utan istället vill vi maximera bredden på diskussionsunderlaget i sambedömningsamtalen. Med hänvisning till en amerikansk studie (Falk & Ort 1998, refererad i Skolverket 2014) om lärares lärande i sambedömningsamtal, poängterar Skolverket att just en kvalitetsmässig

bredd i urvalet av elevtexter kan ge lärarna en mer nyanserad bild av elevernas prestationer (Skolverket 2014). Elevtexternas ursprungliga betyg är alltså av mindre betydelse för vår studie, då det främst är själva samtalet som står i fokus och inte interbedömarreliabiliteten mellan de deltagande lärarna.

Bedömarna får sammanlagt 45 minuter för att läsa igenom och bedöma de tre elevtexterna. Vid den individuella bedömningen uppmanas bedömarna att använda sig av den officiella bedömningsmatris som medföljer det nationella provet (se bilaga 4) för att åskådliggöra vilka delbedömningar av de fyra aspekterna i matrisen som ligger till grund för bedömningen, men även för att vi ska kunna kontrollera i vilken mån bedömarna ändrar sitt individuella betyg under sambedömningen.

Efter den individuella bedömningen får bedömarna ta en kortare paus. Under tiden förbereder vi för sambedömningsdelen. Bedömarna blir instruerade att lägga upp sambedömningen som de brukar göra och använda bedömningsstödet och texthäftet i den mån de är vana vid, dock ska samtliga av de tre texter som de tidigare har bedömt individuellt även sambedömas av gruppen. I vilken ordning texterna sambedöms får gruppen själv bestämma. Gällande tidsramar för sambedömningen låter vi lärarna själva avgöra när de anser sig vara färdiga med uppgiften.

Sambedömningsamtalen dokumenteras med hjälp av röstinspelning på mobiltelefon samt kompletteras med videoinspelning. Bedömningsamtalen transkriberas sedan i sin helhet för att kunna analyseras och kategoriseras. Videomaterialet används endast som komplement till röstinspelningarna för att vi enkelt ska veta vem som säger vad.

4.4. De medverkande bedömarna

De två sambedömningsgrupperna kommer från två gymnasieskolor i Göteborgsområdet och består av tre legitimerade svensklärare vardera som samtliga är aktiva som lärare i kursen svenska 3 på respektive skola. Lärarnas ålder och yrkeserfarenhet varierar något inom de båda grupperna, men de har alla flera års erfarenhet av såväl undervisning som bedömning. Samtliga medverkande lärare har varit med om sambedömning av nationella prov tidigare. I tabell 2 presenteras de sex bedömarna översiktligt.

Tabell 2. De sex bedömarna i sambedömningsamtalsstudien. G står för grupp och B står för bedömare. G1B1 står således för grupp 1, bedömare 1.

Bedömare	G1B1	G1B2	G1B3	G2B1	G2B2	G2B3
Ålder	54	42	58	42	28	40
År som verksam	25	10	33	15	2	15

4.5. Samtalsanalys och transkription

Vi har i denna uppsats valt att använda oss av tillämpad samtalsanalys som verktyg för att analysera sambedömningsamtalen. Denna typ av metod är enligt Norrby vanlig när forskaren vill studera "hur olika institutioner upprätthålls genom interaktion" (2014:37). Detta innebär också att vi behandlar sambedömningsituationen som ett institutionellt samtal och en del av en institutionell bedömarpraktik, som vid varje ny sambedömningsituation reproducerar och omförhandlar de erfarenheter som lärarna som deltagare i en praktikgemenskap har förvärvat (Wenger 1998). Vi studerar även denna process genom vår förståelse av samtalen som meningsskapande processer,

där deltagarna, med bas i sina egna erfarenheter och i dialog med varandra, förhandlar fram en gemensam erfarenhet av verkligheten (Linell 2001). Denna gemensamma erfarenhet består på så sätt av en mer eller mindre symmetrisk syntes av både praktikgemenskapens samlade erfarenhet och medlemmarnas individuella meningsskapande processer i dialog med varandra.

Transkriptionen av det inspelade talade materialet är det fundament som all samtalsanalys bygger på, såväl ren som tillämpad. Enligt Norrby (2014:99–101) är det främst målet med analysen som styr hur noggrann transkriptionen bör vara. Om syftet är att främst studera *hur* ett visst samtal är uppbyggt, är kraven på noggrannhet betydligt större än om det är *vad* som sägs under samtalet som är i fokus. Då denna uppsats syfte främst är att studera lärares sambedömning och de institutionella diskurser som tar sig uttryck under sambedömningen, har vi valt att begränsa oss till en relativt enkel transkription av våra ljudupptagningar. Detta innebär att vi till största del har anpassat det talade materialet till rådande skriftspråksnormer. En viss talspråsanpassning har dock gjorts. För det transkriptionskoder vi använder oss av, se tabell 3.

Tabell 3. Transkriptionskoder.

* jag tycker den håller*	=	Talar med svag röst
Hon sa [ja det stämmer]	=	Överlapp startar vid ”[” och slutar vid ”]”
(xxx)	=	Ej hörbart
(...)	=	Paus i mer än 3 sekunder
--	=	avbruten mening
Ja:	=	Förlängning av ljud
?	=	Stigande intonation (frågande)
!	=	Talar med starkare röst än normalt
((skrattar till))	=	Kontextuell information
“citat”	=	Citerar ur elevtext eller bedömningsanvisningarna/matrisen
<u>Understruktet ord</u>	=	Betonat ord
← (bed. anv.)	=	”←” markerar att talhandlingen betraktas som en kommunikativ strategi som i sin tur står inom () parentestecken.

4.6. Analytiska begrepp

Eftersom vi är intresserade av att studera hur lärare går tillväga när de gemensamt ska bedöma elevtexter i en sambedömningssituation, har vi främst valt att analysera samtalen utifrån vilka strategier lärarna använder sig av för att bedöma elevtexterna och hur dessa strategier yttrar sig i dialogen lärarna emellan. Denna metod används även i Jølles sambedömningsstudie (2015) som presenterades i avsnitt 2.5.2. På grund av denna uppsats begränsade omfång och tidsramar, har vi valt att inspireras av Jølles metod, dels på grund av att metoden redan är beprövad, dels på grund av att eventuella jämförelser med Jølles resultat då blir enklare. Det jämförande syftet är särskilt relevant då vår studie är så begränsad. Jølles studie bygger på hela 28 sambedömningsamtal, och även om Jølles studie delvis bygger på en annan sammansättning lärare med annorlunda instruktioner än i vår studie, så kan hans resultat i viss utsträckning fungera som ett korrelerat till vårt eget, då risken att våra sambedömggrupper inte är representativa är betydligt större än vad risken för detsamma är i Jølles material.

4.6.1. Kommunikativa strategier

Jølle (2015) använder sig, liksom vi gör, av Linells (2001) begrepp kommunikativa projekt och kommunikativa strategier för att beskriva hur lärarna i samtal med varandra försöker nå en gemensam förståelse av olika elevtexters egenskaper och dess relation till betygsskalan. Jølle definierar (2015:109) ett antal kommunikativa strategier som lärarna i hans sambedömningsstudie använder sig av för att nå fram till gemensam förståelse för hur elevtexterna ska bedömas i relation till de medföljande bedömningsanvisningarna. Strategierna är indelade i två kommunikativa genrer. Den ena genren innehåller strategier som bedömarna är vana att använda sig av som lärare i skolan, och den andra genren innehåller strategier som bara används när lärarna bedömer olika nationella prov. Dessa beskrivs i detalj i tabell 4:

Tabell 4. Kommunikativa strategier utifrån Jølle (2015:109) med exempel från vårt material.

Kommunikativ genre	Kategorier	Definitioner	Exempel
Strategier som bedömarna är vana att använda utanför en sambedömnings-Situation (skrivlärargenren)	Hänvisning till text	Hänvisar till egenskap(er) i texten	”Den har inget eget språk att förmedla det tydligt och klart.”
	Citat av text	Hänvisar till citerad text	”’det är inte alls en folksaga utan en konstsaga’ Det kanske inte heller känns så där glasklart vad vi ska ha den informationen till.”
	Hänvisning av ind. bedömning	Hänvisar till den individuella bedömningen av texten	”Jag satte faktiskt D på den.”
	Jämförande	Jämför med andra texter i samma textkorpus	”Vad blir det för dominoeffekt om vi F-ar den här?”
	Hänvisar till erfarenhet och egen bedömningspraktik	Hänvisar till tidigare erfarenheter av texter och bedömning	”Det här ska ju vara ett nyktert konstaterande utifrån källorna där jaget inte ska vara med.”
Strategier som är aktivitetsspecifika för sambedömning inom nationella provet i svenska 3 (skrivbedömmargenren)	Metadiskussion	Diskuterar bedömnings-situationen och dess förutsättningar (till exempel provkonstruktionen)	” Ja, men eftersom det inte är så tydligt i det materialet som ges till eleven så handlar det om hur läraren har formulerat det till sina elever.”
	Hänvisningar till matrisen	Refererar explicit till matrisens stödfrågor och checkar av dessa mot texten	”Hm. Och det är det som gör att den inte är ’anpassat till syfte, mottagare och kommunikation’?”
	Hänvisar till kollegiala diskussioner	Hänvisar till tidigare diskussioner av någon aspekt av bedömningen	”En aspekt i en delaspekt, det vi kom överens om sist när vi pratade, att de har ju ingen betydelse.”
	Hänvisning till bedömningsanvisningarna	Hänvisar till vad som står i bedömnings-anvisningarna och i matrisen	”men det står ’beskriv gamla sagor som Törnrosa’ men ’slutsatser om Törnrosa’ så slutsatsen ska ju vara om Törnrosa.”
	Hänvisning till expert	Hänvisar till vad en provkonstruktör, föreläsare eller liknande auktoritet har gett för riktlinjer angående bedömningen	”Hon hade ju pratat med dem på Skolverket om detta där uppe i Stockholm. Och där var de ju väldigt tydliga med att man ska bedöma helheten.”

Jølles huvudsakliga syfte med sin studie av NAP-medlemmarnas sambedömningsamtal är att ta reda på huruvida de utvecklas till mer kompetenta bedömare över tid. Genom att analysera bedömnarnas fördelning av kommunikativa strategier i sambedömningsamtalen under tre tillfällen fördelat över ett års tid, drar Jølle slutsatsen att bedömnarnas kommunikativa strategier både hän-

visar till deras egen erfarenhet av bedömning och till de sambedömda provens bedömningsanvisningar. Vid det sista sambedömningstillfället använder sig bedömarna av fler strategier som kan knytas till bedömningsanvisningarna och provets specifika kontext (än vid det första tillfället, men samtidigt kan ingen systematisk metod för hur bedömarna använder sig av de olika strategierna urskiljas, vilket indikerar en inkonsekvent bedömningspraktik (Jølle 2015:113–115).

De sambedömningssituationer som Jølle analyserar i sin avhandling (2015) är snarlikt organiserade som situationerna som vi analyserar. Detta innebär att materialet för sambedömningen är autentiskt men situationen har uppstått ur ett utbildningssyfte. Vi har därför valt att till stora delar använda oss av Jølles indelning av kommunikativa strategier. Vår enda modifiering av Jølles kategorisering av kommunikativa strategier är tillägget *hänvisningar till matrisen*, som tillkom då vårt material innehåller en stor mängd av dessa specifika hänvisningar, där bedömarna överför bedömningsmatrisens olika stödfrågor och använder dessa som en checklista under samtalen.

Genom att analysera samtalen utifrån dessa kategorier hoppas vi kunna se vilka typer av strategier bedömarna använder sig av för att lösa sambedömningssituationens kärnaktivitet – att komma fram till en gemensam förståelse av elevtexternas skrivförmåga i relation till provets testomän. Denna indelning är också en fördel för analysen, då den stora majoriteten av våra bedömarsamtal består av en stor mängd olika värderingar av de bedömda texternas kvalitet.

I anslutning till denna studies resultat kommer även en översiktlig jämförelse med Jølles studie (2015) att göras. Syftet med denna jämförelse är att se hur bedömarpanelerna i de båda studierna placerar sig i relation till varandra rörande fördelningen av kommunikativa strategier. Detta kan vara en intressant jämförelse med tanke på att NAP-medlemmarna vid Jølles sista mätning har genomgått två utbildningstillfällen i provbedömning (Jølle 2015:103).

4.6.2. Transkriptionskoder för kommunikativa strategier

I transkriptionerna har vi förutom rena transkriptionskoder även valt att markera bedömnarnas olika kommunikativa strategier så som vi har analyserat dem. Dessa är förkortade av utrymmesskäl. Nedan följer dessa förkortningar och de kommunikativa strategier de representerar:

- Hänvisning till text ← (text)
- Utvecklar föregående hänvisning ← (utv. text)
- Citat av text ← (citat)
- Hänvisning av ind. bedömning ← (ind. bed.)
- Jämförande ← (jmf.)
- Hänvisar till erfarenhet och egen bedömningspraktik ← (erf)
- Metadiskussion ← (meta)
- Hänvisningar till matrisen ← (matris)
- Hänvisar till kollegiala diskussioner ← (kol. disk.)
- Hänvisning till bedömningsanvisningarna ← (bed.anv.)
- Hänvisning till expert ← (expert)

Pilarna (←) ska läsas som att det yttrande som pilen pekar mot svarar mot den kommunikativa strategi som står förkortad inom den följande parentes. I vår transkription ser denna typ av transkriptionskodning ut som i följande exempel:

1. B2:3 För jag har ju mina käpphästar som liksom, som jag fångar upp ← (bed.prak.)

4.6.3. Kommunikativa projekt

I avsnitt 3.1.2 konstaterade vi att ett sambedömningssamtal fungerar som ett institutionellt samtal, med en tydlig rollfördelning, målstyrning och procedurrella strukturer som begränsar vad samtalet kan innehålla. Lärarna är där i egenskap av bedömare, med syftet att dels bedöma uppsatsernas egenskaper individuellt och i grupp, dels komma överens om ett gemensamt betyg som korreponderar med bedömningsinstruktionerna och matrisen för det aktuella provet.

Även om en indelning av sambedömningssituationerna efter olika kommunikativa strategier ger en tydlig bild av vilka strategier som dominerar samtalet och hur de samspelar, ger en sådan indelning ingen bild av samtalens övergripande struktur eller fokus. Vi har därför valt att även analysera samtalen som uppbyggda av olika kommunikativa projekt. Genom denna indelning hoppas vi kunna utröna vad lärarna väljer att fokusera på när de bedömer elevtexterna. Denna slutsats bygger vi på Jølles studie (2015:171), där han under den inledande analysen av sambedömningssamtalen märkte att bedömarna i hög grad använde bedömningsmatrisen för att strukturera samtalet. De kommunikativa projekten i Jølles studie visade sig med andra ord mer eller mindre analoga med bedömningsmatrisens tematiskt indelade stödformuleringar.

4.7. Studiens tillförlitlighet

Som det har nämnts tidigare i denna uppsats, har vi ett mycket begränsat material att utgå ifrån. Denna studies externa validitet, resultatets generaliserbarhet, kan därför anses vara mycket låg. Studiens huvudsakliga bidrag är alltså inte en generaliserbar utredning av de möjligheter och svårigheter som sambedömning inom ramen för kursen svenska 3 innebär, utan snarare att pröva det arbetssätt som vi i vår teori och metod har utvecklat. Därför är det främst våra metodval och val av material, studiens interna validitet, som diskuteras i detta avsnitt. En övergripande kritik av studiens genomförande och resultat kommer istället att tas upp i anslutning till diskussionen i avsnitt 6.

4.7.1. Studiens interna validitet

Enligt Esaiasson m.fl. (2004:61–64) finns det ett avstånd mellan en studies inledande syfte och frågeställning och vilka svar studien slutligen presenterar. Detta avstånd måste överbryggas med ett metodologiskt övervägande. En forskare bör med andra ord inte försöka svara på frågan om vilka möjligheter och svårigheter för validiteten och reliabiliteten kan identifieras i sambedömningen av det nationella provet i svenska 3 genom att ställa denna fråga direkt till lärare och skolledning. Istället måste frågeställningen operationaliseras med hjälp av noggranna metodologiska överväganden. För att svara på frågan måste vi, i egenskap av forskare, istället utveckla indirekta mätmetoder. För att uppnå hög validitet måste dessa mätmetoder, enligt Esaiasson m.fl., verkligen mäta vad de är designade för att mäta. I detta fall innebär det att våra mätinstrument måste fånga de olika validitets- och reliabilitetsaspekter som sambedömningen inom ramen för det nationella provet i svenska 3 ger upphov till.

För att mäta sambedömningens möjligheter och svårigheter har vi valt en tvådelad metod, där en sambedömningssamtalsanalys kompletteras med en undersökande enkät. Vår tanke bakom denna tvådelade konstruktion är att kunna undersöka sambedömningssamtalens externa och interna förutsättningar för en ökad validitet och reliabilitet i bedömningen av det nationella provet i svenska 3, samt undersöka hur dessa två förutsättningar eventuellt samverkar. Enkätens syfte är alltså främst att mäta skolans organisatoriska förutsättningar, medan samtalsstudien syftar till att avtäckta själva sambedömningssamtalens förutsättningar (som det realiserar i de två sambedömningssamtalen).

Dessa två metodval har sedan operationaliserats ytterligare med de frågor som enkäten ställer och de analytiska verktyg som presenterades i avsnitt 4.6. Samtalsstudiens analytiska verktyg – kommunikativa strategier, projekt och genrer – har som syfte att synliggöra vad lärarna faktiskt gör under sambedömningsamtalen och inte vad de säger att de gör. Genom att använda dessa tydligt avgränsade analytiska verktyg, både till att kvantitativt analysera samtalsuppbyggnad och kvalitativt analysera de olika samspelande strategiernas betydelse, synliggör vi vår analytiska metod. Detta leder i sin tur till att vår studies analysmetod går att replikera, då det hermeneutiska tolkningsarbetet följer ett antal tydliga operationella steg, vilka också synliggörs i presentationen av resultatet i avsnitt 5. Slutligen kopplas våra resultat från enkäten och samtalsstudien samman genom en diskussion av skolornas sambedömning som en del av en praktikgemenskap. Denna sista kontextualisering syftar till att placera vår studies resultat som en del av större sammanhang, där sambedömningen är en del av skolvärlden som en av många institutionella praktiker.

De alternativa metoder som finns för att mäta sambedömningens möjligheter och svårigheter, anser vi främst bestå av kvalitativa intervjuer av bedömare, skolläda och berörda myndigheter. Dock anser vi att dessa metoder är behäftade med just den validitetsproblematik rörande självrapporterade attityder som nämndes i början av detta avsnitt. Att låta lärare och skolpersonal själva rapportera vilka möjligheter och svårigheter som sambedömning har, är med andra ord vanskligt, då lärarnas beskrivning av den egna praktiken inte nödvändigtvis överensstämmer med vad lärarna faktiskt gör när de sambedömer.

4.7.1.1. Samtalsstudiens interna validitet

De felkällor som kan påverka studiens interna validitet är främst vår materialinsamlingsmetod och valen av analysverktyg. Till vilken grad och i vilka aspekter ett konstruerat sambedömningsamtal skiljer sig från ett autentiskt är svårt att svara på, då inga studier av autentiska sambedömningsamtal har utförts i Sverige. Dock är det oundvikligt att en observation av ett iscensatt sambedömningsamtal inte har samma premisser som en observation av ett autentiskt samtal. Detta innebär å ena sidan att en studie av autentiska sambedömningsamtal av en hel skolas nationella prov ge en bättre inblick i hur sambedömningsamtalen faktiskt praktiseras. Å andra sidan kan våra iscensatta premisser ge en möjlighet att observera en ideal sambedömningsituation, där lärarna inte begränsas av den tidspress som bedömningen av de nationella proven ofta innebär. Dessutom leder det faktum att de olika bedömargrupperna får liknande förutsättningar också till att samtalen blir mer jämförbara med varandra.

Huruvida denna studies samtalsanalytiska verktyg verkligen mäter sambedömningsamtalens möjligheter och svårigheter är en komplicerad fråga att svara på. Vi anser att kommunikativa strategier är den mest lämpliga analysnivån för att synliggöra hur bedömare löser sambedömningsens huvudsakliga uppgift: att enas om en gemensam bedömning av olika elevtexter. En mindre huvudsaklig analysenhet skulle inte kunna synliggöra vilka analytiska verktyg och strategier som lärarna använder sig av för att lösa bedömningen, utan snarare hur dessa strategier är formulerade. En större huvudsaklig analysenhet (som till exempel att utgå från samtalsens olika kommunikativa projekt) skulle inte fånga lärarnas samspel med varandra, utan snarare sambedömningens tematiska struktur. Samtidigt är det viktigt att förstå de kommunikativa strategierna i ett större sammanhang; som delar av en längre sekvens där bedömare samspelar med varandra. Därför har vi valt att inordna bedömarens kommunikativa strategier som delar i olika övergripande kommunikativa projekt. Hur fördelningen av de olika kommunikativa strategierna ser ut kan slutligen även analyseras som tillhörande någon av de två institutionella genrer som Jølle (2015:167) benämner som skrivlärargenren och skrivbedömargenren. Att göra en sådan övergripande indelning av lärarnas olika kommunikativa strategier, gör det enklare att särskilja vilka

typer av strategier som i första hand ingår i lärarnas egna bedömningspraktik och vilka strategier som i huvudsak berör bedömningsanvisningarna för det nationella provet i svenska 3.

4.7.2. Studiens externa validitet

Denna studies material är, som tidigare nämnt, mycket begränsat. Detta leder också till att vårt resultats generaliserbarhet blir mycket lågt. Varken enkät- eller samtalsstudien omfattar en tillräckligt stor datamängd för att kunna anses vara tillförlitliga eller representativa för gymnasieskolans sambedömning av det nationella provet i svenska 3.

5. Resultat

Som det beskrivs i avsnitt 4, består materialet i denna uppsats av både inspelade sambedömningsamtal och en enkätundersökning. Enkäten ska i sammanhanget ses som ett komplement till vår samtalsstudie, vilket innebär att enkäten svarar på frågor om samtalens institutionella förutsättningar, medan samtalsanalysen istället beskriver dess innehållsmässiga struktur. Detta avsnitt kommer därför vara tudelat: först presenteras resultatet av enkäten, där vissa aspekter fördjupas utifrån våra observationer från våra sambedömningsamtal, och sedan presenteras resultatet från vår analys av de inspelade samtalen, vilken utgör huvuddelen av vårt resultat.

5.1. Resultat av enkäten

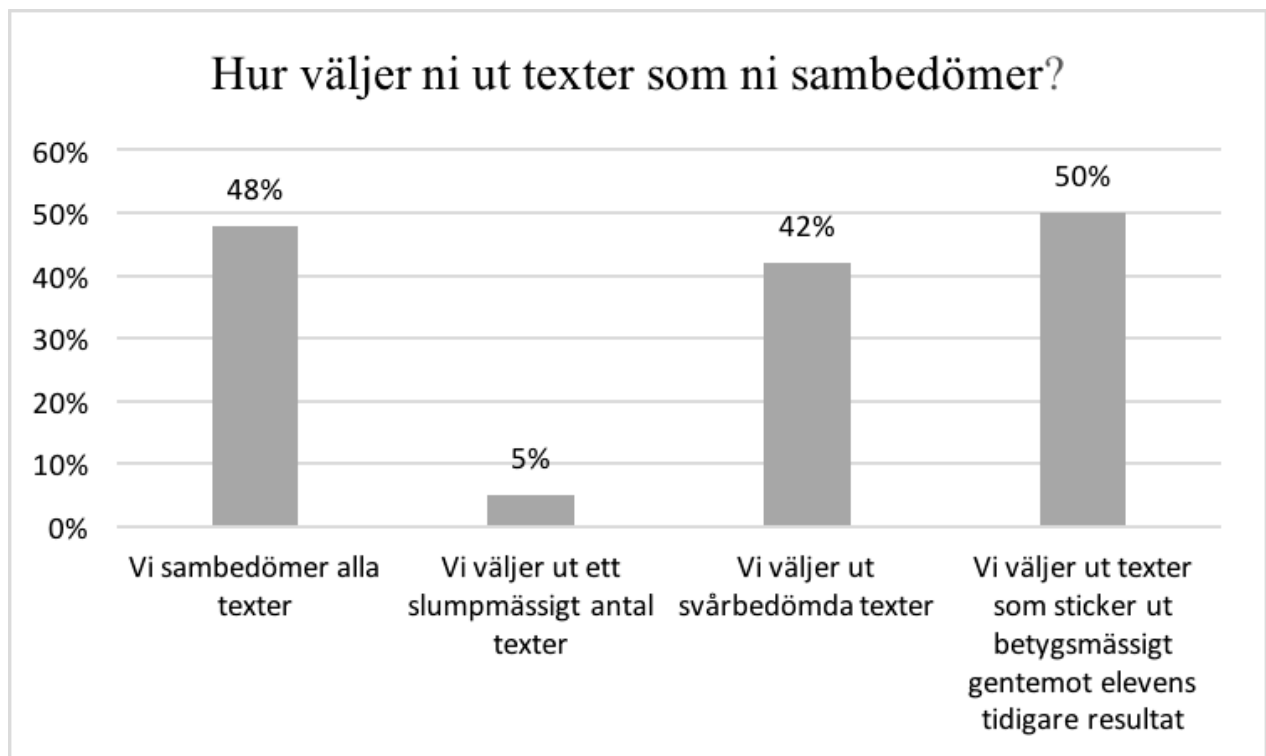
Resultatet är uppdelat i två huvudsakliga avsnitt; först analyserar vi resultaten rörande sambedömnings övergripande organisering, sedan presenteras de delar av enkätsvaren som kan relateras till den efterföljande samtalsanalysen.

5.1.1. Svarsfrekvens

Enkäten skickades till sju gymnasieskolor i Göteborgsområdet och sammanlagt svarade 38 svensklärare. En mer precis svarsfrekvens är svår att räkna ut, då det exakta antalet svensklärare på respektive skola, och huruvida samtliga av dessa nåtts av enkäten inte är känt.

5.1.2. Frågor om sambedömnings struktur

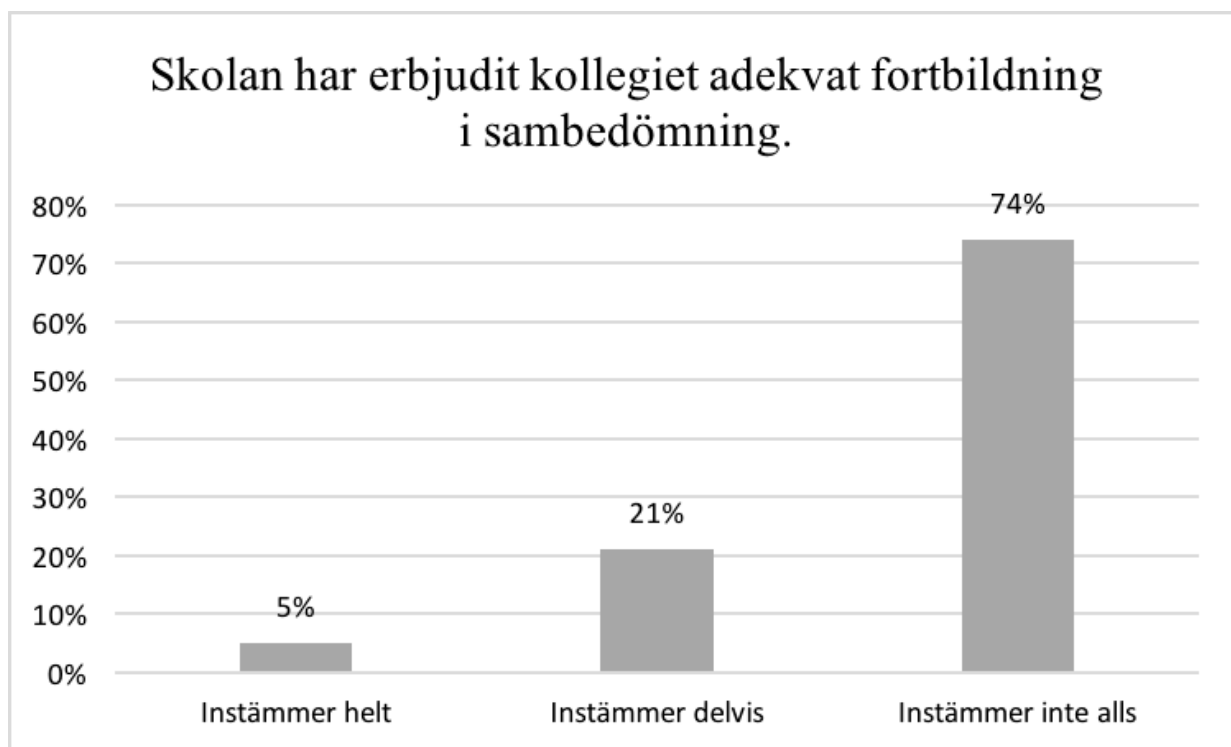
Utifrån enkätens resultat verkar det vanligaste sättet att organisera sambedömnings av nationella prov i svenska vara att bedömningen sker i grupper om två till tre lärare, även om någon svarade så många som åtta. Gällande hur mycket tid bedömarna lägger ner per elevtext skiljer sig dock svaren åt i större utsträckning. Tio till femton minuter per text är det vanligaste svaret, men det totala tidsspannet går från en minut upp till fyrtio minuter per text, ofta med kommentaren att det beror på hur svårbedömd texten är. På frågan hur urvalet av texter till sambedömnings går till, svarar 48 % av enkätens respondenter att de sambedömer alla texter och 42 % svarar att de väljer ut svårbedömda texter. Alternativen som innebär att välja ut texter slumpvis eller att välja ut texter som sticker ut betygsmässigt gentemot elevens tidigare resultat får betydligt färre svar, se figur 3.



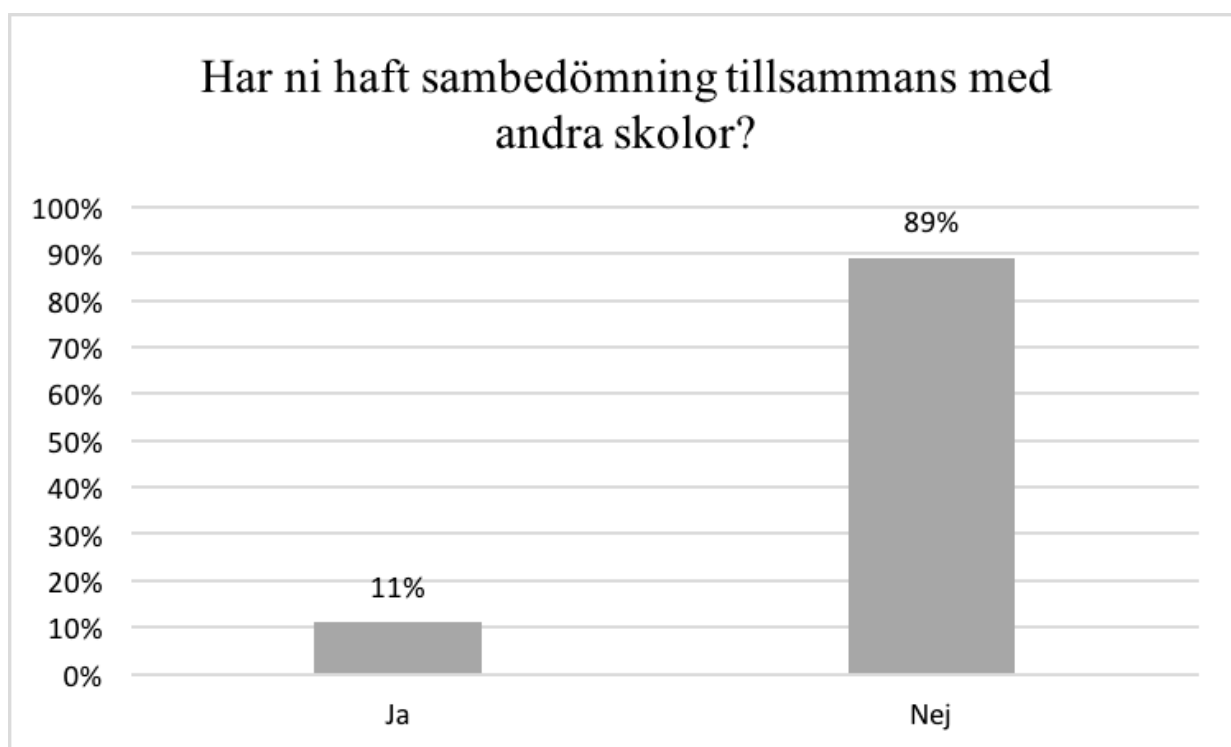
Figur 3. Hur de undersökta skolorna väljer ut texter till sambedömning. Y-axeln markerar procentuellt antal svar.

Drygt hälften av respondenterna (60 %) uppger att de brukar läsa igenom elevtexterna innan sambedömningen, och av dessa svarar så gott som samtliga (86 %) att de också brukar sätta ett eget betyg på texterna innan sambedömningen.

Det är 74 % som anser att skolan inte har erbjudit adekvat fortbildning i sambedömning (fig. 4) och majoriteten av enkätens respondenter, 89 %, svarar att de inte har haft sambedömning tillsammans med andra skolor (fig. 5).



Figur 4. Lärarnas uppfattningar om de har erbjudits adekvat utbildning i sambedömning. Y-axeln markerar procentuellt antal svar.



Figur 5. Lärarnas svar på frågan huruvida de har haft sambedömning med andra skolor. Siffrorna markerar procentuellt antal svar för respektive svarsalternativ.

5.2. Analys av sambedömningsituationerna i förhållande till enkäten

I enkäten svarar 68 % av lärarna att de inte upplever att någon styr sambedömningsgruppen mer än någon annan. I båda våra sambedömningsituationer går det dock att urskilja en tydlig ledare som tar initiativ i samtalet. I det första samtalet är det B1:2 (bedömare 2 i grupp 1) och i det andra B2:3 (bedömare 3 i grupp 2) som är tydliga ledare. Nedan följer två exempel på hur detta gestaltar sig i samtalen:

Exempel A - Grupp 2

1. B2:3 Ska vi börja att prata om texten utan att prata om betyg eller hur tänker ni?
2. B2:1 Ja det är käckt annars vi kanske smått och gott (ohörbart)
3. B2:2 Mm, så ja. Börja från bö[rjan] In[ledn]ingen?
4. B2:3 [Ja] [MM]

I exempel A från grupp 2 är B2:3 ledande och den som driver sambedömningen framåt. På rad 1 och på rad 4 så antar B2:3 en modererande position genom att ställa frågor om hur sambedömningsituationen ska organiseras. Hon tar i och med dessa frågor även initiativet till att styra samtalet, vilket accepteras av de övriga bedömarna. Exempel B är ytterligare ett exempel på hur B1:2 styr genom att ta initiativet i samtalet:

Exempel B - Grupp 1

1. B1:2 Ska vi ta två eller?
2. B1:1 - Mm:
3. B1:2 - Ah. Jag har satt E...
4. B1:1 - Jag satte faktiskt D på den, för [den] --
5. B1:2 - [Aa:] ((skrattar till))

I exemplet ovan tar B1:2 initiativet till samtalets uppläggning (rad 1) och är även den som först redovisar sin individuella bedömning (rad 3).

De följande två exemplen visar hur B2:3 anammar rollen som moderator och styr var fokus ska ligga i bedömningsprocessen:

Exempel C - Grupp 2

B2:3 Men nu ska vi försöka titta här om vi kan -- vi kan hitta för positivt i detta. Vad kan vi lyfta.

Exempel D - Grupp 2

B2:3 Men ok. Om man tänker så här då B2:1: Hur kan vi släppa igenom den?

I exempel C och D har bedömarna i grupp 2 i en längre diskussion konstaterat att den aktuella texten har stora brister i fråga om samtliga bedömningsaspekter och därför är det tveksamt om den kan godkännas. B2:1 håller dock inte med om detta, utan argumenterar för att den kan godkännas. I båda exemplen är B2:3:s uppmaningar riktade till B2:1 och syftar indirekt respektive direkt till att få B2:1 att motivera varför han är av en annan åsikt än den övriga gruppen.

I exemplen ovan kommer B1:2 och B2:3:s ledarroller tydligt till uttryck. Dock är detta ledarskap många gånger implicit och enbart tydlig i kontrast mot de övriga bedömarnas avsaknad av initiativtagande. Tecken på detta implicita ledarskap är till exempel hur ofta B1:2 och B2:3 talar och att de sällan är passiva, samt att de oftare än de övriga deltagarna tydligare validerar dessas kommunikativa strategier.

5.3. Resultatet från samtalsstudien

I detta avsnitt presenteras resultatet från vår analys av de två sambedömningstillfällena som ingår i vår studie. De presenteras inte var och en för sig, utan istället tematiskt. Denna tematik har sitt ursprung i vårt metodval, som bygger på Jølles kommunikativa strategier (se tabell 4) samt vår egna förståelse av Linells (2001) dialogiska samtalsteori. Utifrån dessa val har vi framförallt fokuserat de situationer i samtalen som belyser hur lärarna i dialog med varandra försöker nå fram till en gemensam förståelse för hur texterna ska bedömas. Denna förståelse tar sin utgångspunkt i en dialektisk rörelse mellan det kollektiva meningsskapandet i samtalet och den individuella förståelsen för texternas egenskaper som bedömarna tar med sig från den individuella bedömningen.

I det första delavsnittet presenteras en översiktlig tabell över bedömarnas individuella betyg och den gemensamma betygsättningen från sambedömningen. I det andra avsnittet presenteras vilka kommunikativa strategier bedömarna använder sig av för att lösa sambedömningssituationens övergripande kommunikativa projekt: Hur ska texterna bedömas i förhållande till bedömningsanvisningarna och vilka betyg resulterar det i? Utöver det jämför vi även de två gruppernas användning av de olika kommunikativa strategierna. I det tredje avsnittet presenteras hur bedömarna använder sig av olika strategier för att nå en gemensam förståelse av hur texterna ska bedömas. I det tredje avsnittet presenteras även vad bedömargrupperna huvudsakligen fokuserar när de bedömer texternas måluppfyllelse.

5.3.1. De bedömda elevtexternas betyg

Hur bedömarna i de två grupperna betygsatte de tre texterna, först i individuella bedömningen och sedan i den påföljande sambedömningen presenteras i tabell 5. Vilket betyg respektive elevtext fick av bedömarna individuellt och sedan i sambedömningsgruppen är inte studiens främsta fokus. Dock kan en översikt av hur bedömarna bedömde uppsatserna, dels individuellt, dels i grupp, ge en inramning av själva samtalet och sambedömningssituationernas förutsättningar (se tabell 5).

Tabell 5. Elevtexternas betyg fördelade på bedömare och grupp samt textens ursprungliga betyg. G1B1 står för grupp 1 bedömare 1, o.s.v. Grupp 1 och Grupp 2 markerar det betyg sambedömningsgrupperna slutligen enades om. Det ursprungliga betyget är det betyg som den ansvariga läraren på skolan där provet skrevs har satt

	Ursprungligt betyg	G1B1	G1B2	G1B3	Grupp 1	G2B1	G2B2	G2B3	Grupp 2
Text 1	C	E	D	D	D	C	F	E	E
Text 2	A	D	E	E	E	A	D	D	D
Text 3	E	F	E	E	F	E	F	F	F

Som tabell 5 visar, skiljde sig den individuella bedömningen mellan bedömarna i de båda grupperna och särskilt i grupp 2. Särskilt bedömaren B2:1 utmärker sig med att genomgående sätta högre betyg än de övriga i gruppen.

5.3.2. Kommunikativa projekt och strategier

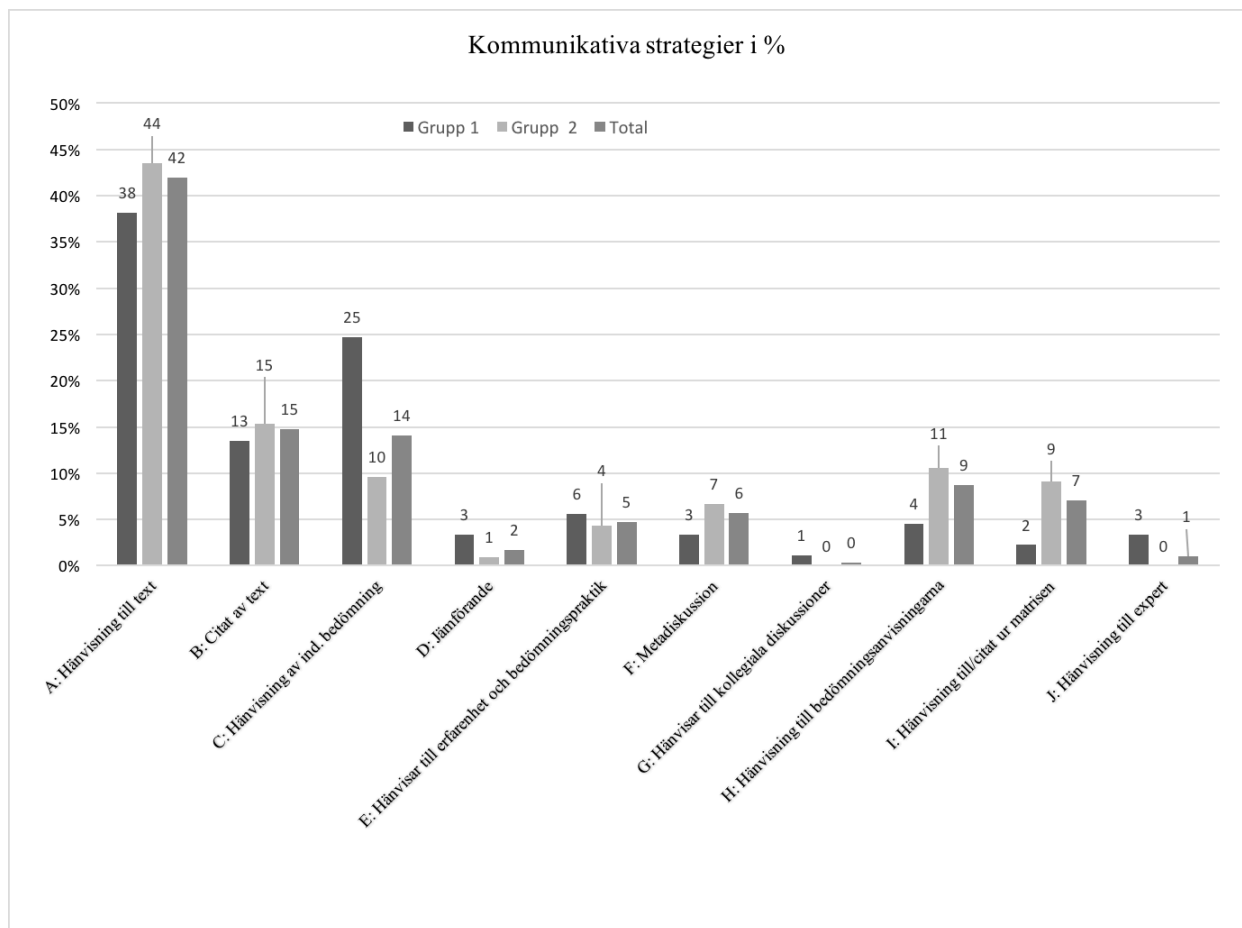
I vår studie består den dominerande typen av yttrande under sambedömningsamtalen av bedömarnas olika idéer om hur textens innehåll och struktur ska värderas. Dessa yttranden bygger i

huvudsak på den individuella bedömning av texten och de anteckningar bedömarna gjorde i bedömningsmatriserna inför själva sambedömningsituationen.

Beroende på vad i den individuella bedömningen bedömaren väljer att fokusera, klassificeras deras talhandlingar som olika kommunikativa strategier. Vad som räknas som en giltigt kommunikativ strategi för att motivera en bedömning av en text begränsas av det vi tidigare har definierat som det institutionella samtalet och dess regler (se avsnitt 3.1.2). Det innebär att samtalets procedurella begränsningar bara tillåter användningen av vissa kommunikativa strategier i en sambedömningskontext. I vår analys av sambedömningsamtalen, kan vi tydligt urskilja att en övervägande majoritet av bedömarnas yttranden kan kategoriseras enligt de kommunikativa strategier som Jølle identifierar i sin avhandling (2015:109).

5.3.3. Strategiska skillnader

Likt Jølle (2015) analyserar vi hur sambedömarna fördelar användningen av kommunikativa strategier. En detaljerad jämförelse mellan dessa två studier är dock inte särskilt givande, eftersom både metoden för materialinsamling och de institutionella förutsättningarna för sambedömningsamtalen till viss del skiljer sig åt. Några övergripande observationer utifrån vår och Jølles studie kan dock göras: Samtliga av Jølles kommunikativa strategier förekommer även i denna studies sambedömningsituationer, dock med en något annorlunda fördelning. Denna studie innehåller jämfört med Jølles (2015:113) mycket få hänvisningar till den egna bedömningspraktiken i klassrummet, samtidigt som hänvisningar till den individuella bedömningen är betydligt vanligare. Även de sammanlagda hänvisningarna till bedömningsanvisningarna och matrisen (som Jølle räknar som en gemensam strategi) är ungefär lika förekommande i denna studie som i Jølles, vilket är något anmärkningsvärt då den data vi jämför våra resultat med kommer från de sambedömningsamtal som Jølles bedömargrupper deltog i efter ett drygt års utbildning i likvärdig bedömning och textanalys. I övrigt har de två studierna ett jämförbart resultat med små variationer. All tolkning av våra resultat sker dock med stor försiktighet då datamängden är mycket liten och knappast kan ses som representativ för något annat än de två sambedömargrupperna.



Figur 6. Fördelningen av kommunikativa strategier i respektive sambedömningsamtal och i medeltal av de båda samtalen totalt, procentuellt sett av den totala mängden använda strategier. A-E tillhör skrivlärargenren, F-J tillhör skrivbedömargenren.

Sambedömarna i vår studie använder sig både av de strategier som Jølle definierar som tillhörande skrivbedömargenren (A–E) och de strategier som den traditionella skrivlärargenren (F–J) i ungefär samma utsträckning som bedömarna i Jølles studie. Diagrammet visar tydligt att strategierna tillhörande skrivbedömargenren är de mest förekommande, med hänvisningar till text som den överlägset mest använda strategin (42 % totalt). Denna fördelning beror på att bedömarna under samtalen hela tiden måste förankra sin bedömning i textens egenskaper. Vid en individuell bedömning sker dessa observationer i det tysta, men i grupp måste varje bedömare förklara vad hon eller han ser i texten och beskriva detta för de övriga i gruppen.

Detta explicitgörande av bedömnarnas tolkningsarbete kan ha två olika utgångspunkter: texten eller bedömningsmatrisen. När en övergripande bedömningsaspekt (källhantering och innehåll, disposition och sammanhang, språk och stil, se bilaga 4) av elevtexterna är i fokus inleds nästan alltid det kommunikativa projektet med att bedömarna berättar för varandra vilket betyg de gav elevtexten i samband med den individuella bedömningen. Efter dessa initiala hänvisningar hänvisar sedan någon av bedömarna till till en eller flera egenskaper i den aktuella elevtexten (med eventuella understödjande citat). De övriga bedömarna väljer då att antingen understödja den ursprungliga hänvisningen (*mm, ja, exakt*) eller följa upp med ett antal egna hänvisningar till texten på samma tema. Det kommunikativa projektet avslutas med att bedömarna antingen enas kring en övergripande bedömning eller retirerar tillbaka till sina ursprungliga individuella bedömningar. Alternativt kan bedömarna inleda ett kommunikativt projekt med ett texttolkningsfokus, där en funktion i texten (inledning, utredning, slutsats) behöver utredas närmare. Dessa text-

fokuserade kommunikativa projekt är dock alltid underordnade ett större kommunikativt projekt med utgångspunkt i bedömningsmatrisen. Sammantaget leder denna dynamik till en tydlig dominans av hänvisningar till texten (inräknat citat: 57 %) och den individuella bedömningen (14 %).

Jämförande strategier existerar i princip inte. Under de två samtalen används denna strategi en gång för att jämföra textkvaliteten mellan de tre bedömda texterna och lärarnas egna elever. I detta fall jämför en av bedömarna de tre elevtexternas kvalitet med den kvalitet han är van vid från elevtexter från yrkesprogrammet.

Att det finns relativt få hänvisningar till experter (från skolverket, universitetet eller dylikt) beror på att bedömningsarbetet i första hand består av texttolkning och texttolkningens relation till bedömningsanvisningarna och matrisen. När bedömarna väl hänvisar till en expert, är det oftast för att försöka lösa en konflikt kring hur bedömningsanvisningarna ska tolkas.

En sista aspekt av diagrammet är metadiskussionerna. Dessa hänvisningar används inte som strategier för att påverka bedömningen av en text, utan kommenterar snarare själva förutsättningarna för bedömningen. Denna kategori utgörs främst av kritiska kommentarer till hur provet och bedömningsanvisningarna är utformade. Även om dessa hänvisningar inte utgör en betydande del av sambedömningstillfällena, visar samtidigt på ett kritiskt förhållningssätt hos bedömarna.

I utdrag E kritiserar grupp 1 till exempel provuppgiftens omfångsbegränsning, vilken de tycker gör det svårt för eleverna då källornas stora omfattning kräver effektiva referat. Utdraget är en del i ett längre metaresonemang om hur många ord en sida rymmer (rad 1–3), vilket får B1:1 att kritisera provets omfångsbegränsning (rad 4). De övriga bedömarna håller då med B1:1 (rad 5–7):

Exempel E - Grupp 1

1. B1:1 Det händer ju ganska ofta att de sitter och raderar meningar ← (utv. meta)
2. B1:3 Dom är inga journalister som dom kan bara
3. B1:2 För att leva upp till provkonstruktörernas förväntningar ← (utv. meta)
4. B1:1 Jag tycker att det är ganska snålt-- snålt med 800 ord ← (meta)
5. B1:2 Det tycker jag också med tanke på [källornas omfattning] ← (meta)
6. B1:3 [Men det är ju eh] svårt att skriva å färdi-- Asså det är svårt att skriva och fylla i-- inom den begränsningen så är det svårt å göra en bra uppgift. Det kräver mycket av skribenten ← (meta)
7. B1:1 Javisst

5.3.4. Mot en gemensam förståelse

Enbart fördelningen av de två gruppernas kommunikativa strategier räcker dock inte för att beskriva hur den gemensamma förståelsen för textens egenskaper i relation till bedömningsanvisningarna konstrueras i samtalet. Denna process tar sig olika uttryck, men i vårt material kan i huvudsak två generaliserbara samtalstyper urskiljas analytiskt.

I det ena fallet är meningsskapandet en relativt problemfri process, utan några egentliga meningskiljaktigheter, och det råder samsyn kring hur texten ska värderas. I det andra fallet uppstår däremot kommunikativa problem då bedömarna har bedömt texterna eller bedömningsanvisningarna olika. Gemensamt för båda dessa processer är att de strävar mot en gemensam förståelse för textens egenskaper. Skillnaden är att när bedömarna redan ligger nära varandra brukar sällan samtalet lämna de strategier som Jølle (2015) kategoriserar som tillhörande skrivlärargenren, medan de vid meningsskiljaktigheter ofta även måste involvera de kommunikativa strategier som är speci-

fika för de nationella proven för att nå en gemensam förståelse; de strategier som Jølle definierar som tillhörande skrivbedömargenren (se tabell 4).

5.3.5. Samsyn

När det råder samsyn kring hur den aktuella texten ska värderas möter bedömaren kommunikativa strategi inget motstånd. I dessa fall faller de övriga bedömarna in i den initierande bedömarens strategi och följer upp med nya strategier på samma tema, eller understödjer den initierande strategin med olika samtalsunderstödjande talhandlingar (*ja, mm, aa*). Båda dessa responser syftar till att bygga ett samförstånd för hur texten ska värderas och innebär oftast inga konflikter. Hur denna typ av samsynsorienterade kommunikativa projekt kan utveckla sig visar exempel F:

Exempel F - Grupp 1

1. B1:3 Men däremot ibland så är jag lite osäker på, för det är så långt avstånd till referaten och till dom här man talar om, vad som har sagt vad, så ibland så är jag osäker på vem som tycker eh ← (text)
2. B1:1 Aa
3. B1:3 Om det är författ -- om det är den som har skrivit texten ←-(utv. text)
4. B1:1 Mm
5. B1:3 Eller om det är [Bettelheim]. Och då tycker jag att de blir lite -- För dom här ← (utv. text)
6. B1:1 [Ah]
7. B1:3 långa sjoken blir [Problematiska] ← (utv. text)
8. B1:1 [Sen skriver]
9. B1:1 Sen så skriver dom ju väldigt textnära på vissa ställen också ← (text)
10. B1:2 [Aa]
11. B1:2 Men där tycker jag ← (text)
12. B1:3 [Fast dom har jag inte tittat på]
13. B1:2 Innehållsligt på referatavsnitten där, eller där man presenterar
14. Dom hära källorna så tycker jag ändå att det är ett E liksom ← (utv. text)
15. B1:1 Mm
16. B1:2 Eh: ja: ah, ja:
17. B1:1 Den va snålt med referatmarkörer tyckte jag ← (text)
18. B1:2 Ja:
19. B1:3 Ja, men det är ju det som gör det svårt att veta vem som tycker vad ← (utv. text)
20. B1:2 Mm: ja

Ovanstående utdrag ingår i ett längre kommunikativt projekt där bedömargrupp 1 försöker fastställa hur elevtext 1:s källhanteringsteknik ska bedömas. B1:3 är den som tar initiativet med en initial referens till bedömningsanvisningarnas exempeltexter, vilket är en del i den övergripande matrisaspekten Källhantering och innehåll. Efter att ha etablerat det projektet, fortsätter B1:3 med att referera till texten i elevtext 1, vars referat B1:3 menar saknar erforderlig referatannonsering (rad 1-7). Denna strategi understöds av B1:1 som sedan tillägger att referaten i elevtext 1 även är textnära. B1:2 gör sedan en koppling till bedömningsmatrisen och föreslår att textens kvalitet ändå ligger på ett E, vilket B1:1 understödjer (17) med ett förslag att bristen på referatmarkörer är en svaghet, vilket B1:3 sedan utvecklar genom att precisera att det är den generella bristen på referatmarkörer i texten som gör att det är svårt att veta vem som säger vad.

Som utdraget visar innebär en samsyn oftast att ett fåtal av de strategiska resurser lärarna kan engagera i sin bedömning utnyttjas med få kopplingar till bedömningsanvisningarna och där matrisen används som en gemensam checklista för att strukturera de olika kommunikativa projekten och bedömningen av texten. Den analytiska precisionen i bedömningen blir dock hög, eftersom B1:3:s initiala strategi utvecklas genom de övriga bedömarnas olika responser. Genom denna fördjupande sekvensering konstruerar gruppen i dialog med varandra ett analytiskt utvecklat samförstånd kring elevtextens källhanteringsproblematik.

I följande utdrag är bedömarna också överens men motiverar ändå sin samstämda bedömning med fler strategier i exempel G än i exempel F:

Exempel G - Grupp 1

1. B1:2 Aa, men sen kastar den här i eleven in, alltså den har ju värde laddade ord här också. "Det är fascinerat hur bröderna Grimms tog tag om kritikerna". Alltså, "det är fascinerande" att. Det är ju hennes egen röst som kommer fram här. "Jag håller med", säger hon eller han på ett ställe här också ← (text och citat)
2. B1:3 Men...
3. B1:2 Jag tror att och det är ju. Det här ska ju vara ett nyktert konstaterande utifrån källorna där jaget inte ska vara med ← (bed. praktik)
4. B1:1 [mm mm]
5. B1:3 Sen står det ju bara att "språket följer i huvudsak normer för språkriktighet" och det kan ju, det är ju klart det är. ← (matris)
6. B1:1 - (svagt) jag tyckte det var många fel ← (text)

I utdraget ovan letar B1:2 efter olika bevis på skribentnärvaro i texten och använder citat ur elevtexten som stöd för sin bedömning (rad 1). B1:2 använder även sin egen erfarenhet av hur en utredande text ska utformas som stöd för sin bedömning (rad 3). B1:3, som i sammanhanget har en mer holistisk bedömningspraktik, menar ändå att texten uppfyller matrisens krav för F i aspekten språk och stil (rad 4). Avslutningsvis anser B1:1 att texten till sin helhet hade många fel.

Den ovanstående dialogen följer ett för grupperna vanligt förekommande mönster för deras kommunikativa projekt. Projekten inleds med att en bedömare brukar påpeka hur texten antingen brister eller uppfyller någon av matrisens aspekter. Därefter följs detta av negativa värderingar av texten och av citat som lyfter fram fler negativa aspekter i det fokuserade bedömningskriteriet. Bedömaren som använder sig av en analytisk strategi evaluerar texten del för del, ofta tydligt knuten till bedömningsmatrisen, likt i exempel F men utan samma analytiska precision eller gemensamma fördjupning. Bedömningen blir mer eller mindre en besiktning av texten, med matrisen som en sorts checklista och med ett felsökande i texten i fokus. Detta textnära och analytiska förhållningssätt till elevtexterna är klart överrepresenterat i materialet, och särskilt tydligt i de kommunikativa projekt som behandlar Innehåll och källhantering. Bedömningen av just den aspekten i elevtexterna blir också tongivande i den slutgiltiga betygssättningen.

5.3.6. Brist på samsyn

Även om bedömarna oftast agerar efter en samarbetsprincip, där en hänvisning till någon av de kommunikativa strategierna följs av understödande bifall från de övriga bedömarna, uppkommer det situationer där bedömarna är av olika åsikter och måste förhandla för att nå en gemensam förståelse för hur texten ska värderas.

Brist på samsyn vid tolkningen av bedömningsanvisningarna

I det första exemplet på bedömarnas brist på samsyn är det bedömningsanvisningarna och tolkningen av matrisen som står i fokus. Beroende på hur bedömarna tolkar anvisningarnas betygskriterier kan nämligen samma egenskaper i en text få helt olika betyg. När en sådan situation uppstår inleder bedömarna ibland ett explorativt kommunikativt projekt, där en gemensam förståelse för textens egenskaper växer fram i växlingen mellan de olika kommunikativa strategierna. I exempel H uppstår ett sådant explorativt projekt då bedömaren B2:1:s utsaga om en av elevtexternas tilltänkta skribent möter motstånd från de övriga bedömarna:

Exempel H - Grupp 2

2. B2:1 För mitt helhetsintryck är ju att det är en ganska god skribent som har fattat det ganska väl ← (text)

3. B2:3 aa:
4. B2:1 Det kanske inte blir mer än D men jag kan tänka att D kanske är lite bestraffande mot den här skribenten ← (meta)
5. B2:3 Mm:
6. B2:3 Men då har vi det här problemet att det faktiskt står att för C på det momentet där så måste det vara fullständiga källor ← (bed.anv.)
7. B2:2 Ja precis
8. B2:1 Hmm och det är det som gör att det inte är ”anpassat till syfte, mottagare och kommunikation”? ← (matris)
9. B2:3 Ja det kan man ju säga
10. B2:1 Mm. Ah, nej. Det kan jag ju köpa
11. B2:3 Men jag jag förstår ju vad du menar med det bestraffande, för jag rättar ju på ett bestraffande sätt. Jag tittar ju på okej vad har jag för förhållande jag tittar på och då blev ju jag. Jag kom inte riktigt ihåg hur det var det här med källhänvisningar ← (bed. prak.)
12. B2:2 [mm]
13. B2:3 Nu satte jag ju F där, och sen gick jag tillbaka hit och sen så började vi prata och då lämnade jag den texten där. Så jag rättar ju bestraffande, ja. ← (ind. bed.)
14. B2:1 Aa
15. B2:2 Ja:
16. B2:3 För jag har ju mina käpphästar som liksom, som jag fångar upp ← (bed.prak.)
17. B2:1 Men då är vi ju tillbaka där vi var på rasten egentligen, att den läraren som tänker använda den här bedömningen för sitt kursbetyg får skrida för högre betyg än D nu då (meta)
18. B2:3 Får den?
19. B2:1 Ja, om man ju ser att eleven är fullt kapabel till högre. ← (bed. prak.)
20. B2:3 Mm...
21. B2:1 För det kan vi väl va överens om att den är?
22. B2:3 Absolut!

Till skillnad från exempel F och G är bedömarna i exempel H inte överens om hur elevtexten ska bedömas, här gällande aspekten Källhantering och Innehåll. B2:1 har i sin individuella bedömning satt ett A som helhetsbetyg, medan både bedömaren B2:2 och B2:3 har satt ett D. Först hänvisar B2:1 till textens övergripande funktionella kvaliteter (rad 1) och följer upp det med en metastrategi, där han kommenterar att ett D inte korresponderar med textens kvalitet (rad 3). Metastrategin fördjupar här den initiala textstrategin och synliggör konflikten mellan matrisens analytiska aspekter och en övergripande holistisk bedömning. B2:3 hänvisar då (rad 5) till bedömningsanvisningarna och förtydligar att matrisaspekten Källhantering och innehåll kräver fullständiga källor för att kunna bedömas som ett C. B2:1 hänvisar då till matrisen och undrar då om det är bristen på fullständiga källor som gör att textens innehåll inte kan anses som ”anpassat till syfte, mottagare och kommunikation” (rad 7), vilket är en tolkning B2:1 kan tänka sig att acceptera. B2:3 förtydligar sedan att hennes bedömarpraktik är bestraffande och att hon från början hade satt ett F i den individuella bedömningen (rad 10-15). B2:3 och hennes referens till *käpphästar* (rad 15) är ett återkommande tema i samtalet och innebär att vissa textegenskaper bedöms extra hårt. B2:1 växlar då strategi och lyfter bedömningen till en metanivå (rad 16) när han diskuterar rimligheten i att en elev som uppenbarligen är en god skribent får ett D på grund av otillräckliga källhänvisningar, särskilt om läraren – utifrån sin erfarenhet – kan se att eleven har förmåga att prestera bättre i framtiden.

En tydlig skillnad mellan detta utdrag och utdragen där bedömarna är överens är variationen av strategier som används för att nå en gemensam förståelse. I exempel F använder sig grupp 1 enbart av hänvisningar till texten och i exempel G använder samma grupp i stället strategier som tillhör skrivlärargenren och med matrisen som checklista. Till skillnad från exempel F och G, använder grupp 2 i exempel H strategier från både skrivlärar- och skrivbedömargenren för att nå en gemensam förståelse för hur bedömningsanvisningarna ska tolkas. Detta drag är typiskt för de delar av sambedömningsamtalen där bedömarna inte är överens. Oftast innebär det att någon av bedömarna börjar med en hänvisning till en egenskap i texten. Denna egenskap kan sedan följas

av ett citat eller, som i fallet med exempel H, någon aspekt av provet och dess anvisningar (meta, matris eller bedömningsanvisningar). Dessa typer av strategier varvas sedan i samtalet till att bedömargruppen har nått ett samförstånd om hur texten ska bedömas och kan byta fokus till en ny aspekt av texten.

5.3.6.1. Brist på samsyn ur ett funktionellt bedömarperspektiv

Att gemensamt nå en förståelse för hur den aktuella texten ska tolkas är ett nödvändigt arbete för att bedömarna ska komma överens om hur texten uppfyller bedömningsmatrisen betygskriterier. Varje bedömare har fram till sambedömningens början läst och förstått texterna enligt sin egen tolkning av både texterna och av bedömningsanvisningarna. I sambedömningssituationerna uppstår det vid ett flertal tillfällen skillnader i hur bedömarna har tolkat det som i bakgrunden definierades som texternas kommunikativa syfte och funktionsstruktur – vad texten gör och hur den gör det. Att vara överens om vad texten gör är helt nödvändigt för att kunna enas om hur väl detta ”görande” korresponderar mot bedömningsanvisningarnas definition av en utredande text i formen av ett PM (med en inledning, utredning och en avslutning). Även i dessa typer av kommunikativa projekt (Jfr exempel H i förra avsnittet) bildar bedömarnas strategier en blandning av de två kommunikativa genrer som Jølle (2015) definierar som skrivbedömar-genren och skrivlärar-genren.

I nedanstående utdrag visar bedömarna i grupp 2 upp just den explorativa inställning som krävs för att kunna nå en gemensam förståelse om vad texten gör. Bedömarna strävar med andra ord efter att nå, om inte ett samförstånd kring texttolkningen, så i alla fall en gemensam förståelse för bakgrunden till varandras bedömning. I utdraget i exempel I ser vi ett typiskt exempel på ett sådant samförståndssökande:

Exempel I - Grupp 2

1. B2:1 Börjar slutsatsen där ”vad jag tror anledningen till att gamla sagor”? Är det det lilla stycket som är slutsatsen? ← (citat)
2. B2:3 Nej, är inte slutsatsen från den ”jag håller med Karin Ahlborg” börjar inte slutsatserna där eller? ←(citat)
3. B2:1 Ja, det är det kanske och samtidigt är början mest kommenterande och refererande till källan ← (text)
4. B2:2 [Jo, det blir det xxx]
5. B2:3 Då är det ju en oerhört tunn utredning ← (text)
6. B2:2 Aa, precis, nästan kortare än --
7. B2:3 Aa, men det är ju korrekt ← (text)
8. B2:2 [ja, men du]
9. B2:2 [Fast] --
10. B2:3 [Men frågan] är det här med det här med tydliga-- Vänta då ska vi se. ”En rimlig beskrivning med viss utförd sammanfattning av flera relevanta källor från texthäftet” ja, flera, det är två stycken, absolut ←(matris)
11. B2:2 Mm
12. B2:3 Och då ska vi kolla vad första stycket tar upp det här

Exempel I inleds med att B2:1 initierar ett nytt kommunikativt projekt med syftet att nå samförstånd kring var slutsatsen i texten börjar (rad 1). Detta ingår i ett övergripande projekt, där bedömarna försöker förhandla fram hur textens olika delar ska bedömas och huruvida referaten är relevanta eller ej. Genom att citera texten låter B2:1 de andra förstå vad han tolkar som slutsatsens inledande mening, medan yttrandets frågeform bjuder in de övriga bedömarna att understödja eller omförhandla tolkningen. Projektets problem accepteras av B2:3 som tolkar att slutsatsen börjar tidigare i texten (rad 2). B2:1 bedömer det som möjligt, men menar samtidigt att den delen av texten fortfarande har typiska drag av utredning. Efter det påbörjar samtliga bedömare ett försök att värdera hur B2:3 modifierade tolkning av vad som är slutsatsen skulle få för konsekvenser för utredningens måluppfyllelse (rad 5-11). Denna värdering involverar både text- och

matrishänvisningar, vilka bedöms befinna sig åtminstone på E-nivå. Det explorativa projektet leder sedan till att B2:3 leder tillbaka gruppen till det första stycket i slutsatsen för att se vilka konsekvenser den nya tolkningen får för slutsatsen (rad 12).

6. Sammanfattning, diskussion och slutsatser

I detta avslutande kapitel sammanfattas resultatet av studien. Sammanfattningen följs av en kritisk diskussion av uppsatsens val av metod och teori. Med utgångspunkt i resultaten och de teoretiska förståelseramar som presenterades i avsnitt 3 tar sedan uppsatsens diskussion vid och svarar på de två frågeställningar som användes som operationaliseringar av själva syftet med denna studie. Utifrån dessa svar presenteras avslutningsvis de slutsatser som studien kommit fram till och vilka framtida forskningsområden dessa slutsatser pekar mot.

6.1. Sammanfattning av resultaten

Först presenteras resultatet från enkäten. Den första delen av vår enkätstudie undersöker hur de undersökta skolornas lärare strukturerar sin sambedömning och vilka organisatoriska förutsättningar skolorna erbjuder. Resultatet från vår enkätstudie visar på stora skillnader i praktisk strukturering av sambedömningen mellan skolorna, och ibland även inom en och samma skola.

Enkäten visar att lärarna oftast sambedömer nationella prov i grupper om två till tre lärare och att de lägger ner ungefär en kvart på varje text, beroende på hur svårbedömd den är. Knappt hälften av lärarna uppger att de sambedömer samtliga texter och drygt 40 % anger att de väljer ut svårbedömda texter (fig. 4). Majoriteten av lärarna uppger att de läser igenom elevtexterna innan själva sambedömningsamtalet och också sätter ett individuellt betyg på respektive text. Bara ett fåtal lärare har haft sambedömning tillsammans med andra skolor (fig. 6), och lärarna anser generellt inte att skolorna har erbjudit tillräcklig fortbildning om sambedömning (fig. 5).

En del av enkätstudien kopplas sedan samman med de analyserade sambedömningsamtalen. Denna koppling visar att även om lärarna i huvudsak uppger att ingen tydlig ledare styr samtalen så har båda våra sambedömningsgrupper en tydlig informell ledare som präglar hur samtalen strukturerades och till viss del även styr vad som ska fokuseras i texterna. Ledarskapets informella karaktär gör dock att det i huvudsak manifesteras genom implicita tendenser, så som att de övriga deltagarna tar färre initiativ och spenderar mer tid som aktiva lyssnare jämfört med gruppledaren.

Samtalsanalysen fokuserar i huvudsak tre aspekter av bedömningsamtalen. Den första aspekten av resultaten är den kvantitativa analysen och vilka kommunikativa strategier bedömarna använder sig av för att lösa hur texterna gemensamt ska bedömas (fig. 7). Resultatet från de två sambedömargrupperna är jämförbara med Jølles sambedömningsstudie (2015), med den skillnaden att våra bedömare oftare refererar till sin individuella bedömning än bedömarna i Jølles studie. Grupperna använder sig av en blandning av kommunikativa strategier, både sådana som definieras som tillhörande skrivlärargenren och de som tillhör skrivbedömgengenren.

Den andra aspekten av samtalen är hur de kommunikativa strategierna används av bedömarna i situationer där de är överens respektive är oeniga. Resultatet visar att när bedömarna är överens använder de sig av en mindre variation av kommunikativa strategier, medan diskussioner kring meningsskiljaktigheter innebär att en större variation av strategier används och fler kopplingar mellan utsagor om textens egenskaper och dess relation till bedömningsanvisningarna och matri-

sen görs. Samtidigt kan kommunikativa projekt med enbart hänvisningar till texten (som i exempel E), fungera som ett gemensamt analytiskt preciserande arbete, där varje följande texthänvisning fungerar som en fördjupning av den initiala observationen. En mer ytlig felsökande bedömarpraktik leder dock till att bedömarna gör ytliga observationer av brister i texternas språk och formalia, där matrisen enbart fungerar som en slags checklista för att ställa ja-/nej-frågor till texten.

6.2. Metodkritik

Denna uppsats bygger till stor del på transkriberingar av två konstruerade bedömningsamtal. Konstruktionen är en kompromiss mellan att göra samtalen så autentiska som möjligt och att samtidigt få två likvärdiga samtal som går att jämföra med varandra i en studie. Att studera autentiska sambedömningar av nationella prov i svenska 3 var inte möjligt, då tidsramen för vår uppsats inte sammanföll med skolornas provperioder. Det hade varit önskvärt med ett större antal bedömningsamtal för att kunna se mer generella tendenser, men tidsramen för examensarbetet gjorde det svårt att hinna med fler än två, då varje sambedömningsamtal tog mellan 45–90 minuter att genomföra. Allt detta material transkriberades sedan, vilket var en myck- et tidsödande process, men också nödvändig för en korrekt och detaljerad analys.

Enkäten fyllde sitt syfte: att ta reda på hur sambedömning generellt struktureras på skolorna. Precis som i samtalsanalysen hade ett större antal deltagare i enkäten kunnat ge ett mer utförligt resultat, men 38 lärare från sju olika skolor är, i relation till arbetets omfång, en tillräckligt stor urvalsgrupp. Möjligtvis hade deltagarantalet kunnat ökas genom att skicka ut ytterligare påminnelser om enkäten till de valda skolorna, men återigen var vi styrda av examensarbetets tidsram.

Att svara på uppsatsens frågeställningar krävde en bred teoretisk ansats, i vårt val av teori och analysmetod utgick vi från Jølles norska studie (2015), eftersom det i Sverige saknas forskning på sambedömningsamtal och Norge är ett land med liknande kultur och skolsystem. Det är dock ett osjälvständigt teorival som baserar sig på vår uppsats inneboende begränsningar, både i tid och utrymme. Genom att utgå från att Jølles teoretiska antaganden kring sambedömningsamtalet var rimliga, slapp vi arbetet med att självständigt kontextualisera den svenska sambedömnings-situationen från grunden och kunde istället ägna oss åt att göra självständiga läsningar av de primärkällor Jølle använder sig av.

6.3. Diskussion av resultaten från enkätstudien.

Denna uppsats första frågeställning var: Vilka praktiska möjligheter och svårigheter för en bättre förståelse för hur elevtexter ska sambedömas kan identifieras utifrån hur skolorna organiserar sin sambedömning? För att få ett svar på denna frågeställning utformades en enkät för att utröna till vilken grad de förslag på hur sambedömning kan användas i skolan som Skolverket rekommenderar i sitt stödmaterial i ämnet (2014) användes i de tillfrågade skolorna. Enkäten skulle också fungera som ett komplement till de konstruerade sambedömningsamtalen och ge en bakgrund till hur skolornas autentiska sambedömning organiseras. Utifrån denna studies resultat kan både svårigheter och möjliga förutsättningar för en högre validitet och reliabilitet rörande lärarnas bedömningspraktik identifieras.

6.3.1 Skillnader i skolornas organisation av sambedömningen

Resultatet från enkäten visar att 42 % av enkätens respondenter uppger att de inte sambedömer alla nationella prov i svenska, utan att de väljer ut särskilt svårbedömda texter att titta på gemen-

samt. Det är också så Skolverket föreslår att sambedömning av nationella prov kan struktureras (Skolverket 2014:18). 48 % av lärarna uppger att de sambedömer samtliga texter och övriga tillämpar ett slumpvis urval eller väljer texter som sticker ut betygsmässigt från elevernas tidigare resultat. Skolverkets stödmaterial för sambedömning (2014) ger också stort utrymme för tolkning, då beskrivningarna av hur sambedömning kan struktureras beskrivs som exempel och inte instruktioner.

En annan fråga i organisationen av sambedömning är huruvida den bör hållas inom den egna skolan eller i samarbete med andra skolor. Skolverket uttrycker sig aningen ambivalent i sitt stödmaterial; de lyfter fram fördelar med skolsamverkan vid sambedömning samtidigt som de presenterar internationell forskning (främst Black m.fl. 2010; Bolt 2011) som tvärt om visar att erfarenheter från andra skolor kan vara svåra att applicera på den egna verksamheten. Skolverkets sammanfattade rekommendation är därför att det är fördelaktigt om ”lärarna deltar i flera sammanhang, både inom den egna skolan och med lärare från andra skolor” (Skolverket, 2014:33). Utifrån de rekommendationerna är det anmärkningsvärt att bara 11 % av respondenterna i vår enkät uppger att de haft sambedömning tillsammans med lärare från andra skolor. Det visar återigen på stora organisatoriska variationer mellan skolorna och möjligen även på vaga instruktioner från Skolverkets sida.

6.3.2. Ett otydligt ledarskap

Resultatet från enkäten visar att en klar majoritet av respondenterna inte upplever ett tydligt ledarskap i sambedömningssamtalen. Resultatet av vår samtalsanalys visar dock att en informell ledarroll går att identifiera i båda samtalen. Detta kan, beroende på perspektiv, ses som både en potentiell svårighet eller en möjlighet för en mer likvärdig bedömning.

Ett tydligt ledarskap rekommenderas utifrån tidigare forskning även i Skolverkets stödmaterial för sambedömning (Skolverket 2014). Att det finns en tydlig ledarroll förbättrar möjligheterna för att sambedömningssamtalen ska bli ”öppna kritiska och konstruktiva” (Skolverket 2014:29 refererar Little m.fl. 2003). Enligt Wenger (1998) kan en ledare med dubbla medlemskap i både styrande och verkställande praktikgemenskaper fungera som en medlare mellan dessa, en gränsmedlare mellan praktikgränser.

Wenger (1998) analyserar de styrdokument som en styrande praktikgemenskap producerar, t.ex. Skolverket olika styrdokument för att göra bedömningen mer likvärdig, som gränsobjekt. Dessa styrmedel – t.ex. betygsmatriser och bedömningsanvisningar – består, likt praktikgemenskapens erfarenhet av bedömning, av reifierad erfarenhet för hur bedömningen som ett gemensamt problem bäst ska lösas och fungerar som meningsstrukturerande verktyg i denna process. När den utförande praktikgemenskapen sedan ska omtolka dessa dokument i den egna praktiken uppstår det en konflikt mellan de två praktikerna. Om vi vill överföra Wengers analys till vår egen studies kontext, kan konflikten sägas bestå av Skolverkets strävan mot en mer likvärdig bedömning och lärarnas strävan mot att införliva matrisen i den existerande praktikens strukturer. I en sådan situation kan en gränsförmedlare med tydlig officiell auktoritet enligt Wenger fungera som medlare mellan de två praktikgemenskaperna, då medlaren inte ses som en inkräktare i någon utav gemenskaperna.

I Skolverkets rapport *Vad gör försteläraren?* (Skolverket 2015b) lyfts ledarrollen vid sambedömning och organisering av fortbildning i bedömning (ofta benämnt som BFL, bedömning för lärande) fram som två uppgifter som kan ligga i förstelärarens uppdrag. För att kunna utföra detta uppdrag är det dock nödvändigt att försteläraren har den utbildning som krävs för att kunna fungera som uttolkare av bedömningsanvisningarna när det uppstår frågor. Ett tydligt resultat i vår

enkät är hur lärarna upplever att de inte erbjudits tillräcklig fortbildning i hur de ska sambedöma. Samtidigt existerar en sådan utbildning redan i Norge i och med bedömarutbildningen av NAP (Jølle 2015). Norge har dock inget förstelärarsystem likt det i Sverige. En möjlig synes av dessa två åtgärder skulle kunna ge de svenska förstelärarna en möjlighet att bilda en egen praktikgemenskap, med likvärdiga sätt att tolka både elevtexters egenskaper och bedömningsmatriernas kriterier. En sådan tolkningsgemenskap, med en officiell auktoritet under sambedömningen på skolorna, skulle kunna fungera som ett verktyg i ett långsiktigt utvecklingsarbete mot en större likvärdighet i bedömningen på ett nationellt plan.

6.4. Diskussion av resultaten från sambedömningssamtalen

Denna diskussion är tudelad. Först diskuterar vi fördelningen av kommunikativa strategier i relation till fördelningen i Jølles norska studie av bedömare på NAP-utbildningen (2015:114–115). Sedan följer en diskussion om de möjligheter och svårigheter som vi har identifierat i lärares sambedömningssamtal inom ramen för det nationella provet i svenska 3.

6.4.1. Fördelningen av kommunikativa strategier – en jämförelse

Som resultaten visar har de bedömargrupper som ingår i vår studie ungefär samma fördelning av kommunikativa strategier som de expertbedömare som ingår i Jølles motsvarande studie (2015). Bedömare i vår studie använder sig alltså både av strategier tillhörande skrivbedömargenren och skrivlärargenren. Detta innebär att bedömare knyter an till både elevtextens egenskaper med citat och textuella hänvisningar och kopplar dem till hänvisningar till matrisen och bedömningsanvisningarna. Denna typ av fördelning verkar användas mest systematiskt och varierat när bedömare inte är överens rörande hur textens funktionsstruktur eller bedömningsanvisningarna ska tolkas. Att bedömare använder sig av strategier ur skrivbedömargenren (tabell 4) är också en garanti för att alla delar av provets konstrukt för skrivförmåga prövas i högre utsträckning, då bedömare tydligare relaterar sin bedömning till bedömningsanvisningarna och betygsmatrisens definitioner och förtydliganden, vilket i sin tur kan leda till en högre resultatvaliditet (att provet faktiskt mäter vad bedömningsanvisningarna säger att det ska göra).

6.4.2. Möjligheter och svårigheter för en ökad likvärdighet

Uppsatsens andra frågeställning var: Vilka möjligheter och svårigheter för att sambedömning kan användas i syfte att öka reliabiliteten och validiteten i bedömningen av det nationella provet i svenska 3 kan identifieras i sambedömningssamtalen?

För att besvara den andra frågeställningen har denna uppsats studerat hur bedömargrupperna samtalar om text och vilka strategier de två sambedömningssamtalen använder sig av för att nå en gemensam förståelse för hur texten ska bedömas. Utifrån resultatet från våra analysverktyg kan vi konstatera att sambedömningssamtalen innehåller både möjligheter och svårigheter för en ökad reliabilitet och validitet i bedömningen av det nationella provet.

Resultatet visar att det framförallt är när lärarna är av olika mening rörande textens funktionsstruktur eller hur texten löser olika aspekter av matrisens kriterier, som en djupare diskussion kring textkvalitet och bedömning växer fram. När bedömare istället diskuterar texter där de är av en liknande åsikt om bedömningen, eller då de tar upp ytpråkliga aspekter som stavning, kongruens och referatteknikaliteter, blir oftast de kommunikativa projekten korta, med en liten variation av kommunikativa strategier och bedömningen stannar på enkel och felsökande nivå där matrisen används som en checklista för att ställa enkla ja-/nej-frågor till texten. Att bedömare i dessa fall inte relaterar sina hänvisningar till texten eller bedömningsanvisningarna till varandra

behöver inte innebära att bedömningen blir mindre reliabel. Det kan också innebära att bedömare implicit är eniga om vilka delar av matrisen som hänvisningarna till texten syftar på och tvärt om och att de därför inte anser att relationen behöver uttalas.

Utifrån detta resultat kan det dock konstateras att det framförallt är de längre explorativa och funktionsinriktade kommunikativa projekten och de kommunikativa projekt där bedömningen av en text skiljer sig åt som resulterar i att bedömare aktivt måste ägna sig åt ett gemensamt tolkningsarbete, både av texterna och av anvisningarna. Vid en snabb anblick, kan man tro att de textfunktionsinriktade diskussionerna och bedömningsdiskussionerna består av en och samma typ av brist på samförstånd, men dessa två typer av kommunikativa projekt bygger på meningsskiljaktigheter om två olika delar av bedömningsprocessen. Å ena sidan är de textinriktade samtalen resultatet av bedömarens olika åsikter gällande någon aspekt av elevtextens funktionsstruktur eller genrerelaterade textaktiviteter, och därför måste de nå samstämmighet i hur denna struktur eller aktivitet är konstruerad. Å andra sidan är de projekt som uppstår ur bedömarens olika tolkningar av hur textens egenskaper ska bedömas i relation till matrisen istället resultatet av bedömarens skilda tolkningar av hur matrisens kravformuleringar ska tolkas.

För att kunna dra några övergripande slutsatser utifrån analysen ovan, måste vi dock först återvända till en av denna uppsats teoretiska grundantaganden, nämligen att sambedömningsamtalen är ett institutionellt samtal och samtidigt en arena, där lärarna är en del av vad Wenger (1998) definierar som en praktikgemenskap. Inom denna gemenskap reproducerar och omtolkar lärarna sina erfarenheter av sambedömning för att lösa ett gemensamt problem. Med utgångspunkt i denna tolkning blir de olika strategier som lärarna använder sig av till en verktygslåda av reifierad erfarenhet, dels från den egna bedömningspraktiken, dels i form av de gränsobjekt i form av bedömningsanvisningar och matrisen som Skolverket har utformat för att reglera lärarnas verksamhet. Dessa artefakter både reproduceras och omförhandlas av praktikgemenskapen under deras medlemmars gemensamma ansträngningar att lösa sambedömningsproblemet. Beroende på vilket sätt lärarna inom gemenskapen tidigare har valt att lösa sambedömningsproblemet, kommer de till sambedömningsstudien med tidigare erfarenheter på vad en sambedömningsituation kan innehålla och vilka typer av mening som kan uttryckas. Dessutom besitter de individuella bedömarens egna erfarenheter av hur elevtexter ska bedömas som formats under deras år som yrkesverksamma lärare. Tillsammans skapar dessa historiska artefakter en tydlig institutionell struktur (jfr med Heritage, 2004 definition av det institutionella samtals inneboende begränsningar i avsnitt 3.1.2) som påverkar vilken typ av textuella egenskaper som tolkas som meningsfulla för praktiken.

Att som i det förra stycket relatera analysen till Wengers (1998) praktikgemenskap, syftar mot en analytisk syntes mellan de egenskaper som analysen, via Linells kommunikativa strategier (2001), identifierade i samtalen och hur den resulterande typen av sambedömningsituation kan läsas genom Wengers (1998) teori om institutionella verksamheter. Utifrån denna syntes kan följande slutsats dras: Det är främst när lärarna som medlemmar i en praktikgemenskap blir oense om hur deras reifierade förståelse av hur elevtexternas egenskaper samt bedömningsanvisningarnas normeringar ska tolkas i en unik bedömningsituation som en omförhandling av deras förståelse uppstår. Omförhandlingen av denna förståelse är en del av den gemensamma praktikens läroprocess. Denna läroprocess kan enligt Wenger förstås som en dialektisk rörelse mellan lärarnas reifierade verktyg för förståelse och den nya situationens krav på omförhandling av denna förståelse. När bedömare är oense tvingas de omförhandla de strukturer för meningsskapande som praktikgemenskapen utgör, vilket leder till att nya typer av mening i de bedömda elevtexterna kan infogas i den redan existerande repertoaren av bedömningspraktiker. Ett flertal studier pekar också på att det är just de meningsskiljaktigheter som uppstår i sambedömningsamtalen

len som leder till att bedömarna blir mer samstämmiga, då meningsskiljaktigheter både kan vidga lärarnas syn på textevaluering och avtäckta de eventuella skillnader inom kollegiet som bör diskuteras för att kunna nå en samsyn kring hur elevtexterna ska förstås (se Adie, Klenowski & Wyatt-Smith 2012; Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret 2011; Klenowski & Adie 2009).

6.5. Slutsatser

I denna studie har vi undersökt vilka möjligheter och svårigheter som finns för att sambedömning kan användas i syfte att öka reliabiliteten och validiteten i bedömningen av det nationella provet i svenska 3. Utifrån våra resultat har vi framför allt kunnat konstatera att:

1. Ett tydligare ledarskap i form av en förstalärare med officiell auktoritet under sambedömnings-situationerna skulle kunna möjliggöra en mer samstämmig och likvärdig tolkningen av elevtexterna och bedömningsmatrisen, genom att fungera som en medlare mellan Skolverkets praktikgemenskap och de bedömande lärarnas dito. En nationell utbildning av förstelärarna – likt den som redan finns i Norge och som Jølles avhandling (2015) bygger på – skulle dessutom möjliggöra att dessa kan bilda en egen tolkningsgemenskap, vilket i sin tur kan leda till att likvärdigheten mellan de svenska skolorna ökar på lång sikt.

2. En jämförelse med Jølles norska sambedömningsstudie (2015) visar att bedömarna i vår studie har ungefär samma fördelning av kommunikativa strategier som Jølle uppmätte hos de norska bedömarpanelerna efter drygt ett års bedömarutbildning. Det innebär att våra bedömargrupper – beaktat avsaknaden av specifik utbildning i likvärdig bedömning – använder en relativt hög andel av de bedömarstrategier som Jølle definierar som tillhörande skrivbedömargenren. En förutsättning för en hög interbedömarreliabilitet är i sin tur att bedömarna på ett balanserat sätt både utgår från den egna analytiska kompetensen och matrisens och bedömningsanvisningarnas definitioner av skrivförmåga när elevtexter ska betygsättas.

3. Det är vid meningsskiljaktigheter i tolkningen av elevtexternas egenskaper och hur de ska relateras till bedömningsanvisningarnas betygskriterier som bedömarna får möjlighet att inte bara reproducera sin tidigare erfarenhet av bedömningsarbetet, utan även att omtolka och rekontextualisera denna erfarenhet. Det leder i sin tur till att lärare på lång sikt kan utvecklas till bättre bedömare med en utökad förståelse för hur både elevtexter och bedömningsanvisningar ska tolkas. Utifrån vår förståelse av bedömningsarbetet, tror vi att särskilda sambedömningstillfällen, där lärare får chansen att angripa särskilt svårbedömda texter, skulle kunna främja både validiteten och reliabiliteten rörande bedömningen av det nationella provet i svenska 3.

6.6. Framtida forskning

Organiserad sambedömning är en relativt ny företeelse på svenska skolor och mycket litet svensk forskning har bedrivits inom den svenska sambedömningskontexten. Ett flertal internationella studier visar hur sambedömningssamtal kan göra lärare till bättre bedömare i meningen högre validitet (se Little m.fl. 2003, Falk & Ort 1998, Adie 2010). Samtidigt bygger dessa studier i första hand på intervjuer med de bedömande lärarna. Den enda större studie av faktiska sambedömningssamtal som vi har kunnat identifiera är den norska studie av bedömarsamtal som Jølle utförde under arbetet med sin avhandling (2015). Större svenska studier som undersöker sambedömningssamtal eller mäter sambedömningens effekter på likvärdighet saknas. Denna pilotstudie kan därför ses som ett försök att introducera Jølles metod för det svenska forskare. I och med bristen på svensk sambedömningssamtalsforskning var vi tvungna att inventera förutsättningarna för bedömning och sambedömning av de nationella proven i svenska. Studien kan därför framstå

som aningen bakgrundstung. Detta anser vi dock vara en nödvändighet för att kunna etablera det svenska sambedömningsamtalets förutsättningar i en svensk kontext. Något som, utöver Thornbergs forskningsöversikt (2014), inte har genomförts tidigare. I och med vårt arbete hoppas vi att framtida forskning kan pröva vår metod och resultat på ett mer omfattande sätt. Särskilt intressant vore att undersöka förhållandet mellan fördelningen av kommunikativa projekt och kommunikativa strategier, och till vilken grad de kommunikativa projektens övergripande tema styr vilka typer av kommunikativa strategier som bedömarna använder sig av.

Referenser

Adie, Lenore Ellen (2010). *Developing shared understandings of standards-based assessment: On-line moderation practices across geographically diverse contexts*. Diss. Brisbane: Queensland University of Technology.

Adie, Lenore Ellen., Klenowski, Valentine & Wyatt-Smith, Claire (2012). "Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation". *Educational Review*, 64, 223–240.

Black, Paul., Harrison, Christine., Hodgen, Jeremy., Marshall, Bethan & Serret, Natasha (2011). "Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning?". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 215–232.

Bolt, Susan. (2011). "Making consistent judgments: Assessing student attainment of systemic achievement targets". *Educational Forum*, 75, 157–172.

Borgström, Eric (2010). "Att skriva prov: Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov". *Språk & Stil*, 20, 132–164.

Borgström, Eric (2014). "Vad räknas som belägg för skrivförmåga?: Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov". *Sakprosa*, 6(1), 1–34

Borgström, Eric & Ledin, Per (2014). "Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov". *Språk & stil*, 24, 133–165.

Dahl, Marianne (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet – En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

de Eca, Pereira & Torres, Maria Teresa (2005). "Using portfolios for external assessment: An experiment in Portugal". *International Journal of Art & design education*, 2(24), 209–218.

Evensen, Lars Sigfred (2010). "En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?" i Smidt, Jon., Folkvord, Ingvild & Aasen, Arne Johannes. (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s.13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena 2004. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2 uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.

Falk, Beverly & Ort, Suzanna (1998). "Sitting down to score. Teacher learning through assessment". *Phi Delta Kappan*, 80, 59–64.

Fangen, Katrine (2004). *Deltagende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gipps, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer press.

Glaser, Robert (1963). "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcome. Some Questions". *American Psychologist*, 18, 519–521.

Heritage, John (2004). "Conversation Analysis and Institutional Talk" i Fitch, Kristine., Sanders, Robert (red), i *Handbook of Language and Social Interaction* (s. 103–146). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Holmberg, Per (2006). "Funktionell grammatik för textarbete i skolan" i Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola: rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg* (s129–146). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.

Jølle, Lennart (2015) *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skrijving*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for språk og litteratur.

Kane, Michael T. (2006). "Validation" i Brennan, Robert L. (red.) *Educational measurement*, 6, 17–64.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Klenowski, Valentina & Adie, Lenore Ellen (2009). "Moderation as judgement practice: Reconciling system level accountability and local level practice". *Curriculum Perspectives*, 29, 10–28.

Larsson, Kent (1982). *Skrivförmåga: studier i svenskt elevspråk. D. 1*. Diss. Uppsala: Uppsala universitetet, Institutionen för nordiska språk.

Larsson, Olof (2016). *Skillnaden mellan E och F. Elevers källhantering i det nationella provet i svenska 3*. Kandidatuppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.

Ledin, Per., Holmberg, Per., Wirdenäs., Karolina & Yassin, Daroon (2013). "Skrivundervisning bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal" i skolan" i *Resultatdialog 2013* (s. 89–101). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Linell, Per 2001. *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Little, Judith Warren., Gearhart, Maryl., Curry, Marnie & Kafka, Judith (2003). "Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform". *Phi Delta Kappan*, 85, 185–192.

Magnusson, Ulrika (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.

Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2014). "Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering" i Hvistendahl, Rita. & Roe, Astrid (red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 219–243). Oslo: Novus forlag.

Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2015). "Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–33.

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

QSA = Queensland Studies Authority (2010). *School based assessment: The Queensland system*. Brisbane: Queensland Studies Authority.

Reid, Lesley. (2007). "Teachers talking about writing assessment: valuable professional learning". *Improving Schools*, 10, 132–149.

Rose, David & Martin, James R. (2013). *Skriva, läsa, lära. Genre, kunskap och pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Sigurdson, Marit (2004) *Att mäta skrivförmåga: en forskningspresentation om provformat, reliabilitet, validitet samt sociala aspekter*. Umeå: Umeå universitet.

Skolinspektionen (2012) *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr: U2009/4877/G.

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan. Gy11*. Hämtat 15 maj 2016, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2705.pdf%3Fk=2705>.

Skolverket (2014) = Thornberg, Pia., Jönsson, Anders (2014). *Sambedömning i skolan. Forskning och arbetsmodeller*. Hämtat 2 maj 2016, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3172.pdf%3Fk=3172>.

Skolverket (2015a) Kursprov, vårterminen 2015. Bedömning av delprov A. Bedömningsmaterial för det nationella provet i svenska 3. Opublicerat bedömningsstöd.

Skolverket (2015b) *Vad gör försteläraren?*. Hämtat 15 maj 2016, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3423.pdf%3Fk=3423h>.

SNS Utbildningskommission. (2014) = Gustafsson, Jan-Eric., Clifordsson, Christina & Erickson, Gudrun. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.

The Literacy and numeracy secretariat (2007). *Teacher moderation: Collaborative assessment of student work*. Toronto: The Literacy and numeracy secretariat.

Thorén, Mats (2016, 31 mars) Utredning föreslår färre obligatoriska nationella prov. *Lärarnas tidning*. Hämtat 15 maj 2016, från <<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2016/03/31/utredning-foreslar-farre-obligatoriska-nationella-prov>>.

Thornberg, Pia (2014). *Kan sambedömning leda till en mer likvärdig bedömning och betygssättning?* Masteruppsats, Högskolan Kristianstad, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Vetenskapsrådet (u.å.). ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”. Hämtad 01 juni 2016, från <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>.

Wallén, Jesper (2016, 7 april) Tre elever lämnade exakt samma svar - bedömdes olika. *Göteborgs-Posten*. Hämtat 15 maj 2016, från <<http://www.dn.se/sthlm/tre-elever-lamnade-exakt-samma-svar-bedomdes-olika/>>.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska?: bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk.

Bilagor

Bilaga 1. Enkäten, med svarsalternativen inom parentes

Del 1.

Vilken skola arbetar du på? (fritext)

Sambedömning ger mer rättvisa betyg än enskilda bedömningar. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning gör att jag får en bättre förståelse för hur elevtexter ska bedömas. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömningstillfällen är ett bra tillfälle att åskådliggöra lärarkollegiets textvärderingsnormer. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning leder till en tydligare koppling mellan bedömningsmatrisen och betygssättningen. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning tar längre tid än enskilda bedömningar. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Skolan har erbjudit kollegiet adekvat fortbildning i sambedömning. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning bör tillämpas för all betygssättning, inte bara nationella prov. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Det är bra om det finns en tydlig ledare som styr sambedömningssamtalet. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning skapar konflikter mellan lärare. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Vid betygssättning väger samtliga bedömares omdömen lika tungt. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Sambedömning leder till att den som är mest dominant under sambedömningen får störst inflytande vid betygssättning. (Instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte alls)

Del 2.

Hur många lärare brukar ni vara som sambedömer tillsammans? (siffra)

Läser du igenom texten innan sambedömningen? (ja/nej)

Om "ja" på fråga (3): Sätter du ett eget betyg på respektive elevtext innan sambedömningen? (ja/nej)

Hur många texter brukar ni bedöma vid ett sambedömningstillfälle? (siffra)

Hur mycket tid brukar ni lägga på varje text? (fritext)

Har ni haft sambedömning tillsammans med andra skolor? (ja/nej)

Är det vanligt att det uppstår konflikter i sambedömningssituationen? (ja/nej)

Om "ja" på fråga (7): Beskriv gärna vilka typer av konflikter. (fritext)

Får alla komma till tals? (ja/nej)

Upplever du att det är någon som styr gruppen? (ja/nej)

I så fall, på vilket sätt? (fritext)

Vem har den avgörande rösten när det kommer till betygssättning? (sambedömargruppen, den ansvariga läraren)

Hur väljer ni ut texter som ni sambedömer? Välj det alternativ som passar bäst. (vi sambedömer alla texter, vi väljer ut svårbedömda texter, vi väljer ut texter som sticker ut betygsmässigt gentemot elevens tidigare resultat, vi väljer ut ett slumpmässigt antal texter)

Bilaga 2. Enkätens följebrev och påminnelse

Inbjudan till enkät

Hej!

Vi är två studenter vid Göteborgs Universitet som just nu skriver vårt examensarbete för lärarprogrammet, inriktning mot svenska för gymnasiet. Vår studie handlar om lärares attityder till och erfarenheter av sambedömning. En del av studien består i en digital enkät, och det är med anledning av denna som vi kontaktar er.

Enkäten riktar sig till svensklärare på gymnasiet och tar ca. 5 minuter att svara på. Den är helt anonym och resultaten kommer endast att användas i vårt examensarbete. Kan er skola vara med i studien? I så fall, vänligen vidarebefordra detta mejl till skolans samtliga svensklärare.

LÄNK TILL ENKÄTEN: <http://goo.gl/forms/YNveUglMoa>

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar, Ellekari Haraldson & Olof Larsson

PÅMINNELSE enkät till svensklärare

(vänligen vidarebefordra detta mejl till skolans samtliga svensklärare)

Hej!

Här kommer en påminnelse om den enkät som vi mejlade er om tidigare i veckan. Ditt svar är viktigt för oss! Enkäten är anonym och tar bara någon minut att svara på.

LÄNK TILL ENKÄTEN: <http://goo.gl/forms/pt3KWlALaH>

(Har ni redan svarat på enkäten kan ni bara bortse från det här meddelandet)

Tack på förhand!

/Ellekari Haraldson & Olof Larsson

Bilaga 3. Samtyckesblankett

Om läraren

Min ålder:

Antal år som verksam svensklärare:

Samtycke

Jag samtycker till att ljud-och bildupptagning från sambedömningsituationen jag deltar i kommer att används för forskningsändamål. Materialet kommer att användas för Olof Larsson och Ellekari Haraldsons studie under vårterminen 2016. Materialet kommer inte att utlämnas för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften. Informanternas identiteter kommer att anonymiseras och ej röjas.

Härmed samtycker jag till att delta i Olof Larssons och Ellekari Haraldsons studie enligt ovanstående beskrivning. Jag är medveten om att jag när som helst kan ta tillbaka mitt samtycke.

Namn

Namnförtydligande

Ansvarig handledare: Kristian Blensenius

Institutionen för svenska språket, Göteborgs Universitet

Box 200, 405 30 Göteborg

Vid frågor, kontakta Ellekari Haraldson, tel. 0705-xx xx xx, gusxxx@student.gu.se

Olof Larsson, tel. 0733-xx xx xx, gusxxx@student.gu.se

Bilaga 4. Betygsmatrisen för det nationella provet i svenska 3:s A-del

KOPIERINGSUNDERLAG DELPROV A – TILL LÄRAREN SVENSKA 3

Bedömningsmatris delprov A – svenska 3

	F	E	C	A		
Innehåll och källhantering		<p>Textens innehåll är till viss del anpassat till situationen och den vetenskapliga texttypen. Detta innebär följande:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texten innehåller en presentation av frågeställningen. – Texten innehåller en rimlig beskrivning*. Beskrivningen är en med viss säkerhet utförd sammanfattning av flera relevanta källor från texthäftet. – Texten innehåller slutsatser**/ en jämförelse** som delvis bygger på textreferaten. – Texten utmärks delvis av objektiv saklighet. – Eleven tillämpar regler för citat- och referatteknik. 	<p>Textens innehåll är anpassat till situationen och den vetenskapliga texttypen. Detta innebär följande:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texten innehåller en presentation av frågeställningen. – Texten innehåller en rimlig beskrivning*. Beskrivningen är en med viss säkerhet utförd sammanfattning av flera relevanta källor från texthäftet. Beskrivningen har tydligt fokus på frågeställningen. – Slutsatser/Jämförelsen presenteras i ett utvecklat resonemang som är klart uttryckt och i huvudsak bygger på textreferaten. – Texten utmärks i huvudsak av objektiv saklighet. – Citat- och referattekniken fungerar i huvudsak väl med t.ex. referatmarkörer. 	<p>Textens innehåll är väl anpassat till situationen och den vetenskapliga texttypen. Detta innebär följande:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texten innehåller en presentation av frågeställningen. – Beskrivningen är en skickligt utförd sammanfattning av flera relevanta källor från texthäftet. Beskrivningen har tydligt fokus på frågeställningen. – Resonemanget är väl utvecklat och nyanserat samt bygger tydligt i huvudsak på textreferaten. – Texten utmärks av objektiv saklighet. – Citat- och referattekniken är väl fungerande. 		
Disposition och sammanhang		<p>Texten har en tydlig disposition med inledning och avslutning samt fungerande textbindning. Texten är på ett rimligt sätt indelad i stycken.</p>	<p>Texten är väldisponerad genom väl fungerande inledning, avslutning och textbindning samt god balans mellan olika delar.</p>	<p>Texten är väldisponerad genom väl fungerande inledning, avslutning och textbindning samt god balans mellan olika delar.</p>		
Språk och stil		<p>Språket följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.</p> <p>Stilen är till viss del anpassad till den vetenskapliga texttypen.</p>	<p>Språket är klart och bär upp elevens resonemang.</p> <p>Stilen är anpassad till den vetenskapliga texttypen.</p>	<p>Språket är välformulerat med precision i ordval och uttrycksformer.</p> <p>Stilen är väl anpassad till den vetenskapliga texttypen.</p>		
Helhetsbedömning		<p>Texten är till viss del anpassad till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Den är ett pm om frågeställningen som till viss del kan fylla syftet att informera och intressera kurskamraterna.</p>	<p>Texten är anpassad till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Den är ett pm om frågeställningen som kan fylla syftet att informera och intressera kurskamraterna.</p>	<p>Texten är väl anpassad till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Den är ett pm om frågeställningen som väl kan fylla syftet att informera och intressera kurskamraterna.</p>		
Delprovsbetyg	F	E	D	C	B	A

* Vad det är som ska beskrivas framgår av respektive uppgiftsinstruktion, efter det feta verbet **Beskriv**.

Vad slutsatserna eller jämförelsen ska behandla framgår av respektive uppgiftsinstruktion, efter det feta **Dra slutsatser eller **Jämför**.

Mindre typsnitt anger att kravet är en upprepning från närmast lägre nivå.