

Sambedömning

Runt om i landet genomförs satsningar som innebär att lärare sambedömer eleverns prestationer. Erfarenheterna är ofta goda men det finns frågor som bör diskuteras innan liknande satsningar startas. Artikelförfattaren problematiserar frågor om samsyn och samstämmighet samt pekar på framgångsfaktorer.

Sambedömning, det vill säga att lärare tillsammans genomför eller diskuterar bedömning och/eller betygssättning, lyfts ofta fram som en av flera vägar för att nå ökad likvärdighet vid bedömning och betygssättning. Detta visar sig inte minst genom att man i många kommuner runt om i landet gör omfattande satsningar som innebär att lärare sambedömer eleverns prestationer. Särskilt vanligt verkar det vara att sambedöma de nationella proven.

Det kan även finnas andra anledningar till att arbeta med sambedömning, som inte nödvändigtvis grundar sig på en övertygelse om en ökad likvärdighet. En anledning kan till exempel vara att rättfärdiga sin bedömningspraktik inför elever och föräldrar eller som en del av det systematiska kvalitetsarbetet. Ett annat exempel är att använda sambedömning som en del av det kollegiala arbetet, det vill säga att man ser ett värde av att lärare träffas regelbundet för att diskutera bedömningsfrågor i syfte att utveckla elevernas lärande och öka lärarnas bedömarkompetens.

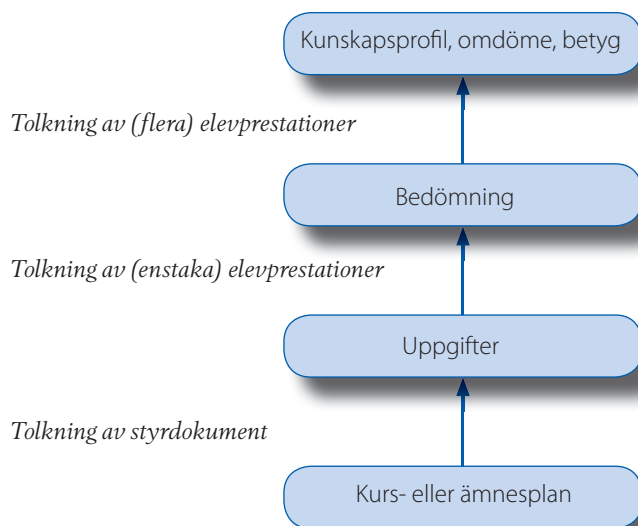
Vad innebär likvärdig bedömning och betygssättning?

Likvärdig bedömning och betygssättning innebär i grunden att likvärdiga elevprestationer förväntas ge samma bedömning och betyg oberoende av vem som bedömer eller hur prestationen bedöms, samt att bedömningen är i linje med gällande styrdokument. Vad kan det då innebära att likvärdiga elevprestationer förväntas få samma bedömning eller betyg? Ofta ligger fokus på själva poängsumman eller på betyget, det vill säga att två lärare ger samma prestation samma poäng eller betyg. Men om de båda lärarna ger en prestation samma poäng eller betyg men på helt olika grunder, kan bedömningen anses vara likvärdig? Ett sätt att diskutera dessa aspekter av likvärdig bedömning kan vara genom att använda begreppen "samsyn" och "samstämmighet". Royce Sadler beskriver bedömning som en process i tre steg som innebär att lärare

1. riktar uppmärksamhet mot och tolkar elevprestationen
2. värderar prestationen mot till exempel en bedömningsanvisning
3. ger ett omdöme som exempelvis poäng, omdöme eller betyg.

Att lärare har samsyn inbegriper de två första punkterna och kan innebära att lärarna har en gemensam uppfattning om vad det är som ska bedömas. Att de har samsyn behöver däremot inte tvunget betyda att de ger samma prestation samma omdöme, det vill säga att de har samstämmighet i sin bedömning. En förklaring till detta är att lärare kan vara överens om vilka kriterier som ska användas vid bedömningen och hur dessa ska tillämpas, men ändå lägga olika stor vikt vid varje kriterium när de sammanväger till ett omdöme. Det kan även förhålla sig på det motsatta viset, till exempel att lärare ger en elevprestation samma poäng men baserar sin bedömning på skilda sätt att tolka och värdera elevprestationerna. Det man kan fråga sig är i vilken av dessa båda situationer som vi anser att bedömningen är likvärdig. När lärare har samsyn i bedömningen eller när de är samstämmiga? Eller är det när det råder både samsyn och samstämmighet?

En likvärdig bedömning av elevers prestationer ställer därför stora krav på bedömaren eftersom det krävs tolkning och värdering i flera olika led. I ett första led ska kurs- eller ämnesplaner tolkas och omsättas i undervisning och bedömningsuppgifter. Elevernas prestationer ska sedan i ett andra led tolkas och värderas utifrån bedömningsanvisningar och/eller kunskapskrav och slutligen, i ett tredje tolkningsled, ska flera olika elevprestationer sammanvägas till ett betyg eller till någon annan form av kunskapsomdöme. Detta beskrivs i figuren nedan. Utifrån ett sådant perspektiv innebär en likvärdig bedömning att det finns en samsyn mellan lärare i samtliga tre tolkningsled.



Modellen beskriver hur en likvärdig bedömning och betygssättning kräver samsyn mellan lärare i flera led. Den är anpassad med utgångspunkt från Linda Allals artikel "Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice".

Första tolkningsledet

För en likvärdighet i det första tolkningsledet krävs att lärare har en samsyn kring hur kurs- eller ämnesplaner ska tolkas för att sedan kunna planera undervisning och konstruera bedömningsuppgifter i linje med dessa. Lärare kan till exempel ha olika uppfattningar om vad problemlösning innebär. En lärare kan uppfatta att problemlösning innebär att eleverna löser textuppgifter medan en annan kan vara av uppfattningen att problemlösning innebär att de uppgifter eleverna löser kan lösas på flera olika sätt eller ha flera korrekta svar. En tredje lärare kan ha uppfattningen att jobba med problemlösning innebär att eleverna ställs inför uppgifter där tillvägagångssättet för att lösa uppgifterna inte är känt på förhand. Att lärare har olika uppfattningar om vad problemlösning är och vilken typ av uppgifter eleverna då bör jobba med får därmed konsekvenser både för deras undervisning och de uppgifter de väljer ut för undervisning och bedömning. Det finns även stöd i forskning som menar att hur konsekventa lärare är vid bedömningen av elevprestationer hör samman med i vilken utsträckning de har förstått styrdokumentet och hur de sedan omsätter dessa i undervisning.

Andra tolkningsledet

I det andra tolkningsledet ska elevers prestationer på bedömningsuppgifter tolkas och värderas. Bedömningsforskningen pekar på att samstämmigheten ofta är låg mellan lärares bedömningar av framför allt komplexa uppgifter, det vill säga uppgifter som kräver tillämpning av flera kriterier och denna låga samstämmighet kvarstår ofta även om lärarna har tillgång till detaljerade bedömningsanvisningar. I detta tolkningsled kan lärares bedömning påverkas av olika faktorer som till exempel deras egna ämneskunskaper, deras förståelse av bedömningskriterier och tolkning av kunskapskrav, kunskap om den elev vars prestation ska bedömas och hur denne vanligtvis brukar presterar. Det finns därför goda skäl att anta att det kan finnas en stor variation i hur olika lärare tolkar och värderar elevers prestationer.

Tredje tolkningsledet

I det tredje och sista tolkningsledet ska flera olika elevprestationer sammanvägas till ett betyg eller till någon form av kunskapsomdöme utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav. För att betygssättningen ska anses vara rimligt likvärdig behöver olika lärare därmed ha en samsyn kring hur kunskapskraven ska tolkas samt ha en betygssättningspraktik som gör det möjligt för eleverna att visa sina samlade kunskaper. Det finns studier av lärares betygssättningspraktik som pekar på att denna omfattar två huvudsakliga operationer:

1. insamling av information om elevers kunskaper
2. tolkning och sammanvägning av den insamlade informationen.

Hur det samlade underlaget används vid sammanvägning till ett betyg beskrivs som en tolkningsprocess som kan se olika ut för olika elever. Sammantaget kan man därmed konstatera att de tre tolkningsleden utgör en osäkerhet i bedömningen och betygssättningen, vilket kan kallas för en icke likvärdig bedömning. För att åstadkomma en mer likvärdig bedömning och betygssättning krävs därför en ökad samsyn i samtliga tolkningsled och att lärare värderar liknande prestationer på ett samstämmigt sätt.

Sambedömning och samsyn

Det finns ett tydligt stöd i forskning om sambedömning som pekar på att sambedömning kan bidra till ökad samsyn, främst eftersom lärare genom att analysera och diskutera konkreta elevprestationer tillsammans kan få en gemensam förståelse för hur styrdokumentet kan tolkas och omsättas i undervisning. Att utgå ifrån konkreta elevprestationer tvingar lärare att sätta ord på sina uppfattningar så att dessa blir tydliga och medvetandegjorda, både för den enskilde läraren men även för kollegor, vilket kan leda till att lärare omförhandlar sin bedömning. När lärares olika uppfattningar blir föremål för diskussion blir de synliggjorda och möjliga att ifrågasätta vilket kan leda till en djupare och gemensam förståelse. Det kan därför vara betydelsefullt att låta sambedömningen omfatta även det första tolkningsledet då styrdokumentet ska omsättas i undervisning och uppgifter.

Sambedömning och samstämmighet

Samstämmigheten i lärares bedömningar har fått mycket uppmärksamhet, inte minst i samband med de omrättningar som Skolinspektionen gör av de nationella proven. Den generellt sett låga samstämmigheten mellan lärares bedömningar har resulterat i en rad olika åtgärder för att öka samstämmigheten och i det sammanhanget lyfts sambedömning ofta fram som en möjlig åtgärd för att komma till rätta med sådana avvikelser. Det finns dock inte något omfattande eller tydligt stöd i forskningen för att sambedömning skulle leda till ökad samstämmighet, i betydelsen att lärare ger likvärdiga prestationer samma poäng eller betygsbeteckning. En anledning till detta kan vara att lärare saknar en gemensam tolkning av styrdokumentet och om hur elevprestationer ska bedömas men också bero på att lärare kan ge olika omdömen om en prestation även om de är överens om exempelvis vilka kriterier som ska tillämpas i bedömningen. Likaså kan lärare vara olika benägna att revidera sina bedömningar, bland annat beroende på vilka kriterier de har skilda uppfattningar om. Att sambedömning har potential att leda till ökad samstämmigheten i lärares bedömningar kan däremot ses som en trolig effekt, under förutsättning att sambedömningen har ett sådant syfte. Genom att lägga ett allt för stort fokus på samstämmigheten riskerar man dock att diskussionerna blir ytliga och därmed inte leder till någon samsyn.

Sambedömning som kompetensutveckling

En annan vanlig anledning till att sambedöma är att se det som kompetensutveckling eller helt enkelt som ett sätt att integrera bedömning i det dagliga arbetet. I forskningen lyfter man fram att sambedömning kan ge positiva effekter på lärares bedömarkompetens men även på de kollegiala relationerna.

Att förändra sin undervisning och bedömningspraktik har visat sig vara svårt eftersom det handlar om att ändra väl inarbetade vanor, beteenden och ageranden. Det finns däremot stöd för att ett ökat fokus på formativ bedömning i de kollegiala diskussionerna kan medföra ett större genomslag i undervisningen. När lärare sambedömer får de möjlighet till sådana diskussioner och om elevarbetena väljs ut så att de representerar en stor bredd av prestationer är det lättare för lärarna att skapa sig en nyanserad uppfattning om kvaliteten i elevernas prestationer. En nyanserad uppfattning är dessutom en

grundläggande förutsättning för formativ bedömning och för att kunna ge användbar återkoppling. En avgörande förutsättning för att sambedömning ska fungera, är att man lyckas skapa ett klimat i gruppen som är såväl stödjande som utmanande. Att samarbeta med andra lärare genom sambedömning kan ge positiva effekter på de kollegiala relationerna men det kan även medföra att enskilda lärare istället känner sig utanför och har svårt att göra sin röst hörd.

Framgångsfaktorer

I Nämnaren 2016:4 beskriver Camilla Johansson och Caroline Lundell sina positiva erfarenheter av att arbeta kommunövergripande med sambedömning av nationella prov. Liknande exempel finns från skolor och kommuner på flera olika håll i landet. En framgångsfaktor som ofta blir synlig både i de praktiska exemplen och i olika forskningsstudier är vikten av en väl fungerande organisation och en tydlig struktur och ansvarsfördelning, det vill säga att någon tagit ansvar för att organisera, leda samt skapat de yttre förutsättningarna för sambedömningen. För att sambedömningen ska leda till de positiva effekter man är ute efter krävs även att man i ett tidigt skede har funderat igenom ett antal viktiga frågor:

Vad är syftet med att sambedöma?

Är syftet att nå konsensus, det vill säga en samstämmighet, eller är det att skapa en samsyn kring undervisnings- och bedömningspraktiken? Vilket syftet är får betydelse för hur man kan och bör tänka kring att organisera det konkreta arbetet med sambedömning. Till exempel verkar det som att de största möjligheterna till lärande och samsyn sker när lärare har olika uppfattningar kring hur en prestation ska bedömas.

Vad ska sambedömas?

Valet av vad som ska bedömas och vilka elevprestationer som väljs ut för sambedömning kan påverka utfallet. Är det nationella prov som ska sambedömas? Eller är det egenkonstruerade bedömningsuppgifter eller undervisningsuppgifter? Om sambedömningen inte ska omfatta samtliga elevprestationer i en elevgrupp bör man se till att urvalet representerar en stor bredd av olika prestationer för att ge en mer nyanserad bedömning och förståelse. Är syftet att sätta ett ökat fokus på den formativa bedömningen är det en fördel om även icke-färdiga elevarbeten inkluderas.

Vilka ska delta i sambedömningen?

Ska sambedömningen ge effekter lokalt i det egna ämnes- eller arbetslaget? Eller ska den ske på en enskild skola eller på en mer övergripande kommunnivå? Ska den undervisande läraren var med när dennes elevers nationella prov sambedöms? Hur sammansättningen i gruppen ser ut kan få konsekvenser för utfallet. Generellt pekar forskning och praktiska erfarenheter på det positiva i att lärarna deltar i flera olika sammanhang, både inom den egna skolan och med lärare från andra skolor. Oerfarna lärare verkar dessutom ha särskilt stort

utbyte av att sambedöma eftersom det kan vara ett sätt att få stöd i att utföra bedömningar och att få ta del av mer erfarna kollegors kunskaper. Å andra sidan kan det vara svårt för en oerfaren lärare att ha en avvikande uppfattning gentemot mer erfarna kollegor.

När ska sambedömningen ske?

Det kan finnas olika uppfattningar om i vilken utsträckning och i vilken omfattning som sambedömning ska ske. Om man väljer att sambedöma de nationella proven så är syftet ofta att få en likvärdig, samstämmig, bedömning av samtliga elevprestationer på en skola eller i en kommun. Eftersom de nationella proven genomförs vid bestämda tidpunkter under läsåret riskerar därför sambedömning bli något som görs vid enstaka och bestämda tillfällen och som kräver en omfattande organisation. Att istället göra sambedömning till en integrerad del av planering och uppföljning av undervisning gör att denna kan ske kontinuerligt på ämnes- eller arbetslagstid, vilket ger ökade möjligheter att skapa samsyn.

En förändrad praktik

Sammanfattningsvis kan man konstatera att när sambedömning blir en kontinuerlig del av lärares arbete och omfattar tolkning av styrdokument, bedömning av elevers olika prestationer, inklusive nationella prov samt betygssättning finns goda skäl att anta att den bidrar till, och ger stöd åt, en förändrad undervisnings- och bedömningspraktik. Dessa resultat ligger även i linje med de positiva erfarenheter som gjorts av kompetensutvecklingsinsatser som till exempel Matematiklyftet, där planering, genomförande och uppföljning av undervisning under strukturerade former har gjorts till en gemensam angelägenhet för alla lärare.

LITTERATUR

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 20–34.
- Johansson, C. & Lundell, C. (2016). *Sambedömning av nationella prov är kompetensutveckling*. Nämnaren 2016:4.
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.