

Sambedömning i skolan

– exempel och forskning



Beställningsuppgifter:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 13:1395

ISBN: 978-91-7559-079-0

Omslagsfoto: Johnér/Nature Picture Library

Grafisk produktion: AB Typoform

Tryck: Elanders Sverige AB, 2013

Sambedömning i skolan

– forskning och arbetsmodeller

Innehåll

5	Förord
7	Målet är likvärdig bedömning och betygssättning
11	Vad är sambedömning?
15	Hur kan skolan arbeta med sambedömning?
25	Forskning om sambedömning
34	Referenser

Förord

Det här stödmaterialet har tagits fram för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. Materialet riktar sig till lärare, skolledare och andra som arbetar med pedagogisk utveckling i skolan.

Syftet med stödmaterialet är att beskriva hur lärare kan arbeta med sambedömning som ett sätt att öka likvärdigheten i bedömning och betygssättning.

Stödmaterialet innehåller gott om exempel på sambedömning, både i Sverige och utomlands. I varsitt längre avsnitt berättar vi hur lärare från tre svenska skolor har arbetat. Skolorna skiljer sig åt och exemplen är valda för att visa fördelar och nackdelar med olika tillvägagångssätt. Tanken är att lärare och skolledare ska kunna välja och anpassa en modell som passar de egna förutsättningarna när de planerar för sambedömning på sin skola.

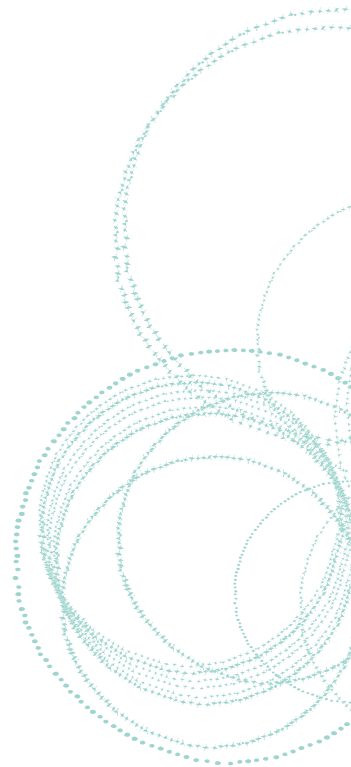
Huvudförfattare till detta stödmateriäl är Pia Thornberg och Anders Jönsson, Högskolan i Kristianstad. Skolverkets projektgrupp för framtagandet av stödmaterialet bestod av Emily Rehn, Åsa Strand, Marcus Strömbäck-Hjärne, Kristina Ståhle och Daniel Wernegren.

Det är Skolverkets förhoppning att materialet ska fungera som ett gott stöd i skolans arbete för en likvärdig bedömning och betygssättning.

Stockholm i december 2013

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Daniel Wernegren
Undervisningsråd





Målet är likvärdig bedömning och betygssättning

Sambedömning kan vara ett sätt att öka likvärdigheten i lärarnas bedömning och betygssättning, eftersom den stärker lärarnas enighet i vad som ska bedömas. Detta förefaller förstås som självklart, men har också stöd i forskning. När det gäller tillförlitligheten i lärarnas bedömningar så är forskningsbilden oklar. Det innebär att det fortfarande är ovisst om lärare, som är eniga i vad som ska bedömas, blir alltmer eniga om hur de värderar en viss elevprestation.

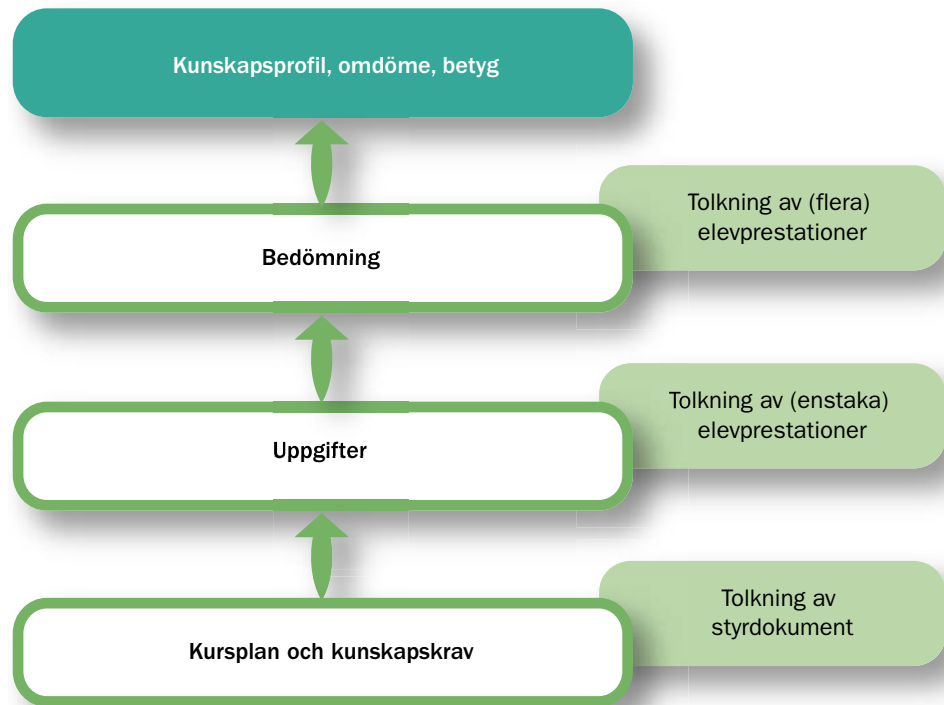
Forskning har visat att lärarna kan utveckla en ökad samsyn kring vad som ska bedömas, dvs. vilka krav, kriterier eller kännetecken som bedömningen ska utgå från genom att arbeta med sambedömning. Forskningen har dock inte kunnat påvisa huruvida sambedömning leder till ökad samstämmighet gällande bedömningen av enskilda elevprestationer, dvs. att det är oklart huruvida lärarna blir mer överens om t.ex. betygssättning av en uppsats eller poäng på ett prov. Däremot kan lärarna bli mer överens om hur elevens olika resultat kan vägas samman.

Det finns fler sätt att öka likvärdigheten i lärarnas bedömning och betygssättning än sambedömning (Skolverket, 2009b), och de senaste åren har svenska skolor infört en rad insatser. En strategi har varit att öka antalet nationella prov, så att prov ges i fler ämnen och årskurser. De nationella proven idag lägger också större vikt vid att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. Utöver de nationella proven ger Skolverket ut kommentarmaterial till kursplaner och kunskapskrav. Dessutom finns det bedömningsstöd till ett antal ämnen.

Så bedömer man likvärdigt

Sverige har ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem, där elevernas prestationer ska bedömas i relation till kunskapsnivåer som formulerats på förhand (kunskapskraven i kurs- och ämnesplanerna). Ett sådant system ställer stora krav på analys och tolkning både av formuleringarna i kurs- och ämnesplanerna samt av elevernas prestationer (se figur 1). Samtidigt förväntas lärarnas bedömning och betygssättning vara likvärdig, vilket innebär att det behöver finnas en samstämmighet i alla de tre tolkningsleden som illustreras i figuren:

- tolkning av styrdokumentet
- tolkning av elevarbeten
- tolkning av det samlade underlaget.



Figur 1. Tre tolkningsled som måste bli samstämmiga för att bedömning och betygssättning ska bli likvärdig. Figuren är anpassad från Allal (2013).

TOLKNING AV STYRDOKUMENTEN

I första ledet handlar tolkningen om att förstå styrdokumentens formuleringar och utifrån dessa planera undervisning och konstruera bedömningsuppgifter. Vad innebär till exempel ett ”utvecklat resonemang” och hur kan man skapa förutsättningar och uppgifter som ger eleverna möjlighet att visa hur de resonerar?

TOLKNING AV ELEVARBETEN

I andra ledet handlar det om att tolka och värdera elevens prestationer. När eleven genomför en uppgift kommer kvaliteten på prestationen inte bara bero på elevens kunskaper i ämnet. Även elevens motivation, uppgiftsformatet och vilka hjälpmedel eleven har tillgång till har betydelse. Sammantaget innebär det att elevens prestation måste tolkas av läraren. Vad betyder elevens prestation? Vad verkar eleven behärska? Vad behöver utvecklas?

TOLKNING AV DET SAMLADE UNDERLAGET

I tredje ledet handlar tolkningen om att göra en samlad bedömning av ett allsidigt underlag, för att sätta ett betyg eller formulera skriftliga omdömen utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav.

MÅNGA TOLKNINGSMÖJLIGHETER LEDER TILL BRISTANDE LIKVÄRDIGHET

Tillsammans skapar tolkningarna i de tre olika leden osäkerhet i lärarnas bedömning och betygssättning. Konkret kan det innebära att lärare tolkar styrdokumentet olika och därmed konstruerar eller väljer olika sorts uppgifter för att pröva elevernas kunskaper. Det kan också innebära att olika lärare tolkar och värderar samma elevarbete olika, eller att samma lärare tolkar och värderar samma elevarbete olika vid skilda tillfällen. Det kan också innebära att olika lärare väger samman motsvarande betygsunderlag på olika sätt och därmed ger olika betyg för likvärdiga prestationer. Dessa osäkerhetsmoment beskrivs ofta som bristande likvärdighet.



Vad är sambedömning?

Det här stödmaterialet handlar framför allt om att skapa en samsyn kring vad som ska bedömas genom att lärare träffas på den egna skolan eller i det egna skolområdet. Sambedömning innebär att *lärare samarbetar om bedömning eller betygsättning*, till exempel genom att bedöma elevers prestationer tillsammans eller genom att diskutera bedömningen. Fokus ligger främst på hur lärare gemensamt tolkar och värderar elevers prestationer utifrån kurs- och ämnesplanernas förmågor och kunskapskrav.

Olika former av extern bedömning räknas inte som sambedömning, till exempel när Skolinspektionen kontrollrättar nationella prov. Inte heller räknas samarbete om bedömning tillsammans med elever eller bedömarträning, till exempel när en grupp bedömare tränas för att samstämmigt bedöma specifika uppgifter i nationella eller internationella undersökningar.

Det finns många exempel på sambedömning, både i Sverige och runt om i världen. Enligt utvärderingar genomförda av de universitetsinstitutioner som tar fram nationella prov i Sverige, uppgav till exempel 27 procent av lärarna att de bedömde alla texter i "Part C"-delen, med fokus på skrivande, av det nationella provet i engelska för årskurs 9 (2012) tillsammans med en annan lärare.¹ Motsvarande siffra för delprov C i svenska och svenska som andraspråk var 35 procent.² Knappt 80 procent av lärarna uppger att de tillämpar någon form av sambedömning när de bedömer elevernas prestationer på de skriftliga delarna i matematikprovet för årskurs 9 (2010). För det muntliga delprovet är det mindre än hälften (Kjellström & Ridderlind, 2011).

Exakt hur man arbetar med sambedömning varierar. Skillnaderna beror på att sambedömningen kan ha olika syften, men också på att skolsystemen ser olika ut. I Sverige är det, till exempel, helt och hållet lärarna själva som sätter elevernas betyg, medan det i många andra länder krävs att lärarnas bedömning modereras med resultat från externa prov. Ett annat exempel är att svenska lärare sambedömer både utifrån de nationella proven och utifrån sina egna bedömningsuppgifter, medan lärarna i länder utan nationella prov måste sambedöma helt och hållet utifrån sina egna uppgifter.

1. www.nafs.gu.se/digitalAssets/1383/1383165_--p9-enk--t_2012_resultat.pdf.

2. www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/126/126193_lararenkaten92012.pdf.

SAMBEDÖMNING SOM KOMPETENSUTVECKLING I KANADA

Sambedömning i Ontario i Kanada utgår från uppgifter som lärarna själva konstruerat. Inför sambedömningen väljer lärarna gemensamt ut lämpliga uppgifter som kan visa elevernas styrkor och utvecklingsbehov utifrån kursplanernas mål och krav. De samlar också ihop stödmaterial för bedömningen, som kursplaner, kommentarmaterial och bedömningsmatriser. Lärarna genomför därefter uppgifterna med sina elever, kopierar elevexempel att dela ut till sina kollegor och samlas för att bedöma tillsammans. Under själva sambedömningen presenterar läraren elevexemplen för övriga i gruppen, varpå lärarna tillsammans bedömer prestationerna utifrån de stödmaterial de har till hands. Den undervisande läraren kan också, om det är lämpligt, dela med sig av information om eleverna eller det sammanhang där uppgiften genomfördes. Diskussionen mellan lärarna förväntas även behandla de styrkor och utvecklingsbehov som elevexemplen visar, både för enskilda individer och på klassnivå (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2007).

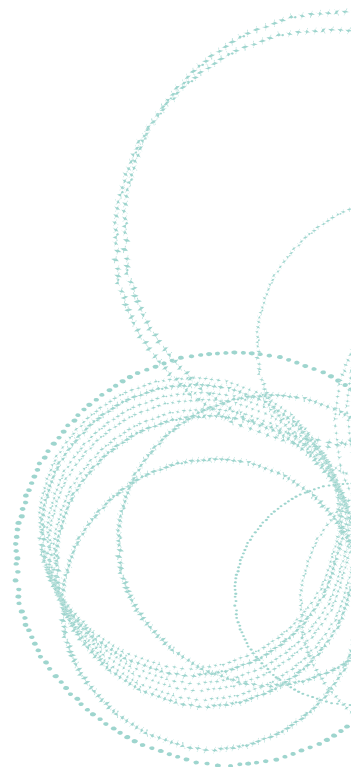
SAMBEDÖMNING FÖR BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING I AUSTRALIEN

Världens kanske mest utvecklade system för sambedömning finns i delstaten Queensland i Australien. Queenslandmodellen infördes redan 1972 och innebär att lärarnas bedömningar och betygssättning granskas av en extern granskningsgrupp som består av ett antal yrkesverksamma lärare. Dessa granskningsgrupper utses och tränas av Queensland Studies Authority och finns för varje ämne och för varje distrikt. Istället för att utnyttja nationella prov, bygger modellen på att bedömningen av elevernas kunskapsutveckling helt och hållet sker i undervisningen. Detta innebär att eleverna har möjlighet att visa sina kunskaper i bekanta situationer, som inte har samma begränsningar som standardiserade prov när det gäller tid, möjligheter till samarbete och hjälpmedel. Det innebär också att lärarna kan använda en bred repertoar av bedömningsunderlag, t.ex. grupparbete, muntliga presentationer och praktiska övningar, till skillnad från vad som ofta är möjligt i nationella prov. Eftersom modellen utgår från lärarnas egna bedömningar och lärarkåren själv står för granskningen, bygger den i hög grad på förtroende och tillit till lärarnas professionella omdöme.

Lärarnas bedömning granskas i slutet av en kurs och baseras på ett representativt urval av elevportföljer (dvs. det samlade och dokumenterade bedömningsunderlaget för ett antal elever). Granskningsgruppen ger råd till skolan om hur väl de anser att skolan förmår genomföra rättvisa och likvärdiga bedömningar, hur väl bedömningen följer kursplanernas mål och ämnesinnehåll samt hur lämpliga

bedömningsinstrumenten är. I skolan utnyttjas sedan dessa råd för att betygssätta även de elever vars portföljer inte varit med i granskningsprocessen.

I den här modellen genomförs även sambedömning på de enskilda skolorna. På varje skola finns därför en särskilt utsedd *skolmoderator* som är ansvarig för sambedömningen i skolan (ofta skolans rektor). Dessutom finns det ett antal ämnesmoderatorer, ofta lärare med någon form av ämnesansvar, som ansvarar för att bedömningen i ämnet följer kursplanen och den interna sambedömningen fungerar korrekt. Ämnesmoderatorerna ansvarar även för förberedelserna inför den externa granskningen (QSA, 2010; Tveit, 2007).





Hur kan skolan arbeta med sambedömning?

Forskning visar att sambedömning kan öka samsyn i lärares tolkningar av styrdokumentet och elevarbeten, genom att de utvecklar en gemensam förståelse för kunskapskraven och kvaliteter i elevernas prestationer. Exempel från andra länder visar att även samstämmigheten i sammanvägningen vid betygssättningen kan öka, under förutsättning att man låter den ingå i sambedömningen.

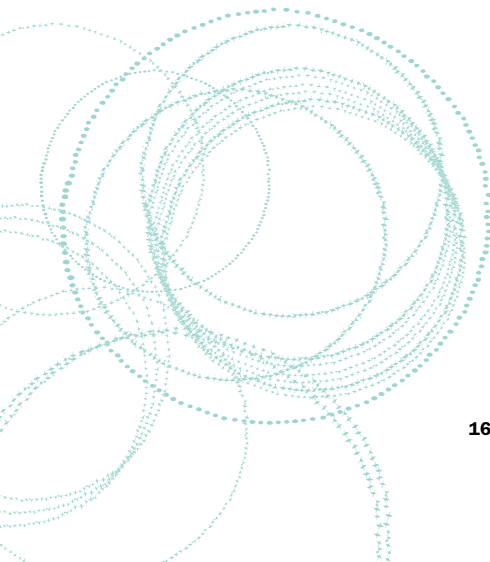
Forskarna lyfter fram några faktorer som gynnar god sambedömning, även om man måste komma ihåg att de utgår från relativt få studier och främst från lärares upplevelser. Gynnsamt är när lärarna:

- fokuserar på att analysera och diskutera konkreta elevexempel
- låter olika åsikter komma fram och alla i gruppen får komma till tals
 - avvikande uppfattningar ses som en tillgång snarare än ett hinder
- har en tydlig struktur för själva sambedömningssituationen (t.ex. fasta tider, lokaler och arbetsgång)
- har ett tydligt ledarskap i sambedömningsgrupperna som håller ihop diskussionerna
- deltar i sambedömning både inom den egna skolan och med andra skolor
- använder pågående elevarbeten i sambedömningen, för att ge diskussionen ett ökat fokus på bedömningens formativa syfte
- utgår från elevexempel som representerar en stor bredd av prestationer och elever med olika bakgrund, så att lärarna kan använda sina erfarenheter från sambedömningen när de bedömer nya elevexempel
- fördjupar diskussionen genom att använda tillgängliga stödmaterial på ett flexibelt sätt.

Exempel på sambedömning

Sambedömning kan organiseras och genomföras på många olika sätt, och vi kan omöjligt redogöra för alla tänkbara former. Därför har vi valt ut tre autentiska exempel som alla kan leda till ökad samstämmighet i lärarnas bedömning och betygssättning, men på olika sätt. Skolorna har olika modeller för

- vad som bedöms
- hur sambedömningen går till
- vem som medverkar
- när sambedömningen genomförs.



Sammanfattning av exemplen

	Exempel 1	Exempel 2	Exempel 3
Primärt syfte med sambedömningen?	Öka samstämmigheten i bedömning av nationella prov	Utveckla lärarnas bedömningskompetens	Utveckla samsyn om styrdokument Stödja elevernas utveckling
Vad bedöms?	Elevers prestationer på nationella provuppgifter Svårbedömda elevprestationer (gränsfall)	Utvalda elevprestationer, t.ex. från Skolverkets kommentar-material eller bedömningsstöd Elevprestationer som är representativa för de olika betygsnivåerna i kunskapskraven	Elevers prestationer på lärarnas egna uppgifter Svårbedömda elevprestationer (gränsfall)
Hur genomförs sambedömningen?	Utifrån provens bedömningsanvisningar Enskilt	Direkt utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav Tillsammans Lärarna förväntas komma fram till en gemensam bedömning	Direkt utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav eller från lärarnas egna bedömningsanvisningar Både enskilt och tillsammans Involverar även formativ bedömning
Vem bedömer?	De lärare som undervisar i ämnen med nationella prov	De lärare som undervisar i ämnen med bedömningsstöd Även rektor kan medverka	Alla lärare på skolan
När sker sambedömningen?	Under de perioder när proven genomförs	Kontinuerligt på särskilt avsatt mötestid	Dels informellt i ämneslaget, dels kontinuerligt på särskilt avsatt mötestid

Exempel 1. Sambedömning av nationella prov

Här sambedömer lärarna elevers prestationer på de nationella provens delprov. Alla lärare som deltar undervisar i de ämnen där det finns nationella prov och sambedömningen sker under de perioder när proven genomförs. Så här kan det gå till:

1. Eleverna genomför ett nationellt prov och svaren samlas in.
2. Den undervisande läraren avidentifierar delproven. Delproven delas upp mellan ämneslärarna för bedömning. Undervisande lärare bedömer inte de egna elevernas delprov. Alla lärare bedömer olika elevers delprov.
3. När lärarna gjort en preliminär bedömning av elevernas delprov, samlas de i grupper för att diskutera bedömningen. Diskussionen kan gälla särskilt svårbedömda elevexempel som läraren valt ut. Målet med sambedömningen är främst att diskutera bedömningen, inte att gruppen måste enas om en gemensam bedömning.
4. Efter sambedömningen får undervisande lärare tillbaka delproven från sin elevgrupp. Den undervisande läraren gör en sammanvägd bedömning av delproven och bestämmer provbetyget.

SYFTE

Syftet är i första hand att stödja en samstämmighet i tolkningen av elevers delprov (mellersta tolkningsledet i figur 1). Tolkningen av styrdokumentet (första tolkningsledet i figur 1) har redan gjorts i konstruktionen av de nationella proven.³

3. Visserligen förväntas de nationella proven även ha en betygsstödande funktion (tredje tolkningsledet i figur 1), men är inte lika uttalad som bedömningen av elevernas delprov. Elevernas resultat vägs samman till ett provbetyg, men sammanvägningen kan skilja sig på flera avgörande punkter från hur termins- och slutbetyg sätts (Jönsson, 2013). Dessutom finns det i dagsläget inga riktlinjer för hur provbetyget ska användas eller förhålla sig till slutbetyget, utan detta har lämnats till lärarnas professionella omdöme. I det här exemplet är det dessutom den undervisande läraren som gör sammanvägningen av delproven och sätter betyg, vilket innebär att betygssättningen hamnar utanför själva sambedömningsprocessen.

FÖR- OCH NACKDELAR

Skolan har goda förutsättningar att uppfylla flera av de faktorer för god sambedömning som forskarna har lyft fram, med undantag från pågående elevarbeten. Sambedömningen kan utnyttjas för att fördela bedömningsarbetet mellan lärarna, och på så sätt minska arbetsbelastningen i samband med de nationella proven. Lärare som för tillfället inte genomför nationella prov med sina elever kan ändå medverka i bedömningen och hålla sig uppdaterade om provens innehåll och utformning. För årskurs 6 kan det innebära att lärare med elever i årskurs 4 och 5 också hjälper till med att bedöma elevernas prestationer. För årskurs 9 och gymnasieskolan kan det innebära att andra lärare som undervisar i samma ämne deltar i bedömningen. Eftersom alla elever har genomfört samma uppgifter, finns det även goda möjligheter att genomföra sambedömning med lärare på andra skolor. Ytterligare en fördel är att alla som medverkar i sambedömningen är väl insatta i provet och bedömningsanvisningarna.

En risk med upplägget är att vissa lärare redan kan ha bestämt sig för en tolkning, till exempel på vilken betygsnivå de anser att en viss elev presterar och att de därför inte går in i diskussionen förutsättningslöst. Detta kan leda till att lärare med auktoritet påverkar de andra lärarna till att göra samma bedömning som dem, vilket i sin tur kan leda till att olika åsikter inte kommer fram. Risken minskas av att lärarna inte har bedömt samma elevexempel.

Att lärarna inte bedömer de egna elevernas delprov kan ge en mer objektiv bedömning av elevernas prestationer på proven, eftersom man som lärare inte riskerar att "läsa in" elevernas personliga egenskaper eller tidigare prestationer i bedömningen. Samtidigt är det viktigt att undervisande lärare får tillbaka de egna elevernas delprov. På så sätt kan de själva analysera elevernas och klassens resultat på provet, och utnyttja informationen från provet i betygssättningen. I det här exemplet förväntas lärarna utnyttja dels de andra lärarnas bedömning av elevernas delprov, dels diskussionen i sambedömningsgruppen, när de i efterhand går igenom de egna elevernas resultat på delproven och väger samman dem till ett provbetyg.

Exempel 2. Sambedömning som kompetensutveckling

Här har lärarna valt ut de elevexempel som bedöms för att de tydligt representerar en viss kunskapsnivå. Elevexemplen kan komma från Skolverkets kommentarmaterial (t.ex. till kunskapskraven), bedömarträningsmaterial eller bedömningsstöd. När det inte finns några särskilda bedömningsanvisningar, som för de nationella proven, bedömer lärarna direkt utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav. Sambedömningen kan involvera de lärare, i skolområdet eller i kommunen, som undervisar i ämnen som har bedömningsstöd. Sambedömningen sker kontinuerligt på särskilt avsatt mötestid. Så här kan det gå till:

1. Alla lärare analyserar samma elevexempel.
2. Lärarna delas in i tvärgrupper (där lärare från olika arbetslag inom skolan eller inom skolområdet kan ingå) som bedömer elevexemplet tillsammans.
3. Tvärgrupperna redovisar sina bedömningar av elevexemplet för varandra och varje tvärgrupp får motivera sina ställningstaganden. Alla pratar om samma elevexempel.
4. Lärarna enas om en gemensam bedömning, som sedan jämförs med bedömningen i det aktuella kommentarmaterialet eller bedömningsstödet.

SYFTE

Syftet är att utveckla lärarnas kompetens att bedöma, vilket förväntas leda till en ökad samstämmighet i bedömningen. På samma sätt som i Exempel 1 är målet i första hand att nå en samstämmighet i tolkningen av elevernas prestationer, eftersom sambedömningens fokus ligger på bedömning av färdiga elevarbeten. Men sambedömningen kan även gälla tolkningen av styrdokumentet, genom att kommentarmaterialet synliggör kopplingen mellan styrdokumentens formuleringar och elevernas arbeten. Däremot hamnar betygssättningen utanför sambedömningsprocessen.

FÖR- OCH NACKDELAR

Det finns flera fördelar med att sambedömningen utgår från elevexempel i kommentarmaterial och bedömningsstöd, istället för prestationer från lärarnas egna elever. Det kan till exempel vara ett bra sätt att prova på sambedömning utan att behöva använda egna elevexempel, vilket till en början kan få lärare att känna sig ifrågasatta. Det finns dessutom större utrymme för lärarna att pröva olika sätt att ta sig an bedömningen och se vilka konsekvenser den får, eftersom bedömningarna inte har någon direkt påverkan på de elever vars prestationer bedöms.

En svårighet med att utgå från kommentarmaterial och bedömningsstöd är att sådant material bara finns i vissa ämnen och i begränsad omfattning. Det här exemplet kan därför ses som en övergångsmodell där lärare övar sig i sambedömning, för att sedan kunna gå över till att utnyttja prestationer från de egna eleverna.

Skolan har goda förutsättningar att uppfylla flera av de faktorer för god sambedömning som forskarna har lyft fram. Men även här saknas möjligheten att ta med pågående elevarbeten i sambedömningen. En annan svårighet kan vara att få en bredd i elevarbeten. Särskilt svårt att få med är gränsfall, där elevens prestationer ligger i gränzonen mellan två betygssteg, och andra svårbedömda elevexempel, eftersom kommentarmaterial och bedömningsstöd brukar utgå från elevexempel som är typiska för de olika prestationsnivåerna. Därför kan man se det här exemplet som en "inkörsport" till Exempel 3, där utgångspunkten är lärarnas egna bedömningsuppgifter.

Exempel 3. Sambedömning för samsyn, samarbete och lärande

Här bedömer lärarna elevexempel från sin egen undervisning. De är oftast utvalda för att de är gränsfall och svåra att bedöma. De kan också vara utvalda för att de tydligt representerar en viss kunskapsnivå. Lärarna bedömer direkt utifrån kurs- eller ämnesplanernas kunskapskrav eller utifrån sina egna bedömningsanvisningar. Sambedömningen kan involvera alla lärare i skolan, i skolområdet eller i kommunen. Sambedömningen sker dels formellt och kontinuerligt på särskilt avsatt mötestid, dels informellt i ämneslaget. Så här kan det gå till:

1. Lärarna gör en pedagogisk planering tillsammans i ämnes- eller arbetslaget.
2. Undervisningen genomförs av lärare enskilt eller tillsammans.
3. Lärare inom ämnes- eller arbetslaget kan sambedöma informellt genom att diskutera elevexempel i formativt syfte. Lärare kan också delta i undervisningen tillsammans och bedöma muntliga och praktiska redovisningar.
4. Lärarna kan sambedöma formellt genom att ta med sig elevexempel som dokumenterats på något sätt och sedan diskutera dem i sambedömningsgruppen.
5. Lärarna diskuterar om hur de kan ge återkoppling eller stöd utifrån prestationerna.

SYFTE

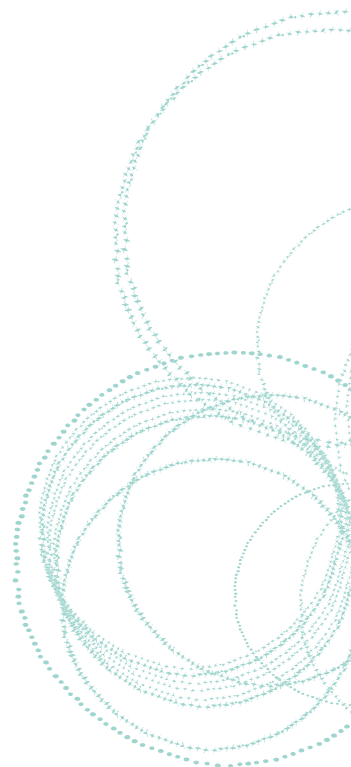
Syftet är att lärarna ska utveckla en samsyn på hur styrdokumentet kan tolkas och tillämpas, och samtidigt fördjupa samarbetet mellan varandra och öka samstämmigheten i bedömningen. Sambedömningen förväntas leda till ökad måluppfyllelse hos eleverna, genom att lärarna tillsammans diskuterar strategier för formativ användning av bedömningen.

Det som är speciellt med det här exemplet är att sambedömningen inte begränsar sig till att summativt avgöra nivån på elevers prestationer, utan att sambedömningen även omfattar en diskussion om hur bedömningsinformationen kan användas för formativa syften. Här gör lärarna en gemensam planering och kan därför nå både en samstämmighet i tolkningen av styrdokumentet och i tolkningen av elevarbetet. Lärarna kan även nå en ökad samstämmighet i betygssättningen, under förutsättning att betygssättningen ingår i sambedömningsprocessen, till exempel genom att lärarna inte bara diskuterar bedömningen av elevers prestationer på enstaka uppgifter utan även diskuterar sammanvägd bedömning.

FÖR- OCH NACKDELAR

I det här exemplet behöver lärarna tillsammans tolka styrdokumentens formuleringar, till exempel genom att gemensamt planera undervisningen. Att lärarna sambedömer de egna elevernas prestationer kan innebära att den undervisande läraren känner sig ifrågasatt. Därför krävs en öppenhet och trygghet i samarbetet mellan lärarna i större utsträckning än i de andra exemplen. Även nyfikenhet att få veta vad andra lärare anser har visat sig kunna hjälpa lärare att överbrygga osäkerheten (Adie, 2013). Andra fördelar är att arbetssättet ger utrymme för att inkludera ett brett och allsidigt underlag i sambedömningsprocessen, inklusive praktiska och muntliga redovisningsformer. Sambedömningen och diskussionen om elevernas prestationer begränsas då inte till de uppgiftsformat som ryms inom exempelvis de nationella provens standardiserade format. Andra fördelar är att det här är det enda av de tre exemplen som kan genomföras kontinuerligt, genom att det hela tiden finns underlag för sambedömningen. Dessutom kan alla lärare involveras i sambedömningen och inte enbart de lärare som undervisar i ämnen där det finns nationella prov eller bedömningsstöd.

På samma sätt som de andra två exemplen har det här goda förutsättningar att uppfylla flera av de faktorer för god sambedömning som forskarna lyfte fram, inklusive möjligheten att inkludera pågående elevarbeten i sambedömningen. Men eftersom sambedömningen även omfattar planeringsfasen kan det vara svårare att genomföra sambedömning i samarbete med lärare på andra skolor.





Forskning om sambedömning

Forskning (Thornberg, 2013) visar att sambedömning inte automatiskt leder till ökad likvärdighet i lärarnas bedömning och betygssättning på kort sikt. Däremot kan likvärdigheten öka på längre sikt. Ökad likvärdighet på en skola behöver inte heller leda till att likvärdigheten ökar nationellt, eftersom den gemensamma förståelsen kan vara begränsad till den grupp som genomfört sambedömningen tillsammans. En viktig lärdom från forskningen är att den samsyn som kan uppstå till följd av sambedömningen till stor del beror på att lärares olika sätt att uppfatta kriterier och kravnivåer blir synliggjorda när de analyserar och diskuterar konkreta elevexempel. Produktiva diskussioner uppstår när lärare har olika uppfattningar om på vilken nivå ett elevexempel ska placeras.

Vad leder sambedömningen till?

Internationell forskning visar att sambedömning kan leda till att lärarna ökar

- förståelsen för kunskapskrav och kvaliteter i elevers prestationer
- samstämmigheten i bedömningen
- bedömningskompetensen.

Gränserna mellan effekterna är inte helt skarpa. Till exempel kan man anta att om en grupp lärare tillsammans utvecklar en djupare förståelse för vad kunskapskraven innebär, så ökar även kompetensen hos de enskilda lärarna att göra bedömningar av sina elevers prestationer med stöd av kunskapskraven. Vetenskapliga studier om sambedömning utgår oftast från intervjuer med lärare före, under och efter sambedömningsprojekt i bland annat England, Australien och USA utifrån lärarnas upplevelser av sambedömning. Intervjuerna har sedan kompletterats med enkäter, gruppintervjuer och observationer under sambedömningsmötena. Bara i ett fåtal studier har forskarna på olika sätt gått in och försökt mäta effekterna av olika sambedömningsinsatser.

FÖRSTÅElsen FÖR KUNSKAPSKRAV OCH KVALITETER I ELEVERS PRESTATIONER

Att lärare tillsammans diskuterar bedömning av elevers prestationer i förhållande till i förväg uppställda mål och kriterier kan resultera i en gemensam syn på vad dessa mål och kriterier innebär och hur de kan tillämpas (Connolly, Klenowski & Wyatt-Smith, 2012). Det beror bland annat på att lärares olika sätt att uppfatta kriterier och kravnivåer blir synliggjorda när de sambedömer.

I studier genomförda i Queensland i Australien har det till exempel visat sig att när lärare har olika uppfattningar om på vilken nivå ett elevarbete ska placeras, uppstår det diskussioner som ger goda möjligheter till lärande för gruppen som sambedömer. Skilda uppfattningar leder till förhandlingar och fördjupade resonemang, vilket i sin tur leder till att lärarna uppmärksammar kvalitetsskillnader mellan elevarbeten och når en gemensam förståelse (Adie, Klenowski & Wyatt-Smith, 2012; Klenowski & Adie, 2009). Lenore Adie och hennes kollegor (2012), som bedrivit omfattande forskning om sambedömning, drar därför slutsatsen att sambedömningen är viktig, eftersom den synliggör skillnader och tvingar deltagarna att förklara och rättfärdiga sina bedömningar. Om man som lärare dessutom måste ompröva sin förståelse av kriterier och kravnivåer, kan detta medföra en förändrad bedömning av de egna elevernas prestationer. Liknande slutsatser dras även i andra studier och Paul Black, Christine Harrison, Jeremy Hodgen, Bethan Marshall och Natasha Serret (2011) menar att det är de utmanande diskussionerna som utgör fundamentet i sambedömningen, genom att de lyfter fram och synliggör frågor om kravnivåer och kvaliteter i elevers prestationer.

SAMSTÄMMIGHETEN I BEDÖMNINGEN

På längre sikt kan lärarnas gemensamma förståelse för kunskapskraven och kvaliteter i elevers prestationer leda till en ökad samstämmighet i bedömningen, eftersom lärarna tenderar att bli mer överens om vad som ska bedömas. (Falk & Ort, 1998). Flera olika studier lyfter fram ökad samstämmighet som en effekt av sambedömningen (Adie m.fl., 2012; Clarke & Gipps, 2000; Skolverket, 2009b, Black m.fl., 2011; Bolt, 2011; Connolly m.fl., 2012).

Skolinspektionen har i sin omrättning av nationella prov noterat att högstadies- och gymnasielärare, som bedömer elevernas prov på egen hand, tenderar att sätta högre provbetyg jämfört med lärare som sambedömer. I årskurs 3 och 5 är systematiska skillnader i bedömningen av olika elevgrupper (t.ex. skillnader mellan pojkar och flickor) överlag mindre uttalade när proven sambedömts, jämfört med

när de bedömts av en enskild lärare (Skolinspektionen, 2012). Det finns också en svensk undersökning av fyra lärares bedömning av elevarbeten på ett nationellt prov i matematik, som visar att lärarna reviderade sina bedömningar efter att de diskuterat sin bedömning med varandra, vilket ledde till en mer samstämmig bedömning. Samtidigt var lärarna olika benägna att förändra sina bedömningar, bland annat beroende på vilka kriterier de var oeniga om (Olofsson, 2006).

Många lärare som deltagit i sambedömning upplever ofta att samstämmigheten i bedömningen ökar. Det är också en av effekterna av sambedömning som lärare uppskattar mest (Connolly m.fl., 2012). Men att lärarna delar en gemensam förståelse för styrdokumentens formuleringar och hur olika kvaliteter kan komma till uttryck i elevernas prestationer innebär inte nödvändigtvis att de ger samma elevarbete samma poäng eller betyg. Istället kan lärare värdera olika aspekter av samma elevarbete på olika sätt (t.ex. elevens metodval, resonemang eller redovisning i matematikuppgifter), vilket resulterar i att de gör olika helhetsbedömningar. Hur det förhåller sig med detta är dock oklart.

Det är inte särskilt väl dokumenterat att lärares bedömningar av elevers enskilda prestationer blir mer lika som en följd av sambedömningen. I några få studier menar man visserligen att lärares bedömningar överensstämmer till 80–90 procent efter att de deltagit i sambedömning, men hur dessa siffror tagits fram är ofta oklart (de Eca & Torres, 2005; Falk & Ort, 1998; Syverson, 2009). Även Adie och hennes kollegor (2012) hävdar att kvaliteten i lärarnas bedömningar ökar till följd av att de deltar i diskussioner om undervisning och bedömning, men menar samtidigt att detta måste verifieras med andra typer av studier än de som är genomförda. Det finns också studier där man inte kunnat påvisa några effekter på överensstämmelsen (Baird, Greatorex & Bell, 2004; Morgan & Watson, 2002). Shirley Clarke och Caroline Gipps (2000) har genomfört tre projekt med lärare från årskurs 2 och 6 i England, där de har studerat om lärarnas bedömningar av elevexempel stämmer överens. Forskarna menar att det är svårt att nå samstämmighet om sambedömningen genomförs med deltagare från olika skolor och med lärare som har olika bakgrund.

Ett sätt att nå en total överensstämmelse mellan lärarnas enskilda bedömningar är att kräva att lärarna ska komma överens om en gemensam bedömning för varje elevexempel som sambedöms. Men det är ett arbetssätt som är mycket tidskrävande. Förhoppningen är istället att lärarna ska bli mer samstämmiga i den fortsatta bedömningen – eller revidera sin bedömning utifrån det som de har med sig från sambedömningen och därmed blir mer samstämmig i sin slutliga bedömning (se figur 2).



Figur 2. Exempel på hur sambedömning kan öka samstämmigheten i lärares bedömningar. Lärarna bedömer först sina elevers prestationer enskilt. De träffas sedan och diskuterar exempelvis svårbedömda prestationer under själva sambedömningen. Läraren reviderar slutligen sin bedömning utifrån den gemensamma diskussionen.

När det gäller hur sambedömning påverkar samstämmigheten i betygssättningen (som bygger på ett större samlat betygsunderlag) saknas det idag forskning. Däremot finns det gott om positiva erfarenheter (t.ex. i form av utvärderingar) från bland annat Queensland i Australien. I den senaste rapporten från Queensland Studies Authority granskade man ett slumpmässigt urval av 2 649 elevportföljer och fann att skolornas och granskningsgruppens bedömning stämde överens i 92 procent av fallen (QSA, 2012).

BEDÖMNINGSKOMPETENSEN

Sambedömning kan även leda till att den enskilda läraren ökar sin bedömningskompetens, men även sina ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper. Effekterna på lärarnas bedömningskompetens beror främst på att sambedömningen ger möjlighet att diskutera olika frågor kopplade till bedömning. Black och hans kollegor (2010; 2011) har till exempel visat att när lärare bedömer elevexempel tillsammans kan de upptäcka att en del av de uppgifter de använt faktiskt inte ger eleverna möjlighet att visa sitt kunnande i förhållande till målen. De kan också upptäcka att vissa uppgifter är så svåra att eleverna inte får någon möjlighet att visa sina kunskaper över huvud taget. Sambedömningsträffarna kan därmed bidra till insikter om hur pass användbara de bedömningsuppgifter lärarna använder är. Det finns även studier som lyfter fram att lärare genom sambedömning blir bättre på att se kvaliteter i elevers prestationer och att använda sådan kunskap för att justera och ändra sin egen planering (Falk & Ort, 1998).

Effekterna på lärarnas ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper beror på att sambedömningen ger lärarna möjlighet att få syn på hur det som uttrycks i kursplanernas kravnivåer visar sig i autentiska elevexempel. Den här konkretiseringen av kursplanernas formuleringar ger lärarna möjlighet att utveckla en gemensam förståelse och ett gemensamt språk, vilket gör det lättare att diskutera viktiga frågor knutna till deras undervisningsämnen (Falk & Ort, 1998).

Vilka faktorer påverkar sambedömningen?

Sambedömningens effekter beror på många olika faktorer. Forskningen har lyft fram några faktorer som visat sig påverka sambedömningen, men det finns många andra som inte är systematiskt undersökta. Några exempel är hur könsfördelningen i gruppen påverkar sambedömningen eller hur stor gruppen som sambedömer bör vara. Det är viktigt att komma ihåg, att listan inte är uttömmande och att den relativa styrkan inte är känd hos de faktorer som påverkar mest eller oftast. Här tar vi upp faktorer som beror på

- organisationen
- bedömningssituationen
- deltagarna i sambedömningsprocessen.

ORGANISATIONEN

Hur man organiserar själva sambedömningssituationen har betydelse för arbetet, inte minst behövs ett tydligt ledarskap i sambedömningsgrupperna för att lyckas hålla ihop diskussionerna. Till exempel visar en studie av Judith Little, Maryl Gearhart, Marny Curry och Judith Kafka (2003) betydelsen av en tydlig organisation och struktur. Little och hennes kollegor menar dessutom att ett strategiskt och skickligt ledarskap i sambedömningsgrupperna är grunden för att lyckas hålla diskussionerna öppna, kritiska och konstruktiva. Forskarna betonar därför vikten av en ledare som sätter ramarna och håller ihop diskussionerna.

Lärarna har förmodligen nytta av att delta i sambedömningar både med lärarna på den egna skolan och med lärare från olika skolor. Det finns fördelar och nackdelar med båda sätten. Nya perspektiv från lärare på andra skolor kan fördjupa diskussionen och lärarnas förståelse, men i flera studier framhåller lärarna att det som ger mest är sambedömning tillsammans med lärare från den egna skolan. Det kan också vara svårt att utnyttja erfarenheter från andra skolor i diskussioner

med lärarna på den egna skolan, något som framhålls av Black och hans kollegor (2010). Problemet lyfts fram även i andra studier (Bolt, 2011).

Susan Bolt (2011) jämförde olika sambedömningsgrupper i ett projekt om sambedömning i Australien. Resultaten visar att lärarna i studien var mer positiva till sambedömning inom den egna skolan än mellan olika skolor. Samtidigt tycks det enligt andra studier skapa en bredare förståelse för styrdokument och bedömning av elevarbeten om lärarna får möta andra sätt att tolka elevers prestationer, jämfört med om man bara träffar lärare på den egna skolan (Adie, 2013; Falk & Ort, 1998; Reid, 2007).

Ett sätt att komma i kontakt med lärare bortom den egna skolan, och därmed få nya perspektiv på bedömningen, är att sambedöma via Internet. Adies forskning (2010; 2012; 2013) visar att det inte är radikalt annorlunda att träffas online än ansikte mot ansikte. Men det finns vissa påverkansfaktorer som blir viktigare online, medan andra blir mindre viktiga (Adie, 2013). I det här specifika fallet är sambedömningen anonym, vilket ger särskilda konsekvenser för lärarnas syn på sig själva som bedömare.

BEDÖMNINGSSITUATIONEN

En avgörande faktor är hur själva bedömningssituationen går till. Vilken typ av prestationer det är som bedöms påverkar sambedömningen. Om det till exempel är en slutprodukt, tenderar bedömningen och samtalet att bli summativt och bakåtblickande. Om det däremot är ett elevarbete som ännu inte är färdigt, till exempel ett första utkast till en text, kan diskussionen bli mer formativ och framtidsinriktad. Detta kan i sin tur hjälpa lärarna att koppla samman den formativa och summativa bedömningen (Reid, 2007). Beverly Falk och Suzanna Ort (1998) menar dessutom att det är lättare för lärarna att skapa sig en nyanserad uppfattning om kvaliteten i elevernas prestationer när elevarbetena är valda på ett sätt så att de representerar en stor bredd av prestationer och elever med olika bakgrund.

Vilka hjälpmedel som finns som stöd för bedömningen, och hur de används, har också betydelse. Sådana hjälpmedel kan vara bedömningsanvisningar, till exempel anvisningar till nationella prov, kurs- och ämnesplanernas kunskapskrav, bedömningsstöd i olika ämnen, kommentarmaterialen till kunskapskraven, egenkonstruerade bedömningsmatriser eller bedömda elevexempel. Studier utförda av en forskargrupp i Queensland (Klenowski & Adie, 2009; Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, 2010) visar att lärare kan använda hjälpmedel på olika sätt under sambedömningen, och att de riskerar att konkurrera om lärarnas uppmärksamhet.

Man kunde bland annat se exempel på lärare som utnyttjade motsvarigheten till de svenska kunskapskraven som utgångspunkt för sambedömningen, men man kunde också se lärare som använde elevexempel som ett facit för hur en lösning skulle se ut. Man jämförde sedan de egna elevernas prestationer med detta ”facit”, istället för att diskutera vilka kvaliteter som låg till grund för bedömningen. Om sambedömningen görs på det sättet kan möjligheten till konstruktiva diskussioner påverkas negativt. Att istället kunna använda tillgängliga hjälpmedel på ett flexibelt sätt är en faktor som hjälper lärare att fördjupa diskussionen (Little m.fl., 2003).

De metoder lärarna använder för att enas påverkar sambedömningen. Val Klenowski och Lenore Adie (2009; Adie, 2012) visar att lärarna använder sig av olika metoder, och att dessa metoder inte alltid följer riktlinjerna. Till exempel visade det sig i deras studie att vissa lärare betygssatte olika aspekter var för sig, och sedan räknade ut ett medelvärde som avgjorde helhetsbetyget. Några andra lärare gjorde istället en helhetsbedömning, medan ytterligare några lärare ansåg att vissa kriterier var överordnade andra och vägde in detta i betygssättningen. Man såg även exempel på att enskilda lärare värdesatte kriterier som inte fanns med i bedömningsanvisningarna. Om lärarna kände till vilken elevs prestation det var som bedömdes kunde även detta vägas in i bedömningen, vilket innebär att det i hög utsträckning kan påverka bedömningens resultat om den undervisande läraren är med i sambedömningsgruppen eller inte. Anledningen till detta är att den undervisande läraren kan förstå elevens prestationer utifrån kunskaper om den enskilda eleven och om den situation där bedömningsuppgiften utfördes. Sammantaget gör dessa olikheter att likvärdigheten kan äventyras.

DELTAGARNA I SAMBEDÖMNINGSPROCESSEN

Lärarnas personliga egenskaper och erfarenheter kan påverka sambedömningen. Till exempel kan bedömningen påverkas av lärarnas kunskaper om de elever vars prestationer diskuteras. I Australien har en forskargrupp runt Claire Wyatt-Smith (2010) studerat lärare som betygssätter elevarbeten utifrån beskrivningar av olika kunskapsnivåer (nivå A–E). Efter lärarnas individuella bedömning genomfördes sambedömning, där lärarna diskuterade och enades om ett slutgiltigt betyg. Studien visar att lärarna vid bedömningen använde sig av både skriftliga hjälpmedel (som kriteriebeskrivningar och exempel på bedömda elevexempel) och så kallad ”tyst kunskap”. Detta innebär att lärarna, oftast omedvetet, lät bedömningen påverkas av exempelvis egna ämneskunskaper, kunskap om styrdokumentet, kännedom om enskilda elevers egenskaper eller åsikter om vad ”en genomsnittlig

elev” förväntas klara av. Dessa forskare menar därför att kriterierna och bedömningsanvisningarna visserligen spelar en viktig roll i bedömningsprocessen, men att formella dokument och riktlinjer bara utgör en begränsad del av de ”redskap” som lärare använder för att värdera och betygssätta elevers prestationer (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013). Även lärare själva uppger att de väger in faktorer i bedömningen som inte finns omnämnda i bedömningsanvisningarna (Adie m.fl., 2012).

Lärarnas undervisningserfarenhet påverkar hur de använder tillgängliga hjälpmedel i bedömningen och i vilken utsträckning de kan få gehör för avvikande uppfattningar. Detta kan i sin tur påverka diskussionen i sambedömningsgruppen. Till exempel tycks oerfarna lärare i högre grad använda bedömningsanvisningarna som ett facit, jämfört med erfarna lärare som använder dem mer flexibelt (Klenowski & Adie, 2009). En flexibel användning är förknippad med bättre möjligheter att fördjupa diskussionen (Little m.fl., 2003). Oerfarna lärare har därför särskilt stort utbyte av sambedömningen, eftersom de därigenom får stöd i att genomföra bedömningar och ta del av mer erfarna kollegors kunskaper (Baird m.fl., 2004; Crisp, 2013). Samtidigt är skillnaden i erfarenhet problematisk, vilket bland annat Adie (2009) visar på, genom att oerfarna lärare med en avvikande uppfattning kan ha svårt att göra sin röst hörd i förhållande till mer erfarna kollegor. Eftersom det framför allt är diskussioner där deltagarna tycker olika, som visar sig produktiva och utvecklande (Adie m.fl., 2012; Black m.fl., 2010), kan skillnader i lärarnas erfarenhet alltså påverka sambedömningsprocessen negativt. Det finns dessutom studier som visar att negativa upplevelser, som att man inte kan göra sin röst hörd, kan resultera i att lärare inte vill fortsätta att delta i sambedömningen (Adie, 2012).

Sambedömning via Internet visar att anonymitet kan kasta om de sociala strukturerna, och att lärare därmed kan tvingas omförhandla sin identitet som bedömare. Till exempel kan lärare som vanligen betraktas som auktoriteter på den egna skolan tvingas omförhandla sin situation. Medan man som auktoritet oftast inte blir ifrågasatt, måste man – i en anonym situation – argumentera för sina ståndpunkter på samma villkor som alla andra. Även uppfattningar om sig själv som exempelvis ”hård” eller ”snäll” bedömare kan behöva omförhandlas, eftersom man inte längre har någon att jämföra sig med (Adie, 2013).

Det stadium lärarna undervisar på påverkar vad de lägger fokus på i sambedömningen. Till exempel såg Clarke och Gipps (2000) en skillnad mellan hur olika lärargrupper tog sig an och genomförde sambedömningen beroende på om de arbetade på låg- och mellanstadiet eller på högstadiet och gymnasieskolan. Lärarna

på högstadiet och gymnasieskolan, som hade större erfarenhet av att sätta betyg, använde sambedömningen främst till att jämföra provresultat och betyg. Lärarna på låg- och mellanstadiet var däremot mer fokuserade på att analysera elevarbeten och att få en samsyn i hur man uppfattade och värderade olika prestationer.

Sammanfattning

Även om sambedömning kan gynna en gemensam förståelse för kunskapskraven och kvaliteter i elevernas prestationer, ger inte forskningen något särskilt starkt stöd för att sambedömning leder till en ökad överensstämmelse i lärares bedömningar av enskilda elevprestationer, dvs. att det är oklart huruvida lärarna blir mer överens om t.ex. betygssättning av en uppsats eller poäng på ett prov. Istället tycks sambedömning i första hand fungera som ett långsiktigt sätt att uppnå samsyn och likvärdighet.

Viktigt för sambedömningsprocessen tycks vara att man utgår från konkreta elevarbeten och att det finns utrymme i gruppen för att ge uttryck för skilda åsikter. Några av de faktorer som har identifierats i forskningen och som kan vara fördelaktigt är om:

- det finns en tydlig mötesstruktur och ett tydligt ledarskap
- man inkluderar elevarbeten som representerar en stor bredd av prestationer och elever med olika bakgrund
- man i sambedömningen använder tillgängliga bedömningsstöd på ett flexibelt sätt
- lärarna deltar i flera sammanhang, både inom den egna skolan och med lärare från andra skolor
- man inkluderar pågående elevarbeten i sambedömningen (om man vill öka fokus på bedömningens formativa syfte).

Utöver dessa faktorer finns det ytterligare ett stort antal olika faktorer som kan varieras i sambedömningsprocessen. Sammantaget innebär detta att det finns många olika sätt att arbeta med sambedömning. I detta stödmaterial har därför tre exempel för sambedömning presenterats, där faktorer som *vad* som bedöms, *hur* processen går till, *vem* som deltar och *när* sambedömningen genomförs har varierats för att visa på olika sätt att arbeta. Förhoppningen är att dessa exempel ska hjälpa lärare och skolledare, eller andra som arbetar med pedagogisk utveckling, att konstruera sin egen modell för sambedömning utifrån sina egna lokala förutsättningar.

Referenser

Adie, L. E. (2010). *Developing shared understandings of standards-based assessment: On-line moderation practices across geographically diverse contexts*. Doktorsavhandling, Queensland University of Technology, Australien.

Adie, L. (2012). Learning as identity and practice through involvement in online moderation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 43–56.

Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 91–106.

Adie, L. E. Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64, 223–240.

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.

Baird, J-A., Greateorex, J. & Bell, J. F. (2004). What makes marking reliable? Experiments with UK examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11, 331–348.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 215–232.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2011). Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 451–469.

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

Clarke, S. & Gipps, C. (2000). The role of teachers in teacher assessment in England 1996–1998. *Evaluation and Research in Education*, 14, 38–52.

Connolly, S., Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. M. (2012). Moderation and consistency of teacher judgement: teachers' views. *British Educational Research Journal*, 38, 593–614.

Crisp, V. (2013). Criteria, comparison and past experiences: how do teachers make judgements when marking coursework? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 127–144.

de Eca, P. & Torres, M. T. (2005). Using portfolios for external assessment: An experiment in Portugal. *International Journal of Art & Design Education*, 24, 209–218.

Englund, T. & Quennerstedt, A. (2008). *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

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

Jönsson, A. (2013). Likvärdig bedömning genom nationella prov? *Grundskoletidningen*, 1/2013.

Kjellström, K. & Ridderlind, I. (2011). Ämnesprovet i matematik 2010. Hämtad från: http://www.prim.su.se/matematik/ap_9/resultat/rapport_10.pdf

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

Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.

Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M. & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85, 185–192.

Morgan, C. & Watson, A. (2002). The interpretative nature of teachers' assessments of students' mathematics: Issues for equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33, 78–110.

Moss, P. A. & Schutz, A. (2001). Educational standards, assessment, and the search for consensus. *American Educational Research Journal*, 38, 37–70.

Olofsson, G. (2006). *En studie av lärares bedömning av elevarbeten på ett nationellt prov i matematik kurs A*. Stockholms universitet, PRIM-gruppen.

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

Queensland Studies Authority (2012). *Random sampling project 2012. Report on random sampling of assessment in Authority subjects*. Brisbane: Queensland Studies Authority.

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

Skolinspektionen (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009a). *Redovisning av regeringsuppdrag att ge förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009b). *Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov*. Dnr 2008:286. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid. Rapport nr. 374*. Stockholm: Skolverket.

Syverson, M. A. (2009). Social justice and evidence-based assessment with the Learning Record. *Forum on Public Policy*, 1–27.

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

Tveit, S. (2007). En mer læringsstøttende og rettferdig elevvurdering. I S. Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen* (sid. 219–244). Oslo: Universitetsforlaget.

U2011/6543/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 35–52.

Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 59–75.

Stödmaterialet om sambedömning har tagits fram för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. Materialet riktar sig till lärare, skolledare och andra som arbetar med pedagogisk utveckling i skolan.

Stödmaterialet innehåller gott om exempel på sambedömning, både i Sverige och utomlands. I varsitt längre avsnitt berättar vi hur lärare från tre svenska skolor har arbetat. Skolorna skiljer sig åt och exemplen är valda för att visa fördelar och nackdelar med olika tillvägagångssätt. Tanken är att lärare och skolledare ska kunna välja och anpassa en modell som passar de egna förutsättningarna när de planerar för sambedömning på sin skola.