

Vad uppmärksammar lärare i samtal om skrivbedömning? - Svensklärares normer för beslut om summativ bedömning

*Per Blomqvist**

Stockholms Universitet

This article reports on a qualitative study of Swedish teachers' summative assessments of students' writing in upper secondary school. Based on teacher group discussions, the study describes and analyses teachers' expressions of norms when assessing and grading students' writing in the subject of Swedish. Data consist of audio- and video recordings from three focus group discussions, comprising a total of 17 teachers. Topic analysis (Linell, 2001) is the method used to identify expressions of assessment norms in these discussions. The analysis reveals that these teachers' summative assessments of students' writing express two competing norms: a non-compensatory and a compensatory norm. The non-compensatory norm is expressed through perceptions that all text qualities must correspond to the same criteria. This means that shortcomings in texts are crucial for teachers' summative assessments. The text qualities that primarily determine these decisions are language style and text structure. Meanwhile, the compensatory norm is expressed through perceptions that in summative aspects such as students' age and writing instructions as well as students' writing development and the national test must be considered. These competing assessment norms have a substantial impact on these teachers' decisions on summative assessments. The teacher groups show significant variation in the basis for their decisions regarding summative assessment of students' writing.

Keywords: Writing assessment, summative assessment, assessment norms, writing instructions

* Corresponding author: per.blomqvist@isd.su.se

Inledning

Forskning om lärares summativa bedömningar av elevers skrivande har framför allt haft ett externt granskande perspektiv. I flertalet studier jämförs lärares betygsättning av skrivprov med professionella bedömares (Crisp, 2007; Gibbons & Marshall, 2010; Goodwin, 2016) och variationer i samsyn och samstämmighet har förklarats av bedömares olika bakgrund och erfarenheter (Barkaoui, 2010; Crusan et al., 2016; Suto & Greatorex, 2008; Wiseman, 2012), olika användning av bedömningsredskap (Goodwin, 2016; Kuiken & Vedder, 2014; Wolfe et al., 2016) eller olika grad av bedömarträning (Brown et al., 2012; Jølle, 2015; Weigle, 2007).

Vad få studier har undersökt är lärares summativa bedömningar av elevers skrivande i förhållande till ämnens lärandemål och betygskriterier för kurs. Vi vet därför lite om hur lärare formulerar och motiverar summativa bedömningar utifrån en bedömningsinformation baserad på mer än enskilda skrivprov som bedöms utifrån specifika bedömningsanvisningar och uppgiftsmatriser. Samtidigt är det just lärares förmåga att kontinuerligt bedöma elevers skrivande i förhållande till ämnesmål och kriterier för kurs, som betonas i diskussioner om vad som kan ge elever likvärdiga möjligheter att utveckla sitt skrivande i en specifik undervisningskontext (jfr Berge & Skar, 2015; Evensen, 2012; Parr & Timperley, 2010).

Bedömning i svensk skolkontext

Det svenska mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är komplext. De riktlinjer som beskriver hur bedömning och betygsättning ska gå till finns för gymnasieskolans del formulerade i Skollag, Gymnasieförordning, Läroplan, examensmål och ämnesplaner.¹ Utöver detta preciserar kunskapskraven vad bedömningen ska gälla i enskilda kurser. Detta gäller för tre av de godkända betygsstegen E, C och A som utgår från målen för ämnet (Skolverket, 2011). Summativ bedömning innebär alltså i det svenska betygssystemet att elevers kunskaper inte enbart utvärderas i förhållande till kunskapskraven utan även i relation till ämnets syfte och mål och det konkreta innehåll som eleverna har arbetat med (Hirsh & Lindberg, 2015). Sådana bedömningar kan användas för att rapportera elevers uppnådda resultat i form av ett omdöme eller betyg, exempelvis i en av svenskämnet gymnasiekurser, men även integreras i en undervisning som stöttar elevers fortsatta lärande (Behizadeh & Engelhardt, 2011). Det är alltså inte *när* bedömningar äger rum som bestämmer om bedömningar är formativa eller summativa utan *vad* bedömningarna används till (Harlen, 2012; Newton, 2010). Flera bedömningsforskare (t.ex. Black, 2003; Bennett, 2011; Newton, 2007) har därför konstaterat det problematiska i att alls upprätthålla en tydlig åtskillnad mellan dessa funktioner eftersom det är svårt att med någon större precision definiera vad som ska anses vara formativ respektive summativ bedömning i utbildningssammanhang; all bedömning i pedagogisk verksamhet bör istället betraktas som redskap för att utveckla undervisning och återkoppling som kan ge elever bättre möjligheter att lära sig (se även Brookhart, 2010; Hoover & Abrams, 2013; Pedder & James, 2012; Taras, 2005). Med detta sagt används begreppet summativ bedömning i denna studie för att undersöka vad

¹ För en översikt över gymnasieskolans styrdokument och hur de hänger ihop: "Dokument som styr gymnasieskolan" (Skolverket, 2011)

svensklärare uppmärksammar när de i grupp diskuterar kvaliteter i elevers skrivande och därefter beslutar om vilket betygsomdöme elevers skrivande motsvarar i relation till gymnasiekursen *svenska 1*.

Syfte och forskningsfrågor

Studien undersöker svensklärares samtal om skrivbedömning i gymnasieskolan. Syftet är att synliggöra vilka kvalitetsuppfattningar och normer svensklärare ger uttryck för i olika faser av en summativ bedömningsprocess och hur de relaterar till varandra: lärarnas bedömningar av elevtexters kvaliteter och deras beslut om summativ bedömning av elevers skrivförmåga. Forskningsfrågorna är: (1) Vilka kvalitetsuppfattningar och normer uttrycker lärare i samtal om summativ bedömning av elevers skrivande? (2) Vilka av dessa kvalitetsuppfattningar och bedömningsnormer ges prioritet vid summativ bedömning av enskilda elevers skrivande? Genom att utifrån dessa frågor undersöka lärares samtal om skrivbedömning riktas intresset mot vad lärare uttrycker är viktigt att kunna i en specifik undervisningskontext.

Svensk forskning om svensklärares skrivbedömningar

I likhet med internationell forskning om skrivbedömning har flera svenska studier undersökt skrivbedömning i ett externt granskande perspektiv, främst bedömning av nationella skrivprov i svenska på högstadiet och i gymnasieskolan (Borgström & Ledin, 2014; Ciolek Laerum, 2009; Lundgren, 2013; Östlund-Stjärnegårdh, 1999), och på olika sätt belyst betydande variationer både i samsyn och samstämmighet mellan olika bedömare. Exempelvis visar Östlund-Stjärnegårdh (1999) att det i genomsnitt skiljer mer än ett betygssteg mellan olika svensklärares bedömningar av det nationella skrivprovet i gymnasieskolan och Ciolek Laerum (2009) att svensklärares bedömningar av det nationella skrivprovet i årskurs 9 skiljer med upp till tre betygssteg. Vidare visar Aldrin (2015) som lät drygt hundra svensklärare på högstadiet enskilt betygsätta samma elevtext dels att samstämmigheten varierar med upp till fyra betygssteg, dels att samma textkvalitet i en elevs text av vissa lärare bedöms uppvisa hög nivå men av andra lärare låg nivå (jfr även Kronholm-Cederberg, 2009). Förklaringar till svensklärares bedömarvariationer utgår bland annat från lärares olika erfarenheter av att bedöma, bedömares olika roller och olika tillgång till bedömningsinformation (se t.ex. Aldrin, 2015; Lundgren, 2013; Östlund-Stjärnegårdh, 2009).

I ett antal svenska studier undersöks även svensklärares skrivbedömningar i relation till mål och kriterier för kurs. Exempelvis undersöker Aspelin (1999) bedömning som interaktion och samspel mellan lärare och elever i gymnasieskolan och Parmenius Swärd (2008) elevers uppfattningar om och attityder till skrivuppgifter och skrivbedömningar. Även Skar (2013) undersöker skrivbedömning i relation till undervisningens mål i ämnet svenska på gymnasiet, men då utifrån validitet där fokus är att utifrån bedömningsteoretiska och sociokulturella perspektiv analysera lärares kommunikativa handlingar, undervisning och bedömningar samt relationen dem emellan. Gemensamt för dessa studier är att de har bidragit med betydande kunskaper om några av de svårigheter och överväganden som svensklärare ställs inför i sitt didaktiska arbete med skrivbedömning.

Vad svensk bedömningsforskning överlag har uppmärksammat i lägre grad är hur lärare formulerar sig när de motiverar bedömningar av elevers prestationer (Forsberg & Lindberg, 2010). Ett undantag vad gäller svensk forskning om skrivbedömning är Rinne

(2015) som undersöker kommunikationen mellan svensklärare och gymnasieelever i betygssamtal och redovisar olika förståelser av och förhållningssätt till betygsättning. Däremot saknas studier om svensklärares skrivbedömningar som uttryck för delade normer och gemensamma beslut. Inte heller har studier undersökt vad som kännetecknar lärares beslutsprocesser när de tillsammans diskuterar bedömning av elevers skrivande. Detta gör att det saknas kunskaper om vilka normer lärare ger uttryck för vid sambedömning av elevers skrivande och hur dessa används i lärares gemensamma beslut om summativ bedömning av elevers skrivförmåga. Med tanke på att bedömning av komplexa estetiska uttrycksformer som t.ex. skrivande är starkt kontext- och situationsberoende handlingar, som i hög grad just bygger på bedömares kulturella föreställningar om vad som kännetecknar god skrivförmåga, finns det anledning att undersöka detta område närmare. Mer kunskap om vad svensklärare uppmärksammar och vilka normer de ger uttryck för vid summativ bedömning av elevers skrivande skulle kunna bidra till att stärka arbetet för ökad likvärdighet i svensklärares skrivbedömningar (jfr Berge, 2002; Matre & Solheim, 2016).

Ett ramverk för summativ bedömning

Bedömningsforskning har resulterat i ett antal modeller för hur summativ bedömning kan utformas i pedagogisk verksamhet (se t.ex. Allal, 2013; Black & Wiliam, 2006; Brookhart, 2010; Harlen, 2012; Sadler, 1998). Gemensamt för dessa modeller är att de beskriver summativa bedömningsprocesser som via tolkningar i olika steg leder fram till någon form av beslut om omdöme av elevers prestationer. I denna studie används Harlens (2012) *ramverk för summativ bedömning* för att beskriva och analysera vilka bedömningsnormer svensklärare ger uttryck för i olika faser av en summativ bedömningsprocess när de utifrån ett urval *elevuppgifter/aktiviteter* (collection of evidence), *tolkar* materialet (interpretation of evidence), *bedömer* elevers prestationer i förhållande till kriterier av något slag (judgement of achievement, criterion-referenced) och *rapporterar* någon form av omdöme (report on achievement).

För att benämna vad svensklärarna uppmärksammar i dessa olika faser av en sådan summativ bedömningsprocess används begreppet *kvalitetsuppfattning* (jfr Blomqvist et al., 2016). Kvalitetsuppfattningar beskriver vad lärarna riktar uppmärksamheten mot och synliggör på så sätt vad de uttrycker som relevant att bedöma i elevers skrivande vid en viss tidpunkt i utbildningen (jfr Evensen et al., 2016; Matre & Solheim, 2016). Lärarnas uttryck för kvaliteter i elevers skrivande implicerar i sin tur normer för vad summativ bedömning av gymnasieelevers skrivande i kursen *svenska 1* ska avse.

För att även benämna lärares beslut om summativ bedömning av elevers skrivande i förhållande till en specifik gymnasiekurs används begreppet *betygsomdöme*. Betygsomdöme är inget vedertaget begrepp i svensk gymnasieskola men blir relevant i relation till den uppgift som lärarna i denna studie delges: att summativt bedöma elevers skrivande i förhållande till de mål och kunskapskrav som behandlar just skriftlig förmåga i gymnasiekursen *svenska 1*.

Empiri och metod

Tre svensklärargrupper från tre gymnasieskolor ingår i studien. Lärargrupperna består av fem till sex lärare per skola varav samtliga lärare undervisade i svenska innevarande läsår (2014–2015) och hade erfarenhet av att undervisa i kursen *svenska 1*. Majoriteten av lärarna, femton av sjutton, kan sägas ha betydande erfarenhet av att undervisa i svenska i gymnasie-

skolan: sex av dem har undervisat i mer än fem år, nio i mer än femton år. Två av lärarna har däremot mer begränsad erfarenhet och undervisar sitt första år. Genomsnittligt antal yrkesår som gymnasielärare skiljde sig åt mellan skolorna: Corneaskolan 19 år, Irisskolan 7 år, och Scleraskolan 16 år. De tre gymnasieskolorna skiljde sig även åt avseende huvudman, geografiskt läge och profil: en av skolorna drivs i kommunal regi, två är fristående skolor; två av skolorna ligger i närförort, en i innerstaden; alla skolor erbjuder högskoleförberedande program, en av dem även yrkesförberedande program. Sammantaget kan urvalet gymnasieskolor och svensklärare verksamma vid dem representera viss variation (jfr Cohen et al., 2007) som kan säga något om lärares normer vid summativ bedömning av elevers skrivande på dessa skolor.

Fokusgrupper

Fokusgrupper innebär att data samlas in genom gruppinteraktion om ett specifikt ämne (Morgan, 1996; Wibeck, 2010). Dessa förespråkas i studier där intresset riktas mot att i gemensamma samtal undersöka individers delade uppfattningar och normer, inte enskilda individers uppfattningar (Marková et al., 2007; Myers 2004). För att få tillgång till en empiri som kunde svara mot studiens forskningsfrågor iscensattes därför skrivbedömningsamtal i fokusgrupper.

Bedömningsamtalen ägde rum på respektive gymnasieskola under lärarnas ordinarie mötestid. Lärarna fick inledningsvis tid, ca 20 minuter, att enskilt läsa ett *stimulusmaterial* (Wibeck, 2010) bestående av två elevtexter från tre elever, sammanlagt sex elevtexter: tre utredande texter om språklig variation och tre litterära essäer om existentiella frågor. Dessa texter var skrivna inom ramen för *svenska 1* men av elever på en gymnasieskola som inte ingår i studien och inför användning anonymiserade. De tre frågor som sedan strukturerade samtalen var:

1. Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?
2. Hur skulle ni rangordna de här texterna?
3. Vilket betygsomdöme motsvarar den här elevens skrivande?

Den inledande frågan ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?” ställdes till varje elevtext i stimulusmaterialet: först till de tre utredande texterna, därefter till de tre litterära essäerna. Lärarnas uppgift blev att tolka materialet och producera bedömningsinformation som uttryckte kvaliteter i elevernas skrivande.

Ett mellansteg i denna studies utformning är att lärarna även uppmanades att rangordna elevtexter. Detta gjordes två gånger under samtalen, båda gångerna i direkt anslutning till deras bedömningsamtal om elevtexter skrivna i samma typ av text: utredande texter respektive litterära essäer. Syftet är att få en uppfattning om vilka texter i materialet som lärarna anser vara bättre och sämre, vilket kan bidra till förståelse för lärarnas normer och för de beslut om betygsomdöme som de fattar (jfr Kimbell, 2010).

Inför den avslutande frågan ”Vilket betygsomdöme motsvarar den här elevens skrivande?” försågs lärarna med ny information: att de sex elevtexterna var skrivna av tre elever. Lärarnas summativa bedömningar skulle alltså utgå från två texter av dessa tre elever och generera ett betygsomdöme som kunde säga något om elevernas skrivförmåga i för-

hållande till kursen *svenska 1*. Lärarna fick här tid att återvända till elevtexterna och enskilt förbereda sig inför det fortsatta samtalet om summativ bedömning.

I de samtal som sedan följde hade lärarna inte tillgång till något av de styrdokument som reglerar bedömningens inriktning och genomförande i gymnasieskolan (jfr Gy 2011). Fördelen med ett sådant tillvägagångssätt är att lärargruppernas samtal inte struktureras utifrån bedömningsredskapen utan ger plats för lärarna att uttrycka vad de anser vara relevant att diskutera och bedöma i den givna kontexten. Detta ökar även möjligheten att få syn på vilka bedömningsnormer som kan tänkas vara internaliserade i lärarnas bedömningar och den bedömningstradition som lärarna är delaktiga i. Samtalen genomfördes även utan aktiv moderators inblandning vilket innebar att lärarna själva styrde samtalen utifrån de tre strukturerande frågorna och de avslutade samtalen genom att gemensamt uttrycka att de hade fullgjort uppgiften.

Studiens empiri består av ljud- och videoupptagningar från de tre lärargruppernas bedömningssamtal, sammanlagt ca 170 minuter. Varje lärargrupp ägnade 15 till 20 minuter åt att diskutera varje elevs skrivande, först utifrån enskilda elevtexters kvaliteter därefter utifrån summativ bedömning av skrivförmåga. I denna studie ägnas särskilt intresse åt den senare delen av bedömningssamtalen då lärargrupperna fick i uppgift att diskutera vilket betygsomdöme elevens skrivande motsvarar.

Topikanalys

Materialet har analyserats med topikanalys (Linell, 2001). Metoden används för att identifiera vad som uppstår i interaktion mellan individer när de samarbetar och tillsammans försöker uppnå gemensam förståelse av ett på förhand bestämt ämne. För att en topik ska etableras i ett samtal behövs samarbete mellan minst två deltagare som i minst tre samtalsstrukturer behandlar samma ämne genom att de responderar på varandras utsagor (jfr *minimal communicative interaction*, Linell, 2009). På så sätt kan en analys av vilka topiker som etableras i lärargruppernas samtal synliggöra kvalitetsuppfattningar som lärare delar när de i grupp diskuterar summativ bedömning av elevens skrivande. Detta ökar rimligheten för antaganden om att lärarnas kvalitetsuppfattningar kan ses som uttryck för kulturellt etablerade normer på skolorna.

Analysprocessen inleddes med att materialet från lärargruppernas bedömningssamtal transkriberades. Eftersom fokus för denna studie är lärarnas uttryck för kvalitetsuppfattningar och normer är transkriberingen innehållsorienterad och framför allt inriktad på den verbala kommunikationen (jfr Nikander, 2008). Transkriptionen är därför en viss förenkling av de konventioner som annars kännetecknar samtalsanalytisk forskning, avseende t.ex. angivelser av pauslängd, taltempo och icke-verbala handlingar (jfr Anward & Nordberg, 2005). Videoupptagningarna av samtalen användes i detta skede främst för att med säkerhet kunna urskilja vilken deltagare som yttrade vad i de ibland intensiva samtalens snabba replikskiften.

Transkriptionerna lästes och diskuterades sedan i grupp tillsammans med kolleger vid universitet. Dessa diskussioner ledde fram till några första tentativa resultat om lärarnas kvalitetsuppfattningar och uttryck för normer vid summativ bedömning. Topikanalysen innebar sedan en mer grundlig bearbetning av empirin i dataanalysplattformen *NVivo*. För att illustrera hur topikanalysen har gått till följer här ett utdrag ur Corneaskolans samtal utifrån frågan "Vilket betygsomdöme motsvarar elevens skrivande?".

- 125 Cia: den här tycker jag vi sätter ett E på
- 126 Carina: nä
(.) lite högre tror jag nog
- 127 Cia: ett plus? ett C?
- 128 Carina: nä inte ur dispositionssynpunkt så e det ju inte det
(.) men ett E plus tycker jag utan tvekan
(.) vad det nu är för skillnad på det?
(.) men inte riktigt C-mässig än
- 129 Cia: nä det kan jag hålla med om
(.) nä det tycker inte jag heller
(.) E då

Cia föreslår inledningsvis betygsomdömet E (tur 125), vilket Carina invänder mot ”nä, lite högre tror jag nog” (tur 126). Cia föreslår då ”ett plus? ett C?” (tur 127) men Carina menar att betyget C inte är möjligt ”ur dispositionssynpunkt” (tur 128) men ett ”E plus”. De båda uttrycker enighet om att elevens skrivförmåga motsvarar ett E för att den är ”inte riktigt C-mässig än” (Carina, tur 128), vilket Cia håller med om (tur 129). Den topik som här etableras i fem samtalsturer mellan två lärare är en kvalitetsuppfattning som uttrycker att *vissa textkvaliteter i elevens skrivande brister för ett högre betyg än E* vilket implicerar en bedömningsnorm om att *samtliga kvaliteter i elevens texter ska motsvara samma kunskapskrav för ett visst betygsomdöme*.

Genom att på detta sätt identifiera topiker i lärargruppernas bedömningsamtal framträdde tematiska mönster i vad lärarna riktade bedömningarna mot (jfr Marková et al., 2007). För att synliggöra mönster av topiker som uttryckte liknande kvalitetsuppfattningar sammanfördes dessa i kategorier. Denna del av analysen innebar både en strukturering och reducering av materialet (jfr Kvale & Brinkman, 2009) men var nödvändigt för att kunna synliggöra vad lärarna uppmärksammar och uttrycker för kvalitetsuppfattningar och normer i olika faser av en summativ bedömningsprocess. Utöver det kunde antalet topiker som uttryckte kvalitetsuppfattningar inom vardera kategorin synliggöra vad lärarna framför allt grundar summativa bedömningar på.

De benämningar som används i resultatdelen för att beskriva vilka textkvaliteter lärarna uppmärksammar i elevens skrivande har till viss del påverkats av tidigare forskning om skrivbedömning, framför allt NORM-projektets bedömningskriterier av skrivförmåga (jfr Berge, 2005; Matre et al., 2011). Dessa har dock anpassats för att i möjligaste mån återspegla vilka textkvaliteter lärarna i denna studie uppmärksammar. Exempelvis bildar *källanvändning* en egen kategori istället för att ingå i kategorin *textupbyggnad* (Blomqvist et al., 2016). Såväl topikanalys som kategorisering av identifierade topiker har varit underlag för kontinuerliga diskussioner med kolleger (jfr Kvale, 2009).

En svårighet i analysarbetet bestod i att lärarna sällan diskuterade ett ämne i taget utan uppehöll sig vid flera aspekter av bedömning samtidigt. Exempelvis kunde en lärare tidigt i ett samtal introducera ett ämne som först blev responderat på långt senare. Detta är

till viss del en följd av studiens design där lärarna efter att ha fått en bedömningsuppgift lämnades ensamma att lösa den (jfr *ostrukturerade fokusgruppsintervjuer*, Wibeck, 2010). Samtidigt är det ett resultat av den dynamik som kännetecknar de flesta diskussioner där uppfattningar och åsikter växer fram i ett samtal allt eftersom (jfr Palmér, 2008). För analysens resultat har detta inte haft någon betydelse; så länge ämnet har behandlats av minst två lärare i minst tre samtalsturer under samtals gång har det identifierats som topik. Initiativ som inte blev responderade ingår däremot inte i studiens resultat.

Resultat

Steg 1: Vilka kvalitetsuppfattningar och normer uttrycker lärare i samtal om summativ bedömning av elevers skrivande?

I de tre lärargruppernas samtal utifrån frågan ”Vilket betygsomdöme motsvarar den här elevens skrivande?” uttrycker lärargrupperna sammanlagt 55 kvalitetsuppfattningar. Flertalet av dessa behandlar *textkvaliteter och kunskapskravens betygssteg* (38 topiker) följt av *bedömningsuppgifter och kurs* (9 topiker), *skrivutveckling under kurs* (6 topiker) och *nationella kursprovet i svenska 1* (2 topiker). Här följer en översikt av dessa kategorier och vilka bedömningsnormer lärarna uttrycker:

- **Textkvaliteter och kunskapskravens betygssteg**
Bedömningen ska ta hänsyn till elevtexters kvaliteter i förhållande till kunskapskravens betygssteg.
- **Bedömningsuppgifter och kurs**
Bedömningen ska ta hänsyn till skrivuppgifters svårighetsgrad i relation till vad elever kan förväntas skriva i gymnasieskolans kurs svenska 1.
- **Skrivutveckling under kurs**
Bedömningen ska ta hänsyn till elevers skrivutveckling och progression över tid i kursen.
- **Nationella kursprovet i svenska 1**
Bedömningen ska ta hänsyn till krav och bedömningsanvisningar för det nationella kursprovet i svenska 1.

Textkvaliteter och kunskapskravens betygssteg

Denna kategori kännetecknas av att lärarna uppmärksammar elevtexternas kvaliteter i relation till kunskapskravens betygssteg. Den bedömningsnorm som framför allt tycks styra lärarnas beslut om summativ bedömning av elevers skrivande kan formuleras som att *samtliga kvaliteter i elevers texter ska motsvara samma kunskapskrav för ett visst betygsomdöme*. Här följer ett utdrag från Scleraskolans samtal som får illustrera det:

- 22 Sara: men man tänker då att egentligen
 (.) om den här eleven ska hamna på D
 (.) då ska det va till övervägande del på C-kriterier

- (mmm)
- 23 Stefan: det tycker jag nog inte
- 24 Sara: och den är nog inte det
- 25 Saga: nä
- 26 Sara: å övervägande del C-kriterier är det ju inte
- 27 Siv: nä
- 28 Sara: uppe på C på vissa men inte till övervägande del
- 29 Signe: nä nä
- 30 Stefan: men
- (.) eller det kanske jag inte behöver veta
- (.) för jag tycker inte den når upp till nåt C-kriterie
- 31 Siv: jo innehållsmässigt på första texten tycker jag
- 32 Sara: jag tycker också att den löser uppgiften på
- (eh)
- när det gäller framför allt innehåll –
- 33 Stefan: jo men det kan jag väl kanske hålla med om –

Denna norm för summativ bedömning innebär att även om andra textkvaliteter i en elevs texter, t.ex. ämnesinnehåll eller mottagaranpassning, bedöms nå högre betygssteg avgörs lärarnas beslut av den eller de textkvaliteter i elevens skrivande som sätter stopp för ett högre betygsomdöme. Denna bedömningsnorm delas av alla lärargrupper och fungerar icke-kompensatoriskt eftersom fördelar i elevernas texter inte kan väga upp brister.

En närmare analys av vilka textkvaliteter som på det här sättet blir avgörande för lärarnas beslut om summativ bedömning visar att det framför allt handlar om stilistisk utformning och textuppbyggnad. Av sammanlagt 21 kvalitetsuppfattningar som uppmärksammar brister i elevens texter skapas 17 av dem genom att någon av dessa kvaliteter behandlas: stilistisk utformning (9 topiker) och textuppbyggnad (8 topiker). Till stilistisk utformning hör kvalitetsuppfattningar som behandlar elevens förmåga att skriva med ett skriftspråk som är anpassat till skrivuppgiften. Exempel på sådana kvalitetsuppfattningar är: elevens språkliga utformning brister (Scleraskolan, tur 59–63, 50 Signe, Saga, Stefan) och texterna har stilistiska och språkliga brister (Irisskolan, tur 28–36, Isabel, Ida, Ingrid). De bedömningsnormer som här impliceras är att eleverna ska visa att de stilistiskt kan variera språket i sina texter när de skriver diskursiv text. Dessa kvalitetsuppfattningar uttrycks i varje enskild lärargrupps samtal om summativ bedömning av de tre elevernas skrivande. Till textuppbyggnad hör sedan kvalitetsuppfattningar som behandlar elevens förmåga att strukturera text. Exempel på sådana kvalitetsuppfattningar är: texternas disposition brister i inledning och avslutning (Scleraskolan, tur 2, 8–11, Signe, Saga), texterna är ostrukturerade (Irisskolan, tur 123–126, Ida, Irma) och texternas disposition är inte bra nog (Corneaskolan, tur 6–10, Camilla, Christel). De bedömningsnormer som här impliceras är att eleverna ska visa att de kan strukturera och disponera text genom att t.ex. formulera inledning,

binda samman stycken och avsluta text. Även dessa kvalitetsuppfattningar uttrycks av varje enskild lärargrupp.

Utöver kvalitetsuppfattningar som uttrycker brister avseende stilistisk utformning och textuppbyggnad identifierades ytterligare tre kvalitetsaspekter. Gemensamt för dessa är att de behandlas i ringa omfattning: i högst två av nio bedömningssamtal och enbart av någon enstaka lärargrupp. Kvalitetsuppfattningarna och de bedömningsnormer som de implicerar framstår därmed ha betydligt mindre påverkan på vilka brister i elevernas texter som lärargrupperna tar hänsyn till vid beslut om summativ bedömning av elevers skrivande. Exempel på sådana kvalitetsuppfattningar är: kommunikativ kvalitet (2 topiker) t.ex. att texternas tankegångar är otydliga och resonemangen svåra att följa (Corneaskolan, tur 113–117, tur 159–163), källanvändning (1 topik), i texterna används källor med säkerhet (Corneaskolan, tur 118–124), och språklig korrekthet (1 topik) och texternas språk brister i användningen av pronomen (Scleraskolan, tur 46–50).

En jämförelse mellan lärargrupperna visar att Irisskolans lärare enbart uttrycker kvalitetsuppfattningar om stilistisk utformning och textuppbyggnad medan de två andra lärargrupperna även uttrycker kvalitetsuppfattningar om ämnesinnehåll och kommunikativ kvalitet (Scleraskolan och Corneaskolan) samt källanvändning (Corneaskolan) eller språklig korrekthet (Scleraskolan). Sammanfattningsvis kan sägas att elevers förmåga, eller snarare oförmåga, att använda skriftspråket med stilistisk säkerhet och att strukturera text framstår som prioriterade textuella kvaliteter för lärarnas beslut om summativ bedömning.

Bedömningsuppgifter och kurs

Denna kategori kännetecknas av att lärarna uppmärksammar bedömningsuppgifternas, dvs. de texter som ska bedömas, relation till vilka förväntningar de har på elevers skrivande i *svenska 1*. Exempel på kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck är: *C är lågt med tanke på att texterna skrivs årskurs ett* (Corneaskolan, tur 70–74, Celina, Carina, Christel, Cia), *litterär essä är en svår texttyp för elever i årskurs ett* (Irisskolan, tur 1–2, 6–7, 15, Irma, Ida), *elevens skrivande är bra utifrån elevens ålder och texttypens svårighetsgrad* (Irisskolan, tur 47–51, Irma, Ida) och *eleven har fått rättvisa förutsättningar för att skriva den här skrivuppgiften* (Scleraskolan, tur 74–81, Saga, Stefan, Signe, Siv). Här följer ett utdrag från Corneaskolans samtal som får illustrera hur kvalitetsuppfattningar i denna kategori kom till uttryck:

- | | |
|--------------|--|
| 67 Carina: | nå men C okej |
| 68 Celina: | C fast C ja – |
| 69 Carina: | jag skulle nog kunna sätta ett C plus |
| 70 Celina: | ja det känns lite –
(.) snålt faktiskt – |
| 71 Christel: | lite snålt tycker jag också
(.) då tycker jag vi bara försöker verka
(.) ja jag vet inte
(1)
(.) att ha ett sånt driv i språket då |
| 72 Carina: | och årskurs ett |

- 73 Christel: och årskurs ett
(.) e det C-nivå?
- 74 Cia: nä men vad är det som inte är bra egentligen?

Lärarna ger på detta sätt uttryck för att värdera bedömningsuppgifternas giltighet för summativ bedömning av elevers skrivande i *svenska 1*. De bedömningsnormer som impliceras är att *bedömningen ska ta hänsyn till bedömningsuppgifters svårighetsgrad* och *bedömningen ska ta hänsyn till vad som kan förväntas av en elev i årskurs 1*. Även dessa bedömningsnormer delas av alla lärargrupper, uttrycks återkommande (i sex av nio bedömningssamtal) och är oftast kompensatoriska eftersom de uttrycker att lärarna vid summativ bedömning kan bortse från vad de uttrycker att texternas kvaliteter egentligen motsvarar (jfr Resultat: Steg 3).

Skrivutveckling under kurs

Denna kategori kännetecknas av att lärarna uppmärksammar elevers skrivande i relation till elevens skrivutveckling under kurs. Detta görs genom att lärarna jämför elevens två texter i stimulusmaterialet med varandra, den utredande texten och den litterära essän, varav den första skrevs under höstterminen senare del och den senare vid kursens slut på vårterminen. Här följer ett utdrag från Irisskolans samtal som får illustrera hur lärarna kunde resonera:

- 92 Irma: asså första texten tycker jag nästan e bättre än den andra
- 93 Isabel: exakt
- 94 Inez: ja den e det
- 95 Ida: ja det har inte hänt så mycket
- 96 Irma: nä
- 97 Isabel: men det var ju ändå –
- 98 Irma: andra texten tycker jag e lite knölig
- 99 Ida: ja

I ovanstående exempel uttrycker lärarna att elevens skrivande *inte* har utvecklats utan att den tidigare texten från kursen faktiskt är bättre än den senare. Oavsett om en elevs skrivutveckling beskrivs i termer av progression eller regression leder det in lärarna på ett dilemma: Hur ska en elevs skrivande bedömas när två texter är olika bra? Fler exempel på kvalitetsuppfattningar som behandlar sådana dilemman är: *det är svårt att sätta ett betyg när man har två texter* (Irisskolan, tur 118–120, Inez, Ida, Irma), *elevens första text är bättre och vi ser till den bästa texten* (Scleraskolan, tur 51–56, Saga, Signe, Siv) och *för att kunna bedöma med säkerhet krävs fler texter* (Scleraskolan, tur 140–143, Saga, Siv, Sara). Ett ytterligare utdrag, från Corneaskolans samtal, får illustrera hur lärarna resonerar:

- 43 Camilla: ja men man skulle ju inte kunna godkänna den här texten på gymnasienivå
(.) med den här meningsbyggnaden
- 44 Christel: på text ett?
- 45 Camilla: nä tycker inte jag

- 46 Cia: nä men vi har ju text två
 47 Celina: ja du menar att den skulle inte bli godkänd å så hade inte –
 48 Camilla: ja å då har den utvecklats å då ligger den på E-nivå
 49 Cia: jaha det var så du mena –
 50 Camilla: så tänkte jag
 51 Cia: å som enskild uppsats så här tycker jag ju att E e lågt

Lärarna uttrycker här att *bedömningen ska utgå från elevens bästa text* vilket är en bedömningsnorm som delas av samtliga lärargrupper, uttrycks återkommande (i sex av nio bedömningsamtal) och fungerar kompensatorisk eftersom en sämre text kan vägas upp av en bättre text (jfr Resultat: Steg 3). Lärarna uttrycker även att de helt kan bortse från en sämre text vid beslut om summativ bedömning och enbart se till den bättre texten.

Nationella kursprovet i svenska 1

Denna kategori kännetecknas av att lärarna uppmärksammar elevers skrivande i relation till bedömningsanvisningar för det nationella kursprovet för *svenska 1*. Exempel på kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck är: *utifrån bedömningsanvisningarna i nationella provet måste texten få E* (Irisskolan, tur 22–25, Irma, Isabel) och *utifrån mallarna i nationella provet motsvarar elevens skrivande ett C* (Corneaskolan, tur 169–178, Carina, Camilla, Cia). Följande utdrag från Corneaskolans samtal får illustrera hur lärarna resonerar:

- 169 Carina: fast om man tänker på ni vet mallen för nationella
 provet
 (.) i svenska ett
 (.) så är den ju upp på C-nivå
 (.) om man tänker på rutmönstret
- 170 Camilla: ja det e väl så
- 171 Cia: ja
- 172 Carina: till exempel att även om vi tycker att
 dispositionen brister för det gör den ju
 (.) men om man ändå tänker på styckeindelning å så -
- 173 Cia: å källhänvisning
- 174 Carina: så klarar den sig ju
- 175 Cia: ett C då
- 176 Carina: C minus
- 177 Camilla: ja tittar man på dom mallarna så skulle den
 passera C
 (.) det tror jag också
- 178 Celina: ja

Den bedömningsnorm som impliceras är att *summativ bedömning ska ta hänsyn till bedömningsanvisningar i det nationella kursprovet i svenska 1*. Detta är en norm som uttrycks av två lärargrupper vid varsitt tillfälle. Även denna bedömningsnorm fungerar kompensatoriskt eftersom den används för att motivera ett högre betygsomdöme än vad lärarna uttrycker att texternas kvaliteter egentligen motsvarar (jfr Resultat: Steg 3).

Steg 2: Vilka kvalitetsuppfattningar och normer ges prioritet vid summativ bedömning av enskilda elevers skrivande?

För att illustrera vilka normer som ges prioritet i lärargruppernas summativa bedömningar av enskilda elevers skrivande utgår redovisningen här från deras bedömningar i olika faser av två elevers skrivande (jfr Harlen, 2012). Dessa elever benämns med de fingerade namnen Gaby och Elis.

Lärargruppernas summativa bedömning av Gabys skrivande

I de inledande bedömningssamtalen om Gabys skrivande utifrån frågan ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?” uttrycker lärargrupperna sammanlagt 33 kvalitetsuppfattningar. Dessa behandlar följande sex textkvaliteter: *kommunikativ kvalitet* (10 topiker) med fokus på logik och mottagaranpassning i texterna, *stilistisk utformning* (6), *källanvändning* (5), *ämnesinnehåll* (4), *textupbyggnad* (4) och *stanning och interpunktion* (4). Av de 33 kvalitetsuppfattningarna uttrycker två fördelar och 31 brister i elevers skrivande. Bristerna uttrycks framför allt avseende texternas *kommunikativa kvaliteter*, *stilistisk utformning* och *textupbyggnad*. De tre lärargrupperna rangordnar Gabys texter, både den utredande texten och den litterära essän, lägst av texterna i stimulusmaterialet.

I lärargruppernas efterföljande samtal om summativ bedömning av Gabys skrivande utifrån frågan ”Vilket betygsomdöme motsvarar den här elevens skrivande?” uttrycker lärarna sammanlagt 20 kvalitetsuppfattningar. Vanligast förekommande är kvalitetsuppfattningar som uppmärksammar *textkvaliteter och kunskapskravens betygssteg* (13 topiker), följt av *bedömningsuppgifter och kurs* (4 topiker), *skrivutveckling under kurs* (2 topiker) och *det nationella kursprovet i svenska 1* (1 topik). Den bedömningsinformation som lärarna ger uttryck för att använda i sina summativa bedömningar av Gabys skrivande är *textupbyggnad*, *stilistisk utformning* och *ämnesinnehåll* medan kvalitetsuppfattningar som behandlar *kommunikativa kvaliteter* och *källanvändning* inte etableras alls.

I *Tabell 1* redovisas vilka kvalitetsuppfattningar lärargrupperna uttrycker för beslut om summativ bedömning av Gabys skrivande.

Corneaskolan	Irisskolan	Scleraskolan
Elevens skrivande har utvecklats till det positiva.	Texttypen essä är svår för en elev i årskurs 1.	Texternas disposition brister för ett högre betygsomdöme än E.
Elevens skrivande kan få ett E trots att den första texten inte kan godkännas.	Det har hänt mycket i elevens skrivande även om det fortfarande finns brister.	Texternas språkliga utformning brister för ett högre betygsomdöme än E.
Texterna struktur har förbättrats men är inte bra nog för mer än ett E.	Texterna brister i sammanhang och struktur.	Elevens skrivande måste till övervägande del uppfylla kraven för C men det gör det inte.
Bedömningen måste ta hänsyn till de elever som vi normalt undervisar.	Utifrån bedömningsanvisningar för det nationella provet måste texten bli E.	

Tabell 1. Lärargruppernas motiveringar för beslut om summativ bedömning av Gabys skrivande

Corneaskolans lärargrupp inleder samtalet med att konstatera att Gabys skrivande *har utvecklats till det positiva* (tur 2–5, Carina, Celina, Cia), vilket är något som de återkommer till flera gånger i samtalet. De uttrycker att Gabys skrivande *kan få ett E trots att den första texten inte kan godkännas* (tur 43–50, Celina, Camilla, Cia, Christel). De två kvalitetsuppfattningar som uttrycker normer avseende texternas kvaliteter inriktas båda på *textuppbyggnad: dispositionen är inte bra nog* (tur 6–10, Camilla, Christel) men *texternas struktur har förbättrats avseende inledning och avslutning* (tur 11–16, Celina, Carina). De bedömningsnormer som uttrycks är att *bedömningen måste ta hänsyn till de elever vi normalt undervisar* (tur 24–27, Cia, Christel, Carina) och att *bedömningen utgår från huvudbetygen A, C och E* (tur 35–40, Cia, Camilla, Carina, Christel). Corneaskolans betygsomdöme på Gabys skrivförmåga blir E+ med argumentet att en av Gabys texter är på den nivån.

Irisskolans lärargrupp inleder samtalet med att konstatera att *texttypen essä är svår för en elev i årskurs 1* (tur 1–2, 6, 15, Irma, Ida) och att *det har hänt mycket i elevens skrivande även om det fortfarande finns brister* (tur 3–5, Ida, Irma). Bristerna uttrycks därefter som *brister i sammanhang och struktur* (tur 7–14, Ida, Irma) dvs. *textuppbyggnad* och att *elevens skrivande ligger på en E-nivå* (tur 15–22, Ida, Inez, Irma, Isabel). Avgörande för lärargruppens beslut om ett E i betygsomdöme blir sedan att *utifrån bedömningsanvisningar för det nationella provet måste texten bli godkänd* (tur 23–26, Irma, Isabel, Ida).

Scleraskolans lärargrupp inleder samtalet med att konstatera att Gabys skrivande motsvarar ett E och motiverar det genom att fastställa att *texternas disposition brister för ett högre*

betygsomdöme än E (tur 2, 8–11, Signe, Saga) och att *texternas språkliga utformning brister för ett högre betygsomdöme än E* (tur 17–20, Signe, Saga, Sara). De fastslår även att för ett högre betygsomdöme måste skrivandet *till övervägande del uppfylla kraven för C men det gör det inte* (tur 22–28, Sara, Stefan, Siv, Signe) och då spelar det ingen roll att *ämnesinnehållet motsvarar ett C* (tur 30–36, Siv, Sara, Stefan, Saga). Argumenten för ett E i betygsomdöme uttrycks alltså genom att lärarna uttrycker att bristerna avseende *textupbyggnad* och *stilistisk utformning* är för stora för ett högre betygsomdöme.

Sammanfattningsvis uppvisar de tre lärargrupperna betydande variationer avseende vilka normer som ges prioritet vid summativ bedömning av en elevs skrivande. Medan Scleraskolan enbart utgår från textuella kvaliteter i relation till kursens kunskapskrav, motiverar både Corneaskolan och Irisskolan sina beslut om summativ bedömning genom att även hänvisa till elevers *skrivutveckling under kurs* och *bedömningsuppgifter i relation till årskurs*. Irisskolan motiverar även sitt beslut genom att hänvisa till bedömningsanvisningar i *det nationella kursprovet i svenska 1*. Detta gör att variationen är betydande mellan vad lärargrupperna ger uttryck för att bygga sina beslut om summativ bedömning av Gabys skrivande även om betygsomdömet i samtliga fall blir ett E.

Ett ytterligare kännetecken för samtalen om summativ bedömning är att textkvaliteter snarare jämförs med varandra än uttrycks som grader av måluppfyllelse. Varken brister eller fördelar i elevernas texter uttrycks på annat sätt än genom ospecifika uttryck som ”inte bra”, ”låg nivå”, ”när inte upp till ett högre betyg”, ”brister för ett högre betyg”, ”för ostrukturerat för ett högre betyg”, ”mycket hög nivå på språket”, ”motsvarar mer än ett B”, ”vissa brister i språkhanteringen”, ”hög nivå” eller ”ojämnt språk”. Detta gör att grader av måluppfyllelse i enskilda textkvaliteter förblir outtalade (jfr Berge, 2002).

Lärargruppernas summativa bedömning av Elis skrivande

I de inledande bedömningsamtalen om Elis skrivande utifrån frågan ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?” uttrycker lärargrupperna sammanlagt 46 kvalitetsuppfattningar. Dessa behandlar följande sex textkvaliteter: *kommunikativ kvalitet* (15 topiker) med fokus på logik och mottagaranpassning i texterna, *textupbyggnad* (10 topiker), *stilistisk utformning* (10 topiker), *källanvändning* (6 topiker), *ämnesinnehåll* (4 topiker) och *stavning och interpunktion* (1 topik). Av de 46 kvalitetsuppfattningar uttrycker 33 fördelar och 13 brister i elevers skrivande. Fördelar uttrycks framför allt avseende texternas *kommunikativa kvaliteter*, *textupbyggnad* och *stilistiska utformning*. De tre lärargrupperna rangordnar Elis texter, både den utredande texten och den litterära essän, högst av texterna i stimulusmaterialet.

I lärargruppernas efterföljande samtal om summativ bedömning av Elis skrivande utifrån frågan ”Vilket betygsomdöme motsvarar den här elevens skrivande?” uttrycker lärargrupperna sammanlagt 20 kvalitetsuppfattningar. Av dessa behandlar majoriteten textkvaliteter och kunskapskravens betygssteg (13 topiker) medan övriga riktar in sig på elevers skrivutveckling under kurs (4 topiker), bedömningsuppgifter och kurs (2 topiker) och det nationella kursprovet i svenska 1 (1 topik). Den bedömningsinformation som lärarna ger uttryck för att använda vid summativ bedömning av Elis skrivande är textupbyggnad, stilistisk utformning och stavning och interpunktion medan kvalitetsuppfattningar som behandlar kommunikativ kvalitet och källanvändning inte etableras alls.

I *Tabell 2* redovisas vilka kvalitetsuppfattningar lärargrupperna uttrycker för beslut om summativ bedömning av Elis skrivande.

Corneaskolan	Irisskolan	Scleraskolan
Den första texten är bättre än den andra.	Den första texten är bättre än den andra.	Texternas språk brister i användningen av pronomen.
Med tanke på elevens ålder är C lågt.	Elevens bästa text är den som gäller vid betygsättning.	Texternas disposition brister för ett högre betygsomdöme än C.
Det finns inga fel i elevens texter och vi kan inte förvänta oss mer.	Det är svårt att sätta ett betygsomdöme utifrån två texter.	Texternas stilistiska utformning brister för ett högre betygsomdöme än C.
Texterna har en mycket bra språkbehandling.	Texterna är för ostrukturerade för ett högre betyg än C.	Eleven har potential att inom kort utveckla sitt skrivande.
I jämförelse med egna elever är nivån mycket hög.		Eleven har fått rätt förutsättningar att skriva sina texter.

Tabell 2. Lärargruppernas motiveringar för beslut om summativ bedömning av Elis skrivande

Corneaskolans lärargrupp inleder med att konstatera att *den första texten är bättre än den andra* (tur 64–66, Cia, Christel, Camilla) för att sedan föreslå att *elevens skrivande motsvarar ett C* (tur 63, 67–69, Christel, Carina, Celina). Detta förslag utvecklas till att: *utifrån elevens ålder och årskurs är ett C lågt* (tur 70–73, Celina, Carina, Christel) och *det finns inga fel i elevens texter och vi kan inte förvänta oss mer* (tur 74–86, Cia, Celina, Christel, Carina). Gruppen uttrycker sedan att *texterna har en mycket bra språkbehandling* (tur 87–94, Cia, Celina, Christel, Carina) och att *i jämförelse med egna elever så är nivån mycket hög* (tur 100–102, Carina, Celina, Christel), vilket leder dem fram till betygsomdömet A.

Irisskolans lärargrupp ägnar största delen av samtalet till att diskutera betygsättningens genomförande när en elevs skrivande har försämrats, vilket Elis skrivande enligt dem har gjort: *den första texten är bättre än den andra* (tur 92–99, Irma, Isabel, Ida, Inez). De uttrycker uppfattningen att *elevens bästa text är den som gäller vid betygsättning* (tur 100–111, Isabel, Irma, Ingrid, Ida) men att det samtidigt är *svårt att sätta ett betygsomdöme utifrån två texter* (tur 118–120, Inez, Ida, Irma). Mot slutet av samtalet uttrycker de att *texterna är för ostrukturerade för ett högre betygsomdöme än C* (tur 123–126, Ida, Irma, Inez) och enas om att Elis skrivande motsvarar ett D i betygsomdöme.

Scleraskolans lärargrupp konstaterar att Elis skrivande har såväl språkliga som strukturella brister, vilket uttrycks som att *texternas språk brister i användningen av pronomen* (tur 46–50, Signe, Saga), *texternas disposition brister för ett högre betygsomdöme än C* (tur 59–62, Stefan, Saga, Signe) och *texternas stilistiska utformning brister för ett högre betygsomdöme än C* (tur 63–65, Signe, Saga, Stefan). Samtidigt uttrycker lärargruppen att Elis har potential att inom kort utveckla sitt skrivande (tur 66–72, Signe, Stefan, Saga) och konstaterar även att Elis *har fått rätt förutsättningar att skriva sina texter* (tur 74–81, Stefan, Saga, Sara). Det senare innebär att lärarna uttrycker att Elis har fått den tid och de möjligheter som krävs för att kunna lyckas

med skrivuppgiften. Detta leder gruppen fram till beslutet att Elis skrivande motsvarar ett C i betygsomdöme.

Sammanfattningsvis visar de tre lärargrupperna även här betydande variationer avseende vilka normer som ges prioritet vid summativ bedömning av en elevs skrivande. Medan Scleraskolan motiverar beslut om betygsomdöme genom att framför allt utgå från textkvaliteter som *stilistisk utformning* och *textupbyggnad*, utgår Irisskolans motiveringar från *elevens skrivutveckling* avseende kvaliteter i en av texterna. Corneaskolans motivering utgår till stor del från *elevens ålder och skrivuppgifters svårighetsgrad*, vilket avspeglar lärarnas erfarenheter av vilka förväntningar som kan ställas på elever i *svenska 1*. Detta gör att samsynen mellan vad lärargrupperna ger uttryck för att bygga sina beslut om summativ bedömning på även här är låg. Mönstret att textkvaliteter snarare jämförs med varandra än uttrycks som grader av måluppfyllelse återkommer även det.

Diskussion

Denna studie ger inblickar i svensklärares normer vid summativ bedömning av gymnasie-elevens skrivande. Resultatet visar att lärare framför allt uppmärksammar texters kvaliteter i förhållande till kunskapskravens betygssteg och uttrycker att samtliga textkvaliteter ska motsvara samma betygssteg för ett visst betygsomdöme. Detta innebär att lärarnas beslut i hög grad bestäms av brister i enskilda textkvaliteter, främst avseende texters *språkliga stil* och *textupbyggnad*, och oftast fungerar icke-kompensatoriskt eftersom fördelar i texterna inte kan väga upp brister. Samtidigt uttrycker lärarna betydande hänsyn till bedömningsuppgifter och förväntningar på elevens skrivande i *svenska 1*, elevens skrivutveckling under kurs och det nationella kursprovet i *svenska 1*. Dessa bedömningsnormer är oftast kompensatoriska genom att de används för att väga upp brister i texternas kvaliteter och visar sig få avgörande betydelse för lärarnas beslut om summativ bedömning. Lärargrupperna uppvisar sinsemellan en betydande variation avseende vad de grundar summativa bedömningar av elevens skrivande på och textkvaliteter jämförs snarare med varandra än uttrycks som grader av måluppfyllelse.

De kvalitetsuppfattningar och bedömningsnormer som lärarna ger uttryck för i studien synliggör några av de svårigheter som lärare ställs inför vid beslut om summativ bedömning. Förutom att tolka elevtexters kvaliteter och bedöma dem i förhållande till kunskapskraven ska bedömningen genomföras på ett sådant sätt att den överensstämmer med styrdokumentens regler för betygsättning i gymnasieskolan. Studien kan därför ses som ett exempel på hur styrning producerar ett sätt att diskutera bedömning i ett specifikt skolämne i gymnasieskolan. Lärarnas uttryck för en icke-kompensatorisk norm när textkvaliteter bedöms i förhållande till kunskapskrav kan t.ex. förklaras av att "Kraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda" (Gymnasieförordningen, 8 kap. 2 §). Samtidigt kan lärarnas uttryck för kompensatoriska normer förklaras av att läraren ska "utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper" (SKOLFS 2011:144, avsnitt 2.5), tillika "använda de nationella proven för att bedömningsgrunderna ska bli så enhetliga som möjligt över landet" (Gymnasieförordningen, 8 kap. 3§) och göra "en helhetsbedömning av de kunskaper eleven har visat vid avslutad kurs och jämföra dessa med kunskapskraven" (Skolverket, 2012). Dessutom betonas vik-

ten av att ”läraren vid betygssättningen av kursen inte lägger ihop resultaten på alla prov och uppgifter för att få fram en medelprestation” (Skolverket, 2012, s. 23). Variationer i lärargruppernas motiveringar av betygsomdömen kan i detta perspektiv förklaras som olika uppfattningar om *hur* och *i vilken grad* kriterier och olika bestämmelser ska användas i praktiken.

Även om lärarnas uttryck för bedömningsnormer kan förklaras i termer av styrning och olika förståelse av styrdokumentet finns en betydande problematik kopplade till dem. Flera forskare (bl.a. Goodwin, 2016; Sadler, 2009; Wyatt Smith et al., 2013) varnar för bedömningar med ett alltför ensidigt fokus på detaljer. De senare använder begreppet ”granularity” för att beskriva hur lärare vid bedömning letar efter de *små korn* i texten som kan motivera en bedömning istället för att ta ställning till texten som helhet (Wyatt Smith et al., 2013). En sådan bedömning riskerar att bli förenklad och inriktad på vad som *inte* finns, vilket kan få negativa konsekvenser för hur bedömningar kommuniceras och används i relation till undervisningen (jfr Goodwin, 2016; Marshall, 2004). Samtidigt riskerar bedömningar som i alltför hög grad betonar allsidighet och där brister vägs upp av hänsynstagande till andra aspekter att leda till en starkt subjektiv bedömning vilket motverkar likvärdighet (jfr Selghed, 2006).

Bedömning är en i grunden normativ aktivitet där lärares möjligheter att gemensamt problematisera skrivbedömning blir en förutsättning för likvärdighet. Såväl norsk som australiensisk forskning om skrivbedömning poängterar vikten av att lärare kontinuerligt utifrån elevexempel diskuterar bedömning och skrivuppgifter i relation till lärandemål för att på så sätt synliggöra på vilka grunder bedömningar görs (Berge, 2009; Wyatt Smith et al., 2010). Detta har bland annat resulterat i nationella projekt där skrivlärare tillsammans och över tid får träna i att gemensamt planera och genomföra bedömningar av elevers skrivande. I sådana projekt kan skrivlärares förmåga till professionella bedömningar ges möjlighet att utvecklas och leda till en ökad förståelse för de avancerade tolkningsprocesser skrivbedömning innebär. I Sverige saknas i nuläget ett motsvarande projekt på nationell nivå.

Om författaren

Per Blomqvist är doktorand i språkdidaktik vid Stockholms universitet och disputerar i juni 2018 med avhandlingen *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*

REFERENSER

- Aldrin, E. (2015). Textbedömning i svenskämnet – attityder, erfarenheter och variation. I: *Forskning om undervisning och lärande*, 14, s. 62–83.
- Allal, L. (2013). *Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice*. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (1), s. 20–34.
- Anward, J. & Nordberg, B. (2005). *Samtal och grammatik: Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlund bokförlag.
- Barkaoui, K. (2010). Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modelling approach. I: *Language Testing*, 27, s. 515–535.

- Behizadeh, N. & Engelhardt, G. (2011). Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States. I: *Assessing Writing*, 16 (3), s. 189–211.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: a critical review. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), s. 5–25.
- Berge, K.L. (2002). Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. I: *Written Communication*, 19 (4), s. 458–492.
- Berge, K. L. (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. I: A. J. Aasen & S. Nome (red.) *Det nye norskfaget (2005)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I: H. Otnes, F. Hertzberg, L. S. Evensen & O. K. Haugaløkken (red.) (2009) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015): Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling (Rapport 2). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer og tolkutdanning.
- Black, P. (2003). The Nature and Value of Formative Assessment for Learning. I: *Improving Schools*, Vol. 6 (3), s. 7–22.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. I: J. Gardner (red.), *Assessment and learning*, s. 9–26. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Blomqvist, P., Lindberg, V. & Skar, G. B. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. I: *Acta Didactica Norge*, Vol. 10 (1), s. 1–22.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation. Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. I: *Språk och stil*, 24, s. 133–165.
- Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom*. 2nd edition. Alexandria, Va.: ASCD.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R. & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. I: *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 968–978.
- Ciolek Laerum, B. (2009). Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. I: *Svenska i utveckling 25, FUMS Rapport 226*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Ed. London: Routledge.
- Crisp, V. (2007). Do assessors pay attention to appropriate features of student work when making assessment judgements? A paper presented at the International Association for Educational. I: Cambridge Assessment. Cambridge: University of Cambridge. Assessment Annual Conference, Baku, Azerbaijan, 2007.
- Crusan, D., Plakans, L. & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: surveying second language teachers' knowledge, beliefs and practices. I: *Assessing Writing*, 28, s. 43–56.
- Evensen, L. S. (2012). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Red. Otnes, H. Oslo: Universitetsforlaget.

- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. I: *The Curriculum Journal*, 27 (2), s. 229–245.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). Svensk forskning om bedömning – en kartläggning. Vetenskapsrådet: Vetenskapsrådets rapportserie 2:2010.
- Gibbons, S. & Marshall, B. (2010). A trial collaborative standardised marking project. I: *Assessing English*, 9 (3), s. 26–39.
- Goodwin, S. (2016). A many-facet Rasch analysis comparing essay rater behavior on an academic English reading/writing test used for two purposes. I: *Assessing Writing*, 30, s. 21–31.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I: J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publications.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet: Vetenskapsrådets rapporter.
- Hoover, N. R & Abrams, L. M. (2013). Teachers' instructional use of summative student assessment data. I: *Applied Measurement in Education*, 26, s. 219–231.
- Jølle, L. (2015). Rater strategies for reaching agreement on pupil text quality. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (4), s. 458–474. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Kimbell, R. (2010). The Transient and the Timeless: Surviving a lifetime of policy and practice in assessment. I: *Design and Technology Education*, 15 (3), s. 18–17.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2014). Rating written performance: What do raters do and why? I: *Language Testing*, 31, s. 329–348.
- Linell, P. (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lundgren, P. (2013). *Om bedömning av skrivdelen i nationella provet i svenska i årskurs 9 och Sv1 vårterminen 2012*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups*. London: Equinox Publishing.
- Marshall, B. (2004). Goals or horizons – the conundrum of progression in English: Or a possible way of understanding formative assessment in English. I: *The Curriculum Journal*, 15, s. 101–113.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå förprojekt Utdanning 2020*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Matre, S., & Solheim, R. (2016). Opening dialogical spaces: Teachers' metatalk on writing. I: *International Journal of Educational Research*, 80, s. 188–203.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. I: *Annual Review of Sociology*, 22, s. 129–152.

- Myers, G. (2004). *Matters of Opinion. Talking About Public Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. I: *Assessment in Education*, 14 (2), s. 149–170.
- Newton, P. (2010). Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment. I: *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Nikander, P. (2008). Working with Transcripts and Translated Data. I: *Qualitative Research in Psychology*, 5, s. 225–231.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola.
- Parr, H. & Timperley, J. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. I: *Assessing Writing*, 15, s. 68–85.
- Pedder, D. & James, M. (2012). Professional learning as a condition for assessment for learning. I: Gardner, J. (red.) (2012). *Assessment and learning*, s. 33–48. London: Sage Publications.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg: Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), s. 77–84.
- Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. I: *Studies in Higher Education*, 34 (7), s. 807–826.
- Selghed, B. (2006). *Betyg i skolan – kunskapsyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Stockholm: Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Skolverket. (2012). *Allmänna råd för bedömning och betygsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Suto, I. & Greatorex, J. (2008). What goes through an examiner's mind? Using verbal protocols to gain insights into the GCSE marking process. I: *British Educational Journal*, 34, s. 213–233.
- Taras, M. (2005) Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. I: *British Journal of Educational Studies*, 53 (4), s. 466–478.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Gymnasieförordningen. Svensk författningssamling 2010:2039*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Skollagen. Svensk författningssamling 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Weigle, S. (2007). Teaching writing teachers about assessment. I: *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), s. 194–209.

- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiseman, C. S. (2012). Rater effects: Ego engagement in rater decision-making. I: *Assessing Writing*, 17, s. 150–173.
- Wolfe, E. W., Song, T. & Jiao, H. (2016). Features of difficult-to-score essays. I: *Assessing Writing*, 27, s. 1–10.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, s. 59–75.
- Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (1), s. 35–52.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasie-elevs texter. Uppsala: Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2009). *Bedömaröverensstämmelse – ämnet svenska*. Uppsala: Uppsala universitet.