

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

Nu förstår elever vad lärare bedömer

En studie om kamratbedömning vid muntliga redovisningar

FÖRFATTARE: KARIN ISAKSSON & CARINA TALLEFORS

ARTIKEL NUMMER 9/2014



JÖNKÖPINGS
KOMMUN



SKOLPORTEN

Abstract

Syftet med studien är att utveckla kunskaper om hur delaktighet i bedömning kan påverka elevers medvetenhet kring olika bedömningsnivåer och det egna lärandet. Vygotskijs tankar om samlärande ligger här som grund. Tre klasser i åk 7 i engelska spelade gruppvis upp en pjäs som kamratbedömdes. En klass fick vara med vid utformningen av bedömningsmatrisen medan övriga fick lärarens. Eleverna iakttog en av de andra eleverna för att sedan redovisa resultatet. Hela processen videodokumenterades. Av resultatet framgick att kamratbedömning utvecklade förmågor hos eleverna både på uppgifts-, process- och metakognitiv nivå. Vidare framgick att användandet av bedömningsmatris i någon form är ett stöd i bedömningsprocessen och håller fokus på uppgiften för att undvika personlig feedback. Slutsatsen blev att kamratbedömning skapar medvetna och delaktiga elever som blir insatta i sin egen lärprocess. Lärdomar av detta arbetssätt är att det är tidskrävande samt att det förutsätter ett gott lärandeklimat där feedback ges på ett riktigt sätt.

Nyckelord: kamratbedömning, bedömningsmatris, feedback, delaktig, medvetenhet

Karin Isaksson är utbildad ämneslärare och arbetar idag som lärare i svenska, engelska och spanska på Ribbaskolan i Gränna (Jönköpings kommun).

E-post: karin.isaksson@jonkoping.se

Carina Tallefors är utbildad ämneslärare och arbetar idag som lärare i geografi, historia, religion och samhällskunskap på Ribbaskolan i Gränna (Jönköpings kommun).

E-post: carina.tallefors@jonkoping.se

Denna artikel har 28 maj 2014 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan.

Granskare: Lektor Ann-Christine Wennergren från Högskolan i Halmstad har varit ansvarig för lärarnas responsseminarier och haft rollen som extern granskare.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Bakgrund	6
2.1 <i>Formativ bedömning</i>	6
2.2 <i>Kamratbedömning</i>	6
2.3 <i>Feedback</i>	7
2.4 <i>Bedömningsmatriser</i>	8
3. Genomförande	9
3.1 <i>Analys</i>	10
3.2 <i>Studiens trovärdighet</i>	11
4. Resultat	11
4.1 <i>Utforma och tolka bedömningsmatrisen</i>	11
4.2 <i>Bedöma kamraters muntliga redovisningar</i>	12
4.3 <i>Ge och få feedback</i>	13
4.3.1 <i>Uppgiftsnivå</i>	13
4.3.2 <i>Processnivå</i>	14
4.3.3 <i>Metakognitiv nivå</i>	14
4.3.4 <i>Personlig nivå</i>	15
5. Diskussion.....	16
5.1 <i>Lärdomar och implikationer</i>	17
6. Referenser	18
Bilaga: Bedömningsmatriser	21

1. Inledning

Under senare år har formativ bedömning blivit något av en trend inom den västerländska skolvärlden då arbetssättet i sin optimala form synliggör kunskapsmålen och aktiverar eleverna till ökad delaktighet och ansvar (Lundahl, 2011). Enligt Black och Wiliam (1998) påverkar formativa inslag i undervisning elevers lärande i positiv riktning. Formativa arbetssätt innebär att både lärare och elever behöver synliggöra vad som ska bedömas och då kan kamratbedömning vara en metod för att påverka medvetenheten kring bedömning (Black, Harrison, Marshall & Wiliam, 2003).

I läroplanen (Skolverket, 2011) framhålls vikten av att eleven själv ska kunna bedöma sin kunskapsutveckling. Under bedömning och betyg står att: ”skolans mål är att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (s.18). För att uppfylla läroplanens intentioner om att eleverna själva ska bedöma sin egna och andras prestationer är kamratbedömning en möjlig väg att gå. Genom kamratbedömning får eleverna tillfälle att se exempel på olika sätt att uppfylla samma mål, vilket hjälper eleverna att få syn på de kvaliteter som ska bedömas (Jönsson, 2011).

Inspirationen till att genomföra föreliggande studien var den framgångsfaktor formativ bedömning visar för elevers lärande (Lundahl, 2001). Vi ville få kunskap om kamratbedömning i samband med muntliga redovisningar. Tidigare hade eleverna på skolan framför allt arbetat med kamratbedömning i skrivuppgifter i ämnena svenska och engelska, vilket visade sig vara framgångsrikt. Eleverna utvecklade snabbt en medvetenhet att bedöma varandras texter, frågan var om det var överförbart till muntliga redovisningar. Black och Harrison et al. (2003) visar att elever lättare tar till sig kritik som kommer från en annan elev än om den kommer från läraren. Kamratbedömning i samband med skriftliga arbeten verkar vara ett relativt utforskat område medan det inte finns lika mycket forskning kring kamratbedömning vid muntliga framträdanden (De Grez et al., 2012), vilket utmanade oss att våga pröva arbetssättet i en muntlig redovisning i ämnet engelska.

Syftet med studien är att utveckla kunskaper om hur delaktighet i bedömning kan påverka medvetenhet kring olika bedömningsnivåer och det egna lärandet. Frågan vi ställer är: Hur arbetar eleverna med kamratbedömning vid muntliga redovisningar?

2. Bakgrund

2.1 Formativ bedömning

Redan i slutet av 1960-talet myntades begreppet formativ bedömning av Scriven (1967) och Bloom (jfr Dunn & Mulvenon, 2009). Numera kallas detta oftast bedömning för lärande (BFL). I nedanstående definition betonas att formativ bedömning är en process vars syfte är att förbättra elevers prestationer genom att lärare och elever ger lämplig feedback under lärprocessen.

Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes. (McManus, 2008, s. 3.).

I ett tillägg som gjordes i samband med definitionen betonas att eleverna själva skall vara delaktiga och aktiva i den formativa bedömningen. Här understryks vikten av att betrakta formativ bedömning som en process snarare än ett bedömningstillfälle där elever och lärare tillsammans utvecklar undervisningen. Vidare framhålls att läraren ska dela med sig av målen för att eleverna ska få möjlighet att själva styra sin lärandeprocess. I den formativa undervisningen finns det, enligt Andrade (2009), tre aktörer, nämligen lärare, kamrater och elever.

2.2 Kamratbedömning

En modell för formativ bedömning är kamratbedömning. Att bedöma kamraternas arbeten underlättar för elever att bedöma sina egna förmågor då det oftast är lättare att upptäcka skillnader i kvaliteter i andras arbeten. Arbetssättet skapar en större förståelse hos eleven för hur det egna lärandet går till (Black, Harrison et al., 2003; Skolverket, 2011; Topping, 2003). En definition av kamratbedömning som även Skolverket använder är att kamratbedömning ses som ett arrangemang där elever betraktar nivån och kvaliteten på de arbeten, skriftliga och muntliga, som andra jämbördiga elever producerar.

... an arrangement for learners and/or workers to consider and specify the level, value or quality of a product or performance of other equal-status learners and/or workers. (Topping, 2003, s. 65)

Det har även visat sig att elever oftast utgör en mer framgångsrik resurs för varandra än vad läraren gör. Elevers återkoppling till varandra är av en annan karaktär då de förklarar och kommunicerar sinsemellan på sitt eget språk. Dessutom kan det vara positivt att

återkopplingen inte kommer från läraren, vilken har en maktposition gentemot eleverna. (Black et.al., 2003; Jönsson, 2010; Lundahl, 2011). Samma tanke uttrycker Dysthe (1996) som menar att en ökad kunskapsutveckling sker hos elever som tar del av varandras kommentarer, frågor och hur de lär, eftersom det leder till en ökad flerstämmighet och en prövning av egna tankestrukturer. Detta ligger även i linje med Vygotskijs (1978) tankar att vi lär oss i samspel med andra. Han introducerade teorier kring den proximala utvecklingszonen som innebär att elever utvecklas med hjälp av andra, framför allt om arbetet sker med elever som kommit längre i sin utveckling och kan hjälpa eleven framåt i sitt lärande. Detta medför att eleven senare kan utveckla sin egen kapacitet och på egen hand lösa olika problem. Enligt De Grez (2012) menar Ozogul och Sullivan att ytterligare en aspekt av kamratbedömning är att eleverna blir mer aktiva i sin lärprocess. Detta nämner även Black (2006) då han visar att kamratbedömning leder elever vidare till att gå från passiva mottagare till aktörer som tar ansvar för sitt eget lärande.

Kritik i samband med kamratbedömning är att den inte uppkommer utan vidare, utan är en färdighet eleverna måste träna upp. Studier visar att det kan vara svårt att få elever att tänka på sitt arbete i målrelaterad form och att färdigheter som objektivitet tar lång tid att utveckla. (Black, et.al., 2003; Skolverket, 2011). Samtidigt visar Jönsson (2010) att arbetsättet på sikt har en avlastande effekt för läraren.

Det finns olika uppfattningar beträffande samstämmigheten mellan elevers och lärares bedömning. Freeman (1995) menar att elevers och lärares bedömningskvalitet inte skiljer sig nämnvärt åt, men däremot poängterar Langan et al.(2005) att eleverna ofta ger en mer positiv bedömning av varandras arbeten än vad läraren ger.

2.3 Feedback

Feedback delas ofta upp i muntlig och skriftlig feedback. Shute (2008) menar att den muntliga feedbacken oftast upplevs som mer personlig, vilket kan dra uppmärksamheten från uppgiften. Däremot anses den skriftliga feedbacken mer neutral och saklig, vilket ger bättre effekt. Eleven kan då i lugn och ro ta till sig feedbacken och fundera på förbättringsområden. Enligt Hattie och Timperley (2007) finns flera olika nivåer på feedback:

Uppgiftsnivå: Är kopplad till uppgiften och kan ej generaliseras. Den innebär en ytlig återkoppling där en lösning bedöms som rätt eller fel alternativt att något fattas i svaret.

Processnivå: Denna är kopplad till de processer som krävs för att lösa en uppgift och är delvis generaliserbar.

Metakognitiv nivå: Nivån riktar sig mot elevernas egen förmåga att driva sitt arbete framåt. Exempel på detta kan vara att utveckla strategier för självvärdering och förmåga till ansvar.

Personlig nivå: Denna återkoppling riktar sig mot eleven som person. Den är vanlig men inte effektiv då den inte främjar lärandet.

Processnivån och den metakognitiva nivån är de mest framgångsrika, medan uppgiftsnivån ger sämre resultat. Den personliga nivån har sällan någon positiv effekt på lärandet och kan dessutom vara skadlig för självkänslan. Vidare föreligger en skillnad mellan omedelbar och fördröjd feedback. Enligt Nyquist (2003) gynnar omedelbar feedback de lågpresterande eleverna. De behöver uppgiftsspecifika kommentarer som relateras till prestation och mål. Högpresterande elever behöver däremot övergripande omdömen som visar dem hur de ska gå vidare. Detta går inte i linje med Hattie och Timperley (2007) om att feedback på uppgiftsnivå ger svaga resultat.

För att feedback ska vara effektiv ska den enligt Kluger och De Nisi (1996) fokusera på uppgiften och inrymma information om:

- hur uppgiften utförts,
- vad målet är,
- hur uppgiften kan göras bättre.

För att bedömningen ska bli framgångsrik behöver den göras på ett sätt som främjar elevernas självkänsla och utgå från de förmågor som styrdokumentet föreskriver och inte bedöma elevens personlighet (Black & Wiliam, 2001; Andersson, 2010). Det finns även forskning som visar att positiv personlig kritik inte ger någon positiv effekt på elevens lärande (Jönsson, 2010; Lundahl, 2011). För att inte bidra till negativa konsekvenser är det av oerhörd vikt att eleverna lär sig att ge kommentarer som inte sårar klasskamraterna (Lundahl, 2011).

2.4 Bedömningsmatriser

Ett arbetssätt som innefattar bedömningsmatriser kan stärka validiteten och passar bra för att bedöma kvalitativ kunskap (Jönsson & Svingby, 2007; Reddy & Andrade, 2010). Matriserna innehåller dels förmågor, dels kvalitativa bedömningsnivåer för dessa, vilket skapar en tydlighet för eleverna om var de befinner sig och vart de ska. Tidigare studier har visat att lärare upplever att matriser gör det lättare att ge feedback och förslag på förbättringar (Hattie & Timperley, 2007). Det specifika och unika kan dock gå förlorat när bedömningskriterierna är formulerade i förväg, vilket kan upplevas som en begränsning både i undervisning och i elevens kunskapsutveckling (Eisner, 1991).

Det finns två typer av matriser: analytiska och holistiska. I den analytiska matrisen bedöms varje kriterium för sig medan den holistiska bedömer elevens prestation på ett mer övergripande sätt. Analytisk bedömning informerar mer om elevernas styrkor och

vad de behöver utveckla än en holistisk matris. Därför är det framförallt de analytiska matriserna som tillämpas vid lärande bedömning (Jönsson, 2010).

3. Genomförande

Till undersökningen valdes tre klasser i ämnet engelska. Eleverna fick i uppdrag att i grupp dramatisera pjäser, spela upp dem och sedan bli bedömda av klasskamraterna.

Läraren delade in eleverna i grupper som sedan skulle öva in en färdig pjäs på engelska.

Gruppindelningen skedde med tanke på att eleverna skulle fungera utifrån sociala aspekter. Däremot var de i regel heterogena, dvs. eleverna befann sig på olika kunskapsnivåer. Eleverna fick sedan börja öva in pjäsen ett par tillfällen innan de fick stifta bekantskap med vad som skulle bedömas. Detta för att eleverna lättare skulle förstå kriterierna.

För att besvara studiens forskningsfråga valde vi att använda video som datainsamlingsmetod. Metoden återger verkligheten på ett detaljerat sätt samt ger möjlighet att i efterhand gå tillbaka för att analysera olika skeenden. Här finns även en pedagogisk vinning då både elever och pedagogen ser sig själva utifrån, vilket kan bidra till ökad självkänedom (Bjørndal, 2011).

Vid varje inspelning användes en videokamera som var placerad längst bak i mitten av klassrummet. Denna kompletterades med en extra mikrofon för att kunna höra alla elevers kommentarer. Anledningen till den fasta placeringen var att pedagogen oftast var ensam vuxen i undervisningssituationen samt att kameran då smälte in och blev en del av klassrumsmiljön.

I två av klasserna fick eleverna ta del av lärarens bedömningsmatris. Denna lästes upp högt och diskuterades ingående i klassen. Här fanns sju kategorier med. Dessa var:

- Uttalet av ord och fraser
- Inlevelse i rollen
- Hur väl man kan pjäsen utantill
- Intonationen vid uppläsningen
- Flytet i språket
- Anpassning av språket efter syfte, mottagare och situation
- Kontakt med publiken

I en av klasserna var eleverna med och tillverkade en bedömningsmatris. De enades om fem kategorier som ansågs som viktigast att bedöma. Dessa var:

- Uttal
- Inlevelse
- Hur väl man kunde pjäsen utantill
- Kroppsspråk
- Samspelet mellan aktörerna

Eleverna var även med i arbetet med att skapa de olika kunskapsnivåerna och fick här använda ett språk som var deras eget, utifrån kunskapskraven i läroplanen (Skolverket 2011). Med denna kunskap fick eleverna sedan öva in pjäsen under ytterligare någon lektion. Före redovisningen gick läraren igenom förhållningsregler till exempel hur viktigt det är att kritiken blir konstruktiv och förs fram på ett positivt sätt. Vid redovisningstillfället satt eleverna i sina grupper och varje grupp fick i uppdrag att bedöma en av eleverna utifrån bedömningsmatrisen. Detta för att uppgiften inte skulle bli för omfattande. Ibland var det dock fler grupper som iakttog samma person. Efter varje redovisning fick grupperna en stund till kamratbedömning innan de presenterade resultatet. I helklass jämfördes de olika gruppernas bedömning för att sedan jämföras med lärarens. I en av klasserna valdes en annan arbetsform. Här fick eleverna lämna in sin bedömning utan en muntlig presentation. Orsaken till detta var oro för att personliga kommentarer skulle fällas.

För att få syn på om kamratbedömning leder till ökad medvetenhet hos eleverna kring sitt eget lärande genomfördes först en enskild skriftlig utvärdering, där eleverna fick svara på olika frågor kring arbetssättet. Detta kompletterades vid ett senare tillfälle med samtal kring kamratbedömning som videofilmades.

3.1 Analys

Under första delen av analysarbetet studerades videoinspelningarna tillsammans med hela arbetslaget där metoden ”stimulated reflection” användes (Schmid 2011). Vi valde delar av videofilmerna för gemensam analys och reflektion. Undervisning är komplext att studera och med gruppens hjälp kunde vi formulera en fråga för vidare analysarbete. Därefter transkriberades de delar där elever var delaktiga i utformandet av matrisen, kamratbedömningen samt reflektionen om upplevelsen av bedömningsarbetet. Valet av kategorier utkristalliserades utifrån forskningsfrågan.

- Att utforma och tolka bedömningsmatrisen ansågs vara utgångspunkten för att kunna tolka kunskapsnivåerna samt hålla bedömningen neutral och undvika feedback på personlig nivå.

- Att utöva kamratbedömning vid muntliga redovisningar var självklar eftersom studien fokuserar på att iaktta kamraterna vid den muntliga redovisningen.
- Att ge och få feedback var en naturlig följd av föregående kategori då eleverna samtidigt fick ge och ta feedback på olika nivåer. Under denna kategori finns även elevreflektioner kring bedömning och det egna lärandet.

3.2 Studiens trovärdighet

Undersökningen inleddes med att elever och vårdnadshavare skriftligen informerades om filmningen. Det gavs även möjlighet att avstå från deltagande i filmningssituationerna. I samband med transkriberingen har materialet oidentifierats. Data kommer att sparas på ett betryggande sätt under föreskriven tid, därefter förstöras (Bjørndal 2002; Vetenskapsrådet 2011).

Ett värderande öga ska aldrig vara till skada för dem som observeras. Det ska hjälpa dem i deras utveckling och även dig själv i din utveckling (Bjørndal, 2002, s.143)

En kritisk aspekt av att låta eleverna vara med att göra bedömningsmatsrisen kan vara att nivåerna inte helt motsvarar de nationella kunskapsmålen i alla delar. Dessutom var det ibland omöjligt att höra vad eleverna sa. I vissa fall på grund av att eleverna pratade samtidigt och ibland på grund av begränsningar i den tekniska utrustningen (Bjørndal, 2011). En kritisk reflektion från eleverna var att olika roller var olika omfattande, vilket kunde upplevas orättvist vid bedömningen.

4. Resultat

Resultatet presenteras enligt de tre huvudkategorier: utforma och tolka bedömningsmatrisen, bedöma varandras förmågor vid muntliga redovisningar samt ge och få feedback.

4.1 Utforma och tolka bedömningsmatrisen

Den färdiga bedömningsmatrisen förankrades hos eleverna under en lektion då det diskuterades vad de olika nivåerna stod för. I den klass där eleverna fick vara med och tillverka bedömningsmatrisen inleddes lektionen med att fråga eleverna vad som kan bedömas när de spelar upp en pjäs. Sakta men säkert kom eleverna överens om vilka olika moment som skulle bedömas. Analysen visar engagemang hos eleverna som snabbt hittade ett system för hur de kunde gradera de olika nivåerna. De olika värdeorden var ”ganska bra”, ”bra” och ”mycket bra” och de fungerade inom de flesta områden som skulle bedömas.

Lärare: På nivå två? Jag kan ändra efterhand om ni tycker något annat. Ganska bra inlevelse. Jaha, vad tycker ni på nivå 3?

Elev 1: *Bra inlevelse.*

Elev 2: *Och sen mycket bra inlevelse.*

Elev 3: *Man kan ju köra så hela tiden. Ganska bra, bra ...*

Elev 1: *Ja, jag vet.*

Elev 4: *Uttal, ganska bra, bra, mycket bra.*

Eftersom dessa värdeord är ganska allmänt hållna klargjordes innebörden. Ordet ”ganska bra” kännetecknar ett enkelt men begripligt språk och i någon mån anpassat till syfte. ”Bra” innebär relativt varierat och relativt tydligt och relativt sammanhängande och med visst flyt och viss anpassning till syfte. För nivån ”mycket bra” enades vi om att språket då ska vara relativt varierat, tydligt och sammanhängande och eleven ska uttrycka sig med flyt.

Läraren använde två arbetssätt med matriser vilket automatiskt ledde till att en jämförelse gjordes mellan de två klasser som fick en färdig bedömningsmatris att utgå ifrån och den klass som fick vara med och tillverka bedömningsmatrisen. Av studien framgår det att den klass som var med och tillverkade bedömningsmatrisen snabbare fick en förståelse för de olika nivåerna i matrisen samt ett större intresse att använda den i bedömningen, vilket visade sig i samband med kamratbedömningen och den efterföljande återkopplingen.

4.2 Bedöma kamraters muntliga redovisningar

Innan framträdandet repeterades innehållet i bedömningsmatrisen för att öka medvetenheten om vad som skulle bedömas. Efteråt följde en gruppdiskussion om vilken nivå den iakttagna eleven/aktören uppnått inom de olika kategorierna. När resultatet inte var samstämmigt gjordes en kompromiss då den nivå som låg mitt emellan valdes.

Elev: *Alltså, ibland, ifall.... Vi var ju överens hela tiden men liksom ifall man hade en på 2:an och en på 4:an kan man ju sätta en 3:a.*

I analysen framkom att elever argumenterade för sin åsikt för att övertyga kompiserna om vilken nivå som var mest lämplig. I det efterföljande samtalet med eleverna kring hur kamratbedömningen gått till berättar de hur de gick tillväga för att bli eniga.

Elev: *Vi berättade varför vi tyckte varför det var en viss nivå. Och sen så om man tyckte det var bättre...*

Lärare: *Var det ganska lätt att komma fram till vad man skulle ta sen?*

Elev: *Ja.*

En presentation följde om den iakttaga elevens nivå på de olika momenten. Läraren antecknade vad gruppen kommit fram till. Om det var flera grupper som iakttog samma person fick alla redovisa sina resultat. Samtidigt jämfördes resultatet med lärarens bedömning. Studien visar att elevbedömningen i de flesta fall var samstämmig med lärarens.

Lärare: *Faktiskt, fantastiskt, för jag har ungefär samma kryss som ni har sagt. Så vi är väldigt mycket överens. Hm, och det var ju mest 3 då.*

Om elevernas och lärarens bedömning inte var samstämmig enades de om en kompromiss. I enstaka fall där bedömningen skilde sig alltför mycket åt analyserades videoinspelningen igen av läraren för att komma till en slutgiltig bedömning. När bedömningen skilde sig åt visade studien att eleverna ofta var mer generösa i sin bedömning än läraren. Endast i enstaka fall valde eleverna en lägre kvalitetsnivå.

4.3 Ge och få feedback

I analysen framgår att feedback skedde på flera olika sätt. Först muntligt i direkt anknytning till framträdandet där eleverna talade om vilken nivå den studerade eleven uppnått. Vid ett senare tillfälle skrev eleverna ned sina reflektioner samt diskuterade dessa gruppvis för att sedan i helklass med läraren samtala kring upplevelsen att bedöma sina klasskamrater och om lärdomar i samband med detta arbetssätt. I diskussionerna framkom skillnader beträffande nivåer i feedbacken. Vår tolkning är att feedbacken gavs på alla fyra nivåerna men i olika omfattning.

4.3.1 Uppgiftsnivå

Vid själva kamratbedömningstillfället framförde samtliga grupper kritik på uppgiftsnivå. Här låg fokus på hur själva uppgiften hade genomförts; t.ex. om de kunde sina repliker utantill, inlevelse och kontakt med publiken.

Lärare: *En 2:a? Och hur mycket hade han lärt sig utantill?*

Elev: *En 2:a.*

Lärare: *En 2:a där. Och varför tog du en 2:a där?*

Elev: *Han läste.*

Eftersom replikerna mest lästes upp av eleven bedömdes prestationen till nivå 2. För högre nivå förväntas att replikerna lärts in mer utantill. Här visar eleven förståelse för kunskapskraven i bedömningsmatrisen.

4.3.2 Processnivå

På processnivå bedömdes generaliserbara förmågor (Hattie & Timpeley 2007) såsom uttale, variation i språket och intonationen anpassad efter syfte. Även på denna nivå förekom feedback hos samtliga grupper. Det framkom ganska tydligt vilka förkunskaper eleverna hade eftersom det var förmågor som bedömdes, vilka tar tid att utveckla.

Lärare: *Då får vi se vad killarna säger här.*

Elev: *3 + på uttalet för det är ganska tydligt och ganska varierat.*

Lärare: *3 + Hm.*

Elev: *Intonationen är till viss del anpassad efter syfte, nivå 3.*

Lärare: *3:an. Ja*

Elev: *3, du har ganska stort flyt. Ditt språk är i någon mån anpassat efter syfte, mottagare och situation.*

Lärare: *Hm.*

Analysen visar att bedömningsmatrisen var ett viktigt stöd för att visa på olika kvaliteter i förmågorna. Med stöd av denna motiverar eleven val av nivå på ett utförligt sätt.

4.3.3 Metakognitiv nivå

I samband med den muntliga utvärderingen framkom den metakognitiva nivån i ganska stor utsträckning. Det framkom också att det var en skillnad om redovisningen ägde rum tidigt eller senare. Det gav signaler om att elever hade nytta av tidigare redovisningar för sin egen prestation då de fått en större medvetenhet om vad som kunde förbättras.

Lärare: *Ja, och sen sista frågan. Hur många grupper tycker att det är skillnad mellan att presentera sin pjäs först eller sist. Räck upp en hand! 1, 2, 3, 4.*

4 grupper av 6. Ni som svarade ja på den. På vilket sätt tycker ni att man påverkades?

Elev: *Man lär sig av att se andra. De efter kan säga; vi tycker du tittade för mycket så eller så. Då kan man ju tänka; det ska inte jag göra.*

Lärare: *Var det någon skillnad i framförandet om man var först eller sist. Hade man något annat fokus, (elev tilltalas)?*

Elev: *Ofta om man har sett några andra göra pjäsen, så är det lättare, för då vet man vad de kanske hade svårt med, och då kan man tänka mer på det när man gör pjäsen själv.*

Studien visar dock att inte alla elever hade nytta av att höra andras redovisningar, eftersom pjäsen redan var inövad reflekterade de inte över att detta var ett lärtillfälle.

Lärare: *Ni som inte tyckte att ni påverkades. Hur tänkte ni?*

Elev: *Jag tänkte inte alls.*

Lärare: *Ni tycker inte det, att man påverkades av att spela upp senare eller först?*

Elev 1: *Nej, det vet jag faktiskt inte.*

Elev 2: *Nej, det tyckte vi inte.*

Lärare: *Ni tycker att man kör sitt i alla fall.*

Elev 2: *Ja*

Lärare: *Men majoriteten tycker att man påverkades av det.*

Att elever inte drar mer nytta av varandras redovisningar var ett överraskande resultat. Detta ställer krav på pedagoger att uppmärksamma eleverna på vad de kan iaktta och hur de kan lära av varandra i redovisningssituationer.

4.3.4 Personlig nivå

Det fälldes endast en kommentar på personlig nivå då en elev uttryckte en negativ åsikt om en klasskamrat som kunde tolkas som personlig kritik. Just i denna klass genomfördes därför en skriftlig utvärdering i stället för en muntlig för att undvika mer feedback på personlig nivå.

Lärare: *Vad var poängen med den här historien?*

Elev 1: *Att jag var dryg.*

Elev 2: *Du var ju typ som vanligt.*

Lärare: *Ni är så snälla mot varandra?!*

Att personliga kommentarer förekom så sällan var positivt och visar på att eleverna har förstått att det handlar om att bedöma förmågor och inget annat.

5. Diskussion

Resultatet visar att flertalet elever genom kamratbedömning ökade sin medvetenhet om vad som bedöms och om skillnader i de olika kunskapsnivåerna. Det ger indikationer om att elevers förståelse för och engagemang i uppgiften också påverkar deras delaktighet i bedömningen. I arbetet med bedömningsmatrisen visade elever som deltog i utformningen snabbare förståelse för nivåerna samt ett större engagemang. Detta leder till slutsatsen att i högre grad involvera eleverna i detta arbete. Dock finns även en risk för att elevers medverkan vid tillverkning av matriser kan leda till att olika förmågorna och kunskapsnivåerna inte överensstämmer helt med kursplanen (Jönsson, 2010). Dock pekar Jönsson på att det finns indikationer på att det specifika och unika går förlorat då matriserna är formulerade i förväg.

I studien framkom även att flera elever drog lärdom av kamratbedömningen inför sin egen redovisning medan andra inte alls verkade ha nytta av den. De förstnämnda visade mer medvetenhet om de olika nivåerna och vad som skulle bedömas och kunde ta med sig responsen som andra elever fått till sin egen redovisning. Detta är i linje med forskning inom området (Black, et al., 2003; Topping, 2003) som visar att kamratbedömning underlättar för eleverna att bedöma sina egna förmågor och förbättringsområden. För att alla elever ska få samma nytta av kamratbedömning måste dock pedagogen ta ett större ansvar att göra denna kunskap tydligare.

Hattie (2009) menar att det finns vinster för både elever och lärare med detta arbetssätt, då lärare lär sig om sin undervisning och eleverna får ta ansvar för sitt eget lärande:

The biggest effects on students learning occur when teachers became learners of their own teaching and when students became their own teachers (2009:23).

Lärarens roll förändras, då fokus flyttas från läraren till eleven. Med detta inte sagt att läraren har en mindre viktig roll utan snarare att lärare ställs inför en större utmaning, där de måste våga släppa taget och låta elever pröva sina vingar. Genom kamratbedömning kan eleverna gå från passiva mottagare till aktörer som tar ansvar för sitt eget lärande (Black 2006). Är lärarna beredda på att gå från att vara förmedlare till att handleda elever i lärandet? Lärarens viktigaste uppgift är nu att lära eleverna lära sig, och därför måste elever bli medvetna om vad de ska lära sig och hur det kommer att bedömas.

Genom att elevernas engagemang i uppgiften tydligt påverkade delaktigheten fyller kamratbedömning flera syften. Vygotskij (1978) menar att vi lär oss genom delaktighet, eftersom kunskap kan utvecklas genom socialt samspel i en lärandesituation. Elevers delaktighet kan enligt Vygotskij (1978) resultera i att de blir resurser för varandra samt utmanar varandra, vilket kan leda till nya sätt att tänka. Vidare leder den ökade

delaktigheten i bedömningsprocessen till att elever blir mer kvalitetsmedvetna samt utvecklar en förståelse för det språk som används i samband med bedömningsfrågor, vilket underlättar kommunikationen med läraren (Skolverket 2011). En annan aspekt är det socialiserande syftet, där elevernas delaktighet uppfyller läroplanens och skollagens mål om att förmedla demokratiska värden. Här kan kamratbedömning utveckla kunskaper som förbereder eleverna för vuxenlivet och till ett samhälle som kräver socialt samspel och ett livslångt lärande.

5.1 Lärdomar och implikationer

Genom att lära oss mer om kamratbedömning har vi fått en vidgad förståelse av hur viktigt det är att eleverna är medvetna om vad som står i målen och hur vi kommunicerar dem. Vi ser att kamratbedömning är ett arbetsätt som både utvecklar elevernas delaktighet i bedömningen samt deras förmåga att tolka olika förmågor och dess kvaliteter.

En lärdom är att förbereda arbetet med kunskapsnivåerna mer ingående genom att ge exempel på och prata om de olika kunskapsnivåerna för att skapa en större förståelse hos eleverna. Matriser spelar en viktig roll då dessa tydliggör för eleverna var de befinner sig och vart de är på väg. En uppenbar följd är att i högre grad involvera eleverna även i arbetet med att utforma bedömningsmatriser.

Att använda videoanalys för att förbättra sin egen praktik är något att ta med till framtiden. Speciellt vid transkriptionen upptäcktes bland annat att lärare måste öva mer på hur de ställer frågor till eleverna för att få ut maximalt av svaren och utveckla den metakognitiva förmågan hos elever.

Inför framtiden är det av stor vikt att alla lärare blir insatta i formativ undervisning, då den ger upp till fyra gånger så höga resultat jämfört med att minska klasstorleken med 30 procent, menar Lundahl (2011). Här måste lärarutbildningen ta sitt ansvar så att blivande lärare blir väl rustade att kunna genomföra formativa bedömningar av olika slag och känner sig bekväma i att involvera elever i detta arbete. Även samarbetet inom skolorna måste främjas för att utveckla formativa arbetsätt.

Viktigt att tänka på när arbetsättet introduceras är att eleverna måste få tid att träna på att bedöma varandras prestationer. Att utveckla en tydlig struktur för att hjälpa eleverna i sitt lärande är av största vikt. Vi är dock övertygade om att kamratbedömning genererar så stora vinster att det är väl investerad tid. I det långa loppet får vi med detta arbetsätt elever som är insatta i sin egen lärandeprocess och det vinner alla på. Eleverna har fattat vad det är vi bedömer!

6. Referenser

- Andersson, H. (2010). *Skriftliga omdömen – klara besked?* Pedagogiska rapporter nr 8. Umeå: Umeå universitet.
- Andrade, H. (2009). *Students as the Definite Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-regulation of Learning*. I: H.L. Andrade & G. J. Cizek. (Eds.), *Handbook of Formative Assessment*. New York.
- Bjørndal, C. (2011). *Det värderande ögat*. Liber AB. Stockholm.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*, 5, 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Teacher Education.
- Black, P. Harrison, C. L., C. Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into Practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). *Developing a Theory of Formative Assessment*. I: J. Gardner (ED.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- De Grez, L. Valcke, M. & Roozen, I. (2012). *How effective are self – and peer assessment of oral presentations skills compared with teachers' assessment?* *Active Learning in Higher Education* 13, 129-142.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). *A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education*. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 14(7), 1-11.
- Dweck, C. S. (1986) *Motivational Processes Affecting Learning*. *American Psychologist* 41 (10), 1040-1048.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E. (1991). *Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited*. I: M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Yearbook of the National Society for the Study of Education: evaluation and education a quarter century*, s. 169–187. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Freeman, M. (1995). *Peer assessment by groups of group work*. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20(3), 289-301.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jönsson, A. & Svingby, G. (2007). *The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences*. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Glerups.
- Kluger, A. & De Nisi, A., (1996). *The Effects of Feedback Intervention on Performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284
- Langan, A., Wheeler C., Shaw E., Haines B., Cullen W., Boyle J. et al.(2005). *Peer Assessment of oral presentations: Effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria*. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30 (1), 21-34
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- McManus, S. (2008). *Attributes of Effective Formative Assessment*. Washington DC: The Council of State School Officers.
- Nyquist, J. B. (2003). *The Benefits of Reconstructing Feedback as a Larger System of Formative Assessment: A Meta-Analysis*. Unpublished master's thesis, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H.(2010). *A Review of Rubric Use in Higher Education*. *Assessment & Evaluation*, 35(4), 435-448.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. R. W. Tyler, R.M Gagné & M. Scriven (red): *Perspectives of Curriculum Evaluation*, I, 38-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Shute, V. (2008). *Focus on Formative Feedback*. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189.
- Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan - Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer>.
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Topping, K. (2003). *Self- and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility*. I: M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (red.), *Optimising New Modes of Assessment: in Search of Qualities and Standards* (s. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Topping, K. (2010). *Peers as a Source of Formative Assessment*. I: H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds), *Handbook of Formative Assessment*. New York & London: Routledge.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Bilaga: Bedömningsmatriser

Bedömning av pjäser i engelska åk 7 – Eleverna har varit med i utformningen

Moment	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Hur väl man kan pjäsen utantill	Läser ganska mycket innantill.	Man kan ganska mycket utantill och tittar upp ganska mycket.	Man kan allt eller nästan allt utantill.
Inlevelse	Ganska bra inlevelse	Bra inlevelse	Mycket bra inlevelse
Uttal	Enkelt men begripligt	Ganska tydligt och ganska varierat	Mycket tydligt och varierat
Kroppsspråk	Försöker vara karaktären i pjäsen. Kunna röra sig lite grann.	Man använder kroppsspråk för att förtydliga det man säger.	Mycket bra användning av kroppsspråk
Samspelet mellan aktörerna	Ganska bra samspel.	Bra samspel	Mycket bra samspel

Bedömning av pjäser i engelska åk 7 – Färdig matris

Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Ditt uttal är enkelt och begripligt.	Ditt uttal är ganska tydligt och ganska varierat.	Ditt uttal är tydligt och varierat.
Din intonation (=satsmelodi) är acceptable.	Din intonation är delvis anpassad efter syfte.	Din intonation är anpassad efter syfte.
Du har i någon mån flyt i ditt språk	Du har ett ganska stort flyt.	Du har stort flyt.
Du försöker anpassa ditt språk efter syfte, mottagare och situation.	Ditt språk är i någon mån anpassat efter syfte, mottagare och situation.	Ditt språk är anpassat till syfte, mottagare och situation.
Du talar med en viss inlevelse.	Du talar med ganska stor inlevelse.	Du talar med stor inlevelse.
Du har till viss del kontakt med publiken.	Du har ganska god kontakt med publiken.	Du har god kontakt med publiken.
Du läser ganska mycket innantill.	Du har lärt dig en hel del utantill.	Du har lärt dig i stort sett allt utantill.

