Att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra i klassrummet

En undersökning om elevers uppfattningar kring kamratbedömning i naturvetenskaplig undervisning på gymnasieskolan

Namn: Anna Warnberg
Program: Åmneslärarprogrammet mot gymnasieskolan med inriktning biologi och naturkunskap (300 hp)
Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGBI1A, Självständigt arbete (examensarbete) 2 för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2016  
Handledare: Angela Wulff & Marlene Sjöberg  
Examinator: Lennart Bornmalm  
Kod:  

Nyckelord: Kamratbedömning, formativ bedömning, gymnasieskolan, naturvetenskaplig undervisning.
Sammanfattning

Abstract
Since the 1990’s, formative assessment has spread increasingly in schools’ classrooms. One of its key strategies is often called peer assessment, which means a usage of the students as resources for each other in the classroom. It can be done for the students to develop skills concerning giving and receiving criticism, receive an increased awareness regarding self assessment as well as exploring what quality is. There is a lack of resources, regarding research that investigates the students’ perspective when it comes to formative assessment and thereby also peer assessment. This study was therefore started in order to receive an increased understanding regarding high school students’ perception on peer assessment as a method in the classroom, with a relation to tuition in natural science. This was investigated using 85 surveys which was supplemented with 4 interviews with groups of pairs. The result partly indicated expressions of discomfort for the students during the peer assessment. It also presented a calmer feeling during the peer assessment, from students in the upper third grade, comparing to students in the upper first grade; which was partly explained with the fact that you are more honest the better you know the peer in question.
Innehållsförteckning

1 Inledning ................................................................................................................. 1
   1.1 Formativ bedömning ......................................................................................... 1
   1.2 Motivering av studien ..................................................................................... 2
   1.3 Syfte .................................................................................................................. 2
       1.3.1 Frågeställningar ....................................................................................... 3
   1.4 Forskarens beskrivning av kamratbedömningens innebörd ....................... 3
   1.5 Vad säger styrdokumenten? ........................................................................... 4
   1.6 Kamratbedömning i praktiken – för- och nackdelar ......................................... 4
   1.7 Det sociokulturella perspektivet kopplat till kamratbedömning .................... 5
   1.8 Liknande studier inom det undersökta området ............................................. 5

2 Studiens genomförande ........................................................................................... 7
   2.1 Bedömning vs respons ..................................................................................... 8
   2.2 Urval .................................................................................................................. 8
   2.3 Etiskt ställningstagande ................................................................................... 8
   2.4 Steg 1 – enkätundersökning ......................................................................... 8
   2.5 Steg 2 - intervjuer ............................................................................................ 9
   2.6 Bearbetning och analys av insamlad data ...................................................... 9
   2.7 Studiens validitet, generaliserbarhet och reliabilitet ..................................... 10

3 Resultat och analys ................................................................................................ 10
   3.1 Elevers känsla kring kamratbedömning som aktivitet i klassrummet .............. 11
       3.1.1 Vanligare att känna oroskänslor när man får respons än ger ................... 11
       3.1.2 Förklaring kring oroskänslorna kring att få respons från en kamrat .......... 12
       3.1.3 Förklaring kring oroskänslorna kring att ge respons till en kamrat .......... 14
   3.2 Relationerna i klassrummet påverkar elevernas känsla vid kamratbedömning ...... 15
   3.3 Elevernas röster om utmaningar och förbättringsalternativ kring kamratbedömning .......................................................................................................... 17

4 Diskussion ............................................................................................................... 19
   4.1 Resultatdiskussion ........................................................................................... 19
       4.1.1 Vikten av att ge tydliga instruktioner ......................................................... 20
       4.1.2 Vikten av att skapa ett tillåtande klassrumsklimat ..................................... 20
       4.1.3 Elevröster kring utveckling av kamratbedömning ..................................... 22
<table>
<thead>
<tr>
<th>Chapter</th>
<th>Section</th>
<th>Title</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4.2</td>
<td>Metoddiskussion</td>
<td>..........................................................</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3</td>
<td>Vidare forskningsförslag</td>
<td>..........................................................</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>4.4</td>
<td>Slutsats</td>
<td>..........................................................</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Referenser</td>
<td>..................................................................</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Bilagor</td>
<td>..................................................................</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>6.1</td>
<td>Bilaga 1 - enkät</td>
<td>..................................................................</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>6.2</td>
<td>Bilaga 2 – Intervjuguide</td>
<td>..................................................................</td>
<td>27</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1 Inledning

1.1 Formativ bedömning

I samband med bedömning inom skolväsendet brukar det talas om summativ och formativ bedömning (Wiliam & Black, 1996). Formativ bedömning är något som sedan 1990-talet har blivit alltmer utbrett i dagens skolor i samband med bedömning och elevers lärande (Hirsh & Lindberg, 2014). Paul Black är en av många forskare inom fältet. Han beskriver formativ bedömning som ”…when the evidence is used to adapt the teaching work to meet learning needs” (Black et al., 2003, s.17). Det är en beskrivning som tydligt redogör för den formativa bedömningens funktion i klassrummet. Inom denna bedömningsform benämns ibland tre involverade aktörer. Det är läraren, eleven och kamraten. Interaktionen mellan dessa tre beskrivs av Leahy et al. (2005) som sedan kommit att användas som modell inom formativ bedömning (modellen beskrivs nedan i figur 1) (Black & William, 2009). Interaktionerna mellan de tre aktörerna har utvecklats till något som beskrivs som de fem nyckelstrategierna. Dessa redogörs enligt följande:

- Nyckelstrategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemålen och framgångskriterier.
- Nyckelstrategi 2: Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande.
- Nyckelstrategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt.
- Nyckelstrategi 4: Att Aktivera elever som läranderesurser för varandra.
- Nyckelstrategi 5: Aktivera eleverna som ägare över sitt eget lärande.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aktörer</th>
<th>Vart den lärande är på väg</th>
<th>Var den lärande befinner sig just nu</th>
<th>Hur gapet mellan nuläge och mål ska överbyggas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lärare</td>
<td>Tydliggöra mål och framgångskriterier för lärande</td>
<td>Skapa effektiva klassrumsdiskussioner och andra situationer som ger bevis för lärande</td>
<td>Ge återkoppling som tar den lärande framåt</td>
</tr>
<tr>
<td>Kamrat</td>
<td>Förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande</td>
<td>Aktivera elever som resurser för varandra</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Elev</td>
<td>Förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande</td>
<td>Aktivera elever som ägare av sitt eget lärande</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 1. De fem nyckelstrategier inom formativ bedömning kopplat till de tre aktörerna - lärare, elev & kamrat. Dessa formar tillsammans de fem nyckelstrategierna (Black & William, 2009) (s. 8).

självbedömning eller så arbetar man tillsammans med kamrater genom kamratbedömning. I detta arbete kommer nyckelstrategi nummer 4 angående kamratbedömning att fokuseras på, nämligen *Att aktivera eleverna som läranderesurs för varandra.*

### 1.2 Motivering av studien

Nyligen gjordes en forskningsöversikt kring formativ bedömning vilken resulterade i en sammanställning av cirka 340 artiklar. Studien skedde på uppdrag av regeringen. Anledningen var att få mer kartläggningar av svenska och internationella forskningsresultat som har relevans för skolvärlden (Hirsh & Lindberg, 2014). Där skrevs det bland annat: "Vår översikt visar också att en påtagligt låg andel studier tar elevernas perspektiv, och vi vet därför mycket lite om hur de upplever och påverkas av olika arbetsmetoder som klassas som formativ bedömning" (s. 4).


"Eleverna ger starkt uttryck för att de – på grund av att de upplever sina egna engelskkunskaper som dåliga – känner sig otillräckliga i kamratbedömningssammanhang... Studien, i egenskap av fallstudie som enbart involverar fyra elever, gör inga anspråk på att säga något om hur vanliga sådana här uppfattningar är bland elever i allmänhet, men den är exempel på en aspekt som knappt har studerats alls, och har därmed ett klart värde" (Hirsh & Lindberg, 2014) (s. 47)

Utdraget ovan om kamratbedömning är ett resultat ifrån Moks (2011) studie där totalt fyra elever intervjuades kring kamratbedömning. Detta resulterade bland annat i otillräcklighet och oroskänslor. Deltagarantalet var inte omfattande men studien har ändå burit med sig viktiga resultat.


### 1.3 Syfte

Syftet med studien är att framhålla elevers röster och undersöka deras uppfattning om kamratbedömning i samband med biologi och naturkunskapsundervisningen på gymnasieskolan. Nuvarande forskning lämnar ett utrymme för denna studie, så att undersökning kring formativ bedömning fylls med ett bredare elevperspektiv.
1.3.1 Frågeställningar

- Vad har gymnasieelever för uppfattningar om kamratbedömning som aktivitet i biologi-/naturkunskapsundervisning och vad beror det på?
- Hur uttrycker sig eleverna om relationen mellan klassrumsklimatet och formativ kamratbedömning?
- Vilka utmaningar uttrycker eleverna att de ställs inför vid kamratbedömning som aktivitet i biologi- och naturkunskapsundervisning?

1.4 Forskares beskrivning av kamratbedömningens innebörd


"... peer feedback is given while the learning is actually happening, helping students plan their own learning, identify their own strengths and weaknesses, target areas for remedial action, and develop metacognitive and other skills. It does not involve students in assigning final grades" (Topping, 2009) (s.24).


1.5 Vad säger styrdokumenten?


1.6 Kamratbedömning i praktiken – för- och nackdelar


Eleverna ska diskutera kriterier, rätta varandras arbeten samt att ge muntlig eller skriftlig feedback på en kamrats arbete. Det är inga lättta uppdrag att genomföra och eleverna bör därmed få övning i att bli bedömare och att vara en god kamrat som sköter sitt uppdrag i processen (Falchikov, 2005). Utöver utmaningarna med kamratbedömning visar olika undersökningar några nackdelar med kamratbedömning. Forskning visar bland annat att vissa elever av olika anledningar känner ett visst obehag inför kamratbedömning (Mok, 2010), samt att de värdesätter lärares bedömning högre än feedback från sina kamrater (Harris, Brown, & Harnett, 2014).

1.7 Det sociokulturella perspektivet kopplat till kamratbedömning


1.8 Liknande studier inom det undersökta området


Ytterligare en studie om kamratbedömning gjordes i ett naturvetenskapligt klassrum på Malta. Studien pågick under sex månaders tid och undersökte elevers uppfattning kring kamratbedömning inom fysikundervisningen. Det var 10 studenter (16-18 år) som deltog. Syftet med studien var därmed inte att generalisera resultatet utan att följa med på en resa med upplevelser och utmaningar kring implementering av kamratbedömning i klassrummet. Ett av

2 Studiens genomförande


Min ambition var att undersöka elevernas inställning till kamratbedömning från naturkunskap- och biologiundervisningen. Då det i vissa fall inte fanns erfarenheter kring just dessa ämnen har jag ändå fullföljt undersökningen kring kamratbedömning även om så blev kring andra ämnesinriktningar. Om eleverna inte svarar kring sina specifika erfarenheter i just biolog- eller naturkunskapsundervisning kan resultaten ändå vara av karaktär för att dra slutsatser till andra ämnesfält.
2.1 Bedömning vs respons


2.2 Urval

Underlaget för studiens resultat har samlats in från totalt 4 olika klasser i årskurs 1 och 3 på en gymnasieskola med kommunalt huvudmannaskap. Hälften av klasserna hade naturkunskapsundervisning och studerade i årskurs 1 medan resterande hade undervisning inom biologiämnet och studerade i årskurs 3. De deltagande eleverna i undersökningen har blivit tillfrågade genom ett bekvämlighetssurval, vilket därmed påverkar att elevernas inställningar inte behöver samverka med elevers inställningar i stort (Eliasson, 2013).

2.3 Etiskt ställningstagande

Då undersökningens deltagare var mellan 16-19 år är det aktuellt att lagen om etikprövning tas i akt. I 18 § står det att barn som är under 15 år eller barn som inte inser vad forskningen innebär behöver vårdnadshavares samverkan kring deltagandet (CODEX, 2016). Jag ansåg mig inte hamna i den positionen och eleverna fick själva aktivt ta ställning till deltagandet efter jag presenterat syftet kring min undersökning samt deras kommande roll i studien.

Då identifiering av enskilda individer inte är av intresse i undersökningen var anonymisering ett självklart handlingssalternativ. De involverade deltagarna informerades om detta innan medverkan i enkäten och eleverna fick själva aktivt ta ställning till deltagandet efter jag presenterat syftet kring min undersökning samt deras kommande roll i studien.

2.4 Steg 1 – enkätundersökning

I första steget av undersökningen samlades 85 enkätstavr in vid fyra olika tillfällen i de olika klasserna. Enkäten består av 9 frågor och innehåller till en större del slutna frågor med svarsalternativ för att få en bred översikt av elevernas uppfattning. Vid intervjuerna blev det annorlunda kring anonymitet då jag hade ett personligt möte med samtliga intervjueltagare. Deltagarna informerades även här klart och tydligt om att det är anonymitet kring deras deltagande i den skriftliga uppsatsen.
komma med respons. Jag bedömde att inte göra några ändringar utefter den responsten jag fick då samtliga sex deltagare inte såg några svårigheter med dess utformning. Innan samtliga 85 elever som ingick i min undersökning startade genomförandet av den webbaserade enkäten, gavs en kort genomgång av vad kamratbedömning innebär. Enkäten var utformad så att de deltagande eleverna behövde fylla i om de gick i årskurs 1 eller 3 (bilaga 1).

2.5 Steg 2 - Intervjuer


2.6 Bearbetning och analys av insamlad data


Den kvalitativa datan transkriberades, vilket är en utmaning, då det är en översättning av berättarform till skrift som bidrar till att de fysiska interaktionerna uteblir (Kvale & Brinkmann, 2014). Mitt förfaringsätt av utskriftsproceduren av de inspelade intervjuerna bygger på att allt

2.7 Studiens validitet, generaliserbarhet och reliabilitet

Studiens validitet handlar om ifall undersökningen faktiskt mätt det man vill måta (Eliasson, 2013). För att öka validiteten i min studie genomfördes, som ovan nämnades, en kortare genomgång av vad kamratrespons innebär precis innan enkätdeltagandet. Genomgången var väl planerad för att det skulle identiskt i varje deltagande klass. Den enda skillnaden var att benämnas biologi eller naturkunskap som undervisningsområde. Anledningen till detta moment var för att jag innan enkätundersökningen inte visste att vilken utsträckning samtliga deltagande elever utfört kamratbedömning i sin biologi- eller naturkunskapundervisning. Om de sedan tänker mer på sina erfarenheter kring kamratbedömning omedvetet från andra undervisningssituationer kan jag inte styra mer än att tydligt ha informerat kring det.

Då huvudfokus ligger kring den kvalitativa datan, för att få en förståelse kring elevers inställning till kamratbedömning som metod, är inte generaliserbarhet en central del. Det beror dels på att studien är från en och samma gymnasieskola där det kan finnas en speciell kultur kring kamratbedömning som skiljer sig från andra skolor. Detta kan säkert påverka studiens resultat. Att göra samma studie på en annan gymnasieskola kan således ge annorlunda utfall.

Reliabiliteten beskriver studiens pålitlighet och i vilken mån den går att upprepa och få samma resultat (Eliasson 2013). Skulle man utfört samma studie på samma skola en tid senare kan resultaten tänkas vara liknande. Mer specifikt om reliabilitet kring dataanalysen vid transkribering av intervjudeltagarnas samtal, skulle den kunna stärkas genom två oberoende personer som genomför samma process. På grund av tidsbrist har inte detta varit möjligt att genomföra.

3 Resultat och analys

genom att den deskriptiva datan från enkäten presenteras först och sedan kompletteras med hjälp av intervjuutdrag. Intervjresultaten visas i löpande text och varje elev identifieras med ett nummer mellan 1-8 (se tabell 1).

Tabell 1. Empiriskt underlag för intervjuundersökningen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elev</th>
<th>Årskurs</th>
<th>Undervisningsämne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 &amp; 2</td>
<td>1</td>
<td>Naturkunskap</td>
</tr>
<tr>
<td>3 &amp; 4</td>
<td>3</td>
<td>Biologi</td>
</tr>
<tr>
<td>5 &amp; 6</td>
<td>1</td>
<td>Naturkunskap</td>
</tr>
<tr>
<td>7 &amp; 8</td>
<td>3</td>
<td>Biologi</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3.1 Elevers känsla kring kamratbedömning som aktivitet i klassrummet

Om eleverna inte vill utföra kamratbedömning så är de vanligaste orsakerna att man inte vill bedöma sin kamrat eller så beror det på att man tycker det är jobbigt att visa sina prestationer för någon annan i klassen. Ytterligare fördjupning om elevers känslor kring kamratbedömning kommer nu att presenteras mer ingående.

3.1.1 Vanligare att känna oroskänslor när man får respons än ger

Figur 2. Elevernas svar på frågan: "Markera din känsla inför arbetet där du ger respons på din kamrats uppgift" (N=85)

Inom parentes visas omkodningen till siffror för att kunna presentera den deskriptiva datan som presenteras uppe till höger.
Figur 3. Elevernas svar på frågan: ”Markera din känsla inför arbetet där din kamrat ger respons på din uppgift” (N=85).

Inom parentes visas omkodningen till siffror för att kunna presentera den deskriptiva datan som presenteras upp till höger.

Fördelningen i figur 2 visar att det är mer vanligt förekommande att känna lugn istället för oro när man *ger* respons då medelvärdet är 2.02. Figur 3 visar elevernas svarsfördelning kring frågan om deras känsla när de *får* respons av en kamrat på sitt arbete. Fördelningen visar även här att det är mer vanligt förekommande att inte känna mycket oroskänslor eftersom medelvärdet visade 2.36. Dock har figur 3 större spridning jämfört med figur 2. Skillnaden är inte markant mellan de två ovanstående tabellerna, men medelvärdena om känslan kring kamratbedömning skiljer sig lite. Resultatet på de två ovanstående frågor hade även skillnader i värde på deras standardavvikelser. Detta indikerar att fler elever som känner mer oroskänslor, trots ganska lågt medelvärde, når de *får* respons på sin uppgift. Det är 6 personer som är mycket oroliga i samband med att få respons medan bara 1 person är mycket orolig i samband med att ge respons. Då detta var ett resultat som analyserades ganska tidigt i datainsamlingsprocessen ville jag därmed undersöka möjliga anledningar mer ingående i intervjuundersökningen. Slutsatsen under denna rubrik blir att det är mer vanligt förekommande med oroskänslor i samband med att få respons snarare än att ge respons i anknytning till kamratbedömning.

3.1.2 Förklaring till oroskänslorna kring att få respons från en kamrat

Medan den kvantitativa enkäten gav resultatet att det var lite vanligare hos eleverna att känna mer oroskänslor när man får respons av en kamrat, än när man ger respons, så visade datan från intervjuundersökningen en spridd blandning. En pargrupp stack ut från de andra, då de beskrev en stark oroskänsla inför att få respons från en kamrat, som är i relation med den ovan beskriva kvantitativa datans resultat i figur 3:
Intervjuare: När ni ska få respons, hur är känslan inför det?

Elev 5: Jaa, då kan det vara sådär ibland att ”Åh nej, tänk så har man gjort jättedåligt nu” och så typ. Man är lite orolig typ, den känslan.

Intervjuare: Okej.

Elev 5: Ja om vi säger till exempel nu att någon av tjejer i klassen som är bra jämfört med kanske någon annan kille så känner man att dom kanske kommer tycka det är mycket mer fel än killarna.


Dessa två elever uttrycker att prestationsnivåerna i klassen påverkar känslan inför att få kamratbedömning. Det är tydligt att dessa två killar ser vissa tjejer som högpresterande i jämförelse med sig själva och resterande killar i klassen. De tycker att det är jobbigt att någon ska läsa deras arbete. Men utöver vilken elev som ska ge respons på deras arbete så berättade de att även vilken typ av uppgift som fås påverkar känslan. Samma elever tyckte inte det var en jobbig känsla att ge feedback på en kamrats uppgift. Men de resterande resultaten kring känslan att få respons sammanföll inte med ovanstående pargrupp. Under den andra intervjun framkom det att det inte kändes speciellt jobbigt att få respons, utan att det istället var givande. Ett exempel på utdrag från pargrupp 2:

Intervjuare: Om vi vänder på det, när ni får respons på ert eget arbete, vad är det för känslor kring den aktiviteten?


Elev 4: Nej, jag tycker inte det känns jobbigt heller.

Intervjuare: Okej.

Elev 3: Men om man märker att den som ska rätta, eller aa, opponera på ens text, verkligen gör det och ehm och asså verkligen lägger ner tid på det och hjälper en. Då känns det bara extra roligt liksom.

Slutsatsen under denna rubrik blir att det finns ett starkt uttryck kring oroskänslor, och de grundar sig i prestationsskillnader i klassen, det blir därmed jobbigt att visa sina framgångar för någon som är mer högpresterad. Det var dock inte så vanligt förekommande under intervjustudien att ha oroskänslor kring att ge respons.
3.1.3 Förklaring till oroskänslorna kring att ge respons till en kamrat

Två av de fyra pargrupperna som tyckte detjobbigt med att ge respons till en kamrat uttryckte två olika anledningar. Första anledningen var följande:

Intervjuare: Hur känns det att ge respons på din kamrats arbete?


Här kan man identifiera en bakomliggande faktor till jobbiga känslor inför att ge respons till en kamrat, nämligen att det beror på relationerna i klassen. Eleven tycker det känns dumt att rätta en kamrats arbete. Medan den andra elevgruppen, som också tyckte det var lite jobbigare att ge respons, uttryckte ytterligare en anledning.

Intervjuare: Nästa fråga.. När ni ska ge respons på en kamrats arbete, hur känns det?

Elev 4: Alltså ingenting, eller alltså, jag tycker inte... Man gör det. Eller nu när vi gjorde kamratrespons på gymnasiearbetet så fick jag en som jag känner väldigt bra, så då känns det inte alls jobbigt.

Intervjuare: Tycker du att det känns mindre jobbigt om du känner personen?

Elev 4: Ja, om man inte känner någon, jag ger ju förmodligen samma respons men, då blir man ju lite mer sådär...nervös.

Elev 3: Ja, alltså jag tror nog att jag tycker det är lite jobbigt kanske. Det är ju så, att det känns som att.. Om läraren kollar på det liksom och tar in mycket av det man sagt på kompisens arbete till exempel, då känns det som att, då har man en ganska stor press på sig just för den andra eleven då.

Intervjuare: Menar du att det känns mer jobbigt inför läraren än inför kamraten du ger respons på?

Elev 3: Ja precis så.

3.2 Relationerna i klassrummet påverkar elevernas känsla vid kamratbedömning

Korstabeller tillverkades för att undersöka fördelnin gen mellan vilken årskurs samt vilken känsla man har inför att ge och få kamratrespons (tabell 4 och 5).


<table>
<thead>
<tr>
<th>Årskurs</th>
<th>Åk1</th>
<th>Åk3</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Helt lugn</td>
<td>5 (13.5 %)</td>
<td>22 (45.8 %)</td>
<td>27 (31.8 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ganska lugn</td>
<td>13 (35.1 %)</td>
<td>10 (20.8 %)</td>
<td>23 (27.1 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Varken lugn eller orolig</td>
<td>11 (29.7 %)</td>
<td>7 (14.6 %)</td>
<td>18 (21.2 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ganska orolig</td>
<td>3 (8.1 %)</td>
<td>8 (6.3 %)</td>
<td>11 (9.4 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mycket orolig</td>
<td>5 (13.5 %)</td>
<td>1 (2.1 %)</td>
<td>6 (7.1 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total (N)</td>
<td>37</td>
<td>48</td>
<td>85</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabell 4 visar att det är markant större andel från årskurs 3 som känner sig lugna inför att få respons från kamrat jämfört med årskurs 1. Det är 66.4 % som ligger i det vänstra spannet från årskurs 3 (Helt lugn/Ganska lugn). Medan det är 48.6 % som ligger i samma spann från årskurs 1. Tabellen visar dessutom på en jämnare fördelning mellan årskurserna i det övre spannet (Ganska orolig/Mycket orolig). Ett intressant resultat är dock att det är 5 personer från årskurs 1 som är mycket oroliga över att få respons medan det endast är 1 person från årskurs 3 som svarat detsamma.

Tabell 5. Korstabellen visar samband på svar mellan vilken årskurs eleverna går, samt vilken känsla de har inför att ge respons till en kamrat (N=85).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Årskurs</th>
<th>Åk1</th>
<th>Åk3</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Helt lugn</td>
<td>11 (29.7 %)</td>
<td>21 (43.7 %)</td>
<td>32 (37.6 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ganska lugn</td>
<td>11 (29.7 %)</td>
<td>17 (35.4 %)</td>
<td>28 (32.9 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Varken lugn eller orolig</td>
<td>9 (24.3 %)</td>
<td>8 (16.7 %)</td>
<td>17 (20.0 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ganska orolig</td>
<td>5 (13.5 %)</td>
<td>2 (4.2 %)</td>
<td>7 (8.2 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mycket orolig</td>
<td>1 (2.7 %)</td>
<td>0 (0 %)</td>
<td>1 (1.2 %)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total (N)</td>
<td>37</td>
<td>48</td>
<td>85</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabellen visar att det är markant större andel från årskurs 3 som känner sig lugna inför att ge respons till kamrat jämfört med årskurs 1. Det är 66.4 % som ligger i det vänstra spannet från årskurs 3 (Helt lugn/Ganska lugn). Medan det är 48.6 % som ligger i samma spann från årskurs 1. Tabellen visar dessutom på en jämnare fördelning mellan årskurserna i det övre spannet (Ganska orolig/Mycket orolig). Ett intressant resultat är dock att det är 5 personer från årskurs 1 som är mycket oroliga över att ge respons medan det endast är 1 person från årskurs 3 som svarat detsamma.
Även tabell 5 visar på liknande proportioner som presenterades ovan om tabell 4. Den visar att det är större skillnad i det högra spannet (Ganska orolig/Mycket orolig) mellan årskurs 1 och 3 när det kommer till att ge respons till en kamrat. Det är 16.2 % från årskurs 1 som svarat i ovan nämnda spann, medan 4.2 % som svarat i samma spann från årskurs 3. Detta indikerar på en vanligare förekomst av oroskänslor i årskurs 1. Det visade sig i flera pargruppsintervjuer att relationerna i klassrummet faktiskt påverkade hur de kände kring kamratbedömning.

Elev 4: ...Eller nu när vi gjorde kamratrespons på gymnasievården så fick jag en som jag känner väldigt bra, så då känns det inte alls jobbigt.

Intervjuare: Tycker du att det känns mindre jobbigt om du känner personen?

Elev 4: Ja, om man inte känner någon, jag ger ju förmodligen samma respons men, då blir man ju lite mer sådär...nervös.

Här beskriver elev 4 att responsen som hen ger är förmodligen densamma oavsett person, men att känslan ändras inför kamratbedömning är beroende av hur väl du känner personen i fråga. Det blir lättare om man känner varandra bra. Ytterligare en pargrupp beskrev att relationerna i klassen påverka känslan kring kamratbedömning.

Intervjuare: Min nästa fråga är om man påverkas av relationerna i klassen när man gör det här?


Intervjuare: Tycker ni att det är negativt i denna situation att man känner varandra?

Elev 5: Alltså nej, man lär ju känna varandra mer och mer. Vi går ju liksom bara i ettan.


Elev 5: jaa.

Intervjuare: Vad är det som blir bättre?

Elev 5: Ja man är ju ärligare med kommentarerna när man känner varandra bättre. Annars kan man ju tro att man är sådär ...Jaa... Att det set ut som att man inte gillar personen om man skriver något som är negativt.
Även dessa två elever beskriver att det är jobbigare när man inte känner varandra lika bra. De tror att det blir bättre och lättare med åren, precis som tabell 4 och 5 indikerade. Intressant uttalande från elev 5 att man ger ärligare kommentarer om man känner varandra bättre. Ytterligare ett exempel från pargruppsintervjuerna kring relationerna i klassen presenteras nedan. Eleven som presenteras här påpekar att man vågar vara mer ärlig mot någon man känner bättre, precis som elev 5 ovan gjorde ovan.

Intervjuaren: Min nästa fråga är, när ni ska ge respons på kamraters arbete. Hur känns det inför den aktiviteten?


Intervjuare: Vad menar du med annars?

Elev 8: Alltså om det hade varit typ en nära kompis så kan jag verkligen säga exakt allt och exakt vad jag tycker. Men om det är någon jag inte känner så väl så är jag ju försiktigare med vad man faktiskt säger.

Slutledningen under denna rubrik blir att det verkar finnas en relation mellan vilken årskurs samt vilken inställning man har till kamratbedömning. Hur kamratbedömningen påverkas av detta beskrivs i den kvalitativa delen dels som att man bli mer ärlig med kommentarerna om man känner varandra. Ytterligare förklaring inkluderar att man ger samma respons men att man blir extra nervös om man inte känner varandra så bra.

3.3 Elevernas röster om utmaningar och förbättringsalternativ kring kamratbedömning

En annan intressant aspekt som lyfts fram i intervjuerna var vad eleverna tyckte var de största utmaningarna med kamratbedömning. Dessutom hur de själva tyckte att kamratbedömning kunde utvecklas för att det skulle bli mer givande och känns bättre för eleverna själva. Utfallen av förbättringsförslagen såg liknande ut i samtliga fyra pargruppsintervjuer medan utmaningarna skiljde sig lite åt. Erfarenheter, utmaningar och utvecklingstips sammanställs nedan i tabell 5. För att förtydliga resultatet gjordes kategoriseringar kring elevernas utvecklingsförslag.
Tabell 5. En sammanfattande tabell kring elevernas erfarenheter, deras upplevda utmaningar samt idéer kring utveckling av kamratbedömning som metod (från intervjuerna) (N=8).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Erfarenheter</th>
<th>Elev 1 &amp; 2</th>
<th>Elev 3 &amp; 4</th>
<th>Elev 5 &amp; 6</th>
<th>Elev 7 &amp; 8</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utmaningar</th>
<th>Erfarenheter</th>
<th>Elev 1 &amp; 2</th>
<th>Elev 3 &amp; 4</th>
<th>Elev 5 &amp; 6</th>
<th>Elev 7 &amp; 8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Att inte få någon tydlig mall.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Att göra det bra - vill inte göra det sämre för kamraten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Våga vara ärlig - rädd för att relationerna emellan kamraterna i klassen ska påverkas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lättare att ge respons om man känner kamraten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hur gör man? - svårt utan några vidare instruktioner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Osäker på sin egen kompetens - svårt att hjälpa om man själv har fel.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vad kan utvecklas?</th>
<th>Elev 1 &amp; 2</th>
<th>Elev 3 &amp; 4</th>
<th>Elev 5 &amp; 6</th>
<th>Elev 7 &amp; 8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Tydligare instruktioner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Muntlig respons</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Anonymt eller..</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Gruppindelning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Tydligare instruktioner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Muntlig respons</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Prova anonymt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Våga vara helt ärlig</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kategorisering till ovanstående fråga kring utveckling (kopplas även till intervjuutdrag nedan):
1: Tydligare instruktioner. 2: Mer muntlig respons. 3: Anonymisering. 4: Övrigt

För att förstå bakomliggande tankar kring varför eleverna föreslagit ovanstående utvecklingsförslag presenteras nedan exempel från intervjuerna (siffror representerar kategorierna från sista radens fråga i ovanstående tabell).

(1) Elev 3: det hade väl kunnat vara... ehmm.. Alltså att man liksom berättade hur det är man ger respons. Vi hade nu fått en mall vad man ska kolla på. Men om det
fanns ehmm.. något lite mer vägledning i hur man generellt ger respons på arbetet så det hjälper den som man ger respons till så mycket som möjligt.

(1) Elev 8: Eh.. alltså det finns... någon gång fick vi en specifik mall där man skulle ställa frågor. Liksom ”vad dom har gjort” - är det beskrivet hos personen. På ett annat ställe kanske man ska skriva hur man gjort det, då kan man ställa frågan ”hur” - är det med i personens arbeta Så att man liksom har en lista så. Så man vet mycket mer specifikt vad man ska leta efter. För om det till exempel står liksom ”inledningen ska vara intresseväckande”, det är ju liksom... jag kanske inte är intresserad av ämnet. Jag vet inte om det är intressant för någon annan liksom. Det är liksom... ja mer tydliga instruktioner så det inte är luddigt som ”intresseväckande”.

(2) Elev 4: Vi brukar ge det skriftligt. Men om man ger det muntligt kan man ju få diskutera lite mer så det hade varit bra jämfört med skriftligt.


(1; 3; 4) Elev 2: Tydlig mall, kanske anonyma, eller att läraren delar in i grupper så det blir mer objektivt.


Olika förslag föreslås så som instruktioner i samband med kamratbedömningen och en muntlig del i responsprocessen verkar också vara av intresse. Även anonymitet ges som förslag, men vissa menar med att det blir svårt med att ge muntlig respons då och har därmed hellre kamratbedömning som inte är anonymiserad.

4 Diskussion

4.1 Resultatdiskussion

träning i att ge respons i en aktuell klass kan möjlichen påskynda och göra det gynnsamt i ett klassrum där kamratbedömning är en del av elevernas inlärningsprocess.

4.1.1 Vikten av att ge tydliga instruktioner


4.1.2 Betydelsen av att skapa ett tillåtande klassrumsklimat

4.1.2.1 I samband med att ge respons

form av alias. Detta går emot elevernas röster kring förespråkandet av muntlig feedback men det kan möjligen övervägas att eleverna känner sig trygga och att det inte blir för personligt i bedömningen. Särskilt viktigt är detta i tidigt studie av deras studier då resultaten visade på att det var mer oroskänslor i början av utbildningen jämfört med sista året.

4.1.2.2 I samband med att få respons

Ett av resultaten i Chetcuti och Cutajars (2014) studie var att vissa elever tyckte det var jobbigt att få feedback från kamrater. Likartade resultat visade sig i min studie där det bland annat uttrycktes att det är jobbigt att just få respons. Deras förklaring var att eleverna tyckte det var jobbigt att personliga saker inkluderas i responsen som fås. Förklaringen som visade sig i mitt resultat var bland annat att prestationsnivåerna i klassen bidrog till en jobbig känsla. Utöver detta framkom det även en koppling kring ovanstående studie, nämligen om personlig inkludering. Elev 5 i min undersökning uttryckte sig att det är jobbigt när man inte känner en person man ska ge respons till, då man är mer ärlig om man känner personen. För skriver man något som är väldigt ärligt kan personen ta det negativt och tro att man inte gillar hen. Detta resultat indikerar på att man inte känner varandra så väl i klassen ännu. Elev 5 studerade i årskurs 1 och uttryckte det att relationerna inte är särskilt utvecklade i den årskursen, men att det förmodligen blir bättre till senare år.


Utifrån ovanstående fall tror jag att det kan vara en god idé att göra någon form av anonymisering även här. Dels för att prestationsnivåerna i klassen inte ska framstå lika tydligt, men även för att relationerna i klassen inte ska inkluderas och påverka elevernas respons till varandra i den mängd de verkar göra. Dock går det som tidigare nämnts emot elevernas utvecklingsförslag kring att ge muntlig respons. Kanske kan man övergå till muntlig feedback från anonymisering när eleverna utvecklats mer kring användandet av kamratbedömning. Möjligtvis får läraren bedöma när klassrumsklimatet verkar lämpligt i avseende för muntlig respons i samband med kamratbedömning.

21
4.1.3 Elevröster kring utveckling av kamratbedömning


4.2 Metoddiskussion


4.3 Vidare forskningsförslag


4.4 Slutsats

Vi kan säga att kamratbedömning inte är så enkelt som det ibland kan verka. Många värdefulla aspekter har lyfts fram från eleverna som indikerar på en utmaning i samband med implementering av kamratbedömning. Även om resultatet kring att känna oro och osäkerhet inte är mäktiga omfattande är det viktigt att lyssna till elevernas röster som uttrycker dessa, för att få en utbildning som är anpassad för så många elever som möjligt. Så att implementera kamratbedömning i klassrummet är förmodligen en givande aktivitet men som kräver extra reflektion.
5 Referenser


6 Bilagor

6.1 Bilaga 1 - enkät

Sida 1

Jag undersöker elevers inställning till kamratresponser inom naturkunskap- och biologiundervisning, och jag skulle nu behöva din hjälp som elev att besvara följande frågor som är en del i min undersökning.

Jag skulle vara jättetacksam för ditt deltagande. Svaren är anonyma.

Sida 2

1. Vilken årskurs går du i? *

2. Vilket ämne blir du undervisad i? *

3. Vilket betyg tror du att du uppnår i den kursen just nu? *

4. Jag tycker att kamratrespons är en bra aktivitet för att se vad jag kan i nuläget inom arbetsområdet *

5. Jag tycker att kamratrespons är en bra aktivitet för att lära mig mer inom arbetsområdet *

6. Jag tycker att kamratrespons är en bra aktivitet för att förstå mer kring hur min lärare bedömer mina kunskaper. *

7. Vad är din upplevelse av kamratrespons? *

8. Markera din känsla inför arbetet där du ger respons på din kamrats uppgift. *

9. Markera din känsla inför arbetet där din kamrat ger respons på din uppgift. *
6.2 Bilaga 2 – Intervjuguide

- Har ni någonsin gjort kamratrespon? Erfarenheter? I vilka ämnen?
- Vad tycker du som kamratrespons som metod? Varför?
- Vilka är utmaningarna med kamratrespons? Varför?
- Hur känns det att ge respons på din kamrats arbete? Varför?
- Hur känns det att få respons på ditt arbete från en kamrat? Varför?
- Ger fråga nummer 4 och 5 lika känslor inför processen? Varför?
- Påverkas man av relationerna i klassen? Hur?
- Hur kan kamratrespons bli mer givande? Varför?