

4. Aktivera eleverna som resurser för varandra

I samarbete med andra kan vi komma längre i vår kunskapsutveckling jämfört med om vi arbetar på egen hand. Detta lyfts ofta som en grundläggande tanke i Vygotsky's teori om lärande och utveckling (Vygotsky, 1978). Eftersom det dessutom finns fler elever än lärare i ett klassrum, kan klasskamraterna fungera som resurser för att stödja varandras lärande (Hattie, 2009).

Flera olika metoder har undersökts för att engagera elever som resurser för varandra i bedömningsarbetet. De mest undersökta metoderna är kamratrespons och kamratbedömning. Andra sätt som nämns i forskningslitteraturen är ”öm-sidig undervisning”, ”grupp-baserad provförberedelse” eller ”flippad undervisning”.

Kamratbedömning eller kamratrespons

Kamratbedömning handlar om att identifiera styrkor och utvecklingsbehov i det som klasskamraten gjort, i syfte att hjälpa kamraterna med att förbättra sina prestationer (Topping, 1998). Om kamratbedömningen begränsas till att bara omfatta en värdering av någon annans arbete, utan att lämna respons eller argument för den bedömning som har gjorts, då förlorar den sin lärandepotential (Van Zundert, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2010). Kamratbedömningen kan göras i olika konstellationer, till exempel från individ till individ eller från grupp till grupp, och omfatta olika former av elevprestationer, som muntlig framställning, skriftligt arbete eller gestaltning (Topping, 2009).

Kamratrespons anses av vissa vara en del av kamratbedömningen medan andra likställer den med kamratbedömning (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Topping, 1998). Men precis som namnet antyder handlar kamratrespons om att ge respons på ett arbete eller delar av ett arbete som har genomförts av en individ eller grupp. Den innehåller alltså inte en summativ värdering av ett arbete. Men att ha synpunkter på någons annans arbete har mer eller mindre alltid skett i skolan. Vad som är nytt är att responsen formuleras i relation till bedömningskriterier som på förhand är kända av alla.

Effekter av kamratbedömning

Studier (Cho & MacArthur, 2010; Liu & Carless, 2006; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006) har visat att när elever engageras i aktiviteter som kamratbedömning och kamratrespons kan de bli bättre på att identifiera sina starka sidor och utvecklingsbehov. De kan också bli bättre på att styra sitt arbete, sina ansträngningar och sin tid i syfte att uppnå sina mål. Det har också visat sig att när elever delar tankar och idéer med varandra, använder de ett språk som kan vara mer tillgängligt än det som läraren använder. Detta kan i sin tur leda till att elever får en bättre förståelse för de synpunkter de får av sina kamrater och därmed i högre grad genomför förbättringar av sitt arbete.

Processen att sätta sig in i vad andra har gjort, att bedöma det i förhållande till kriterier och att sedan formulera och argumentera för sina kommentarer är komplext. Att formulera respons kan därför vara minst lika värdefullt som att få respons (Nicol, 2010). Dessutom har studier (Cho & MacArthur, 2010; Nicol, 2010) visat att de som arbetar med kamratbedömning kan få bättre förutsättningar att förstå och ta till sig lärarens respons. Eleverna får också en vana att bearbeta kamratresponsen och utveckla strategier som hjälper dem att komma vidare i sin lärandeprocess.

Förutsättningar för effektiv kamratbedömning

Vad ska kamratrespons innehålla för att ge positiva effekter på elevernas lärande – utöver att vara kopplad till kriterier? Studier har visat att elevarbeten förbättras mest om responsen innehåller en motivering av de synpunkter som framförs (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena & Struyven, 2010). Det innebär att de bedömningar och kommentarer som ges helst bör åtföljas av argument som förklarar varför eller hur eleven har kommit fram till en viss bedömning. Huruvida elevens synpunkter är helt korrekta har mindre betydelse, så länge det finns en motivering som kan ge nya tankar och fördjupade diskussioner.

Att elevernas respons troligen är mindre korrekt jämfört med lärarens, är något som oroar lärare och elever och som ibland gjort att man inte testat kamratbedömning eller kamratrespons. Samtidigt har det som nämnts visat sig att korrektheten i elevernas bedömning tycks vara av mindre betydelse, åtminstone så länge kamratbedömningen inte används i summativt syfte eller som underlag vid betygsättning (Dochy et al., 1999). Tvärtom finns det studier som visar att inkorrekt respons kan ha ett pedagogiskt värde (Zerr & Zerr, 2011). Genom att veta att en del respons *kan* vara inkorrekt tvingas eleverna vara mer kritiska och noggranna när de tar emot och bearbetar kamratresponsen.

Om kamratbedömning och kamratrespons ska ha positiva effekter på lärandet krävs det att eleverna (och lärarna) är engagerade i dessa aktiviteter (Boud, 2000; Lui & Carless, 2006). När aktiviteterna upplevs som meningsfulla och integrerade i undervisningen har eleverna lättare för att känna sig motiverade och se fördelarna med kamratbedömningen (Hanrahan & Isaacs, 2001). En annan förutsättning, som har nämnts tidigare, är att eleverna behöver träning i att förstå både bedömningskriterier och mål för undervisningen. För att kunna formulera respons till andra, behöver eleverna dessutom utveckla det som kallades för en känsla för kvalitet i kapitel 1 (William, 2007).

Exempel från praktiken

Som framgår av ovanstående, är aktiviteter med kamratbedömning och kamratrespons inte ”roliga” eller ”annorlunda” aktiviteter, som man kan ägna sig åt i klassrummet ett par gånger per termin. Det är en metod som behöver genomsyra hela undervisningen och vara ett naturligt inslag i det dagliga arbetet. I detta

avsnitt beskrivs två exempel: *Akvarium*, vilket är ett exempel på kamratbedömning från individ till grupp, och *Storuppgift*, vilket är ett exempel på kamratbedömning från grupp till grupp.

I *Akvarium* sitter eleverna i grupp och arbetar med en mindre omfattande uppgift medan andra elever står runt omkring gruppen och observerar. Observationerna görs enligt kriterier och vid aktivitetens slut lämnar observatörerna respons till gruppen (se bild 1).

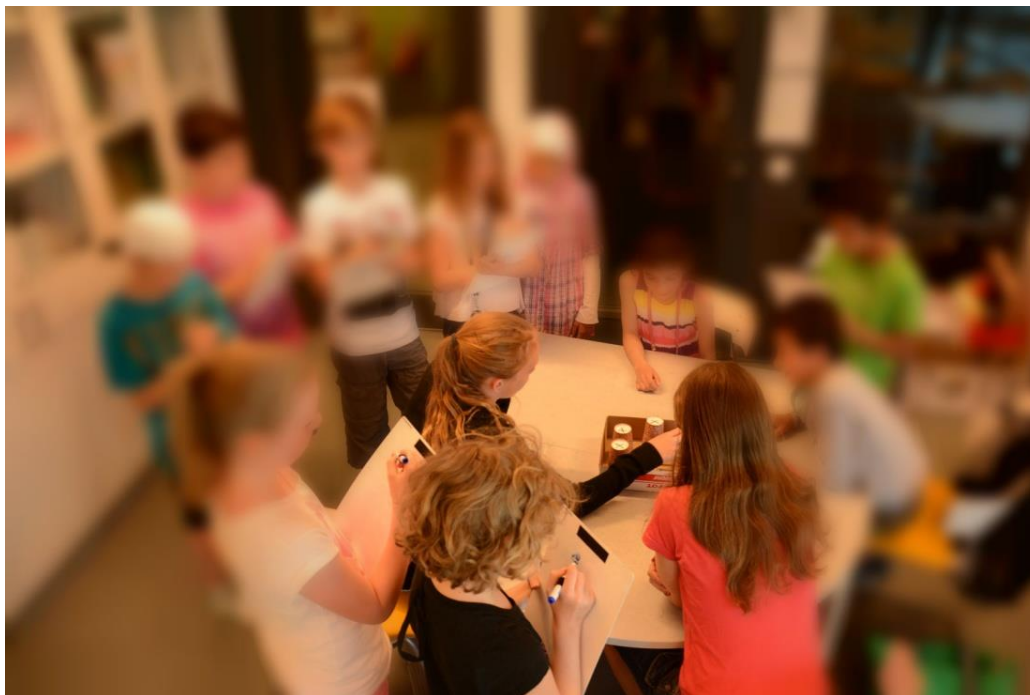
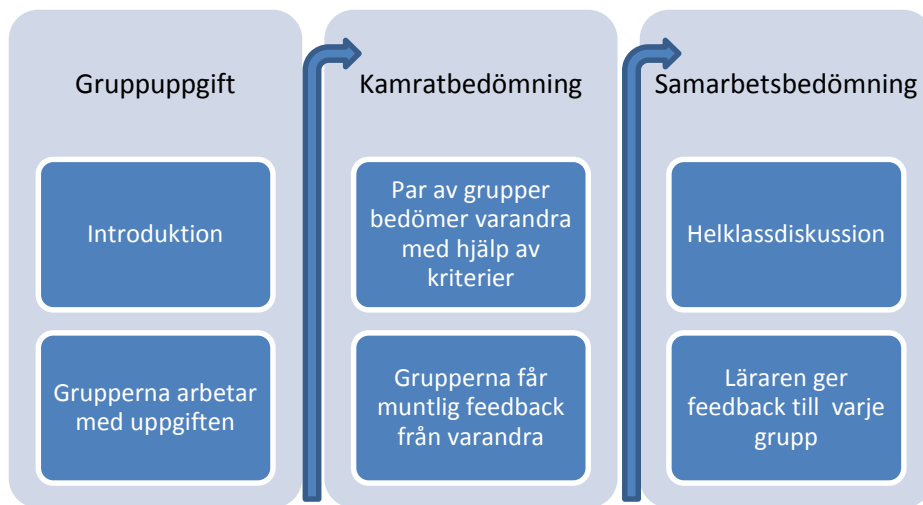


Bild 1. En grupp elever arbetar med en uppgift medan de observeras av sina kamrater.
Foto: Catarina Linde

Storuppgift är en aktivitet som utgår från en större uppgift, till exempel en avslutande uppgift inom ett område. Aktiviteten genomförs i grupp och när den avsatta tiden är slut byter grupperna arbete med varandra. Varje grupps arbete bedöms av en annan grupp och muntlig eller skriftlig respons lämnas till respektive grupp (se figur 5). Läraren gör sedan sin bedömning av gruppernas arbete. Aktiviteten avslutas med att hela klassen diskuterar olika arbeten som skiljer sig från varandra i förhållande till olika kriterier.



Figur 5. En schematisk beskrivning av en aktivitet där kamratbedömning från grupp till grupp samt samarbetsbedömning används.