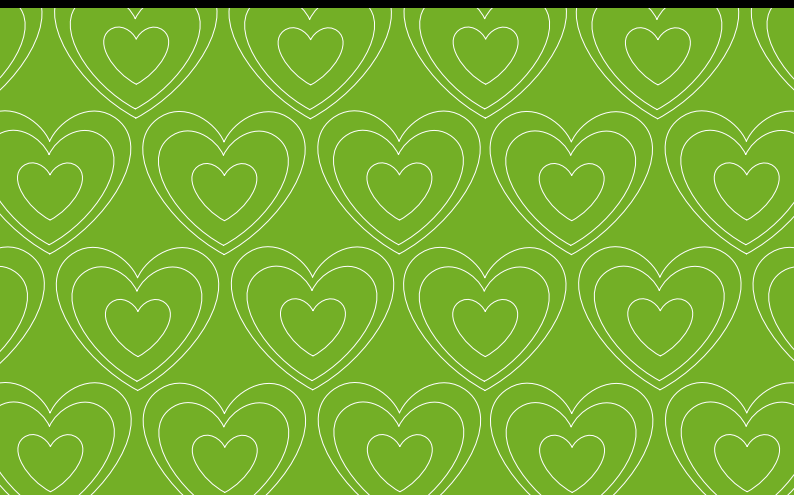


*Stöd &
Stimulans*



Nr 7

Gensvar för lärande

Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel



Utgiven av utbildningsförvaltningen, Stockholms stad 2011

Produktion Utbildningsförvaltningens kommunikationsfunktion

Redaktion Pernilla Lundgren och Elisabeth Forsberg Uvemo

Grafisk form Martin Trokenheim

Foto Ulrica Zwenger, Martin Trokenheim (omslagets framsida)

Tryck Litografia Alfaprint AB, 2011, tryckt på miljövänligt papper

Upplaga 1 200 exemplar

Gensvar för lärande

Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel

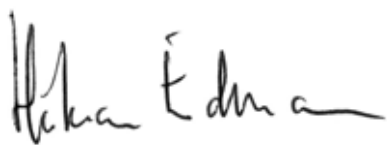
FÖRORD

En röd tråd i utvecklingsprojektet ”Bedömning & betyg” i Stockholms Stad har varit att utgå från forskning om bedömning som en del av lärandeprocessen. Som ett led i detta har vi anordnat en forskningscirkel med fokus på hur man som lärare kan arbeta med gensvar, eller återkoppling, som en del i en formativ bedömningspraktik. Det finns betydande forskning som visat att hur man arbetar med gensvar i sin undervisning kan ha stor effekt på elevers lärande.

Åtta lärare har i vår forskningscirkel närmare utforskat gensvar tillsammans med professor Astrid Pettersson under ett år. De har utgått från forskningslitteratur, varit med på två konferenser om bedömning och omsatt detta praktiskt i klassrummet. Trots att lärarna undervisar i olika stadier, skolformer och ämnen har de ändå i sitt arbete hittat en allmän-didaktisk kärna och kommit fram till många gemensamma slutsatser i forskningscirkeln, varav flera bekräftat tidigare forskning inom bedömningsområdet.

Rapporterna som lärarna har skrivit har publicerats som utvecklingsartiklar på Pedagog Stockholm¹. Lärarna har även varit delaktiga i andra projekt om bedömning som drivits av grundskoleavdelningen. De har berättat om sina erfarenheter i projekten BLoPP (Bedömning och lokal pedagogisk planering) och BfLU (Bedömning av kunskap för lärande och undervisning). Skolor har även inbjudit dem att berätta om sina erfarenheter, och de har alla varit viktiga resurser på sina egna skolor, särskilt i arbetet med att implementera nya läroplaner.

Vi hoppas att du som läser detta kan få inspiration till hur man kan arbeta med gensvar i klassrummet. Om du redan är insatt i forskning om gensvar kanske du kan få idéer till hur man kan arbeta med kompetensutveckling i form av en forskningscirkel på skolan.



Håkan Edman

Grundskoledirektör

Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad

Inom utvecklingsprojektet *Bedömning & Betyg* arbetar

Elisabeth Forsberg Uvemo (ansvarig), **Pernilla Lundgren** och **Erika Isaksson**.

¹ <http://pedagogstockholm.se/Utveckling/Forskning-och-utveckling/Utvecklingsartiklar/Publicerade-utvecklingsartiklar/>.

En utvecklingsartikel kan handla om en arbetsmetod, ett projekt, ett utvecklingsarbete eller någon annan yrkeserfarenhet som man vill sprida kunskap om.

INNEHÅLL

Förord	5
---------------------	----------

Astrid Pettersson:

Inledning	8
Innehåll	10
Att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste	11
Organisation	11
Kort presentation av utvecklingsarbetena	13
Avslutande reflektioner	14

Carolin Heyer:

Elevers gensvar till varandra på skrivuppgifter i svenska	16
Sammanfattning	18
Bakgrund	18
Mål och syfte	20
Metod	20
Resultat och diskussion	22
Slutsats	25
Referenser	25

Madeleine Häggström och Åsa Wennersten:

Gensvar – Med eller utan matris? Om att använda en bedömningsmatris för att utveckla elevers skrivförmåga i argumenterande texter	26
Sammanfattning	28
Bakgrund	28
Mål och syfte	30
Metod	31
Resultat	32
Diskussion	35
Referenser	37

Marita Lundgren:

Utvecklas elevers skrivande av att de ger varandra gensvar?	
Skrivövning med kamratbedömning i svenska i en årskurs fyra	38
Sammanfattning	40
Bakgrund	41
Syfte	44
Frågeställning	44
Metod	44
Resultat	45
Diskussion	46
Referenser	47

Ingeborg Cederlöf Hull:

Effektivare läsutveckling med hjälp av gensvar?	48
Sammanfattning	50
Bakgrund	50
Relevanta styrdokument	52
Syfte och frågeställningar	52
Metod	53
Resultat och diskussion	54
Referenser	56

Olle Hjalmarsson:

Reflekterande läsning i svenska Gensvarets påverkan på elevens läroprocess	58
Sammanfattning	60
Bakgrund	61
Bedömning för lärande – formativ bedömning	62
Syfte	63
Frågeställningar	64
Metod	64
Resultat	67
Diskussion	68
Sammanfattning	68
Referenser	68
Bilaga 1	70
Bilaga 2	72

Henrik Ek:

Gensvar inom matematiken

Arbete med kamratbedömning på elevers redovisningar i matematik	74
Sammanfattning	76
Bakgrund	76
Syfte	77
Hypotes	77
Metod	77
Resultat och Diskussion	78
Slutsats	80
Referenser	80
Bilaga 1	81

AnnCharlotte Forsberg Aaltonen:

Kamrat- och självbedömning inom vuxenutbildning	82
Sammanfattning	84
Bakgrund	84
Syfte	85
Metod	85
Resultat	88
Diskussion	89
Referenser	90

INLEDNING

Av Astrid Pettersson



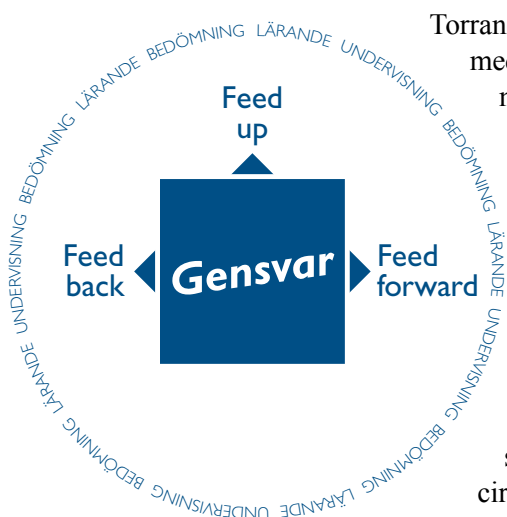
Astrid Pettersson har en bakgrund som lärare på högstadiet i ett tiotal år innan hon började forska om utvärdering och bedömning. Astrid är professor i pedagogik med inriktning mot utvärdering och matematikämnets didaktik vid Stockholms universitet samt vetenskaplig ledare för forskningsgruppen "Bedömning av kunskap och kompetens" (PRIM-gruppen).

INLEDNING

Stockholms stads utbildningsförvaltning startade tillsammans med Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik vid Stockholms universitet en forskningscirkel om gensvar i december 2009.

■ Innehåll

Tanken på en forskningscirkel i bedömning i formativ mening väcktes bland annat efter de konferenser om bedömning som den av Vetenskapsrådet finansierade nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning anordnat under tre år. Till konferensen 2008 var John Hattie, Anders Jönsson och Olga Dysthe inbjudna keynoteföreläsare och de inspirerade representanter för utbildningsförvaltningen och Stockholms universitet att tillsammans med ett antal lärare ha regelbundna träffar för att diskutera olika bedömningsfrågor.



Torrance & Pryor (2001), Black & Wiliam (2009) och Hattie (2009) med flera har behandlat betydelsen av formativ bedömning. Forskningscirkeln skulle fokusera någon väsentlig aspekt i bedömning och det bestämdes att en forskningscirkel skulle erbjudas lärare och att temat skulle vara gensvar. Orsaken till det är flera, men den främsta orsaken är att det har visat sig att formen och innehållet i de gensvar som ges och fås har avgörande betydelse för lärande, såväl elevens som lärarens. En viktig del i bedömning i formativ mening är gensvaret¹ (feedback) och det har vi placerat i skärningspunkten mellan feed back, feed up och feed forward. Gensvaret tar hänsyn till vad eleven har visat (var är jag?), vad eleven ska nå för mål (vart ska jag?) och hur målen kan nås (hur når vi dit?). I forskningscirkeln har på motsvarande sätt gensvaret också relaterats till lära- ren och därmed påverkat både elevens lärande och undervisningen.

¹ Vi har valt att använda ordet gensvar för det som på engelska kallas feedback.

Gensvaret är en del i hela bedömningsprocessen och när de deltagande lärarna har genomfört sina olika projekt har gensvaret varit i centrum. Men naturligtvis har alla delar i den nedan redovisade bedömningsprocessen varit involverade:

■ **Att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste**

- Bestäm vad som är det väsentligaste att bedöma utifrån läroplan, kursplan och kunskapskrav eller betygskriterier
- Välj relevanta bedömningssituationer och uppgifter
- Vad visar eleverna för kunskaper och missuppfattningar?
- Analysera, ge gensvar och arbeta vidare utifrån detta.

■ **Organisation**

Under 2009–2010 träffades deltagarna åtta gånger och varje möte varade i tre timmar. Forskningscirkeln inleddes i december 2009 med en föreläsning om bedömning av Astrid Pettersson. Upplägget för forskningscirkeln och följande litteratur presenterades och diskuterades vid första sammankomsten.

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21:5–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational Research*. 77(1): 81–112.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*. 31(2): 199–218.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing

their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in higher education*. 28(2): 147–164.

- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1):153–189.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*. 27(5): 615–631.
- Wiliam, D. (2007). *Research Brief: Five “Key Strategies” for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Till januariträffen hade de åtta deltagande lärarna lämnat sina förslag till projekt om gensvar via mejl och dessa diskuterades under två träffar (januari och februari). Den fråga som väcktes tidigt var ”vadet”, vad ska de olika projekten handla om? Var det innehållet (exempelvis läsförståelse, skrivförmåga, ledarskap) eller formen (exempelvis loggskrivandet, matriser, hur ger eleverna gensvar till varandra) eller både och? Vi diskuterade också vad ett effektivt gensvar kunde vara. Till februariträffen hade lärarna kommit betydligt längre och ”vadet” hade blivit klarare och det handlade mer om ”huret”. Så gott som alla skulle pröva ”two stars and a wish” och några också bedömningsmatris. Two stars and a wish innebär att när elever ger gensvar till varandra ska två kommentarer handla om vad som var bra i kamratens arbete (stars) och en ska handla om vilka förbättringar av arbetet den som ger gensvaret skulle vilja se (wish).

På träffarna i april och juni diskuterades lärarnas skriftliga dokumentation av de olika utvecklingsarbetena. Dokumenten reviderades och diskuterades ytterligare under septemberträffen, då även med fokus på att lärarna skulle medverka i den bedömningskonferens som den nationella forskarskolan anordnade i oktober 2010. Under hela tiden har vi gett gensvar till varandra men inför septemberträffen var gensvaret mer organiserat. Då tillämpades kamratbedömning. Var och en skulle redan i slutet av augusti ge skriftligt gensvar till någon annans utvecklingsarbete och de olika bidragen skulle revideras mot bakgrund av det gensvar som getts. Inför bedömningskonferensen träffades lärarna ytterligare en gång och i slutet av oktober diskuterades inlednings- och avslutningskapitlen till denna rapport. I december hade vi vår sista sammankomst med forskningscirkeln. Vid träffarna har ibland nyutkommen litteratur delats ut och information om forskningsläget har getts.

Ytterligare litteratur delades ut till deltagarna under forskningscirkeln:

- Eklund, S. (red.) (2010). Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande. *Forskning om undervisning och lärande*, del 3. Stockholm.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup, L. & Alm, L. (2010). *Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik. Matematikdidaktiska texter, del 4*. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

■ Kort presentation av utvecklingsarbetena



Carolin Heyer undersöker i sitt utvecklingsarbete om eleverna i årskurs 3 kan ge varandra gensvar i formativt syfte när det gäller skrivande. Slutsatsen är att elever kan göra det, men att pedagogen måste arbeta med riklinjer för gensvaret. Carolin har gjort en matris tillsammans med eleverna utifrån aspekterna; struktur, innehåll, tekniskt och beskrivning. Klassen har även läst texter med olika kvalitet så att eleverna har fått konkreta elevexempel på det som står i matrisen. Elevernas känsla för kvalitet har ökat genom att de läst elevexempel och tränat på att ge varandra gensvar.



Madeleine Häggström och **Åsa Wennersten** har arbetat med att utveckla elevernas förmåga att skriva argumenterande texter. Arbetet har genomförts i årskurserna 2 och 4. De ville undersöka om en matris kan vara ett lämpligt verktyg för att utveckla elevernas gensvar till en kamrat. Eleverna fick använda metoden ”two stars and a wish” det vill säga att ge två positiva omdömen och ett förslag till förbättring när de läste varandras texter. Två olika texter skrevs, den första utan hjälp av matris och den andra med hjälp av matris. Det visade sig att eleverna hade stort stöd av matris när de skulle ge varandra gensvar.



Marita Lundgren har inriktat sig på gensvar i form av kamratbedömning av berättelseskandidaten för att se om eleverna kan bli mer aktiva i sin lär- och skrivprocess. Hon ville också se om hon som pedagog måste förändra undervisningen, arbetsformer, uppgifter eller strategi allteftersom gensvar gavs. Hon har genomfört sin undersökning i årskurs 4 och kunde se att kamratbedömning och gensvar hjälper elever att utveckla och bli bättre på att bedöma sig själva samtidigt som läraren får redskap för att förändra sin undervisning. Men träning behövs om och om igen till dess att gensvar har blivit ett redskap, ett sätt att nå framgång.



Ingeborg Cederlöf Hull vill undersöka om det är möjligt att arbeta med gensvar redan i årskurs 2 och om det ger en effektivare läsutveckling. I sitt utvecklingsarbete har hon tillsammans med sina elever konkretiserat läroplanens mål att sträva mot och kursplanemålen i svenska. Utifrån detta har klassen arbetat fram frågor och matriser som bearbetar ”Flyt i läsning, läsförståelse och läsintresse”. Eleverna har med hjälp av dessa arbetat med självbedömning och kamratbedömning. De har varit mycket engagerade och positiva till gensvarsarbetet som fungerat mycket bra. Slutsatsen är att gensvarsarbetet troligtvis har lett till ”effektivare läsutveckling”.



Olle Hjalmarsson har fokus på elevernas läsförståelse och hur den kan utvecklas med hjälp av gensvar. Han vill koncentrera sig på elevernas förmåga att ”läsa mellan raderna”. Hans undersökning genomförs i årskurs 9 och han använder sig av självbedömning och kamratbedömning men också av de nationella proven i svenska. Resultatet av arbetet var att det skapades ett mer gemensamt språk i klassrummet rörande kunskaper i läsförståelse. Detta gynnar kommunikationen mellan lärare – elev och mellan elev – elev. Det framkom att elever är fullt kapabla att ge varandra ett kvalitativt och framtidsytande gensvar.



Henrik Ek har arbetat med en arbetsmodell i matematik i årskurs 9. Utgångspunkten har varit elevernas konkreta lösningar på matematikuppgifter. Varje elev löser uppgiften individuellt, sedan sätter de sig i grupper, där de får redovisa sina lösningar för varandra och eventuellt svara på frågor. Gruppen väljer sedan ut en lösning för att presentera för klassen. Efter att de olika grupperna presenterat sina lösningar väljs den lösning ut som klassen tycker är den bästa. Sedan får varje elev individuellt reflektera över sin egen lösning och skriva ned vad de behöver tänka på när de ska lösa nästa uppgift. De ska också skriva ned exempel på ”bra respons” som de tagit del av under lektionen.



AnnCharlotte Forsberg Aaltonen arbetar på vuxenutbildning och har haft en tioveckorskurs ”Pedagogiskt ledarskap för personer som arbetar inom omsorgen för personer med olika funktionsnedsättningar”. Hennes studerande har skrivit loggböcker och varje studerande ska ge skriftlig gensvar till minst två av kursdeltagarnas texter. De studerande har också fått göra en självbedömning och också svarat på enkätfrågor om att skriva gensvar. AnnCharlotte har analyserat några av de skriftliga gensvaren och en enkät som studenterna fick besvara om gensvar. De studerande uttrycker i sina enkätsvar att gensvaren haft betydelse både för lärandeprocessen men inte minst för ett ökat självförtroende.

■ Avslutande reflektioner

Forskningscirkeln pågick under ett år. De olika utvecklingsarbetena genomfördes i grundskolans årskurs 2 till och med årskurs 9 och i vuxenutbildningen. Behållningen av arbetena har varit stor för alla inblandade parter, eleverna, lärarna och cirkelledarna. Vi kan sammanfatta våra erfarenheter på följande sätt:

Det måste få ta tid och man får inte greppa över för mycket.

Det tar tid att sätta sig in i relevant forskning och tillämpa den i klassrummet. Det tar tid att arbeta med gensvar på ett konstruktivt sätt så att det blir meningsfullt såväl för lärare som för elever. Lärare och elev måste få kunskap om gensvar och vara flexibla och beredda att göra om och göra på annorlunda sätt. Ett exempel när processen delvis har fått en annan inriktning är ”two stars and a wish”. Att bara be eleverna att ge två beröm och en önskan om förbättring gav bara ytliga gensvar som inte kunde ligga till grund för vad, hur och varför eleven skulle förbättra sig. En utveckling av mer detaljerade instruktioner genomfördes och det visade sig att eleverna fick mer innehållsrika och konstruktiva gensvar med större formativ potential. För att gensvar ska bli effektivt måste arbetet fokuseras och börja i det lilla för att det ska bli något stort.

Lärare från olika stadier och med olika ämnen kan ha värdefulla diskussioner runt ett gemensamt intresseområde.

Lärare från flera olika ämnen och som representerar olika stadier, från lågstadium till vuxenutbildning, kan ha mycket värdefulla allmäändidaktiska diskussioner om lärande och bedömning.

Det spar tid för läraren.

I och med att eleverna lär sig att konstruktivt ge och ta emot gensvar, kan läraren koncentrera

sig på de elever som behöver lärarens stöd och undervisning. Eleverna används som en resurs i undervisningen. Eleverna är ”med på banan”.

Gensvaret är inte bara en del i bedömningsprocessen.

Gensvaret kan vara en del i hela undervisnings- och lärandeprocessen.

Bedömningsmetoder måste kritiskt granskas.

Arbetet har också medfört att vi kritiskt har kunnat granska det som ibland är lätt att ta för givet att det är bra. Ett exempel har redan nämnts ”two stars and a wish”, som lätt kan ge endast ytliga kommentarer, om man inte ger eleverna redskap i form av frågor eller matriser. Ett annat exempel är bedömningsmatriser. Bedömningsmatriser har nästan uteslutande setts som något positivt och för flera av lärarna har bedömningsmatriser varit en bra ingång i att formulera och diskutera kvalitet tillsammans med elever. Men vi har i forskningscirkeln även diskuterat att bedömningsmatriser kan vara begränsande för att bedöma all den kunskap som elever kan visa.

Arbete i forskningscirkel är givande.

Forskningscirkeln som arbetsform har varit givande för oss alla: för lärare som blivit uppdaterade och fått tillämpa den senaste forskningen i sina utvecklingsarbeten, för forskare som fått tagit del av och fått följa flera olika praxisnära projekt och för representanter för utbildningsförvaltningen som följt och diskuterat utvecklingsprojekten med lärare och forskare. Dessutom har lärarnas erfarenheter kommit deltagare på konferenser och andra lärare i Stockholm till godo. Men framför allt har arbetet varit positivt för eleverna, mycket tack vare de givande diskussioner som pågått i forskningscirkeln och som varit en förutsättning för att genomförandet i klassrummen blivit så berikande.

Vi har alla blivit inspirerade av arbetet och ser gärna fram emot att fortsätta att arbeta i forskningscirkelform.

Astrid Pettersson
Stockholms universitet



ELEVERS GENSVAR TILL VARANDRA PÅ SKRIVUPPGIFTER I SVENSKA

Av Carolin Heyer

Carolin Heyer

ELEVERS GENSVAR TILL VARANDRA PÅ SKRIVUPPGIFTER I SVENSKA

■ Sammanfattning

I mitt utvecklingsarbete ville jag se om jag kunde utveckla elevernas utbyte av varandra i klassrummet. Jag ville se om de kunde ge varandra gensvar i formativt syfte. Det vill säga om de kunde ge varandra gensvar som kunde tala om vad de skulle arbeta vidare med. Jag har länge varit intresserad av det som händer mellan elever i klassen. Sett att eleverna själva är mycket positiva till att de är varandras mottagare och att det inte bara är jag som lärare som är mottagare. Många elever upplever det som positivt att få läsa upp något för en kompis och se hur den reagerar. Nu ville jag se om det var möjligt att utveckla det så att eleverna kunde ge varandra gensvar i formativt syfte.

Mina slutsatser har blivit att det faktiskt är möjligt men att det kräver tydliga ramar och stöd och hjälp av pedagogen. Hur mycket stöd som krävs beror troligtvis både på elevernas ålder men också på vilka kunskaper de har sedan tidigare. Jag har stöttat mina elever i sin kamratbedömning genom att vi skapat en bedömningsmatris tillsammans. Vi har också läst och diskuterat elevtexter av olika kvalitet från andra klasser. Detta arbetssätt har visat dem konkret vad de olika kvaliteterna betyder i bedömningsmatrisen. Jag kom också fram till att gensvaret bör ges skriftligt eftersom eleverna annars lätt glömmer gensvaret de fått och då går det inte att använda i formativt syfte.

Det är svårt för mig att bedöma hur stor effekt kamratbedömningen i sig har gett. Det kan bero på att jag inte låtit eleverna skriva om samma texter utan de har fått ta med sig sitt gensvar in i nästa text de skulle skriva. Jag har inte heller haft någon kontrollgrupp att jämföra med. Jag är också intresserad av att se vilka effekter det ger att läsa elevtexter av olika kvaliteter. Det tycker jag har hjälpt mina elever mycket men jag skulle vilja titta närmare på det i framtiden.

■ Bakgrund

Mitt utvecklingsarbete är genomfört i en skola som ligger cirka 20 minuter från Stockholms innerstad. Skolan har cirka 1 050 elever och är en F–9 skola. Skolan är populär och når mycket goda studieresultat. De flesta eleverna kommer från akademiska hem där studier är viktiga och eleverna har som regel mycket stöd hemifrån när det gäller skolarbete. Skolan har få elever som läser svenska som andraspråk. Jag arbetar som klasslärare i årskurs tre och jag har haft klassen sedan de började årskurs ett. I klassen går det 26 elever. Jag har utbildningen svenska/so 1–7.

Jag har länge strävat efter att eleverna ska känna till vilka mål de arbetar mot och att de ska kunna påverka hur de arbetar mot dessa mål. Tidigare har eleverna och jag formulerat mål utifrån läroplansmålen cirka en gång i månaden. Sedan hjälps vi åt att komma fram till vilka arbetsuppgifter de kan utföra för att arbeta mot uppsatta mål. Då är det oerhört viktigt att det

gensvar eleverna får på sitt arbete kan ha en formativ funktion och leda dem vidare i sitt lärande. För att detta ska vara möjligt måste gensvaret vara tydligt och kunna användas och förstås av eleven. Jag har valt att titta på elevers gensvar till varandra och vilka effekter det ger. Det har visat sig vara en bra metod för att eleverna så småningom ska kunna se brister och styrkor i sitt eget arbete och ge gensvar på motsvarande sätt som läraren skulle gjort (Jönsson, 2010).

I läroplanen för ämnet svenska under mål att sträva mot står:

"Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- *förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter; tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper."*

(www.skolverket.se)

För att komma hit tror jag att kamratbedömning är en väg att gå.

I mitt utvecklingsarbete har jag utgått mycket från Anders Jönsons bok "Lärande bedömning" vari han refererar till en rad andra författare/forskare som stu-

derat formativ bedömning. Jag har även utgått från "Five key strategies for effective formative assessment" (Wiliam, 2007).

Jag bestämde mig för att pröva kamratbedömning på en uppgift jag brukar ge, skrivläxan. Sedan eleverna börjat trean har de en skrivläxa varje vecka. Läxan utgår från en bestämd rubrik eller ett ämne. För att underlätta skrivläxan gör eleverna tankekartor enligt olika modeller i skolan. Tankekartan har eleverna till hjälp när de ska skriva sin berättelse hemma. Ämnena för skrivläxan har varierat mycket. Det har varit allt ifrån berättelse, saga och skräck. När eleverna skrivit en läxa har de läst skrivläxan för varandra högt i par i skolan. Min tanke med det har varit att eleverna ska få en annan mottagare än jag själv. Att de ska inspireras och få idéer av varandra. Det jag sett tidigare är att många elever är mycket positiva till att läsa sina skrivläxor för varandra. Det var viktigt för dem att ha en lyssnare annan än jag själv. Jag har alltid arbetat med att eleverna ska interagera med varandra eftersom jag tycker mig se att det sporrar dem mer än då jag som lärare är ensam mottagare. Jag vill att de ska "äga sitt lärande". Det vill säga att de har lust att lära och själva har drivkraften att arbeta vidare. Det jag ville se var om de också kunde få varandra att utvecklas vidare. Om de kunde ge varandra gensvar som ledde vidare mot nya kunskaper och läroplansmål och om de skulle kunna utnyttja varandra som resurser för hur de skulle komma vidare

i sitt lärande. Jag fastnade för metoden ”two stars and a wish”. Den går ut på att eleverna ger varandra två stjärnor, stars, genom att säga två saker som var bra med texten och sedan en önskan, wish, om något som kan förbättras. Anledningen till att jag valde denna metod var att den har testats på yngre barn men framförallt att den var mycket konkret och sägs fungera (Wiliam, 2007).

■ Mål och syfte

När jag börjar min studie vill jag se om uppläsandet av skrivläxan skulle kunna utvecklas vidare till att eleverna skulle ge varandra gensvar i formativ mening. Mitt syfte med utvecklingsarbetet var följaktligen att: se om kamratbedömning skulle kunna få mina elever att gå vidare i sitt lärande, se om de skulle kunna ge varandra gensvar som kunde leda framåt, se om de skulle upptäcka vilka saker som skulle kunna förbättras i en text, att utveckla en ökad känsla för kvalitet hos eleverna och se om eleverna skulle kunna ge gensvar som leder till nya kunskaper och mot nya mål, feed forward.

För att gensvaret ska vara effektivt ska det kunna svara på följande frågor:

Vart är jag på väg (det vill säga vad är målet)?

Var befinner jag mig i förhållande till målet?

Hur ska jag närma mig målet?

Jag hade ju sett att själva uppläsandet av varandras skrivläxor var något positivt som i sig motiveerade eleverna men jag kunde inte se om det gav dem vidare kunskaper om vad de behövde förbättra när de skrev, vilka mål de skulle arbeta mot och hur. Mitt mål var att genom kamratbedömning komma fram till just detta. Jag ville att de skulle få ett gensvar som de skulle kunna använda vid nästa skrivläxa eller när de skulle skriva en text nästa gång. Att eleverna själva skulle kunna få samma känsla för kvalitet som jag, och kunna göra liknande bedömningar som jag utifrån målen i kursplanen.

Min erfarenhet är att eleverna ogärna går in och petar i en text de anser färdig. Då de skriver färdigt sin skrivläxa hemma känns den slutförd när de kommer till skolan. Därför bestämde jag mig för att eleverna inte skulle gå in och skriva om och förbättra sin text

utifrån gensvaret utan i stället få skriva en ny text fast med siktet inställt på det gensvar som de fått. Då blev det extra viktigt att det gensvar de fick skulle gå att använda vid skrivandet av nästa skrivläxa.

■ Metod

Jag började mitt arbete med ”två stjärnor och en önskan” i slutet på januari månad. Mitt utvecklingsarbete omfattar mig själv och min egen klass bestående av 26 elever. Det första jag gjorde var att eleverna helt förutsättningslöst skulle ge varandra två stjärnor och en önskan muntligt när de läste upp skrivläxorna för varandra i skolan. De skulle sedan tänka på sina stjärnor och önskan när de skrev sin nästa skrivläxa nästa gång. Efter en månad utvärderade jag detta med eleverna. Det visade sig att många inte kom ihåg sina stjärnor och önskningar när de satte sig ner för att skriva sin nya skrivläxa. Vid själva uppläsningstillfället var det dock full aktivitet i klassrummet och eleverna gillade verkligen konceptet och gav varandra stjärnor och önskningar. När jag diskuterade med eleverna om hur de skulle kunna använda sina stjärnor och önskningar såg vi att de önskningar och stjärnor de gav varandra var svåra att använda. De var vida i sitt gensvar. Man kan liksom Jönsson (2010) konstatera att gensvaret behöver vara tydligt för att det ska kunna användas av eleven för vidare inläring.

Gensvar ska för att ge effekt vara enligt läroplanen, lätt att förstå och tydligt (Jönsson 2010). Exempel på elevernas stjärnor till varandra kunde vara till exempel bra skrivet, fin bild, cool gubbe, lång berättelse. Exempel på önskningar var till exempel skriv längre, rita mer, skriv inte bara om djur. Jag kunde tydligt se att gensvaret inte var till någon större hjälp när eleven skulle skriva nästa gång. Dels för att de inte kom ihåg gensvaret eftersom det var muntligt, dels för att önskningarna inte var tydliga och de hade ingen förankring i läroplanen.

Jag påbörjade så ett par lektioner i svenska då vi tillsammans i klassen funderade över vad som behövs i en text. Målen för år tre i svenska har jag kommunicerat många gånger med eleverna. Nu skulle vi tillsammans strukturera upp dessa så att de skulle kunna använda dem i sin kamratbedömning. Jag har tidigare arbetat med matriser när det gäller sagoskri-

vande. Då konstaterade jag att det gjorde eleverna mer självgående eftersom det blev tydligt för dem vad som förväntades ingå i sagan. Särskilt de elever som vanligtvis behöver mycket stöd klarade sig mer på egen hand med hjälp av matris. Eftersom eleverna sedan tidigare var vana vid att använda matris så bestämde jag mig för att strukturera upp även detta i en matris. Jag tänkte att utifrån matrisen skulle eleverna kunna se var kamraten befann sig och ge två stjärnor men också kunna se vad som behövde förbättras och ge en önskan utifrån den. Önskan skulle de kunna hitta eftersom matriser beskriver flera kvalitéer. Enligt studier har lärare som använder matriser som stöd i sin bedömning lättare att se var eleven befinner sig men också ge förslag på förbättringar (Jönsson, 2010). Som utgångspunkt hade vi att matrisen skulle vara relevant utifrån målen i läroplanen.

"Skolan ska i sin undervisning sträva efter att eleven...//... utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra"

(www.skolverket.se, Mål att sträva mot, svenska)

"Eleven ska...

- kunna skriva berättande texter med tydlig handling,*
- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och*
- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter"*

(www.skolverket.se, Mål som elever lägst ska ha uppnått i år tre, svenska)

Jag ville också att samma matris skulle gå att använda oavsett vilken rubrik vi skulle ha på skrivläxan. För att ett gensvar ska kunna vara effektivt bör det ges på dessa tre nivåer: uppgifts-, process- och metakognitiv (Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2010). Den uppgiftsspecifika handlar konkret om uppgiften, den processinriktade handlar om hur eleven ska lösa liknande uppgifter bättre i fortsättningen och den metakognitiva handlar om elevens egen förmåga att bedöma sitt arbete och hur den kan använda det gensvar den får. Jag hoppades att matrisen skulle hjälpa eleverna så att de fick gensvar på dessa nivåer. Eleverna kom med många förslag och resultatet blev den här matrisen:

Struktur	Texten har en början, mitten eller slut.	Texten innehåller en tydlig mitt.	Texten har en tydlig början, mitten och slut.
Innehåll	Texten hänger samman. Går att förstå av den som läser.	Berättelsen är antingen spännande, rolig, mystisk, läskig...	Berättelsen har ett budskap, vill berätta något.
Tekniskt	Texten är skriven med meningar som börjar med stor bokstav och slutar med punkt.	Texten är rättstavd vid vanliga ord, t.ex. dubbelteckning. Språket är varierat. Meningarna börjar på olika sätt.	Texten innehåller vanliga skiljetecken; punkt, kommatecken, utrops-tecken, frågetecken, talstreck vid dialog på ett korrekt sätt.
Beskrivning	Texten berättar något om person eller plats.	Texten beskriver både person och plats.	Texten beskriver både personer och platser så att de blir levande för läsaren.

Från februari månad fram till skolavslutningen i juni såg upplägget ut på följande sätt: Eleverna får göra en tankekarta utifrån ett givet ämne eller rubrik. Tankekartan gör de i skolan och tar med hem som stöd när de ska skriva sin skrivläxa hemma. När skrivläxan ska gås igenom i skolan paras eleverna slumpvis ihop två och två. De läser sina skrivläxor för varandra och ger varandra två stjärnor och en önskan på texten. De ska gå att använda nästa gång de skriver skrivläxa varför de har matrisen som hjälp när de ger varandra gensvar. Gensvaret ges skriftligt och skrivs i skrivboken direkt efter berättelsen. Sedan får de visa sitt gensvar för mig och vi diskuterar huruvida det är ett gensvar som går att använda nästa gång de skriver. Vi diskuterar också vad de fick för önskan förra gången och hur de arbetat mot den önsknigen.

För att träna oss på att se vad innehållet och kvaliteterna står för i matrisen har vi tittat gemensamt på elevtexter av olika kvalitet från andra klasser och diskuterat i grupper och i helklass vilka stjärnor och önskningar vi skulle vilja ge texterna. Vi har också tittat gemensamt på texter som är skrivna av elever i klassen. Jag har då valt ut texter som jag tycker visar på någon speciell kvalitet. Naturligtvis har den eleven fått säga om det är okej att vi diskuterar texten gemensamt i klassen.

■ Resultat och diskussion

När jag började min studie i januari fick eleverna helt förutsättningslöst ge två stjärnor och en önskan muntligt. Resultatet av det var att eleverna hade svårt att minnas vilka stjärnor och önskningar de fått. Dessutom var det gensvar de gav varandra inte särskilt användbart då det sällan gick att härleda till läroplansmålen eller gick att använda vid nästa skrivuppgift. Därför förändrade jag mitt utvecklingsarbete. En matris utarbetades tillsammans med eleverna. Den innehåller kvaliteter och innehåll som leder mot målen i läroplanen. Med hjälp av matrisen ger eleverna stjärnor och önskning. Dessutom fick de ge sitt gensvar skriftligt.

Efter bara ett par tillfällen kunde jag se en markant skillnad i hur eleverna gav sina stjärnor och önskningar. När gensvaret blev skriftligt kunde eleverna gå tillbaka till sitt gensvar när de skulle skriva nästa gång. Efter första gången eleverna gett varandra gen-

svaret skriftligt hörde en förälder av sig och berättade att det var så bra att gensvaret nu var skriftligt. Hennes barn hade inte kommit ihåg sitt gensvar när det var muntligt och därför inte kunnat använda det när det var dags att skriva ny skrivläxa.

Med matrisen fick eleverna dessutom ett verktyg som de kunde använda när de skulle ge gensvar. Gensvaret blev då mycket mer användbart. De får inte längre önskningar som ”skriv lite längre”. Längre om vad då? Mycket på slutet, i mitten eller i början? Mer om personerna eller mer om händelserna? Nu blev önskningarna mycket mer användbara. En sådan önskan om att skriva längre kunde istället bli att berätta lite mer i mitten av berättelsen, att det ska hända något så att det blir mer spännande eller roligt att läsa. Då vet eleven att nästa gång den skriver så behöver den jobba mer med mitten. En annan ingång eleverna har tagit när det gäller att önska att kompiserna ska skriva längre har varit; att inte göra så plötsliga slut, till exempel att inte bara låta huvudpersonen dö och så var allt slut, eller att skriva mer om person- och miljöbeskrivningar. Jag kan se att eleverna blivit mer medvetna om vad de behöver träna vidare på och sätta upp nya mål och nå nya kunskaper.

Om jag ska titta på om eleverna lyckades ge gensvar som var effektivt borde det alltså svara på frågorna:

”Vart är jag på väg (dvs. vad är målet)?”

”Var befinner jag mig nu i förhållande till målet?”

”Hur ska jag närma mig målet?”

(Jönsson, 2010)

Min bedömning är att det gick efter att vi tydliggjort målen i form av en matris som de kunde utgå från. Målen är tydliga för eleverna eftersom de finns i matrisen, var de befinner sig nu besvaras när de får sina stjärnor och hur de ska arbeta vidare får de veta i sin önskan. En annan viktig faktor var att jag också var med och tittade tillsammans med eleverna på deras stjärnor och önskningar. Tillsammans ställde vi oss frågan om det var en önskan som gick att använda nästa gång de skulle skriva.

För att eleverna skulle bli säkra på vad de olika kvaliteterna stod för i en text läste vi också elevexem-

pel av olika kvalitet från andra klasser. Vi diskuterade både i mindre grupper och gemensamt i helklass vad som skulle kunna vara användbara stjärnor och önskingar för texten. Vi tittade även på texter från vår klass. Jag valde då texter som exemplifierade en speciell kvalitet eller var ett bra exempel på något som jag ville ta upp i undervisningen. Resultatet har blivit att eleverna under arbetets gång blivit allt säkrare i att bedöma kvaliteten på ett arbete och avgöra vad som behöver förbättras i det och vad som var bra. Genom att vi tittade på konkreta elevexempel och diskuterade dessa blev eleverna säkrare på de kvaliteter som var beskrivna i matrisen. De kunde ge varandra stjärnor och önskingar som gick att använda framåt mot nytt lärande.

Matrisen är inte självgående. Det är viktigt hur den utformas och genomarbetas. Matrisen bör vara processinriktad för att eleverna ska ha nytta av den. Då får eleverna veta vad som ska förbättras i nästa uppgift. Dessutom bör den kompletteras med konkreta exempel (Jönsson, 2010). Forskningen visar att det är avgörande för en del elever att få se vad som är god kvalitet för att få dem att gå vidare till nästa steg. Särskilt elever som har en tendens att fastna och producera mer och mer av samma sak. Jag är benägen att hålla med. Man har också sett att genom att låta eleverna prata om vad som är kvalitetsarbete minskar klyftan mellan svagpresterande och högpresterande elever (White & Frederiksen, 1998; Wiliam, 2007).

I juni månad gjorde jag en skriftlig utvärdering med mina elever. Där frågade jag vad de tyckte om att läsa upp sina skrivläxor för kompisar i klassen, hur de tyckte att det varit att ge och ta emot två stjärnor och en önskan. Resultatet i utvärderingen kan sammanfattas som följer. 19 elever av 24 tyckte att det var jättebra och gav det högsta möjliga svaret i utvärderingen. De flesta motiverade det med att det var roligt att få höra andras historier. Att de fick tips, idéer och inspiration av att höra kompisars berättelser. Att eleverna inspirerades av varandra och tyckte att det var positivt att läsa skrivläxorna för varandra var genomgående i alla utvärderingar. Att få beröm är ju förstås roligt men så gott som alla svarade också att det var bra med önskan för då vet man vad man behöver träna på! En hel del hade också tagit upp att de ansträngde sig mer med skrivläxan eftersom de

skulle läsa för en kompis och de ville klara sin önskan. Om de hade fått som önskan att skriva mer om personer så ville de göra det i sin nästa skrivläxa och visa det för kompiserna. En elev hade skrivit: ”Barn förstår och skrattar när de ska och fröken kanske inte förstår när det ska vara roligt”. Så enkelt men sant. Eleverna har ett samförstånd med varandra som vi inte alltid har elev-lärare emellan. De kommunicerar på samma nivå! Trots att en stor majoritet var mer än positiva till arbetet med uppläsning och gensvar med två stjärnor och en önskan fanns det några få som tyckte lite mitt emellan. En sak som var gemensamt för dessa elevers svar var att de tyckte att det var jobbigt om de inte hunnit göra läxan så pass att de var nöjda med den. De tog upp att de ibland fick skynda sig med skrivläxan och att de då inte var nöjda med den. De tyckte då inte att det var lika roligt att läsa upp sin skrivläxa. De hade inte hunnit jobba med sin förra önskan.

De konsekvenser jag kan dra av mitt arbete är att elever kan ge varandra gensvar i formativ mening utifrån följande förutsättningar:

Du måste som pedagog vara med och tydliggöra för eleverna vad de ska titta efter när de ger gensvar. Från början hade jag inte kommunicerat det med eleverna vilket gjorde att de gav gensvar som var svåra att använda och som saknade relevans i förhållande till målen som avser skrivande i läroplanen. Det räcker inte med att säga att gensvaret ska gå att använda igen utan du måste också lyfta siktet mot kursplanen. Du bör tillsammans med eleverna formulera och diskutera kvaliteterna som de ska titta efter. Eftersom det i en matris ryms flera kvaliteter passar det att använda en sådan då det blir lättare för eleverna att se, här är du och hit ska du. Något som även studier visat när man sett på hur lärare uppfattar att arbeta med matriser (Jönsson, 2010).

Matrisen måste kompletteras med elevexempel så att eleverna får se konkreta exempel på det som står i matrisen. Detta för att de ska förstå innebörden av matrisen. En matris står inte på egna ben utan man måste arbeta med den. Det är också viktigt att man som pedagog är med och stöttar hela tiden. Ju yngre eleverna är desto mer stöd behöver de i sin kamratbedömning. Jag har vid varje tillfälle tittat på vilka

stjärnor och önskningar de gett varandra och vi har diskuterat om det är sådant som är användbart oavsett vilken rubrik nästa skrivläxa kommer att ha. Ibland har vi ändrat stjärnor och önskningar.

Gensvaret bör vara skriftligt eftersom det muntliga gensvaret lätt glöms bort. Då är det inte möjligt att använda gensvaret vidare, formativ bedömning, och det var mitt mål med undersökningen. Det skriftliga gensvaret går att gå tillbaka till och möjliggör även den diskussion som jag haft med eleverna; Hur har det gått med den önskan du fick förra gången? Har det gått bättre med den här veckan? Behöver vi träna mer på det i skolan? De här sakerna kan du träna på lektionerna.

Eleverna bör ha vana att interagera med varandra så att inte det är ett hinder. Vi arbetar jättemycket med det och har gjort det sedan årskurs ett. I min klass läste alla sina berättelser för varandra utan problem. I utvärderingen framgick att några elever som inte hunnit arbeta ordentligt med sin läxa hemma inte tyckte att det kändes så bra att läsa upp sin skrivläxa. Det kanske är något som man bör tänka kring. Kanske är det bättre då att skriva läxan i lugn och ro till en annan dag.

Eleverna gillade verkligen att läsa sina texter för varandra och få höra andras texter. Det syntes tydligt både i klassrummet och i utvärderingen jag gjorde. Om någon elev glömt skrivläxan tyckte de att det var jätteviktigt att någon kamrat skulle lyssna och ge dem stjärnor och önskningar vid ett annat tillfälle. De efterfrågade varandras gensvar. Gensvaret de kan ge varandra är efterfrågat av dem själva. Anledningen kan vara att eleverna kommunicerar på liknande sätt eller att de kan förklara för varandra på ett bättre sätt. En fundering är om läraren kanske skulle kunna ge ett mer kvalitativt gensvar?

Jag tycker att jag kan dra slutsatsen att elever genom kamratbedömning kan ge gensvar som är relevanta till målen i kursplanen. De kan hjälpa varandra genom att ge gensvar som leder vidare mot ny kunskap. Ett gensvar som talar om vad som behöver förbättras. Men det förutsätter att man som pedagog visat elevexempel och diskuterat olika kvaliteter och att man tillsammans med eleverna tittat på vad som är

användbart gensvar. Det är viktigt att man som lärare ger eleverna tid och stöttning i hur de ska använda gensvaret. Kanske hade det varit mer effektivt att låta eleverna skriva om och ändra i sina texter utifrån det gensvar de fått. Då hade det varit lättare att se och dra slutsatser om huruvida det gensvar de fått förbättrade deras skrivande. Min slutsats av detta är att jag får titta vidare på det. Eleverna måste då från början vara inställda på att de ska skriva om sin text.

Det kan också diskuteras att jag styrt in eleverna mycket med hjälp av matrisen. Men jag såg att det var nödvändigt att hjälpa eleverna i kamratbedömningen och hjälpa dem att sätta på ”läroplansglasögonen”. Att ge eller få ett gensvar som handlar om hur ”cool gubbe” man ritat syftar inte till något mål i kursplanen, i alla fall inte i svenska. Det säger inget om hur eleven ska förbättra sitt skrivande. Genom matrisen har vi satt upp kvaliteter som härleds ur kursplanen. Om jag nu ville se om eleverna kan ge varandra gensvar som leder till vidare lärande i förhållande till läroplansmålen så måste mitt svar bli att: Ja, det kan de, om de får stöd och hjälp. De måste få träna och få se olika texter av olika kvalitet samt få hjälp i att bena upp hur man kan ge och använda gensvar.

Trots att matrisen är tydlig och gör att elever och lärare kan se olika kvaliteter på ett tydligt sätt kan det diskuteras huruvida en matris begränsar. Jag såg det som nödvändigt att utarbeta en matris med eleverna för att få dem att sikta mot läroplansmål i sitt gensvar till varandra. Men under arbetets gång har jag sett att även arbetet med att läsa elevtexter av olika kvalitet stärkte elevernas förmåga att se kvaliteter i text och ge gensvar. Under arbetets gång var det en elev som skrev en text som ”sprängde” matrisen. Den var nytänkande och gav läsaren en sådan helomvändning att det var svårt att ge gensvar utifrån matrisen. Texten hade högre kvalitet och därför kunde vi inte hitta en lämplig önskan till texten med hjälp av matrisen. Matrisen hade inte begränsat eleven som tur var eftersom eleven ändå skrev texten. Vi tog upp texten till diskussion i klassen för att visa på en ny kvalitet! En matris är tydlig om du arbetar med konkreta elevexempel. Men eleven vars text inte fick ”plats” i matrisen visar också att en matris kan vara begränsande. Det är viktigt att man reviderar matrisen vartefter eleverna utvecklas, så att alla elever kan utmanas. Man bör alltså vara uppmärksam så att

matrisen, trots att den kan ge såväl elever som lärare tydliga redskap, inte blir begränsande för elevernas kreativitet och lust att skapa nytt.

■ Slutsats

Mitt resultat är att elevers gensvar till varandra ger effekter på flera plan. Eleverna får se olika sätt att arbeta mot samma mål och inspireras av varandra. De kan komma vidare och de som gärna fastnar i att producera mycket av samma sak kan komma vidare. De får se arbeten av olika kvalitet och kan på så sätt få idéer för hur de själva skulle kunna utveckla sina arbeten. De kan utifrån stöd av till exempel en matris ge varandra gensvar som härleder till kursplanen, var de befinner sig och vad de ska arbeta vidare med. De får en känsla för kvalitet och kan lättare se vad som är bra och vad som behöver förbättras, ändras eller läggas till i sitt eget arbete.

Framför allt tycker jag att arbetet med att ge varandra gensvar har gjort att eleverna blivit säkrare på vilka kvaliteter en text bör innehålla. De har blivit säkrare på självbedömning, att själva avgöra vad de behöver utveckla eftersom de läst och sett så många olika texter av olika kvaliteter under arbetets gång. Kamratbedömning är en väg till att själv kunna avgöra kvaliteten i sitt arbete. Min förhoppning är att det ska leda eleverna vidare så att de i större utsträckning kan ”äga sitt lärande” och att de kan bedöma sitt arbete på ett liknande sätt som jag som lärare skulle ha gjort. Att de kan se vad som är nästa steg för dem och att

lärarens uppgift blir att hjälpa dem hur de ska komma dit. Att hjälpa dem med uppgifter så att de får träna och utmanas och komma vidare. Kamratbedömning är formativ!

Framöver vill jag hitta fler tillfällen för formativ bedömning både kamratbedömning och självbedömning. Jag vill arbeta med gensvar både med matris och utan, men att kanske våga släppa matrisen när eleverna fått en känsla för kvalitet. Jag vill arbeta mer med frågeställningar för att hjälpa eleverna vidare. Jag kan också se att jag hade behövt ge eleverna mer tid att agera på det gensvar de fått. Att de skulle fått öva mer på sin önskan. Jag kommer också att fortsätta att visa på och diskutera elevexempel eftersom jag har sett att det ger eleverna en känsla av vad som är god kvalitet. Jag har alltid funderat över hur man ska lyfta vidare elever som producerar mycket av samma sak till nästa nivå och jag tycker mig se att visa elever texter av olika kvaliteter är en väg att gå.

■ Referenser

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

William, D. (2007). *Research Brief: Five “Key Strategies” for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Skolverket (2000). *Kursplan för svenska*. Stockholm: Skolverket.





GENSVAR – MED ELLER UTAN MATRIS?

Om att använda en bedömningsmatris för att utveckla
elevers skrivförmåga i argumenterande texter

Av Madeleine Häggström och Åsa Wennersten

Madeleine Häggström och Åsa Wennersten

GENSVAR – MED ELLER UTAN MATRIS?

Om att använda en bedömningsmatris för att utveckla elevers skrivförmåga i argumenterande texter

■ Sammanfattning

Vårt arbete handlar om att utveckla elevernas förmåga att skriva argumenterande texter. Vi ville undersöka om matriser utvecklar elevernas texter samt elevernas förmåga att ge varandra gensvar. Eleverna har vid ett tillfälle fått skriva en argumenterande text utan matris och vid ett annat tillfälle med matris. Vi kan tydligt se att matrisen var till stor hjälp vid själva skrivandet och höjde kvaliteten på innehållet samt på elevernas gensvar till varandra. Arbetet genomfördes i en årskurs 2 och en årskurs 4 för att se om skrivandet och användandet av en matris påverkades av elevernas ålder. Vi fann att skillnaderna mellan årskurserna var mindre än det vi hade förväntat oss.

■ Bakgrund

Vår skola är en F–5 skola belägen i södra Stockholm med cirka 450 elever, tre klasser per årskurs. I den klass i årskurs 2 som har deltagit i detta projekt går det 25 elever, 11 flickor och 14 pojkar. I den klass i årskurs 4 som har deltagit i detta projekt går det 23 elever, 10 flickor och 13 pojkar. Eleverna i vår skola presterar resultat på nationella proven och läsutveckling (LUS) som ligger en bra bit över stadens genomsnitt.

Vår skola har genom en av skolans lärare deltagit i ett projekt som Skolverket och Nationellt centrum för Språk-, läs- och skrivutveckling har anordnat. Uppdraget har bland annat handlat om att kartlägga vad eleverna behöver utveckla i sitt skrivande. Kartläggningen visade att vi på vår skola måste läsa, skriva och diskutera olika typer av texter, genrer, mycket mer än vad vi har gjort. Idag krävs att eleverna kan värdera, sortera och kritiskt granska texter.

Resultaten från NP i årskurserna 3 och 5 våren 2009 visar att eleverna i svenska generellt har god läsförmåga gällande berättande och beskrivande texter men behöver utvidga sin läsning med fler genrer. Skrivförmågan gällande olika typer av texter bör även utvecklas och förmågan att argumentera både i både tal och skrift.

Eleverna behöver få modeller där vi läser och skriver olika typer av texter tillsammans och ger dem verktyg så att de känner igen och kan skriva i olika genrer. Vi har på vår skola oftast arbetat med skönlitterära texter och faktatexter. Vi har inte gett eleverna modeller i så stor utsträckning för hur de kan och ska kunna skriva utan oftast pratat om hur texterna kan se ut och sedan har det varit upp till eleverna att klara av uppgifterna. När det gäller skrivandet kan vi se att i årskurs 5 har många svårt för struktur och disposition i sina berättelser. Däremot är de duktiga på grammatik och stavning.

Utifrån denna kartläggning på vår skola har vi valt att ge eleverna en argumenterande skrivuppgift för att se vilken effekt gensvar har för elevernas lärande.

Eleverna ska enligt strävansmålen i läroplanen och kursplanen i svenska lära sig att bedöma det de gör, eller har gjort, i förhållande till mål och kriterier, samt att ge andra gensvar:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- *utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,*
- *utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera*

(Skolverket, 2000 s. 96–97)

Skolan skall sträva efter att varje elev:

- *utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.*

(Skolverket, 1994 s. 16)

Arbetet med bedömning är en diskussion som pågår både nationellt och lokalt. Vi har på vår skola under de senaste åren diskuterat detta på våra lärarmöten. Vi har bland annat diskuterat hur vi ska formulera oss i de skriftliga omdömena för en mer likvärdig bedömning. Vi har även använt oss av till exempel ”Nya språket lyfter” (Skolverket) för att analysera läs- och skrivutveckling. Vi har använt LUS och nationella proven och diskuterat bedömning och resultat. Syftet har hela tiden varit att belysa bedömningen och hur vi tillsammans kan arbeta för en gemensam förståelse och ett gemensamt språk kring kunskapsmålen.

I vår rapport har vi utgått från Anders Jönssons bok ”Lärande bedömning” där forskningen visar att kamratbedömning har flera positiva egenskaper på elevens utveckling. Eleven utvecklar en större målmedvetenhet (med målmedveten menar vi här att eleven bättre förstår skolans mål och vad eleven ska arbeta mot för mål i aktuell uppgift). Eleven får möjlighet att förstå vad som förväntas av eleven och vidare vad som kommer att bedömas. Eleven får genom kamratbedömningen en bank av olika exempel på lösningar och olika kvaliteter. Jönsson tar upp kamratbedömning som just en metod för att eleverna ska få möjlighet att förstå skolans mål, kriterier och bedömning.

Kamratbedömning kan bland annat användas för att på ett naturligt sätt tillhandahålla exempel på olika sätt att uppfylla samma mål, vilket (som vi varit inne på tidigare) är oerhört viktigt för att hjälpa eleverna urskilja de kvaliteter som ska bedömas. Kamratbedömning är ett sätt för eleverna såväl att få, som att lära sig ge, feedback.

(Jönsson, 2010 s. 89)

Liksom Wiliam & Thompson (2007) tar Jönsson också upp elevernas positiva inverkan på varandras arbeten när de ger varandra gensvar. Wiliam & Thompson trycker särskilt på att det är viktigt för elevens utveckling att arbeta med någon annans text än sin egen. Dels är det lättare att se svagheter och styrkor i någon annans arbete än i sitt eget dels är just mångfalden av olika sätt att lösa en gemensam uppgift på och att diskutera de olika variationerna något som ger en positiv effekt på elevens egna arbeten. När eleven arbetar med målen och kriterierna och granskar en kamrats arbete pågår samtidigt en egen reflektion samt möjlighet till inspiration och utveckling av det egna arbetet. Det har också enligt Wiliam & Thomson visat sig att eleverna tar emot ett gensvar från en kamrat på ett bättre sätt än av till exempel en lärare. Det kan handla om att eleverna är i en mer jämlik situation än i en lärare – elev situation och att eleverna ”talar samma språk”.

In fact, teachers have told us that the feedback that students give to one another, although accurate, is far more hard-hitting and direct than they themselves would have given. Furthermore, the research shows that the person providing the feedback benefits just as much as the recipient because she or he is forced to internalize the learning intentions and success criteria in the context of someone else's work, which is less emotionally charged than doing it in the context of one's own work.”

(Wiliam, 2007)

Vi valde metoden ”Two stars and one wish” som innebär att eleven tar fram två bra saker (two stars) i arbetet samt tar upp en sak (one wish) som kamraten kan utveckla mer.

Two stars and one wish passade väl för vår skrivuppgift och där kamratbedömning enligt forskningen (Jönsson, 2010) kan vara både effektiv och mer elevnära när det gäller bedömning av arbetsuppgifter. Anders Jönsson påpekar vikten av kamratbedömning:

Vissa studier tyder på att eleverna ibland föredrar kamraters feedback, för att kamraterna kommunicerar på samma nivå eller för att de i större utsträckning förklarar hur de tänker (Balan, opublicerat manus; Kirton; Hallam; Peffers; Robertson & Stobart, 2007).

(Jönsson, 2010 s. 89–90)

Vår huvudfråga i detta arbete handlar om utifall användandet av en matris på något sätt påverkar elevernas sätt att ge varandra gensvar.

Anders Jönsson tar i sin bok *Lärande bedömning* (2010) upp fördelarna med att eleverna lär sig att använda en matris när de ska ge varandra gensvar. Han skriver om fördelarna med att matrisen bidrar till att ge eleverna tillgång till ord och begrepp, ett språk, för att kunna ge konstruktivt gensvar. Eleverna får även en förförståelse för olika kvaliteter i ett arbete genom de olika nivåbeskrivningarna i en matris.

■ Mål och syfte

Vi ville i vårt arbete utveckla elevernas förmåga att skriva argumenterande texter med stöd av kamratbedömning och matris.

Vi ville arbeta för att eleverna skulle förstå och använda bedömningen som en del av lärandet.

Vi ville undersöka om eleverna kunde förbättra sitt skrivande genom att bli medvetna om målen för arbetet med hjälp av en matris och dessutom utveckla sin förmåga till kvalitetsbedömning/gensvar av sina och andras texter.

Vi ville även undersöka om åldern hos eleverna har någon betydelse när det gäller medvetenhet om mål och kvalitetsskillnader i olika arbeten samt elevernas förmåga att ge varandra gensvar.

■ Metod

Under våren 2010 arbetade vi med samma arbetsupp-
gift i en klass i årskurs 2 och en klass i årskurs 4.
I både årskurs 2 och årskurs 4 läste vi en text ur ett
Nationellt prov för årskurs 5 (ämnesprov i svenska
05/06), *De tre grottornas berg*. Vi samtalade om tex-
tens innehåll men framför allt om hur en argumen-
terande text kan se ut och vad som kännetecknar ett
argument. Vi gick vidare igenom metoden ”Two stars
and a wish”.

Eleverna i årskurs 2 fick först göra en muntlig övning
för att träna på att argumentera. Med utgångspunkt
från texten *De tre grottornas berg* som vi hade läst
tillsammans fick eleverna argumentera/övertyga var-
andra om på vilket sätt morfar (i texten) kunde förstå
vad djuren sa.

Innan eleverna skulle skriva sin argumenterande text
gick vi muntligt igenom vikten av att argumentera för
sin åsikt på ett tydligt sätt i texten samt att en kamrat
sedan skulle läsa texten och ge gensvar på innehållet.
Därefter fick eleverna sin skrivuppgift som var for-
mulerad så:

Skrivuppgift:

Skriv och berätta!

Du har nyss hört eller läst och pratat om *De tre
grottornas berg*. Nu får du själv tillfälle att skriva en
berättelse.

*Många tror att djur kan tala med varan-
dra. Även djur och människor försöker för-
stå varandra på olika sätt. Berätta om hur
djur kan göra sig förstådda. Du kanske har
något eget djur, har hört berättelser, läst, sett
på tv om djur som talar eller själv tänkt på
hur det går till.*

Rubrik: **Kan djur tala?**

Eleverna i både årskurs 2 och årskurs 4 hade en lek-
tion (60 minuter) på sig att skriva sin text.

När eleverna hade skrivit klart sin text lämnades den
in. Vid nästa lektionstillfälle fick en kamrat läsa ige-
nom texten och ge sitt gensvar skriftligt på en post-
it-lapp utifrån metoden ”Two stars and a wish”. Vi
repeterade tillsammans med eleverna muntligt att
gensvaret skulle handla om textens innehåll och att
gensvaret skulle vara ett stöd för att kamraten sedan
skulle kunna utveckla sin text.

Därefter samlade vi in alla texter och post-it-lappar
med elevernas gensvar, ”Two stars and one wish”
(Se sammanställning av elevernas gensvar i tabell 2,
sidan 33).

Vid nästa skrivtillfälle började vi med att gå ige-
nom en matris för skrivande av argumenterande text
(Tabell 1, sidan 32). Matrisen hade vi lärare skapat
utifrån några kända kriterier för en argumenterande
text. Vi förklarade orden *tes*, *argument* och *samman-
länkande ord* samt gick igenom de tre nivåbeskriv-
ningarna. Skrivuppgiften denna gång var att argu-
mentera för eller emot läxor, ”Läxa eller inte läxa?”
Därefter började elevernas skrivande med matrisen
framför sig. Vid nästa lektionstillfälle repeterades
metoden ”Two stars and one wish” och eleverna fick
en kamrattext att ge gensvar på. När eleverna skulle
ge varandra gensvar fick de ha matrisen bredvid sig
och återigen skriva sitt gensvar på en post-it-lapp.
Vi instruerade eleverna att leta efter typiska känne-
tecken för argumenterande text när de läste sin kam-
rats text och gav gensvar.

Bedömningsmatrisen som användes till skrivuppgiften

Tes	Texten har en otydlig tes.	Texten har en allmän tes.	Texten har en tydlig tes där den som skriver visar sin åsikt i frågan/ämnet. Texten innehåller uttryck som: <i>Jag tycker/anser...</i> <i>Enligt min mening...</i>
Argument	Texten saknar argument.	Texten har minst ett argument.	Texten har flera (ca 3) argument. Texten innehåller exempel, fakta eller egna upplevelser som stöder argumenten.
Sammanlänkande ord		Texten innehåller något ord som: <i>Jag tycker... därför att... För det första, för det andra, dessutom, å andra sidan</i>	Texten innehåller ord som: <i>Jag tycker... därför att... För det första, för det andra, dessutom, å andra sidan</i>
Avslutning	Texten saknar en avslutning.	Texten har en kort avslutning som t.ex. handlar om det sista argumentet.	Texten har en utförlig avslutning med: - en sammanfattning av alla argument, - det viktigaste argumentet lyfts fram, - tesen upprepas.

Ordbank	<i>Inledning</i>	Här berättar du om varför frågan/ämnet är viktigt att diskutera just nu.	<i>Sammanlänkande ord</i>	Ord som gör att texten blir tydlig och sammanhållen.
	<i>Tes</i>	Tesen är den åsikt du har. Det man vill tala för, övertyga någon om. Det man vill få andra att hålla med om.	<i>Avslutning</i>	Här kan du lyfta fram det viktigaste argumentet så att läsaren egentligen inte kan göra annat än att hålla med dig.
	<i>Argument</i>	Ett argument är ett skäl/bevis som stöder din tes (åsikt). Argument ska vara sakliga, dvs. höra till saken och vara sanna eller rimliga.		Du kan också upprepa tesen.

Resultat

Eleverna var ivriga och entusiastiska över detta skrivarbete och flera elever uttryckte att de tyckte att det var roligt att ge och få gensvar på texterna.

Kvaliteten på elevernas gensvar var väldigt lika språkligt, det vill säga elevernas sätt att uttrycka sig (val av ord och begrepp) från eleverna i årskurs 2 och årskurs 4, både när det gällde form och innehåll. I tabellen finns exempel på gensvar med och utan matris (Tabell 1).

Vi har sammanställt antalet gensvar i två tabeller (Tabell 2), en för varje årskurs. Vi har delat upp elevernas gensvar till varandra i ”med och utan matris” samt om gensvaret handlar om ”form eller innehåll”.

Syftet med att presentera antalet gensvar av olika slag i ”form och innehåll” samt ”med och utan matris” var att se i vilken årskurs arbetet med matris hade störst effekt om man ser till antalet gensvar som handlade om form respektive innehåll.

Att använda sig av tabeller för att presentera ett resultat kan vara både tydligt och otydligt. Vi hade en del funderingar kring detta men ville ändå ha med tabellerna i vår rapport.

Ett dilemma med att omvandla meningar (elevernas gensvar på post-it-lapparna) till mätbara enheter i tabellform var att vissa gensvar inte självklart hörde hemma i en viss kategori (form eller innehåll) som till exempel gensvaret ”bra text”.

Tabell 2

Exempel på elevernas gensvar till varandra*Utan matris*

Kan djur tala?

Med matris

Läxa eller inte läxa?

Two stars:	Two stars:
fin handstil	du har en tydlig tes
du skrev långt	du har ett tydligt argument
fin text	du har flera sammanlänkande ord
du stavar rätt	du visar din egen åsikt
man kan se vad det står	mycket klok förklaring
stor bokstav och punkt	din tes var bra skriven
toppenbra att du skriver så mycket	förklarar argumenten bra
har många exempel	texten har en allmän tes
skriver också fint	din text hade bra argument
du skriver jättesnyggt	du hade ett bra avslut
mycket text	det är bra att du har gjort en tydlig tes
One wish:	One wish:
mer mellanrum mellan orden	lyft fram det viktigaste argumentet
din handstil kan du väl förbättra	skriv t.ex. "För det första... för det andra..."
kan skriva tydligare	förtydliga dina argument
lite längre	jag önskar faktiskt att du gör en avslutning
skriv större	förläng avslutningen nästa gång
skriv tydligare j	du borde ha en lite längre avslutning
du behöver träna lite på att stava	texten borde vara tydligare i argumenten

Diagram 1

Gensvar i åk 2. Fördelning av gensvar i procent vad gäller "stars" och "wishes", relaterat till form, innehåll och övrigt.

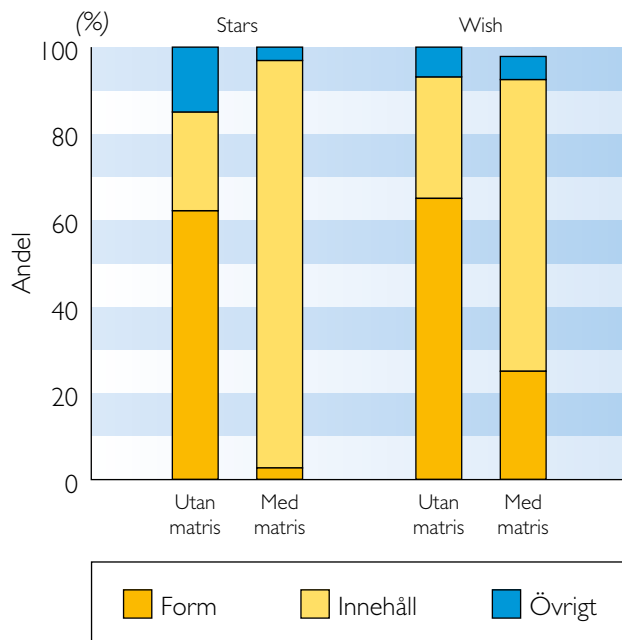
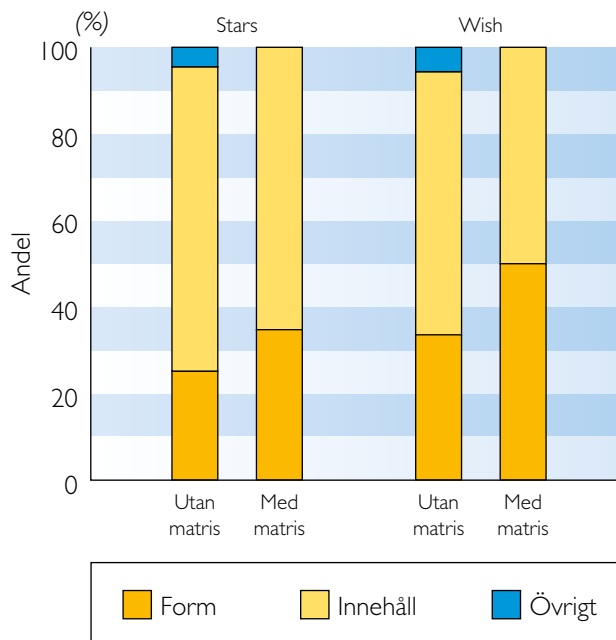


Diagram 2

Gensvar i åk 4. Fördelning av gensvar i procent vad gäller "stars" och "wishes", relaterat till form, innehåll och övrigt.



Ett annat dilemma i detta var att den utveckling som skedde i årskurs 4 där eleverna ändrade sitt sätt att uttrycka sig i sina gensvar om innehållet, det vill säga att eleverna i årskurs 4 tillägnade sig nya ord och begrepp i gensvaret när de hade arbetat med matrisen framgår inte av tabellen. Tabellen visar en bild av att eleverna i årskurs 4 har gett varandra ungefär lika många gensvar om innehållet både med och utan matris men när man läser deras gensvar ser man en skillnad och utveckling i deras språkbruk, det vill säga att de har blivit medvetna om ord och begrepp för argumenterande texter samt den argumenterande textens struktur.

I diagram 1 och 2 följer en sammanställning av antalet gensvar i årskurs 2 och i årskurs 4.

Här ser man att när eleverna i årskurs 2 inte hade någon matris som stöd så gav de varandra mest gensvar som handlade om formen, det vill säga stavning, längd och handstil. Med matrisen har gensvaret förändrats till att handla mer om innehållet, det vill säga tes, argument och sammanlänkande ord.

Skillnaden i resultatet av antalet gensvar om form och innehåll med respektive utan matris i årskurs 4 var inte lika markant som i årskurs 2.

Eleverna i årskurs 4 gav fler gensvar på innehållet än på formen redan vid första skrivtillfället. En förklaring till detta kan vara att eleverna i årskurs 4 har längre erfarenhet av skrivande och även har tränats mer i att utveckla innehållet på olika sätt i sina texter. Däremot använde eleverna i årskurs 4 inte adekvata ord och begrepp för argumenterande text i sina gensvar när de inte hade använt en matris. Eleverna använde samma språk (ord och begrepp) som eleverna i årskurs 2 när de gav varandra gensvar utan matris.

En viktig skillnad i elevernas gensvar i årskurs 4 som inte framgår av tabellen är att gensvaret förändrades rent språkligt. När eleverna i årskurs 4 inte hade någon matris gav de varandra gensvar utan adekvata begrepp för argumenterande text till exempel "har många exempel". När eleverna i årskurs 4 hade arbetat med matrisen gav eleverna varandra gensvar med ord och begrepp som kännetecknar en argumenterande text till exempel "texten har en allmän tes".

Detta anser vi visar att matrisen har hjälpt eleverna att dels få ”verktygen”, det vill säga ord och begrepp för argumenterande texter dels har eleverna fått en förståelse för strukturen i en argumenterande text. Vi menar att eleverna på så sätt har utvecklat sin förmåga att skriva argumenterande texter med hjälp av matrisen.

■ Diskussion

Att använda samma skrivuppgift i årskurs 2 och årskurs 4 samt att använda en gemensam bedömningsmatris för detta var ett sätt att få igång fler diskussioner mellan de olika ”stadierna” på skolan kring ett gemensamt ämne. Utifrån vår erfarenhet och forskningen (Jönsson, 2010) antog vi att eleverna sannolikt behövde en mycket tydlig och konkret handledning i form av till exempel en matris för att kunna ge en kamrat ett gensvar som leder till en utveckling i texten och att gensvaret inte stannar vid ”glada tillrop” om att texten är bra och/eller snygg, det vill säga handla om form istället för innehåll.

Vi fann att elevernas gensvar i årskurs 2 vid första tillfället till stor del handlade om form (stavning, handstil) istället för innehåll. Eleverna i fyran gav redan från början varandra fler gensvar på innehållet än formen. Dock använde eleverna i båda årskurserna samma språk i sina gensvar vid första tillfället. Detta visade oss lärare att eleverna i både årskurs 2 och årskurs 4 var omedvetna om just ord och begrepp, kriterier och struktur för en argumenterande text. Just den språkliga skillnaden före och efter användandet av en matris i denna skrivuppgift visade att eleverna gick från omedveten till medveten om form och innehåll för en argumenterande text. När eleverna i båda klasserna hade stöd av en matris förändrades deras gensvar till ”Two stars” (beröm) som handlade om innehållet i texten samt konkreta förslag på ”One wish” (förbättringar) om innehållet med adekvata ord och begrepp. Matrisen hade störst effekt, procentuellt utifrån antalet gensvar på innehållet, på de yngre eleverna som hade minst erfarenhet och kunskap av att utveckla innehållet i texter.

Vi kan efter denna skrivuppgift se att eleverna behöver tydliga och konkreta modeller för att kunna förstå målen i en arbetsuppgift samt för att kunna förbättra sina egna prestationer. Att använda sig av en

matris för att diskutera mål och innehåll kan vara ett sätt. Det finns naturligtvis även andra sätt för att göra eleverna mer målmedvetna samt hjälpa eleverna att förstå olika kvaliteter i ett arbete. Man kan till exempel använda sig av elevexempel och olika frågeställningar för att belysa olika aspekter av en uppgift. Det kan vara bra att variera metoder för att på så sätt tillfredsställa olika elevers behov.

I vår skrivuppgift ville vi se hur matrisen kan påverka elevernas arbeten och deras sätt att ge varandra gensvar. Vi valde att inte presentera några elevexempel för hur man kan skriva argumenterande texter på grund av att det då skulle vara svårare att avgöra vad som hade påverkat eleverna mest.

Vi är medvetna om att det med alla metoder även kan finnas nackdelar, svårigheter och undantag. För det första kan det vara svårt att tillverka fungerande och elevnära matriser. Det kan vara svårt att formulera målen tydligt och med kvalitetsskillnad i matrisen och det kan det vara svårt att hitta ett gemensamt språk som alla elever förstår. För det andra kan det vara en balansgång att skapa matriser som dels ska vara generella i till exempel en skrivuppgift och dels tillverka matriser som ska vara specifika till exempel i en laborationsrapport. De generella matriserna kan bli så generella att de blir intetsägande och på så sätt faller många spännande variationer utanför ramarna och blir svåra att bedöma utifrån matrisen. De specifika kan bli så snäva så att de endast passar vid ett specifikt tillfälle och då kan det bli väldigt många olika matriser som eleverna ska sätta sig in i vid varje ny uppgift och i alla ämnen. Då kan det bli svårt att få eleverna att bli förtrogna att använda matrisen som sitt redskap.

Anders Jönsson skriver om vinsten att träna eleverna att använda samma matris flera gånger.

Varje gång man ska skriva en argumenterande text kan man använda samma matris, vilket gör det lättare för både lärare och elever att efter hand internalisera kriterierna och deras innebörd – något vissa studier också kunnat påvisa (se till exempel Andrade, 1999; Balan, opublicerat manus; Piscitello, 2001). Matrisen kan på så sätt fungera som ett stöd medan eleven lär sig, och när de behärskar proces-

sen i fråga, kan matrisen plockas bort och/eller medvetet avvikas ifrån. (Jönsson, 2010 s. 91–92)

För det tredje finns det uppgifter och situationer där en matris inte passar och inte heller ger stöd vid bedömning och gensvar, varken för elever eller för pedagoger. En matris kan till och med vid bedömning av vissa arbeten vara begränsande och inte alltid lyckas fånga upp alla nyanser av till exempel egen-sinniga och påhittiga lösningar. Det kan även vara situationer där vissa elever måste få möjlighet att lösa sin uppgift med andra metoder och hjälpmedel för att kunna lyckas och som inte kan bedömas med en matris. Man måste alltid som pedagog kunna se flera vägar för att hjälpa alla elever att förstå sina mål och att kunna bedöma olika arbeten även dem som ligger utanför ramen på en matris. Med insikt om matrisens fördelar och nackdelar kan vi ändå se att den i vår skrivuppgift gjorde skillnad för elevernas medvetenhet om ord, begrepp och struktur i argumenterande texter samt att matrisen gav eleverna ett gemensamt språk när de skulle ge varandra gensvar.

Vi ser många fördelar med kamratbedömningen som till exempel ökad målmedvetenhet, insikt i olika kvaliteter samt bättre förståelse för varandras styrkor i elevgruppen. Det kan finnas en svårighet för vissa elever att våga ge uppriktiga gensvar beroende på kamratrelationerna i klassen. Där bör pedagogen vara vaksam och lyhörd vid sammansättningen av de elever som ska ge varandra gensvar.

Vi fann i vår skrivuppgift att matrisen var en vinst för elevernas skrivande i båda klasserna. Eleverna blev mer medvetna om vad som förväntades av dem och vad som skulle bedömas. Eleverna utvecklade sin kunskap om argumenterande texter och sin förmåga att skriva egna argumenterande texter utifrån en viss struktur som kännetecknar den genren.

Eleverna hade större möjlighet att presentera sina skrivuppgifter och ge förslag på utveckling och förbättring i sin IUP på utvecklingssamtalet med hjälp av sina texter, matrisen och sin bedömning. Även föräldrarna fick på utvecklingssamtalet en tydligare och mer konkret bild av vad eleven hade uppnått för mål och vad som kunde utvecklas i fortsättningen.

Läroplanen uttrycker tydligt skolans ansvar att få eleven delaktig i arbetet med kursplanens mål och undervisningens innehåll. Det finns olika metoder att göra eleverna delaktiga i detta arbete och Anders Jönsson tar upp matrisens styrka att göra målen synliga för eleven. Jönsson menar att eleverna själva upplever att målen och kraven blir synliga och tydliga med hjälp av matrisen. Eleven får på så sätt en möjlighet att förstå målen i ett arbete och deltar på så sätt på ett likvärdigt och demokratiskt sätt i bedömningsprocessen.

Anders Jönsson sammanfattar fördelarna med bedömningsmatriser:

Bedömningsmatriser tycks kunna stötta elevers lärande på flera olika sätt. Matriser kan, genom att ha explicita kriterier och nivåbeskrivningar:

- göra det lättare för läraren att ge feedback och konkreta förslag på förbättringar.
- göra förväntningarna tydligare för eleverna.
- göra det lättare för eleverna att öva självbedömning.

(Jönsson, 2010 s. 101)

Under arbetets gång har vi upplevt att det krävs både tid och träning i arbetet med matriser för att det ska kunna bli ett användbart och elevnära verktyg i elevernas inläring. För våra elever var matrisen ett nytt verktyg och det var vi lärare som skapade matrisen utifrån vår erfarenhet och våra mål med en argumenterande text. För att eleverna själva ska bli mer delaktiga kan det vara intressant att utgå från olika elevexempel och därefter låta eleverna vara med och skapa kriterierna för de olika nivåbeskrivningarna. På så sätt kan man tillsammans, elever och lärare, skapa en matris som är mer elevnära och där eleverna tillsammans arbetar fram gemensamma ord och begrepp, ett gemensamt språk.

I detta projekt hade vi en begränsad tid för att genomföra vår skrivuppgift och på så sätt hann vi inte utveckla hela matrisprocessen med eleverna. Detta är något som vi däremot vill utveckla vidare i fortsättningen.

Anders Jönsson (2010) tar upp behovet av tid och träning för att lyckas med feedback:

Att lära sig bedöma det man har gjort i förhållande till mål och kriterier, samt att ge sig själv feedback, är svårt. Detta är därmed ingenting som eleverna kan förväntas behärska med en gång. Självbedömning är något som behöver övas kontinuerligt och det kan ta tid innan övning ger utdelning.

(Jönsson, 2010 s. 90)

Vi har i vårt arbete inte kunnat se att elevernas ålder har haft någon betydelse varken vid förståelse av målen med uppgiften eller när eleverna gav varandra gensvar utifrån matrisen. Däremot hade elevernas ålder en viss betydelse vid första skrivtillfället då eleverna i årskurs 4 hade större skriverfarenhet och på så sätt mer erfarenhet av att utveckla innehållet av sina texter vilket visade sig i antalet gensvar som handlade om innehåll.

Det här arbetet har medfört att vi har blivit inspirerade att fortsatt arbeta och vidareutveckla matriser som en del av verksamheten. Vi önskar även få eleverna delaktiga i att utveckla matriser för att göra dem medvetna om olika kvalitetsskillnader. Vi vill även undersöka fler metoder av elevnära bedömning som stärker elevens lärande.

■ Referenser

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21:5–31.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational Research*. 77(1): 81–112.

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*. 31(2): 199–218.

Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in higher education*. 28(2): 147–164.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1): 153–189.

Skolverket (2000). *Kursplan för svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005/2006). *De tre grottornas berg*.

Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*. 27(5): 615–631.

Wiliam, D. (2007). *Research Brief: Five "Key Strategies" for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.



UTVECKLAS ELEVERS SKRIVANDE AV ATT DE GER VARANDRA GENSVAR?

Skrivövning med kamratbedömning i svenska i en årskurs fyra

Av Marita Lundgren

Marita Lundgren

UTVECKLAS ELEVERS SKRIVANDE AV ATT DE GER VARANDRA GENSVAR?

Skrivövning med kamratbedömning i svenska i en årskurs fyra

■ Sammanfattning

Mitt utvecklingsarbete har utgångspunkt i hur andra elevers gensvar påverkar läroprocessen vid elevens berättelseskrivning. Jag utgick utifrån den frustration jag upplevde i att inte kunna ge varje elev det gensvar i den stund just de behövde det, som kunde hjälpa dem framåt i kunskapsutvecklingen, att ständigt mötas av frågor som: ”Räcker det här, Marita? Har jag skrivit nog långt nu?”. Att vara den som hade det fulla ansvaret för varje elevs läroprocess, veta vad varje elev kan just nu samt hur de måste göra för att utvecklas ett steg till. Jag tilltalades av idén att använda kamratbedömning, att använda eleverna som ”fiffiga kompisar”, att se varandra som resurser. Hur skulle jag få dem att fokusera på färdigheten, att skriva berättelser och inte att bara bli färdig så fort som möjligt?!

Resultatet av det arbete som genomfördes var att eleverna fick redskap för att kunna bedöma varandras arbeten på ett kvalitativt sätt. Sakta men säkert växte ett gemensamt språk och en gemensam bedömningskompetens fram. Kunskapsnivåerna, på såväl innehåll som form, i elevernas texter ökade, eleverna själva upplevde att det var roligare att skriva och att de blev bättre på att skriva berättelser. Eleverna var aktiva och sökte själva efter lösningar på sina problem. De hade utvecklat ett större intresse och ansvar för sin egen läroprocess. De började kräva undervisning i olika moment, aldrig har jag förr fått beställ-

ningar på lektioner: ”Marita, du måste gå igenom hur man skriver dialog, jag minns inte...”. Helt plötsligt skrev eleverna om, och om och om sina texter, de ville få en så optimal text som de bara förmådde att skriva. Det var tidskrävande, att ge och ta emot gensvar på ett kvalitativt sätt tog många timmar i anspråk, men eleverna uttryckte i sina reflektioner att det var väl använd tid. ”Jag kan ju använda andras texter och gensvar i min egen.” Kamratbedömning, gensvar hjälper elever att utvecklas och bli bättre på att bedöma sig själva. Men eleverna behöver träning. Många övningstillfällen och kvalitativa frågor som hjälper dem att ge och ta gensvar. Om och om igen till dess att ge gensvar har blivit ett redskap, ett sätt att nå framgång. Nyckeln till framgång av både gensvar av kamrater och självbedömning är att samtala om texter eftersom det ger elever möjligheter att prata om till exempel den röda tråden, strukturen, innehållet, helheter och detaljer.

Att arbeta med gensvar metodiskt och med ett mål har både medvetandegjort eleverna om målen och hur de ska ta sig dit, om att processen är en del av lärandet, att det är okej att försöka, är de inte nöjda kan de alltid bearbeta texten en gång till och att de kan påverka vad undervisningen ska handla om. Det viktiga är att alla elever klivit framåt och blivit skickligare skribenter och de har kunskap som hjälper dem nästa gång de ska skriva.

Jag, som pedagog, fick arbeta med skrivprocessen, inte som tidigare, vara den som bedömde om texten ”dög”. Att plötsligt ha räckt till var en underbar känsla för mig som pedagog. Jag hade tid att sitta med enskilda elever och diskutera idéer, tankar, vad som gör en berättelse bra, läsa högt ur några författare för att visa hur de löst en liknande situation. Så här vill jag jobba!

■ Bakgrund

Jag har följt klassen, som klasslärare, sedan de började ettan och undersökningen gjordes i årskurs fyra. Jag är grundskollärare med inriktningen Sv/SO, årskurserna 1–7. Klassen bestod av 26 elever, varav 13 var flickor och 13 var pojkar. Av 26 elever bedömde jag och skolans elevvårdsteam (eleverna har åtgärdsprogram) att ungefär hälften hade behov av tydliga, strukturerade, konkretiserade genomgångar och förklaringar, medan den andra halvan av klassen behövde instruktioner och genomgångar som utmanade och inspirerade till abstrakt tänkande, gärna i flera led. Socioekonomiskt tillhör området medelklassen, och mer än 95 procent av eleverna har svenska som modersmål.

Under året som gått har flera pusselbitar börjat ta formen av en helhet. Under året mötte jag Steve Wretman och Helena Moreau vid flera tillfällen och de väckte min nyfikenhet och intresse för tydliga mål och ramar, kursplanekompetens, lokala pedagogiska

planeringar, skriftliga omdömen, individuella utvecklingsplaner, utvecklingssamtal och framför allt formativ bedömning. Jag startade ett utvecklingsarbete kring detta på min skola, läste artiklar, böcker samt gick på kurser och seminarium jag kom över i ämnet. Att arbeta med formativ bedömning, hur och varför, har inspirerats av föreläsningar och seminarium av Anne-Marie Körling, Dylan Wiliam, Leif Strandberg och Anders Jönsson. Skolan jag arbetar på är i full färd med att utveckla ett Reggio Emilia – inspirerat arbetssätt, vilket också står mig varmt om hjärtat. Dessutom har jag deltagit i ett stort antal kurser som erbjudits i staden (kommunen) i både matematik och svenska, till exempel ”Mathematics inside the black box” med bland annat Margareta Oscarsson, ”Dramaturgin som verktyg för bra berättelser” med Veronica Grönte, ”Storyline” med Steve Bell med flera. Istället för att splittra har alla dessa delar visat sig vara redskap för att nå samma mål: att alla elever ska utveckla sina färdigheter och förmågor på bästa sätt och få goda livschanser.

Självbedömning är viktigt i ett formativt arbetssätt. Eleverna måste veta var de befinner sig i relation till målet och hur de tar ett steg till, ett steg framåt i sin lärandeprocess så att de till slut når målet (Jönsson, 2009). Forskning av bland annat Black och Wiliam visar att korta helklassdiskussioner varvade med kamratsdiskussioner, där eleverna får samarbeta och diskutera, är mycket effektivt för att förstå olika pro-

blem och sammanhang och på så sätt kan elevernas egna tankar bli tydligare (Black & Wiliam, 1998; Oscarsson, 2009).

Även Leif Strandberg skriver om att

”Barns utveckling är inte sprungen ur en inre mental värld utan må förstås som aktiviteter i samspel med andra. Det är i elevernas faktiska och praktiska liv som psykologiska processer har sin grund. Det är således – jag upprepar – vad eleverna gör när de är i skolan som är avgörande för deras framgång, inte vad de kan, vilka färdigheter de har, när de kommer till skolan. Alltså: aktivitet, träningsläger. Elevers individuella kompetens härrör från olika former av sociala interaktioner med andra människor. Vygotskij beskrev en process i två steg, där eleven lär sig en sak två gånger. Först kan eleven göra saker som hon/han inte kan, men kan när hon/han är tillsammans med någon som kan. Sedan kan eleven själv. Eleven lånar kort och gott kompetens från en kompis (läraren är förstås en sådan kompis, men även kamrater kan vara en kompis som lånar ut kompetens). Det eleven inte kan själv lånar hon/han av en fiffigare kompis – sedan kan eleven själv. Träningslägret innehåller med andra ord talrika tillfällen till sådana samspel.”

(Strandberg, 2009, s. 36)

Frågor som Strandberg lyfter är sådana som jag själv ställer mig och eleverna när vi arbetar med skrivandet i olika processer: Med vem eller vilka ska du interagera när du tar dessa utvecklingssteg? Vilka verktyg ska du ha i händerna när du tar detta utvecklingssteg? Vilka ord behöver du lära dig att använda (”knapra på”) under färden mellan ”Kan-inte” och ”Kan”? Var ska du vara när du tar detta utvecklingssteg? Aktiviteterna måste därför innehålla en grundläggande attityd som säger till alla elever: Hej och välkommen! Du duger och därför kan du ta ett steg till. Alltså, hur kan du ta detta utvecklingssteg på ditt sätt? Hur kan du använda en fiffig kompis, verktyg, rum på ditt sätt så att du är fri och kreativ? Att använda sig av kamratbedömning kan vara ett sätt att nyttja en fiffig kompis. Om eleven får något som är till hjälp vid den

aktuella obalansen mellan ”Kan-inte” och ”Kan” skapar eleven en viktig tankemodell, som även är grunden för att kamratbedömning ska fungera konstruktivt: När jag ska ta ett steg är det bra att vända sig till andra människor. Jag får något (Strandberg, 2009).

Jag har strävat efter att eleverna ska känna till vilka mål de arbetar mot och att de ska kunna påverka hur de arbetar mot dessa mål med varierande framgång. Tillsammans har vi tittat på mål att sträva mot, reflekterat och diskuterat om vad de betyder och innebär, tillsammans försökt hitta vad och hur vi ska arbeta, under korta och längre perioder. I klassrummet har vi även arbetat med självbedömning i loggböcker, under arbetets gång använde vi röda-gula-gröna muggar (Oscarsson, 2009; Jönsson, 2010), ”trafikljus” som visar graden av elevers förståelse (en elev som visar upp röd mugg får förklarat för sig av en elev som visat upp grön mugg) och på slutet av året har vi även börjat använda oss av matriser.

Ofta har jag känt att jag inte räcker till att ge gensvar på elevernas arbeten då de oftast behövt det samtidigt och att flera av eleverna var beroende av mig som lärare. Jag skulle förse dem med information om var de var i sin skrivprocess och hur de skulle ta sig vidare. Att titta på gensvar elever emellan, kamratbedömning, och vilka effekter det ger var det som därför kändes mest angeläget för mig att titta närmare på (Jönsson, 2010).

En grundläggande förutsättning för att gensvar ska fungera och därmed få eleven i fråga att ta ett steg till i sitt skrivande, är att återkopplingen ger eleven svar på följande (Wiliam, 2007; Jönsson, 2010):

*Vart är jag på väg? (målet)
Var befinner jag mig i förhållande till målet?
Hur ska jag närma mig målet?*

Även i vår gällande läroplan strävar man efter att elever ska få insikt i bedömning (Lpo94, s. 16):

”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetspresentationerna och förutsättningarna”

I kursplanen i svenska betonas också vikten av att eleven får insikt i sin egen lärandeprocess:

"Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper."

(Kursplan Svenska, sista punkten under mål att sträva mot)

För att gensvar, återkoppling, ska fungera formativt är tre typer av kommunikation nödvändig: den första är från elev till lärare, den andra från lärare till elev och den tredje är mellan elever. Wiliam (2007) beskriver viktiga aspekter för lärandet:

Börja där eleven befinner sig och låt eleven koppla nya kunskaper till sina tidigare kunskaper och inte bara lägga till ett nytt lager.

Eleverna själva måste vara aktiva i processen. Lärandet måste göras av dem, det kan inte göras åt dem.

Elever måste samtala, klassrumsdialog, om sina uppfattningar i ämnet.

Eleverna måste förstå syftet med det som ska läras.

Gensvar/feedback ska visa elever hur man kan förbättra sig.

Återkoppling, gensvar, kan ske på olika sätt och kan vara framgångsrikt på olika sätt. Hattie och Timperley (2007) menar att feedback (gensvar) kan ske på olika nivåer:

- Uppgiftsnivå, till exempel rätt/fel, faktafel.
- Processnivå, till exempel hur nästa uppgift ska bli bättre.
- Metakognitiv nivå, till exempel hur ska jag hantera det gensvar jag fått.
- Personlig nivå, till exempel beröm eller kritik för ett beteende.

De kom fram till att de mest effektiva nivåerna är processnivån och den metakognitiva nivån, medan uppgiftsnivån inte har någon nämnbar effekt på elevens lärande (undantag om eleven missuppfattat ett centralt budskap). Feedback på den personliga nivån har sällan positiva effekter på lärandet, utan kan till och med uppfattas negativt. Det går på den nivån inte att förutsäga hur eleven ska reagera och möjligheten att påverka är minimal.

För att få eleverna att nå detta tror jag att gensvar, både kamratbedömning och självbedömning, är redskapet för dem. Att själv reflektera kring sitt skrivande utifrån vägledande frågor i en logg är ett kompletterande redskap för självbedömning, där jag som lärare har chans att ge gensvar på elevernas tankar, funderingar, frågor och slutsatser.

Jag bestämde mig för att pröva kamratbedömning, gensvar, på elevernas berättelseskivande där samtliga elever i årskursen skriver en novell utifrån ett givet ämne under cirka två och en halv månad. Eleverna är vana att arbeta med berättarband/ hinderbana (en slags tidslinje där den "röda tråden" tydligt framgår, så även början-mitten-slutet, den dramaturgiska kurvan) eller tankekartor då de planerar och strukturerar upp sina berättelser. Min tanke var att med hjälp av kamratbedömning få eleverna att sträva efter högre kvalitet på sitt skrivande under processens gång, medvetandegöra den process de själva gör, inspireras av varandra och få uppslag till nya idéer. Jag har alltid tyckt att det är viktigt att eleverna interagerar med varandra och efterstavar detta eftersom jag tycker mig se att det sporrar dem mer än då jag som lärare är ensam mottagare.

Under fjolårets novellskrivande upplevde jag att eleverna blev mer beroende av mig som mottagare, och fastnade om de inte fått respons direkt. Elever med behov av stöd har haft svårt att komma igång och senare svårt att avsluta (få ihop berättelsen) och duktiga elever har uttryckt att de inte riktigt vet hur de ska göra för att skriva ännu bättre. "Vad tycker du?" blev en stående fråga. Därför ville jag få till stånd en förändring där eleverna själva äger sin inläring och tar stöd av varandra för att utvecklas vidare, se varandra som resurser. Jag gillade tanken att de skulle ge varandra gensvar som ledde vidare mot nya kunskaper.

per och läroplansmål. Den modell jag ville tillämpa i olika delmoment i skrivandet var att eleverna fick läsa varandras berättelser och först diskutera i par om vad som var bra och vad som behövde utvecklas för att senare dela med sig av sina tankar och förslag i helklass. Modellen tänkte jag utveckla allteftersom tillsammans med eleverna.

Frågor jag brottades med redan i början var just de delar som både Hattie, Wiliam, Jönsson och Strandberg talat sig varma om: avsikterna med lärandet måste vara tydliga, eleverna måste känna till kunskapskriterierna, lärandemiljön måste vara trygg, där fel känns välkomna, eleverna måste få gensvar (feedback), undervisningen måste varieras, eleverna måste få utrymme att samspela och imitera varandra samt att läraren måste ha en rad med strategier för lärandet, för att eleverna ska äga sin egen kunskapsutveckling och själva vara de som driver lärandet.

■ Syfte

Jag bestämde mig för att pröva gensvar i form av kamratbedömning på berättelseskivandet för att se om eleverna skulle bli mer aktiva i sin lär- och skrivprocess om de använde sig av gensvar, för att nå framgång. Jag ville också se i vilka avseenden som jag ska förändra min undervisning, mina arbetsformer, uppgifter eller strategi allteftersom gensvar ges.

■ Frågeställning

Utvecklas elevers skrivande av att de ger gensvar till varandra?

Hur kan jag som pedagog optimera elevers gensvar – såväl kamratbedömning som självbedömning?

■ Metod

Jag hade alltså bestämt mig för att genomföra kamratbedömning på elevernas berättelseskivande. På min skola skriver samtliga elever i årskursen en novell utifrån ett givet ämne, under cirka två och en halv månad. I år var ämnet orättvisor och själva skrivandet förbereddes av många olika aktiviteter, som högläsning, kortskrivande utifrån dramatiska bilder, diskussioner i bikupor (mindre grupper om 3–4 elever), utifrån artiklar i dagstidningar där grupperna själva fick välja artiklar (som handlade om orättvisor), arbete med tidningen Globen, där vi läste och fördjupade oss

i det stöttande arbete som olika personer och organisationer genomfört för att hjälpa och göra skillnad för många barn runt om i världen, barns och människors rätt studerades, bland annat tog vi del av "Civil Right Defenders" utställning bara för att nämna en del av det förarbete som vi gjorde.

Eleverna är vana att arbeta med berättarband/hinderbana och tankekartor då de planerar och strukturerar upp sina berättelser, och därför fick de välja vilken struktur som passade just dem bäst. Innehållet är detsamma: en början där en huvudperson, plats, tid och ett problem presenteras, ett slut där författaren bestämmer hur lösningen på problemet ska se ut, därefter stolpas motgångar/hinder och dess lösning upp, eventuella hjälpare skissas upp. Därefter började eleverna skriva sina "börjor" på dator. Innan de fortsatte att skriva på sin berättelse fick de läsa varandras "börjor" två och två. De gav varandra gensvar på vad som fängade läsaren och fick denne att vilja läsa vidare, vilja veta mer om huvudpersonen samt ställde frågor på det som var otydligt eller ointressant. Sedan samlades vi i helklass och den som gett gensvar berättade om kompisens början och vad som lockat att läsa mer. Därefter återgick var och en till sin berättelse, det var nu fritt att "knycka" alla goda idéer man hört och som kunde hjälpa just elevens eget berättelseskivande. Vi gjorde likadant efter det motgångarna/hindren med lösningar och slutet skrivits. Eleverna arbetade i samma par genom hela berättelsen.

När berättelsen var klar och gensvarskompisarna hört helheten och gett gensvar på detta och "författaren" gjort ändringar och var nöjd med sitt "verk" samlades hela klassen och lyssnade till varandras berättelser. Efter varje uppläsning gick vi laget runt och alla fick plocka ut något de gillat och berätta vad det var som gjorde att de gillade just det partiet. Likadant gjordes med frågetecknen, men här var det svårare, berättelserna var ju ganska väl bearbetade vid det här laget, men en del förtydliganden gjordes! Eleverna bestämde i efterhand att man inte fick ta samma del som någon innan tagit utan man var tvungen att försöka hitta något mer, i alla fall göra motiveringen mer konkret mot den upplästa texten (inte mot författaren). Det gjorde att gensvaren fördjupades och blev mer detaljerade mot just den aktu-

ella berättelsen. Innan vi gjorde ”hela klassen läser och lämnar gensvar” vände sig de flesta elever till en annan klasskamrat än sin ”gensvars kompis” för att höra om någon annan hade en annan åsikt och kunde inspirera till något nytt. Behovet av att få dela med sig och höra andras åsikter om den egna texten hade väckts, vilket gjorde att vi utvecklade gensvaret till hela klassen.

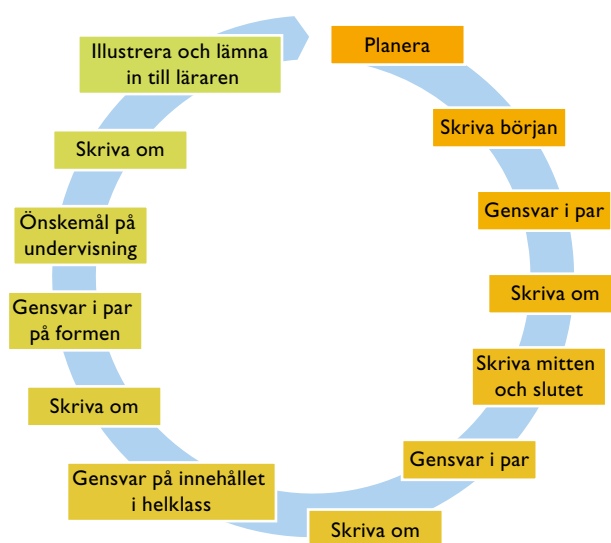
När alla elever var nöjda med sitt innehåll började vi titta på formen: interpunktion, stavning, meningsbyggnad, rätt skriven dialog och styckeindelning och det gensvaret gjordes åter i gensvarsparet. När eleven var nöjd med resultatet, nått målet (som de fått i den lokala pedagogiska planeringen) och hade skrivit en dramatisk berättelse om någon slags oräddvisa, så illustrerade eleven sin berättelse och scannade in bilderna i sin digitala version. Sedan lämnade de in berättelsen till mig, som för första gången läste den själv!

Dessutom utvecklade flera elever ett för dem nytt redskap: datorns rättstavningsprogram, alldeles på egen hand eller möjligtvis med hjälp av någon kompis.

Eleverna har regelbundet skrivitlogg där de reflekterat och tyckt om sitt skrivande och det gensvar de gett och fått. Elevernas reflekterande har ibland styrts av mina frågor, men oftast har de berättat och skrivit ner sina tankar om sitt berättelseskrivande, att ge/ta emot gensvar och sin lärprocess löpande. Lite då och då tittade vi på vår Lokala pedagogiska plan och de mål som satts upp, och flera elever skrev i sina loggar att de nått målen och utvecklat sin förmåga att skriva berättelser.

■ Resultat

Att arbeta med gensvar löpande under skrivandets gång gjorde att alla elever var mer aktiva och sökte själva efter lösningar på sina problem. Även jag fick arbeta med skrivprocessen, inte vara den som fick uppgiften av eleverna att ”bedöma om texten duger”. Gensvaret hjälpte eleverna att se vad nästa steg i skrivandet var. Att ge gensvar är inget självklart som alla bara kan, utan det är viktigt att även det, att hur man ger gensvar, genomgår en process. För mig var dialogen med eleverna både i grupp och individuellt mycket viktig för att kunna hjälpa dem att ge relevanta gensvar med frågor och exempel men också ta



upp individuella funderingar som kom fram under arbetets gång. Ibland lyfte jag något av detta även i helklass, där vi diskuterade och fick på så sätt fler reflektioner.

Det var tidskrävande att ha gensvar i hela klassen, men eleverna tyckte att det var väl använd tid. Som de också uttryckte:

”Jag kan ju använda andras texter och gensvar i min egen.”

Självklart blev berättelserna olika bedömda, var och en gjorde ju efter sin förmåga, men att arbeta tillsammans, revidera och komplettera sina texter, visade sig ge en större kunskapsutveckling gällande formen än jag någonsin lyckats nå en hel klass genom individuell bedömning. Diskussionerna var underbara att lyssna till! Visst blev jag hårt pressad emellanåt om vem som hade rätt, eller var man kunde hitta hur man skulle skriva, eller som ett par elever uttryckte det med rynkade pannor: ”Hur kan man veta vad som är rätt? Vi vill bli bättre på det här! Nu känns det som om vi gissar. Finns det något knep? Kan vi söka på internet? Har du någon bok, Marita?”. Ljuv musik i en lärares öron, eller hur? Att det överensstämmer med Vygotskijs tankar värmer än mer.

Jag hade ju hört berättelserna, men aldrig läst en hel, innan inlämning! Eleverna fick själva bära sin process utan att de hela tiden var tvungna att kolla med mig att de gjort ”rätt”. Fantastisk känsla. Den text

som representerade klassen i novelltävlingen, den novell som lämnades in till mig behövde inga ytterligare revideringar och lämnades direkt in som tävlingsbidrag (vi som lärare justerar aldrig, men självklara saker som stor bokstav och punkt kan man be dem leta efter själva).

Att eleverna så lätt återgick till sina texter och ändrade, skrev om, berodde på att de kunde använda datorn. En elev sa:

”När jag skriver på dator är det lätt att ändra, men när jag skriver för hand känns det mer som om jag gjort fel, det känns mer negativt, som om jag får personlig kritik, inte min berättelse.”

Min metod liknar William ”Two stars and one wish” även om vi inte använde dess namn, och i en del fall blev stjärnorna fler... Och en egen stjärnhimmel har väl alla önskat sig någon gång?!

Loggskrivandet var ett enormt bra komplement till gensvar i par och gensvaret i helklass, vilket också hjälpte mig som pedagog att ändra ramarna för gensvaret, jag kunde lättare se vad som var bra och vad som var frustrerande hos var och en. Genom att ändra gensvaret från par till helklass eller att jag reflekterade högt, ställde frågor, bad dem titta på något specifikt, hjälpte. Att ge gensvar blev en levande process där både elever och jag som pedagog var mycket viktiga. Jag har fått fler specifika krav, elever som kräver undervisning i det de inte riktigt behärskar ännu.

Även självkänslan i att vara en duktig skribent ökade markant. Cirka 85 procent av klassen trodde att de hade goda chanser att vinna novelltävlingen. Till att börja med var besvikelsen stor och många tårar rann. När eleven som vann läste upp sin berättelse (än en gång, men i ljuset av vinsten), var kommentarerna inte missunnsamma utan hjärtliga och vördnadsfulla. Berättelsen var kanon, tyckte de, de positiva kommentarerna var många. Eleven som vann, vann inte bara en tävling, utan de andras respekt. ”Du skriver ju som en riktig författare!” eller ”Det är ju som en film, fett coolt!”.

Under processens gång kom en elev till mig och jublade: ”Jag vet vad jag ska skriva! För första gången har jag skrivit en historia som jag gillar. En hel historia!”.

■ Diskussion

Vilket roligt utvecklingsarbete! Både jag som pedagog och mina elever har arbetat och utvecklat vårt arbete mitt i processen, inte efter utvärderingar, ett år senare, utan just då. Fantastisk känsla.

Kamratbedömning, gensvar, formativ bedömning hjälper elever att utveckla och bli bättre på att bedöma sig själva. Men de behöver träning. Om och om igen till dess att ge gensvar har blivit ett redskap, ett sätt att nå framgång. Nyckeln till framgång av både gensvar av kamrater och självbedömning är att samtala om texter eftersom det ger elever möjligheter att prata om den röda tråden, strukturen, innehållet, helheter och detaljer.

Att arbeta med gensvar metodiskt och med ett mål har både medvetandegjort eleverna om målen och hur de ska ta sig dit, om att processen är en del av lärandet, att det är okej att försöka, är de inte nöjda kan de alltid bearbeta texten en gång till och att de kan påverka vad undervisningen ska handla om. Självklart upptäckte inte alla elever allt, en del upptäckte några kunskapssteg och andra nästan alla. Det viktiga är att alla elever klivit framåt och blivit skickligare skribenter och de har kunskap som hjälper dem nästa gång de ska skriva.

Reflektionerna kring målen i den lokala pedagogiska planeringen (LPP) gjorde att vi måste utveckla fler instrument i jakten på det perfekta gensvaret men också den egna självbedömningen. Jag kände ett behov av något mer, och då min skola precis påbörjat arbetet med LPP och matriser såg jag behovet av att själv veta var man är och vad nästa steg är i olika delmoment, vad som förväntas, mot det slutliga målet. Jag gav eleverna en matris i slutet av arbetet, men för att kunna utvärdera vilken effekt matriser hade måste den nog vara med från början, nu växte den fram på grund av elevernas efterfrågan. Intressant och spännande när jag också måste utveckla mina strategier för mina elever. Under nästa år blir fler och mer nyanserade matriser en utmaning för mig och mina

elever. En matris är ett bra hjälpmedel till att skapa ”en karta” för en elevs lärande.

Att plötsligt ha räckt till var en underbar känsla för mig som pedagog. Jag hade tid att sitta med enskilda elever och diskutera idéer, tankar, vad som gör en berättelse bra, läsa högt ur några författare för att visa hur de löst en liknande situation. Så här vill jag jobba!

Jag känner mig enormt privilegierad som fått uppleva praktiskt det som andra skriver teorier om. Det gör att jag vill läsa mer, gå fler kurser och delta i fler forskningscirklar. Det här arbetet tar ju lyckligtvis aldrig slut, men det gör nu denna rapport från mitt utvecklingsarbete.

■ Referenser

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*. London: Falmer press.

Grönte, V. (2002). *Pennvässaren*. Stockholm: Argument.

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*. London, New York: Routledge.

Hydén, G. & Fries, S. (2002). *Lilla författarskolan*. Riga: Adastra.

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Skolverket. Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes förlag.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1):153–189.

Skolverket (2000). *Kursplan för svenska*. Stockholm: Skolverket.

Strandberg, L. (2008, 2009). *Bland mentorer, IUP och utvecklingszoner*. Finland: WS Bookwell.

Utbildningsförvaltningen, Stockholm (2009). *Mathematics inside the black box – Bedömning för lärande i matematikklassrummet*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

Wiliam, D. (2007). *Research Brief: Five “Key Strategies” for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.



EFFEKTIVARE LÄSUTVECKLING MED HJÄLP AV GENSVAR?

Av Ingeborg Cederlöf Hull

Ingeborg Cederlöf Hull

EFFEKTIVARE LÄSUTVECKLING MED HJÄLP AV GENSVAR?

■ Sammanfattning

I mitt utvecklingsarbete har jag arbetet med formativ bedömning med elever i årskurs 2. Jag vill undersöka om gensvar kan bidra till en effektivare läsutveckling. Kommer mina elevers användande av gensvar att öka deras läshastighet, läsförståelse och läsintresse? Jag kommer att försöka utveckla gensvaret från att vara muntligt från lärare till elev, till kamratbedömning. Eleverna kommer att få ge både muntligt och/eller skriftligt gensvar till varandra utifrån förutbestämda frågor och en bedömningsmatris. Matrisen och frågorna är tolkningar av svenskämnets strävansmål och årskurs 3:s kursplansmål. Kort sagt vill jag undersöka om elevers gensvar i form av kamratbedömning, fungerar som formativ bedömning, och om detta kan leda till effektivare läsutveckling.

Arbetet med gensvar har fallit ut mycket positivt. Eleverna har enligt mig tagit gensvarsarbetet på yttersta allvar. Jag har inte haft fasta par som arbetat med kamratbedömningen, utan jag har slumpvis gett dem en kamrat att arbeta med. Eleverna har kunnat ge gensvar till kamraten både utifrån en matris och utifrån "klassens läsfrågor". Jag har under elevernas "morgonläsning" gått runt bland elevparen och lyssnat på deras kamratbedömningar och jag tycker att de haft mycket bra diskussioner kring läsning. I slutet av vårterminen 2010 gjorde eleverna en

utvärdering, där jag ville se/mäta hur de uppfattat arbetet med gensvar och hur de såg på sin egen läsutveckling, det vill säga om läsutvecklingen blivit effektivare med gensvar.

Eleverna tyckte att det var lika lätt att bedöma en kamrat som att bedöma sig själv. Det var lättare att ge beröm än att ge en önskan om något som kan förbättra den andras läsutveckling. Många elever tyckte att en önskan från en kamrat betydde mer än beröm, "eftersom man då fick reda på vad man behöver träna på".

21 av 24 elever tyckte att de förbättrade sin läshastighet mycket eller ganska mycket. 19 av dessa elever tyckte att de förbättrade sin läsförståelse mycket eller ganska mycket och 15 av eleverna tyckte att de ökat sitt läsintresse mycket eller ganska mycket.

Ett resultat som kom som ringar på vattnet, är att den formativa bedömningen som vi använde oss av i detta utvecklingsarbete har smittat av sig i all undervisning. Jag tycker att eleverna använder sig av de verktyg som de lärt sig under hela sin skoldag.

■ Bakgrund

Jag är utbildad 1–7 Ma/NO lärare och har anställning på en F–9 skola söder om Stockholm. Skolan har god målpuppfyllelse och de flesta elever är

mycket studiemotiverade. Eleverna jag arbetat med gick i årskurs 3 och jag har varit deras klasslärare sedan ettan.

Min problemformulering grundar sig i att jag under mina snart 20 år som lärare tycker att det kan vara svårt att få eleverna att förstå vilka kvaliteter det finns i läsning.

För att feedback ska fungera i lärandets tjänst, måste återkopplingen ge eleven svar på just dessa frågor.

1. Vart är jag på väg? (Vad är målet?)
2. Var befinner jag mig i förhållandet till målet?
3. Hur ska jag närma mig målet?

(A. Jönsson, 2010, s. 76)

Det betyder att eleven måste få svar på dessa frågor för att kunna gå vidare åt rätt håll.

Genom att göra eleverna mer medvetna om lärandet och sin egen utveckling kan man förhoppningsvis även utveckla deras läsutveckling. Att eleverna måste ha en mottagare då de skriver eller berättar något är för mig självklart, men det som är spännande med gensvar är på vilket sätt mottagaren agerar.

Jag har tidigare i min undervisning arbetat med att konkretisera läroplanens och kursplanernas mål.

Eleverna använder sig av en loggbok och är vana vid att man (elev och lärare) diskuterar och analyserar deras arbeten och utveckling och att vi skriver ned vad just han/hon ska ha för ett mål och hur eleven ska arbeta för att kunna nå det målet. Målen utvärderas och följs upp innan ett nytt mål skrivs.

Vygotskij sa att för att ett barn ska internalisera begrepp och kunskaper krävs att det undervisas och har goda relationer med äldre (föräldrar, lärare, förebilder). Han lanserade även idén om att barns utveckling sker i samspel med deras omgivning i högre grad än att det är en oberoende individuell process. Särskilt intresserade han sig för skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens hjälp eller andra artefakter.

För att eleverna ska kunna få en ökad insikt i sin egen kunskapsutveckling finns det några viktiga förhållanden som måste komma till stånd (Hattie, 2009):

- Avsikterna med lärandet måste vara tydliga.
- Eleverna måste känna till kriterier.
- Lärandemiljön måste vara trygg där fel känns välkomna.
- Eleverna måste få gensvar (feedback).
- Undervisningen måste varieras.
- Läraren måste ha en rad med strategier för undervisningen.

I klassrummet finns tre aktörer: läraren, eleven och kamraterna. Alla dessa aktörer måste samverka på ett bra sätt för att få en formativ lärmiljö (Wiliam, 2009):

- Klargöra och skapa delaktighet i intentionerna med undervisningen och vad som krävs för att lyckas i sitt lärande.
- Få till stånd ett lärande klassrum: diskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som utvecklar och visar elevers lärande.
- Ge feedback (gensvar) som för de lärande framåt.
- Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande. Arbeta med metakognition.
- Aktivera eleverna som resurser för varandra.

Anders Jönsson (2010, s. 76) skriver att:

"Eleverna behöver lära sig bedöma det de gör, eller har gjort, i förhållande till mål och kriterier, samt ge sig själva feedback på motsvarande sätt som läraren gjort./.../ Självbedömning handlar om bedömning för formativa ändamål, självbedömning är något som elevens skull, självbedömning är något som behöver göras kontinuerligt och som en integrerad del av undervisningen"

Matriser är ett sätt att jobba med feedback, som kamratbedömning, lärarbedömning eller självbedömning. Anders Jönsson skriver vidare att:

"Bedömningsmatriser tycks kunna stötta elevers lärande på flera olika sätt. Matriser kan, genom att ha explicita kriterier och nivåbeskrivningar göra det lättare för läraren att ge feedback och konkreta förslag på förbättringar och göra förväntningarna tydligare för eleverna, samt göra det lättare för eleverna att öva självbedömning."

När jag har tittat på läsutveckling har jag utgått från Ingvar Lundberg & Katarina Herrlins bok "God läsutveckling" (2009).

■ Relevanta styrdokument

Följande målbeskrivningar från Lpo94 (Skolverket, 2000) är relevanta:

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det tredje skolåret

Eleven skall:

- Kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
- Kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall:

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom,
- kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,

■ Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt utvecklingsarbete är få eleverna mer medvetna om sin läsutveckling genom att arbeta med gensvar, och på så vis skapa en effektivare läsinläring.

Mina frågeställningar är:

- Fungerar gensvar som ett verktyg för läsutveckling (läshastighet, läsförståelse och läsintresse) för elever i årskurs 2?
- Kan jag få mina elever att bli mer medvetna om sin egen läsutveckling genom att träna deras metakognitiva förmåga?

Flyt i läsningen	Jag kan stanna vid punkt och komma.	Jag är på gång med att läsa med "melodi"	Jag läser med "berättarröst"
Läs-förståelse	Jag kan berätta om det jag just har läst.	Jag kan berätta om vad som hänt i boken och vad jag tror ska hända.	Jag kan se likheter och skillnader i min vardag, jag tänker på tidigare böcker jag läst när jag läser.
Läs-intresset	Jag läser när jag måste.	Jag läser då och då.	Jag vill läsa jättemycket.

Metod

Jag har arbetat med eleverna i helklass under cirka 30–40 min under fyra dagar per vecka under tiden februari 2010 till och med terminsslutet. Eleverna har gett och tagit emot både skriftligt och muntligt gensvar, genom att använda sig av "Två stjärnor och en önskan" och sedan använt dessa gensvar i sina "veckomål" i sina loggböcker.

Eleverna har arbetat parvis med läsning under morgonläsningen. I slutet av vårtermin har eleverna fått fylla i en utvärdering av utvecklingsarbetet.

Eleverna i klassen har en loggbok där de skriver ned sina individuella mål i svenska (och i matematik, engelska och ett läroplansmål). Eleverna skriver ett mål på följande sätt:

SV – LÄS: Vad ska jag kunna?

*Jag vill kunna återberätta handlingen i Lasse
Maja "Galoppmysteriet"*

Hur ska jag träna detta?

*Jag läser en sida sedan tänker jag vad hände.
Jag berättar för mamma och pappa.*

Efter en vecka kollar eleven upp själv eller med hjälp av mig eller en kamrat hur det gått.

Vi har arbetat med konkretiserade mål för hela klassen som handlat om att kunna:

- Stanna vid punkt
- Andas vid komma
- Förstå vad du läser
- Berätta något om handlingen
- Läsa med betoning/melodi
- Artikulera

Jag har även arbetat med en matris (se ovan) för självbedömning där eleverna bedömer sin utveckling utifrån aspekterna: "Flyt i läsning", "Läsförståelse" och "Läsintresse" (från "God läsutveckling" av Lundberg och Herrlin (2003) som jag sedan använder i dialog med eleverna.).

Nästan varje morgon har vi arbetat så här:

1. Alla läser i sin kapitelbok tyst under 15–30 minuter.
2. Vi tittar på:
 - a. De individuella läsmålen i elevernas loggböcker.
 - b. På post-it-lapparna "Två stjärnor & en önskan"
 - c. Vi repeterar och diskuterar kring "klassens läsmål"
 - d. En gång var 14:e dag eller när eleven tycker att den gjort en förbättring fyller eleven i sin självbedömningsmatris.
3. Alla läser högt i 2–3 minuter och tränar på det som de vill/ska förbättra.
4. Vi pratar om "Två stjärnor & en önskan". Eleverna ger exempel på vad stjärnor och önskningar kan vara. Jag skriver upp deras förslag på tavlan. Vi talar om vad som är kvalitativa stjärnor och önskningar, och att de ska utgå från kursplanens mål och läroplansmål och inte vara personifierat¹ ...
5. Eleverna delas in i par. I början delade jag in dem efter hur långt de kommit i sin läsutveckling, sedan började jag att slumpvis dela in dem två och två och det visade sig att även det fungerade.

¹ Feedback på den personliga nivån har sällan positiva effekter på lärandet över huvudtaget och ibland till och med negativa effekter (Jönsson, 2010).

6. En av eleverna i paren läser den sida/det stycke som han/hon tränat på högt för kamraten, kamraten lyssnar och ger feedback utifrån "klassens läsmål" eller utifrån klassens läsmatris. Vissa elever valde att jämföra självbedömningsmatrisen med kamratbedömningsmatrisen.
7. Eleverna byter roller. Det vill säga, den andra eleven läser den sida/det stycke som han/hon tränat på högt för kamraten, kamraten lyssnar och ger feedback utifrån "klassens läsmål" eller utifrån klassens läsmatris. Vissa elever valde att jämföra självbedömningsmatrisen med kamratbedömningsmatrisen.

Jag lyssnar på tre till fem elever varje morgonläsning. Det betyder att jag lyssnar på varje elev minst var 14:e dag. När jag lyssnar på eleverna brukar jag ställa dessa frågor:

- Vad tränar du på denna vecka? Svar på detta kan vara: att andas vid komma, att låta som en sagotant, att börja med att tänka igenom vad som hänt.
- Vem är huvudpersonen i din bok? Svar på detta varierar beroende på hur långt eleven kommit i sin läsförståelse. Några säger att de inte vet, då diskuterar vi kring bokens svårighetsgrad och eventuellt byter vi nivå på bok. Andra elever letar upp en bild på huvudpersonen och säger, han är det. De elever som kommit längst börjar berätta ungefär så här: Vet du Ingeborg, den här killen är lite äldre än jag...
- Vilken slags bok är det här? Svar här kan vara en spännande bok, det är den andra boken i serien om...
- Vad gillar du bäst i boken/vad gillar du inte? Berätta varför.
- Vad tror du kommer att hända i boken?

Sedan får eleven läsa en stund för mig. Jag lyssnar och stoppar eleven när det är något som jag vill att han/hon ska förbättra/tänka på. Jag visar genom att läsa en till två rader, sedan får eleven "härma". När vi tränat klart, frågar jag om eleven lärt sig något nytt och om vi ska skriva in det vi tränat i elevens Loggbok som ett veckomål i läsning.

Jag ber föräldrarna att de ska lyssna på sina barn och att de ska ställa frågor om innehållet i texten, samt att de kan be sitt barn att berätta om till exempel huvudpersonen i berättelsen.

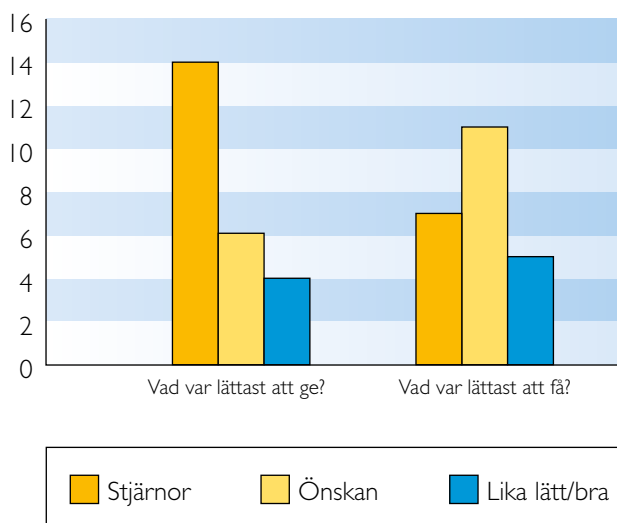
■ Resultat och diskussion

Fungerar gensvar som ett verktyg för läsutveckling (läshastighet, läsförståelse och läsintresse) för elever i årskurs 2?

Eleverna klarade av att arbeta parvis med dessa matriser. Först bedömde de sin egen läsning, och sedan lyssnade en kamrat och markerade sin bedömning i matrisen. Vid vissa lästillfällen utgick eleverna från sina diskussionsfrågor kring läsning. Vid ett flertal tillfällen skrev eleverna "Två stjärnor & en önskan" på post-it-lappar. Dessa post-it-lappar uppskattades och eleverna satte dessa väl synliga i klassrummet. Vid utvärderingen tyckte 14 av 24 att det var lättast att ge en stjärna, 6 tyckte det var lättast att ge "en önskan" och 4 tyckte att båda var lika lätt. När frågan ställdes vad som kändes bäst att få, svarade 7 av 24 att de tyckte bäst om att få stjärnor, medan 11 tyckte bäst om att få "en önskan", medan 5 tyckte att både stjärnor och önskningar var lika betydelsefullt (diagram 1). De elever som skrev att "en önskan" kändes mest värdefullt, tyckte att man då vet vad man kan förbättra för att utveckla sin läsning.

Diagram 1

Vad är lättast att ge/få



I utvärderingen av utvecklingsarbetet frågade jag eleverna om de förbättrat läshastighet och läsförståelse samt att de ökat sitt läsintresse (se diagram 2). Två av eleverna uppgav och att de inte hade något läsintresse och inte ökat sitt läsintresse, vilket jag måste beakta framöver. Två av eleverna uppgav att läshastighet och läsförståelse ökat ganska mycket under utvecklingsarbetet men inte läsintresset. Hur kan jag stimulera det framöver så att den utveckling de upplever kan fortleva?

I jämförelse med tidigare klasser jag haft tycker jag att dessa elever i större utsträckning läser gärna och mycket, producerar texter med god kvalitet, kan bedöma vad de behöver utveckla i större grad och att de älskar att arbeta med läsförståelse. För att få en tydligare uppfattning om deras utveckling under projektets gång borde jag kanske ha dokumenterat utvecklingen mer systematiskt innan och efter.

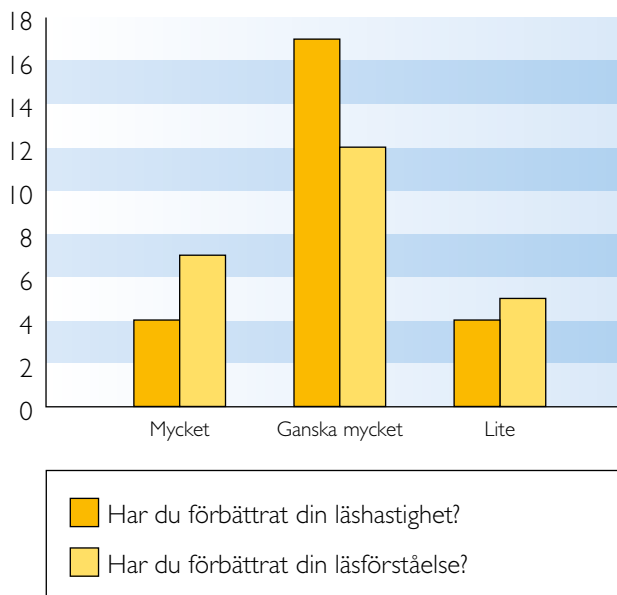
Att ge och ta feedback är inte lätt. För att detta ska fungera tror jag att klassen måste vara trygg, vad man säger, hur man säger saker till kamrater måste följa klassens spelregler. Eleverna måste acceptera olikheter och det får inte vara en klass där eleverna tävlar om att ligga först. Eleverna måste förstå skillnaden på kvalitativ och kvantitativ kunskap. Innan jag lät eleverna skriva sin feedback i form av ”Två stjärnor & en önskan” hade vi gått igenom vad som kan vara en stjärna eller en rimlig önskan. Eleverna fick även berätta vad de skulle uppskatta som en önskan. Klassen måste också vara överens om att man ska skriva önsksningar som ”göranden” i positiva ordalag.

Kan jag få mina elever att bli mer medvetna om sin egen läsutveckling genom att träna deras metakognitiva förmåga?

När jag lyssnar på eleverna under morgonläsningen tycker jag att de började läsa högt på ett mer medvetet sätt. Många vågade sig på att läsa med ”berättarröst” och de valde självant att berätta om bokens innehåll och vad de trodde att nästkommande kapitel skulle handla om. Jag tycker även att elevernas egenskrivna mål blev bättre och mer kvalitativa och blev för eleverna viktigare att arbeta med och att uppnå.

Diagram 2

Elevernas upplevelser av förbättrad läshastighet/läsförståelse



Min upplevelse är att matriserna är bra för att se nivåskillnaderna i läsutvecklingen och som redskap för eleverna, medan frågorna kring läsning ger mer kvalitativa diskussioner och input till mig som lärare kring vad och varför eleverna läser. Dessa diskussioner handlar om vad de gillar och inte gillar i litteraturen men framförallt är det häftigt att höra dem diskutera likheter och skillnader i olika slags böcker och jag tror att dessa diskussioner kan leda till ett ökat läsintresse.

Jag vet inte exakt hur eleverna uppfattade skillnaderna på lärarbedömning och kamratbedömning, men en elev sa att när en kamrat bedömer ens läsning genom att ge ”Två stjärnor och en önskan”, så känns det som om han/hon bryr sig. Något som jag noterade var att eleverna satte upp sina post-it-lappar med ”Två stjärnor & en önskan” synligt för andra kamrater i klassrummet. Detta tolkar jag som om lapparna var viktiga. En annan sak som jag reagerade på var att ingen tog illa upp av kamraternas önsksningar och kamratbedömningar utifrån matrisen. Jag uppfattar det som om mina elever tycker att det är skillnad på mina ”önsksningar” och en kamrats önsksningar”. När en kamrat önskar uppfattar jag det som att mottagaren av önsksningen tar det som positivt, att kamraten är intresserad av den andres inlärningsprocess, medan när jag som pedagog önskar något mer

av eleven, så uppfattar jag det som om eleven kan tycka att önskan blir betungande och ger merarbete och att jag som pedagog inte är nöjd.

Jag trodde i början av mitt utvecklingsarbete att det hade stor betydelse hur jag grupperade eleverna men i min studie har inte sett några skillnader utifrån hur jag grupperat eleverna. Arbete med kamratbedömningar gjorde att jag fått mer tid för handledning och undervisning med de elever som kommit kortast i sin läsutveckling.

I mitt utvecklingsarbete har jag bara undersökt en klass under en ganska kort tid. Det hade varit intressant att ha en ”testgrupp” i en annan klass, där man inte arbetat med kamratbedömning och efter en tid jämfört olika elevers läsutveckling. Det enda jag kan jämföra med är mina tidigare klasser på samma skola och i den jämförelsen tycker jag att denna klass kommit längre än tidigare klasser jag haft när det gäller sin inlärnin g i samtliga ämnen.

Det hade varit roligt att ha påbörjat detta arbete när eleverna började förskoleklass, för då hade matriserna även innehållit fonologisk medvetenhet och ordavkodning. Jag har förstått att det är mycket viktigt att titta på elevexempel, att ställa relevanta frågor, att ge eleverna olika svarsalternativ så de får diskutera med varandra i smågrupper.

Jag tänker framöver använda mig mer av elevexempel i min undervisning, även i andra ämnen, och låta eleverna diskutera och argumentera kring olika lösningsmetoder i till exempel matematik. Jag tänker även använda dessa elevexempel för att träna eleverna att se kvaliteter i olika ämnen. Tillsammans med klassen kommer jag att fortsätta att arbeta fram matriser inom olika arbetsområden, för att tydliggöra olika kvaliteter. Jag själv kommer att träna på att ställa mer relevanta frågor till eleverna för att få igång bra diskussioner, där svaren kan berätta för mig var eleven/eleverna befinner sig i sin inlärnin g.

Det har varit mycket intressant att få ta del av den forskning som bedrivs kring formativ bedömning och att få prova detta på elever i årskurs 2. I vår forskningscirkelgrupp blev vi i början ”sålda” på matriser, många med mig tyckte att vi såg tydliga kunskapsnivåer i de olika ämnena och att dessa matriser som vi utformade gav bra stöd för läraren och att de visade tydliga nivåer för eleven. Jag tycker att användandet av matriser fick mina elever att pressa sig lite extra.

Men efter ett tag upptäckte jag att matriserna hämmade deras diskussioner och då valde jag att arbeta mer med deras frågor om läsning, eftersom det gav mer djup i deras diskussioner. Jag tror att matriser, frågor och elevexempel kompletterar varandra på ett bra sätt.

Slutligen vill jag säga att jag är oerhört glad att jag gick med i denna cirkel, för den har gett mig och mina elever så mycket. Idag är jag riktigt stolt över min undervisning.

■ Referenser

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2009). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

PRIM-gruppen. *Mima Hur man kan arbeta med formativ bedömning* <http://www.prim.su.se/matematik/nordlab.html>.

Skolverket (2000). *Kursplaner i Svenska*, www.skolverket.se

Skolverket. Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes förlag.

Utbildningsförvaltningen, Stockholm (2009). *Måluppfyllelse & Resultat. Nr 5: Mathematics inside the black box – Bedömning för lärande i matematikrummet*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

REFLEKTERANDE LÄSNING I SVENSKA

Gensvarets påverkan på elevens lärprocess

Av Olle Hjalmarsson



Olle Hjalmarsson

REFLEKTERANDE LÄSNING I SVENSKA

Gensvarets påverkan på elevens läroprocess

■ Sammanfattning

Detta utvecklingsarbete har utgångspunkt i hur pedagogens och andra elevers gensvar kan påverka läroprocessen vid elevens reflekterande läsning. Startpunkten var den frustration jag upplevde i att inte kunna ge varje elev det gensvar som kunde hjälpa dem framåt i kunskapsutvecklingen. Jag tyckte det var svårt att hinna med att ge gensvar till alla elever och att kunna formulera det så att jag kunde nå fram, särskilt till elever med svårigheter i att ”läsa mellan raderna”.

Resultatet av det arbete som genomfördes var att det skapades ett mer gemensamt språk i klassrummet rörande mitt gensvar kopplat till undervisning i läsförståelse. Med hjälp av metoder, praktiskt arbete och respons, både från kamrater och mig som pedagog, ökade elevens förmåga att förstå och ta till sig texter.

En annan slutsats är att om eleven får rätt ”verktyg”, till exempel via ett strukturerat protokoll med tydligt beskrivna kunskapskvaliteter, så klarar eleven att ge ett konkret och framtidsytande gensvar till en kamrat. I denna studie användes en bedömningsmatris för att tydliggöra kvaliteter och samtidigt stötta eleven i arbetet med att formulera gensvar till en kamrat. Med hjälp av protokollet och matrisen gav eleverna varandra gensvar som var i nivå med det jag som pedagog brukar ge.

De gensvar som eleverna uppfattade som mest givande var de som kom från pedagogen med en viss övertikt

på det muntliga gensvaret. Förklaringen till detta kan ses som ett tecken på att eleven uppskattar den personliga kontakten som ett samtal ger. Att det finns möjlighet till diskussion och ytterligare förtydliganden. Samtidigt ser jag som pedagog vikten av att ha gensvaret dokumenterat skriftligt. Då vet alla vad som är sagt och det går att återvända till kommentarerna. Detta är en klar fördel när eleven ska se vilka kvaliteter de visat och vad de ska arbeta vidare med framöver.

Vid den utvärdering som genomfördes i slutet av studien så upplevde de flesta eleverna att de hade utvecklat sin förmåga att förstå texter. Detta bekräftas också av att elevernas resultat på en uppgift som genomfördes mot slutet visade på mer kvalitativa svar, exempelvis med fler exempel ur texten eller tydligare motiveringar. Kvaliteten på elevens svar kunde jämföras med det resultat eleven visade vid det nationella provet¹ i svenska, läsförståelsedelen, som genomfördes innan studien påbörjades. Det var samma svårighetsgrad på texter och frågor vid båda dessa tillfällen vilket gör jämförelsen intressant och relevant.

1 Läsförståelsedelen av det Nationella provet i svenska utgår från ett texthäfte med olika skönlitterära texter. I häftet finns också några bilder, några tabeller/ diagram och några dikter/ sångtexter. Till texthäftet kopplas sedan frågor av olika svårighetsgrad. Några frågor rör det konkreta i texten, några frågor rör det som finns ”bakom orden”. Elevens förmåga att hitta svar, förklara, motivera, tolka, reflektera och dra slutsatser testas.

■ Bakgrund

Har du någon gång upplevt känslan av otillräcklighet vid mötet med enskilda elever? Den där känslan av att du ser vad som behöver göras, du ser utvecklingsbehovet, men du har inte verktygen som leder elevens arbete framåt. Du har inte metoderna som gör att eleven förstår och klarar av att ta nästa steg i sin kunskapsutveckling. Där befinner jag mig nu.

Efter tio år som lärare i svenska, mestadels med de högre årskurserna i grundskolan, har jag vid ett flertal tillfällen stött på samma problem och samma frustration. Det handlar om att utmana och fånga upp elever som har svårt för att ”läsa mellan raderna”. Inom läsforskning brukar man kalla det att göra inferenser. Begreppet definieras som:

”Att utnyttja ledtrådar från en text eller ett textavsnitt och koppla dessa till det man redan vet om det som texten handlar om och som finns lagrat i läsarens minne. Då kan man dra slutsatser om det som författaren menar, men inte skriver ut direkt i texten”

(Franzén 1997, s. 11).

Styrdokumentet (Lpo 94 och kursplanerna) används vid ett flertal tillfällen för att reflektera och värdera som något eleven skall sträva efter i sitt lärande.

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera.”*

(Strävansmål i svenska; Skolverket, 1994)

Vad är då en reflektion? Vad gör man när man värderar en text? Och hur skall jag som lärare uttrycka mig i mitt gensvar för att stimulera eleven i detta lärande? För mig handlar det om att eleven skall kunna förstå både det konkreta som en text uttrycker och det som kan finnas dolt ”mellan raderna”. Utifrån detta gör eleven en värdering och kopplar till tidigare kunskaper och erfarenheter för att skapa sammanhang och utveckla sitt tänkande. Alltså blir elevens kunskaper och förmåga att tolka centrala i lärandet.

I samma strävansmål finns också formuleringen: ... i dialog med andra... En ganska vag formulering som i min undervisning genomförts i gruppdiskussioner och ibland kamratrespons vid skrivande av texter. Under de senaste åren har jag funderat mycket kring hur jag använder elevens egen kunskap om sitt lärande i undervisningen. Mitt intryck är att eleven har goda kunskaper om vad hon/ han kan men att det ibland saknas ett gemensamt språk för att kommunicera detta. Utifrån styrdokumentens formuleringar

och de erfarenheter jag samlat på mig kändes det därför centralt att ta med denna aspekt i mitt utvecklingsarbete.

I den årskurs (åk 9) som innefattas av undersökningen finns 66 elever som är uppdelade på tre undervisningsgrupper. Varje vecka har varje elev tre klocktimmar svenska som jag är ansvarig för. Studien genomfördes under maj månad 2010 under elevernas sista termin i grundskolan. Ett pass i veckan var avsatt för studien.

Alla elever är födda och uppvuxna i Sverige, några har en förälder som kommer från ett annat land. Kunskapsmässigt är det en stor spridning mellan eleverna, där några elever har svårt att uppnå målen i flera ämnen, och ganska många elevers kunskaper når kriterierna för det högsta betyget, MVG, i många ämnen. Ambitionsnivån är hos många elever hög.

■ Bedömning för lärande – formativ bedömning

Under mina tio år som lärare har jag arbetat på olika sätt med bedömning. Det har varit prov som har poängbedömts, skrivuppgifter som betygsatts,

böcker som har redovisats muntligt och bedömts i form av kvalitetsmässiga kommentarer. De gånger jag har lyckats bäst i att tydliggöra kunskapskvaliteter och att göra konkreta bedömningar är när jag har använt bedömningsmatriser.

De elever som jag nu har går i årskurs nio. Sedan årskurs sex har jag haft dem i ämnet svenska och jag har hela tiden varit noggrann i mina gensvar där ord som: förstår, jämför, ser samband, hittar helheter har varit återkommande. Det har alltså funnits samma formuleringar och kunskapskvaliteter beskrivna i olika uppgifter. Målet har varit att eleverna skall hitta och förstå generella kvaliteter att sträva efter. Anders Jönsson skriver i sin bok *Lärande bedömning* att:

”Ha stöd i bedömningen av tydliga anvisningar, till exempel bedömningsmatriser, som ger information om elevens kunskaper i kvalitativa termer och bedöm varje mål mer än en gång”

(Jönsson 2010, s. 43)

Namn: A...

Läsa		
Läsförståelse: Kunskapskvaliteter		
För G krävs att eleven: • Kan hitta konkreta uppgifter • Kan ge en enkel förklaring till sitt tyckande • Kan förstå huvudinnehållet • Kan skriva så att läsaren förstår	För VG krävs att eleven: • Kan ge en motivering till sitt tyckande • Kan förstå sammanhang • Kan uttrycka tankar, åsikter och känslor	För MVG krävs att eleven: • Kan jämföra och motivera tydligt • Kan relatera till egna tankar och erfarenheter • Kan förstå budskap, sammanhang och helheter • Kan uttrycka sig välformulerat och personligt
Uppgift	Kommentar:	Att tänka på:
Noveller: Texter och frågor	Uppfyller kriterierna för VG. Du blir också allt tydligare i dina resonemang vilket höjer kvaliteten ytterligare.	Arbeta vidare som du gör. Fortsätt att hitta helheter och budskap! Hitta det personliga. Koppla till egna erfarenheter.

Sedan årskurs åtta har arbetet kring bedömning och kunskapskvaliteter intensifierats. Bedömningsmatriser har varit vår modell för kommunikation, planering och gensvar. Dessa har tagit sin utgångspunkt i Läroplanens kursplan i svenska och olika bedömningsunderlag, som matriser från de Nationella proven för årskurs 9. Bedömningsunderlaget är skapat av mig och det har alltid presenterats för eleven vid inledningen av respektive arbetsområde. Här nedan ser du ett exempel på hur detta sett ut med koppling till läsförståelse. Jag har också varit noggrann med att koppla kvaliteterna till autentiska elevexempel när sådana funnits.

Efter varje genomförd uppgift har eleverna fått gensvar i bedömningsmatrisen (se exempel ovan). Det har dels varit ifyllt vilka kvaliteter som eleven har visat (feed back) och dels en personlig kommentar. Den personliga kommentaren har ofta utgått från vad eleven tidigare visat, den har kopplats till aktuell uppgift och den har gett tips på vad eleven kan tänka på och träna på framöver (feed forward).

Min upplevelse är att eleven har uppskattat matrisen både för att skapa tydlighet kring vad som förväntas och som förklaring till de kunskaper eleven visat. Det har känts som att vi tillsammans har haft ett tydligt sätt att kommunicera.

De brister jag har upplevt handlar om att vissa matriser med bedömningar inte varit tillräckligt konkreta och specifika. Gensvaret har blivit av en allmän karaktär vilket gjort att eleven inte har använt gensvaret i kommande uppgifter. Ett exempel på detta är kommentarer gällande läsförståelse. Vad är till exempel skillnaden mellan att förstå sammanhang och att *förstå budskap, sammanhang och helheter*? Samtidigt finns det en fara i att vara alltför specifik och detaljerad. Då finns det en tendens att matrisen blir mer av ett avprickningsschema där eleven gör exakt det som står i stället för att utmana sig själv. Matrisen har ibland varit för snäv vilket kan ha hämmat kreativiteten.

Ett annat exempel där jag känt att jag saknat redskap är de gånger jag ska ge gensvar i de fall där eleven har svårigheter med att göra inferenser ("läsa mellan raderna"). Här har jag saknat språket och kunskaperna för att ge ett konstruktivt och framåtsyftande gensvar.

En överblick av forskning kring läsförståelse, dels vilka bakomliggande orsaker som kan påverka läsförståelsen, och dels några konkreta modeller på hur undervisningen kan läggas upp finns i *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren* av Barbro Westlund (2009). Modellen Reciprocal Teaching (RT) (Westlund 2009, s. 75–79) bygger på Browns och Palinscars forskning som påbörjades på 1980-talet. Några grundtankar är:

- man delar med sig av sina svar/tankar till varandra.
- man turas om att inta "lärarrollen".
- man tydliggör och använder olika strategier (se nedan) för att förstå texter.
- man strävar efter att bli en "expertläsare" som medvetet använder olika strategier för att bena ut och förstå texter.

De olika strategierna är:

- **att förutspå/ställa hypoteser (Spågumma).** Genom att läsa rubriker, titta på bilder eller att aktivera tidigare kunskap ge förslag på vad texten kommer att handla om.
- **att ställa frågor (Nyfiken).** Genom att utgå från egna frågor som rör texten, styra sitt läsande och tänkande. Detta gör att intresset för texten ökar och man söker medvetet svar på sina frågor.
- **att reda ut oklarheter (Detektiv).** Genom att leta ledtrådar i texten och att knyta samman dessa kunna ge rimliga förklaringar till innehållet. Man lägger ihop små delar till helheter eller tar hjälp av till exempel en kamrat för att reda ut oklarheter.
- **att sammanfatta (Cowboy).** Genom att lägga ihop vad man får fram av texten och bygga på med tidigare kunskaper kan en sammanfattning av innehållet göras. Det ger läsaren överblick och helhetsperspektiv.

■ Syfte

Min empiriska studie kommer att sätta fokus på hur pedagogens gensvar påverkar elevens kunskapsutveckling gällande läsförståelse. Det kommer också

	Lärarlett arbete	Elevlett arbete
Pass I	• Aktivera bakgrundskunskap: Vad vet vi innan? (t.ex. saga, författaren, tiden etc.) • Alla läser inledningen till <i>Gösta Berlings saga</i> av Selma Lagerlöf. • Genomgång muntligt och med stödord på tavlan: tydliggöra strategier; ta upp svåra ord etc.	
	• Alla läser inledningen till <i>Fröken Smillas känsla för snö</i> av Peter Høeg. • Efter elevernas gruppdiskussion görs en sammanfattning i helklass: svåra ord går igenom, strategier tydliggörs för alla.	• Eleverna sitter i smågrupper. • Turas om att använda strategier för att reda ut oklarheter. • Diskuterar tillsammans för att hitta ledtrådar och hållbara svar.
Kommentar Arbetssättet och språket jag använde var helt nytt för eleverna men de svarade väl på uppgifterna. Eventuellt blev återkopplingen i muntlig form för allmänt hållen där vissa elever var aktiva och andra passiva.		

att tas med hur elever kan hjälpa varandra för att utvecklas kunskapsmässigt. Ett övergripande mål är att jag som lärare skall ha ”fler kort att spela ut” vid återkopplingen till varje specifik elev och dess behov. Det kan röra sig om att erövra ett mer gemensamt språk eller att kunna förklara för eleven hur denne kan tänka för att nå kvalitetsmässigt bättre svar.

■ Frågeställningar

De frågeställningar som studien utgår från är följande:

- Vilket gensvar av läraren är effektivast för att utveckla elevens reflekterande (inferens) läsning?
- Hur ger elever gensvar till varandra? Hur påverkar detta gensvar elevens lärande?

■ Metod

Jag har utgått från modellen RT (Westlund, 2009). För att visuellt se strategierna så skrev jag dem på olikfärgade A3-papper som har funnits uppsatta i klassrummet under hela studien.

En annan del som vi återkommit till och som vi använt oss av är att aktivera bakgrundskunskapen inför varje uppgift. Detta är något som forskningen har visat vara effektiv i läsförståelseundervisning och för att ta sig an okända texter. Att aktivera bakgrundskunskapen kan vara att titta på vad en bild

eller rubrik kan säga om texten, det kan vara att förutspå vad som kommer att hända och det kan vara att återkoppla till tidigare liknande uppgifter (Westlund 2009, s. 42–46).

De texter som vi har använt i studien är skönlitterära och flertalet är tagna från de Nationella proven i svenska för årskurs 9.

Som inledning till varje övningstillfälle modellade jag som lärare hur man kan ta sig an en text. Detta gjordes i helklass där varje elev först fick läsa texten. Sedan gjorde jag en genomgång muntligt med stöd av anteckningar på tavlan. Vid genomgången tydliggjordes vilka strategier (Spågumma, Nyfiken, Detektiv, Cowboy) jag använt och vad jag fått ut av texten. Det blev anteckningar som visade och synliggjorde hur jag tänkt och vad jag hade hittat om konkreta fakta och om det som kunde finnas ”bakom orden”. Tanken var att eleven sedan skulle använda liknande tankesätt vid sitt arbete med olika texter. I tabellerna beskriver jag huvuddragen i de olika lektionspassen.

Till pass 5 (se sidan 66) ville jag bygga på med ytterligare metoder som kan utveckla läsförståelsen. Forskning rörande effektiv läsundervisning har visat att om man använder skrivandet som ett medel för att reda ut oklarheter och strukturera sitt tänkande så

	Lärarlett arbete	Elevlett arbete
Pass 2	• Kort återkoppling till förra lektionen: strategier, nyttan av att dela med sig etc. • Eleverna delas in i par.	• Eleverna läser texten <i>Flyga drake</i> av Khaled Hosseini högt för varandra i par. • Eleverna svarar enskilt på frågorna och gör även en reflektion efter varje fråga: svårigheter, strategi för att hitta svaret. • Eleverna går igenom svaren tillsammans i par. Varannan gång är de "lärare" och varannan gång lyssnare. Det finns utrymme för korta reflektioner vid varje svar. • Eleverna fyller i <i>Gensvarspapper</i> (se bilaga 1) till varandra. Detta görs i formen av <i>2 stars and 1 wish</i>². Jag var tydlig med att eleverna skulle använda bedömningsmatrisen för att hitta ord och formuleringar som hjälpte kamraten vidare i kunskapsutvecklingen.
Kommentar Eleverna löste uppgiften och var konkreta i sitt gensvar till varandra. Som stöd i arbetet hade jag skapat en bedömningsmatris med "kvalitetsnivåer" (bilaga 1). Matrisen utgick ifrån de formuleringar som Skolverket använde vid bedömningen av Nationella prov i svenska åk.9 från 2010. Matrisen fungerade som ett stöd och den hjälpte eleverna att hitta ord för gensvaret.		

	Lärarlett arbete	Elevlett arbete
Pass 3	• Kort återkoppling till förra lektionen: strategier, nyttan av att dela med sig etc. • Förklaring av uppgiften: <i>Utprovning inför nästa års Nationella prov</i>.	• Eleverna läser texterna och svarar på frågorna. • Upplägget är det samma som det Nationella provets läsförståelsedel. (se Not.2)
Kommentar Tanken var att eleverna skulle använda sig av de kunskaper de hittills hade fått av den läsförståelseträning som genomförts. De skulle också speciellt tänka på vilket gensvar de fått av sin kamrat vid uppgiften under Pass 2. Det skulle vara ett tillfälle för alla elever att visa sina kunskaper gällande läsförståelse, både att hitta det konkreta som en text uttrycker och det som kan finnas dolt "mellan raderna". Detta för att många elever upplevde den tidigare provsituationen som stressande vilket gjorde att de upplevde resultatet som missvisande. En tydlig tendens efter uppgiften var att de allra flesta elever var nöjda och tillfreds med genomförandet. En reflektion är att elevernas svar är mer konkreta och de håller en stabilare kvalitet. Eleverna har också löst uppgifterna snabbare vilket jag ser som ett uttryck för att de använder mer medvetna strategier.		

2 *Two stars and a wish* är en modell för gensvar. Den handlar om att utifrån en specifik uppgift ge kommentarer till en kamrat. Två av kommentarerna skall beskriva positiva delar av kamratens lösning av uppgiften och en kommentar skall beskriva något som kamraten kan förbättra. Modellen har visat sig vara mycket

effektiv och givande, bland annat för att det språk som elever använder till varandra är mer direkt. Det finns också en poäng med att som jämlingar ge varandra gensvar i stället för att en person med auktoritet (läraren) ger gensvaret. Eleven är mer mottaglig och accepterar kommentarerna i större utsträckning (William 2007, s. 3).

	Lärarlett arbete	Elevlett arbete
Pass 4	• Kort återkoppling till förra lektionen: strategier, nyttan av att dela med sig etc. • Förklaring och motivering till uppgiften: att ställa frågor till texten (Nyfiken). • Eleverna delas in i par.	• Eleverna läser texten <i>Dossy</i> högt för varandra i par. • Eleverna arbetar i par och formulerar 4–5 frågor till texten: 2–3 frågor som är konkreta/ faktabaserade och 2–3 frågor som rör det som finns "bakom orden".
Kommentar Det blev tydligt för eleven att olika frågor har olika nivå/ svårighetsgrad. Det var också ett enkelt sätt att skapa en diskussion om betydelsen i texten. Eleverna var tvungna att förstå texten för att kunna formulera frågorna.		

underlättas förståelsen (Westlund 2009, s. 264). Det gör att arbetsminnet avlastas samtidigt som man synliggör sitt tänkande. Detta sätt att arbeta brukar kallas grafiska modeller. Vi har använt oss av följande grafiska modeller:

- **Tankekartor.** Genom att utgå från centrala delar i en text kan sedan underrubriker skapas och en "karta" byggas upp över hur saker hänger samman.

- **Relationsschema.** Här blir personerna i texten utgångspunkten. Vilken relation har personerna? Hur påverkas de av varandra? Och så vidare.
- **Nyckelord.** Samtidigt som man läser eller efter läsningen plockas några nyckelord ut som kan hjälpa läsaren att komma ihåg innehållet.
- **Parafras.** Att läsa en text och sedan skriva om den med egna ord.

Efter dessa fem pass så avslutade vi studien med att göra en utvärdering (se bilaga 2).

	Lärarlett arbete	Elevlett arbete
Pass 5	• Introduktion och förklaring av vad en grafisk modell är. • Alla läser utdrag ur boken <i>Inga bomber över Skärholmen</i> av Hans Olsson. • Genomgång muntligt och med stödord på tavlan: tydliggöra olika grafiska modeller, se hur läraren löst uppgiften. • Eleverna delas in i par.	• Eleverna läser ett utdrag ur texten <i>Sidospår</i>. • Enskilt gör eleven en grafisk modell (vissa gör flera) kring textens innehåll. • Enskilt svarar eleven på frågor om texten. • Eleverna går igenom svaren tillsammans i par. Varannan gång är de "lärare" och varannan gång lyssnare. Det finns utrymme för korta reflektioner vid varje svar. • Eleverna ger varandra gensvar i form av <i>Two stars and a wish</i>. Jag var tydlig med att eleverna skulle använda liknande kommentarer som vid pass 2. Centralt var återigen att eleverna skulle hitta ord och formuleringar som hjälpte kamraten vidare i kunskapsutvecklingen. Dock fanns inget specifikt protokoll att fylla i.
Kommentar Här hade det varit bra med flera pass kring grafiska modeller. De flesta eleverna valde en modell som de kände igen vilket gjorde att de inte fick så många nya intryck. Intressant var att några elever spontant uttryckte att de grafiska modellerna var mycket mer användbara för dem än de tidigare strategierna.		

■ Resultat

Målet med mitt utvecklingsarbete har varit att skapa ett mer användbart språk vid gensvar gällande läsförståelse. Ett annat mål var att se hur olika sätt att ge gensvar påverkade elevens förmåga att förstå en text. Jag kommer att sätta fokus på pass 2 och 5 som finns beskrivna i metoddelen. Detta för att eleverna vid dessa lektioner gav gensvar på varandras uppgifter. Jag har också tagit med utvärderingen som eleverna gjorde efter studiens slut. Strukturen i resultatdelen grundar sig i den modell som Hattie och Timperley (2007) har skapat rörande gensvar. Modellen innehåller fyra nivåer som gensvar kan ges i relation till: uppgifts-, process-, metakognitiv och personlig nivå. Uppgiftsnivån är kopplad till själva uppgiften, till exempel om den är rätt/ fel eller vad som var bra/ kan förbättras. Processnivån handlar om process- eller färdighetskunskaper, ”göranden” som är återkommande och tillämpbara i flera likartade uppgifter. Den metakognitiva nivån är kopplad till elevens eget lärande, till exempel att eleven kan bedöma sina egna prestationer. Personliga nivån är kan till exempel handla om beröm för ett bra beteende eller tvärtom för ett icke önskvärt beteende. De mest effektiva nivåerna är processnivån och den metakognitiva nivån, medan uppgiftsnivån ger svagare resultat. Gensvar på den personliga nivån har sällan positiva effekter på lärandet överhuvudtaget (Jönsson 2010, s. 77). Vid vissa tillfällen använder jag elevernas egna svar som exempel för att förtydliga. Dessa är då skrivna med kursiv text.

Uppgift 2 (sammanlagt 144 gensvar)

En stor del av gensvaren som ges av eleverna (69 procent) är på processnivå, ofta med koppling till den matris som tagits fram till uppgiften till exempel *Att ibland svara utförligare med fler argument*. Gensvar som kopplas till uppgiften är färre (29 procent) och de kan ofta även kopplas till processnivån till exempel *Saknar motivering lite ibland, till exempel fråga 1 och 4*. Den metakognitiva nivån är svår att utvärdera via denna uppgift. Det är svårt att veta hur eleverna tänker kring sitt eget lärande och hur de använder gensvaret i framtiden. Någon enstaka elev ger gensvar kopplat till en personlig nivå (2 procent) till exempel under: *Saker att arbeta vidare med – Ditt logiska tänkande*.

I det framåtsyftande arbetet kan eleverna använda det gensvar de fått av sina kamrater. Kvaliteten på gensvaren håller en nivå som många gånger är i paritet med det gensvar jag gett vid tidigare uppgifter i läsförståelse. Kopplingen mot målen i läroplanens kursplaner är ofta god. Detta kan dock förbättras och tydliggöras.

Uppgift 5 (sammanlagt 144 gensvar)

Vid gensvaret till denna uppgift ger eleverna mindre specifika svar till exempel *Du kunde svara på alla bra*. Gensvaren är lika ofta kopplade till uppgiften (52 procent) som till processen (46 procent). Oftare dyker formuleringar upp som vi har använt i andra sammanhang till exempel *relatera mer till dagens samhälle*. Vad gäller kopplingar till den metakognitiva nivån och den personliga nivån så är resultaten liknande dem i uppgift 2.

I det framåtsyftande arbetet kan eleverna bitvis använda de kommentarer de fått av sina kamrater. Samtidigt finns det flera kommentarer som inte är kopplade specifikt till läsförståelse till exempel *Bra formulerat*. Detta gör gensvaret mest kopplat till den uppgift som eleverna genomförde

Utvärderingen (se bilaga 2)

De flesta eleverna har upplevt studiens lektioner som positiva där svar som *lärt mig att se bakom orden* och *lärt mig att se olika strategier och modeller* återkom vid flera tillfällen. De svaren ser jag som tydligt kopplade till processnivån gällande gensvar och jag anar också att eleven på ett mer medvetet sätt kan använda ett språk om sitt lärande. Om det är de metoder som vi använt oss av eller om det är gensvaret eleverna har gett till varandra som är mest effektivt, har jag inget egentligt svar på. Det känns svårt att avgöra på så få lektionstillfällen.

Vid utvärderingens sista fråga fick eleven rangordna vilket gensvar som de själva upplevde som viktigast. De flesta upplevde att kommentarer från läraren var viktigast med en viss övervikt på det muntliga gensvaret. Minst viktig upplevde eleven att en skriftlig kommentar från en kamrat var. Även en genomgång av kunskapskvaliteter innan en uppgift (till exempel via en matris) var lågt rankad.

■ Diskussion

I inledningen av detta utvecklingsarbete beskrev jag min frustration rörande gensvar kopplat till läsförståelse och då framförallt de elever som hade svårigheter att göra inferenser ("läsa mellan raderna"). Jag beskrev att en av svårigheterna kunde grundas i att det saknades ett gemensamt språk för att kunna kommunicera med respektive elev. Min upplevelse under studiens genomförande har varit mycket positiv och jag har kunnat ge eleverna mycket mer kvalitativa gensvar. Det kan röra sig om att vara mer specifik i språket eller att tydligare kunna peka på de generella aspekterna i uppgifter som rör läsförståelse. Vi har tillsammans kunnat prata om metoder och strategier för att träna och öka förmågan att förstå text. Alltså kan en slutsats vara att genom att närma sig varandra språkligt så har gensvaret blivit mer användbart för eleven. Vi har skapat en mer gemensam arena där kvalitetsmässiga ord som vi alla behärskar och förstår har kunnat användas.

Vid de olika tillfällen där eleverna gav gensvar till varandra så blev svaren av skiftande kvalitet. Vid det första tillfället (Pass 2) så fanns det en mall som eleven följde med tillhörande bedömningsmatris. De svar som då gavs höll då en kvalitet som gjorde gensvaret användbart och konstruktivt. Vid det andra tillfället (Pass 5) såg instruktionen likadan ut där eleven förväntades använda samma arbetsgång och samma språk som vid Pass 2. Dock fanns inget förtryckt protokoll att följa. Resultatet blev att eleven blev mindre konkret i sitt gensvar och kommentarerna tenderade att mer röra sig på uppgiftsnivå. Detta är absolut något att tänka på när man arbetar med elevers gensvar till varandra. Det måste finnas en tydlig struktur, helst med ett skriftligt protokoll att fylla i. Finns det dessutom en matris att fylla i eller att låna ord från blir kommentarerna mer kvalitativa.

Eleverna upplever gensvar som kommer från läraren som mest viktigt. Orsaken till detta tror jag rör ovanan med att använda en kamrats gensvar i ett framtidsyftande perspektiv. Jag ser i de kommentarer som eleverna ger till varandra att de har en kvalitet som gott räcker för att gå vidare i kunskapsutvecklingen. Det gäller att eleverna vågar lita på varandra. Visst kan det finnas tillfällen då läraren kan var

mer stringent i sitt gensvar men mitt intryck är att eleven med rätt stöd är fullt kapabel att ge ett kvalitativt gensvar. Att eleven uppfattar den muntliga återkopplingen som mest givande kan kanske förklaras i att det finns mer personlighet vid denna kontakt. Att det i diskussionen rörande vilka kunskapskvaliteter eleven visat finns en större möjlighet att mötas och förtydliga. Jag har full förståelse för detta men jag ser samtidigt svårigheten i att kunna dokumentera det samtalet. För mig som lärare är det av yttersta vikt att kunna återvända till tidigare gensvar för att kunna ge eleven kvalitativa och framtidsyftande råd.

En intressant effekt av arbetssättet med tydligt strukturerad läsundervisning tillsammans med gensvar till kamrat är att de flesta eleverna blivit bättre på att sätta ord på sitt lärande. Detta upplevde jag vid ett flertal tillfällen under studiens gång då elever kunde beskriva sina styrkor och svagheter och vad de behövde arbeta vidare med. Detta bekräftas också av utvärderingen där flera elever tar upp nytan av att kunna använda olika strategier och tankemodeller.

■ Sammanfattning

Jag har i detta utvecklingsarbete använt en metod för undervisning i läsförståelse. Det är ganska få lektionspass som har genomförts vilket gör slutsatserna något vaga. För att få mer validitet i resultaten skulle jag vilja genomföra flera återkommande pass med samma innehåll. Några saker att tänka på för att nå goda kvalitetsmässiga gensvar från en elev till en annan är att ha en matris eller liknande förklaring av kvalitetsnivåer som stöd i kommentarsarbetet. Då kommer elevernas gensvar att innehålla fler ord som beskriver kvaliteter i stället för ord som bra och snyggt.

■ Referenser

Frame, J. (2002), (engelsk originalutgåva 1951). Dossy. *Lagunen och andra berättelser*. Översättning: Marita Zonabend. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Franzén, L. (1997). *Att göra inferenser – teori och träningsprogram*. Läsförståelsehäfte. Malmö: Gleerups.

- Høeg, P. (1997). *Fröken Smillas känsla för snö*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1): 81–112.
- Hosseini, K. (2007), (engelsk originalutgåva 2003). *Flyga drake*. Översättning: Johan Nilsson. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kallifatides, T. (1991). *Sidospår*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lagerlöf, S. (2003). *Gösta Berlings saga*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Olsson, H. (2003). *Inga bomber över Skärholmen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo-94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2000). *Kursplanen i svenska*.
- Skolverket (2010). *Nationella provet i svenska för årskurs 9*. Stockholm: Liber distribution.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- William, D. (2007). *Research Brief: Five "Key Strategies" for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

GENSVARSPAPPER – LÄSFÖRSTÅELSE

Kommentaren är skriven av: _____

Kommentaren är skriven till: _____

Uppgift/ text: _____ Datum: _____

Instruktioner:

- Utgå från de uppgifter ni har svarat på och den diskussion ni har haft om svarens kvalitet och vilken/ vilka strategier som ni har använt.
- Var konkret i dina kommentarer.
- Använd matrisen "Kvalitetsnivåer" här nedanför som stöd för kommentarerna.
- Hitta gärna kommentarer med koppling till de olika strategier (nyfiken, spågumma, detektiv, cowboy) som vi har pratat om.
- Ge 2 positiva kommentarer och 1 kommentar kring något som din kamrat kan förbättra.

Kom ihåg! Målet är att alla skall öka sin medvetenhet och sin läsande förmåga – stötta, ge råd, uppmuntra!

Kvalitetsnivåer - > -----> -----> -----> -----> -----> -----> ----->			
	- hittar konkreta uppgifter om sakförhållanden som direkt uttrycks i texten eller lätt går att sluta sig till	- ger relevanta och motiverade exempel ur texten när sådana efterfrågas.	- ger tydligt formulerade svar som har en logisk uppläggning.
	- förklarar innebörd på ett begripligt sätt och kan reflektera över textens innehåll .	- ger självständiga och rimliga förklaringar och argument när egna reflektioner efterfrågas.	- drar nytta av texterna och kopplar sina egna reflektioner till dem.
	- väljer exempel ur texten och ger en motivering om än svag.	- visar förmåga att tolka och dra slutsatser, se sammanhang och/eller göra jämförelser.	- sätter argument och förklaringar i relation till hela sammanhanget i texten.

Gensvar till kamrat

Du har lyckats bra med

Du kan arbeta vidare med:

UTVÄRDERING – LÄSFÖRSTÅELSE

Vid några tillfällen under lektionerna i svenska har vi arbetat med läsförståelse: strategier, konkreta tips och gensvar (feed-back). Detta har varit ett nytt sätt att arbeta både för dig som elev och för mig som lärare. Jag är nu intresserad av dina reflektioner!

1. På vilket eller vilka sätt har läsförståelselektionerna varit annorlunda jämfört med tidigare arbete med läsning (läsa text + svara på frågor, läsa bok + skriva recension, redovisa bok muntligt, citat + tanke, läsa + boksamtal)?

2. Vad har du lärt dig under läsförståelselektionerna?

3. Vilket gensvar (feedback) tycker du är effektivast för att du skall klara av att läsa och förstå olika texter?

4. Rangordna följande påståenden om gensvar (feed-back). Den du tycker är viktigast sätter du som nr.1, näst viktigast nr.2 och så vidare.
 - a. Skriftlig kommentar från läraren.
 - b. Genomgång av kunskapskvaliteter (t.ex. via en matris) innan uppgiften.
 - c. Muntlig kommentar från en kamrat.
 - d. Titta på kommentarer från tidigare uppgifter innan genomförandet av uppgiften.
 - e. Muntlig kommentar från läraren.
 - f. Skriftlig kommentar från en kamrat.

Tack för hjälpen!!



GENSVAR INOM MATEMATIKEN

Arbete med kamratbedömning på elevers redovisningar i matematik

Av Henrik Ek

Henrik Ek

GENSVAR INOM MATEMATIKEN

Arbete med kamratbedömning på elevers redovisningar i matematik

■ Sammanfattning

Mitt utvecklingsarbete handlar om att utvärdera en arbetsmodell som bygger på gensvar i form av kamratbedömning i matematik i en högstadiesklass. Gensvaret ges i olika forum, dels i liten grupp där eleverna utvärderar egna och andras lösningar på en uppgift och dels i helklass där eleverna diskuterar andras lösningar.

Resultatet av studien visar en koppling mellan: gensvar – reflektion – utveckling. Gensvaret en elev ger på en annan elevs redovisade lösning hjälper denna att reflektera över sin egna redovisade lösning. Detta kan bidra till en ytterligare förbättring av det egna arbetet, samtidigt som eleven ifråga kan hjälpa andra i sin utveckling sker en utveckling hos eleven själv. Genom att arbeta på detta sätt, då jag som lärare bjuder in eleverna på bedömningsarenan, frigör jag mer tid för egen del och ger eleverna gynnsammare förutsättningar i sin lärandeprocess.

■ Bakgrund

Studien är gjord i en niondeklass på en F–9 skola i en kommun utanför Stockholm. Av de cirka 650 eleverna som går på skolan har ungefär 30 procent av eleverna föräldrar med utländsk bakgrund.

Klassen har jag haft sedan de började årskurs 8. Klassen består av 17 elever varav ungefär hälften har gått på skolan under hela sin skolgång. Kunskapsnivån i

klassen är spridd sett till betygen, det finns både de elever som inte når målen i matematik och de som visar kunskap motsvarande betyget MVG.

Jag har arbetat som lärare i matematik sedan 1999 och jag lägger ner en hel del arbete på elevernas sätt att skriftligt redogöra för sina lösningar då jag anser att detta är centralt inom matematiken. Det har framförallt handlat om att jag gett skriftligt gensvar på inlämningsuppgifter, läxuppgifter och prov som eleverna gjort. Jag har även försökt att passa på att gensvara elevernas redovisade lösningar då jag går runt i klassrummet under lektioner. Mina elever har även arbetat en del individuellt med att jämföra sina egna lösningar med andra lösningsexempel och utifrån dessa försökt utvärdera sin egen lösning.

I kursplanerna för matematik betonas vikten av att utveckla förmågan att uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av det matematiska symbolspråket.

I texten *Bedömningens inriktning* (Skolverket, 2000) står det under rubriken ”Förmågan att använda, utveckla och uttrycka kunskaper i matematik”:

”En viktig aspekt av kunnandet är elevens förmåga att uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av det matematiska symbolspråket och med stöd av konkret material och bilder”

I mål att sträva mot i matematik står att:

“skolan skall i sin undervisning i matematik sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att förstå, föra och använda logiska resonemang samt muntligt och skriftligt förklara och argumentera för sitt tänkande”

I Lpo 94 ”2.7 Betyg och bedömning” (Skolverket, 1994) står skrivet som ett strävansmål att:

Skolan strävar efter att varje elev

- *utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.*

Förmågan att skriftligt och muntligt redovisa en lösning på en uppgift är en förmåga vi lärare studerar och bedömer och därmed en förmåga som eleverna ska arbeta med för att vidareutveckla.

Anders Jönsson tar i sin bok ”Lärande bedömning” (2009) upp problematiken kring att bedöma det man själv gjort. Att ge sig själv feedback är svårt. Upplever en elev svårigheter med att bedöma sitt eget arbete blir nästa steg, att utveckla det man gjort, snudd på omöjligt. Han menar att problematiken handlar om svårigheter med att distansera sig från det man själv gjort och se på det med en utomstående betraktares

ögon. Det är lättare att identifiera styrkor och svagheter i det någon annan gjort då man inte är personligt engagerad i uppgiften. Genom att bedöma varandras lösningar på uppgifter kan eleverna få syn på brister och kvaliteter i det de själva gjort. Kamratbedömning kan därför vara ett mellansteg på väg till självbedömning (Jönsson, 2010).

■ Syfte

Mitt syfte var att eleverna, genom att ge gensvar till varandra – så kallad kamratbedömning, skulle utveckla sin förmåga att skriftligt redovisa lösningar på ett tydligt, strukturerat och matematiskt korrekt sätt.

■ Hypotes

Min hypotes är att elevens kunskapsutveckling gynnas genom att använda arbetsmodellen som bygger på kamratbedömning. Det är lättare att värdera och ge gensvar och tips på förbättringar på andras matematiska redovisningar än på sina egna. Genom att värdera och bedöma andras redovisningar är min förhoppning att eleverna kan överföra kunskapen i bedömningen av andras redovisningar till sin egen redovisning. På så sätt kan de hjälpa andra i deras kunskapsutveckling samtidigt som den egna kunskapsutvecklingen gynnas.

■ Metod

Min studie pågick under tre veckor och jag har arbetat med tio elever från en nionde klass. Klassen består

egentligen av fler elever men det är endast dessa tio som varit närvarande under studiens samtliga lektionspass.

Under dessa tre veckor har vi använt ett lektionspass i veckan till att arbeta med kamratbedömningen. Lektionspasset var 90 minuter långt. Eleverna fick i uppgift att lösa en uppgift per lektion, en uppgift som vi sedan använder som arbetsredskap under lektionen. De har alltså totalt löst tre uppgifter var. De tre lektionspassen har inletts med att jag som lärare gett eleverna en uppgift att lösa individuellt, alla elever får samma uppgift (se bilaga 1). I uppgiften framgår det att eleverna ska sträva efter att redovisa sin lösning till uppgiften på ett strukturerat och tydligt sätt.

Då eleverna har löst uppgiften har jag slumpmässigt delat in dem i grupper om 3–4 elever genom att i turordning tilldela dem en siffra mellan 1–5 som anger grupptillhörighet. Då eleverna sitter i grupper ska de presentera sina lösningar för varandra inom gruppen. Då en elev har presenterat sin lösning har de andra eleverna i gruppen till uppgift att gemensamt värdera lösningen, med fokus på hur den är redovisad, och ge gensvar på lösningen. Gensvaret ges i form av två stjärnor och en önskan, eller two stars and a wish (Wiliam, 2007). Stjärnorna ges av kamraterna för något i den redovisade lösningen som de tyckte var bra och ville lyfta. Önskan innebär tips på hur redovisningen skulle kunna bli bättre.

När gruppen är färdig med detta ska de välja ut en lösning i gruppen som de sedan ska redovisa för hela klassen genom att skriva den på whiteboardtavlan i klassrummet. Då gruppen har valt ut en lösning och skrivit denna på whiteboardtavlan, har vi fyra eller fem elevlösningar att gemensamt i klassen arbeta vidare med. Antalet lösningar som är presenterade på tavlan är beroende av hur många grupper klassen är indelad i vilket i sin tur är beroende av antalet elever i klassrummet. Därefter presenterar respektive grupp sitt lösningsförslag för klassen. Efter varje grupps redovisning finns möjlighet för klassen att ge gensvar på hur lösningen är redovisad. Eleverna har möjlighet att fråga om något är oklart, komma med synpunkter på vad som är bra och vad som skulle kunna utvecklas. Här skapas ett muntligt diskussionsforum.

Exempel på frågor som jag som lärare ställde under slutdiskussionen var: *Vilka skillnader/ likheter ser ni i lösningarna? Vad är det som gör den lösningen så bra? Vad skiljer den lösningen från de andra lösningarna?*

Då grupperna presenterat sina lösningsförslag och vi diskuterat och värderat respektive förslag utifrån redovisningsstruktur väljer vi sedan gemensamt ut, genom handuppräckning, den av de fem lösningarna som vi tyckte var lösningen med den högsta kvaliteten.

Till sist får eleverna individuellt i uppgift att reflektera över sin egen lösning. Utifrån det gensvar som de fått, gett eller tagit del av och utifrån de diskussioner som pågått under lektionspasset ska eleven skriva individuella mål, max tre mål, att ha med sig och tänka på inför nästa uppgift de ska lösa. De ska även skriva ner ett exempel på ett gensvar som de tyckte var särskilt bra. För att ge mening till målen som eleverna skriver och har med sig till nästkommande uppgift måste dessa mål följas upp och utvärderas vilket eleverna gör.

■ Resultat och Diskussion

Då jag studerar resultatet av utvecklingsarbetet fokuserar jag endast på hur eleverna redovisar sin lösning, svaren lämnar jag därhän. Eleverna ger varandra gensvar i muntlig och skriftlig form. En elev säger uttryckligen att det är bra att kombinera det skriftliga gensvaret med muntligt då gensvar endast i skriftlig form är tolkningsbar och att det då kan vara svårt att veta vad innebörden i gensvaret är. Då gensvaret sker i muntlig form är det lättare att förtydliga ett gensvar och lägga till förklaringar alternativt fråga om det är något man inte förstår.

Hattie och Timperley (2007) har i sin studie om feedback klassificerat denna i fyra kategorier eller nivåer. Nedan visas dess nivåer, där de längst ned har störst betydelse för en elevs inlärning:

1. Personlig nivå – personlig beröm eller kritik
2. Uppgiftsnivå – rätt eller fel
3. Processnivå – hur kan lösningen förbättras?
4. Metakognitiv nivå – hjälper eleven att själv ta ansvar för sina framsteg

Genom att studera gensvaren ser man att eleverna använt sig nästan enbart av processinriktat gensvar.

Resultatet visar att åtta av tio elever har tagit till sig av gensvaret från klasskamrater och använt sig av denna för att utveckla sin förmåga i skriftlig redovisning. Detta blir synligt genom att eleverna utifrån gensvaret skrivit individuella mål som de tagit med sig till nästkommande uppgift och använt sig av. Då eleverna skriver sina egna mål inför nästkommande uppgift utgår de från det gensvar de fått av sina klasskamrater. Det är därför av största vikt att responsen är tydlig och konkret för att den ska kunna tas emot och förstås av mottagaren och därigenom kunna ge positiv effekt. Detta visar på vikten av att gemensamt definiera ordens innebörd och i förlängningen på vikten att ha ett gemensamt matematiskt språk.

Eleverna i min undersökning har inte haft någon mall eller matris att utgå ifrån då de värderat andras lösningar eller själva skrivit mål inför nästkommande uppgift. En matris skulle kanske kunnat vara ett stöd för eleverna. Det är dock viktigt att matrisen är utarbetad på sådant sätt att eleverna kan ta till sig och hantera matrisens innehåll. Forskning har visat att en matris kan ge effekt på inlärningsprocessen men den i sig är ingen garanti för kunskapsutveckling. Toth, Suthers och Lesgold (2002) gjorde en studie där man jämförde två elevgrupper som arbetade utifrån en matris. Den ena gruppen hade fått öva sig i att använda matrisen vilket den andra gruppen inte hade. Gruppen som var bekant med matrisen lyckades bättre än den gruppen som endast hade fått tillgång till den.

Om en matris ska kunna ge positivt effekt på kunskapsutvecklingen ska eleven vara bekant med den, den ska vara skriven så att eleverna kan ta till sig innehållet. Den måste ge eleven svar på följande tre frågor: *Vart är jag på väg? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Och hur ska jag närma mig målet?* (Wiliam, 2007). Målet ska vara tydligt, de ska kunna se var de befinner sig i nuläget och därigenom kunna planera för nästa utvecklingssteg.

Om jag hade börjat med att ge eleverna en matris att utgå ifrån är det alltså inte säkert att alla hade tagit till

sig innehållet i denna matris. Matrisen hade förmodligen styrt elevernas arbete men den i sig är ingen garanti för kunskapsutveckling. Det skulle utifrån detta vara intressant att i efterhand tillsammans med eleverna utarbeta en matris. Arbetet med matrisen skulle med fördel kunna göras i samarbete med svensklärare. Matrisen skulle då bygga på vad eleverna genom detta arbete lärt sig vad som anses vara kvaliteter när det gäller att redovisa en lösning till en uppgift. Eleverna skulle vara delaktiga i processen med att skriva en matris och vi skulle få ett gemensamt språk.

Då jag utvärderar arbetsmodellen så framgår det i resultaten och i samtal med elever att de som som utvecklats mest vad gäller redovisningsstruktur är de som tidigare haft störst problem med redovisningarna. De eleverna som tidigare redovisat med bra kvalitet fortskrider även i sin inlärningsprocess när det gäller att hantera och förstå olika lösningsmetoder, vilket även vissa av de som tidigare visat på mycket bra redovisningar. Några av eleverna som redan tidigare skrivit väldigt tydliga redovisningar kan uppleva att de endast blir "förmedlare av kunskap", vilket jag bör beakta i framtiden. Att vara "kunskapsförmedlare" kan vara lärorikt i sig och kan säkert påverka inlärningsprocessen positivt då man måste vara väl förtrogen med den kunskap man förmedlar för att kunna förmedla den på ett begripligt sätt. Studien ger tyckas ge en fingervisning om att de "högrepresterande" eleverna skulle gynnas av att sitta i mer kunskapshomogena grupper för bästa effekt samtidigt som de "låg- och medelpresterande" eleverna gynnas av kunskaps-heterogena grupper. Dock brukar ju en sådan nivå-gruppering resultera i en negativ kunskapsutveckling, sett till hela gruppen.

Då resultatet utvärderas måste man ta i beaktande att studien endast pågick under tre veckor, ett 90-minuterspass i veckan, och att antalet deltagare i studien var få till antalet. Resultatets trovärdighet måste ställas i relation till detta. Resultatet kan ändå sägas ge en fingervisning om att gensvar från klasskamrater ger en positiv effekt på kunskapsutvecklingen när det gäller att skriftligt redovisa lösning till en uppgift.

Jag har i studien valt att fokusera på lösningsstrukturen, hur strukturerad och tydligt lösningen är redovisad. En synbar effekt med denna form av kamratbedömning är att eleverna, då de värderar en lösningsstruktur, även kommer in på diskussioner som rör val av lösningsstrategi. Hos några elever kunde jag se att de även tog till sig nya lösningsstrategier som de sedan använde sig av. Framstegen hos dessa elever var alltså både kopplade mot redovisningsstrukturen, alltså hur tydlig och strukturerad lösningen är redovisad, och lösningsstrategi, vilken metod eleven använt sig av för att lösa uppgiften. Denna effekt är mest märkbar hos ”medel- och högpresterande” elever. Det blev synbart för eleverna att det finns flera olika lösningsmetoder att använda sig av och de kan utifrån dessa välja en lösningsmetod, som de känner sig bekväma med och reflektera över vilka kvaliteter som blir synbara i de olika metoderna. I uppgift 1 var det till exempel en elev som använde sig av förändringsfaktor som verktyg för att lösa uppgiften. I uppgift 2 var det tre elever som använde sig av förändringsfaktor för att lösa uppgiften. Detta innebär att två elever, genom att lyssna på sina klasskamrater och värdera deras gensvar, sett fördelar med att använda sig av förändringsfaktor som en lösningsmetod och bytt lösningsstrategi inför uppgift 2.

Några elever använder sig av det gensvar de får av gruppmedlemmarna medan andra tar till sig det som sägs i den avslutande helklassdiskussionen. I smågrupperna var de låg- och medelpresterande eleverna mer aktiva. En anledning till detta var att de själva hade löst uppgiften och därför kunde använda sin egen lösning som utgångspunkt då de ger gensvar och lyssnar till andras gensvar. Det var därför lättare att ta till sig av vad andra sa och de kunde själva komma med egna synpunkter. De elever som kommit långt i sin kunskapsutveckling vad gäller resultatredovisningen, vilket syntes i deras målformuleringar, var mer aktiva i att ge och bemöta gensvar i helklassforumet.

Vilka andra faktorer skulle kunna påverka resultatet, effekten av gensvaret? Min studie gjordes under vårterminens slut. Inför den tredje uppgiften var betygen redan satta vilket de inte var då uppgift 1 och 2 genomfördes. Här tyckte jag mig märka en tydlig skillnad i elevernas engagemang och motivation för uppgiften, motivationen var låg. Var det kanske så att elevernas engagemang sjönk med vetskapen att deras arbete inte längre kunde påverka betyget? Har tiden på läsåret någon betydelse för effekten av kamratbedömningen? Påverkas effekten av vilken tidpunkt på dagen arbetet genomförs? Tidsaspekten är intressant och något som skulle kunna studeras ytterligare.

■ Slutsats

Studierna ovan visar alltså att man kan se sitt eget arbete i en ny belysning genom att studera någon annans arbete. Kamratbedömning kan hjälpa eleverna att reflektera över sitt eget lärande vilket kan bidra till ytterligare förbättring av det egna arbetet.

■ Referenser

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational Research*. 77(1): 81–112.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2000). *Kursplanen i matematik*.
- Toth, E., Suthers, D. & Lesgold, A. (2002). ”Mapping to know”: The effect of representational guidance and reflective assessment on scientific inquiry. *Science education*. 86: 264–286.
- William, D. (2007). *Research Brief: Five “Key Strategies” for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Bilaga I

Uppgift 1,2 och 3 som eleverna fick arbeta med.

Du ska redovisa din lösning tydligt strukturerat med ett lämpligt matematiskt språk.

Läxa 1

Bokhandeln i Tumba rear ut boken ”Procent är spännande och kul”. Nypriset är 600 kr och priset sänks med 20 %. Hur mycket får du betala för boken?

Läxa 2

Bokhandeln i Skärholmen rear också ut boken ”Procent är spännande och kul”. Nypriset är liksom i Tumba bokhandel 250 kr men priset sänks med 40 %. Två veckor senare sänks priset med ytterligare 10 %. Hur mycket kostar boken då?

Läxa 3

I klass 8a går 12 flickor och 13 pojkar. Hur många procent av eleverna är flickor?



KAMRAT- OCH SJÄLVBEDÖMNING INOM VUXENUTBILDNING

Av AnnCharlotte Forsberg Aaltonen

AnnCharlotte Forsberg Aaltonen

KAMRAT- OCH SJÄLVBEDÖMNING INOM VUXENUTBILDNING

■ Sammanfattning

Jag gjorde mitt utvecklingsarbete med en grupp vuxenstuderande i kursen "Pedagogiskt ledarskap" under våren 2010. Kursen har getts som en distanskurs med en fysisk träff varje vecka. Mitt syfte med denna studie var att genom att låta de studerande ge varandra gensvar se om detta kunde utveckla deras eget och deras kurskamraters lärande och göra dem mer delaktiga i lärandeprocessen.

De studerande har haft som examination att skriva en loggbok samt att ge gensvar till två av sina kurskamrater varje vecka. Efter halva kurstiden gjorde de studerande en självbedömning där de skrev om sina upplevelser av nådda mål i kursen. Jag som lärare har gett gensvar vid tre tillfällen. Alla texter i loggböckerna har legat i vår lärportal Fronter vilket innebär att alla texter varit "öppna" för alla kursdeltagare. Vid kursens slut gjorde jag en enkät med frågor rörande vilken betydelse det varit att ge/få gensvar av andra.

I mitt resultat så kunde jag se att de flesta studerande upplevt det som mycket positivt att få gensvar men däremot svårare att ge gensvar till andra. Den här studien har visat att kamrat- och självbedömning är möjligt att använda i vuxenutbildning och att flertalet av de studerande uppgett att det gett positiva effekter för lärandet. Det känns dock som att det finns mycket att utveckla, jag tänker framförallt på hur jag som pedagog mycket tydligare måste framhålla att det ska fin-

nas en koppling i gensvaret mot mål och betygskriterier. Ett sätt är att diskutera exempel på gensvar under kursen, utifrån de olika nivåerna, uppgifts-, process- och metakognitiv nivå.

Jag kan utifrån denna studie inte dra några långtgående slutsatser om dessa studerande har nått högre kvaliteter i sitt kunnande genom att ge och få gensvar. Dock uttrycker de studerande i sina enkätsvar att gensvaren haft betydelse både vad gäller lärandeprocessen men inte minst ett ökat självförtroende.

■ Bakgrund

Jag har arbetat som social omsorgslärare på Lärgården i drygt tio år. Lärgården är en extern utbildningsanordnare inom Stockholms stad som erbjuder utbildning och kurser inom vård och omsorg samt inom barn och fritid för vuxenstuderande.

De studerande som deltagit i denna studie ingår i ett samverkansprojekt för kompetensutveckling inom området funktionsnedsättning, som går under namnet Carpe. EU står för finansieringen och projektet pågår mellan den 1 januari 2009 och 30 juni 2011. Lärgården har fått uppdraget att tillhandahålla vissa gymnasiekurser inom projektet, däribland kursen Pedagogiskt ledarskap. De allra flesta av dessa kurser bedrivs som halvtidsstudier på distans under tio veckor, med en fysisk träff på skolan en dag/vecka.

Efter att vi startat forskningscirkeln så bestämde jag mig ganska snabbt för att pröva om det är möjligt att utveckla de studerandes lärande och göra dem mer delaktiga genom att låta dem ge gensvar till varandra genom att använda sig av kamratbedömning, men även att bedöma sina egna insatser genom självbedömning. Forskning idag visar att både kamrat- och självbedömning är kraftfulla instrument för lärandet. (Hattie, 2009).

Eftersom jag tidigare haft denna kurs och de studerande då skrev loggböcker som bara lästes och bedömdes av mig så bestämde jag mig för att denna gång använda mig av verktyget gruppforum i lärplattformen Fronter där gensvaret skulle ges av de studerande sinsemellan och inte bara av mig. Detta för att se om de studerandes gensvar skulle möjliggöra för ett utvecklat lärande och skapa en större delaktighet.

Med gruppforum i denna studie avses forum i lärportalen som var öppna för alla deltagarna i gruppen. Kommunikation på nätet kan antingen vara synkron eller asynkron. Det synkrona samtalet innebär att samtalet sker i realtid medan det asynkrona innebär att deltagarna skriver sina texter oberoende av tid och rum. Kommunikationen mellan deltagarna i de gruppforum som användes i kursen var textbaserad och sker asynkront.

■ Syfte

Genom att låta de studerande ge varandra gensvar ville jag se om detta kunde utveckla deras och andras lärande och göra dem mer delaktiga i lärandeprocessen. Dessutom ville jag analysera några studerandes gensvar för att se om kvalitén på gensvaren haft betydelse för lärandet samt att genom en självbedömning se om de studerande kunde se sina egna texters kvaliteter kopplat till mål och betygskriterier

■ Metod

I kursen Pedagogiskt ledarskap, 100 gymnasiepoäng, deltog 22 studerande. Kursen påbörjades i vecka 3 år 2010 och pågick fram till vecka 12 år 2010. Efter några veckor avbröt en person studierna vilket innebär att det är 21 personer som deltagit i denna studie. Gruppdeltagarna har bestått av 7 män och 14 kvinnor mellan 21 år och 62 år.

Det första kurstillfället började med en presentation av samtliga deltagare. De fick intervjua varandra två och två och sen i helklass presentera den person de intervjuat utifrån givna frågeställningar. Få av deltagarna kände varandra sedan tidigare. Det som var gemensamt var att alla arbetar inom området funktionsnedsättningar. De flesta arbetar på gruppboenden och dagliga verksamheter, varav några få som personliga assistenter. Efter detta så presenterade jag kursens mål och betygskriterier samt bedömningsmatrisen (Bild 1) som också var utlagd i det virtuella kursrum-

met. Jag berättade om den forskningscirkel som jag deltog i och att jag valt just deras kurs. Vid första träffen presenterade jag också ett förslag till genomförandeplan, både skriftligt och muntligt. Där har jag utgått från kursmålen och utifrån dessa valt olika teman för varje träff. De studerande som inte tidigare använt Fronter hade varit på en introduktion dagen innan.

I kursen Pedagogiskt ledarskap finns ett kursmål som lyder:

”Eleven ska ha grundläggande kunskap om hur ledarskap kan motivera och inspirera individer och grupper till delaktighet, kreativ utveckling, förändring och social mognad”

Jag använde mig av detta mål när jag introducerade hur och varför de skulle skriva gensvar till varandras texter i loggböckerna. Många i gruppen har inte studerat på länge och en del gav uttryck för att det kändes mycket svårt, framförallt att skriva loggböcker, där deras texter kunde läsas av alla deltagare. Att också ge gensvar till kurskamrater kändes för många svårt.

De skriftliga instruktioner som de studerande fick av mig vid första tillfället handlade om hur och vad som ska skrivas i en loggbok, tips om vad ett gensvar kan innehålla samt en bedömningsmatris som innehåller mål och betygskriterier.

Under kursens gång förde varje kursdeltagare en loggbok. Meningen var att de studerande kontinuerligt, även utanför lektionstid, skulle skriva ner sina tankar och funderingar som dök upp under kurs tiden och reflektera över dem. Loggboken skulle även innehålla funderingar utifrån det som behandlats och diskuterats under kursdagarna och reflektioner utifrån den litteratur som lästes till varje kursavsnitt.

Frågor som användes som utgångspunkt för de studerandes loggboksanteckningar var:

Vad är det som är nytt i det jag deltagit i/läst?

Hur kan jag ha nytta av den kunskap som jag inhämtat?

Hur hjälper det här mig i mitt vardagsarbete?

Vilka etiska aspekter finns kring de fakta jag inhämtat?

Det som skrevs skulle övriga kursdeltagare och lärare läsa och kommentera. De studerande skulle skriva i sin loggbok minst 1 gång per vecka under hela kurs tiden. Varje studerande skulle också läsa och ge gensvar på minst två av sina kurskamraters inlägg. Loggböckerna och de gensvar som gavs ingick som bedömningsunderlag. De studerande ombads att ge gensvar utifrån följande:

Att sammanfatta:

- Vad kan du sammanfatta som textens allra viktigaste tankar?

Att bekräfta:

- Detta håller jag med om.
- Detta gav upphov till följande reflektioner hos mig.
- Detta tyckte jag var särskilt intressant och bra.

Detta undrar jag över:

- Det här du skrivit uppfattar jag som oklart.
- Det här tvivlar jag på.
- Frågor jag vill ställa till din text.

Efter halva kurs tiden fick de studerande också i uppdrag att göra en självbedömning där de skulle koppla sina egna producerade texter till mål och betygskriterier.

Ett strävansmål i Lpf94 lyder så här:

”eleven tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.”

Vid kursens slut fick alla deltagare svara på en enkät där jag ställde frågor kring deras upplevelse av att ge gensvar till sina kurskamrater samt vilken betydelse det haft för dem att få gensvar från sina kamrater. De svarade även på en fråga om hur det varit att göra en egen självbedömning.

Jag valde att även särskilt analysera fyra studerandes gensvar, två studerande med högre och två studerande med lägre kvaliteter i sitt slutresultat.

Bedömningsmatris Pedagogiskt ledarskap**(med utgångspunkt från Skolverkets nationellt fastställda mål och betygskriterier)**

	Godkänt	Väl godkänt	Mycket väl godkänt
Kunskap om olika typer av ledarskap och ha goda insikter i vad ett animerat och pedagogiskt ledarskap innebär inom olika verksamheter	Eleven organiserar och leder med handledning aktiviteter utifrån ett pedagogiskt ledarskap	Eleven genomför ett ledarskap som är anpassat till grupper och individers behov	Eleven knyter samman teoretiska kunskaper med egna erfarenheter av olika ledarskapssituationer
Kunskap om några pedagogiska riktningar samt förstå hur dessa kan belysa eller förklara olika verksamheters organisation, innehåll och ledarskap	Eleven beskriver och ger exempel på interaktionen mellan pedagogiska inriktningar och olika verksamheters organisation, innehåll och ledarskap		
Grundläggande kunskap om hur ledarskap kan motivera och inspirera individer och grupper till delaktighet, kreativ utveckling, förändring och social mognad	Eleven ger exempel på olika faktorer som kan påverka individers och grupper utveckling	Eleven genomför ett ledarskap som är anpassat till grupper och individers behov	Eleven knyter samman teoretiska kunskaper med egna erfarenheter av olika ledarskapssituationer Eleven stimulerar andra att reflektera över pedagogik och ledarskap
Kännedom om den pedagogiska ledarens roll i utvecklingen av etik- och moraluppfattningar samt hans eller hennes betydelse som förebild	Eleven diskuterar ledarens betydelse vid arbete med etik- och moralfrågor		
Kunskap om och erfarenhet av grupprocesser ur båda deltagar- och ledarperspektiv	Eleven ger exempel på olika faktorer som kan påverka individers och grupper utveckling	Eleven genomför ett ledarskap som är anpassat till grupper och individers behov	Eleven organiserar och leder på ett kreativt sätt aktiviteter utifrån individers och grupper behov samt diskuterar och värderar sin insats som ledare och förebild
Kunskap om och erfarenhet av att planera, leda och utvärdera aktiviteter samt känna till och analysera olika uppfattningar om kvinnligt och manligt ledarskap	Eleven beskriver olika uppfattningar om manligt och kvinnligt ledarskap	Eleven jämför och reflekterar över skillnader i uppfattningar om manligt och kvinnligt ledarskap	Eleven bedömer hur ledarskap förändras och utvecklas i olika situationer Eleven knyter samman teoretiska kunskaper med egna erfarenheter av olika ledarskapssituationer

■ Resultat

Vid sammanställningen av enkätundersökningen framkom följande: på frågan om hur det varit att ge gensvar till kurskamraterna gav sju personer positiva utlåtanden, tio personer gav både positiva och negativa utlåtanden och fyra personer hade upplevt det som svårt. Några som var positiva skrev bland annat följande:

“Bra! Man har lärt sig att ge feedback och även läsa hur andra skriver och uppfattar vad vi har gått igenom på kursen. Man har även fått tänka till i hur man skriver så att mottagaren förstår vad jag menar.”

“Bra då man sammanfattar sitt gensvar tydligare skriftligt än när man ger det muntligt.”

“Det har varit kul och intressant att få ta del av andras loggböcker och ge feedback. Genom att få del av andras loggböcker har jag lärt mer.”

Av de tio personer som gav både positiva och negativa utlåtande fanns följande exempel :

“Eftersom det var svårt praktiskt i början halkade man efter med att komma in i det. Tycker nu vid kursens slut att jag har mer förståelse för syftet.”

“Roligt att ge feedback, uppmuntra andra, däremot svårt att vända det till en frågeställning. Att få feedback är stärkande och uppmuntrande och därför kändes det viktigt att formulera rätt så att det inte misstolkades.”

“Det har varit både lätt och svårt beroende på vad jag ska ge feedback om. Är det något igenkännande är det lättare att ge feedback.”

Några av de personer som uppgav att det varit svårt att ge gensvar skrev följande:

“Svårt att formulera feedback till andra.”

“Det har känts som en press att jag varit ”tvungen” att prestera feedback även om jag känt att jag inte haft något vettigt att skriva.”

På frågan om vilken betydelse det haft för dig att få gensvar från dina kurskamrater var 16 personer positiva medan fem personer uppgav att det inte haft så stor betydelse. Här följer några utlåtande från de som upplevt gensvaren som betydelsefulla:

“Lite som ett kvitto på att jag har något att säga. Det är viktigt och gör skillnad, stärkande.”

“Jättekul att inse att andra läst vad jag skrivit och tyckt något om det.”

“Det är viktigare än man tror från början skulle jag vilja säga. Feedbacken gör att man är mer benägen att diskutera vidare och göra sina läxor.”

“Jag har fått ganska lite men när jag fått det har det varit en morot och gynnat tankeverksamheten.”

“Väldigt stor! Att få bekräftelse på det man åstadkommit, att ens tankar och funderingar inte är helt off line är viktigt! Jag kom lite i en dipp i mitten men med fina ord av flera kurskamrater så tog jag mig i kragen, fick kraft från dom. Dom tror på mig, då kan jag inte bara strunta i allt och göra dom besvikna. Jag, mest av alla, vill ju klara detta!”

Några av de fem personerna som inte fann gensvaret så betydelsefullt skrev bland annat följande:

“Man blir självklart glad åt feedback men ska jag vara ärlig så har det inte haft någon avgörande roll i mitt lärande och reflekterande.”

“För mig har det inte haft så jättestor betydelse skriftligt. Tror det varit bättre muntligt när vi suttit i mindre grupper. Tycker att det varit viktigare att få feedback av läraren.”

När de studerande efter drygt halva studietiden skulle göra en självbedömning utgick jag från att de skulle bedöma sina prestationer utifrån:

- Vart är jag på väg? (Feed forward)
- Var befinner jag mig i förhållande till målet? (Feed back)
- Hur ska jag närma mig målet? (Feed up)

De allra flesta uppgav att de kunde koppla sina texter till mål och betygskriterier, andra uppgav att det var svårt att teoretiskt uppfylla vissa mål till exempel *“eleven organiserar och leder med handledning aktiviteter utifrån ett pedagogiskt ledarskap”*. En del studerande hade använt bedömningsmatrisen som hjälp vid självbedömningen. Många uppgav att det varit bra att få göra reflektioner genom självbedömning, då det blev tydligt var de befann sig i förhållande till målet. En del forskning visar på att självbedömning förutom att uppvisa ett bättre lärande också kan ge många andra positiva effekter, såsom ökat självförtroende och ökat ansvarstagande (Dochy *et al.*, 1999).

Det som blev tydligt för mig var att de allra flesta studerande skrev om att det viktigaste för dem var att de kunde applicera sina nyvunna teoretiska kunskaper i sitt praktiska arbete, vilket betyg som de skulle uppnå var av klart mindre betydelse. Här skrev många om att det sätt som kursen genomfördes på, med loggboksskrivande och kamratbedömning gjort att de även på sitt arbete börjat reflektera mer och ge feedback till sina arbetskamrater.

I min analys av de fyra studerandes gensvar blev det tydligt att de studerande som nått ett högre betygsresultat under hela processen haft en bättre kvalitet i de gensvar de gett. Deras gensvar var mer process- och uppgiftsorienterade. De två som nått ett lägre betygsresultat (G) har gett färre gensvar, varit mindre process- och uppgiftsorienterade och mer inriktade på att kommentera personliga egenskaper. De två studerande som nådde det högsta betygsresultatet hade också en större förmåga att använda sig av de gensvar de fick för att vidareutveckla sina texter.

■ Diskussion

Jag måste börja med att säga att jag är väldigt imponerad över hur mina studerande, som är nybörjare i denna form av bedömning, tagit sig an uppgiften. Att bedöma den egna processen och ge andra feedback är svårt och behöver övas kontinuerligt (Topping, 2003). Mina studerande har haft mycket kort tid på sig då vi enbart haft tio veckor på oss.

I kursen Pedagogiskt ledarskap är ämnesinnehållet medlet, inte målet. Ämnesinnehållet är nödvändigt men bör/ska kunna omsättas i varje enskild studerandes praktik. Eftersom de studerande i denna kurs förutom studier även arbetar, så finns redan mycket kunskaper och kompetens i gruppen. Loggboksskrivandet som jag valt som bedömningsunderlag beror på att jag vill att varje enskild studerande ska utgå från sin arbetsplats och sin yrkesroll när de skriver sina texter kopplat till mål och betygskriterier. Att läsa varandras texter ökar förhoppningsvis de studerandes möjligheter att uppfatta olika kvaliteter.

Feedback är en av de mest effektiva faktorerna för att påverkar studerandes lärande (Hattie & Timperley, 2009). I mitt resultat så kunde jag se att de flesta studerande upplevt det som mycket positivt att få gensvar men däremot svårare att ge gensvar till andra. För att ett gensvar ska vara effektivt bör det enligt Hattie och Timperley (2007) ges enligt tre olika nivåer:

- **Uppgiftsnivå**, som konkret handlar om uppgiften
- **Processnivå**, som handlar om hur den studerande ska få färdigheter för att utföra uppgifterna bättre nästa gång.
- **Metakognitiv nivå**, som handlar om hur en studerande kan bedöma sina egna prestationer, använda sig av det gensvar man får och utifrån det utveckla strategier för sitt lärande.

Så här i efterhand skulle jag naturligtvis ha varit tydligare med att presentera och diskutera dessa olika nivåer men på grund av den korta kurstiden blev det en balansgång mellan å ena sidan strategier för lärande och å andra sidan ämnesinnehåll. Gensvar på personlig nivå har sällan positiva effekter på lärandet (Hattie & Timperley, 2009), men jag har i denna kurs upplevt att många studerande uttryckt att även gensvar på denna nivå varit betydelsefullt för dem. De fick ett ökat självförtroende och blev mer motiverade när de fick *“beröm”* av andra, även utifrån personliga egenskaper. Jag tror att för många vuxna som inte studerat på länge är all positiv bekräftelse av både lärare och kurskamrater av värde för lärandet. Mycket forskning påvisar dock det motsatta, att det är bättre att undvika beröm utifrån personliga egenskaper än att ge det (Kluger & DeNisi, 1996).

Hattie & Timperley (2007) menar också att beröm ska användas sparsamt eftersom de studerande kan uppleva och uppfatta beröm på många olika sätt.

I den här studien skedde i princip all feedback skriftligt. I forskning kan utläsas att skriftlig feedback är mer neutral och ger bättre effekt (Shute, 2008). I den enkätundersökning som jag gjorde så skrev en del att det blev tydligare att få skriftlig feedback men också svårare att ge skriftlig feedback:

"Man fick tänka till hur man skulle formulera sig".

När de studerande gjorde sin självbedömning blev det tydligt för mig att många först då kopplade de skrivna texterna till mål och betygskriterier. Många av de studerande har enbart studerat när det relativa betygssystemet gällde och är inte så väl insatta i det målstyrda betygssystemet. De tog sig an uppgiften på största allvar. Syftet med självbedömningen var givetvis att de studerande själva skulle bli mer delaktiga i sitt lärande och utifrån sin egen bedömning ha bättre förutsättningar att nå målet. Jag som pedagog fick också en bättre bild av om den studerandes bedömning stämde överens med min bedömning efter halva kurs tiden. Jag kunde också utläsa var den studerande befann sig i förhållande till målet på ett tydligare sätt. En del studerande som inte var nöjda med sina prestationer skrev om olika förklaringar kring detta, det kunde gälla familjeförhållanden, sjukdom eller icke fungerande datorer. En studerande gjorde ingen självbedömning utan menade på att det låg i mitt uppdrag. Min erfarenhet av vuxenstuderande är att många olika faktorer påverkar möjligheterna för lärande på olika sätt.

Den här studien har visat att kamratbedömning och självbedömning är möjligt att använda i vuxenutbildning och att flertalet uppger att det gett positiva effekter för lärandet. Det känns som att det finns mycket att utveckla, jag tänker framförallt på hur jag som pedagog mycket tydligare måste framhålla att det ska finnas en koppling i gensvaret mot mål och betygskriterier. Ett sätt är att visa de studerande exempel på gensvar utifrån de olika nivåerna, uppgifts-, process- och metakognitiv nivå, redan vid introduktion av kursen. Att ge mer tid för att öva de studerande att ge gen-

svar samt att lära sig att använda sig av de gensvar man får är även viktigt för att ytterligare öka sitt lärande och ge sig själv redskap för att utvecklas. Även en formativ självbedömning bör innehålla alla aspekter i ett bra gensvar: feed back, feed forward och feed up.

Jag kan utifrån denna studie inte dra några långtgående slutsatser om dessa studerande har nått högre kvaliteter i sitt kunnande genom att ge och få gensvar. Dock uttrycker de studerande i sina enkätsvar att gensvaren haft betydelse både vad gäller lärandeprocessen men inte minst för självförtroendet, som ökat.

■ Referenser

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21: 5–31.

Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: a review. *Studies in higher education*. 24(3): 331–50.

Hattie, J. (2009). *Visible learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1): 81–112.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*. 119(2): 254–284.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1):153–189.

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity, and utility. *Innovation and Change in Professional Education*. 1: 55–87.

Wiliam, D. (2007). *Research Brief: Five "Key Strategies" for Effective Formative Assessment*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Publikationer i vår skriftserie

Måluppfyllelse & Resultat:

Nr 1: *Det går att lära sig mer – två utvärderingar*, Eva Norén och Sara Ramsfeldt, 2007

Nr 2: *Sambandet mellan grundskolebetyg och gymnasiebetyg 2007/08*, 2009

Nr 3: *Kvalitetsredovisning 2008*, 2009

Nr 4: *Brukarundersökningar 2009*, 2009 (endast i digitalt format)

Nr 5: *Mathematics inside the black box – Bedömning för lärande i matematiklassrummet*, 2009

Nr 6: *Sambandet mellan grundskolebetyg och slutbetyg årskurs 9 läsåret 2008/09*, 2010

Stöd & Stimulans:

Nr 1: *Etnomatematik Perspektiv för ökad förståelse i matematiklärandet*, Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg, 2007

Nr 2: *Läsning lönar sig – Läsning och läsprojekt i Stockholms stad*, Birgitta Anstrin-Åstedt, 2008

Nr 3: *Många trådar in i ämnet – genrepdagiskt arbete i Knutbyskolan*, Monica Axelsson, 2009

Nr 4: *Samtalet om forskning och utveckling – Samlade texter från tidningen LÄRA Stockholm 2007–2009*, 2010

Nr 5: *Lärarna, eleverna och deras läsning – En läs- och språksatsning i Stockholms stads grundskolor*, Toura Hägnesten, 2011

Nr 6: *Entreprenörskap, Artikelserien Skola och entreprenörskap från tidningen LÄRA Stockholm 2010–2011*, 2011

Nr 7: *Gensvar för lärande – Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel*, 2011

Riktlinjer & Strategier:

Nr 1: *Utbildningsförvaltningens chefsprogram*, 2009

Nr 2: *Trygghet och studiero*, 2009

Nr 3: *Elever i behov av särskilt stöd – Riktlinjer för Stockholms grundskola, obligatorisk särskola, gymnasie- och gymnasiesärskola*, 2010, 2010

Nr 4: *Riktlinjer och stödmaterial för samverkan och ansvarsfördelning mellan stadsdelsnämndernas verksamheter och skolan*, 2010

Nr 5: *Kvalitetsprogram för elevhälsoarbetet inklusive specialpedagogisk verksamhet i Stockholms skolor samt lednings- och kvalitetssystem för skolhälsovården och skolpsykologverksamheten*, 2010



Vill du också skriva en utvecklingsartikel
och bli publicerad på Pedagog Stockholm?

Skriv till forskningsinfo@stockholm.se

För mer information om publikation
av utvecklingsartiklar, surfa in på
www.pedagogstockholm.se/utvecklingsartiklar

