



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Bedömning för Lärande i praktiken

En forskningsöversikt om själv- och kamratbedömning

Sofia Jonasson, Patricia Tingmyr,  
Linnea Ulvenstål  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
årskurs 7–9, Hem- och konsumentkunskap



Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Kurs:	L9HK2G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2018
Handledare:	Monica Petersson
Examinator:	Marianne Pipping Ekström
Kod:	VT18-2940-001-L9HK2G

---

Nyckelord: Formativ bedömning, Metakognition, Självbedömning, Självreglerat lärande, Studentledda bedömningsmetoder

## Abstract

Bedömning för Lärande är ett arbetsätt som kan motivera elevers delaktighet i sin egen lärandeprocess. Inom Bedömning för Lärande anses de studentledda bedömningsmetoderna själv- och kamratbedömning belysa det egna lärandet och i samfund med andra utvecklas kunskaper. Dessa ämnar till att uppmuntra elevers kritiska tänkande, initiativförmåga och ansvarstagande. Dock har det uppmärksammats att studentledda bedömningsmetoder sällan används, samt att lärare har bristande kunskaper gällande användningen. Genom att granska och sammanställa aktuell forskning i en systematisk forskningsöversikt syftade denna studie till att undersöka hur lärare arbetade med själv- och kamratbedömning i grund- och gymnasieskolan. Den syftade även till att undersöka möjligheter och svårigheter vid användningen av dessa praktiker. Resultatet påvisade att lärare använde själv- och kamratbedömning, dock förhållandevis sällan. Vidare framhävde studierna att studentledda bedömningsmetoder förbättrade elevernas förståelse för kriterier, sin egen lärandeprocess samt deras ämneskunskaper. En svårighet var att sociala relationer kunde åstadkomma problem, både med elakartad och godartad intention. Ytterligare kunde attityder förhindra en ny bedömningspraktik om den existerande praktiken föredrogs. Slutsatsen som drogs var att studentledda bedömningspraktiker skulle kunna vara fördelaktiga i hem- och konsumentkunskap. Detta eftersom studierna uppmärksammade metoder som ledde till att elevernas metakognitiva förmågor och självreglerande lärande utvecklades, vilka främjar självständighet och kritiskt tänkande. Detta är i sin tur en förutsättning för att forma medborgare som handlar medvetet och hållbart i förhållande till hälsa, ekonomi och miljö. Avslutningsvis behövs vidare forskning för att påvisa hur användningen av samt kunskaperna kring de studentledda bedömningsmetoderna ser ut i hem- och konsumentkunskap, för att således uppmärksamma dess effekt.

# 1 Förord

Arbetet med denna forskningsöversikt har lett till stress och tårar, men även värdefulla lärdomar. Processen som vi genomgått har varit krävande, men ovärderlig när det kommer till framtida studier och vår kommande lärarroll. Vi vill till sist tacka vår handledare Monica Petersson för hennes stöd och vägledning under detta arbete, och varandra för ett utomordentligt samarbete.

<b>Arbetsuppgift</b>	<b>Procent utfört av Linnea/Patricia/Sofia</b>
<b>Planering av studien</b>	33/33/33
<b>Litteratursökning</b>	33/33/33
<b>Datainsamling</b>	33/33/33
<b>Analys</b>	33/33/33
<b>Skrivande</b>	33/33/33
<b>Bakgrund</b>	33/33/33
<b>Metod</b>	33/33/33
<b>Resultat</b>	33/33/33
<b>Diskussion</b>	33/33/33
<b>Layout</b>	33/33/33

## 2 Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Syfte</b> .....	<b>6</b>
	4.1 Frågeställningar .....	6
<b>5</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
	5.1 Bedömning för Lärande och formativ bedömning .....	6
	5.2 Självbedömning och kamratbedömning .....	7
	5.3 Självreglerat lärande och metakognition .....	8
	5.4 Läroplanen för grundskolan och kursplanen för hem- och konsumentkunskap.....	8
<b>6</b>	<b>Metod</b> .....	<b>9</b>
	6.1 Systematisk forskningsöversikt .....	9
	6.2 Datainsamling .....	10
	6.3 Avgränsningar och urval.....	11
	6.4 Databearbetning .....	11
<b>7</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>13</b>
	7.1 Lärarnas praktiker .....	13
	7.2 Möjligheter vid själv- och kamratbedömning.....	14
	7.3 Svårigheter vid själv- och kamratbedömning .....	16
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>18</b>
	8.1 Metoddiskussion .....	18
	8.2 Resultatdiskussion .....	20
<b>9</b>	<b>Slutsatser och implikationer</b> .....	<b>24</b>
<b>10</b>	<b>Referenslista</b> .....	<b>25</b>
<b>11</b>	<b>Bilagor</b> .....	<b>29</b>
	11.1 Bilaga A, Sökhistorik.....	30
	11.2 Bilaga B, Flödesschema.....	31
	11.3 Bilaga C, Artikelöversikt .....	32
	11.4 Bilaga D, Bedömningsmall för att mäta artiklars kvalitet .....	36

### 3 Inledning

Alla elever i skolan blir bedömda. Dessa bedömningar syftar till att fastställa elevernas kunskaper i förhållande till den bedrivna undervisningen och kursplanen. Bedömning för Lärande, även kallad formativ bedömning, har lyfts som ett arbetssätt som motiverar elever och stödjer lärandeprocessen (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b). Lundahl (2014) menar på att vid Bedömning för Lärande används vissa strategier, där eleverna bland annat ska vara delaktiga i sitt eget lärande samt fungera som resurser för varandra. Genom självbedömning kan elevernas ansvarstagande gällande sin egen kunskapsutveckling stärkas, och genom kamratbedömning kan eleverna lära sig av varandra samt lära sig att tolka och utveckla kunskaper tillsammans. Själv- och kamratbedömning kan bidra till att eleverna blir medvetna om sin egen lärandeprocess, då de genom dessa metoder lär sig om sitt eget lärande (Korp, 2011). Black och Wiliam (1998) konstaterade för cirka 20 år sedan att trots att det har uppmärksammats fördelar med själv- och kamratbedömning så används dessa praktiker sällan i skolan. Eftersom värdet med studentledda bedömningsmetoder sedan länge har framhävts, bör en kunskapslucka fyllas med aktuell forskning för att påvisa om praktikerna har förändrats.

I skolämnet hem- och konsumentkunskap krävs det av eleverna att de ska kunna resonera och reflektera i olika sammanhang och utifrån olika förhållningssätt (Skolverket, 2011a; Skolverket 2011c). De ska även utveckla en initiativförmåga samt ett kreativt tänkande. Därmed kan metoder som själv- och kamratbedömning vara användbara inom detta skolämne, vilket gör att det finns ett intresse i att diskutera om metoder och faktorer går att koppla till hem- och konsumentkunskap. Vidare har vi under lärarutbildningen fått kunskap om en stor mängd teoretiska perspektiv, bland annat gällande själv- och kamratbedömning. På lärarutbildningens Verksamhetsförlagda Utbildning (VFU) har dessa metoder sällan använts ute på skolorna och lärare verkar vara osäkra kring hur de kan implementera dessa i undervisningen.

Med stöd av ovanstående kommer forskningsöversikten att ge en överblick över praktiker för själv- och kamratbedömning samt vilka positiva och negativa aspekter som framförs kring deras användning. Genom att fylla denna kunskapslucka kan översikten förhoppningsvis bidra till att lärare lättare ska kunna se möjligheter i hur de kan använda sig av studentledda bedömningsmetoder. Detta för att kunna främja elevers lärande och utveckling såväl som att hjälpa eleverna att belysa sitt eget lärande och dess processer. Eftersom hem- och konsumentkunskap är ett ämne som är sparsamt beforskat uppmuntrar en diskussion, där resultatet kopplas till skolämnet, till att vidare forskning skulle kunna göras.

## 4 Syfte

Syftet med forskningsöversikten är att sammanställa och granska forskning om grund- och gymnasielärares användning av själv- och kamratbedömning i undervisningen, samt möjligheter och svårigheter kring dessa bedömningspraktiker.

### 4.1 Frågeställningar

1. Hur praktiserar grund- och gymnasielärare själv- och kamratbedömning?
2. Vilka möjligheter och svårigheter kring själv- och kamratbedömning uppmärksammas av elever, lärare och forskare?

## 5 Bakgrund

Nedan kommer ett av forskningsöversiktens mest centrala begrepp, Bedömning för Lärande, att beskrivas. Därefter skildras de bedömningspraktiker som studien fokuserar på, själv- och kamratbedömning, samt de förmågor som dessa praktiker utvecklar. Avsnittet avslutas med att ta upp skollagen (SFS 2010:800, kapitel 1), läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2017) samt kursplanen för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011c), för att därigenom sätta forskningsöversikten i en svensk kontext.

### 5.1 Bedömning för Lärande och formativ bedömning

Lundahl (2014) beskriver att synen på skolans bedömningspraktiker har förändrats. Tidigare var bedömningens primära syfte att särskilja individer och ett medel för att nå högre utbildningar eller ut i arbetslivet, där alltså betyget var det som stod i fokus; så kallad summativ bedömning, även kallat *Bedömning av Lärande*. Dessutom lyfter Lundahl (2014) att individer idag har andra krav på sig och att kunskap har blivit en form av resurs för både individ och samhälle. Ett livslångt lärande betonas och det krävs att individer kan tänka kritiskt och självständigt baserat på sina kunskaper för att kunna välja arbete och utbildning, då de inte längre blir tilldelade dessa på samma sätt som tidigare. Därmed ställs det nya krav på lärarnas bedömningspraktiker i skolan och *Bedömning för Lärande* (BfL) har då uppmärksammas. BfL kallas även för formativ bedömning (Skolverket, 2011b). Här ligger fokus på själva lärandeprocessen och praktiken ska främja delaktighet och ansvarstagande, hjälpa individer att se sina egna styrkor och svagheter samt uppmuntra kreativt och kritiskt tänkande (Lundahl, 2014). Klapp Lekholm (2010) beskriver att användningen av formativ bedömning ska ge eleverna väsentlig feedback som stödjer och förbättrar deras lärande.

Det är problematiskt att försöka särskilja formativ bedömning från summativ bedömning då en del av den formativa bedömningen är av summativ karaktär (Bennet, 2011). Därav förespråkas begreppet BfL. Dock ligger det en tvetydighet i användningen av begreppen formativ bedömning och BfL, då dessa vanligtvis brukar likställas (Swaffield, 2011). Skolverket (2011b) använder till exempel begreppen som synonymer, emellertid finns det även de som särskiljer begreppen. Swaffield (2011) beskriver att skillnaden mellan begreppen är att formativ

bedömning är syftet medan BfL är en lärande- och undervisningsprocess. I denna studie kommer begreppet BfL att användas som ett paraplybegrepp för allt som har med det formativa arbetet att göra.

BfL beskrivs som en process, där beslut som tas görs utifrån elevernas egna kunskaper (Jensen & Karlberg, 2012). Lundahl (2014) menar på att andra bedömningsformer, än exempelvis traditionella prov, är nödvändiga i denna process, såsom självbedömning och kamratbedömning. Vidare ska elevernas kompetens att bedöma och kritiskt granska sina egna såväl som andras kunskaper främjas. Skolverket (2011b) pekar på att det finns fem nyckelstrategier när det kommer till BfL. De tre första innebär att elever och lärare ska kunna identifiera vilka målen är, var eleverna befinner sig i relation till målen och hur eleverna ska nå dem. Strategi nummer fyra och fem betonar att eleverna ska kunna stödja varandras kunskapsutveckling genom att bedöma och ge feedback på varandras arbeten, samt att eleven själv ska ges möjlighet att ta ansvar och styra det egna lärandet, genom att bedöma sina egna arbeten. Betydelsefullt är att då eleverna bedömer varandra stärks även deras förmåga att bedöma sig själva.

## 5.2 Självbedömning och kamratbedömning

Av de fem strategierna inom BfL som nämndes ovan kan *självbedömning* och *kamratbedömning* kopplas till den fjärde och femte strategin, där eleverna ska ta lärandet i egna händer (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b). Skolverket (2011b) poängterar att dessa studentledda bedömningsmetoder stödjer elevernas lärande och bidrar till en ökad förståelse för kvalitet och kunskapskrav. Genom att eleverna tar på sig rollen som bedömare krävs det att de granskar och analyserar kunskapskraven och således erhåller en bättre förståelse för vad dessa innebär. De lär sig se styrkor och svagheter, både i sina egna och i andras arbeten och deras motivation kan dessutom öka (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Själv- och kamratbedömning beskrivs som komplement till varandra, där kamratbedömningar eventuellt är den första av de två metoderna som används (Black et al., 2003; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Genom att elever lär sig att göra kamratbedömningar lär de sig implicit att göra självbedömningar. Elever kan exempelvis lära sig att utföra bedömningar tillsammans för att på så vis lära sig hur de ska göra, och med hjälp av dessa strategier kan eleverna klara av mer utförliga bedömningar på egen hand (Black et al., 2003).

Enligt Skolverket (2011b) sker självbedömning när elever reflekterar över sitt arbete, och Korp (2011) beskriver metoden som ett sätt att få elever att "lära sig att lära" (s. 118). Detta handlar främst om att de själva kan lära sig uppmärksamma arbetets kvalitet i förhållande till kunskapskraven och enligt Black et al. (2004) är denna metod en väsentlig del när det kommer till elevernas lärande. Kamratbedömning innebär att de bedömer varandras arbeten i förhållande till kriterier (Black et al., 2004; Skolverket, 2011b). Black et al. (2003; 2004) beskriver kamratbedömningar som unika och värdefulla, eftersom eleverna åtar sig lärarens uppgift som bedömare av andra. Dessutom kan klasskamrater ge förklaringar till varandra, då elever konverserar med ett språk som läraren vanligtvis inte använder. Skolverket (2011b) markerar även att då kamratbedömningar möjliggör att elever får se andras arbeten, och på så vis kan

jämföra dessa med sitt egna, kan de således lära sig olika sätt att lösa en uppgift. Då eleverna får vara delaktiga i bedömningsprocessen stärks deras självreglerande lärande och deras metakognitiva förmågor utvecklas (Black et al., 2003; Korp, 2011; Skolverket, 2011b). Dessa förmågor kommer nu att beskrivas mer ingående.

### 5.3 Självreglerat lärande och metakognition

Arbetsättet BfL är utformat för att hjälpa eleverna uppmärksamma deras kunskaper och förmågor, så att de således kan bli medvetna om sina egna lärandeprocesser och tankestrategier samt hur dessa kan utvecklas och förbättras (Korp, 2011). Detta kallas *metakognition*. Begreppet kan delas upp i två delar, där den första delen innebär att eleven är medveten om de processer som pågår vid inläring, och den andra innefattar att eleven kan kontrollera dessa processer (Williams & Grant Atkins, 2009). Vid arbetet med metakognitiva förmågor utvecklar eleverna en metodik för att styra sitt lärande, även kallat *självreglerat lärande* (Korp, 2011). Begreppet innefattar att eleverna ska kunna utveckla en förmåga att strategiskt kartlägga och utvärdera sitt lärande. Detta kan bland annat ske genom att eleven sätter upp lärandemål och lägger upp sina studier för att efter bästa förmåga nå dessa mål (Thiede, Griffin, Wiley & Redford, 2009).

Korp (2011) menar att själv- och kamratbedömning är två viktiga praktiker vid utvecklingen av metakognitiva förmågor och självreglerat lärande. Kamratbedömning kan ses som en viktig process vid utvecklandet av att lära sig bedöma sina egna prestationer (Stiggins, 2010 refererad i Korp, 2011). För att eleverna ska kunna utvärdera sina uppgifter och ge egen respons, behöver de ges möjlighet att öva (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). När övningen äger rum är det fördelaktigt om läraren strukturerar upp arbetet med exempelvis bedömningsmatriser, för att tydliggöra hur självbedömningen kan gå till. När eleverna får tillfälle att själva bedöma sitt lärande i relation till mål och kriterier, synliggörs vad de bedöms på och vilka kunskaper som behöver förbättras för att nå högre mål (Korp 2011). Som nämnt ovan, får eleverna i den här processen lära sig vilka styrkor och svagheter de har, vilket i sin tur leder till en utveckling av metakognitiva förmågor (Black et al., 2004), och således även självreglerat lärande (Korp, 2011).

### 5.4 Läroplanen för grundskolan och kursplanen för hem- och konsumentkunskap

I läroplanen (Skolverket, 2017) och skollagen (SFS 2010:800, kapitel 1) nämns inte begreppen BfL eller formativ bedömning, likaså saknas själv- och kamratbedömning. Däremot konstateras det att skolan ska främja elevernas utveckling och inhämtning av kunskaper och demokratiska värderingar, samt att skolan ska stötta deras livslånga lust att lära (SFS 2010:800, kapitel 1; Skolverket, 2017). Det står även att skolan ska stärka elevernas progression som "*aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande*" (SFS 2010:800, kapitel 1, 4 §) individer i samhället. Vidare syftar läroplanen (Skolverket, 2017) till att eleverna genom sin utbildning ska utveckla ett ansvarstagande för sina studier och att själva kunna bedöma sina prestationer, samt kunna tolka sina egna och andras bedömningar i förhållande till de förutsättningar som



finns och de egna resultaten. Detta möjliggör en koppling till koncepten BfL och själv- och kamratbedömning, utifrån det som står i både läroplanen (Skolverket, 2017) och skollagen (SFS 2010:800, kapitel 1). Dels då detta framhåller att eleverna ska ta lärandet i egna händer, men också då lärandeprocessen framhävs.

Kursplanen för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011c) består av tre delar; det centrala innehållet, kunskapskraven samt de förmågor som ämnet syftar till att utveckla. Dessa tre delar skapar tillsammans en helhet, som i en process ska bidra till att eleverna tränas i att utveckla skolämnets tre viktigaste förmågor; planera, hantera och värdera (De Ron & Feldt, 2013). Fortsättningsvis menar De Ron och Feldt (2013) att detta gör ämnet fördelaktigt vid användning av BfL. Som tidigare nämnts syftar denna bedömningsform till att arbeta med elevernas utveckling av initiativförmåga, kreativitet, medvetenhet, reflektionsförmåga och ansvarstagande (Lundahl, 2014). Självreglerat lärande och metakognition grundas även i bland annat elevens ansvarstagande och medvetenhet om dennes lärande (Skolverket, 2011b). Likaså syftar skolämnet hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011c) till att eleverna ska utveckla dessa färdigheter, främst gällande val i hemmet. Vidare påpekas det att inom lärandeprocessen ska eleverna kunna ta egna beslut, vilket kräver tilltro till den egna initiativförmågan, som eleverna utvecklar i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011a; Westlund, 2010). Förmågan att fatta beslut och ha tilltro till sin initiativförmåga är fundamentala villkor när det kommer till det livslånga lärandet.

Under ovanstående rubriker har centrala begrepp definierats, metoder inom BfL har beskrivits och skolämnet hem- och konsumentkunskap har lyfts fram. Forskningsöversikten syftar fortsättningsvis till att sammanställa aktuell forskning om hur lärare praktiserar studentledda bedömningsmetoder, samt vilka möjligheter och svårigheter som medföljer vid användandet av dem.

## **6 Metod**

### **6.1 Systematisk forskningsöversikt**

Studien bygger på en systematisk forskningsöversikt, även kallat för en litteraturstudie. Vid en systematisk forskningsöversikt baseras data på primärkällor, vilket innebär att den som har genomfört studien är även den som skrivit artikeln (Axelsson, 2012). Andrahandskällor har alltså inte använts i resultatet. Dessa har blivit kvalitetsgranskade samt publicerats i vetenskapliga tidskrifter och samtliga artiklar i studien har blivit etiskt granskade, då de har följt angivna riktlinjer. Fortsättningsvis är majoriteten (11/12) av artiklarna publicerade i tidskrifter som är medlemmar i Committee on Publication Ethics (COPE, 2018), en organisation som stödjer förläggare och redaktörer av vetenskapliga publikationer i deras arbete med etiska aspekter samt förvänta sig att alla medlemmar följer deras riktlinjer. Den sista artikeln har egna etiska riktlinjer som dess forskare tar hänsyn till inför publicering.

I enlighet med Rienecker och Jørgensen (2015) riktlinjer formulerades först en problemformulering, därefter identifierades sökord och databaser valdes ut. Artiklarna blev kritiskt granskade, analyserade och till sist sammanställda till ett resultat.

## 6.2 Datainsamling

Efter inledande testsökningar i olika databaser valdes ProQuest som primär databas. Denna sida ansågs hitta relevant forskning för studien då den genomsökte 14 databaser i en och samma sökning. Då det upptäcktes att ytterligare forskning behövde fångas in gjordes en kompletterande sökning med andra sökord i databasen ScienceDirect, då den hanterar en mängd litteratur inom det pedagogiska fältet. Slutligen utfördes en manuell sökning utifrån de insamlade artiklarnas referenslistor, detta för att säkerställa att artiklarna täckte upp det aktuella forskningsområdet.

Testsökningarna visade att svenska sökord inte gav några resultat, därmed valdes engelska som språk. För att fånga upp litteratur som innehöll det som eftersöktes gjordes sökningar med fraser och booleska operatörer samt trunkering (se bilaga A för sökhistorik). Med hjälp av citationstecken kunde vi söka efter fraser, vilket gjorde att begrepp som innefattar ett flertal ord, exempelvis “assessment for learning”, kunde eftersökas (Libris, u.å.). Med denna teknik sökte databasen inte på enstaka ord, utan på frasen som helhet, vilket innebar att hela frasen behövde stå med i texten. De booleska sökoperatörerna AND, OR eller NOT utökade sökningen (David & Sutton, 2016; Forsberg & Wengström, 2008). AND gav en smalare sökning då flera sökord skulle finnas med i litteraturen, medan OR gav en bredare sökning genom att inkludera något av orden eller begreppen. Genom att använda parenteser markerades vilka begrepp som hörde samman och skulle användas i förhållande till vilken boolesk operatör. Trunkering, asterisk (\*), sökte efter olika ändelser eller varianter (Forsberg & Wengström, 2008; Libris, u.å.). Exempelvis genom att söka på “Possibilit\*” hittades artiklar som nämnde bland annat “possibility” och “possibilities”. Vidare valdes det att vissa sökord eller fraser, exempelvis “peer assessment” eller “self assessment”, skulle stå med i titeln i ScienceDirect och i abstraktet i ProQuest, för att begränsa sökresultaten ytterligare.

Flera olika kombinationer och sökord testades men det var nedanstående sökord som gav resultat. I ProQuest användes sökorden:

assessment for learning, formative assessment, teacher\*, teacher perspective\*, teacher conception\*, methods, practices, difficult\*, possibilit\*, challeng\*, obstacle\*, opportunit\*, peer assessment, self assessment, primary, secondary, intermediate, elementary, middle, high, compulsory.

Sökorden som användes i ScienceDirect var:

self assessment, peer assessment, student assessment, assessment for learning, formative assessment, alternative assessment, teaching practice, teachers experience, teacher conception, teacher perspective, teaching methods, primary teachers, secondary teachers.

Databasen ProQuest gav 152 resultat, varav 103 abstrakt lästes efter att 49 plockades bort med hjälp av begränsningar, nämligen filter som databasen erbjöd (se bilaga A för sökhistorik). Av dessa 103 artiklar exkluderades 91 stycken, då de ej uppfyllde inklusionskriterierna (se bilaga B för Flödesschema). I databasen ScienceDirect fick vi 76 träffar, där samtliga abstrakt lästes. Av dessa exkluderades 70 då de ej uppfyllde inklusionskriterierna och av resterande exkluderades ytterligare en då den var en dubblett från tidigare sökning. Totalt lästes 179 abstrakt och av dessa valdes 17 studier; 12 från ProQuest och 5 från ScienceDirect, vilka sedan lästes i fulltext. Därefter exkluderades ytterligare sex texter från ProQuest, eftersom de inte uppfyllde inklusionskriterierna. Till sist gjordes en manuell litteratursökning i tidigare erhållna artiklars referenslistor där ytterligare en artikel inkluderades. Således består forskningsöversikten av 12 artiklar.

Alla artiklar genomgick en kvalitetsgranskning (se bilaga D). Med hjälp av en checklista kontrollerades studierna för att ge en överblick över deras kvalitet. Samtliga 17 frågor kunde inte alltid besvaras eftersom några frågor endast hörde till kvalitativa eller kvantitativa studier samt interventionsstudier. I dessa fall ströks de icke-aktuella frågorna ur poängsystemet. Artiklarna fick ett poäng för varje "ja", och noll poäng om svaret var "nej" alternativt "oförmögen att avgöra". Den artikel som fick lägst poäng fick 9 av 14 poäng och ansågs då ha lägst kvalitet av de artiklar som ingick i studien. Tre av artiklarna fick "ja" på samtliga besvarade frågor och fick därmed maxpoäng, och bedömdes således ha högst relevans (se Bilaga C).

## 6.3 Avgränsningar och urval

Inklusionskriterierna för den insamlade forskningen var:

- Formativ bedömning och/eller BfL
- Själv- och/eller kamratbedömning, antingen kopplat till:
  - praktiker, berättat av lärare
  - möjligheter och/eller svårigheter, berättat av lärare, elever och/eller forskare
- Lärare och/eller elever verksamma på grund- eller gymnasienivå som deltagare
- Studier skrivna på engelska
- Peer review

Exklusionskriterierna för den insamlade forskningen var:

- Litteraturöversikter

## 6.4 Databearbetning

I enlighet med Axelsson (2012) inleddes analysen med att läsa samtliga artiklar och föra anteckningar. De 12 texterna fördelades mellan oss och respektive person ansvarade för att de fyra artiklar skulle sammanställas i en artikelöversikt (se bilaga C). Artikelöversikten innehåller publiceringsår, land, databas, författare, syfte, metod, urval, slutsats och poäng från kvalitetsgranskning. Därefter bytte vi texter tills alla hade läst samtliga artiklar.

I nästa steg formulerades underrubriker som fångade upp olika teman i litteraturen (Axelsson, 2012). Vi valde att fokusera på praktiker som kopplades till själv- och kamratbedömning, samt möjligheter och svårigheter kring dessa metoder. Möjligheter och svårigheter kopplat till BfL eller formativ bedömning inkluderades likaså, eftersom själv- och kamratbedömning är metoder som kopplas till dessa övergripande begrepp. Genom färgkodning markerades dessa teman, vilket gav en överblick kring vad respektive studie behandlade. Därefter sorterades all information under ovan nämnda rubriker, och till sist analyserades datan för att sedan sammanställa och strukturera upp resultatet.

## 7 Resultat

Detta avsnitt inleds med att informera om studiernas resultat angående hur ofta lärarna använder själv- och kamratbedömning för att ge en överblick. Därefter besvaras den första frågeställningen angående lärarnas praktiker och sist beskrivs vilka möjligheter respektive svårigheter som har uppmärksammats av lärare, elever och forskare i de analyserade studierna. Mer information om studierna finns att tillgå i artikelöversikten (se bilaga C).

I flera studier redovisas det att själv- och kamratbedömning är metoder som sällan används i skolor (Birenbaum, Kimron & Skilton, 2011; Noonan & Duncan, 2005; Oscarson & Apelgren, 2011). Det går exempelvis att utläsa i Oscarson och Apelgrens (2011) studie att bland lärarna är dessa studentledda bedömningsmetoder de minst föredragna och förekommande i förhållande till andra metoder. Dessutom påvisar Noonan och Duncan (2005) att användningen av själv- och kamratbedömning beror på vilket skolämne som lärarna undervisar i, exempelvis använder lärare i engelska och samhällskunskap mer själv- och kamratbedömning än de i matematik och naturorienterande ämnen. Lärarna i Mak och Lee (2014) samt Oscarson och Apelgren (2011) visar dock på att det finns en önskan att öka kunskapen om och användningen av själv- och kamratbedömning.

### 7.1 Lärarnas praktiker

En metod för självbedömning som redovisas i ett flertal texter är "Traffic lights" (Beesley, Clark, Dempsey, & Tweed, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013). I bland annat Harris och Browns (2013) studie beskrivs detta som en form av självbedömning där eleverna markerar med grön, orange eller röd färg hur väl de förstår. Röd innebär att eleven inte förstår alls, orange innebär en delvis förståelse och grönt innebär full förståelse. Läraren ser detta som ett sätt att markera vilka elever som behöver ytterligare stöd i undervisningen. Vidare poängterar en lärare att en tillåtande klassrumskultur bidrar till att eleverna känner sig bekväma med att diskutera sin kunskapsnivå och sina svårigheter (Braund & DeLuca, 2018).

Flera studier visar att lärare använder sig av matriser och lärandemål i undervisningen (Beesley et al., 2018; Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013). Vid självbedömning har eleverna dessa som stöd och utgångspunkt för att se om de når upp till målen. Lärare i studien av Beesley et al., (2018) berättar att eleverna jobbar med bedömningsmatriser<sup>1</sup> för att de ska få en uppfattning om sin egen lärandeprocess: "They'll start on what they know, but then they actually take ownership of saying, 'Oh, I haven't mastered this.' And then they start testing their own learning" (s. 14). Fortsättningsvis, i Cooper och Cowies (2010) studie skapar en lärare individuella utvecklingsplaner för samtliga elever i en klass genom att intervjua eleverna två till tre gånger om året för att konkretisera lärandemål till respektive elev. Detta för att eleverna vid självbedömning lättare ska kunna kartlägga sin lärandeprocess, samt att de ska kunna ta större ansvar för sitt eget lärande.

---

<sup>1</sup> Egen översättning av "tracking sheets of success criteria".

Gällande kamratbedömning delger en lärare att denna låter eleverna bedöma varandras arbeten med hjälp av kriterier och exempeltexter (Harris & Brown, 2013). Eleverna blir ombudda att skriva en beskrivande kommentar, ge feedback samt motivera sin bedömning. Läraren kontrollerar därefter vad eleverna kommenterar samt lägger till, ändrar eller godkänner kommentarerna. Ytterligare en metod för kamratbedömning beskrivs i studien av Beesley et al., (2018) där eleverna ger varandra feedback ansikte mot ansikte, det vill säga att eleverna sitter tillsammans och diskuterar, då lärarna tycker att eleverna ger mer objektiv feedback än när de ger anonym feedback. En annan studie pekar på att när elever arbetar med kamratbedömning ansikte mot ansikte får de mer meningsfull feedback för deras framtida utveckling (Ploegh, Tillema & Segers, 2009). Studien menar även på att användandet av exempelvis matriser vid kamratbedömningar är fördelaktigt då lärarna anser att bedömningarna blir mer rättvisa. Beesley et al. (2018) nämner ännu en form av kamratbedömning, så kallad "Two stars and a wish", vilket de beskriver som ett tillvägagångssätt för att strukturera upp feedback. Vid en första användning ger läraren ett exempel för att eleverna lättare ska förstå vad som förväntas av dem, därefter får eleverna själva ge feedback till en kamrat. Lärarna i studien tycker att en förklaring är nödvändig att börja med för att eleverna ska lära sig att ge värdefull feedback, alltså konstruktiv kritik som för kamratens lärande framåt (Beesley et al., 2018).

En studie redovisar hur lärare arbetar formativt med själv- och kamratbedömning vid skrivuppgifter efter en kompetensutveckling (Mak & Lee, 2014). Innan skrivandet påbörjas får eleverna på respektive skola i studien stöttning genom att lärarna går igenom vad texten ska innehålla med hjälp av exempeltexter. De går även igenom kriterierna och till sist får eleverna sätta egna mål, och på så vis vet eleverna vart de ska i sin lärandeprocess. När eleverna skrivit ett första utkast går de igenom hur en kamratbedömning går till för att därefter utföra en bedömning på en kamrat med hjälp av ett formulär. Läraren i Mak och Lees (2014) studie ger feedback vid både första och andra utkast, och i detta skede ska eleverna uppmärksamma vad de är i förhållande till kriterier och egna mål. Till sist får eleverna möjlighet att revidera sina texter samt skriva en självreflektion. Självreflektioner är ett sätt för eleverna att förstå var de är i lärandeprocessen för att således uppmärksamma vilka kunskaper de behöver arbeta ytterligare med. Bryant och Carless (2010) utövar praxisnära forskning med de deltagande lärarna och efter att forskarna observerat lärarnas existerande praktiker modifieras detta till en liknande variant som Mak och Lee (2014) plockar upp. Inledningsvis går lärarna igenom bedömningskriterierna med eleverna för att således uppmärksamma vad de ska göra och vad kriterierna innebär (Bryant & Carless, 2010). Eleverna gör en kamratbedömning med hjälp av dessa kriterier, och utifrån feedbacken reviderar de sitt egna arbete, vilket de inte fick möjlighet till innan modifiering. Slutligen får eleverna utföra en självbedömning, som ska bidra till att eleverna beaktar vad de behöver göra bättre.

## 7.2 Möjligheter vid själv- och kamratbedömning

Forskningen visar att när fokus flyttas från att vara inriktat på resultat och betyg till lärandeprocessen blir elevernas resultat bättre (Beesley et al., 2018; Willis & Adie, 2014). Fortsättningsvis anser lärare att genom arbetet med självbedömning i relation till lärandemål

och kriterier utvecklas elevernas ämneskunskaper (Cooper & Cowie, 2010). Enligt elever och lärare hjälper de studentledda bedömningsmetoderna själv- och kamratbedömning eleverna att skapa sig en uppfattning om var de befinner sig i sin lärandeprocess (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Noonan & Duncan, 2005; Ploegh et al., 2009; Willis & Adie, 2014). Dessa hjälper även lärare att få syn på elevers behov och lärande (Braund & DeLuca, 2018), elevernas motivation ökar och de anstränger sig mer i sitt skolarbete (Cooper & Cowie, 2010). Flera lärare menar dessutom att elevernas självförtroende stärks då de tar lärandet i egna händer (Beesley et al. 2018; Braund & DeLuca, 2018; Bryant & Carless, 2010; Cooper & Cowie, 2010). Genom att använda metoder där elever behöver granska sitt eller andras arbeten i förhållande till kriterier eller lärandemål behöver elever reflektera över kvalitet, vilket poängteras av lärare (Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013; Mak & Lee, 2014; Noonan & Duncan, 2005). Därmed erhåller eleverna en bättre förståelse för kriterier och mål (Braund & DeLuca, 2018; Harris & Brown, 2013; Noonan & Duncan, 2005). Lärare och elever påpekar att genom självbedömning får lärare en inblick i hur eleverna ligger till i förhållande till kriterier och lärandemål, hur de tänker kring samt om de har förstått undervisningens innehåll (Beesley et al., 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013). Läraren kan på så vis se det som en utvärdering av sin undervisning och utveckla förutsättningar för bättre lärande. Detta kan i sin tur bidra till att eleverna får större förutsättningar att nå målen (Braund & DeLuca, 2018; Noonan & Duncan, 2005).

Ytterligare en positiv effekt när det kom till metoder inom BfL, som själv- och kamratbedömning, är att dessa utvecklar självreglerat lärande (Braund & DeLuca, 2018; Bryant & Carless, 2010; Smit, Bachmann, Blum, Birri & Hess, 2017). Vidare poängterar lärare att dessa två bedömningsmetoder utvecklar elevers metakognitiva förmågor (Braund & DeLuca, 2018). Enligt lärare i studier av Beesley et al. (2018) samt Braund och DeLuca (2018) lär sig elever att känna till sina egna styrkor och svagheter då de använder sig av självbedömning. Detta styrks av forskare, lärare och elever som poängterar att användningen av själv- och kamratbedömning leder till ökat självreglerat lärande (Beesley et al., 2018; Braund & DeLuca, 2018; Harris & Brown, 2013; Smit et al., 2017). I studien av Bryant och Carless (2010) framhåller elever och lärare potentialen i att nyttja de strategier som eleverna lär sig vid kamratbedömningar vid egna självbedömningar. Dessa strategier kan eleverna applicera vid prov, vilket är ett sätt att ta ansvar för det egna lärandet, och således utveckla självreglerat lärande.

Då det kommer till kamratbedömningar noterar både elever och lärare en social och tävlingsinriktad dimension (Bryant & Carless, 2010; Harris & Brown, 2013). Eleverna känner sig motiverade till att prestera bättre när de vet att någon annan än läraren ska se deras arbete. Elever och lärare menar också att det finns en möjlighet att lära sig av varandra och få feedback från andra än läraren (Beesley et al., 2018; Bryant & Carless, 2010; Harris & Brown, 2013). Bland annat poängterar lärare i studien av Beesley et. al. (2018) att elever kan förklara saker på andra sätt än vad läraren kan. Vidare förklarar en lärare i Harris och Browns (2013) studie att eleverna dessutom kan känna en samhörighet till andra som kämpar med liknande svårigheter.

### 7.3 Svårigheter vid själv- och kamratbedömning

Studierna som har utförts på skolor där Bedömning av Lärande har varit väl etablerat har mött motstånd när det kommer till användningen av bedömningsmetoder inom BfL (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Cooper & Cowie, 2010; Mak & Lee, 2014). I vissa studier har det uppmärksammats att eleverna inte ser värde i formativ feedback och att de hellre får betyg (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Cooper & Cowie, 2010), en åsikt som även föräldrar i Willis och Adies (2014) studie delar. Vidare menar lärare på att bristande stöd och tilltro till lärarnas profession från föräldrar förhindrar implementering av BfL (Birenbaum et al., 2011). Lärare lyfter att den administrativa personalen anser att de etablerade, resultatnriktade metoderna är beprövade och mer tillförlitliga, och därmed sätter sig emot implementeringen av BfL, och forskare betonar att skolan behöver formulera unisona mål och att personalen samarbetar (Mak & Lee, 2014). Stöd från administrativ personal samt kollegor påpekas som viktig även i andra studier (Birenbaum et al., 2011; Braund & DeLuca, 2018). En lärare beskriver hur det bristande stödet från kollegor påverkar lärarnas välmående, då de känner stress, ensamhet och frustration över situationen, samt en avsaknad av samarbete (Birenbaum et al., 2011). Fortsättningsvis återger läraren att om det kollegiala arbetet förstärks kommer uppgifterna och lärandet bli bättre:

... there is no sense of togetherness... if we could have shared the burden instead of each teacher preparing the learning tasks by herself... if there was a team that thinks together and designs the tasks, I think it would have been much better (Birenbaum et al., 2011, s. 41).

Tid poängteras som en avgörande barriär i flera studier (Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Mak & Lee, 2014; Willis & Adie, 2014). Lärare är införstådda med att en implementering av BfL kräver tid och engagemang, dock menar de att tiden inte räcker till. Vidare uppmärksammas det att tidsaspekten krockar med innehållet i kursplan och/eller läroplan (Braund & DeLuca, 2018; Mak & Lee, 2014). Lärare berättar även att bedömningsmetoder inom BfL är svåra att kombinera med andra arbetsuppgifter i klassrummet, till exempel att dokumentera elevers kunskaper och förmågor och samtidigt ge feedback (Braund & DeLuca, 2018).

I studierna är lärares kunskaper och inställning till BfL angivna som ett hinder när det kommer till att använda studentledda bedömningsmetoder (Birenbaum et al., 2011; Noonan & Duncan, 2005; Oscarson & Apelgren, 2011). Exempelvis påpekar Birenbaum et al. (2011) och Noonan och Duncan (2005) att lärarna inte känner tillit till elevernas förmåga att lyckas med själv- och kamratbedömningar. Detta då eleverna tidigare visat på tendenser till fusk på prov och att de kopierar varandras material (Birenbaum et al., 2011). Vidare redovisar Oscarson och Apelgren (2011) att majoriteten av lärarna själva anser att de har låga kunskaper kring användningen av själv- och kamratbedömning och att dessa har lägre prioritering i förhållande till andra metoder. En lärare i studien av Harris och Brown (2013) påpekar även att: ” I feel like if it’s something that goes on their report card and something that’s communicated to parents, I need to have marked it... ‘Here’s something the student has marked themselves.’ I don’t think that I can do



that” (s. 108). Läraren i studien delger att själv- och kamratbedömningar inte går att redovisa för föräldrar, utan att endast de bedömningar som hen själv gör anses användbara.

Elevernas inställning och kunskaper är också ett problem i ett par artiklar (Bryant & Carless, 2010; Harris & Brown, 2013). Det påpekas bland annat av elever att det är lärarens uppgift att bedöma, inte elevernas, och att dessa bedömningar därför inte räknas (Harris och Browns, 2013). Både lärare och elever markerar även att elevernas ämneskunskaper har en effekt på hur givande de studentledda bedömningsmetoderna är (Bryant & Carless, 2010; Harris & Brown, 2013). Elever anser att feedbackens kvalitet påverkas av bedömarens språkkunskaper, då kamrater med bristande kunskaper kan missa fel som bör korrigeras (Bryant & Carless, 2010). I studien av Harris och Brown (2013) uttrycker en elev frustration över att få felaktig feedback, och menar att detta kan bero på att kamraterna kryssar i formuläret utan reflektion för att få uppgiften gjord. Vidare beskriver en lärare att eleverna måste förstå kriterierna för att kunna ge god feedback. Vissa elever påpekar också att processen med kamratbedömning blir repetitiv och därmed enformig vilket medför att eleverna inte utför uppgiften så som den är tänkt (Bryant & Carless, 2010).

I flera studier betonar lärare att en svårighet är den sociala dimensionen i skolan (Birenbaum et al., 2011; Harris & Brown, 2013). På en skola förekommer det exempelvis bristande respekt gentemot lärare samt mobbing och fysiskt våld eleverna emellan, vilket påverkar lärares användning av kamratbedömning (Birenbaum et al., 2011). Även lärare i andra studier framhäver en rädsla för att eleverna ska vara elaka mot varandra vid användning av kamratbedömning (Beesley et al., 2018; Harris & Brown, 2013). Fortsättningsvis visar lärare på att det kan finnas tendenser till att elever ger felaktig feedback eftersom de kan vara för snälla mot varandra (Harris & Brown, 2013). Det uppmärksammas dessutom att eleverna ser svårigheter i förhållande till den sociala dimensionen. Vissa elever beskriver att de vid självbedömning inte vill visa varken lärare eller kamrater att de inte har förstått. Vidare uttrycker elever i Harris och Browns (2013) studie att de är obekväma med kamratbedömningar, dels då de ogillar att bedöma varandra, och dels då de är rädda för att klasskamraterna ska tycka att de är ointelligenta. De ovanstående exemplen om själv- respektive kamratbedömning kan därmed leda till oriktiga bedömningar.

## 8 Diskussion

I nedanstående delar kommer först forskningsöversiktens tillvägagångssätt att kritiskt diskuteras utifrån dess svagheter och styrkor. Därefter kommer delar ur resultatets innehåll att lyftas och diskuteras, varvid reflektioner kring en koppling till ämnet hem- och konsumentkunskap framförs.

### 8.1 Metoddiskussion

Axelsson (2012) menar på att en allmän forskningsöversikt ofta saknar kritisk analys och ett systematiskt tillvägagångssätt kring urval av texter. Därmed är en systematisk forskningsöversikt en metod att föredra, då denna endast inkluderar artiklar som är vetenskapligt granskade samt forskning som författaren själv har bedrivit. Ytterligare en fördel med en systematisk forskningsöversikt är att den ger en översikt över det aktuella forskningsläget genom att sammanställa vetenskapliga artiklar inom ett visst område (Axelsson, 2012; Forsberg & Wengström, 2008), i vårt fall studentledda bedömningsmetoder.

Under tidigt stadiet uppmärksammades att det valda forskningsområdet var sparsamt beforskat, både gällande skolämnet hem- och konsumentkunskap och de formativa bedömningsmetoderna själv- och kamratbedömning. Det var problematiskt att hitta litteratur som behandlade skolämnet och bedömningsmetoderna i relation till varandra. Vidare var det i synnerhet svårt att hitta artiklar som berörde dessa områden på svenska, exempelvis fann vi inga studier som tog upp själv- och kamratbedömning i hem- och konsumentkunskap. På grund av att forskningen inom dessa områden var begränsad, fick forskningsområdet dessutom utökas till samtliga skolämnen inom hela grund- och gymnasieskolan. Artiklar som berör BfL och formativ bedömning i stort och hade en stark koppling till själv- och kamratbedömning inkluderades, eftersom det fanns för lite forskning som endast behandlade de studentledda metoderna. Artiklar utgivna inom ett stort tidsspänn tilläts, men urvalet blev ändå förhållandevis aktuellt; den äldsta gavs ut år 2005 (Noonan & Duncan, 2005) och de två senaste gavs ut 2018 (Beesley et al., 2018; Braund & DeLuca, 2018). Fortsättningsvis fanns nästintill ingen forskning inom dessa områden utifrån en svensk kontext, därför utökades upptagningsområdet för studierna till hela världen. Trots detta kan resultatet fortfarande vara applicerbart på en svensk kontext, eftersom BfL är en metod som är densamma världen över.

Inledningsvis genomfördes ett flertal testsökningar utan något väsentligt resultat för denna studie. Därmed tog det tid att hitta de sökord samt den sökkombination som fångade upp det forskningsområde som vi valt att studera. Vidare bör det beaktas att andra eller fler sökord hade kunnat leda till att fler studier hittats för det aktuella området. En viktig ståndpunkt är att genom användning av frassökningar, filter, trunkering och booleska operatörer kunde sökträffarna smaltas av och preciseras för att således hitta forskning inom ett specifikt område. De inklusions- och exklusionskriterier som valts att använda har även de begränsat vilka artiklar som tagits med i forskningsöversikten. Trots att de kriterier som användes gav ett relevant resultat bör det uppmärksammas att inklusions- och exklusionskriterierna möjligen uteslöt andra studier som hade kunnat vara användbara. De kriterier som använts har däremot tillåtit oss att

ringa in forskningsområdet och på så vis utesluta icke relevant forskning i förhållande till vårt syfte.

Resultatet blir begränsat eftersom det finns fler databaser att söka i än de två som valts att användas i denna studie. Emellertid är det värt att uppmärksamma att ProQuest (2018), vid sökningstillfället, sökte igenom 14 databaser i en och samma sökning. ScienceDirect (Elsevier, 2018) sökte endast igenom en databas, till sin fördel inkluderade sidan över 3,800 tidskrifter, varav ett flertal berörde skolans värld, vilket gjorde att vi såg värde i att använda denna databas. Avslutningsvis genomfördes en manuell sökning utifrån de utvalda artiklarnas referenslistor, vilket kan tyda på att sökningarna i databaserna inte var tillräckligt heltäckande. Däremot resulterade den manuella sökningen i att det aktuella forskningsområdet fångades upp i högre grad än tidigare.

Under kvalitetsbedömningen uppstod ytterligare problematik eftersom vissa frågor i checklistan var svåra att tolka eller svara på. Dels var checklistans ordning vid en första anblick uppbyggd på ett komplicerat sätt. Fyra av frågorna var riktade till en viss typ av studie, och checklistan varvade dessa med de frågor som skulle besvaras oavsett studie (se bilaga D). Dels fanns det även en tolkningsmöjlighet gällande innebörden av vissa begrepp i frågorna, vilket gjorde att vi fick besluta vad som klassificerades som exempelvis tydligt eller adekvat. Vidare var det till en början komplicerat att fastställa om studierna var etiskt granskade eller inte. I slutändan kunde det konstateras att alla tidskrifter hade etiska principer som grund vid publicering, vilket således är en fördel för denna forskningsöversikt. Kvalitetsbedömningen visade att majoriteten av artiklarna hade hög vetenskaplig standard. De inkluderade artiklarnas kvalitetsbedömning har en effekt på forskningsöversiktens kvalitet (Wright, Brand, Dunn & Spindler, 2007), och därmed går det att hävda att även forskningsöversikten har hög standard. På grund av att det fanns tvetydigheter under kvalitetsbedömningens olika faser sågs det som fördelaktigt att det var tre läsare och kunde fastslå artiklarnas kvalitet genom diskussion.

Genom att använda färgkodning kunde gemensamma teman uppmärksammas i texterna, vilket underlättade dataanalysen avsevärt. Vid kodningen uppkom det en viss problematik vid bearbetning av centrala begrepp som användes i studierna. Dock bör det framhåvas att oavsett vilket begrepp forskarna använde samt om de likställde dessa eller ej syftade de till samma koncept. Detta gjorde att artiklar kunde inkluderas oavsett hur de använde begreppen. Fortsättningsvis har ett antal begrepp på engelska saknat en direkt motsvarighet på svenska. Dessa svårigheter har resulterat i komplikationer vid tolkning av artiklarna och således vid sammanställningen av dem. Det var exempelvis svårt att översätta det engelska begreppet "tracking sheet of success criteria". I sin kontext ansågs det beskrivas som en bedömningsmatris, men då det saknades källor angående hur ordet översätts uppstod en problematik.

Det finns en komplexitet i våra inkluderade studier då några inte beskriver hur de använder själv- och kamratbedömning utan endast nämner att de används. Metoderna redovisas på samma vis som artiklarna, vilket således resulterade i att beskrivningarna i forskningsöversikten är av varierande karaktär. Då det kom till att uppmärksamma möjligheter och svårigheter

inkluderades främst aspekter kopplat till själv- och kamratbedömning, men även aspekter kopplat till BfL. Detta eftersom ett flertal artiklar använde BfL som ett övergripande begrepp där själv- och kamratbedömning inkluderades, vilket kan ses som en svaghet i forskningsöversikten.

Viktigt att beakta är att forskningsöversikten inkluderar studier som har använt olika metoder (se bilaga C). Dessa var exempelvis av kvantitativ eller kvalitativ karaktär, alternativt en kombination av dessa. Axelsson (2012) samt Forsberg och Wengström (2008) lyfter att detta har sina fördelar, dels då det kan finnas begränsat med forskning inom ett visst område, och dels då detta möjliggör en analys från mer än en infallsvinkel. Kvantitativ forskning är fördelaktigt eftersom det ger en hög reliabilitet och möjliggör generalisering, medan kvalitativ forskning tillåter en undersökande inblick i människors tillvaro och möjliggör en förståelse för deras handlingars motiv (Bryman, 2011; David & Sutton, 2016). På grund av detta menar David och Sutton (2016) att en kombination av både kvalitativa och kvantitativa metoder är gynnsamt. I forskningsöversikten kunde vi därmed undersöka hur mycket lärare använder en viss bedömningsmetod men också på vilka grunder. En problematik att beakta är dock att några studier är gjorda på ett stort antal deltagare medan vissa på ett fåtal, vilket kan göra det svårt att dra generella slutsatser.

## 8.2 Resultatdiskussion

Lundahl (2014) poängterar att Bedömning av Lärande länge har varit den föredragna bedömningsmetoden. Detta fann vi spår av i forskningsöversiktens artiklar, där ett flertal visar på att Bedömning av Lärande kan vara väl etablerad och således hindra en implementering av BfL (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Bryant & Carless, 2010; Cooper & Cowie, 2010; Mak & Lee, 2014; Willis & Adie, 2014). I dessa texter påpekar flera olika aktörer inom skolans värld att betyg och resultat är det som värderas högst. När Bedömning av Lärande dominerar kan lärare möta motstånd från elever (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al. 2011; Cooper & Cowie, 2010), administration (Bryant & Carless, 2010; Mak & Lee, 2014) och föräldrar (Willis & Adie, 2014). Skolan behöver ha ett gemensamt mål och ett gott samarbete för att BfL ska kunna frodas (Birenbaum et al., 2011; Mak & Lee, 2014). Försättningsvis skulle en lösning kunna vara att använda betygen i ett formativt syfte (Bryant & Carless, 2010; Mak & Lee, 2014). Detta stödjer det som Black et al. (2003) och Lundahl (2014) framhåller, nämligen att Bedömning för och av Lärande går hand i hand och att det ena inte bör utesluta det andra. Black och Wiliam (1998) markerar dessutom att en kombination av formativ och summativ bedömning är den enda utvägen för att komma bort från en testdominerad kultur.

Enligt Skolverket (2011b) låter själv- och kamratbedömning eleverna att agera bedömare istället för läraren. I artiklarna har det dock uppmärksammats att det finns vissa för- och nackdelar kring användningen av dessa metoder. I exempelvis Beesley et al. (2018) påpekar en lärare att det är fördelaktigt att låta eleverna utöva kamratbedömningar ansikte mot ansikte, då eleverna har en mycket trevligare attityd mot varandra än när de gör det anonymt. Ploegh et al. (2009) menar även på att lärare upplever att eleverna ger mer meningsfull feedback när kamratbedömningen sker i dialog med bedömare. Däremot har flera studier delgett att både

elever och lärare ser att det kan uppstå konflikter mellan elever då de ska bedöma varandra, vilket kan ses som en motsägelse (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Harris & Brown, 2013). För att kunna använda kamratbedömning i skolan kan det därför vara av vikt att beakta klassrummets kultur. En lärare lyfter exempelvis att hen har skapat en trygg klassrumskultur för att eleverna ska känna att de vågar diskutera svårigheterna som de finner i sina uppgifter (Braund & DeLuca, 2018). Detta styrks av Skolverket (2011b) som likaså framhäver att klassrumsklimatet påverkar hur lärandet och elevernas inställning ter sig, och att BfL syftar till att forma en lärandekultur som stödjer och främjar lärande. Black et al. (2004) menar på att ett stöttande klimat leder till att eleverna inte känner sig rädda för att göra fel samt att de hjälper och uppmuntrar varandra.

När eleverna får utrymme att bedöma sitt eget lärande i förhållande till de lärandemål som undervisningen grundas på, utvecklar de metakognitiva förmågor och självreglerat lärande (Korp, 2011). Detta återfinns i Braund och DeLucas (2018) studie där lärare menar att användandet av själv- och kamratbedömning utvecklar elevernas metakognitiva förmågor. Fortsättningsvis visar forskningsöversiktens resultat på att användandet av dessa bedömningsmetoder lär eleverna vilka styrkor och svagheter som de besitter, vilket i sin tur utvecklar deras självreglerande lärande (Beesley et al., 2018; Braund & DeLuca, 2018; Harris & Brown, 2013; Smit et al., 2017). Därmed utvecklar eleverna en autonomi, då de lär sig upptäcka egenskaper hos arbeten av hög standard, och sedan även hur de själva skapar arbeten av samma kvalitet (Jönsson, 2009 refererad i Korp, 2011). För att kunna utveckla sin självreglering behöver eleverna få utrymme att bedöma och reflektera över sitt eget lärande, det vill säga genom självbedömning (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En förutsättning är då att läraren ger eleverna en struktur för att de ska kunna synliggöra den självreglerande processen. ”Traffic lights” är en självbedömningsmetod som tagits upp i ett par av artiklarna där det beskrivs att eleverna med hjälp av tre olika färger får uppskatta sin aktuella kunskapsnivå (Beesley et al., 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013). Vidare kan självbedömning sedan kopplas till kamratbedömning då eleverna kan sitta i grupper och diskutera sin egen bedömning och förståelse (Black et al., 2004). De Ron och Feldt (2017) pekar på att flera begrepp och termer inom skolämnet hem- och konsumentkunskap kan verka lätta att förstå, men stundtals är det snarare motsatsen. Därför kan ”Traffic lights” vara passande att använda sig av, då eleverna exempelvis kan läsa recept individuellt och markera sin förståelsenivå med olika färger för att sedan diskutera orden med sina kamrater.

Skolverket (2011b) påpekar att om eleverna inte är vana vid att ge kamratbedömningar måste de ges möjlighet att öva. Vidare pekar Harris och Brown (2013) på att en bristande kunskapsnivå hos eleverna kan hämma användandet av kamratbedömningar. Om de inte besitter de ämneskunskaper som ska bedömas eller förstår kriterierna, kan inte heller eleverna ge korrekt feedback till sin kamrat. I kontrast kan Bryant och Carless (2010) studie plockas upp, där eleverna fann den upprepade proceduren med kamratbedömning långtråkig och repetitiv. Eleverna blev således omotiverade till uppgiften, de reflekterade inte över innehåll eller kriterier och ville endast bli klara med bedömningen för att påbörja nästa projekt. I den nationella utvärderingen av skolan 2003, NU-03, (Skolverket, 2004) framhävs det att elever i skolämnet hem- och konsumentkunskap känner sig osäkra kring betygskriterier och att de blir

dåligt informerade om vad som krävs för att nå ett visst betyg. Därmed kan bland annat matriser göra sig lämpliga inom detta ämne, vilket betonas som en metod som ska stärka elevernas kunskaper om betygskriterier (Beesley et al., 2018; Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013). De Ron och Feldt (2013) poängterar att matriser kan vara användbara när eleven själv ska värdera sina kunskaper, detta då hen med hjälp av dessa kan få reda på vilket målet är och var hen befinner sig i relation till målet. Exempelvis kan det vara fördelaktigt att introducera vad eleverna förväntas kunna inom ämnet konsumentekonomi, bland annat att eleverna ska kunna resonera kring ”relationen mellan konsumtion och privatekonomi” (Skolverket, 2011c, s. 4-5). Då behöver läraren beskriva vad detta innebär och exemplifiera hur resonemang ser ut som visar på respektive kriterium. Att ge exempel på hur det bör se ut för att påvisa kvalitet tas upp i ett par studier i forskningsöversikten (Mak & Lee, 2014; Willis & Adie, 2014). Lundahl (2014) delger hur en databas med bilder och filmer skulle kunna användas för att ge eleverna exempel på olika kvaliteter. Förslagsvis kan denna innehålla filmer eller dokument med exempel på hur eleverna kan argumentera och motivera utifrån hälsa, ekonomi och miljö. Dessa kan påvisa vad som behövs för att nå upp till en viss kunskapsnivå och således även få eleverna att uppmärksamma olika kvaliteter.

Den nationella utvärderingen av skolan 2003 (Skolverket, 2004, NU-03) redovisar att majoriteten av eleverna i hem- och konsumentkunskap påstår att ämnet stärker deras självförtroende och att de lär sig ta egna initiativ. Dessa lärdomar ligger till grund för ett livslångt lärande där eleverna själva ska kunna utföra olika uppgifter i hemmet och organisera sin vardag (Skolverket, 2011a). Vidare poängterar Cullbrand och Petersson (2005) att då eleverna ska lära sig att handla medvetet och hållbart som kompetenta medborgare behöver de bli autonoma och kritiska i sitt tänkande. Detta återfinns i flera studier i forskningsöversikten, vilka pekar på att bedömningsmetoder som själv- och kamratbedömning kan leda till att dessa färdigheter utvecklas (Braund & DeLuca, 2018; Cooper & Cowie, 2010; Harris & Brown, 2013; Mak & Lee, 2014; Noonan & Duncan, 2005). Vidare beskrivs ”Two stars and a wish” som en bedömningsstrategi som bidrar till att eleverna lär sig att uppmärksamma vad som är bra och vad som kan förbättras (Lundahl, 2014). Denna metod kan vara en bra början för att få eleverna att tänka kritiskt samtidigt som de uppmuntras till att lägga vikt vid det som är positivt, och således stärker de varandras självförtroende. Holmgren (2010) poängterar att till en början kan eleverna fokusera för mycket på arbetets brister, men med tiden lär de sig även att lyfta fram dess styrkor. Emellertid bör den sociala dimensionen beaktas som en svårighet, då det finns en risk att eleverna är elaka mot varandra när de utför kamratbedömningar (Beesley et al., 2018; Birenbaum et al., 2011; Harris & Brown, 2013). Lundahl (2014) menar på att om kamratbedömningarna är illasinnade kan dessa hämma lärandet, däremot kan denna bedömningsmetod motivera eleverna till att prestera bättre när de vet att kamraterna ska se och bedöma deras arbeten (Bryant & Carless, 2010; Harris & Brown, 2013).

Slutligen kan resultatet i forskningsöversikten visa på att själv- och kamratbedömning gör sig väl i ämnet hem- och konsumentkunskap. Ytterligare stöd återfinns i en studie av Ihensekhien och Salami (2012), som påvisar att självreglerat lärande i hem- och konsumentkunskap höjer elevernas ämneskunskaper. Vidare poängterar de att elevernas förmåga att bedöma sina prestationer behöver stärkas för att således kunna arbeta med mål, eftersom målsättning

framhävs som en viktig del för utvecklandet av självreglerat lärande. I forskningsöversikten har det likaså uppmärksammats att genom själv- och kamratbedömning kan elevernas ämneskunskaper förbättras (Cooper & Cowie, 2010). Vi har noterat att studierna i denna forskningsöversikt använder sig av själv- och kamratbedömning förhållandevis sällan, samt att det råder en osäkerhet kring hur dessa kan användas (Birenbaum et al., 2011; Noonan & Duncan, 2005; Oscarson & Apelgren, 2011). Detta stödjer våra tidigare erfarenheter från VFU, då lärare som mest har använt dessa bedömningsmetoder i ytterst liten utsträckning. Vid de tillfällen de använts har det oftast varit under en begränsad tid i slutet av lektionen och i form av frågor som inte tillåter utvecklade reflektioner. Sammanfattningsvis vill vi med denna studie ge en överblick över hur metoderna kan användas samt vilka tillhörande möjligheter och svårigheter som uppmärksammats av de som utövar praktikerna. Förhoppningsvis kan denna sammanställning ge lärare ute på fältet en ökad motivation till att åta sig dessa studentledda metoder.

## 9 Slutsatser och implikationer

Som påvisats i studien utvecklar själv- och kamratbedömning metakognitiva förmågor och ett självreglerat lärande. Detta bidrar i sin tur till att skapa självständiga och kritiska individer, vilket är en förutsättning för att kunna agera hållbart i förhållande till hälsa, ekonomi och miljö. Lärarna i studien använder metoder som ”Two stars and a wish”, bedömningsmatriser och ”Traffic lights”. Dessa metoder tydliggör vad eleverna ska bedömas på, deras aktuella kunskapsläge och hur de ska ta sig vidare i sitt lärande. Möjligheter som har framhävts är bland annat att själv- och kamratbedömning leder till att eleverna får bättre koll på var de befinner sig i sin lärandeprocess, de får bättre självförtroende samt att deras resultat blir bättre. Gällande svårigheter framstår tid och en summativ bedömningskultur som faktorer som hindrar användandet av formativa bedömningsmetoder. Här uppmärksammas även den sociala dimensionen som problematisk.

Med stöd av forskningsöversikten framkommer det att hem- och konsumentkunskap är ett skolämne där själv- och kamratbedömning är lämpligt. Genom dessa studentledda bedömningsmetoder kan förhoppningsvis elevernas bristande kunskaper angående betygskriterier förbättras. Vidare kan praktikerna bidra till att de begrepp som är svårtolkade uppmärksammas och bearbetas. Många av de lärare som ingått i studierna har påpekat att de behöver ytterligare kunskaper för att kunna använda sig av dessa bedömningsmetoder samt vikten av kompetensutveckling för ett ökat självförtroende vid användningen. Till sist bör det även framföras att det finns ytterst lite forskning som bedrivits i ämnet hem- och konsumentkunskap angående studentledda bedömningsmetoder.

Vidare forskning skulle kunna undersöka hur lärare arbetar med studentledda bedömningsmetoder i ämnet hem- och konsumentkunskap i Sverige. Förslagsvis skulle en interventionsstudie vara av värde, då denna hade kunnat visa på effekten av användningen av dessa metoder, exempelvis skulle en sådan forskning kunna uppmärksamma elevernas kunskapsprogression. Följaktligen hoppas vi att denna översikt ska bredda väg för att ytterligare forskning bedrivs med syfte att påvisa hur metoderna faktiskt ter sig inom skolämnet hem- och konsumentkunskap.



## 10 Referenslista

Artiklar som tillhör resultatet för den systematiska forskningsöversikten har markerats med en asterisk: \*

Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 203–220). Lund: Studentlitteratur.

\* Beesley, A.D., Clark, T., Dempsey, K., & Tweed, A. (2018). Enhancing Formative Assessment Practice and Encouraging Middle School Mathematics Engagement and Persistence. *School Science and Mathematics, 118*(1-2), 4-16. doi: 10.1111/ssm.12255

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678

\*Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment "for" learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 35-48.

Black, P., Harrison, C., Lee, C. Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into Practice*. Buckingham: Open Univ. Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 8–21.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College London School of Education.

\*Braund, H., & DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *The Australian Educational Researcher, 45*(1), 68-85.

\*Bryant, D. A., & Carless, D. R. (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: Empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice, 9*(1), 3-15. doi: 10.1007/s10671-009-9077-2

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

\*Cooper, B., & Cowie, B. (2010). Collaborative research for assessment for learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 979-986. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.040

COPE. (2018). *About COPE*. Hämtad 2018-02-27 från <https://publicationethics.org/about>

Cullbrand, I., & Petersson, M. (2005). Hem- och konsumentkunskap som potential i morgondagens skola. I Skolverket, *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 Nuläge och framåtblickar* (s. 153-164). Stockholm: Fritzes.

David, M., & Sutton, C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

De Ron, L., & Feldt, M. (2017). *Handboken - Den systematiskt planerade läraren*. Vulkan.

De Ron, L., & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11 - Att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen*. Vulkan.

Elsevier. (2018). *What is ScienceDirect*. Hämtad 2018-03-02 från <https://www.elsevier.com/solutions/sciencedirect>

Forsberg, C., & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur och Kultur.

\*Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.

Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning I och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 165-184). Lund: Studentlitteratur.

Ihensekhien, I., & Salami, L. I. (2012). Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Secondary School Students' Performance in Home Economics Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(14), 80-90. doi:10.5901/mjss.2012.v3n14p80

Jensen, J., & Karlberg, J. (2012). *Formativ bedömning – vad är det? - En kvalitativ textanalys av Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning* (Examensarbete). Göteborg: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31508/1/gupea\\_2077\\_31508\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31508/1/gupea_2077_31508_1.pdf)

Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 129–140). Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Hämtad 2017-02-15 från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2666.pdf%3Fk%3D2666](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2666.pdf%3Fk%3D2666)

Libris. (u.å.). *Sökteknik*. Hämtad 2018-03-02 från [http://librishelp.libris.kb.se/help/how\\_search\\_general\\_swe.jsp?open=search\\_tip](http://librishelp.libris.kb.se/help/how_search_general_swe.jsp?open=search_tip)

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

\*Mak, P., & Lee, I. (2014). Implementing assessment for learning in L2 learning: An activity theory perspective. *System*, 47, 73–87.

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. doi: 10.1080/03075070600572090

\*Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-assessment in the High Schools. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(17), 1–8.

\*Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2–16.

\*Ploegh, K., Tillema, H. H., & Segers, M. S. R. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2-3), 102–109.

ProQuest. (2018). *Select Databases*. Hämtad 2018-02-26 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/databases/index?accountid=11162>

Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2015). *Att skriva en bra uppsats*. Solna: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011c). *Kursplanen i Hem- och Konsumentkunskap*. Hämtad 2018-02-15 från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/hem-och-konsumentkunskap/subjecttopdf.pdf?subjectCode=GRGRHKK01&tos=gr&typeOfDoc=pdf>

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 - reviderad 2017*. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813)

Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Rapport, 250). Stockholm: Fritzes.

\*Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T., & Hess, K. (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science*, 45(5), 603–622. doi: 10.1007/s11251-017-9416-2

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. doi: 10.1080/0969594X.2011.582838

Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J & Redford, J. S. (2009). Metacognitive Monitoring During and After Reading. I D. J Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Red.), *Handbook of Metacognition in Education* (s. 85-106). New York: Taylor & Francis.

Westlund, B. (2010). Bedömning av och för läsförståelse. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 129–140). Lund: Studentlitteratur.

Williams, P. J., & Grant Atkins, J. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. I D. J Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Red.), *Handbook of Metacognition in Education* (s. 26-43). New York: Taylor & Francis

\*Willis, J., & Adie, L. (2014). Teachers using annotations to engage students in assessment conversations: Recontextualising knowledge. *The Curriculum Journal*, 25(4), 495-515.

Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23-29.

# 11 Bilagor

Bilaga A, Sökhistorik

Bilaga B, Flödesschema

Bilaga C, Artikelöversikt

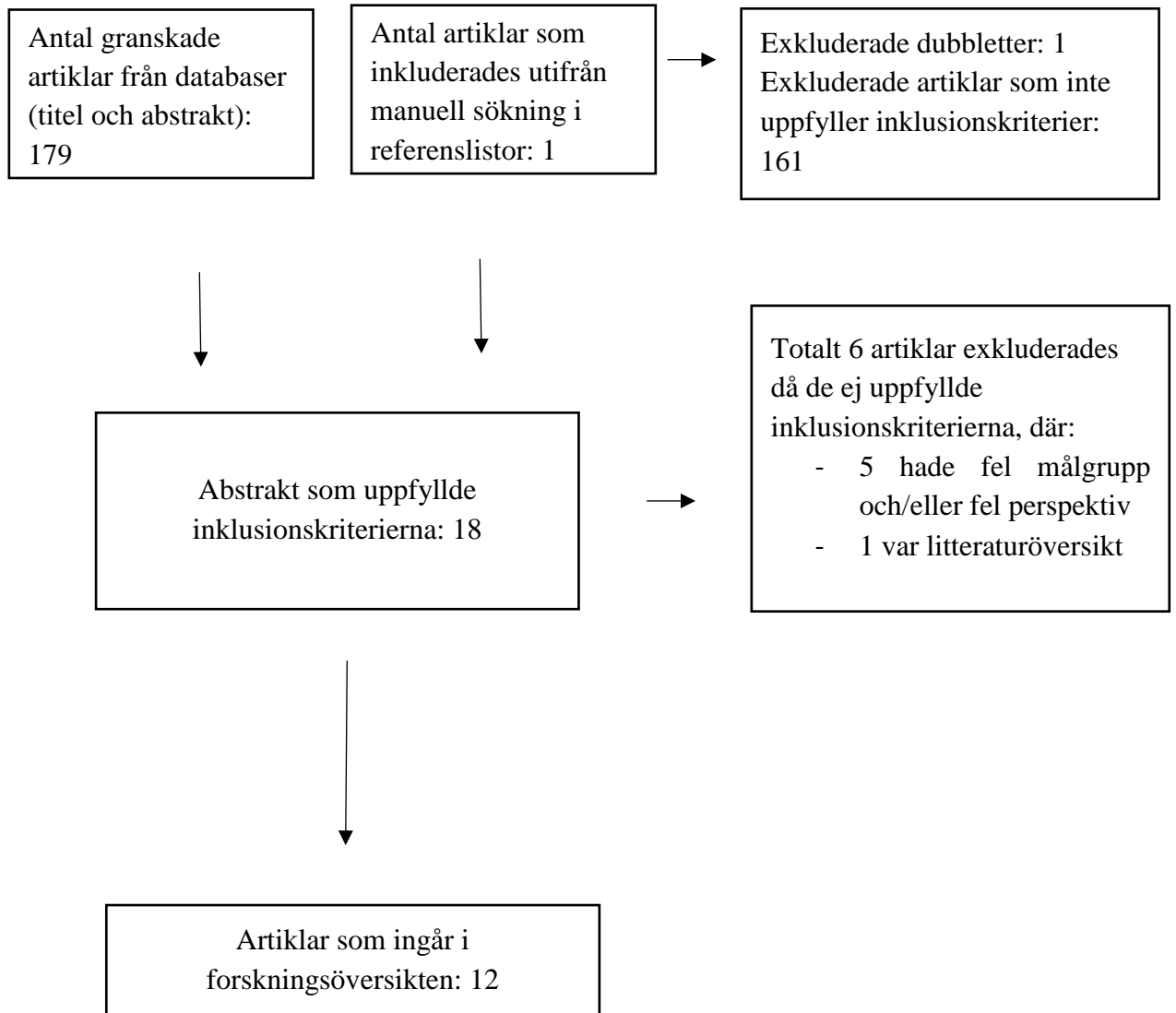
Bilaga D, Bedömningsmall för att mäta artiklars kvalitet

## 11.1 Bilaga A, Sökhistorik

Tabell 1. Historik för sökning i databaser.

Datum	Databas	Sökord/Limits/Booleska operatörer	Antal träffar	Lästa abstracts	Urval
9/2 - 2018	ProQuest	<p>("assessment for learning" OR "formative assessment") AND (teacher* OR "teacher perspective*" OR "teacher conception*") AND (methods OR practices) AND (difficult* OR possibilit* OR challeng* OR obstacle* OR opportunit*) AND ab("peer assessment" OR "self assessment") AND (primary OR secondary OR intermediate OR elementary OR middle OR high OR compulsory) NOT "higher education" NOT university</p> <p><b>Följande begränsningar användes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Commentary</li> <li>• Literature review</li> <li>• Review</li> <li>• Higher education</li> <li>• College students</li> <li>• Colleges &amp; universities</li> <li>• Clinical competence</li> <li>• Educational psychology</li> <li>• Nurses</li> <li>• Librarians</li> <li>• Midwifery</li> <li>• Adult</li> </ul>	103	103	12
13/2 - 2018	ScienceDirect	<p>TITLE("self assessment" OR "peer assessment" OR "student assessment" OR "assessment for learning" OR "formative assessment" OR "alternative assessment") and ("self assessment" OR "peer assessment" AND "teaching practice" OR "teachers experience" OR "teacher conception" OR "teacher perspective" OR "teaching methods" OR "primary teachers" OR "secondary teachers")</p>	76	76	5

## 11.2 Bilaga B, Flödesschema



Figur 1: Flödesschema för sökning och gallringsprocess.

## 11.3 Bilaga C, Artikelöversikt

Tabell 2. Artikelsammanställning i bokstavsordning efter författare, inkluderat poäng från kvalitetsbedömning. Se slutet på sidan för förkortningar.

Publikationsår Land Databas	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval	Slutsats	Kvalitets- bedömning
2018 USA ProQuest	Beesley, A., Clark, T., Dempsey, K. & Tweed, A.	<i>Enhancing Formative Assessment Practice and Encouraging Middle School Mathematics Engagement and Persistence</i>	Syftar till att testa ett framtaget kompetensutvecklingsprogram för att se om mattelärares förståelse för formativ bedömning ökar och i sin tur används oftare i klassrum.	Blandad metod, interventionsstudie. Mätning av lärarnas bedömningspraktiker, mätning av elevernas prestationer, observationer, frågeformulär till lärare samt fokusgrupper. 7 skolor, 47 middle school- matematiklärare, 2281 elever i kontrollgruppen och 3896 i interventionsgrupp.	Efter kompetensutvecklingen använder lärarna fler varianter av feedback och de involverar eleverna mer. KB anses som en givande bedömningsmetod då eleverna hjälper varandra istället för att vänta på läraren, samt att KB hjälper eleverna att förstå vad läraren frågar efter.	13/17
2011 Israel ScienceDirect	Birenbaum, M., Kimron, H. & Hany, S.	<i>Nested contexts that shape assessment for learning: School- based professional learning community and classroom culture</i>	Syftar till att undersöka relationen mellan BfL, klassrummets bedömningskultur och lärarnas professionella samarbete om lärande på skolan.	Blandad metod. Kvantitativ enkät: Totalt 122 lärare; 63 elementary, 28 middle och 31 high school. Kvalitativa semi- strukturerade intervjuer: 6 elementary school-lärare.	Både den kvalitativa och kvantitativa studien pekar på vikten av lärares kollegiala samarbete och kompetensutveckling påverkar hur väl de kan utföra BfL i klassrummet.	14/15
2018 Australien ProQuest	Braund, H. & DeLuca, C.	<i>Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the</i>	Syftar till att undersöka grundskollärares bedömningspraktiker som syftar till att utveckla	Blandad metod. Fas 1: Kvantitativ frågeformulär online. 44 lärare, som undervisar i årskurserna F-8	Lärarna ser bedömning som en starkt bidragande faktor till elevernas utveckling av metakognitiva	15/15

KB = Kamratbedömning

SB = Självbedömning

BfL = Bedömning för Lärande



		<i>connections between assessment practices and student metacognition</i>	metakognitiva förmågor och självreglerat lärande (SRL) i ämnet NO.	Fas 2: Semistrukturerad kvalitativ intervju. 5 lärare, från fas 1.	förmågor och SRL. SB och KB anses föra eleverns lärare framåt.	
<b>2010 Kina ProQuest</b>	Bryant, D. A. & Carless, D. R.	<i>Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation?</i>	Syftar till att granska implementationen av KB utifrån ett sociokulturellt perspektiv för att uppmärksamma möjligheter och svårigheter då det kommer till genomförandet av KB i en testdominerande kontext.	Kvalitativ fallstudie under 2 års tid. Observationer, intervjuer, fokusgrupper. 2 grundskolelärare (primary) grundskola för flickor. 34 elever, åk 5, läser engelska.	Lärare och elever anser att KB är en bra förberedelse inför gymnasiet, men i en testdominerande kontext behöver KB kopplas till betyg för att nå sin största potential. KB är bra i skrivandeprocessen och en viktig del vid elevernas arbete med det egna lärandet.	12/14
<b>2010 Nya Zeeland ScienceDirect</b>	Cooper, B. & Cowie, B.	<i>Collaborative research for assessment for learning</i>	Syftar till att uppmärksamma lärares perspektiv vad gäller effekten av BfL på elevers inläring, motivering samt elevers villighet till att ta mer ansvar för sitt eget lärande.	Kvalitativ, Collaborative research study. Observationer, enkäter, artefakter och möten mellan forskare och lärare. 3 lärare. En undervisare i år 12 (16–17 år) och två undervisare i år 11 (15–16 år).	BfL ger lärare en bättre förståelse för hur elever uppfattar lektionsinnehållet och bemöter lärande, samt undervisningsstrategier som bidrar till att elever bättre engagerar sig i lärande och bedömning.	9/14
<b>2013 New Zealand ProQuest</b>	Harris, L. R. & Brown, T. L.	<i>Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation</i>	Syftar till att undersöka hur grundskole- och gymnasielärare samt deras elever förstår och utövar SB och KB inom en BfL-kontext.	Kvalitativ fallstudie (multimetod). Observationer, intervjuer, fokusgrupper, artefakter. 3 lärare (åk 6/7, åk 7 och åk 10). Elever (som hade lärarna ovan): 22st i åk 6/7, 23 i åk 7, 23st i åk 10 st = totalt 68st	Studien uppmärksammar både svårigheter, bl.a. att elever behöver lära sig att använda KB och SB, och möjligheter. bl.a. att metoderna leder till en bättre förståelse för kriterier. Eleverna var osäkra kring sin bedömningskompetens och det är	13/14

KB = Kamratbedömning

SB = Självbedömning

BfL = Bedömning för Lärande

					viktigt med stöttning från läraren för att praktikerna ska fungera.	
<b>2014 Kina ScienceDirect</b>	Mak, P. & Lee, I.	<i>Implementing assessment for learning in L2 writing: An activity theory perspective</i>	Syftar till att belysa hur fyra grundskolelärare försöker förändra sina bedömningspraktiker genom implementering av BfL.	Kvalitativ fallstudie. Observationer, intervjuer och insamling av material kopplat till fyra lärare för åk 6. Intervjuer med administrativ personal.	Användandet av BfL kan hämmas om inte bestridande faktorer inom aktivitetssystemet kan lösas. Dessa faktorer är synen på feedbackens funktion (instrument), skolans mål (objekt), krock med kursplan (regler) samt arbetsbördan (arbetsfördelning).	13/14
<b>2005 Canada Manuell Sökning</b>	Noonan, B. & Duncan, C. R.	<i>Peer and Self-Assessment in High Schools.</i>	Syftar till att undersöka SB och KB- praktikernas karaktär samt hur ofta dessa bedömningsmetoder används.	Kvantitativ enkätstudie, flervalsfrågor och öppna frågor. 118 high school-lärare svarade på enkäten, 110 var med i resultatet.	Lärarna är positivt inställda till SB och KB och ett stort antal av deltagarna använder metoderna, men de påpekar att det finns för- och nackdelar med metoderna. Utifrån studien är det tydligt att lärarna ser värde i SBs reflektiva samt KBs samarbetande karaktär.	12/14
<b>2011 Sverige ScienceDirect</b>	Oscarson, M. & Apelgren, B. M	<i>Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry</i>	Syftar till att belysa språklärares uppfattningar och praktiker vid bedömning, där lärarnas attityder gentemot nyare metoder, exempelvis KB och SB, inkluderas.	Kvantitativ studie. Dels en enkätstudie, där 605 språklärare i grund- och gymnasieskola medverkade. Dels en intervjustudie, där 20 lärare (15 kvinnor och 5 män) medverkade.	De vanligaste formerna för bedömning är observation av fri muntlig kommunikation, lärarproducerade test, och ämnesuppsatser. Minst föredragna och använda är KB och SB.	11/14
<b>2009 Nederländerna ScienceDirect</b>	Ploegh, K., Tillema, H.	<i>In search of quality criteria in peer assessment practices</i>	Syftar till att utforska de kvalitetskriterier som praktiseras inom KB för att ge	Kvantitativ enkätstudie. 56 lärare som jobbar inom yrkeslinjer på gymnasienivå	KB ligger i lärarens händer, som organiserar och arrangerar bedömningsprocessen, där elever får	14/14

KB = Kamratbedömning

SB = Självbedömning

BfL = Bedömning för Lärande

	H. & Segers, M. S. R.		en utgångspunkt för utvärdering av mätkvalitet vid BfL.		tydliga riktlinjer för att kunna bedöma varandras arbete.	
<b>2017 Schweiz ProQuest</b>	Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T. & Hess, K.	<i>Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school</i>	Syftar till att undersöka om matriser hjälper lärarnas undervisning och bedömningspraktiker, samt om matriserna har någon inverkan på elevernas lärande.	Kvantitativ interventionsstudie. Longitudinell och kvasiexperimentell metod med enkäter. Totalt 45 lärare i mellanstadiet, 22 i interventionsgruppen och 23 i kontrollgruppen. Totalt 762 elever i 44 klasser, 23 elever i 4th grade, 337 i 5th grade och 402 i 6th grade.	Interventionen visar att lärarna anser att matriserna främjar deras bedömningspraktiker, men matriserna påverkar deras formativa feedback endast indirekt. Någon effekt på elevernas resultat går inte att observera, men det finns indikationer på att självreglering har en effekt på elevernas resultat.	16/16
<b>2014 Australien ProQuest</b>	Willis, J. & Adie, L.	<i>Teachers Using Annotations to Engage Students in Assessment Conversations: Recontextualising Knowledge</i>	Syftar till att undersöka lärarnas process vid kommentering av exempeltexter för att förstå standardiserade bedömningspraktiker för att sedan sätta dessa i klassrumspraktiken.	Kvalitativ fallstudie. Observationer, inspelningar, möten och e- mailkonversationer. 7 st lärare, primary school.	Genom att tillsammans kommentera exempeltexter utvecklar lärarna en förståelse för en bedömningsstandard, vilket resulterar i att deras undervisning fokuserar på att utveckla dessa kvaliteter hos eleverna. Detta bidrar till att eleverna får en förståelse för kvalitet i arbeten.	10/14

KB = Kamratbedömning

SB = Självbedömning

BfL = Bedömning för Lärande

## 11.4 Bilaga D, Bedömningsmall för att mäta artiklars kvalitet

1. Är hypoteser, syfte och eventuella frågeställningar klart beskrivna?
2. Är problemet och rationalen för studien tydligt beskrivet?
3. Är väsentliga begrepp definierade?
4. Kvalitativ artikel: Får vi kunskap om forskarens förförståelse/perspektiv?
5. Var urvalsstrategin lämplig med tanke på syftet? För att svara ja bör det framgå tydligt varifrån undersökningsgruppen valdes, vilka som valdes och varför samt hur de valdes ut och varför? Tydliggörs eventuella inklusions- och exklusionskriterier?
6. Kvantitativ artikel: Framgår det tydligt utifrån vilka grunder urvalets storlek bestämdes?
7. Är egenskaperna/karaktäristika hos de deltagare som ingår i studien tydligt beskrivet?
8. Interventionsstudie: Är försökspersonerna randomiserade till interventionsgrupp(er)?
9. Interventionsstudie: har interventionen (programmet/en ny form av undervisning etc.) som ska jämföras beskrivits tydligt?
10. Har studien använt en adekvat datainsamlingsmetod?
11. Har vilken typ av instrument som använts (ex enkäter, intervjuguider och observationsscheman) samt tillvägagångssättet vid datainsamlingen tydligt beskrivits?
12. Är den redovisade analysmetoden lämplig? De metoder som används måste vara lämpliga för data.
13. Har etiska aspekter beaktats?
14. Är de viktigaste resultaten av studien tydligt beskrivna?
15. Svarar resultatet mot syftet?
16. Har man tagit hänsyn till eventuella bortfall i resultatet? Om antalet deltagare som ”droppat av” (bortfallet) inte har redovisats, bör man svara att man är oförmögen att avgöra
17. Är resultaten praktiskt relevanta?