



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Vi lär oss ihop

---

- En intervjustudie om hur lärare resonerar kring kamratbedömning

**Kajsa-Lena Hallén**

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Olof Franck



## Sammanfattning

**Titel:** Vi lär oss ihop – En intervjustudie om hur lärare resonerar kring kamratbedömning

**Title:** We learn together - An interview study about how teachers reason about peer response

**Författare:** Kajsa-Lena Hallén

**Typ av arbete:** Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

**Examinator:** Olof Franck

**Nyckelord:** Kamratbedömning, Bedömning för lärande, Formativ bedömning, Lärprocess,

Syftet med denna studie är att få en fördjupad förståelse kring hur och varför lärare för årskurs 4-6 använder sig av kamratbedömning i sin undervisning och hur de gör för att få det att fungera. För att få reda på detta har följande frågeställningar ställts: Hur resonerar och reflekterar lärare för årskurs 4-6 kring kamratbedömning? Varför använder de sig av kamratbedömning i sin undervisning och vilka förutsättningar anser de vara de bidragande för att få kamratbedömningen att fungera?

För att få svar på dessa frågor har en kvalitativ intervjustudie gjorts. Genom att genomföra semistrukturerade intervjuer med sju lärare för årskurs 4-6 som använder sig av kamratbedömning i sin undervisning har frågeställningarna kunnat besvaras. Efter intervjuerna transkriberades det insamlade materialet och efter kodning av empirin blev utfallet en tematisk analys med huvudtemat *Varför kamratbedömning*, för att sedan gå in på djupet med hjälp av tre underteman: *Det konsekventa användandet av kamratbedömning*, *Behovet av undervisning och hjälpmedel* samt *Gruppkonstellationens påverkan*.

Från resultatet och analysen framkom det att samtliga lärare använder sig av kamratbedömning för att öka medvetenheten hos eleverna för sitt eget lärande. Genom kamratbedömningen menar lärarna att eleverna får syn på vad som är kvalitet i så väl sina egna som sina kompisars prestationer och på så sätt kommer de framåt i sitt lärande. För att kamratbedömning ska vara till hjälp så krävs det att det finns tid. Tid för att lära ut om kamratbedömning och tid för eleverna till att få praktisera kamratbedömning. Lärarna poängterar också att de grupper som eleverna utför kamratbedömningen måste vara välplanerade. Välplanerade och balanserade gällande såväl relationen mellan eleverna som ska vara i samma grupp som kunskapsnivån i gruppen.

# Innehåll

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| Inledning .....                                      | 1  |
| Syfte .....                                          | 2  |
| Frågeställning .....                                 | 2  |
| Begrepp .....                                        | 3  |
| Kamratbedömning .....                                | 3  |
| Respons .....                                        | 3  |
| Modellera .....                                      | 3  |
| Two stars and a wish .....                           | 3  |
| Tidigare forskning .....                             | 4  |
| Teoretiskt perspektiv i tidigare forskning .....     | 5  |
| Det sociokulturella perspektivet .....               | 5  |
| Den formativa bedömningen .....                      | 6  |
| Metod .....                                          | 7  |
| Empiriinsamling .....                                | 7  |
| Analys av empirin .....                              | 8  |
| Urval .....                                          | 9  |
| Förstudie .....                                      | 10 |
| Forskningsetiska ställningstaganden .....            | 10 |
| Resultat och analys .....                            | 12 |
| Varför kamratbedömning? .....                        | 12 |
| Det konsekventa användandet av kamratbedömning ..... | 13 |
| Behovet av undervisning och hjälpmedel .....         | 15 |
| Gruppkonstellationens påverkan .....                 | 17 |
| Slutdiskussion .....                                 | 20 |
| Metoddiskussion .....                                | 20 |
| Resultatdiskussion .....                             | 21 |
| Vidare forskning och framtida tillämpning .....      | 23 |
| Referenser .....                                     | 24 |
| Bilagor .....                                        | 26 |
| Bilaga 1- Informationsbrev .....                     | 26 |
| Bilaga 2 – Intervjuschema .....                      | 27 |

## Inledning

Ända sedan vi föds sker det en systematisk bedömning av oss som människor. Vi värderar och bedömer varandra hela tiden. Allt från hur vi utvecklas som individer från spädbarn till vuxna, till de prestationer vi utför i vardag, skola och arbete. I skolan är det extra tydligt då lärarna ger eleverna både omdömen och betyg på vad de har presterat under terminerna. Något som har visat sig förbättra elevernas prestationer har varit den formativa bedömningen beskriver Lundahl och Folke-Fichtelius (2010). Till skillnad från den summativa bedömningen som ofta ges i uttryck i form av betyg är den formativa bedömningen en mer utvecklande bedömning vilken berättar vad det är eleverna har gjort som varit bra och vad det är som de behöver förbättra eller förändra förklarar Klapp Lekholm (2010). Denna bedömning sker för att eleverna ska utvecklas i sitt lärande. En typ av formativ bedömning som anses vara utvecklande för eleverna är kamratbedömning. En idé som Wiliam (2015) berättar har funnits med i flera hundra år. Tanken om att elever kan lära sig och prestera bättre med hjälp av varandra.

Trots att detta är en metod som sägs ha funnit med oss i flera hundra år är det inte förrän nu på senare år, närmare bestämt år 2011 som kamratbedömningen har fått bli en del av läroplanen för grundskolan. I läroplanen kan man nu läsa att dels eleverna ska ha inflytande över sitt eget lärande men också att de ska kunna ge varandra omdömen på varandras texter och att de ska kunna bearbeta sina texter efter respons för att nå ökad kvalitet på sina prestationer (Skolverket, 2019). Granekull (2016) beskriver att detta är en form av kriterierelaterade bedömningen som innebär att det som eleverna bedöms utefter är förutbestämda kriterier och mål. En process som tidigare bara lärarna var involverade i men som man sedan 2011 också sett att eleverna kan dra nytta av att förstå och vara med i. När eleverna får interagera med varandra genom kamratbedömningen öppnas deras ögon upp för hur uppgifter kan lösas på olika sätt. På samma gång får eleverna ett öga för vad som kännetecknar kvalitet i en prestation förklarar Vestlin (2015). Därigenom hjälper och stöttar eleverna varandra genom kamratbedömningen till att komma framåt i varandras läroprocess samtidigt som de lär sig av varandra.

Men är det verkligen så enkelt? Räcker det att låta eleverna diskutera varandras arbeten och vipps så har de kommit framåt i sina läroprocesser? I den här studien har jag intervjuat lärare för att vi ska få en fördjupad förståelse för varför kamratbedömning används som en läroaktivitet i skolan och vad det är som krävs för att få det att fungera.

## **Syfte**

Då kamratbedömningen är ett tämligen nytt kunskapskrav i den svenska läroplanen för grundskolan kan det finnas tvivel på om kamratbedömningen fungerar som lärmotod. Därför görs denna studie med syftet om att få en fördjupad förståelse kring hur och varför lärare för årskurs 4-6 använder sig av kamratbedömning i sin undervisning och hur de gör för att få det att fungera.

## **Frågeställning**

Hur resonerar och reflekterar lärare för årskurs 4-6 kring kamratbedömning? Varför använder de sig av kamratbedömning i sin undervisning och vilka förutsättningar anser de vara bidragande för att få kamratbedömningen att fungera?

## Begrepp

Inom såväl tidigare forskning om kamratbedömning som inom det vardagliga praktiserandet av kamratbedömning ute i skolorna förekommer några begrepp mer frekvent än andra. Dessa är *Kamratbedömning*, *Respons*, *Modellera* samt *Two stars and a wish*. I och med att begreppen hjälper oss att få en större förståelse för kamratbedömning som metod har de även använts i denna studie. Därför är det även av intresse att förtydliga vad dessa begrepp betyder och innebär.

### **Kamratbedömning**

En process där eleverna bedömer varandras prestationer i relation till förutbestämda kriterier. Kamratbedömning handlar inte om att eleverna ska bedöma varandra, vilket ordet skulle kunna antyda, utan att de ska föreslå förändringar och förbättringsområden på varandras prestationer (Wiliam, 2015)

### **Respons**

Utifrån latinet respondere vilket betyder 'svara' används begreppet respons på samma sätt i denna studie ("Respons", 2020). Respons är när eleverna svarar på varandras prestationer genom att de ger varandra återkoppling under kamratbedömningen. Responsen kan vara i såväl skriftlig som muntlig form.

### **Modellera**

Att modellera innebär att läraren visar exempel på hur kamratbedömningen kan gå till. Genom att läraren modellerar för eleverna får de se hur de kan göra och tänka när de ska ge respons på varandras prestationer. (Dix & Cawkwell, 2011).

### **Two stars and a wish**

En feedbackmetod som eleverna kan använda sig av under kamratbedömningen. Metoden går ut på att eleverna ska hitta två positiva saker (two stars) i kompisens prestation och ett förbättringsområde (a wish) i vederbörandes prestation (Wiliam, 2015).

## Tidigare forskning

Kamratbedömning är en metod där eleverna får ge respons på varandras prestationer. Detta för att hjälpa och stötta varandra framåt i arbetsprocessen och göra så bra arbeten som möjligt. Då kamratbedömning ses som en tämligen ny metod i klassrummet så är forskningen på undervisningsmetoden begränsad och inte så gammal. Under våren 2018 gjorde jag tillsammans med Axelsson en forskningsöversikt kring kamratbedömning där vi sammanställde forskning inom kamratbedömning. I forskningsöversikten såg vi att den forskning som finns inom området i huvudsak är positivt inställd till kamratbedömning men nämner två förutsättningar som gör kamratbedömning till ett framgångsrikt moment för elevers lärande. Vilka är det *konsekventa användandet av kamratbedömning* samt *behovet av undervisning kring kamratbedömning*. Sedan beskriver de också att *gruppkonstellationen* bidrar till att kamratbedömningen blir till hjälp för elevernas lärande (Axelsson & Hallén, 2018).

Att kamratbedömning behöver användas konsekvent i klassrummet för att vara till fördel för elevernas lärande kan man se i resultatet av flera utav studierna, däribland Halls (2009) studie. Det betyder att kamratbedömning är något som behöver ske ofta i klassrummet med eleverna. Forskning visade att när kamratbedömningen användes konsekvent kunde man se att över hälften av eleverna förbättrade sina arbeten, något som finns att läsa om i bland annat Berggrens (2014) studie. Hennes studie gjordes på elever som tidigare inte hade varit i kontakt med kamratbedömning, men som under studiens gång fick läsa varandras arbeten och ge råd gällande förbättringsområden och förslag till ändringar. Ett annat exempel är från Hoogeveen och van Gelderens (2018) studie som visade att eleverna drog ännu mer nytta av kamratbedömning om det användes under hela processen och inte bara efter det första utkastet.

För att kamratbedömning ska bli ett framgångsrikt verktyg för eleverna behöver de få stöttning och handledning av läraren så att de vet vad och hur de ska göra. Resultatet i både Dix och Cawkwells (2011) studie samt Harrissons (2011) studie visade på att läraren verkligen har en viktig roll då hen modellerar för eleverna hur de ska gå till väga. I både Harrissons (2011) och Dix och Cawkwells (2011) studie framgick det även vikten av att läraren innan lektionen startar har bestämt hur kamratbedömningen ska gå till det vill säga vad det är eleverna ska fokusera på och hur de ska göra. Att eleverna behöver ha en tydlig struktur så att de vet vad det är de ska göra. Det betyder att om läraren ska använda sig av något hjälpmedel i form av matris, schema eller two stars and a wish så behöver de vara utformade utefter just det som eleverna ska ha kamratbedömning på vid just det tillfället. Från resultatet av Dix och Cawkwells (2011) studie framgick det även att hjälpmedel, så som two stars and a wish, kunde vara en bra öppningsmetod för att introducera kamratbedömning för eleverna. Varpå Hoogeveen och van Gelderens (2018) resultat fortsatte med att påpeka att när läraren tydligt skriver upp de punkter som eleverna ska fokusera på vid kamratbedömning så får eleverna en tydlig vägledning och ger därmed också en bättre respons.

Den tredje punkten som påverkar huruvida elevernas lärande gynnas av kamratbedömning är hur gruppen ser ut som eleven får responsen ifrån. Såväl Austria (2017) som Hoogeveen och



van Gelderens (2018) resultat har visat att när eleverna får interagera med varandra hjälper de varandra framåt i läroprocessen. Austria (2017) kom även fram till att vid kamratbedömning kan eleverna få vidgad synvinkel över arbetsområdet och hitta ny information som kan hjälpa dem framåt i både sin egen, men även kamraternas process. Varpå Halls (2009) resultat visade hur viktigt det är för eleverna att inte bara se och kommentera det som är fel eller på något sätt behöver ändras på i arbetena, utan även tar upp de positiva delarna i elevarbetena. Austria (2017) förklarade det som att när eleverna ser det som är bra med andras texter så börjar de också ställa frågor till sig själva och över sitt eget arbetes innehåll. På det sättet så hjälper kamratbedömningen eleverna framåt i sin läroprocess.

Den tidigare forskningen inom kamratbedömning har inte enbart visat att kamratbedömning är till nytta för elevernas lärande utan även att det är till nytta för elevernas psykiska välbefinnande. Ur Austrias (2017) och Dix och Cawkwells (2011) resultat framkom det att inte bara elevernas lärande vidgades vid användningen av kamratbedömning utan även att eleverna kände sig mer trygga i sig själv och med andra efter att konsekvent använt sig av kamratbedömning. När eleverna interagerar med varandra genom kamratbedömning får de samtidigt öva på det sociala samspelet med en annan människa (Austria, 2017).

## **Teoretiskt perspektiv i tidigare forskning**

Kamratbedömning har visat sig vara ett område som kan kvalificera in sig inom flera olika teoretiska perspektiv skriver Austria (2017) i sin studie om kamratbedömning. Han skriver att den dels kan placeras in i det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs syn på den proximala utvecklingszonen som nås när elever får interagera med varandra. Men även att kamratbedömning kan placeras in i forskningen kring den formativa bedömningen där eleverna medvetet jobbar mot förutbestämda mål och kriterier.

Nedan kommer jag att beskriva dessa perspektiv mer ingående samt vilka artiklar som förhåller sig till vilken teori. Detta för att ge en bild av hur forskning inom kamratbedömning ser ut idag. Vid genomförandet av analysen har jag dock försökt bortse från teorierna då jag har velat ha ett så objektivt synsätt som möjligt.

### **Det sociokulturella perspektivet**

Från tidigare forskning som bedrivits inom ämnet kamratbedömning kan tydliga spår från det sociokulturella lärandet ses. Flera av forskarna, däribland Harrison (2011), Dix & Cawkwell (2011) samt Berggren (2014) refererar direkt till Vygotskij i sina artiklar. De beskriver hur kunskapen är något socialt konstruerat och att eleverna lär sig av om med varandra i det sociala samspelet. Berggren (2014) har i sin studie ett helt avsnitt ägnat åt det sociokulturella perspektivet och beskriver där att scaffolding och den proximala utvecklingszonen som två viktiga begrepp inom teorin som passar bra ihop med kamratbedömning. Där scaffolding är ett framgångsrikt verktyg till elevers lärande och genom scaffolding hjälps eleverna på sin

väg mot den proximala utvecklingszonen. Detta är något som också Hall (2009) tar upp i sin artikel där han beskriver hur klassrummet blir, vad han kallar det, Vygotskijanskt när eleverna interagerar med varandra och på så sätt hjälper varandra framåt i den proximala utvecklingszonen. Hoogeveen och van Gelderen (2018) är inte lika explicita i sin koppling till Vygotskij och det sociokulturella lärandet men kopplar ihop kamratbedömningen genrepdagogen som vilket gör att man ändå kan se tydliga kopplingar till det sociokulturella lärandet.

## **Den formativa bedömningen**

Kamratbedömningen kan utöver att placeras in i det sociokulturella perspektivet även placeras in i forskningen kring den formativa bedömningen. Den formativa bedömningen utgår från att eleverna från början vet vad målet med undervisningen är. Feedbacken lämnas sedan till eleverna i relation till de kriterier som från start varit uppsatta (Granekull, 2016). Flera studier, däribland Schacters (2000) studie, visar att den formativa bedömningen som kommer från elever kan vara lika effektiv som den som kommer från läraren. Det visar på hur effektiv den formativa bedömningen i form av kamratbedömning kan vara när den sker under de rätta förhållandena. I Jonsson, Lundahl och Holmgrens (2015) studie framkommer det att när elever får diskutera varandras prestationer med varandra och ge respons på vad som är bra och vilka förbättringsområden som finns utvecklas eleverna i sitt lärande och kan på så sätt också lära sig mer. Jonsson, Lundahl och Holmgren (2015) lyfter metoden Bedömning för lärande (BFL), en metod som fått stor uppmärksamhet här i Sverige, vilket just handlar om att eleverna är med och bedömer för att själva få ett fördjupat lärande. Inom forskningen om den formativa bedömningen har även spår letts till det kooperativa lärandet förklarar Austria (2017). Det kooperativa lärandet är liksom kamratbedömning en lärprocess där eleverna interagerar med varandra och hjälper varandra framåt i varandras lärprocesser.

## Metod

Jag ville samla information om vad lärare för årskurs 4-6 har för åsikter och upplevelser gällande kamratbedömning. Därifrån valde jag att göra en kvalitativ intervjustudie med semistrukturerade intervjuer för att samla in min empiri. Såväl Bryman (2011) och Denscombe (2016) förklarar att valet av insamlingsmetod spelar stor roll på hur resultatet sedan blir och Carlsson (2002) talar i sin studie om att välja metod utifrån vad det är man vill få ut av sin studie. I detta fall valdes det att göras en kvalitativ intervjustudie för att få reda på hur lärare tänker och resonerar. Ytterligare en anledning till att jag valde att utföra semistrukturerade intervjuer var att, som Bryman (2011) beskriver det, jag vid intervjun kunde ha ett strukturerat frågeschema att utgå ifrån. Om det krävdes kunde jag ställa följdfrågor och vidareutveckla vad jag menade och när det uppstod några oklarheter fanns det utrymme för förtydligande. Med andra ord så tillåter semistrukturerade intervjuer en flexibilitet som inte hade funnits om jag istället hade valt till exempel strukturerad intervju eller enkätundersökning (Denscombe, 2016).

## Empiriinsamling

Ett viktigt moment i denna studie var att göra ett så välstrukturerat frågeschema som möjligt. Detta för att för att få svar på min forskningsfråga från respondenterna. Frågorna som ställdes var därför av liknande karaktär men formulerades olika så att jag skulle få en så fyllig empiri som möjligt att arbeta med. Kvale och Brinkman (2014) förklarar att detta är en beprövad metod, vilken de ger uttryck för i deras skiss över utformandet av tematiska intervjufrågor. Genom att ställa flera olika intervjufrågor men med samma forskningsfråga som fokus fick jag se forskningsfrågan genom respondenternas olika synvinklar. Vidare rekommenderade Kvale och Brinkman (2014) att utformningen av frågeschemat skulle vara strategiskt planerad med en inledning av frågor där respondenterna fick berätta vad kamratbedömning var för dem samt hur de arbetar med kamratbedömning i sina klassrum, för att sedan gå över till sonderande och specificerande frågor där respondenterna fick berätta hur de tänkte och resonerade kring sina val och de olika situationer som kan uppstå vid kamratbedömning.

För att jag inte skulle missa någonting av det som sades under intervjun valde jag att spela in intervjuerna i form av ljudupptagning. Bryman (2011) förklarar att det är en metod som hjälper oss att veta vad det är som verkligen har sagts, till skillnad från minnesanteckningar som har en tendens att missa detaljer och ibland frånta ord sitt sammanhang. Dock förklarar Bryman (2011) att respondenterna kan känna sig obekväma till en början med att ha en mikrofon i närheten. Det var något som jag var medveten om vid intervjuerna och för att ta bort fokus från mikrofonen och dämpa eventuell nervositet valde jag att inleda intervjun med att ställa frågor som inte hade direkt med kamratbedömningen att göra. Enkla frågor där jag bland annat frågade om deras ålder och hur lång arbetslivserfarenhet de hade, för att sedan när de blivit lite mera bekväma vid mikrofonen gå över till att prata om kamratbedömning. Det visade sig vara en framgångsrik metod då samtliga lärare sedan hade mycket att säga om kamratbedömning. Vidare något jag hade med mig inför intervjuerna var tanken på intervjuareffekten. Såväl Denscombe (2016) som Bryman (2011) beskriver hur

respondenterna kan påverkas av forskarens utseende och personligheten, och att det kan göra att respondenterna svarar på ett visst sätt. Detta var något jag försökte motarbeta genom att klä mig i neutrala kläder, varken uppklätt eller avslappnat, så att samtliga respondenter skulle känna att det var en seriös intervju. Innan intervjun presenterade jag mig och mitt syfte och därefter försökte jag ha en så neutral ställning till kamratbedömning som möjligt. Detta för att respondenterna skulle kunna känna att de kunde tala fritt och berätta om hur de resonerade kring kamratbedömning.

Ytterligare ett val som gjordes för att respondenterna skulle känna sig bekväma samt för att avdramatisera intervjusituationen vara att jag valde att utföra intervjuerna på respondenternas hemmaplan. Genom att åka till dem blev minskades pressen på dem, jag gäst hos dem och de kunde känna en omedveten trygghet i de bekanta väggarna trots att de inte hade full koll på vad jag skulle fråga dem om, mer än att det handlade om kamratbedömning.

## **Analys av empirin**

Som nämndes ovan så användes inget teoretiskt perspektiv när den insamlade empirin analyserades. Detta för att jag ville ha ett så öppet perspektiv som möjligt. Efter intervjuerna transkriberade jag allt inspelat material och skrev sedan ut det så att jag enklare kunde analysera respondenternas svar. Därefter läste jag alla intervjuer utan att göra några anteckningar. Detta för att kunna få en överblick över min empiri. Bryman (2011) förklarar att det gör att man blir vara mer objektiv, då man inte väljer att notera det man vill se utan istället ser det som faktiskt sagts under intervjuerna. Därefter började jag kodningen av empirin och till hjälp hade jag märkpennor i olika färger. Bryman (2011) förklarar att man inte ska vara rädd för att markera för mycket och göra för många koder vid avkodningen utan att det kan vara bra att se det stora innan man skalar ner och finner de slutliga temana. Inledningsvis började jag markera de ställen där respondenterna svarat på min första frågeställning vilken var *varför använder sig lärare för årskurs 4-6 sig av kamratbedömning i sin undervisning*. Sedan fortsatte jag med att markera de ställen jag sett att flera av respondenterna hade lyft fram under intervjun. Vid granskningen av kodningen upptäckte jag att samtidigt som lärarna hade svarat på forskningsfrågan hade de också beskrev vilka förutsättningar som krävdes för att kamratbedömningen skulle bli ett framgångsrikt och användningsbart verktyg i klassrummet. Vilka visade sig vara samma förutsättningar som den tidigare forskningen hade pekat på, det vill säga det *konsekventa användandet av kamratbedömning* och *behovet av undervisning kring kamratbedömning*. Liksom den tidigare forskningen hade sett att *gruppkonstellationen* var en bidragande del till att kamratbedömningen skulle vara till hjälp för elevernas lärande påpekade samtliga lärare detta. Att grupp sammansättningen var en viktig del i kamratbedömningen. Det gjorde att jag valde att ha ett tema med tre underteman, eller som Bryman (2011) väljer att kalla det – ett huvudsakligt tema och tre subteman. På så sätt skulle min frågeställning kunna besvaras i huvudtemat och de tre undertemana ge en djupare förståelse för lärarnas tankar och resonemang kring kamratbedömning samt vilka faktorer de anser vara bidragande för att få kamratbedömningen att fungera.

## Urval

Urvalet till denna studie är gjort efter ett målinriktat urval av respondenter. För att kunna få svaret på min forskningsfråga var jag tvungen att intervjua lärare för årskurs 4-6 som konsekvent använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. Detta är något som Bryman (2011) uttrycker vara strategisk då det vore irrelevant för forskningen att intervjua personer som inte har med forskningsfrågan att göra. Jag valde också att begränsa mitt urval geografiskt till att bara intervjua lärare som verkar i Västsverige. Kriterierna som ställdes upp gjordes dels för att begränsa mitt urval, men också för att öka tillförlitligheten till resultatet.

I och med att tiden var begränsad för denna studie gjorde jag även ett bekvämlighetsurval. Jag tog hjälp av min bekantskapskrets för att hitta lärare som använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. Bryman (2011) skriver att detta är en vanlig urvalsmetod när man ska hitta respondenter som antingen är svåra att få tag på eller nischade inom ett visst område, något som lärare för årskurs 4-6 som använder kamratbedömning konsekvent visade sig vara. Genom min bekantskapskrets kom jag i kontakt med sju stycken lärare som uppfyllde samtliga urvalskrav för studien och som jag sedan kom att intervjua. Att göra ett bekvämlighetsurval kan anses kritiskt då studien kan tänkas få mindre äkthet, men då lärarna som kontaktades uppfyllde samtliga krav i det målinriktade urvalet samt inte hade någon koppling till varandra kunde äktheten i studien ändå bevaras.

Nedan presenteras lärarna, hur lång arbetslivserfarenhet de har, hur många elever de har i sitt klassrum, vilka ämnen de undervisar i samt hur länge de har använt sig av kamratbedömning i sin undervisning. Tabellen finns till för att ge en överblick över de intervjuade lärarna.

|          | Arbetslivs-<br>erfarenhet | Antal elever i<br>klassrummet | Ämnen                           | Har använt<br>kamratbedömning                     |
|----------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------|
| Lärare A | 25 år                     | Stort antal                   | Svenska                         | I 25 år                                           |
| Lärare B | 15 år                     | Stort antal                   | Svenska, Engelska,<br>Matte     | I 15 år                                           |
| Lärare C | 27 år                     | Stort antal                   | Svenska                         | Länge - men inte<br>från början av<br>arbetslivet |
| Lärare D | 3 månader                 | Stort antal                   | Matte, Svenska,<br>Engelska, SO | I 3 månader                                       |
| Lärare E | 16 år                     | Medelantal                    | Svenska, Engelska,              | Över 12 år                                        |

|                                                                                                                   |       |             |                      |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|----------------------|--------------------------|
|                                                                                                                   |       |             | Matte, Bild, SO, NO  |                          |
| Lärare F                                                                                                          | 17 år | Litet antal | Svenska, Matte, Bild | I 8-10 år                |
| Lärare G                                                                                                          | 23 år | Litet antal | Svenska, SO, Bild    | Sedan slutet av 90-talet |
| Elevantal i klassrummet:<br>Litet antal: $\leq 18$ elever<br>Medelantal: 19 - 24 elever<br>Stort antal: $\geq 25$ |       |             |                      |                          |

## Förstudie

Inför intervjuerna skulle hållas förberedde jag mig genom att göra en pilotstudie samt läsa litteratur om forskningsintervju. Genom pilotstudien fick jag möjlighet till att testa mitt frågeschema samt hur det var att intervjua. Efter intervjun kom jag att ändra ordningen på frågorna för att få mer naturliga övergångar under intervjun. Jag ändrade även mitt sätt att ställa frågorna då jag upptäckte vid transkriberingen av pilotstudiens intervju att jag ställde många halvfärdiga frågor samt i vissa fall la orden i munnen på respondenten. Efter att ha läst litteratur kring forskningsintervjuer kunde jag lättare förstå hur jag skulle gå till väga. Både när jag inför intervjuerna skulle utforma frågorna och under intervjuerna när jag skulle ställa frågorna så att jag skulle få ut så mycket information ifrån respondenterna som möjligt. Denscombe (2016) gav tips på hur man som skicklig intervjuare klarar av att följa upp och inte gå vidare till nästa fråga allt för snabbt, samt att man som intervjuare ska kontrollera att man förstått vad respondenterna har sagt genom att kort sammanfatta vad de har sagt. Det var något som jag tog med mig till de riktiga intervjuerna och genom att göra så kunde jag få fram mer information än vad jag upplevde att jag gjorde under pilotstudien.

## Forskningsetiska ställningstaganden

De forskningsetiska ställningstaganden som jag gjorde baserade jag utifrån vetenskapsrådets fyra krav. Dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Till att börja med så informerades respondenterna kring vad intervjun skulle behandla, och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i intervjun utan krav på att ange någon som helst anledning till varför. Respondenterna informerades även om att intervjun skulle komma att spelas in för att jag sedan skulle kunna analysera det som sagts under intervjun. Detta meddelades till respondenterna genom att skicka ett informationsbrev på mail till dem och sedan innan intervjun startade frågade jag dem om de hade läst och godkänt villkoren.

Utifrån samtyckeskravet ställdes det inte några frågor som var av någon känslig natur eller som på något sätt skulle kunna skada vare sig respondenterna, elever eller skolorna respondenterna jobbar på. Jag valde ändå att påpeka för respondenterna att de när som helst kunde avsluta intervjun eller undvika att svara på någon/några frågor utan att bli ifrågasatt av mig som intervjuare eller för den delen bli övertalad till att fortsätta intervjun. Utifrån konfidentialitetskravet valde jag att inte ställa några frågor som kunde härledas till vare sig dem, deras arbetsplatser eller deras elever. Det fanns ingen vikt med att fråga dem under intervjun vad de hette, vad skolan de jobbar på hette eller något annat som skulle kunna avanonymisera dem. Istället valde jag att omgående ge dem anonyma alias som jag sedan kunde ha när jag transkriberade och analyserade materialet.

Till sist har vi nyttjandekravet, och här handlar det om att den empiri som samlades in endast får användas i forskningssyften och inte till något annat. Det innebär att allt innehållet från intervjun endast kommer att användas till mina undersökningar kring kamratbedömning. Även detta var något som respondenterna informerades om i informationsbrevet för att de skulle kunna känna sig trygga med att ingen information skulle missbrukas på något sätt.

## Resultat och analys

### Varför kamratbedömning?

Vad visar då resultatet av denna undersökning? Varför använder sig lärare för årskurs 4-6 sig av kamratbedömning i sin undervisning? Samtliga av de intervjuade lärarna berättar att de använder sig av kamratbedömning för att öka medvetenheten för eleverna kring sitt eget lärande. "[...] det är ju en medveten strategi för att eleverna ska få syn på vad som är kvalitet i en text eller ett tal." förklarar Lärare B när frågan ställs om varför hon använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. I det finns en anledning och ett syfte till varför lärarna väljer att aktivt använda sig av kamratbedömning i undervisningen. Eleverna får en självinsikt kring vad det är som de ska kunna genom kamratbedömning menar Lärare C som också säger att "[...] kan du uttrycka till en annan så det liksom går fram, då var du ju verkligen förstått en sak.". När eleverna ger respons på någon annans arbete och sätter ord på vilka delar som behöver förändras på något sätt samt vad som är bra med arbetet visar de också i kamratbedömningen att den själv har förstått uppgiften. Det kräver att eleverna förstår uppgiften för att de ska kunna ge sina kamrater en vettig kamratbedömning. Lärare G förklarar att genom självinsikten och med ökad medvetenhet kring sitt lärande får eleverna också en större förståelse för varför de är i skolan, "[...] de blir ägare av sin egen kunskap. Att de vill lära sig och att de är här för sin egen skull.". Kamratbedömning används för att eleverna ska öppna ögonen för sitt eget lärande, för att få syn på vad som är kvalitet, vad som de kan utveckla och göra bättre och varför de ska göra uppgifterna som ges dem.

Utöver ovan nämnda anledning förklarar även några lärare att de gör det för att minska arbetsbördan hos dem själva, men också för att det står som ett mål i kunskapskraven för årskurs 6 i svenska. Lärare A förklarar att det svart på vitt står att eleverna ska kunna behärska kamratbedömning och förklarar att "Det står ju faktiskt i svenska att man ska kunna bearbeta sina texter med hjälp av andras råd och på sikt också själv bli bra på att kunna bearbeta sina egna texter med hjälp av kamrater" Den passage som bland annat lärare A hänvisar till i styrdokumentet är kunskapskravet för E i svenska för årskurs 4-6 där det står (Skolverket, 2019, s. 264)

Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet på ett i huvudsak fungerande sätt.

Att det står i läroplanen och att det gynnar elevernas lärande är båda två aspekter som kopplas direkt till eleven. Enligt skolverket ska eleven kunna både ge och ta emot respons för att främjas framåt i sitt lärande och producera bättre texter. Med andra ord så får eleverna ut något av kamratbedömning. Men lärarna kan också få ut någonting av kamratbedömningen menar flera av lärarna. Att slippa rätta stavning och smågrejer sparar mycket tid berättar Lärare D. Men det är under förutsättningen att kamratbedömningen fungerar. Den måste vara etablerad i klassrummet och eleverna måste känna sig trygga för att kamratbedömningen ska fungera, och då vara till hjälp för både elever och lärare förklarar Lärare C. Lärare A uttrycker att kamratbedömningen medför en win win för lärare och elev. Genom kamratbedömningen



blir eleverna engagerade och kan hjälpa varandra med såväl innehåll och det rent språkliga, vilket medför bättre texter. ”Vi lär oss ihop” säger Lärare A och förklarar att hon ofta använder sig av kamratbedömning i två steg. Först får eleverna hjälpa varandra att komma på innehållet ”man är inte inne och petar i det språkliga då” förklarar Lärare A. Utan först får eleverna hjälpa varandra att komma på vad det är de ska skriva och formulera gestaltande beskrivningar. Därefter, när de har en text med ett tydligt innehåll så får de hjälpa varandra med det språkliga.

Men att få eleverna till att se kamratbedömningen som ett hjälpmedel och få dem att öppna ögonen för sitt eget lärande kräver tid, struktur och engagemang. Man måste också som lärare se kamratbedömning som ett verktyg för att eleverna ska förstå vitsen med metoden berättar Lärare F. ”Som jag då märker att så länge jag inte själv tänkte på det som ett verktyg så tänkte inte eleverna på det som ett verktyg, men när jag tänker på det som ett verktyg så tänker eleverna på det som ett verktyg”. Det som läraren gör, medvetet eller omedvetet speglar av sig på eleverna och deras inställning till det hela.

### **Det konsekventa användandet av kamratbedömning**

När samtliga lärare fick frågan om när de upplever att kamratbedömning fungerar och inte svarade en övervägande del av dem att det hänger på om det finns tid för kamratbedömningen eller ej. När det finns tid och eleverna inte behöver skynda sig igenom momentet upplever lärarna att kamratbedömningen fungerar, samtidigt som det hänger på att det är ett förberett moment i undervisningen. Lärare B förklarar vilka villkor som är avgörande för om kamratbedömningen ska vara ett fungerande element i klassrummet. ”[...] det behövs tid för eleverna att verkligen sätta sig in i och få träna på det här. Vad som förväntas av de och vad de ska göra och så.”. När eleverna får tid till att lära sig vad kamratbedömning är och hur de ska göra för att de ska hjälpa varandra framåt lär de sig samtidigt mycket själva. Eleverna behöver få testa och träna på att både ge och ta emot respons med sina klasskompisar. När de sedan fått träna på att använda sig av kamratbedömning mycket börjar de också förstå vinsterna med kamratbedömning berättar Lärare E. ”När de har fått träna mycket. När de har gjort det flera gånger så de har börjat upptäcka vitsen med, det här kan jag lära mig så mycket på själv. Så att det är värt att ge bra, liksom en kvalitativ bedömning.”. Lärare E fortsätter med att berätta att det är när eleverna har förstått det, genom mycket praktiserande av kamratbedömning i klassrummet, som de också börjar skriva mer utvecklad feedback till varandra. Eleverna får i det kontinuerliga praktiserandet av kamratbedömningen en förståelse för att de måste berätta vad det är som är bra. Gäller det innehållet, beskrivningarna, formalia eller är det stavningen som kompisen behöver kolla lite extra på.

Som nämndes ovan så spelar lärarens inställning till kamratbedömning stor roll. Lärare F berättar om hur hennes inställning till kamratbedömning har förändrats sedan hon började använda sig av det i klassrummet. ”I början när ja mer såg det som en grej så, då var ju jag inte lika systematisk i mitt tänk utan det blev som en ”happening”. Men när jag börjar och tänka igenom det ordentligt varför jag gör det och hur jag ska göra det och vad det får för

effekter. När jag såg att det fick effekt på eleverna och elevernas tänk då blev det mer. Det har gått från en rolig grej till ett verktyg”. Lärare F menar att genom ett systematiskt praktiserande av kamratbedömning i hennes klassrum har också hennes inställning till kamratbedömning förändrats. Hon fortsätter med att säga att eleverna är mer trygga när hon har förberett dem inför kamratbedömningen och när det är en inarbetad arbetsmetod i klassrummet. Genom att låta eleverna arbeta med kamratbedömning ofta blir de också bättre på att både ge och ta emot respons. Lärare F menar också att eleverna mognar i sina roller och går från att säga ”det var bra” till att ge mer konstruktiv och utvecklad feedback vilken hjälper både den som ger och den som tar emot feedbacken framåt i deras lärande.

En lärare som utmärker sig i sitt användande av kamratbedömning är Lärare G. Hon låter eleverna sitta i par och jobba i klassrummet under näst intill varje lektion, oberoende av vad det är för stoff lektionen ska behandla. Hon menar att genom att låta dem jobba tillsammans så pratar de om uppgifterna och försöker utveckla varandra vilket gör att det blir som en fortlöpande kamratbedömning. Att jobba med kamratbedömning mycket är nyckeln till att få det att fungera och generera något hos eleverna. Men man måste lägga ner tid på att lära eleverna menar Lärare G. ”Det funkar inte första gången” förklarar hon, utan det kräver ett konsekvent användande för att eleverna ska bli trygga och kunna dra nytta av verktyget. Vidare berättar Lärare G att det inte går att göra på ett generellt och allmänt sätt när man genomför kamratbedömning med eleverna utan att det ”kräver mycket tid och jobb innan man får det att fungera i en grupp”. Ingen elevsammansättning är den andra lik och sedan utvecklas eleverna under skolåren också. ”Så man får ju hela tiden utveckla de här uppgifterna man gör till dem beroende på grupp” förklarar Lärare G. Men genom att utveckla uppgifterna, utvecklas också eleverna till att bli mer självständiga och medvetna kring såväl sitt eget som sina klasskompisars lärande. Vilket i sin tur leder till att man frigörs som lärare menar lärare G och man kan lägga mer tid på att hjälpa de eleverna som tycker att uppgiften de gör är lite svår eller på något annat sätt krävande.

Tid som läggs på att lära eleverna om kamratbedömning fås med andra ord igen sedan när eleverna lärt sig metoden och klarar av att hjälpa varandra utan handledning från läraren och läraren kan ge mer stöttning och stöd till de som behöver. Men för att komma dit menar Lärare B att det behövs tålamod från eleverna, ”Det kräver också en del tålamod hos barnen som gör det, därför att det också tar lite tid” berättar Lärare B som hänvisar till de lektioner hon har med kamratbedömning. Hon berättar även att till skillnad från Lärare G så ser strukturen på lektionerna annorlunda ut beroende på om hon ska kamratbedömning med eleverna. Detta för att det är ett moment där eleverna till en början inte blir färdiga på samma gång. Vissa sitter länge och ger respons och för andra så tar det väldigt kort tid. För dem som det tar kort tid så handlar det ofta om att de inte vet vad det är de ska göra. Därför behövs det konsekventa användandet av kamratbedömning, så att eleverna får in metoden som en naturlig del i sin läroprocess. Lärare A yttrar sig likande och säger i det att ”[...] man kan inte bara gå in och säga att nu ska vi vara i responsgrupper [...]”. Det måste finnas en tanke med vad det är eleverna ska göra och varför, och lärarna menar att det är något som också växer fram i det kontinuerliga användandet av kamratbedömning. Genom att låta kamratbedömningen få arbetas in i gruppen stärks eleverna och hjälps framåt i sitt lärande.

Sammanfattningsvis går det att se att samtliga lärare menar att kamratbedömning behöver få ta tid. Både tid när det handlar om att eleverna ska lära sig metoden, men också tid till att sitta och ge respons till varandra. Trots att det är en metod som tar tid för eleverna att lära sig så blir det genom ett konsekvent användande av kamratbedömning till uppbyggnad för elevernas lärande. Eleverna vad det är som förväntas av dem och kamratbedömningen bidrar till fördjupat lärande hos dem.

### **Behovet av undervisning och hjälpmedel**

För att eleverna ska dra nytta av kamratbedömning så behövs det förutom tid också undervisning kring metoden. Några av lärarna väljer att modellera för eleverna hur de ska göra vid kamratbedömningen och någon väljer att spela upp ett scenario i form av teater för att eleverna dels ska förstå vad kamratbedömning är samt hur de ska gå till väga när de ska genomföra kamratbedömningen. Lärare E har en kunskapsvägg som hon ofta pekar på när eleverna ska ha diverse olika moment, däribland kamratbedömning. Detta har hon för att göra eleverna medvetna om sitt lärande och varför de gör vad de gör i skolan ”Så att det blir tydligt att det här är ett kommande kunskapskrav.” förklarar hon och berättar att det om kunskapskraven från skolverket som sitter uppnålade på väggen längst bak i hennes klassrum. Hon fortsätter med att berätta att hon i sin undervisning ofta försöker att informera och undervisa eleverna kring kamratbedömning så att det sakta ska växa fram och bli en naturlig del i elevernas läroprocesser. Även Lärare B arbetar med att sakta låta kamratbedömningen få växa in i elevernas vardag i skolan. Hon förklarar att eleverna behöver veta ”vad som förväntas av dem och vad de ska göra. Och för att det ska bli riktigt bra så behövs den typen av struktur där de verkligen får öva på en liten del åt gången.” Ett konsekvent användande av kamratbedömning då eleverna får träna och träna samtidigt som de får undervisning kring metoden samt vad bedömning är och innebär. Lärare F förklarar att ”Vi brukar prata mycket om vad bedömning är, -ah den var bra- är ju inte någon bedömning” hon förklarar att det måste kunna gå att arbeta vidare efter de kommentarer som eleverna får vid kamratbedömningen, och då måste det vara utvecklade kommentarer med substans. För att få eleverna att komma dit förklarar hon att hon modellerar för eleverna. Modellerar hur de kan tänka vid kamratbedömningen, vad som kan vara lämpliga kommentarer och inte för att sedan tillsammans i klassen kolla på en text och se hur man skulle kunna ge feedback på den. Hon berättar att hon väljer att ”börja i det lilla för det, och sen så gör man det större och större”. På så sätt så lär sig eleverna hur de kan göra för att verkligen få ut så mycket som möjligt av kamratbedömningen.

Lärare E berättar att i undervisningen om kamratbedömning försöker hon att aktivera eleverna mycket. Hon menar att kvalitén på elevarbetena blir bättre när eleverna får vara med och tycka till men att hon samtidigt vill modellera för eleverna så de får en förståelse för vad det är de ska göra. De kan få vara med och bestämma vad det är de ska titta efter men strukturen bestämmer hon och genom modellering visar hon för eleverna hur en kamratbedömningssekvens skulle kunna se ut. Ett annat sätt att visa hur kamratbedömningen

kan se ut för eleverna är att göra som Lärare B och dramatisera kamratbedömningen. Hon brukar då ta en frivillig elev från klassen som får hjälpa henne att dramatisera hur det skulle kunna se ut vid kamratbedömningen, vad de kan säga till varandra beroende på vad det är de ska titta efter. Gemensamt för lärarna är att de vill börja småskaligt i kamratbedömningen för att arbeta uppåt. Att få det till en inarbetad metod så att de klarar av att använda sig av den själva, och i det också hjälpa varandra framåt. Lärare A fortsätter med att berätta att kamratbedömningen ska vara som ett gemensamt projekt där eleverna får hjälpa varandra, och att de när de gör det kommer mycket längre än om de hade jobbat själva. Lärare A förklarar att eleverna måste förstå att ”Vi är här för att lära oss, inte visa vad vi redan kan.” och det är något som kamratbedömningen kan bidra med.

Utöver undervisningen om kamratbedömning så använder sig samtliga lärare sig av olika hjälpmedel. Dessa är checklistor - där eleverna kan bocka av om kompiserna har med samtliga delar och å vilket sätt de kan utveckla och förändra. Mallar och matriser – också där är mycket förutbestämt och lärarna förklarar att det hjälper eleverna att ha koll på att responsen omfattar allt som de i klassen kommit överens om. Dessa hjälpmedel hjälper till att göra så att eleverna får en mer likvärdig kamratrespons genom att styra upp strukturen. En mer fri form av kamratbedömning är two stars and a wish eller ros och råd som några väljer att kalla det. Lärare E berättar att hon har hämtat metoden från *Bedömning för lärande* för att sedan lägga till och anpassa efter sina elever och lektioner ”Jag har ju tagit det här från BFL, Bedömning för lärande, som heter two stars and a wish, annars har jag utformat allt själv.”. Det är den metod som majoriteten av lärarna oftast väljer att använda sig av, och har matriser, stödstrukturer och checklistor som komplement. Strukturen är desamma i de båda metoderna two stars and a wish och ros och råd, då det handlar om att först säga någonting som är positivt med texten och visa på vad det är man tycker är särskilt bra med arbetet för att sedan berätta för varandra var det finns förbättringspotential. Antingen som en önskan eller ett råd kring vad som skulle kunna göras annorlunda och förbättras. Flera av lärarna menar att de metoderna har en positiv effekt på eleverna och dess lärande ”Att få två stjärnor, liksom två beröm, och en önskan om vad man kan förbättra, det mår ju de flesta människor väldigt gott av och då lyfter det ju processen också.” berättar Lärare E. Men alla har inte lika positiva upplevelser av two stars and a wish. Lärare G har erfarenheten av att two stars and a wish bidrar till ett negativt klassrumsklimat. Hon vill inte att eleverna ska ge varandra negativ kritik när de jobbar med olika arbeten. ”Jag kan ju ge den konstruktiva kritiken eller den feedbacken till eleverna, det tycker jag funkar. Men jag tycker inte att eleverna ska göra det. Jag tycker inte att man ska se varandra i det ljuset.” berättar Lärare G som hellre ser att eleverna ger varandra positiv utvecklande feedback i kamratbedömningen samt låter kamratbedömningen få vara mer som ett samtal än en bedömning.

Utöver hur själva kamratbedömningen fungerar och de hjälpmedel som finns för att underlätta kamratbedömningen eller göra den roligare så måste eleverna också klara av att skilja mellan sak och person. Det är aldrig en person som är dålig eller behöver ändra sig, utan det är alltid arbetet som ska ändras och förbättras. ”I början måste man lära dem mycket” berättar Lärare A som fortsätter med att säga att hon måste förklara för eleverna ”Att det handlar inte om personer, att det handlar om texter”. En förståelse som Lärare F upplever delvis hänger ihop

med deras mognad. ”För ju mognare de är desto lättare är det ju att se att min text är inte jag”. Därför väljer hon, liksom lärare E, att öka på kamratbedömningen när eleverna blir lite äldre. Genom mognaden upplever de att eleverna får lättare att förstå skillnaden mellan text och person. Hand i hand med det kommer förmågan att stå för sina åsikter och ge varandra konstruktiv kritik, men göra det på ett sätt som inte skadar varandra. Men att kunna stå för sina åsikter och förklara varför man tycker att texten behöver förändras eller ej samtidigt som mottagaren av responsen ser att det är texten som ska bearbetas är inte bara en fråga om mognad. Trygghetskänslan måste finnas där också. Detta gör att flera av lärarna menar att när de rätta förhållandena finns, en trygg elevgrupp och att kamratbedömningen som metod är inarbetad, så kan eleverna vid en tidigare ålder behärska kamratbedömning på ett, både för dem själva och sina klasskompisar, utvecklande sätt.

Sammanfattningsvis är undervisning kring kamratbedömning och hjälpmedel vid kamratbedömningen två viktiga delar. Samtliga lärare är eniga om att genom att undervisa eleverna om kamratbedömningen får eleverna en förståelse för vad det är som förväntas av dem och vad de ska göra. Samtliga lärare använder sig av olika material och checklistor men det som utmärkte sig mest var *two stars and a wish*. Majoriteten av lärarna såg det som en bra metod för eleverna att få struktur i kamratbedömningen samt att det var till uppbyggnad för elevernas välbefinnande. Men sedan fanns det också uppfattningen om att *two stars and a wish* kunde vara till skada för eleverna och läraren i fråga valde därför aktivt bort metoden. Samtliga lärare var eniga om att en trygghetskänsla måste finnas i gruppen vid kamratbedömningen, därför hade några lärare även med det i sin undervisning kring kamratbedömning.

## **Gruppkonstellationens påverkan**

Samtliga lärare påpekar att gruppkonstellationen är jätteviktig vid kamratbedömningen. Det måste finnas en anledning till vilka elever som jobbar med varandra berättar flera av lärarna. Lärare F förtydligar detta med att berätta att det finns en tanke bakom varför just de eleverna ska vara i grupp med varandra och ge respons på varandras texter och att hon inte lottar eleverna ”Jag har alltid en tanke bakom varför eleverna jobbar tillsammans.”. Förutom att eleverna ska hjälpa varandra framåt i sin läroprocess så tänker lärarna på elevernas välbefinnande i första hand när de konstruerar de grupperna kamratbedömningen ska vara i. ”[...] jätteviktigt hur jag parar ihop dem, för är det en kemi som inte stämmer eller om man känner sig hämmad av någon anledning så blir de inge bra heller, utan du måste vara ganska trygg med det hela, då kan det bli bra.” berättar Lärare C som trycker på vikten av bra relation mellan de elever som ska ha kamratbedömning med varandra. Likaså berättar Lärare A att det är mer än just kunskapsnivån som ska stämma när kamratbedömningsgrupper formas ”Det är ju inte bara para ihop kunskapsmässigt för relationen ska ju funka.”.

Som lärare måste man tänka på hur man formar grupperna och vem det är som ska ge respons till vem. Med elevernas bästa i åtanke skapar lärarna olika grupper beroende på olika faktorer. Dessa faktorer kan vara elevunderlag, uppgift och mål med kamratbedömningen. Lärarna

påpekar att grupperna likväl inte behöver vara desamma för varje gång, utan lärarna formar olika grupper beroende på ovanstående faktorer hur långt eleverna har kommit i sin arbetsprocess. Det måste finnas en mening med att just de eleverna jobbar med varandra och därför väljer majoriteten av lärarna att själva dela in eleverna i grupper. ”Det kan vara nivågruppering, att de här eleverna är på samma nivå eller så kan det vara att jag vill att de ska modellera för varandra” berättar Lärare F. Lärare D nämner också att hon väljer att gruppera eleverna efter hur de skriver. ”[...] de här skriver ungefär likadant eller på samma sätt och då har de fått göra tillsammans.” På så sätt har eleverna lättare för att både ta och ge respons menar hon då elevernas grundtankar är liknande och de då kan ha lättare för att förstå varandra i responsen. Flera av lärarna väljer att dela in eleverna efter hur starka de är i det momentet de ska ha kamratbedömning i. Lärare E berättar att när hon formar grupper till kamratbedömningen så arbetar hon med att hitta elever som har liknande kunskapsnivå inom det momentet kamratbedömningen är i. “[...] oftast försöker jag hitta jämbördigt i just det här ämnet och just det här ämnesområdet som vi jobbar med.” Det betyder att det grupperna kan se olika ut beroende på vad det är för moment, i och med att eleverna är olika starka i olika ämnen och moment. Men det handlar hela tiden om att ge alla elever utmaningar förklarar Lärare A som säger att “[...] den som är sådär jätteduktig på att skriva måste ju få en utmaning också och det får den ju inte av en som är på en helt annan nivå.” samtidigt som hon förklarar att två svagare elever inte alltid blir en bra kombination heller. “[...] när det är två riktigt svaga som inte, ingen drar om man säger så [...] då kommer de ingen vart. I och med detta väljer flera av lärarna att aldrig låta eleverna vara med och bestämma vilka grupper de ska vara i.

När det handlar om gruppens storlek som kamratbedömningen sker i vill samtliga lärare ha max 4 elever per kamratbedömningsgrupp, men då under förutsättningarna att det finns en grundtrygghet hos samtliga elever. Lärare G berättar att när hon konstruerar grupper till kamratbedömningen låter hon dem oftast vara i par. ”Då sätter jag ofta två och två. När jag känner mig trygg med dem så kan jag utöka det lite, högst fyra”. Hon ser till att det alltid finns, som hon uttrycker det, någon stabil i varje grupp. De stabila kan då vara förebilder för de elever som behöver mer motivation och inspiration i sin process. Lärare F arbetar på liknande sätt och låter eleverna modellera för varandra och visa för varandra hur de tänker, “[...] jag vill att de ska modellera för varandra [...] på det sättet kan de visa andra hur man kan tänka eller göra.” I kamratbedömningen blir eleverna varandras verktyg och de hjälper varandra att utvecklas men Lärare F ser gärna att eleverna sitter tre och tre när de ska ha kamratbedömning. ”Då är de inte ensamma om att lämna responsen utan då är de två stycken” menar och fortsätter med att förklara att kamratbedömningen blir något som inte bara handlar om två elever, utan det blir ett samtal och en diskussion mellan alla tre inblandade. Eleverna kan då hjälpas åt med att formulera sig kring responsen och komma på vad det är för feedback som de vill lämna. Vanligast är ändå att eleverna sitter i par när de ska ha kamratbedömning och att de hjälps åt med varandras texter. I Lärare B:s klassrum sitter eleverna i par och med hjälp av märkpena stryker de under det som kännetecknar god kvalitet i texten. ”Så att man i par då fått hjälpas åt i bådars texter och leta efter de här sakerna”. Genom att sitta tillsammans kan de, likt när Lärare F låter dem sitta tre och tre, hjälpa varandra och både hitta kvalitet i sin

egen och den andres text. Det blir ett givande och tagande där båda eleverna är aktiva samtidigt.

Som nämnades ovan så är gruppen ett viktigt moment vid kamratbedömning. Det gäller såväl den konstellationen som eleverna har kamratbedömning i är genomtänkt som att klassen som grupp ska vara trygg och tillåtande. Trygga elever kan hjälpa varandra framåt i läroprocessen medan otrygga elever hämmar varandra. Lärare E uttrycker att kamratbedömningen bidrar positivt för ett gott gruppklimatet. ”Sen är det väldigt positivt för gruppklimatet att ge mycket komplimanger. [...] man gör det på ett bra sätt så att inte någon blir skadad av det eller mår dåligt av det.” När de ger varandra och ingen elev blir skadad av det genom att bli utsatt för negativ kritik växer gruppsyggheten och eleverna vågar vara öppna mot varandra. På det sättet sätter gruppklimatet och grundtryggheten ramarna för hur kamratbedömningen kan te sig. Samtliga lärare är eniga om att under inga omständigheter får eleverna ta skada av kamratbedömningen, vilket de upplever eleverna kan göra om inte grundtryggheten finns i klassrummet. Eleverna måste känna sig trygga med varandra så att de kan lämna konstruktiv kritik till varandra.

Avslutningsvis om gruppkonstellationens påverkan går det att se ett samband mellan grupp och trygghet när lärarna konstruerar kamratbedömningsgrupper. För alla lärare är det viktigt att elevernas välbefinnande är i fokus när grupper konstrueras, men sedan kan olika omständigheter spela in i vilka elever som ska ha kamratbedömning med varandra. Ofta sker det en nivågruppering av eleverna där de starka eleverna ofta får jobba med varandra, men ibland sker grupperingen på intresse eller på att de ska inspirera varandra vilket gör att det sällan är samma elever som hjälper varandra flera gånger. Gruppens storlek varierar också beroende på mellan lärarna, några vill ha små par medan andra ser fler fördelar med att låta eleverna jobba i grupper om tre. Som maxantal är lärarna överens om att det max får vara 4 elever per grupp, sedan blir det för stort för eleverna att hantera.

## Slutdiskussion

Det finns alltid aspekter som kan göras annorlunda på något sätt men genom de val som gjorts har ändå forskningsfrågan kunnat besvaras, vilket var huvudsyftet med denna uppsats. Med utgångspunkt från studiens syfte och frågeställningar diskuteras och problematiseras kritiska aspekter i studiens tillvägagångssätt i form av en metoddiskussion. Därefter kopplas tidigare forskning ihop med de resultat som framkom genom studien tillsammans med studiens syfte och frågeställningar för att även de diskuteras och problematiseras i en resultatsdiskussion.

## Metoddiskussion

Precis som Bryman (2011) skriver så avgör syftet och frågeställningen vad det är studien kräver för metod. I detta fall blev det en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie som passade bäst för att besvara syfte och frågeställningar. Till att börja med fanns det många fördelar med att utföra en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie. Genom att just ha dem semistrukturerade fick jag ett djup i intervjuerna genom att jag ställde följdfrågor till respondenterna. Jag kunde gå på mina instinkter att hålla kvar tystnaden för att få ut mer värdefull information från respondenterna och på så sätt få en fylligare empiri (Denscombe, 2016). Denscombe (2016) fortsätter förklara att svarsfrekvensen på de frågor som jag ställde var hög i och med att jag hade bokat in träffar med respondenterna, de var förberedda på att jag skulle komma samt att intervjun skulle handla om kamratbedömning. Med andra ord fanns det flera fördelar för mig att välja att utföra en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie som metod när jag ville få reda på hur lärare resonerar och reflekterar angående kamratbedömning. Likväl fanns det nackdelar med att utföra den typen av studie menar såväl Bryman (2011) som Denscombe (2016). Bland dem finns frågetecknet kring validiteten i den insamlade empirin. Bryman (2011) och Denscombe (2016) förklarar att människor har en tendens att försköna sina upplevelser kring händelser och företeelser, och säger ofta vad de tror att vi vill höra istället för den faktiska sanningen. Å andra sidan har samtliga respondenter svarat snarlikt på frågorna de fått under intervjun vilket gör att validiteten istället ökar för denna studie. Dessa lärare har, oberoende av varandra, alla hävdar att kamratbedömning är en metod som hjälper elever i sitt lärande. Lärarna menar att kamratbedömning både gör att eleverna lär sig mer och att de i många fall också får en ökad förståelse för sitt eget och andras lärande.

Ytterligare en kritisk aspekt i min metod var valet av respondenter. Denscombe (2016) beskriver bekvämlighetsurvalet som ett snabbt, bekvämt och ekonomiskt fördelaktigt sätt att välja ut sina respondenter från då de är lättillgängliga för forskaren. Samtidigt som att det också ses som ett kritiskt urval om man har det som grundurval då det inte på samma sätt går att säkerställa god forskning. Det ska då poängteras att även om ett bekvämlighetsurval gjordes så behövde lärarna som deltog i studien ändå svara för de övriga urvalskriterier som ställts upp och på så sätt kan denna studie ändå anses tillhöra god forskning (Denscombe, 2016).



## Resultatdiskussion

Utifrån frågeställningarna: *Hur resonerar och reflekterar lärare för årskurs 4-6 kring kamratbedömning? Varför använder de sig av kamratbedömning i sin undervisning och vilka förutsättningar anser de vara de bidragande för att få kamratbedömningen att fungera?* Samt studiens syfte vilken var att: *Få en fördjupad förståelse kring hur och varför lärare för årskurs 4-6 använder sig av kamratbedömning i sin undervisning och hur de gör för att få det att fungera?* problematiseras och diskuteras studiens resultat.

Varför är det egentligen intressant att ta reda på hur lärare resonerar och reflekterar kring kamratbedömning. Anledningen till att jag ville ta reda på hur lärare för årskurs 4-6 resonerar och reflekterar kring kamratbedömning var, trots att det är ett kunskapskrav för årskurs 6 i ämnet svenska sedan 2011 (Skolverket, 2019), så har det visat sig vara få lärare som använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. Utifrån det ville jag veta varför de lärare som använder sig av kamratbedömning i sin undervisning gör det samt vad de anser krävs för att få kamratbedömningen att fungera.

Samtliga lärare i studien svarade att de använder sig av kamratbedömning för att eleverna ska komma framåt i sin läroprocess. Lärarna vill öka elevernas lärande och genom att låta eleverna diskutera sina processer med varandra. Genom att låta eleverna ge varandra råd och stöttning menar lärarna att de presterar bättre i sina olika processer. Men de påpekade också att det tar tid med kamratbedömning. Först tar det tid att implementera i form av undervisning och praktiserande av metoden. Detta är något som även tidigare forskning visade på då flera forskare, däribland Hall (2009) menade att kamratbedömningen behöver ske konsekvent för att eleverna ska ha nytta av den. Betyder det att kamratbedömningen blir en metod som är mer tidskrävande än effektiv? Till en början menar flera av lärarna att det kan te sig så. Att metoden tar mer än vad den ger. Men hade det fortsatt på det spåret hade troligtvis lärarna inte använt sig av metoden. Samtliga av de intervjuade lärare har använt sig av kamratbedömning i sin undervisning under majoriteten av sitt arbetsliv som lärare, och Lärare A utmärker sig med att ha använt sig av metoden i hela 25 år. De andra lärarna är inte långt efter och det visar på att Trots att kamratbedömning bara har funnits med i läroplanen sedan 2011 så finner lärarna kamratbedömning som en viktig del i deras undervisning. Det visar på att det inte bara är en tidskrävande metod utan att den är effektiv när den fungerar samt att eleverna lär sig bättre med hjälp av metoden.

Som nämndes använde sig samtliga lärare olika metoder och hjälpmedel för att få kamratbedömningen att fungera och vara till hjälp för elevernas lärande. Majoriteten av lärarna såg two stars an a wish som bra och framgångsrik metod och använde sig gärna av den vid kamratbedömningen. Men Lärare G, påpekade att den kunde vara till mer skada än nytta om eleverna missbrukade makten att påpeka förbättringsområden för varandra. Därför använde sig denne inte av two stars and a wish. Hur förhåller sig då tidigare forskning till two stars and a wish? Från flera studier, däribland Dix och Cawkwells (2011) studie, framkom det att eleverna behöver bra hjälpmedel i form av tydliga strukturer och mallar. På så sätt menade de att two stars and a wish var en bra öppningsmetod för att introducera kamratbedömning för eleverna. Men att de, när metoden var invand, med fördel kunde gå över till att läraren istället

skrev upp riktlinjer på tavlan eller gav eleverna stödscheman att luta sig mot. På så sätt skulle de ges både mer frihet och samtidigt stramare tyglar vilket skulle kunna resultera i en bättre respons. Forskningen kan då ses som en motsättning till majoriteten av lärarnas uppfattning om two stars and a wish, i och med att de fortfarande använder sig av det och har det som deras huvudmetod. Dock hade flera av lärarna förändrat metoden något så att den skulle passa deras elevunderlag genom att lägga till moment som eleverna skulle titta efter vid kamratbedömningen. Det skulle kunna vara ett sätt att gå vidare från grundvarianten av two stars and a wish till det lärarna är i dag, och på så sätt skulle ändå two stars and a wish vara en användningsbar och utvecklande metod för elevernas lärande. Lärarna har också sagt att de ser förändring i elevernas lärande när de använder sig av kamratbedömning. Utöver two stars and a wish nämner några lärare att de använder sig av stödstrukturer, mallar och checklistor. Vilket var vad forskningen visade på som var till störst hjälp för elevernas lärande. Det skulle kunna betyda att om lärarna mer och mer övergår till att använda sig av stödstrukturer, mallar och checklistor så kan eleverna komma ännu längre i sin lärprocess.

Samtidigt är det, som så väl lärare som forskare påpekar, elevgruppen som sätter ramarna för vad som kan göras. Det behöver finnas en trygghet i gruppen till en början. Wiliam (2015) skriver att detta är en beprövad metod för att få in trygghet i såväl gruppen som metoden. Detta visade sig vara något som flera av lärarna praktiserade utan att någon av dem direkt refererade till något mer än sin egen erfarenhet. Det visar på att, trots att jag endast intervjuade sju lärare, man ändå kan få en uppfattning om hur lärare på det stora hela använder sig av kamratbedömning i sin undervisning resonerar kring metoden. Då de flera gånger poängterar samma delar som bidragande förutsättningar för att få kamratbedömningen att fungera, ökar validiteten för denna studie och resultatet är något som bör tas i beaktande.

Samtidigt väcks frågorna om varför det inte är fler lärare som använder sig av kamratbedömning. Då det från forskning inom såväl det sociokulturella perspektivet som forskningen inom den formativa bedömningen, kommit fram till är att det är en bra lärmotod för eleverna. Att kamratbedömningen hjälper eleverna att få fördjupat lärande och samtidigt en förståelse för sitt eget lärande. Blir lärare avskräckta när kamratbedömningen inte fungerar första gången då det kan verka stökigt i klassrummet när eleverna diskuterar sina processer med varandra? Utifrån denna studie går det tydligt att se varför kamratbedömning bör användas i klassrummet. Att stökigheten kanske egentligen är nya lärdomar och kunskaper som skapas genom elever som interagerar med varandra.

## **Vidare forskning och framtida tillämpning**

Såväl resultatet av denna studie som resultaten från tidigare forskning har visat att lärare använder sig av kamratbedömning för att öka medvetenheten hos eleverna kring sitt eget lärande. Det vore därför intressant att göra intervjuer med lärare som inte använder sig av kamratbedömning i sin undervisning för att få deras syn på området. Att ta reda på de bakomliggande orsakerna till varför de lärarna inte använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. Fråga dem om hur de ställer sig till den passage i kunskapskraven för årskurs 6 där det står att eleverna ska kunna ge och ta emot respons, samt kunna bearbeta sina texter därefter. Men även fråga dem om det är så att de eventuellt har använt sig av kamratbedömning tidigare men av någon anledning valt att sluta, och i så fall varför.

Från denna studie tar jag med mig kunskaper om hur kamratbedömning verkligen kan användas för att vara till hjälp för elever i dess läroprocess. Att genom undervisning och tid inom området kan eleverna växa i sitt lärande och samtidigt hjälpa varandra framåt. Därför kommer kamratbedömning att vara en självklar del i mitt kommande yrke som lärare. Efter att ha tagit till mig av lärarnas erfarenheter samt forskning inom ämnet kommer jag att göra min egen version av kamratbedömning, anpassat efter det elevunderlag som ligger framför mig. Jag hoppas också att fler lärare ser de stora vinster som kamratbedömningen medför och tillämpar metoden i sina klassrum.

## Referenser

- Austria, M. A. B. (2017). Peer Response as an Effective Writing Strategy. *International Journal of Progressive Education*, 13(2).
- Axelsson, V., Hallén, K-L. (2018) *Kamratbedömning - ett verktyg som hjälper elever att utvecklas i sin lärandeprocess*. Examensarbete på grundnivå. Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet.
- Berggren, J. (2014). Learning from giving feedback: a study of secondary-level students. *ELT journal*, 69(1), 58-70.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Sociology , 13). Göteborg: Kompendiet. Hämtad 2019-09-16 från <http://hdl.handle.net/2077/15725>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Dix, S., & Cawkwell, G. (2011). The influence of of peer group response: Building a teacher and student expertise in the writing classroom. *English Teaching*, 10(4), 41.
- Granekull, T. (2016) *Kamratbedömning i naturvetenskap på mellanstadiet – formativ återkoppling genom gruppsamtal*. (Licentiatuppsats 2016:41) Malmö: Holmbergs. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2043/19207>
- Hall, M. (2009). The politics of peer response. *Writing Instructor*, , 13. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/754908639?accountid=11162>
- Harrison, C. (2011). Peer and self- assessment. I Järvelä, S (Red), *Social and emotional aspects of learning*. Oxford: Elsevier
- Hoogeveen, M., & van Gelderen, A. (2018). Writing with peer response using different types of genre knowledge: Effects on linguistic features and revisions of sixth-grade writers. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 66-80.
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22 (1), 104-121.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? i C. Lundahl, M, Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik (s.129-141)*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius. (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014) *Den kvalitativa forskningintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Respons. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-01-04 från <https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/respons>
- Schacter, J. (2000). Does individual tutoring produce optimal learning? *American Educational Research Journal*, 37 (3), 801-829.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad 2019-10-04 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

- Vestlin, L. (2015). *Bedömning som utvecklar – möjligheter och utmaningar i ett formativt förhållningssätt*. Malmö: Författarna och Lärarförlaget
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-11-07 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wiliam, D. (2015). *Handbok i formativ bedömning – strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och kultur

## Bilagor

De bilagor som bifogas är *Bilaga 1- Informationsbrevet* och *Bilaga 2 – Intervjufrågorna*. Informationsbrevet skickades ut till respondenterna innan intervjun ägde rum för att de skulle vara informerade om deras rättigheter inför och under intervjun. Intervjuschemat är de frågor som ställdes till respondenterna under intervjun samt de frågor jag hade som förslag för mig själv att ställa som följdfrågor.

### Bilaga 1- Informationsbrev

Hej! Jag heter Kajsa-Lena och jag läser grundlärarprogrammet 4-6 på Göteborgs Universitet. Jag skriver nu mitt examensarbete vilket handlar om kamratbedömning och jag undersöker varför lärare använder sig av kamratbedömning i sin undervisning. Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse kring hur och varför lärare för årskurs 4-6 använder sig av kamratbedömning.

Processen kommer att se ut på följande sätt. Jag kommer att intervjua lärare för årskurs 4-6 och spela in samtalet på min telefon. Under intervjun kommer jag att ställa frågor till dig som handlar om hur du använder dig av kamratbedömning i din undervisning. Efter att intervjun kommer jag att anonymisera ljudupptagningen vilket innebär att det som sagts varken kommer att kunna härledas till dig personligen eller skolan du jobbar på. Detta gäller även i uppsatsen som jag skriver, resultatet av studien kommer varken att kunna härledas till dig personligen eller skolan som du jobbar på. Ljudfilen kommer under arbetets gång att finnas på min mobil och endast vara tillgänglig för mig. Den inspelade intervjun kommer jag att transkribera för att sedan kunna analysera då den kommer att ligga till grund för mitt resultat.

Det jag förväntar mig av dig som blir intervjuad är att du svarar så öppet du kan på frågorna. Om det är så att du av någon anledning inte vill svara på någon fråga så hoppar vi över den och går vidare i intervjun. Likaså om du känner att du vill avstå från intervjun så kommer jag inte att ifrågasätta ditt val utan respektera det och intervjun avslutas utan några fler frågor. Intervjun sker på dina villkor.

Stort tack för att du vill delta i min studie!

Undrar du något eller behöver komma i kontakt med mig av någon anledning så kan du nå mig på e-mail: [gusarnelka@student.gu.se](mailto:gusarnelka@student.gu.se) eller telefon: [REDACTED]

Vänliga hälsningar  
Kajsa-Lena Hallén

## Bilaga 2 – Intervjueschema

Namn (Alias):

Ålder:

Hur lång arbetslivserfarenhet har du?

Hur länge har du arbetat på denna skola?

Hur stor (antal elever) är skolan du arbetar på?

Vad har du för elevunderlag (ålder, flerspråkiga..)?

Ämne:

1. Hur definierar du kamratbedömning som begrepp?
2. På vilket sätt använder du dig av kamratbedömning i din undervisning?
  - a. Muntligt/Skriftligt?
  - b. Hur gör du?
3. När använder du dig av kamratbedömning?
  - a. I vilka ämnen använder du dig av kamratbedömning?
  - b. Gör du olika i de olika ämnena?
4. Varför använder du dig av kamratbedömning?
  - a. Anledningen till kamratbedömning?
  - b. Några andra skäl
  - c. Tycker du att eleverna lär sig mer med hjälp av kamratbedömning?
  - d. På vilket sätt?
5. Hur ofta använder du kamratbedömning i din undervisning?
6. Hur länge har du använt kamratbedömning i din undervisning?
  - a. Har ditt användande av kamratbedömning förändrats genom tiden?
  - b. Hur har det ändrats?
7. Hur förbereder du eleverna inför kamratbedömning?
  - a. Har du gett eleverna någon undervisning kring kamratbedömning?
  - b. På vilket sätt?
  - c. Stöttar du eleverna på något sätt?
  - d. Hur?
  - e. Har eleverna fått någon undervisning kring hur man ger och hur man tar emot respons?
8. Vad händer efter kamratbedömningen, efter att de har gett varandra respons?
  - a. Hur ändrar eleverna sina arbeten efter kamratbedömningen?
  - b. Vad gör du som lärare efter kamratbedömningen?
  - c. Sker det någon återkoppling?
9. I vilken konstellation sker kamratbedömning?
  - a. Får eleverna själva välja vem de ska vara med eller bestämmer du vilka de ska vara med?
10. Använder du dig av något material när du har kamratbedömning?
  - a. Vad för material?
  - b. Varför?
11. När upplever du att kamratbedömning funkar?

- a. Varför funkar det då?
- 12. När upplever du att kamratbedömning inte funkar?
  - a. Varför funkar det inte?
- 13. Vad skulle du säga är fördelar respektive nackdelar med att använda kamratbedömning?
- 14. Vilka positiva och negativa effekter finns det med att använda kamratbedömning?
  - a. Kan du vidareutveckla?
- 15. Uppkommer det några problem vid användandet av kamratbedömning?
  - a. När uppkommer det problem?
  - b. Vilken typ av problem är det som uppstår?
- 16. Hur tycker du att eleverna förändrats genom din användning av kamratbedömning?
  - a. Tycker du att kamratbedömningen har någon effekt på andra ämnen som du inte har kamratbedömning i?