

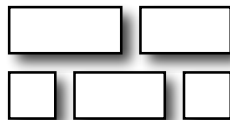


Institutionen för Beteendevetenskap och lärande  
Forum för organisations- och gruppforskning

## **Att göra det okända känt**

### **Om bedömning av kunskaper och färdigheter vid arbete i grupp**

Karin Forslund Frykedal & Eva Hammar Chiriac



FOG-RAPPORT NR 68/2010

# Abstract

Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2010).

*Att göra det okända känt. Om bedömning av kunskaper och färdigheter vid arbete i grupp.*

*Making the unknown known. About assessment of knowledge and abilities in group work*

(FOG-Report no 68). Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL), Linköping University.

An encompassing knowledge interest in this project is to study what happens in the meeting between group work and assessment in the pedagogical practice. There seems to be a dilemma between the demand for individual assessment of student's knowledge and abilities and the demand of teaching collaboration abilities through group work. A previous study concerning teachers' management of group work as classroom activity (Hammar Chiriac & Forslund Frykedal, 2010) reveals that assessment is a highly relevant factor when organising group work in a school setting. In addition, teachers seem to experience difficulties and acknowledge some challenges and problems about assessing students working in a group. To our knowledge this is a rather neglected research area and very little attention has been paid to research on assessment of students' performance in collaborative situations.

The main purpose in this study is to explore and comprehend teachers' conceptions of difficulties and worries in connection with assessing students in collaborative situations. Furthermore, we intend to scrutinize what knowledge previous research may provide as a contribution to proficiency about assessment of group work.

In the empirical study we have applied a grounded theory methodology and data have been assembled by means of group interviews. The informants were teachers, from forms 5-9 in the nine-year compulsory school in Sweden.

Previous research provides little theoretical knowledge or useful tools aiding the teachers in their task but comprises more of self- and peer assessment and how group members could contribute to the assessment.

The result shows that teachers rather use informal than formal assessment. The informal assessment is mostly done by circulating in the classroom and observing the groups. Additionally, the result discloses that the teachers have difficulties to concretize and put words on what and how they assess. In the discussion we present some pedagogical implications, which may be useful in the pedagogical practice. The pedagogical implications are based on empirical results and previous research.

# Innehållsförteckning

Innehållsförteckning .....	1
Att göra det okända känt .....	1
Om bedömning av kunskaper och färdigheter vid arbete i grupp .....	1
Tillvägagångssätt .....	3
TEORETISKT PERSPEKTIV .....	3
METODOLOGISK ANSATS OCH ANALYS AV EMPIRISK DATA .....	4
ETISKA ASPEKTER .....	5
Lärarnas berättelser .....	6
STRATEGIER FÖR ATT HANTERA SITUATIONEN .....	6
LÄRARNAS SYFTE MED BEDÖMNING AV GRUPPARBETE .....	7
Syfte med grupparbete .....	7
Syfte med bedömning av grupparbete .....	7
VAD BEDÖMS – PRODUKT OCH PROCESS .....	8
Produkt .....	10
Process .....	11
HUR BEDÖMNING SKER – UTIFRÅN ELLER INIFRÅN .....	12
Från utsidan av gruppen – läraren genomför bedömningen .....	12
Inifrån gruppen – själv- eller kamratvärdering .....	15
Kombination av inifrån och utifrån perspektiv .....	16
Betydelsen av tydliga kriterier vid otydliga bedömningar .....	16
Tidigare forskning om bedömning av kunskap vid arbete i grupp .....	18
TYDLIGA MÅL OCH KRITERIER .....	19
NÄR GENOMFÖRS BEDÖMNING .....	19
VAD BEDÖMS .....	20
HUR BEDÖMNINGEN SKER .....	21
STUDENTEN ELLER LÄRAREN SOM BEDÖMARE .....	22
SVÄRIGHETER MED BEDÖMNINGAR .....	23
Några bedömningsmodeller .....	25
PROBLEMBASERAT LÄRANDE .....	25
COOPERATIVE LEARNING .....	26
BLOOMS TAXONOMI OCH SOLO-TAXONOMIN .....	26
VAD ÄR MÖJLIGT ATT BEDÖMA VID ETT GRUPPARBETE? .....	28
Diskussion och pedagogiska implikationer .....	31
PROFESSIONELLT SPRÅK .....	31
GENERELLA TERMER .....	31
MÅL OCH MEDEL .....	32
”RÄVSAX” .....	33
PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	33
REFERENSER .....	35

# Att göra det okända känt

## Om bedömning av kunskaper och färdigheter vid arbete i grupp

Jag tycker att man som pedagog är i dilemma. Man kanske vill att eleverna ska få vara ihop och samarbeta för det stimulerar ju till andra tankesätt. Men sen har vi ju formella krav på det här, med läroplan och kursplan och man måste ju följa styrdokumentet och alla ska ha möjlighet att inhämta kunskap. [...] Ska eleverna lära för livet så är det ju inte grupparbete jag använder för jag tycker att det är alldeles för svårt att bedöma elevernas kunskap i stora grupparbeten. (Lärare år 8)

Om bedömning av kunskaper och färdigheter<sup>1</sup> vid arbete i grupp är en utmaning eller ett dilemma är den frågeställning som har inspirerat och följt oss som en röd tråd genom arbetet med denna rapport. Grupparbete förekommer som arbetsform vid undervisning på alla nivåer i utbildningssystemet, från förskoleklass till universitetsnivå. Tidigare studier av undervisningsformer i skolan har visat att man främst kan urskilja tre arbetsformer i klassrummet; helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete. Forskning har visat att det är möjligt att vid arbete i grupp lära mer än vad som är möjligt vid individuella arbetsmetoder. Av den anledning kan grupparbete ses som betydelsefull arbetsform. Skolsystemet föreskriver dock att lärare också ska bedöma elevers kunskaper och det är därför nödvändigt att ha insikt om vad som ska bedömas och hur bedömning kan genomföras. I brytningen mellan skolans olika uppdrag, att kunna erbjuda elever tillfällen till arbete i grupp, att ge eleverna möjlighet att nå kunskapsmålen och uppgiften att bedöma elevers kunskaper finns ett dilemma inbyggt. Dilemmat uppstår i och med att kunskap ska bedömas och betygsättas individuellt även när eleverna finns i samarbetssituationer. Läget blir än mer komplext om bedömningarna dessutom ska genomföras i situationer när de arbetande grupperna befinner sig utspridda i olika rum på skolan och läraren inte har möjlighet att delta eller vara i närheten mer än korta stunder. I intervjuer som vi genomfört med lärare tas detta bedömningsdilemma upp som ett stort problem samtidigt som de har svårt att beskriva konkret vad som är problematiskt. I våra intervjuer återkom lärarna dock ofta till ämnet. Vi blev därför intresserade av hur bedömningar av kunskaper i situationer där elever/studenter arbetar tillsammans i grupp genomförs och beslöt oss för att undersöka frågan närmare samt att söka efter tidigare forskning inom området. Vår genomgång av tidigare studier visade dock att området inte är speciellt mycket forskat på eller skrivet om.

Samtidigt som det finns en problematik inbyggd i kunskapsbedömning vid samarbetssituationer så är detta också en spännande och utmanande situation för pedagoger. Området är komplext och vi har kommit fram till att det behövs en ordentlig genomlysning. Avsikten är att alla som arbetar med eller är intresserad av arbete i grupp ska få kunskap att kunna genomföra väl fungerande grupparbeten samt att bedömningarna av individens olika kunskaper vid användande

---

<sup>1</sup> I texten förekommer begreppet bedömning synonymt med värdera och granska. Alla tre begreppen används i kapitlet *Tidigare forskning om bedömning av kunskap vid arbete i grupp* med samma innebörd.

av metoden ska kunna genomföras på ett så rättssäkert sätt som möjligt. Målsättningen med texten är därför att beskriva och systematisera kunskaper och begrepp om bedömning i grupparbets-situationer.

Vi har låtit lärare i fokusgrupper berätta hur de bedömer kunskaper när de använder grupparbete som undervisningsmetod. Resultatet av den empiriska undersökningen uppmärksammar några av de processer som skapas när eleverna arbetar i grupp och bedöms i en situation där målsättningen är att lära tillsammans. Vi har också granska tidigare forskning som behandlar området. I den avslutande delen diskuteras ett antal intressanta aspekter och slutligen presenteras några pedagogiska implikationer som vi anser är användbara för lärare när de använder sig av grupparbete som arbetsmetod i klassrummet.

## Tillvägagångssätt

Utgångspunkten för vår ursprungliga studie (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2010) var att lärare<sup>2</sup> skulle berätta om hur de arbetar med grupparbete som arbetsmetod i undervisning. Det fanns ingen direkt fråga i vår undersökning som handlade om hur bedömning i grupparbetssituationer genomfördes men lärarna kom ofta under intervjuerna in på problematiken kring hur och vad de skulle bedöma när eleverna grupparbetade samt hur eleverna skulle uppnå kursplanemålen. Vi beslutade oss därför för att titta lite närmare på just dessa delar i intervjuerna. Resultatet i den empiriska studie som finns beskriven i texten och som vi kallat *Lärarnas berättelse* är alltså en del av en större studie och där valda delar med anknytning till måluppfyllelse och bedömning har analyserats.

Efter analysen påbörjade vi en sökning av tidigare forskning inom ämnet *bedömning av kunskaper och färdigheter vid arbete i grupp* i ERIC (Educational Resources Information Center). Sökord var *evaluation, assessment, measurement, group work, cooperation, collaboration, small group work och peer group work*. De flesta träffarna var artiklar som innehöll studier från högre utbildning och endast ett fåtal studier från skolan framkom. Forskningsöversikten finns under rubriken *Tidigare forskning om bedömning av kunskap vid arbete i grupp*.

## Teoretiskt perspektiv

Vid intervjuerna, under analysen samt i resultatskrivandet har studien haft *symbolisk interaktionism* (Blumer, 1969; Charon, 2006; Goffman, 2000; Mead, 1967) som teoretisk utgångspunkt. Perspektivet gör det möjligt att synliggöra de sociala processer som lärare är del av i undervisningssituationen och som påverkar deras föreställningar, kommunikation samt handlingar när de bedömer elevernas kunskaper i grupparbetssituationer. I perspektivet ses det existentiella verkligheten som social och personer finns, skapas och agerar i ömsesidig påverkan med omgivningen. Det innebär att den livslånga sociala interaktionen med andra skapar den vi är och vad vi gör. Innan vi ”svarar” på kommunikation och handlingar som individer runt om utför görs först en tolkning av innebörden eller avsikten genom *definition av situationen*. Människans handlingar är resultatet av vad som definieras i den situation som hon/han befinner sig i och som både inkluderar interaktionen med andra och det egna tänkandet. Det är utifrån den mening som individen får i stunden och som är påverkad av tidigare erfarenheter men även av tankar om framtiden, som ytterligare kommunikation och handlingar skapas

Ett exempel är när lärare ska bedöma elever i en grupparbetssituation och någon eller några av eleverna känner sig orättvist bedömd. Läraren har i sin bedömning beaktat att eleven inte har tagit ansvar för gruppens gemensamma uppgift medan eleven själv anser att många timmars arbete är nedlagt som har varit mycket lärorikt och tycker att läraren är orättvis i sin bedömning. Fokus är inte kring vem som har ”rätt eller fel” vilket vi i perspektivet inte vet så mycket om/är intresserad av. Däremot kan vi säga att personerna har uppfattat bedömningssituationen på olika sätt vilket i

---

<sup>2</sup> Lärarna i vår studie undervisar i år 5-9 på grundskolan

sin tur styr deras handlingar. Eleven kan göra valet att acceptera lärarens bedömning men då med all sannolikhet känna sig felaktigt behandlad. Ett annat val är att gå direkt till läraren och be om en bättre bedömning som kanske skulle leda till ett bättre betyg. Läraren kan då i sin tur försvara sin bedömning och säga att ”det är inget att diskutera” eller be eleven förklara sig vilket kan starta en diskussion och eventuellt leda till att bedömningen ändras. Det viktiga är hur situationen tolkas eftersom det är vad som styr handlandet. I vår studie tolkar lärarna bedömningar av kunskaper i grupparbetsituationer på ett visst sätt som i sin tur styr hur omdöme och betygssättning sker. Lärarnas tolkningar vid bedömning och betygssättning samt de handlingarna, som följer därav, är i fokus i vår studie.

## Metodologisk ansats och analys av empirisk data

Vi har i studien varit inspirerade av grounded theory (se exempelvis Charmaz, 2006; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1997; Strauss & Corbin, 1998). Det är en metodansats som, tillsammans med det teoretiska perspektivet, kan hjälpa till att förstå innebörder i lärarnas berättelser omkring utmaningar och svårigheter som bedömning av elevernas kunskap i grupparbetsituationer ger dem. Perspektivet och den metodologiska ansatsen har synliggjort de motstridiga processer som skapas i skärningen mellan styrdokumentens krav på att erbjuda eleverna olika arbetsmetoder, att de lär sig samarbetsförmågor, att de ska nå kursplanemålen och grupparbetets förutsättningar.

Den empiriska datainsamlingen kommer från tre fokusgrupper (Wibeck, 2010) med 11 lärare från tre olika skolor och varje intervju har pågått mellan 1 – 1,5 timme. Intervjuerna har transkriberats ordagrant och analysen har genomförts på sådant sätt att *teoretiskt urval* har styrts processen. Kortfattat innebär teoretiskt urval i grounded theory följande: Analysprocessen inleddes med en öppen kodning nära det empiriska materialet, i detta fall med fokus på det i data som beskriver någonting som kan relateras till bedömning. Under den öppna kodning konstruerades en mängd koder som jämfördes (komparativ metod) med varandra samt med nya delar i materialet. På så sätt ”lyftes” analysmaterialet till en mer generell och abstrakt nivå genom att ett antal koder bildade en kategori som kunde beskriva en mer omfattande del av processen.

Tidigt framkom två grupper av koder som tydligt skiljde sig från varandra och som senare blev två kategorier vilka kom att benämnas *Vad bedöms* och *Hur genomförs bedömningar*. Dessa två kategorier styrde sedan den fortsatta analysen och urvalet i nytt empiriskt material. Detta beskrivna tillvägagångssätt benämns teoretiskt urval i grounded theory, vilket innebär att analys och datainsamling blir parallella processer. Med hjälp av den komparativa metoden och teoretiskt urval konstruerades sedan ytterligare fyra kategorier, två relaterade till vad som bedöms. Dessa två kom att benämnas *Produkten* vilken skapas gemensamt av eleverna i grupparbetet och *Processen* som utvecklas i interaktionen mellan eleverna när de grupparbetar. De andra två kategorierna var relaterade till hur bedömningen sker, antingen från studenternas perspektiv dvs. *Inifrån gruppen* eller från lärarnas perspektiv dvs. *Utsidan av gruppen*.

För att hitta dimensionerna i de sex kategorierna gjordes ytterligare teoretiskt urval genom att med hjälp av kategorierna koda empirisk data ytterligare en gång. Under hela processen skrevs memos som tillsammans med kategorierna och deras relationer med varandra bildade underlag för framskrivandet av resultaten.

Alla analyser har genomförts på den autentiska texten, men för att presentera en mer läsvänlig text är citaten språkligt redigerade utan att meningen eller innehållet ändrats i citaten. Citaten

är numrerade utifrån fokusgruppintervju 1-3 och presenterar karakteristiska samt betydelsefulla utdrag som speglar respondenternas åsikter. Några kortare citat är inte numrerade vilket betyder att de förekommer i flera av intervjuerna. Om något behöver läggas till i citaten för att förtydliga vad som menas är detta skrivit inom hakparenteser [xx]. Paus eller när meningen fortsätter markeras med tre punkter ... . Utelämnade delar av citat markeras tre punkter inom parentes (...) medan utelämnade av en eller flera meningar markeras med tre punkter mellan snedsträck /.../. I texten förekommer begreppen elev och student synonymt.

## Etiska aspekter

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer för humaniora-samhällsvetenskap (Vetenskapsrådet, 2010). Samtliga informanter har givits möjlighet till informerat samtycke och utlovats största möjliga konfidentialitet genom avidentifiering av persondata. Utdrag ur intervjuer anonymiseras före publicering.



## Lärarnas berättelser

I brytningen mellan skolans olika uppdrag, att erbjuda elever tillfällen till gemensamt arbete för att utveckla samarbetsförmågor, att ge eleverna möjlighet att nå kunskapsmålen och samtidigt bedöma individers kunskap, uppstår ett dilemma. Dilemmat blir än mer problematiskt genom att bedömningarna dessutom ska genomföras i situationer när de arbetande grupperna befinner sig utspridda i olika rum på skolan och läraren inte har möjlighet att delta eller vara i närheten mer än korta stunder. I lärarnas berättelser tas detta upp som ett problem samtidigt som de har svårt att fånga med ord vad som är problematiskt. Resultatet är, som tidigare nämnts, en del av en större analys om grupparbete som arbetsmetod och texten inleds med en beskrivning av (a) några strategier som lärarna använder sig av för att hantera situationen. För att ge en inramning av texten återges (b) lärarnas syfte med bedömning av kunskaper i grupparbete. Därefter följer avsnitt som handlar om (c) vad som bedöms – process och produkt samt (d) hur bedömningarna genomförs – utifrån eller inifrån. Kapitlet avslutas med en kortare beskrivning av hur lärarna resonerar om betydelsen av tydliga kriterier vid otydliga bedömningar.

## Strategier för att hantera situationen

Lärarna upplever en otydlighet kring bedömning av elevers kunskaper och färdigheter vid grupparbeten<sup>3</sup> och menar att det finns en godtycklighet som är svår att komma ifrån och flera säger ”jag går på min magkänsla”<sup>4</sup>. Ett flertal olika strategier för att hantera den upplevda osäkerheten och minimera godtyckligheten framkommer. En strategi är att ”följa skolans policy” (3) och titta på styrdokument som Lpo94 och olika kursplaner. Även de nationella proven och dess bedömningsmatriser finns med i samtalen. Ett annat tillvägagångssätt som lärarna nämner är att involvera flera bedömare genom att samarbeta två och två eller i team vid bedömning. En lärare säger ”om man är flera än en lärare kan man diskutera och skriva bedömning tillsammans” (3) och ”man kan se olika saker hos olika elever och om man får ’alla’ bilder har man chans att hamna rätt” (3). Att både bedöma den av gruppen gemensamt skapade produkten och individens bidrag till arbetet och på så sätt ”bedöma på flera nivåer” (2) är också ett sätt att hantera bedömningsituationen. Ytterligare en strategi är att inte använda grupparbete som undervisningsmetod alls och därigenom undvika att hamna i den problematiska bedömersituationen.

Vi kan ju titta på så mycket annat runt omkring och vi behöver ju aldrig, även om vi ska motivera att dom blir godkända och så vidare så sitter vi ju inte i den där rävsaxen att vi har betygen som hänger över oss med G, VG och MVG. (2)

<sup>3</sup> Kunskapsbegreppet har många olika dimensioner och de fyra f.n *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* är ett sätt att benämna området (SOU 1992:94). Vi menar att dessa fyra kunskapsformer utvecklas i ett samarbete. I resultatdelen skrivs dock endast ordet kunskap om inget annat krävs för att tydliggöra innehållet. Begreppet får ensamt stå för en bredare innebörd. Detta för att förkorta texten och som vi därmed menar kan förenkla läsningen.

<sup>4</sup> I texten finns ett flertal citat insatta. Citaten är hämtade från empirin och i texten markerade med citattecken. Om citatet inte följs av någon siffra, som i detta exempel, betyder det att citatet återfinns i fler än en fokusgrupp. Om citatet däremot följs av en siffra, så betyder det att citatet är hämtat från den fokusgruppen.

## Lärarnas syfte med bedömning av grupparbete

Den bedömning av elevers kunskaper som är i fokus här genomförs när eleverna arbetar med en uppgift i grupp. I tidigare analys (Hammar Chiriac & Forslund Frykedal, 2010) har framkommit vilka målsättningar lärarna sade sig ha vad gällde grupparbeten. För att förstå lärarnas syfte med bedömning i grupparbeten följer här ett avsnitt med en beskrivning av lärarnas målsättningar med grupparbete.

### Syfte med grupparbete

Lärarna berättar att det finns formella krav för att använda grupparbete i skolan och att dessa krav finns beskrivna i skolans styrdokument. De formella kraven är dock inte den primära anledningen till att lärarna använder grupparbete i undervisningen utan de betraktar samarbete som ”grundbul-ten i hela samhället” (1) och ser samarbete som något ”naturligt förkommande” (1). Samarbete uppstår naturligt i klassrummet mellan eleverna, vilka tillika med ”de allra flesta människorna väljer att ingå i ett socialt sammanhang och sitta tillsammans för att känna tillhörighet” (1).

Grupparbete i skolan används, enligt informanterna, för att (a) lära eleverna att samarbeta, (b) stimulera eleverna att tänka i nya banor, (c) kommunicera och (d) utbyta tankar. Avsikten med grupparbete är främst att eleverna ska lära sig arbeta i grupp, dvs. träna på och utveckla samarbetsförmågor som att lyssna till andra och kunna utrycka sig. Lärarna menar att arbetsfor- men lämpar sig sämre för lärande av ämneskunskap. Samtidigt säger de att grupparbete också ska leda till individuella prestationsökningar som förhoppningsvis överträffar potentiell prestationen vid individuellt arbete. Ett exempel är att eleverna kan lära sig ta ett metaperspektiv på egen eller gruppens läroprocess.

Jag bedömer inte resultatet när dom har suttit och diskuterat sig fram till flera olika sätt att lösa ett pro- blem utan det är mer vilka, vilka metoder har dom tagit till sig. Hur dom tänker! För det är ju inte alltid dom redovisar hur dom tänker skriftligt. (3)

Citatet illustrerar att det enligt lärarna finns ett samband mellan deras uppfattning om syftet och bedömning av elevernas samarbete.

### Syfte med bedömning av grupparbete

Enligt lärarna är syftet med att bedöma arbete i grupp att (a) kontrollera elevernas aktivitet och ansvarstagande (b) mäta social kompetens och kunskapsutveckling gentemot målen och (c) ge underlag för att kunna ge ett omdöme eller sätta betyg. Lärarna pratar också om vikten av att vara rättvis i samband med syftet med bedömning.

Det ska inte vara såna här komplementära grupparbeten, alltså där Kalle gör det, Stina gör det och Vil- le gör det. Och så ses vi en dag och så ska vi göra det tillsammans utan hos mig har folk fått skriva en logg, jag intervjuar dom efteråt så jag vet vem som har gjort vad, skratt. Och så gjorde vi när vi hade filmtemat med. Det var jättenoga hur det här var så alla, så man visste vem som hade gjort vad och så där. För det har ju också och göra med bedömning och såna saker ... och rättvisa och så. Och sen alla

ska kunna ansvara för allting. Har man bestämt en redovisning en dag så, så redovisar man den dagen oavsett om Kalle och Stina inte är där. Utan för då får den gruppen ansvara för det. (1)

Läraren poängterar vikten av att alla tar ansvar så att det blir rättvist när det kommer till bedömning. Till sin hjälp för detta tar hon loggboken i vilken eleverna skriver vad de gjort och hur de anser att det har fungerat.

## Vad bedöms – produkt och process

Lärarna är vaga beträffande vad som bedöms men de anser att exakta vad som bedöms är avhängigt syftet och målet med arbetsområdet och uppgiften. Vidare poängteras att de utgår från målen vid all bedömning och att det är ”många delar” som ”läggs ihop till plus- och minussidor” (2) vid bedömningen. Beskrivningarna hamnar ofta på en generell nivå och det finns en frånvaro av gemensam terminologi för att konkret berätta vad som bedöms. Vad som däremot blir tydligt är att ämneskunskap inte är i fokus. Den kunskap som ska utvecklas inom ämnet nämns mycket lite och när det nämns så är det ofta med tillägget att det inte är så betydelsefullt vid grupparbete.

Jag kan uppleva att om jag vill att eleverna ska lära sig någonting som är väldigt viktigt för resten utav sitt liv om man säger så, så skulle jag nog inte använda grupparbetsformen. För mig är det mycket mer gruppprocesser [som kan läras vid grupparbeten] alltså såna ämnen som kanske är, vad ska man säga mindre viktiga utifrån ämnesinnehåll i svenskan. [I grupparbete] jobbar jag ju då gärna med just gruppprocessen. (3)

Läraren tvivlar på att använda grupparbete när eleverna ska uppfylla ämnesteoretiska kunskapsmål men anser att metoden lämpar sig för att träna på att samarbeta.

Lärarnas beskrivningar av vilka aspekter (vad) som värderas vid grupparbetet gör det möjligt att diskutera bedömning i form av produkt och process. Produkten är resultatet av elevernas arbete i gruppen och som kan ha formen av en presentation, en text, ett collage eller något annat alster som skapats tillsammans. Processen är arbete som presteras inom en tidsram och skapas av vad som sker mellan eleverna när de arbetar med en uppgift. Här är det framförallt olika färdigheter som lärarna har fokus på. Båda delar är viktiga och ska, enligt informanterna, ingå vid bedömning av ett grupparbete. Även om det poängteras att det inte bara är proven som är av vikt utan att olika kunskapsformer bedöms finns en tydlig tendens till att i uttalandena lägga en större tyngd vid bedömning av produkten.

L: Jag bedömer produkten.

I: Produkten.

L: Alltså jag bedömer, aah.

I: Den gemensamma produkten?

L: Aah och det, det här får ni stå för, alltså det är ni som har gjort det. Dom har gjort det tillsammans, det är ett gruppbyg på produkten.

I: I gruppen.

L: Ja, det är jag tydlig med i början också. Och då har det hänt vissa år att dom har kommit till mig och talat om att Kalle han har skitit i det här, han har inte varit med då och han var inte med då och det. Och då tar jag, då tar jag in det, jag gör ingen stor affär av det men jag, jag lägger det till mitt, mina plus och minus i min betygskolumn så att säga. Eeh men jag bedömer [resultatet] som en produkt, mmm. Och det talar jag om öppet. (2)

Här visar läraren tydligt och klart att bedömningen sker av den gemensamma produkten vilket inte är så vanligt för när det gäller omfattningen i diskussionerna är lärarna betydligt mer inriktade på bedömning av processen.

Förutom uppdelningen i process och produkt finns också en sortering med hänsyn tagen till vilken nivå som bedömningen genomförs på, grupp- och/eller individnivå, se Figur 1 nedan.

	<b>Gruppenivå</b>	<b>Individnivå</b>
<b>Produkt</b>	<p><b>Innehåll:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-faktainnehåll,</li> <li>-källkritik</li> </ul> <p><b>Slutprodukt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-som helhet</li> <li>-hantera anvisningar</li> </ul> <p><b>Redovisning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-innehåll</li> <li>-framställning</li> <li>-lärande funktion</li> </ul>	<p><b>Innehåll:</b></p> <p><b>Slutprodukt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ansvarstagande</li> </ul> <p><b>Redovisning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-individuella bidrag</li> </ul>
<b>Process</b>	<p><b>Samarbete:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ”alltihopa”</li> <li>- problemlösning</li> <li>- delar upp eller ej</li> </ul> <p><b>Aktivitet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hur arbetet fungerar</li> <li>- håller sig till ämnet</li> <li>- kunskapsutveckling</li> </ul> <p><b>Kommunikation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diskutera</li> <li>- argumenterar</li> </ul>	<p><b>Samarbete:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vem har gjort vad</li> <li>- ”dra sitt strå till stacken”</li> <li>- göra sitt bästa</li> </ul> <p><b>Aktivitet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- delaktighet</li> <li>- sysselsatta</li> <li>- sporra</li> <li>- ta ansvar</li> </ul> <p><b>Kommunikation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tala</li> <li>- lyssna</li> <li>- ge och ta instruktioner</li> <li>- våga presentera</li> </ul>

Figur 1. Vad bedöms vid grupparbete?

## Produkt

När det gäller bedömning av gruppens resultat i form av en produkt granskar lärarna aspekter såsom (a) innehåll, (b) slutprodukt och (c) redovisning (Figur 1). Var och en av aspekterna kan bedömas både på grupp- och individnivå och lärarna tycks använda båda nivåerna parallellt som underlag för omdöme eller betyg. Någon konkretisering av vad som menas synliggörs inte utan när lärarna beskriver vad som bedöms är det mindre specificerat och tenderar att mer ha fokus på vägen till det färdigställda resultatet eller med andra ord del av processen i grupparbetet.

I: Vad är det du bedömer då?

L: Ja, det är ju både samarbetet och hur dom funkar och hur mycket dom kan och alltihopa. (1)

Ovanstående citat illustrerar att lärarna har svårt att precisera vad som bedöms utan uttrycker sig i generella beskrivningar som exempelvis att de bedömer ”alltihopa”. Exakt vad som inkluderas i ordet alltihopa framkommer inte.

*Innehåll* handlar om att värdera faktainnehåll på exempelvis en skriven text eller vid en presentation, men även att bedöma elevernas förmåga att använda källkritik. Förmågan att använda källor på Internet, exempelvis Wikipedia, och bloggar värderas inte lika högt som om eleverna använder biblioteket eller flera separat källor för att söka information och kunskap.

Hur *slutprodukten* gestaltas sig är beroende av uppgiften och följaktligen måste även vad som bedöms ske i förhållande till det producerade alstret. Om produkten består av en text, en film eller en pjäs blir andra bedömningsvariabler aktuella än om gruppen exempelvis bygger en termos. Även här finns en otydlighet om vad som konkret bedöms ”någon gång har vi byggt termosar och så har vi kollat hur bra dom är och håller värmen och såna saker”. (1) Lärarna bedömer ofta slutprodukten som helhet men återkommer ofta till vikten av delaktighet och hur olika gruppmedlemmar bidragit till den gemensamma slutprodukten. Här är ansvarsfrågan i fokus.

Dom här eleverna som vill satsa på ett högre betyg och är ambitiösa (...) vill ju gärna jobba med dom som strävar efter samma mål som dom själva gör. Medan dom här eleverna som gärna vill glida lite grann gärna jobbar med dom här duktiga då, självklart. Jag brukar lösa det med att dom efter ett grupparbete alltid får ett gruppomdöme och ett individomdöme. (3)

Även bedömningar om hur eleverna tar emot och hanterar de anvisningar som läraren ger om grupparbetet förekommer. Lärarna menar att detta avspeglas i resultatet.

När man bedömer innehållsdelen i slutprodukten så ser man där hur eleverna klarat av att följa de instruktioner de har fått. (3)

*Redovisningarna* av den genomförda gruppuppgiften är ett viktigt underlag för bedömning och ofta den del av grupparbetet som fokuseras när lärarna beskriver vad de bedömer. Innehåll, framställning, och bidrag till helheten vid redovisning är aspekter som ingår både på grupp- och indi-

vidnivå. Dessutom tittar lärarna på hur eleverna framställer presentationen och huruvida kamraterna kan ta till sig kunskap från framställningen.

Jag måste säga att jag tittar en stor del på redovisningarna också. Jag tycker det är jätteviktig att dom kan framställa sitt, det som dom jobbat med under så många veckor på ett sätt så att andra kan lära sig av framställningen. (3)

När det gäller muntliga presentationen värderar lärarna även språk och presentationsteknik som att kunna tala tydligt och ha kontakt med publiken.

## Process

Processen definieras av lärarna som ”vägen till kunskapsinhämtningen” (2) och består av aspekterna (a) samarbete, (b) aktivitet och (c) kommunikation. Precis som i produkten, kan var och en av aspekterna bedömas både på grupp- och individnivå och lärarna tycks använda båda nivåerna parallellt som underlag för omdöme eller betyg. Innehållet i lärarnas berättelser ligger på en generell nivå med få konkreta begrepp.

Under aspekten *samarbete* bedöms å ena sidan helheten vilket lärarna kallar ”alltihopa” samtidigt som de poängterar att det är noga att kartlägga ”vem som gjort vad” för att de ska kunna genomföra individuell bedömning. Vid bedömningen fokuseras huruvida eleverna kan samarbeta med kamraterna i gruppen. I matematikämnet finns en tydlig målsättning att eleverna ska jobba tillsammans med problemlösning. Det är viktigt som en lärare uttrycker ”att alla drar sitt lilla strå till stacken” (3) samt att alla är med och gör sitt bästa. De vill också försöka få eleverna att inte dela upp arbetet mellan sig ”vill ju frångå det här att men då tar du...” (2). Lärarna är rädda för att arbetet blir för fragmentiserat om det delas upp för mycket.

*Aktivitet* och att eleverna är sysselsatta är också viktigt vid grupparbetet enligt lärarna. I linje med att de har fokus på ”görandet” är det viktigt för dem att titta på hur arbetet i gruppen fungerar och att eleverna ”håller sig till ämnet” (1). Även delaktigheten, genom att var och en efter bästa förmåga deltar ”och bidrar till gruppens arbete” liksom vilja till att ta ansvar och driva arbetet framåt genom att sporra och ”att verkligen försöka få igång kamraterna” (3), anses betydelsefullt och bedöms.

*Kommunikation* är ännu ett fokus som lärare har vid bedömning av processen av både individ och grupp. Kommunikationsförmågor som lärarna värderar är exempelvis förmågan att tala, lyssna, argumentera samt ge och ta instruktioner. Det är därför viktigt med diskussioner i gruppen. Ytterligare en aspekt som lärarna tittar på är elevernas förmåga ”att öppna upp sig i grupp” och ”våga uttrycka sig” samt att ”våga presentera framför en stor grupp” (3).

Mycket av lärarnas berättelser kring vad de bedömer handlar om aspekter i processen. De uttrycker också att detta är viktig kunskap som kan utvecklas under vägen till den slutgiltiga produkten. Men precis som med vad i produkten som bedöms har de svårt att språkliggöra konkret vad som bedöms i processen. Samtalet hamnar ofta på en generell nivå.

I: Och vad, vad är syftet med processen?

L: Målet.

L2: Ja, att inhämta den kunskapen...

L: Jaa.

L3: Mmm.

L2: Att befästa den kunskapen.

L3: Ja det är så jag menar.

L: Enligt arbetsplanen.

L3: Mmm.

L2: Jaa men samtidigt alltså målet är ju också att kunna utföra den här processen över huvudtaget. (2)

Dialogen visar att lärarna har svårigheter med att konkret uttrycka vad som bedöms i kommunikationsprocessen.

## Hur bedömning sker – utifrån eller inifrån

Lärarna är överens om att bedömning av kunskaper och färdigheter vid grupparbete sker på många olika sätt utan att för den skull vara speciellt explicita i sina beskrivningar av tillvägagångssätt. Lärarna poängterar ändå att det inte bara är proven som gäller utan olika kunskapsformer bedöms. Det kan ske med hjälp av traditionella prov, test, laborationer, loggböcker, intervjuer samt genom att läraren går runt i grupperna och samlar in information etc.

Jag brukar smyga runt lite och lyssna på dom när dom jobbar. Dom är rätt så vana vid det vid det här laget. Jag brukar också prata lite allmänt med dom. Då kollar jag ju av och ser och sen brukar jag ställa frågan också när dom har diskuterat, jaha har alla kommit till tals nu ... och då kan ju en del elever säga aha, och sen är det tyst en stund och sen kommer det näe inte riktigt. (3)

Citatet ovan är ett exempel på att den mesta informationen om hur bedömning genomförs vid grupparbete ges på generellt plan och de konkreta beskrivningarna är mer sällsynta, exempelvis anser lärarna att produkten bedöms mer med hjälp av gruppbedömning medan processen, dvs. vägen till produkten, bedöms mer individuellt. Ett sätt att fundera över hur aspekten är att se om bedömningen sker *från utsidan eller från insidan av gruppen*.

## Från utsidan av gruppen – läraren genomför bedömningen

Lärarna säger sig genomföra två former av bedömningar vid grupparbete, en på individuell nivå och en på gruppnivå, men går inte närmare in på vad de menar eller vidareutvecklar hur detta genomförs i praktiken. Lärarna anser dock att den individuella bedömningen mer fokuserar på processen och individens aktivitet medan gruppbedömningen mer centreras runt produkten och presentationen. Det finns en rangordning eller statusskillnad mellan de två formerna och då oftast till fördel för den individuella bedömningen medan den gruppbaseade bedömningen kan användas mer som ett komplement. Resultatet av bedömningarna kan ge ett gemensamt omdöme eller

betyg men konsekvensen kan också bli det motsatta, dvs. ett individuellt omdöme eller betyg och ett annat gruppbaserat omdöme eller betyg för samma elev vid ett och samma grupparbete, som uttalandet här nedan visar.

Dom kan ju ha en gruppbedömning på G och en individuell bedömning på vad som ligger på MVG-nivå. (3)

Lärarna samlar underlag för sina bedömningar genom att de går runt och ”observerar” i grupperna och titt som tätt stannar de till i någon grupp och pratar med eller ”ställer frågor” till eleverna. På så sätt anser lärarna att de får information av eleverna beträffande free riders (individer som åker snålskjuts på övriga i gruppen utan att bidra själv) eller social loafers (individer som i större grupper går-och-drar, dvs. gör så lite möjligt och låter andra sköta arbetet). Med andra ord om det är någon eller några som ”smiter från arbetet” helt eller till viss del. Dessutom ”iakttar” lärarna eleverna i olika samarbetssituationer och använder sina sinnen för att samla in underlag för bedömning av aktivitet. Läraren i citatet nedan har ett matrisunderlag som kryssas av efter hand som hon besöker grupperna.

Aah, men det är ju att man iakttar och lyssnar under tiden som dom jobbar. Och då gör jag faktiskt så att jag kryssar av, idag har jag iakttagit den och den gruppen. (3)

Läraren genomför också återkommande punktinsatser genom att observera någon eller några grupper åt gången och för protokoll över sina observationer. Då och då fokuseras punktinsatserna på vissa utvalda grupper av elever, exempelvis på elever med svårigheter eller med svenska som andra språk.

Emellanåt använder läraren sig av en medhavd matris, där respektive elevers färdigheter kan registreras. Matriserna innehåller olika nivåer för respektive färdighet och genom noteringarna kan lärarna sedan iaktta eventuell höjning elevernas förmågor, det vill säga elevens progression. Lärarna beskriver en matris som används i vilken följande rubriker återfinns; (a) fakta, (b) innehåll, (c) förväntat faktainnehåll, (d) språk, (e) delaktighet, (f) redovisningsform, (g) hur man redovisar samt (h) om innehållit bidraget med något intressant utöver vad som kunde förväntas. Det finns en progression kopplat till omdömet baserat betygsnivå.

### **Prov eller test**

Lärarna nämner vid något enstaka tillfälle traditionella prov eller tester, men det inget som diskuteras i någon större utsträckning. De anser att något prov per termin är mer eller mindre obligatorisk men det är inte alltid kopplat till ett grupparbete. Detta ger kompletterande information och underlag för bedömning av ämneskunskap. Oavsett om proven är skriftliga eller muntliga är det möjligt att anpassa uppgifterna efter betygskriterier. Utöver detta fastlagda prov har eleverna, enligt lärarna, stor möjlighet att påverka hur övrig kunskapsredovisning ska ske, till exempel via praktiskt prov.



## Redovisning

Ett moment i grupparbetet som problematiseras i samband med att samla underlag för bedömning vid grupparbete är redovisningen. I redovisningen presenteras gruppens arbetsresultat. Lärarna fokuserar framförallt på bedömning av synliga färdigheter och förmågor även om informanterna menar att de gör skillnad mellan bedömning av elevernas presentationer baserat på om de är muntliga eller skriftliga eller både och. Vidare anser lärarna att eleverna tycker det är roligt att få visa vad de kan och att de blir glada, stolta och får stärkt självförtroende vid muntliga presentationer.

Lärarna vill skapa trygghet hos eleverna och även en säker situation för muntlig presentation. Tryggheten skapas genom att läraren ”finns där” för att lyssna på elevernas oro samt genom att tydligt göra gällande vad som krävs både av de elever som presenterar och av auditoriet, dvs. de studenter som lyssnar. Ett sätt att minska elevernas vånda inför redovisningen, och som används, är så kallade förredovisningar. En förredovisning innebär att eleverna i förväg får träna på att redovisa inför läraren, ungefär som en generalrepetition. Läraren kan då ge feedback till gruppen angående vad som är bra samt mindre bra och behöver utvecklas.

Bedömning vid redovisning kan ske både muntligt och skriftligt. Vid ”muntliga omdömen”, som ges direkt i samband med presentationen lämnas ”positiv” feedback från läraren men också från klasskamraterna. Viktiga lärmoment är att eleverna som redovisat ska lära sig ta konstruktiv kritik medan kamraterna enbart ska ge uppskattande feedback, som ska vara konkret, och vänligt framlagd. Om läraren behöver ge negativ kritik ska den framföras i form av frågor, helst där svaret förläggs hos läraren. Det är viktigt för läraren att aldrig sära en elev offentligt. De försöker också, som läraren nedan, inte lägga fokus på det som inte är bra utan istället se framåt kring det som kan förbättras.

I: Men om det är något som ni tycker är jättedåligt, hur hanterar ni det?

L: Jag brukar fråga lite frågor och så där. Om jag tycker något är otydligt så kan jag fråga hur tänkte du där eller vad menar du när du sa så. Eeh för det är också ett sätt liksom att framföra att man inte riktigt har förstått. /.../ Näe men då brukar jag säga att ... Jag tycker att det är bra om du övar det en gång till. Jag tycker du ska bygga på här (...) alltså jag tycker att jag fick inte tillräcklig kunskap om det. Det kan bero på att jag inte vet men jag är tacksam om du tar reda på mer. (1)

Skriftliga omdömen kan innehålla mer negativ feedback och ta upp aspekter som gruppen eller individen behöver förbättra. Ett sätt att hantera skriftlig feedback tycks vara att läraren och eleven läser igenom omdömet gemensamt och diskuterar innehållet. Vid läsning av uppsatser händer att lärarna ber en kollega läsa för att validera bedömningen. Enligt lärarnas utsagor så skiljer sig oftast inte bedömningarna åt speciellt mycket.

Om man ber nån läsa det man själv har bedömt så ser man att det hamnar på pricken eller kanske skiljer bara ett plus eller ett minus eller någonting. Det är ganska fantastiskt. (1)

Kollegial bedömning vid redovisningar förekommer också. Det innebär konkret att man bjuder in någon kollega att delta aktivt i bedömningen av ett grupparbete. Detta görs genom att lärarna läser, lyssnar och diskuterar och bjuder in andra att lyssna på redovisningar. Det händer även att rektor bjuds in för att lyssna.

Jag kommer ihåg en gång när mina elever skulle presentera och då gick jag till rektor och sa till henne att komma ner och lyssna på mina elever. Det tyckte dom var jätteroligt, att få visa vad dom kunde och så där. (1)

## Inifrån gruppen – själv- eller kamratvärdering

När lärarna involverar eleverna i bedömningen av egna eller kamraters kunskaper används *själv-* eller *kamratvärdering*. Värdering inifrån gruppen genomförs parallellt med bedömning utifrån av läraren.

### Självvärdering

Självvärdering kan enligt lärarna användas i syfte att bedöma och värdera metakognitiva förmågor om samarbete och förhållningssätt i gruppen. Detta innebär att eleven exempelvis ska bedöma hur (a) hon/han själv fungerar i gruppen, (b) vilken roll hon/han har i gruppen, (c) sina egna svaga sidor och (d) vad hon/han kan förbättra. Självvärdering görs emellanåt efter redovisningar genom diskussion i helklass kring ”Vad har funkat, vad har inte funkat? och Varför har det inte funkat och varför har det funkat?” (2) Självvärderingar görs också genom att eleverna får skriva dem individuellt.

*Loggböcker* är ett sätt att genomföra bedömning inifrån gruppen. Lärarna har varierad erfarenhet av att använda loggböcker som underlag för bedömning men alla tycks ha hört talas om metoden. Det är viktigt, enligt lärarna, att förmedla syftet med loggböckerna så att eleverna är medvetna om vad de ska användas till, dvs. som underlag för värdering. Målet med loggböcker är att eleven kontinuerligt ska skriva och reflektera över vad som händer i gruppen. Om loggböcker används ska det vara obligatoriskt att skriva i dem och det ska avsättas tid på lektionerna för denna aktivitet. Beroende på hur lärarna formulerar uppgiften kan syftet med skrivandet variera; som underlag för bedömning av (a) egen aktivitet och bidrag, (b) kamraters aktivitet och bidrag eller (c) båda delarna. Ibland kan även loggboksmetoden innebära att eleven stämmer av och diskuterar med kamraterna om vad som exempelvis har fungerat bra och mindre bra i gruppen och dess arbete. Loggböckerna kan alltså bidra med underlag för såväl individuell bedömning av den elev som skriver men kan också innehålla information och bedömning av andra gruppmedlemmars bidrag och aktivitet, dvs. kamratbedömning. Informanterna poängterar vikten av att loggböckerna hanteras konfidentiellt och att endast läraren får ta del av innehållet. Loggböcker används alltså både för själv- och kamratvärdering.

L: Då är det ju jättenoga med dom här loggböckerna och att dom samlas in. Och dom måste man skriva i på avsatt tid på lektion alltså, för att man ska skriva i dom. Man får inte gå därifrån förrän man har skrivit i dom. Och det är ju också intressant och titta lite på hur, hur gruppen har, liksom bedömt varandras insatser för det står det också om. Idag jobbade Kalle medan Stina stack iväg med sin mobil eller så där va.

I: Mmm.

L: Det är många olika saker dom ska, och det är ju bara jag som får läsa dom [loggböckerna], det är ju jättehemligt det där alltså. Det är bara jag och så. Och det är ju också ett bedömningsunderlag och det talar man ju om innan. Men samtidigt så är det ju, det är ganska mycket saker man ska titta på och, och det får man ju upprepa många gånger. Dom får ju ut det på ett papper naturligtvis då... (1).

### **Kamratvärdering**

Kamratvärdering har provats av lärarna på flera sätt och i olika ämnen med varierande erfarenheter. Ett exempel på kamratvärdering är när eleverna byter och värderar varandras uppgifter och klasskamraterna deltar i utvärderingen antingen muntligen eller skriftligen (se ovan). Ett annat exempel är hämtat från språkundervisningen där uppgiften baserades på samarbete och att alla gruppmedlemmar hjälptes åt för att kunna genomföra gruppens uppgift. Intentionen var att gruppen, som skulle arbeta med en gemensam text, skulle vara självkontrollerande och eleverna skulle vara garanter för varandras kunskap. I det här fallet innebar det att gruppen inte fick redovisa förrän alla i gruppen förvissat sig om att alla gruppmedlemmar hade den kunskap som krävdes.

Så att det blir en liksom, skrott, en kontroll att gruppen är, ska vara självkontrollerande liksom (...). Alla i gruppen skulle vara säkra på att alla kunde allt och först då fick man redovisa. (2)

Det här var ett sätt att arbeta med kamratvärdering som inte slog ut så väl, enligt läraren, som upplevde att hon satte för stor press på eleverna vilket de inte riktigt var mogna för.

Jag kände att det, det var lite (skrott) för stor press och sätta på dom [eleverna]. /.../ Och så där då. Men jag kände att det, lite att dom inte riktigt var mogna för det. För det var vissa elever som blev jättestressade då som, som ... var rädda. (2)

Lärarna pratar mycket om vikten av att skydda elevernas integritet och detta kan bli ett problem vid kamratvärdering. De anser inte att eleverna överlag är mogna att ta på sig ansvaret som det innebär att bedöma och att det blir för tufft för vissa elever. Ett sätt att lösa det är att hjälpa och stötta eleverna att anpassa och kalibrera sina bedömningar mot kriterier.

### **Kombination av inifrån och utifrån perspektiv**

Feedback vid redovisningar där både lärare och elever bidrar med information är ett sätt att kombinera inifrån och utifrån perspektivet. Utvärdering är ytterligare ett sätt att samla underlag för bedömning, där både elever och lärare kan bidra med information. Utvärderingen genomförs, enligt lärarna, oftast muntligen i helklass i samband med redovisning, dvs. på gruppnivå. Ibland används även skriftligt individuell utvärdering, vilket kan leda till att eleverna ger mer uttömmande svar och ”vågar säga saker som de kanske inte annars säger”.

### **Betydelsen av tydliga kriterier vid otydliga bedömningar**

Lärarna menar att de är mycket tydliga med vilka mål eleverna ska uppnå och vilka bedömningskriterier som gäller. Vid någon skola finns till och med en policy som föreskriver tydlighet gäl-

lande vilka förväntningar som ställs på eleverna vid grupparbete. Kriterier presenteras såväl muntligen som skriftligen, via ett PM, overhead eller en bedömningsmall, i samband med introduktionen av ett nytt arbetsområde. Informationen som ofta utgår från kursplanen kan innehålla, förutom upplysning om kriterier för bedömning och betyg i förhållande till olika betygsnivåer även information om syfte och mål med uppgiften.

Vid vissa tillfällen, oftast ”större, organiserade” grupparbeten som pågår över längre tid, kan även bedömningskriterierna diskuteras tillsammans med eleverna, vilket medför att eleverna kan vara med och påverka exempelvis vad som anses vara rimliga kriterier för att bli godkänd. Lärarna är övertygade om att eleverna är mycket väl medvetna om vad som bedöms och vilka kriterier som gäller vid bedömningen men säger samtidigt att det är viktigt att ”upprepa informationen många gånger”. Lärarna anser att de lägger vikt vid att eleverna ska förstå vad som krävs av dem. De upplever att informationen är viktig längre ner i åldrarna eftersom eleverna vill ha individuella omdömen även i de lägre årskurserna.

Elevernas ambitionsnivå påverkar, enligt lärarna, intresset för att ta till sig informationen. De elever som har en hög ambitionsnivå är ofta väldigt intresserade medan de elever som ”flurrar runt lite inte bryr sig så mycket” (3). Lärarna är medvetna om att bedömningsförfarandet skapar frustration hos och konkurrens mellan eleverna vid grupparbete och ett kritiskt moment är gruppindelningen.

*Sammanfattningsvis* är vår tolkning att tvärtemot den tydlighet som gäller för beskrivningen av kriterier för bedömning upplever lärarna att själva bedömningarna blir otydliga och anser överlag att det är svårt och problematiskt att genomföra rättvisa bedömningar. De beskriver bedömningen som ”godtycklig” och att ”man går på magkänsla”. Och de är rörande överens om att det är ”jättesvårt att bedöma och man ser och hör inte allt”.

## Tidigare forskning om bedömning av kunskap vid arbete i grupp

Att kunna arbeta i grupp eller team är kunskap som efterfrågas från både arbetsmarknaden och samhällslivet. För att kunna samverka och fungera gemensamt med andra krävs samarbetsförmågor, som aktivt lyssnande och att kunna uttrycka sig tydligt och förståeligt. Den arbetsmetod i skolan som uppmuntrar utveckling och träning av samarbetsförmågor är grupparbete. Träningen, av dessa för samhället och mänskligheten viktiga förmågor, sker dock inte förutsättningslöst utan när grupparbete används som arbetsmetod i skola och undervisning förväntas även bedömning enligt kursplanemålen av kunskapsutveckling genomföras. I de allra flesta fall ska dessutom en bedömning göras på individuella kunskaper och förmågor. Att tydliggöra syftet med bedömning vid grupparbete men också att hitta vägar till att genomföra, både *vad* som ska bedömas och *hur* det ska göras är inte oproblemiskt. Problemet uppstår eftersom det oftast är en gemensam prestation eller produkt som skapas och det görs ofta i sammanhang då läraren inte är närvarande och därmed saknar möjlighet att kontinuerligt göra bedömningar.

Enligt Ross och Rolheiser (2003) finns ett antal frågor kring bedömning som man bör ställa sig själv när grupparbete som arbetsmetod används i undervisningen. Inför bedömning är det, enligt författarna, således viktigt att läraren tydliggör för sig själv och eleverna vad som ska bedömas och hur bedömningen ska genomföras. Det är därför viktigt att kunna systematisera och tydliggöra dessa aspekter innan, under och efter bedömningssituationerna. Nedan finns en sammanfattning av frågor som kan vara bra att arbeta efter:

1. Ska bedömningen inriktas mot individen, gruppen eller båda?
2. Ska läraren, eleverna eller båda göra bedömningen?
3. Vad är det som ska bedömas? I arbetsprocessen; Bidrag till lärandet eller bidrag till prestationen?; Är det helheten, de olika delarna eller både ock som ska bedömas?
4. Hur ska bedömningen genomföras; Självvärdering, kamratvärdering, loggbok och/eller portofolio? Skriftligt, muntligt eller skapande?
5. Ska bedömningen vara formativ eller summativ<sup>5</sup>?
6. Hur ska bedömningen överföras till/ställas mot kriterier, betyg eller omdömen?

Frågorna visar på komplexiteten av bedömning i grupparbetssituationer och det är antagligen inte möjligt att ta hänsyn till alla aspekter samtidigt utan läraren måste ta några i taget i beaktande. Samtidigt visar forskning att lärare inte associerar grupparbete med teoretiskt kunskapsinhämtande utan ser det framförallt som ett arbetssätt i vilken eleverna har möjlighet att utveckla samarbetsförmågor (Hammar Chiriac & Forslund Fry-

---

<sup>5</sup> Se vidare om formativ och summativ bedömning under rubriken *När genomförs bedömning*

kedal, 2010). En möjlig slutsats, baserat på ovanstående resonemang, skulle kunna vara att lärarna inte heller har så stor erfarenhet av att göra bedömningar av teoretisk kunskap i ett gruppssammanhang.

Forskning om bedömning av enskilda elever vid grupparbete, både vad gäller bedömning av deras kunskap såväl som sociala förmågor, är ett eftersatt område. De studier och den forskning som tas upp i den här texten och som behandlar bedömning i grupparbete kommer vidare att beskrivas under rubrikerna (a) tydliga mål och kriterier, (b) när genomförs bedömning, (c) vad bedöms, (d) hur bedömningen sker, (e) studenten eller läraren som bedömare och (f) svårigheter med bedömning.

## Tydliga mål och kriterier

Senare studier om bedömning vid grupparbete tycks visa att eleverna är osäkra över om de överhuvudtaget bedöms och i så fall hur. En anledning till denna osäkerhet kan vara att studenterna har svårt att urskilja lärarens förväntningar, vilka undervisningsmål som finns och vilka kriterier läraren använder vid bedömningen. Flera studier poängterar vikten av att använda både tydliga mål med undervisningen och tydliga kriterier för hur bedömningen sker samt att dessa förmedlas till eleverna (Forsslund Frykedal, 2008; Hammar Chiriac & Granströms, 2009, 2010; Ross & Rolheiser, 2003; Toohey, 2002). Viktigt är också att bedömningen är transparent dvs. att eleverna får veta vad som ska bedömas och hur det ska göras. Lärarna anser ofta att betygskriterierna och informationen är tydlig genom att både målen och kriterierna visas skriftligt antingen på ett dokument som studenterna får eller på en overhead som visas i klassrummet.

Förutom svårigheter med att vara tydlig med undervisningsmålen och vilka bedömningskriterier som används finner lärarna att det generellt är svårt att göra bedömningar vid arbete i grupp. De upplever en osäkerhet om vad som ska bedömas och hur det ska göras men också att tydliggöra om bedömningarna ska vara riktade mot individen eller gruppen (Ross & Rolheiser, 2003). Vikten av att klargöra lärandeobjektet för studenterna, dvs. vad de förväntas lära sig men även att förtydliga vilka färdigheter studenterna behöver lära för att nå uppgiftens mål, poängteras av Carlgren och Marton (2002). Ett sätt att tydliggöra vad som ska bedömas kan vara att identifiera de färdigheter som eleverna behöver utveckla och att rikta fokus mot just dessa och inte mot prestationer. Genom att rikta uppmärksamheten mot färdigheter istället för prestationer flyttas fokus från innehåll och undervisning till studenterna och deras lärande. Det tvingar lärare att titta på vad de vill att studenterna ska uppnå (målstyrning) (Mager, 1975; Toohey, 2002). Lärare måste då tydliggöra både för sig själv och för studenterna vilka lärandemålen är. När bedömning och feedback i grupparbete kopplas till elevernas lärande finns större möjligheter för väl genomförda grupparbeten att utvecklas (Ladyschewsky, 2006). Ett sätt att koppla samman lärande och bedömning är att tydliggöra syftet med bedömningen och om bedömningen ska vara formativ eller summativ eller en kombination av båda, vilket diskuteras härnäst.

## När genomförs bedömning

Tidigare forskning poängterar att bedömning och lärande har en ömsesidig relation och att det är svårt att separera dem från varandra. Om eleverna tillåts vara aktiva i sin egen bedömningsprocess och ta kontroll över sitt eget lärande kan bedömning vara ett effek-

tivt verktyg för att engagera studenter i egen lärprocess (Cohen & Lothan, 1997; Johnson & Johnson, 2004; Moss & Thomas, 2006). Det är främst två olika former av bedömning som debatteras gällande när bedömning ska genomföras; *summativ bedömning*, dvs. en avslutande värdering och *formativ bedömning*, värdering som genomförs under tiden som grupparbetet pågår. Ett annat ord som används för formativ bedömning är bedömning för lärande (learning assessment). Även om begreppen främst återfinns i anslutning till diskursen om värdering av individuell kunskap kan koncepten även vara ändamålsenliga vid problematisering av bedömning av grupparbete.

*Summativ bedömning* används när målet är att inventera vad eleven kan vid ett givet tillfälle. Även om den summativa bedömningen traditionellt ger information om elevens individuella kunskaper vid ett givet tillfälle kan resonemanget överföras till en samarbetsituation (Johnson & Johnson, 2004). Vid ett grupparbete kan en summativ bedömning exempelvis ske i samband med att gruppen presenterar sitt alster och ger då information om gruppmedlemmarnas gemensamma kunskaper vid ett givet tillfälle. Även om denna form av bedömning genomförs som en slutbedömning, kan den även användas i formativt syfte genom att fungera som utgångspunkt för och ge möjlighet till att blicka framåt mot nya lärmål.

Vid en *formativ bedömning* är målet är att kartlägga elevens kunskaper för att ge feedback. Syftet är att ge respons till en individ under arbetsprocessen på hennes/hans kunskap, eller på den produkt som ska skapas, för att synliggöra styrkor och svagheter samt vad som behöver utvecklas (Brew, Riley & Walta, 2009). Den formativa bedömning är mest utvecklande när den ger rik och detaljerad respons kring styrkor och svagheter. Även om forskningen fokuserat på formativ bedömning av individuella kunskaper och förmågor kan motsvarande diskurs även vara giltig i en samarbetsituation. Gruppmedlemmarnas gemensamma förmågor och bristers kan då åskådliggöras i syfte att bidra till gruppens fortsatta arbete och process.

Trots att forskningen visar att den formativa bedömningen är betydligt mer stödjande för lärande än den summativ, är den summativa (avslutande) värdering betydligt vanligare. Graderad bedömning, som är vanlig vid summativ bedömning, tenderar dessutom att skapa konkurrens snarare än kunskapsutveckling hos eleverna (Black, Harrison, Marshall & Wiliam, 2003; William, Lee, Harrison, & Black, 2004).

## Vad bedöms

När man som lärare ska göra bedömningar vid grupparbete är nödvändigt att tydliggöra både för sig själv och för eleverna om det är individens eller gruppens gemensamma kunskap som ska bedömas. Dessutom är det viktigt att ha klart för sig om det är teoretisk kunskap eller samarbetsförmågor som är i fokus för bedömningen. Möjligt att bedöma i grupparbete är enligt Webb (1997) (a) individuell kunskap som utvecklas i arbetet, (b) gruppens produkt som ett resultat av arbetet samt (c) grupprocesser och samarbetsförmågor. Två generella aspekter som alltså också måste synliggöras är om det är vad som sker på vägen till själva den presterade produkten, dvs. *processen* som ska bedömas eller om det är *produkten* av det gemensamma arbetet som ska vara i fokus.

Om intresset riktas mot processen så uppkommer nästa ställningstagande, *vad* i processen ska bedömas. Enligt Ross och Rodheiser (2003) är det viktigt att tydliggöra om det är individens förmåga att kunna bidra till *lärandet* dvs. att stödja de andra gruppmedlemmarna i deras kunskapsinhämtande eller om det är förmågan att bidra till

*produktiviteten* dvs. att gruppens gemensamma arbete ska bli av så hög kvalitet som bara är möjligt, som är i fokus. Dessa två aspekter kan komma i konflikt med varandra i ett gemensamt arbete. Genom att vara idégivande, ifrågasättande, stödjande och se till att alla får komma till tals och bidra till att gruppuppgiften stödjer lärandet kan det hämma produktiviteten. Beroende på uppgiften (Steiner, 1972) kan nämligen den mest kompetente gruppmedlemmens bidrag ge det bästa resultatet istället för att alla ska bidra med var sin del (disjunktivt arbetssätt). Ett disjunktivt arbetssätt i vissa samarbetsituationer kan gynna ett högt betyg på gruppprodukten. Utifrån ovanstående diskussion kan den slutsatsen dras att det är viktigt att vara medveten om, både som lärare och som elev i gruppen, vad som kommer att bedömas och vilket fokus gruppens arbete ska ha. Om det ska stödja varje individs lärande eller om det är gruppens gemensamma produkt som är viktig.

När det gäller lärande i gruppprocessen delar Ross och Rodheiser (2003) in individens förmågor i följande områden; (a) handledning (b) värdering och (c) förklaring. Handledning kan ske i arbetsprocessen och materialval som litteratur eller internetsidor. Värdering kan ske i relation till arbetsprodukten eller till arbetsprocessen. Slutligen förklaring som kan ligga i linje med handledning men är mer inriktad på att förtydliga när det exempelvis uppstår problem. Att ge stöd som leder till lärande är enligt författarna sällsynt men de anser att det kan utvecklas betydligt genom träning, vilket styrks av Ashmans (1997) studie som visar att så lite som en timmes undervisning i arbetsmetoden grupparbete kan ge eleverna en betydligt större förmåga att genomföra grupparbeten med hög kvalitet. När det gäller produktiviteten i ett arbete skriver Woodruff (1995) att konstruktiv argumentation genom att ifrågasätta och utmana andras uttalande samt lägga fram alternativa idéer är kunskapsutvecklande.

Bedömning av *produkten* är beroende av om det till exempel är en muntlig presentation, en text, ett bild- och textcollage, ett konstverk eller annat tillverkat föremål. Beroende på om värderingen ska ges med ett gemensamt betyg för hela gruppen eller om individuella betyg ska sättas måste genomförandet av bedömningen alltså ske på lite olika sätt. Enligt Lpo94 och kursplanerna ska individuella bedömningar göras men det utesluter inte gruppbedömningar.

## Hur bedömningen sker

När man som lärare ska göra bedömningar vid grupparbete är också viktigt att fundera över *hur* bedömning ska genomföras. Forskning i området har framförallt fokuserat på bedömningar som sker av studenterna själva genom självvärdering via exempelvis loggbok och portofolio samt kamratvärdering, dvs. då studenterna bedömer varandra. Själv- och kamratvärdering vid grupparbete kan vara ett sätt att utveckla grupparbeten (Lothan, 2008). Det främsta syftet med att använda självvärderings är att få eleverna att reflektera över det egna lärandet och handlingar som utvecklar detsamma (Johnston & Lynden, 2004; Kuisma, 2007). När det gäller kamratvärdering måste kriterier för bedömning vara tydliga och därmed också vilken kunskap samt vilka förmågor som ska bedömas för att sedan kunna ge respons på vad som behöver utvecklas. Det kan i sin tur vara till hjälp i den egna kunskapsutveckling, genom att studenten får insikt i egna förbättringsområden.

Forskning inom själv- och kamratvärdering har en tradition med inriktning mot validitet och reliabilitet (se exempelvis Bushell, 2006; Sharp, 2006) och en med inriktning mot sociala konsekvenser (se exempelvis Brew et al., 2009; Pope, 2005; Zhang,



Johnston & Bagci Killic, 2010). När det gäller validitetsforskningen har bland annat Sharp (2006) och Bushell (2006) utvecklat en modell för hur lärare med hjälp av studenternas kamrat- och självbedömning kan skapa rättsäkra individuella betyg. Vidare anser Zhang et al. (2010) att bedömningsprocessen kan rättsäkras genom att träna studenterna i värdering av egna och varandras insatser. En studie av Johnston och Miles (2004) med själv- och kamratvärdering visade emellertid att individer tenderade värdera den egna insatsen högre än kamraternas. Vidare belyser samma studie att "free-riders" bestraffades av sina kamrater när de inte bidrog tillräckligt mycket i arbetet medan de som bidrog mycket istället blev belönade av gruppmedlemmarna. Erkänslan visades genom att de som var hjälpsamma och gav en god arbetsinsats fick många poäng av sina kamrater medan att de som åkte snålskjuts på sina kamrater erhöll få poäng.

När det gäller forskningsinriktningen mot sociala konsekvenser framkommer problematik kring etiska konsekvenser vid själv- och kamratvärdering. Att bedöma kamraters prestation och själv bli bedömd kan upplevas kränkande, vilket i sin tur medverkar till att skapa stress hos studenterna (Brew et al., 2009; Nigel, 2005). Stressen kommer från att studenterna är oerfarna i att bedöma, men även känslan över att kunna göra andra illa eller att själv bli sårad av för kritiska bedömningar skapar stress. Denna upplevelse påverkade också studenternas övergripande prestation. Enligt forskarna blir dock studenterna mer självsäkra, oberoende och reflektiva av själv- och kamratvärderingar. De får även en djupare förståelse för vad som krävs för att utvecklas kunskapsmässigt och för vad det innebär att bedöma. När det gäller kamratvärdering menar författarna att studenterna får en ökad känslomässig förståelse för vad det innebär att värdera olika former av kunskap.

I alla tre bedömningsverktygen är tydliga kriterier för vad som ska bedömas av största vikt (Prins, Sluijsmans, Kirschner & Strijbos, 2005) och att individen som bedöms i kamratvärderingen ska ha möjlighet att kunna återkoppla till den som gjort värderingen. Syftet med återkopplingen är att få kommunicera kring hur bedömningen mottagits och hur den uppfattats.

## Studenten eller läraren som bedömare

Som nämnts tidigare i texten kan bedömningar både göras av studenterna själva och av läraren. Läraren har det övergripande ansvaret men studenterna kan i allra högsta grad bidra med egna bedömningar antingen via självbedömning eller via kamratbedömning. Detta gäller speciellt formativ bedömning med syfte att vidareutveckla kunskapen. I summativ bedömning kan rättsäkerheten kring bedömningen fordra att studenternas och lärarnas bedömningar kompletterar varandra eftersom inte studenternas bedömningar enskilt bör utgöra hela bedömningsunderlaget.

Läraren har ansvar att tydliggöra mål för lärande och kriterier för bedömning och det är viktigt med ömsesidig förståelse kring kriterierna mellan lärare och studenter. Om denna gemensamma förståelse saknas blir tolkningarna kring bedömningarna felaktiga vilket lätt slutar i meningsskiljaktigheter mellan lärare och studenter (Almond, 2009). Ett sätt att undvika det kan vara att låta studenterna bli delaktiga i (a) vad som ska bedömas, (b) utvecklandet av bedömningsverktygen och (c) kriterierna (Prins et al., 2005). Sharp's (2006) och Bushell's (2006) har utvecklat en modell, för hur lärare med hjälp av studenternas kamrat- och självbedömning kan skapa rättsäkra individuella betyg som också kan vara en möjlig väg till inflytande för studenterna.

Själv- och kamratvärderingar påverkas också i hög grad av relationerna i och sammansättningen av gruppen (Zhang et al., 2010). Forskarna argumenterar för hur viktigt det är att träna studenterna i att värdera både egna och andras insatser. Det är också viktigt att lärare kommunicerar syftet med användningen av själv- och kamratvärdering för att tillämpning bland studenterna ska ske på ett så optimalt sätt som möjligt (Brew et al., 2009).

Mycket få studier som handlar om bedömning vid grupparbeten tar upp lärarens bedömning av processen. Skolverket har dock i sitt material kring nationella proven utarbetat matriser för hur olika färdigheter kan observeras när studenterna arbetar tillsammans vid proven i engelska, svenska och matematik. En metod som lyfts fram i forskningen kring bedömning i allmänhet är användandet av bedömningsmatriser. Jönsson och Svingby (2007) anser att matriser synliggör förväntningar på vilka kunskaper som ska utvecklas och tydliggör också vilka kriterier som finns för att kunskapsmålen ska nås. Vidare har Jönsson (2010; 2005) skrivit om hur bedömningsmatriser kan konstrueras och användas. Denna forskning belyser dock inte alls grupparbete men kan ändå vara användbar vid bedömning i grupp. Matriser kan användas av både lärare och studenter, antingen var och en för sig eller så kan de komplettera varandra i bedömningen.

## Svårigheter med bedömningar

Läraren befinner sig som vi sett i en komplex situation när hon eller han ska bedöma kunskaper och färdigheter vid grupparbete. Några av de utmaningar som läraren står inför vid bedömning av grupparbeten är följande: (a) skilja på *vad* som ska bedömas; samarbetsförmågor kontra teoretisk kunskap (b) tydliggöra kriterier för vad som ska bedömas vid observationer av gruppprocesser, samt (c) synliggöra hur den observerbara kunskapen förvandlas till ett betyg (Ross & Rolheiser, 2003). Ett viktigt syfte vid grupparbete är att gruppen ska samarbeta och att gruppmedlemmarna ska känna sig trygga och utveckla en god självkänsla. Det kan då vara motsägelsefullt att samtidigt behöva bli bedömd och kanske även bedöma andras kunskaper och färdigheter. Detta kan lätt bli ett etiskt dilemma och kontraproduktivt för lärande och produktivitet i gruppen. Lärarna måste kunna hantera stressen som studenternas bedömningar och respons på varandras prestationer kan skapa (Brew et al., 2009; Nigel, 2005). Det finns en obalans mellan krav och förmågor/resurser att bemöta det som skapar denna press och en av anledningarna är oerfarenhet. Om så är fallet skulle ökad erfarenhet av själv- och kamratbedömningar ge minskad stress. Ytterligare en utmaning är att särskilja vad en student kan göra i samarbete med andra och vad hon/han kan göra enskilt. Flertalet studier har också visat att lärare tycker det är svårt att bedöma kunskap och prestationer när studenterna grupparbetar (Hammar Chiriack & Forslund Frykedal, 2010; Bushell, 2006; Johnston & Miles, 2004; Kuisma, 2007; Nigel, 2005; Prins et al., 2005).

Tabell 1.

*Sammanfattning av tidigare forskning om grupparbete och bedömning*

<b>Aspekter av grupparbete</b>	<b>Produkt</b>	<b>Process</b>
<b>Aspekter av bedömning</b>		
<b>Syfte</b>	Summativ	Formativ
<b>Vad</b>	Resultat av arbetet	Lärande Produktivitet
<b>Hur</b>	Individuella test efter grupparbetet	Portofolio Självvärdering Kamratvärdering
<b>Nivå</b>	Individ/Grupp	Grupp/Individ
<b>Vem</b>	Läraren/Studenterna	Studenterna

I tabellen framgår utifrån forskningsgenomgången aspekter av bedömning av produkt och process vid grupparbeten. Läraren ansvarar för att värdering genomförs samt för att sätta individuella betyg eller omdömen och det är därför rimligt att anta att lärare i större omfattning än studenter är involverade i bedömning, *vilket inte styrks av forskningen* eftersom mycket av bedömningen fokuserar på själv- och kamratvärdering. Varför det inte finns mer forskning om lärares bedömning av produkt och process vid grupparbete kan vi bara spekulera om. En möjlig förklaring, som ligger i linje med annan forskning inom pedagogik och psykologi, är att deltagarperspektivet är ett eftersatt forskningsområde.

## Några bedömningsmodeller

Två beprövade grupparbetsmetoder är Problembaserat lärande (PBL) och Cooperativ learning (CL). I metoderna finns utarbetade bedömningsmodeller vilket kortfattat beskrivs nedan. Därtill kommer två vanligt förekommande progressiva (successivt ökande och framåtsyftande) klassifikationssystem, Blooms taxonomi och SOLO taxonomin, att presenteras summariskt. En diskussion kring vad eller vilka kunskaper som kan bedömas vid ett grupparbete och hur det skulle kunna genomföras görs därefter. Kapitlet avslutas med en problematisering av vad som är möjligt att bedöma vid ett grupparbete.

### Problembaserat lärande

Målsättningen med bedömning i problembaserat lärande, PBL är att värdera förståelse av kunskap som utvecklats i problemlösningsprocessen genom egen och gemensam analys samt kritisk tänkande via litteraturläsning och samtal. Inom metoden har bedömningskriterier som representerar fem olika kompetensområden utvecklats (Silén, 1998).

Kompetensområdena är förmåga :

1. att göra urval och fatta beslut,
2. att uppmärksamma samstämmighet mellan teori och praktik,
3. kunna analysera i vilken grad en teori/ett begrepp kan förklara/hjälpa till att förstå ett fenomen i verkligheten,
4. till kritisk värdering och
5. till kreativitet i problemlösningsprocessen.

Varje område har kvalitativa skillnader men alla måste inkluderas i de olika skedena i problemlösningsprocessen för att en helhetsbild av individens kunskapsförståelse ska kunna skapas. Tyngdpunkten är inte att studenten bara ska kunna visa vilken kunskap de har utan också hur de kan tillämpa sin kunskap i nya situationer samt värdera och synliggöra sin egen läroprocess. De fem områdena konkretiseras så att både studenten och läraren vet vad som bedöms i examinationsuppgiften. Följande fem aspekter av betydelse för bedömningskriterierna inom de olika områdena synliggörs i Silén (1998). (a) Presentation av och argumentation för skeden i problemlösningsprocessen och synliggörande av skedenas relationer samt varför och hur de kan hjälpa till att förstå problemet. (b) Förmåga till ömsesidig tillämpning av teorier och erfarenhet från olika områden. (c) Graden av teoriernas förklaringsvärde för förståelse eller lösning av problemet. (d) Förmåga att överföra kunskap från en nivå eller område till en mer generell nivå och vice versa. (e) Grad av förmåga att beskriva teorier och dra slutsatser med hjälp av dem samt förmåga att tillämpa teoretiska modeller för att lösa problem. (För ytterligare information se Silén, Domeij, Göransson, Kjellgren, Törnwall, & Qvicker-Andersson, 1993; Silén, 1998).

Vår bedömning är att det sannolikt är svårt att värdera alla områden samtidigt men däremot kan områdena utgöra underlag i en diskussion med studenter för att tydliggöra kriterier kring vad som kan bedömas. Framförallt tror vi att kunskap om områdena kan vara användbar i formativ bedömning som stöd för det fortsatta lärandet både vad gäller kunskaper inom ämnet men även färdigheter som är nödvändiga för att kunna förverkliga bedömningsgrunderna.

## Cooperative learning

Cooperative learning (CL) är en forskningsbaserad grupparbetsmetod med individer som ”co-learners” med en minimal inbördes statushierarki där samarbete framför konkurrens i gruppen är en förutsättning för lärande. Anhängare av CL menar att en gemensam skapad produkt inte bör bedömas individuellt eftersom det kan skapa konkurrens. Gruppbedömningen gör medlemmarna i gruppen beroende av att hela gruppen är effektiv. Som alternativ till individuell bedömning kan först en gruppbedömning på produkten göras för att följas av individuellt test i vilket studenterna bör vara medskapare (Cohen, 1994).

Anhängare av CL anser att målet med metoden är att utveckla faktakunskap men framförallt förståelse och förmågor vilket de benämner ”higher-order thinking skills” (djupinläring, se vidare SOLO-taxonomin under nästa rubrik) (Cohen, 1997). Viktigt för effektivitet och motivation är att både studenter och lärare har kunskap om bedömningskriterier och att det är i förväg bestämt vilka egenskaper eller aspekter som ska bedömas. Om inte kriterier finns kan heller inte studenterna få nödvändig respons på vad som är bra och vad som behöver utvecklas i deras arbete. Lotan (1997, 1998) i likhet med Johnson och Johnson (2004) argumenterar för att bedömning och lärande går hand i hand och är svårt att genomföra var för sig. Forskarna menar att även studenterna ska involveras i bedömningsprocessen och inte bara vara objekt för den. Detta kan åstadkommas genom att lärarna, studenterna eller lärarna och studenterna tillsammans skapar bedömningsfrågor vilka används som formativ bedömning. Frågekonstruktionen måste enligt metoden föregås av en gemensam analys kring vilken kunskap studenterna måste utveckla för att kunna besvara frågorna. Kunskapen som efterfrågas ska vara konkret och frågorna ska spegla studenternas lärande. Frågorna kan sedan göras om till påståenden som utgör kriterier för att värdera egen och gruppens kunskapsutveckling. Påståendena eller kriterierna måste diskuteras under arbetsprocessen för att skapa klarhet.

Vi ser det som en möjlighet att parallellt kunna använda PBL's bedömningskriterier (aspekt a-e), som utvecklats för att användas vid värderingar i olika kompetensområden (1-5), i kombination med de tankar om bedömning som finns inom CL. Tankar som att det är viktigt att både lärare och studenter har kunskap om bedömningskriterier och att gemensamt bestämma vilka egenskaper eller aspekter som ska bedömas. Kunskapen kan utvecklas i diskussion och konkretisering av innebörderna i PBL's bedömningskriterier och kompetensområden.

## Blooms taxonomi och Solo-taxonomin

Blooms progressiva taxonomimodell för att klassificera olika kunskapsnivåer utvecklades redan 1956 (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom 1956/1972; Bloom, Hastings &

Madaus, 1971). Den bygger på ett system för att kategorisera olika typer av mål för studenternas kunskap och lärande. Taxonomin består egentligen av tre dimensioner; (a) den kognitiva dimensionen, (b) den känslomässiga dimensionen och (c) den psykomotoriska dimensionen men i samband med lärande och bedömning av kunskaper och färdigheter är det den kognitiva dimensionen som är av intresse. Tabell 2 illustrerar den kognitiva dimensionens olika nivåer och kunskapsmål vid respektive nivå samt hur målen kan beskrivas.

Tabell 2.

*Den kognitiva dimensionen i Blooms taxonomi (Anderson & Krathwohl, 2001; Atherton, 2009a, Bloom 1956/1972; Bloom, Hastings & Madaus, 1971).*

Nivå	Kunskapsmål	Beskrivande verb
6	Värdering	Bedöma med hjälp av kriterier, lösa motsättningar och värderande beslut
5	Syntes	Skapa, sammanställa eller kombinera till nya idéer, strukturer eller mönster
4	Analys	Ta isär eller dela upp för att förstå strukturer och se helheten, identifiera underliggand strukturer, och motiv
3	Tillämpning	Använda i sin kontext, problemlösning, principer
2	Förståelse	Förstå med egna ord, tolka, förklara, översätta, organisera
1	Fakta	Minnas, återge, beskriva, redogöra för,

I botten av tabellen finns de lägre kunskapsmålen som studenten måste tillägna sig innan de kan nå till de höger nivåerna.

En annan vanligt förekommande progressiv modell är SOLO-taxonomin som är en vidareutveckling av den kognitiva dimensionen i Blooms taxonomi (Biggs & Collins, 1982; Biggs, 1995, 1999). SOLO-taxonomin tillhandahåller en modell för klassificering av hur studenter tillgodogör sig kunskaper och färdigheter och visar på olika dimensioner i lärandet med utgångspunkt i yt- och djupinläring. Begreppen yt- och djupinläring handlar om två förhållningssätt till lärande (Marton, Hounsell & Entwistle, 1977). Kortfattat innefattar ett ytinriktat förhållningssätt att studenten memoriserar eller lär sig innehållet i undervisningen utantill. Lärande betraktas som något utifrån kommande och skilt från den egna individen. Det är information som studenten ska förvärva. Vid ett djupinriktat förhållningssätt försöker studenten förstå det som ska läras. Lärande är något som sker inom individen när studenten söker förståelse för, bearbetar och reflekterar över innehållet samt eventuell omprövar tidigare kunskap. Alla har för-

mågan till både yt- och djupinriktat lärande men det är omständigheterna som leder till att vi väljer det ena eller det andra förhållningssättet<sup>6</sup>.

Till skillnad från Blooms taxonomi, som utvecklats för att beskriva undervisningsmål, erbjuder SOLO-taxonomi ett systematiskt sätt att beskriva graden av ökande komplexitet med avseende på hur studentens kunskaper och färdigheter utvecklas när hon/han lär sig bemästra nya uppgifter, exempelvis skoluppgifter. De båda taxonomierna utgår alltså från olika perspektiv men har ändå flera gemensamma karakteristika. SOLO anses gälla alla ämnesområden och baseras på fem nivåer av fördjupad förståelse. Dessa är (a) ingen förståelse av kunskapen (b) enkla samband mellan kunskap (c) oorganiserade samband, ingen helhet (d) förståelse av samband mellan delar och helhet (e) förståelse bortom aktuellt ämnesområde (Atherton, 2009b; Biggs & Collins, 1982; Biggs 1995; 1999).

*Sammanfattningsvis*, från de fyra exemplen, är att tydliga och konkreta kriterier är viktiga för att skapa en bedömning som höjer motivationen och ökar lärandet. Viktigt är också att de förstås av både lärare och studenter. Såväl de två beprövade grupparbetsmetoderna, PBL och CL, men också Bloom och SOLO taxonomin kan bidra med användbar kunskap om bedömning av kunskaper och färdigheter i grupp.

## Vad är möjligt att bedöma vid ett grupparbete?

Anhängare av Cooperative learning menar att en gemensam skapad produkt inte bör bedömas individuellt eftersom det kan skapa konkurrens i gruppen vilket inte gynnar samarbetet. En gruppbedömning gör istället medlemmarna beroende av varandra i gruppen vilket kan vara gynnsamt för samarbetet. Om det är utveckling av samarbetsförmågor som är en stark målsättning med grupparbete bör individuella bedömningar i summativt och graderande syfte, enligt CL, undvikas. Det är dessutom mycket svårt att skilja på individens prestation i relation till gruppen på processnivå eftersom det är besvärligt att veta vad som påverkat i lärsituationen. Individuella bedömningar av kunskapen kan, menar man inom CL, göras genom individuella test efter att arbetet avslutats.

För att kunna utveckla ett väl genomfört grupparbete med gott samarbete krävs enligt Granström (2008) ett antal förutsättningar inom områdena *kommunikation*, *strukturer* och *relationer*. Vad gäller kommunikation är det viktigt att (a) allas bidrag tas tillvara lika mycket, (b) kunna yttra sig fritt utan att bli bestraffad, (c) åsikter möts med respekt, (d) pröva yttrande i relation till andras bidrag och (e) vara ödmjuk inför egna åsikter.

Vad gäller strukturer i och kring ett grupparbete är (a) uppgiftens karaktär viktig, likaså är (b) gruppens ledning och rollfördelningen inom gruppen betydelsefull, men också (c) gruppens gränser, som innefattar start och sluttid, närvaro och bidrag i arbetet. Slutligen vad gäller strukturer är (d) gruppens sammansättning en central aspekt.

Det tredje angelägna området, relationer, handlar om medlemmarnas förhållningssätt till sig själv och andra. För att skapa goda relationer är det betydelsefullt att tydliggöra roller genom en öppen kommunikation där det kan underlätta om gruppen med utgångspunkt i ett antal frågeställningar skriver ett gruppkontrakt (Hempel, 2008). Ett gruppkontrakt består av några gemensamma överenskommelser om hur gruppen vill arbeta tillsammans vid grupparbetet. Kontraktet bör skrivas ner och utgör ramarna för

---

<sup>6</sup> Se CL

grupparbetet genom att exempelvis tydliggöra mål och ambitioner samt reglera arbetsfördelning och ansvar. Det är också angeläget att gruppen får förståelse för och kunskap om gruppens utveckling och var i utvecklingen de befinner sig samt inte minst vad gruppen har för mål både vad gäller uppgift men också kring de sociala relationerna. Det handlar om att göra det osynliga synliga i gruppen genom att lyfta upp och diskutera viktiga aspekter av betydelse för gruppens arbete och process.

Utifrån de ovanstående aspekterna skulle man kunna dra slutsatsen att det är mycket betydelsefullt med att först skapa goda förutsättningar för grupparbetet innan man startar med att bedöma studenternas kunskaper. Ytterligare en sida som är viktig att tänka på är att verkligen lyfta fram och argumentera för att det finns mervärde med att arbeta i grupp jämfört med individuellt arbete. Mervärdet innefattar inte enbart att utveckla samarbetsförmågor utan även att utveckla teoretisk kunskap som tar mer kognitiva förmågor i anspråk. Slutligen bör begreppet samarbetsförmåga konkretiseras. Det är viktigt att både lärare och studenter har klart för sig vad det är för förmåga eller färdighet som ska vidareutvecklas. Uppenbarligen handlar det om förmågor som är användbara i samarbetet med andra. Vi har tidigare i texten varit inne på några aspekter som att kunna (a) lyssna och ta till vara andras bidrag, (b) att visa ödmjukhet inför egna åsikter, (c) att respektera andras åsikter, (d) enas kring en gemensam sak, (e) se olika perspektiv, (f) kunna granska olika synsätt (Hammar Chiriac & Hempel, 2008). Det finns en mängd andra infallsvinklar som också kan ingå i det komplexa begreppet samarbete och som bör bli tydliga för alla inblandade i samband med arbete i och bedömning av kunskap vid arbete i grupp.

Cohen (1994, 1997) menar att det är först när läraren delegerat ansvaret till studenterna kring deras eget lärande som det är möjligt för dem att verkligen starta sin kunskapsutveckling. För att studenterna ska kunna ta det egna ansvaret bestäms i hög grad av det vi beskrivit ovan, dvs. deltagarna inställning eller förhållningssätt till gruppens arbete och själva villkoren för gruppens arbete (Granström, 2008). Ytterligare ett sätt att delegera ansvar och låta eleverna få inflytande över sitt eget lärande är att genomföra själv- och kamratvärdering (Bushell, 2006; Sharps, 2006). Men även då krävs det konkretisering och tydliggörande av vad som ska bedömas. Därmed kommer vi till ytterligare en viktig aspekt som är att mål som ska uppnås och kriterier som man ska bedömas utifrån är synliga för alla inblandade parter.

Lärare vi samtalat med har berättat vad de bedömer när det handlar om produkten av och processen i ett grupparbete. De har också beskrivit att de gör detta på individnivå och/eller gruppnivå. Beskrivningarna är ofta i generella termer men vid den empiriska analysen har framkommit en mängd olika delar som de bedömer men som de inte riktigt är medvetna om eller kan språkliggöra. I Figur 1 har vi sammanställt deras utsagor och på så sätt har vi *gjort det som lärarna upplever som okänt till känt*. Innehållet i figuren skulle med fördel kunna bilda underlag för utveckling av en modell att använda vid bedömning av grupparbetssituationer.

*Sammanfattningsvis* har vi i detta kapitel försökt visa några olika modeller för bedömning av grupparbete genom CL's antaganden om att vill man skapa samarbete och undvika konkurrens ska individuell bedömning av gruppens gemensamma produkt undvikas. Några förutsättningar för bra grupparbeten med gott samarbete är att kommunikation, strukturer och relationer inom gruppen och i uppgiften fungerar. För att skapa villkor för lärande i gruppen krävs dessutom tydlighet vad gäller gruppens och uppgiftens mål samt vad som ska bedömas. Tre verktyg som grupper kan använda i förebyggande syfte är att (a) arbeta för ett öppet klimat, (b) ta fram gemensamma överenskommelser



för hur gruppen ska arbeta, dvs. ett kontrakt och (c) utvärdera arbetet och processen i gruppen.

Sist men inte minst är det betydelsefullt att som pedagog själv ha funderat över, gärna i diskussion med kollegor eller andra intressenter, och konkretisera vad som är viktigt men också möjligt vad gäller arbete och bedömning i den situation de befinner sig i. Det vill säga *göra det okända känt!* Vilket vi visar med hjälp av Figur 1 i avsnittet om Process och produkt. Härmed har vi också tjuvstartat lite med den diskussion som fortsätter i nästa kapitel.

## Diskussion och pedagogiska implikationer

Målsättningen med den här texten har varit att beskriva och systematisera kunskaper och begrepp om bedömning i grupparbetsituationer. Forskning har visat att med arbete i grupp har studenter förutom att lära samarbetsförmågor även möjlighet att lära mer inom ämnet än vad som skulle vara möjligt i ett individuellt arbete. Av den anledningen kan grupparbete ses som en viktig arbetsform i undervisningen och det är därför betydelsefullt att ha insikt om vad som ska bedömas och hur bedömningen ska genomföras när metoden används. Lärarna i studien verkar använda grupparbete för att träna studenternas samarbetsförmågor och har inte tilltro till att arbetsmetoden även har potential att utveckla ämne-teoretisk kunskap. Under rubriken diskussion kommer vi att ta upp framträdande och intressanta delar av lärarnas berättelser och som de anser är svåra att hantera.

### Professionellt språk

Inom professionsforskningen (se exempelvis Colnerud & Granström, 2002) lyfts ett gemensamt professionellt yrkesspråk fram som en viktig tillgång för att kunna samtala och diskutera kring innehållet i den egna verksamheten. Två framträdande argument är att gemensamt kunna utveckla ett område och samtidigt lära av varandra. I ett yrkesspråk är ord och begreppsapparat gemensam för en profession vilket kan bidra till att tydliggöra men samtidigt förenkla samtalet kring ett område i den gemensamma praktiken. Ett begrepp förstås av alla samtidigt som det kan förklara ett komplext fenomen. Exempel på det inom området bedömning skulle kunna vara *formativ* och *summativ* bedömning. Lärarnas berättelser i den här studien innehåller få gemensamma begrepp när de pratar om bedömning vid grupparbeten.

I den forskning som lyfts fram i texten finns ett antal begrepp och områden relaterade till bedömning av kunskap vid grupparbetsituationer beskrivna. Förutom det exempel vi tog upp ovan är kunskap om bedömningen i strukturer om *vad* som bedöms och *hur* det genomförs viktiga vid planering och genomförande av bedömning. Betydelsefullt kan också kunskap kring om bedömning sker inifrån gruppen genom själv- och kamratvärdering eller om det sker av läraren vara. Vart och ett av bedömningsbegreppen hjälper till att redogöra för olika delar och fenomen inom bedömningsområdet. I texten finns fyra modeller för bedömning kortfattat beskrivna. Varje modell används inom olika utbildningsverksamheter och i modellerna finns en bred och användbar terminologi för bedömning av både produkt och process såväl individuellt som i grupp. Vår uppfattning är att lärare med hjälp av befintlig forskning skulle kunna ges tillgång till en begreppsapparat att använda i samtal om, problematisering kring och utveckling av bedömningsfrågor.

### Generella termer

Lärande och bedömning är två fenomen som är svåra att särskilja i undervisningssammanhang. De är till stor del ömsesidigt beroende av varandra och för att studenterna ska

ha möjlighet att påverka sitt eget lärande måste de också ha möjlighet att inverka på den bedömning de är en del av. Flertalet tidigare studier visar även på vikten av tydliga mål och bedömningskriterier för både lärare och studenter. Den empiriska studien visar också att bedömning sker från två olika perspektiv, utifrån genom lärarens försorg och inifrån genom studenternas själv- och kamratvärdering. Lärarna för dock sina diskussioner om hur bedömning ska genomföras i *generella termer* och det verkar vara svårt att släppa ifrån sig del av ansvar till studenterna. Studier (bl a Carlgren, 1997; Cohen, 1994) har visat att lärarna har svårigheter med att släppa kontrollen och låta studenter överta en del av ansvaret för sitt eget lärande vid exempelvis grupparbete. Cohen (1994) har visat att det inte är förrän läraren vågar delegera ansvaret till studenter som väl fungerande arbete kan äga rum. Lärarnas tillämpning av generella termer när de ska prata om bedömning är troligtvis en spegling av brist på begrepp inom området vilket gör det svårt att föra samtal på mer konkret nivå. Denna brist gör det också svårare att kommunicera med studenterna och tydliggöra både mål och kriterier för dem. Det blir ett problem eftersom studenterna inte konkret får reda på vad och hur de bedöms och att de därigenom inte heller får öva så mycket på och ta över visst ansvar över den egna själv- och kamratvärderingen. Ett sätt att kunna utveckla den egna bedömningspraktiken skulle vara att lärare och studenter tillsammans skapar verktyg att använda vid bedömning. På så sätt skulle bedömningen bli tydligare för studenter och de fick ta mer ansvar samt få större möjlighet att påverka det egna lärandet.

## Mål och medel

Grupparbete kan betraktas som antingen *mål* eller *medel* för lärande eller både och. Om syftet med grupparbete är att studenterna ska lära sig arbete tillsammans med andra och utveckla samarbetsförmågor är det själva målet med grupparbete. Om grupparbetet istället fungerar som bas för kunskapsinhämtning kan samarbete betraktas som medel för att förvärva kunskap. Grupparbetet kan alltså ha två viktiga funktioner, dels att stimulera till lärande och bidra till kunskapsutveckling, och dels att bidra med social träning och utveckling av samarbetsförmågor.

Lärarna i vår studie menar att grupparbetets båda aspekter är viktiga, dvs. grupparbete som mål och som medel samt att båda delarna finns med i åtanke vid bedömning av kunskaper och färdigheter. I intervjuerna framkommer dock en lite motsägelsefull bild. Grupparbetet som medel poängteras mer när lärarna berättar om vad de anser viktigt att bedöma och bedömning av ämneskunskap väger tyngre än bedömning av samarbetsfärdigheter. Bedömningen av ämneskunskap mäts och bedöms individuellt via prov och på gruppnivå via (slut)produkter av grupparbete. Bedömning av samarbetsfärdigheter och därmed grupparbete som mål får dock betydligt större utrymme i diskussionen angående vad som bedöms men tycks alltså inte tillmätas lika stor tyngd i praktiken. Samarbetsförmågorna mäts och bedöms såväl individuellt som i grupp under grupparbetets gång, framförallt via lärarnas syn och hörselintryck och många gånger är det studenternas aktivitet som fokuseras för bedömningen. Samtidigt som lärarna uttrycker att de inte har tilltro till att studenterna kan nå måloppfyllelse via grupparbete som arbetsmetod. För att utveckla området visar en tidigare studie som vi gjort (Hammar Chiriac & Forslund Frykedal, 2010) att det är viktigt att lärare skapar erfarenheter av att grupparbete även kan användas för lärande av ämneskunskap och därmed även får erfarenheter av att bedöma detta.

Vi har tidigare nämnt att professionsforskningen pekar på vikten av ett professionellt språk. Ett annat område som pekas ut inom den forskningen är vikten av att en profession har en gemensam teoretisk kunskapsbas som är utmärkande för yrket. I läraryrket skulle just bedömning och betygsättning vara en viktig del i en sådan kunskapsbas.

## ”Rävsax”

Lärarna upplever osäkerhet och motstridiga krav gällande bedömning. De säger själva att ”de sitter i en *rävsax*”. Anledningen är att de, enligt styrdokument, är ålagda att bedöma studenterna individuellt när de befinner sig i samarbetssituationer. Osäkerheten kommer från svårigheter med att konkretisera vad som bedöms och hur det genomförs och en brist på begrepp kring bedömning som gör det hela svårare. Osäkerheten kommer också från att det är svårt att bedöma individuellt när kunskapen skapas i interaktion mellan individer i gruppen. Dessutom kanske det ska ske i situationer där läraren inte är närvarande tillsammans med studenterna och deras arbete mer än korta stunder. Samtidigt ska lärarna också enligt läroplanen erbjuda studenter olika metoder och möjlighet att utveckla olika kunskap och förmågor av vilka samarbetsförmåga är en. I sådana situationer kan själv- och kamratvärdering vara ett bra redskap vid formativ bedömning men frågan är om det är tillräckligt rättssäkert vid summativ bedömning. Vi är övertygade om att mer kunskap och därmed även fler begrepp att använda skulle hjälpa lärare att överbygga känslan av osäkerhet.

## Pedagogiska implikationer

Diskussionen avslutas med hjälp av Tabell 3 där vi sammanfattar, ger struktur och tydliggör begrepp inom området bedömning vid grupparbete. I tabellen har fyra viktiga aspekter lyfts. Innehållet i de olika cellerna överlappar till viss del varandra på så sätt att innebörderna i en del textavsnitt inte helt utesluter varandra. Det finns alltså inga tydliga avgränsningar dem emellan.

Tabell 3.

*Förslag på pedagogiska implikationer baserad på empiriska resultat och tidigare forskning*

<b>Lärares dilemma</b>	<b>Forskningsresultat</b>	<b>Pedagogiska implikationer</b>
Lärarna saknar en del språkliga verktyg inom bedömningsområdet och har därför få begrepp för att diskutera bedömning	Forskningen språkliggör användbar terminologi, begrepp och modeller	Med hjälp av befintlig forskning och litteratur om bedömning vidareutveckla det professionella språket och en begreppsapparat för att kunna diskutera och problematisera bedömning.
Lärarna diskuterar i <i>generella termer</i> om hur bedömning ska genomföras och har svårt att överlåta del av ansvar till studenterna	<i>Utifrån</i> - Genomförs av läraren Ytterst lite forskning inom området är genomförd <i>Inifrån</i> - Genomförs av studenten Själv- och kamratvärdering har inriktning mot validitet/reliabilitet och mot sociala konsekvenser	Lärare och studenter skapar tillsammans verktyg att använda vid bedömning Låta eleverna träna värdering för att öka rättsäkerheten kring bedömning med hjälp av själv- och kamratvärdering.
Lärarna bedömer framförallt samarbetsförmågor eftersom de använder grupparbete som <i>mål</i> för att utveckla samarbetsförmågor och inte som <i>medel</i> för att lära ämneskunskap.	Möjligt att lära och bedöma både kunskaper och färdigheter i produkt och process	Generera erfarenheter av att grupparbete kan användas för teoretisk lärande av ämneskunskap och därigenom även kunna bedöma studenters teoretiska kunskap
Lärarna upplever osäkerhet och motstridiga krav gällande bedömning av kunskap vid grupparbetssituationer. ”De sitter i en <i>rävsax</i> ”.	Poängterar och lyfter fram: - tydlighet och permeabilitet - formativ och summativ - produkt eller process - inifrån eller utifrån	Att tillsammans med studenter eller studenter tydliggöra vad som ska bedömas samt på vilken nivå samt när och hur det ska genomföras

De pedagogiska implikationer som lyfts fram i tabellen visar att lärare behöver ges möjlighet till att öka sin kunskap inom området. En sådan kunskapsökning skulle kunna leda till större säkerhet, vilket skulle kunna leda till ökat användande som bidrar till större erfarenhet och förhoppningsvis bättre förtrogenhet med att använda grupparbete och genomföra bedömningar av studenternas kunskap vid användandet av arbetsformen. Forskning har visat att det också kan leda till ett utökat lärande eftersom bedömning och lärande ”går hand i hand” (Cohen, 1997; Johnson & Johnson, 2004; Lothan, 1997).

## Referenser

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 141-148.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's co-operative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35, 261–279.
- Atherton, J.S. (2009a) *Learning and Teaching; Bloom's taxonomy*. Retrived 16 May 2010 from <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>
- Atherton, J.S. (2009b) *Learning and Teaching; SOLO taxonomy* Retrived 16 May 2010 from <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm>
- Biggs, J.B. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41, 1–17.
- Biggs, J.B. (1999). *What the student does: Teaching for quality learning in universities*. Buckingham.: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J.B., & Collins, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning – the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting I into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B (Ed) (1956/1972). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspicitive and method*. Berkeley, CA: University of California Press
- Brew, C., Riley, P., & Walta, C. (2009). Education students and their teachers: Comparing view on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 641–657.
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment & evaluation in higher education*, 31, 91-108.

- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik*, 17, 8-27.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. [Pedagogiska magasinets skriftserie nr 1]. Stockholm: Lärarförbundet.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Charon, J. M. (2006). *Symbolic Interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. London: Prentice Hall.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing Groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E.G. (1997). In the land of Testing. In E. G Cohen & R. Lothan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classroom* (pp 167–203). New York: Teachers College Press.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete. Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. Linköping: Linköping University.
- Goffman, E. (2000). *En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Granström, K. (2008). Att bearbeta destruktiva krafter. I E. Hammar Chiriac och A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund: Studenlitteratur.
- Johnston, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & evaluation in higher education*, 29, 751-768.
- Hammar Chiriac, E. & Forslund Frykedal, K. (2010). *Management of group work as classroom activity*. Submitted.
- Hammar Chirac, E., & Granström, K. (2009). Prerequisites for meaningful group work - Students' experiences of co-operation. I S. Jern & J. Näslund (Eds). *Dynamics within and outside the lab. Proceedings from the 6th Nordic Conference on Group and Social Psychology, Lund University, May, 2008*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Hammar Chirac, E., & Granström, K. (2010). Teachers' leadership and students' experience of group work. Submitted.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Thousand Oaks: Sage.

- Jönsson, A. (2005). Att bedöma naturvetenskapligt arbetssätt. I I. Lindström och V. Lindberg (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 219-239). Stockholm: LHS förlag.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics. Reliability, validity. *Educational research review*, 2, 130-144.
- Kuisma, R. (2007). Portfolio assessment of and undergraduate group project. *Assessment & Evaluation in higher education*, 32, 557-569.
- Ladyschewsky, R. (2006). *Aligning assessment, reward, behaviours and outcomes in group learning tasks*. Enhancing student learning.: 2006 Evaluations and assessment conference refereed papers. Paper presented at *Enhancing Student Learning: 2006 Evaluations and Assessment Conference*. Retrived 10 October 2010 from <http://lsn.curtin.edu.au/eac2006/abstracts.html>
- Lotan, R.A. (2008). Developing language and mastering content in heterogeneous classrooms. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 187–203). Brisbane: Springer.
- Lotan, R.A. (1997). Complex instruction: An overview. E., G. Cohen & R., A. Lotan (Eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms* (s. 3–14). New York: Teachers College Press.
- Lpo94. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mager, R. (1975). *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA: Fearon-Pitman Publishers.
- Moss, T., & Thomas, S. (2006). *Teachers and students as co-participants in the assessment process: Integrating learning and assessment for student empowerment*. Retrived 18 October 2010 from [otl.curtin.edu.au/eac2006/papers/mossthomas.pdf](http://otl.curtin.edu.au/eac2006/papers/mossthomas.pdf)
- Pope, N.L. (2005). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 51–63.
- Prins, F.J., Sluijsmans, D.M.A., Kirschner, P.A., & Strijbos, J-W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & evaluation in higher education*, 30, 417-444.
- Ross, J.A., & Rolheiser, C. (2003). Student assessment practice in co-operative learning. In R., M. Gillies & A., F. Ashman (eds.), *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.
- Sharp, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor's assessment of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 329-343.



- Silén, C. (1998). *Improving student learning outcomes*. Paper presented at 6th International Improving Student Learning Symposium. University of Brighton September 7-9, 1998.
- Silén, C., Domeij, D., Göransson, A., Kjellgren, K., Törnwall, M-L., & Qvicker-Andersson, M. (1993). Kvalitativ integrerad examination för högskolans vårdutbildningar. Hämtad den 10 oktober 2010 från [http://www.hu.liu.se/pedagogisktcentrum/pub\\_online?l=sv](http://www.hu.liu.se/pedagogisktcentrum/pub_online?l=sv)
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steiner, I.D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- Toohy, S. (2002). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Webb, N. M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory into practice*, 36, 205–213.
- Vetenskapsrådet (2010). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad den 10 oktober 2010 från <http://codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 11, 49-65.
- Woodruff, E. (1995). *Investigating collaborative maieutics: an examination of the effects of fac-to-face and computer networked communication mediums on peer-assisted knowledge-building*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Zhang, B., & Johnston, L. & Bagci Kilic, G. (2010). Assessing the reliability of self and peer rating in student group work. *Assessment & evaluation in higher education*, 33. 329-340.

## **FORUM FÖR ORGANISATIONS- OCH GRUPPFORSKNING**

**FOGs** huvudintresse är dynamiska processer, främst i autentiska arbetsgrupper och sociala system, d.v.s. naturligt förekommande grupper som ej är tillskapade för forskningsändamål utan grupper som har en egen historia och en särskild uppgift.

**FOG-RAPPORT** är en rapportserie som utges oregelbundet i löpande nummerserie och innehåller mer preliminära presentationer av forskningsresultat och forskningsöversikter. Några av rapporterna kan komma att publiceras i slutgiltig version på andra ställen. Exemplar av FOG-RAPPORT liksom förteckning över FOG-rapporter som fortlöpande revideras, kan hämtas från:

<http://www.ibl.liu.se/fog>

E-mail: [fograpport@ibv.liu.se](mailto:fograpport@ibv.liu.se)



ISSN 1401-0283

ISRN LIU-IPP-FOG-R--00--SE