

Lärare och forskare i samverkan – en forskningscirkel om gensvar och hur den utvecklats

Pernilla Lundgren & Astrid Pettersson

Vetenskapsrådet har finansierat en forskarskola i pedagogisk bedömning med Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet som värd. Forskarskolan ordnade varje år konferenser i bedömning där såväl lärare som forskare medverkade. Lärarna presenterade utvecklingsprojekt och forskarna forskningsprojekt.

I anslutning till konferenserna träffades representanter för utbildningsförvaltningen i Stockholm och Stockholms universitet och ett antal lärare för att diskutera hur ett fortsatt samarbete skulle kunna genomföras. En utgångspunkt var att satsningen skulle vända sig till några intresserade lärare som skulle få möjlighet att fördjupa sig i forskning och få möjlighet att bedriva utvecklingsprojekt med sina elever. En annan utgångspunkt var att området som skulle studeras skulle vara begränsat till någon väsentlig aspekt av bedömning i formativ mening. Det område som valdes var gensvar.

DEN FORM FÖR VÅRT ARBETE som valdes blev forskningscirkel. Persson (2009) ger en kort historisk tillbakablick över forskningscirkeln och skriver att den har sina rötter i arbetarrörelsens folkbildningsideal. Det som vi i dag kallar för forskningscirkel har sitt ursprung i universitetsvärlden under senare delen av 1970-talet. De första forskningscirkelarna bildades för att organisera mötet mellan vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap, och skulle bygga på principen om ömsesidigt utbyte. Persson (2009) betonar att forskningscirkeln ska vara en

plats för reflektion över sin yrkesutövning:

”Enskilda, sporadiska och riktade fortbildningsinsatser erbjuder inte lärarna att vara reflekterande över sin egen praktik. För att göra detta krävs tid, kontinuitet, möten och dialog. Det tycks som att forskningscirkeln skulle kunna vara en plats för reflektion över handling genom att erbjuda lärare tid och plats för att undersöka sin egen praktik.” (sid 9).

Historiskt sett har mycket forskning bedrivits med

läraren som objekt, som det har forskats om, snarare än att vara ett medverkande subjekt, där man utgått från lärarens erfarenheter och frågeställningar. På senare år har olika modeller utvecklats och aktualiserats som handlar om att lärare ingår i forskningssamverkan, förutom forskningscirkel kan det vara exempelvis aktionsforskning eller learning/lesson study. I forskningscirkeln bedrivs forskning tillsammans med lärare utifrån ett deltagarorienterat synsätt. Lundberg & Starrin (1990) beskriver forskningscirkeln som:

”... en arena där forskare och praktiker möts för att med sina respektive kunskaper och kompetenser tillsammans ge sig i kast med en problemställning som av cirkeldeltagarna uppfattas som angelägen” (s 50).

I en forskningscirkel är det viktigt att lärarna själva väljer de frågeställningar som de ska arbeta med. Det kravet uppfyllde dock inte denna forskningscirkel om gensvar. Området var redan bestämt och lärare som var intresserade fick söka sig till forskningscirkeln om gensvar. För övrigt följdes forskningscirkeln som modell, med fördjupning i forskning, lärares egna undersökningar, reflektioner och diskussioner kring vunna erfarenheter och författande av rapport. Vårt upplägg har inspirerats av den modell som presenteras i *Forskningscirkel – en vägledning* av Sven Persson (2009).

Organisation och upplägg

Under ett år träffades åtta lärare tillsammans med två forskare åtta gånger och varje möte varade i tre timmar. Forskningscirkeln inleddes i december 2009 med en föreläsning om bedömning. Upplägget för forskningscirkeln och litteratur presenterades och diskuterades vid första sammankomsten.

Till nästa träff hade de åtta deltagande lärarna lämnat sina förslag till projekt om gensvar och

dessa diskuterades under två träffar. Ämnesvis blev det en tyngdpunkt på ämnet svenska men en lärare hade inriktning mot matematik och en annan mot pedagogiskt ledarskap.

Den fråga som väcktes tidigt var *vadet*, vad ska de olika projekten handla om? Var det innehållet (exempelvis läsförståelse, skrivförmåga, ledarskap) eller formen (exempelvis loggskrivandet, matriser, hur ger eleverna gensvar till varandra) eller både och? Vi diskuterade också vad ett effektivt gensvar kunde vara. Till den tredje träffen hade lärarna kommit betydligt längre och ”vadet” hade blivit klarare. Så gott som alla skulle pröva ”two stars and a wish” och några också bedömningsmatris. Two stars and a wish introducerades av Wiliam (2007) och innebär att när elever ger gensvar till varandra ska två kommentarer vara positiva om kamratens arbete och en kommentar ska innebära vilka förbättringar av arbetet den som ger gensvaret skulle vilja se.

Redan under den tredje träffen diskuterades hur projekten skulle dokumenteras och ledorden för dokumentationen var: Varför? Vad? Hur? Vilket blev resultatet? Senare fick deltagarna ut en mall som stöd för att skriva en utvecklingsartikel med rubrikerna: Sammanfattning, Bakgrund, Mål och/eller syfte, Metod, Resultat, Diskussion och Referenser.

På nästkommande träffar diskuterades lärarnas skriftliga dokumentation av de olika utvecklingsarbetena. Dokumenten reviderades och diskuterades ytterligare under en träff, då även med fokus på att lärarna skulle medverka i den bedömningskonferens som den nationella forskarskolan anordnade i oktober 2010. Under hela tiden har vi gett gensvar till varandra men inför den senare träffen var gensvaret mer organiserat. Då tillämpades kamratbedömning. Var och en skulle redan i slutet av augusti ge skriftligt gensvar till någon annans utvecklingsarbete och de olika bidragen skulle revi-

deras mot bakgrund av det gensvar som getts. Vid träffarna har ibland nyutkommen litteratur delats ut och information om forskningsläget har getts. Forskningscirkelns sista träff var i december 2010.

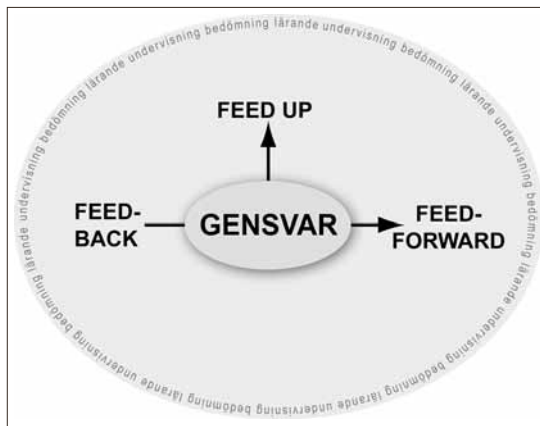
Gensvar

Betydelsen av bedömning i formativ mening har lyfts fram och diskuterats av flera forskare. Torrance & Prior (2001), Black & Wiliam (2009) och Hattie (2009) med flera har behandlat betydelsen av formativ bedömning. Forskningscirkeln skulle fokusera någon väsentlig aspekt i bedömning och det bestämdes att temat skulle vara *gensvar*. Orsaken till det är flera, men den främsta orsaken är att det har visat sig att formen och innehållet i de gensvar som ges och fås har avgörande betydelse för lärande och undervisning. En viktig del i bedömning i formativ mening är gensvaret och det har vi placerat i skärningspunkten mellan feed back, feed up och feed forward. Gensvaret tar hänsyn till de uppsatta målen, vad eleven har visat (var är jag) men tar också hänsyn till vad eleven ska nå för mål (vart ska jag). I forskningscirkeln har på motsvarande sätt gensvaret också relaterats till läraren och därmed påverkat elevens lärande, lärarens lärande och undervisningen.

Gensvaret (se fig 1) är en del i hela bedömningsprocessen och när de deltagande lärarna har genomfört sina olika projekt har gensvaret varit i centrum. Men naturligtvis har alla delar i bedömningsprocessen varit involverade (se fig 2).

Resultat

I ett utvecklingsarbete undersöks om eleverna i årskurs 3 kan ge varandra gensvar i formativt syfte när det gäller skrivande. Slutsatsen är att elever kan göra det, men att pedagogen måste arbeta med riklinjer för gensvaret. Läraren har gjort en matris tillsammans med eleverna utifrån aspekterna



Figur 1.



Figur 2

struktur, innehåll, tekniskt och beskrivning. Klassen har även läst texter med olika kvalitet så att eleverna har fått konkreta elevexempel på det som står i matrisen. Elevernas känsla för kvalitet har ökat genom att de läst elevexempel och tränat på att ge varandra gensvar. (Heyer, 2011)

Två lärare har arbetat med att utveckla elevernas

förmåga att skriva argumenterande texter. Arbetet har genomförts i årskurserna 2 och 4. Lärarna ville undersöka om en matris kunde vara ett lämpligt verktyg för att utveckla elevernas gensvar till en kamrat. Eleverna fick använda metoden ”two stars and a wish” det vill säga att ge två positiva omdömen och ett förslag till förbättring när de läste varandras texter. Två olika texter skrevs, den första utan hjälp av matris och den andra med hjälp av matris. Det visade sig att eleverna hade stort stöd av matris när de skulle ge varandra gensvar. (Hägström & Wennersten, 2011)

En lärare har inriktat sig på gensvar i form av kamratbedömning av berättelseskivandets för att se om eleverna kan bli mer aktiva i sin lär- och skrivprocess. Läraren ville också se om hon som pedagog måste förändra undervisning, arbetsformer, uppgifter eller strategi allteftersom gensvar gavs. Hon har genomfört sin undersökning i årskurs 4 och kunde se att kamratbedömning och gensvar hjälper elever att utveckla och bli bättre på att bedöma sig själva samtidigt som läraren får redskap för att förändra sin undervisning. Men träning behövs. Om och om igen till dess att ge gensvar har blivit ett redskap, ett sätt att nå framgång. (Lundgren, 2011)

En undersökning har fokus på elevernas läsförståelse och hur den kan utvecklas med hjälp av gensvar. Läraren ville koncentrera sig på elevernas förmåga att ”läsa mellan raderna”. Undersökningen genomfördes i årskurs 9 och man har använt sig av självbedömning och kamratbedömning men också av de nationella proven i svenska. Resultatet av arbetet var att det skapades ett mer gemensamt språk i klassrummet rörande kunskaper i läsförståelse. Detta gynnar kommunikationen mellan lärare-elev och mellan elev-elev. Det framkom att elever är fullt kapabla att ge varandra ett kvalitativt och framåtsyftande gensvar. (Hjalmarsson, 2011)

En lärare ville undersöka om det är möjligt att arbeta med gensvar redan i årskurs 2 och om gensvar ger en effektivare läsutveckling. I sitt utvecklingsarbete har hon tillsammans med sina elever konkretiserat läroplanens mål att sträva mot och kursplanemålen i svenska. Utifrån detta har klassen arbetat fram frågor och matriser som bearbetar ”Flyt i läsning, läsförståelse och läsintresse”. Eleverna har med hjälp av dessa frågor och matriser arbetat med självbedömning och kamratbedömning. Eleverna har varit mycket engagerade och positiva till arbetet med gensvar och gensvarsarbetet har fungerat mycket bra och slutsatsen är att gensvarsarbetet troligtvis har lett till ”effektivare läsutveckling”. (Cederlöf Hull, 2011)

En lärare har arbetat med en arbetsmodell i matematik i årskurs 9. Utgångspunkten har varit elevernas konkreta lösningar på matematikuppgifter. Varje elev löser uppgiften individuellt, sedan sätter de sig i grupper, där de får redovisa sina lösningar för varandra och eventuellt svara på frågor. Gruppen väljer sedan ut en lösning för att presentera för klassen. Efter att de olika grupperna presenterat sina lösningar väljs den lösning ut som klassen tycker är den bästa. Sedan får varje elev individuellt reflektera över sin egen lösning och skriva ned vad de behöver tänka på när de ska lösa nästa uppgift. De ska också skriva ned exempel på ”bra respons” som de tagit del av under lektionen. (Ek, 2011)

En lärare som arbetar på vuxenutbildning har haft en tioveckorskurs *Pedagogiskt ledarskap för personer som arbetar inom omsorgen för personer med olika funktionsnedsättningar*. De studerande har skrivit loggböcker och varje studerande har gett skriftligt gensvar till minst två av kursdeltagarnas texter. De studerande har också fått göra en självbedömning och också svarat på enkätfrågor om bland annat att skriva gensvar. Läraren har analyserat några av de skriftliga gensvaren och har också sam-

manställt enkäten. De studerande uttrycker i sina enkätsvar att gensvaren haft betydelse både för lärandeprocessen, men inte minst för ett ökat självförtroende. (Forsberg-Aaltonen, 2011)

Lärdomar

Då forskningscirkeln avslutades sammanfattade vi våra lärdomar av den. Behållningen av arbetet har varit stor för alla inblandade – eleverna, lärarna och forskarna – och erfarenheterna kan sammanfattas på följande sätt:

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

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

2. Det spar tid för läraren.

I och med att eleverna lär sig att på ett konstruktivt sätt ge och ta emot gensvar, kan läraren koncentrera sig på de elever som behöver lärarens stöd och undervisning. Eleverna används som en resurs i undervisningen. Eleverna är "med på banan".

3. Gensvaret är inte bara en del i bedömningsprocessen.

Gensvaret har en mer generell påverkan förutom

elevers lärande. Gensvaret blir en del i hela undervisningsprocessen och lärandeprocessen.

4. Kritiskt förhållningssätt.

Arbetet har också medfört att vi kritiskt har kunnat granska det som ibland är lätt att ta för givet att det är bra. Ett exempel har redan nämnts "two stars and a wish", som lätt kan ge endast ytliga kommentarer. Ett annat exempel är bedömningsmatriser. Bedömningsmatriser har nästan uteslutande setts som något positivt, men vi har i forskningscirkeln också sett att bedömningsmatrisen kan vara begränsande för vissa elever.

5. Erfarenheten påverkar lärarrollen och den fortsatta undervisningen.

Genom att forskningscirkeln varit fokuserad på ett område och att upplägget har tillåtit erfarenhetsutbyte och reflektionstid har viktig kompetens byggts upp. Forskningscirkeln är avslutad men arbetet med gensvar på de olika skolorna har fortsatt. Ett exempel är att en av lärarna bedriver en variant av forskningscirkeln på sin skola. Ett annat exempel är att deltagande elever har blivit än mer medvetna om gensvarets betydelse för sitt eget lärande och lärare har upplevt att eleverna blivit mer krävande när det gäller vilka uppgifter de ska arbeta med. De flesta av lärarna har fortsatt att fördjupa sig och att prova på nya arbetssätt i undervisningen. Det har även påverkat hur man ser på och arbetar med undervisning och lärande:

- Bedömningen börjar redan med en genomtänkt planering.
- Eleverna bjuds in i planerings- och utvärderingsprocessen mer än tidigare.
- Det är viktigt hur man ställer frågor i klassrummet.
- Större fokus läggs på förmågor.
- Större transparens i klassrummet om vad målet är och hur kvalitet kan se ut.
- Eleverna kan i större utsträckning vara resurser

för varandra, och på så sätt utnyttjas mer av elevernas potential.

Några lärarcitat från utvärderingen drygt ett år efter att cirkeln avslutats.

”Forskarcirkeln har fördjupat mina kunskaper inom området, kunskaper som jag har kunnat använda mig av i min undervisning men även i samtal med kollegor och skolledare. Dessa samtal har i sin tur lett till fruktbara diskussioner som lett till nyfikenhet och inspiration mot att fördjupa sig mer.”

”Att vara tydlig, synlig och öppen med mål, vad som kommer att bedömas och hur, är att bjuda in eleverna i läroprocessen. Det känns ärligt och rättvist, alla får en chans att förstå ’spelreglerna’ i skolan. Det gör också att eleverna får en chans att påverka när de förstår undervisningens innehåll och bedömning av kunskaper. Man slipper ’gissa vad fröken tänker’ som bara några elever kan förstå. När man arbetar med gensvar på olika sätt (kamaratbedömning, gensvar från läraren, elevens självbedömning och reflektion) så upplever jag att elevens möjlighet att lära av andra, lära sig att lära och att bli en ’medarbetare’ (’äga’ sin kunskap) i skolan ökar istället för att vara en ’åskådare’.”

”Hur jag ställer frågor och vad som är viktigt har jag blivit mera medveten om.”

BfLU-cirklar

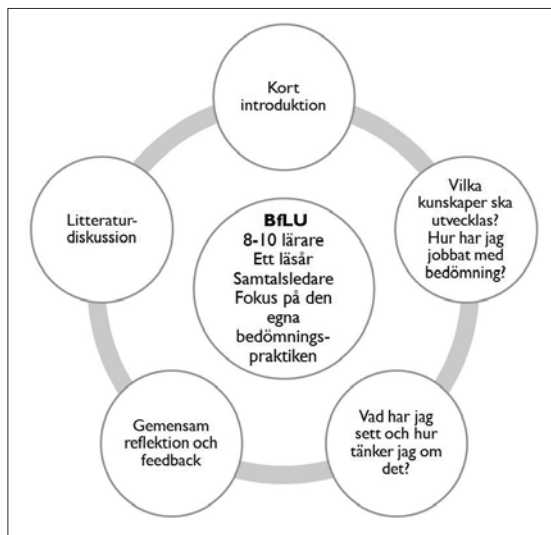
Den första forskningscirkeln gav ringar på vattnet och fler lärare ville delta. Det planerades för en ny omgång med start hösten 2011 och med rubriken

Bedömning av kunskap för lärande och undervisning (BfLU). Alla grundskolor i Stockholms stad fick ett erbjudande att ha med två lärare per skola, som rektor skulle anmäla. Intresset var stort från de flesta skolor och det slutliga deltagarantalet blev cirka 200 lärare. Upplägget var i stort sett detsamma som den tidigare forskningscirkeln, med en gemensam start, där syftet, upplägget och innehållet presenterades. Lärare som deltagit i forskningscirkeln om gensvar presenterade sina arbeten och deltagarna fick höra på två föreläsningar om bedömning. Lärarna delades in i 19 olika samtalsgrupper och varje grupp träffades sex gånger under ett läsår. Varje träff varade i tre timmar. Ett syfte med samtalsgrupperna var att lärarna sedan på sina skolor skulle kunna bedriva liknande verksamhet.

Gemensamt för många träffar har därför varit en struktur som inspirerats av TLC¹-modellen som Dylan Wiliam utarbetat (2008), där lärare först själva berättar hur de arbetat med bedömning och vad de sett och där alla sedan reflekterar tillsammans. Kollegialt lärande genom TLC-modellen innehåller aspekter som är viktiga för en hållbar utveckling: långvarighet (1–2 år), genomföra förändringar i klassrummet, möjlighet till reflektion och återkoppling och stöd av samtalsledare. I skolan vet vi att det är många utvecklingsprojekt som konkurrerar om lärarnas tid (Harrisson, 2005), så viktigt för förändring är att även skolledning och arbetslag stödjer ett utvecklingsarbete, och därför rekryterades lärarna genom rektor. Modellen har använts på olika håll, bland annat i England, USA och i några kommuner i Sverige.

Som gemensam litteratur har vi använt *Lärande bedömning* (Jönsson, 2010) och *Bedömning för lärande* (Lundahl, 2011). Litteratordiskussionerna har haft lite olika upplägg utifrån vad lärarna har

¹ Teacher learning community.



Figur 3

inriktat sina projekt mot. Skolverkets allmänna råd om planering och genomförande av undervisning (2011) har också diskuterats. I några grupper har även ytterligare litteratur förekommit. De första träffarna hade mycket fokus på vad lärarna ville utveckla för förmågor hos eleverna utifrån Lgr 11. Sedan har fokus varit på *huret*, vilka bedömningsverktyg som kan vara lämpliga och hur man kan använda dem. Förutom att utveckla förmågan att kunna använda bedömning som ett redskap för att fördjupa lärandet och utveckla undervisningen, hade samtalsgrupperna även som mål att vara en del av implementeringen av Lgr 11. Målet var då att kunna använda läroplanen som ett redskap för planering, genomförande och utvärdering.

De 200 lärarna representerade olika ämnen och stadier i grundskolan. På träffarna delade de med

sig av sina erfarenheter och presenterade olika material som de använt sig av i sina projekt. Projektet är ännu inte avslutat, och vi kan inte heller beskriva vad alla lärare har gjort i projektet, men alla har valt att prova på nya bedömningsverktyg eller förändra dem man använt tidigare.

Flera lärare har provat "two stars and a wish" och bedömningsmatriser, men också "exit cards"². Olika sätt att arbeta med kamratbedömning, självbedömning och olika checklistor har också varit frekvent. Flera lärare har börjat arbeta med elevexempel på olika sätt i undervisningen för att tydliggöra vad som ska läras och vilka kvaliteter olika elevexempel visar. Några lärare har utvecklat arbetet med prov och uppgifter, till exempel att ha ett prov tre fjärdedelar in i arbetsområdet, med ett mer formativt syfte, där man sedan använt informationen för att förändra undervisningen den sista fjärdedelen fram till att man har ett prov med ett mer summativt syfte.

Andra lärare har utvecklat hur man arbetar med feedback, exempelvis att ge feedback på elevers utkast till uppgifter, som de sedan får bearbeta och lämna in igen. En lärare har arbetat med "utvecklingsuppgifter" som eleverna har fått arbeta med i grupp och sedan fått feedback från läraren, som de sedan fick bearbeta uppgiften utifrån. Det diskuterades även i helklass vad eleverna hade utvecklat och det var tydligt i en senare individuell arbetsuppgift att många elever utvecklat förmågan att se orsaker och konsekvenser, vilket var syftet med utvecklingsuppgiften. Andra lärare har provat "No Hands Up", som är ett sätt att få fler elever att reflektera och svara på frågeställningar i klassrummet. Några lärare har haft möjlighet att prova

² Elever svarar på en kortare fråga i slutet på lektionen. Svaren samlas in och läraren får en bild av hur elever förstått exempelvis ett begrepp. Lapparna lämnas för det mesta inte tillbaka till eleverna, utan det är informationen man får som lärare som är viktig för den fortsatta undervisningen.

på lite olika variationer av hur man arbetar i olika klasser, och kunnat dra slutsatser om vad som fungerar bättre än något annat.

Några preliminära erfarenheter från samtalsledarna

- Många av lärarna har, liksom i den tidigare forskningscirkeln, kunnat konstatera att det är inte *att* man arbetar med ett visst verktyg som kan ge resultat, utan *hur* man arbetar.
- Vikten av och svårigheter med att utgå från kursplanerna som redskap för planering, genomförande och bedömning.
- Viktigt att fokusera även på det som handlar om att bedöma för att utvärdera undervisningen och kunna anpassa den efter elevers lärande. Ofta när man pratar om formativ bedömning är det fokus på det som handlar om att tydliggöra för eleven vad som ska läras på olika sätt, genom exempelvis feedback, och inte på konsekvenserna för undervisningen.
- Vi greppade kanske över för mycket denna gång, både ny läroplan och bedömning för lärande och undervisning. Våra erfarenheter från den tidigare cirkeln var att lärare från olika ämnen kunde samlas i allmändidaktiska diskussioner runt gensvar. Därför var många grupper även här ämnesblandade. Det innebar att diskussionerna ibland inte blev fokuserade på det väsentliga med bedömning av kunskap i ett visst ämne.
- Många lärare har fått användbar feedback på sitt utvecklingsarbete från andra i gruppen, särskilt genom att ha fått träffa lärare från flera olika skolor.
- Lärarnas positiva uttalanden om att i en organiserad, tillåtande form få reflektera över sin praktik gör att vi ställer oss frågan: Hur kan man bäst skapa former för detta i skolan? Hur kan

man stimulera till att även denna cirkel skapar ringar på vattnet på de enskilda skolorna?

Deltagarna i den första forskningscirkeln hade kravet på sig att skriva en artikel, för den andra omgången var det frivilligt att skriva en artikel om sitt projekt. Cirkeln är ännu inte avslutad. Några av lärarna kommer att skriva en utvecklingsartikel om sina erfarenheter och vi anordnar även en konferens i maj 2012, där deltagarna får presentera sina projekt och diskutera sina erfarenheter.

Delar av texten har tidigare publicerats i *Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel*, utgiven av Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.

Litteratur som använts för forskningscirkeln om gensvar

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educ. Asses. Acc. 21: 5–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research. 77(1): 81–112.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Kristianstad: Gleerups.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in higher education. 31(2): 199–218.
- Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup,

L. & Alm, L. (2010). *Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik.*

Matematikdidaktiska texter, del 4. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

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

Shute, V.J. (2008). *Focus on formative feedback.* *Review of Educational Research.* 78(1): 153–189. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet. (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande.* Forskning om undervisning och lärande, nr 3. Stockholm.

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

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

Litteratur som använts för cirkeln om bedömning av kunskap för lärande och undervisning

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

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande.* Norstedts.

Skolverket. (2011). *Allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.* Stockholm: Skolverket.

Referenser

- Cederlöf Hull, I. (2011). *Effektivare läsutveckling med hjälp av gensvar?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 48–56. Stockholms stad.
- Ek, H. (2011). *Gensvar inom matematiken.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 74–81. Stockholms stad.
- Forsberg Aaltonen, A-C: (2011). *Kamrat- och självbedömning inom vuxenutbildningen.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 82–90. Stockholms stad.
- Harrisson, C. (2005). *Teachers development of assessment for learning: mapping teacher change.* *Journal of teacher development.* 9(2): 255–263.
- Heyer, C. (2011). *Elevers gensvar till varandra på skrivuppgifter i svenska.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 16–25. Stockholms stad.
- Hjalmarsson, O. (2011). *Reflekterande läsning i svenska.* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 58–72. Stockholms stad.
- Häggeström, M. & Wennersten, Å. (2011). *Gensvar – med eller utan matris?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 26–37. Stockholms stad.
- Lundberg, B. & Starrin, B. (1990). *"Att gå framåt i cirkel" – Om forskningscirklar och förändringsarbete.* I ALC 1990, s 43–66.
- Lundgren, M. (2011). *Utvecklas elevernas skrivande av att de ger varandra gensvar?* I Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel. 38–47. Stockholms stad.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar – en vägledning.* Malmö stad.
- William, D. (2008). *Changing classroom practice.* *Educational leadership.* 65 (4): 36–42.