

Kollaborativ bedömning inom undervisning i kvantitativ metod på avancerad nivå

Pernilla Larsman, Timothy Luke och Carl-Christian Trönnberg

Psykologiska institutionen

Göteborgs universitet

Box 500

405 30 Göteborg

Sverige

SAMMANFATTNING

Syftet med föreliggande fallstudie var att implementera och utvärdera kollaborativ (kamrat-, egen- och lärar-) bedömning i högre utbildning. Kvantitativa data (enkätdata, arkivdata och skriftliga kursvärderingar) visar att studenterna uppskattade att delta i den kollaborativa bedömningen, och att den verkar ha varit gynnsam för deras lärande, samtidigt som den inte verkar ha lett till en ökad arbetsbelastning. Kvalitativa data från två fokusgruppsintervjuer belyser fyra huvudsakliga teman; (1) Behov av tydlighet och struktur, (2) Behov av relevans, (3) Känsla av socialt stöd och ansvar och (4) Känsla av att lära genom att bedöma.

Baserat på dessa resultat bedömer vi att kollaborativ bedömning, baserad på en tydlig procedur med tydliga riktlinjer, kan vara en användbar metod för att öka mängden högkvalitativ feedback till studenter inom högre utbildning utan ökad arbetsbelastning för lärare eller studenter. Deltagande i kollaborativ bedömning kan öka studenters autonomi och motivation, och kan leda till lärande av hög kvalitet.

INLEDNING

Begreppet kollaborativ bedömning kan ha ett antal olika innebörder, och består av ett antal olika komponenter och kombinationer därav (Greenbank, 2003). I föreliggande implementering har vi inkluderat kamratbedömning, egenbedömning och lärarbedömning. Kollaborativ bedömning kan syfta till att ge formativ bedömning (*assessment as learning*; Bloxham, 2014) och/eller summativ bedömning (*assessment of learning*; Bloxham, 2014). Formativ bedömning sker under lärprocessen och syftar till att förbättra denna process medan summativ bedömning oftast äger rum mot slutet av en kurs i syfte att bedöma huruvida studenterna har uppnått kursens lärandemål (Carlsson, 2013). Föreliggande implementering inkluderar endast bedömning i syfte att ge formativ feedback i den kollaborativa bedömningen, dvs studenterna var inte involverade i att sätta betyg.

Flera olika potentiella fördelar med att använda kollaborativ bedömning/feedback har beskrivits i litteraturen. En stor meta-analys av forskningen kring feedback (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020) visar en medelstor effekt av feedback på studenters lärande. Kamrat-

bedömning verkar vara särskilt relevant i detta avseende (Schneider & Preckel, 2017), och effekten verkar vara starkast när feedbacken är strukturerad och baserad på objektiv information snarare än beröm eller bestraffning (Wisniewski et al., 2020). Feedback kan predicera akademisk prestation i många olika typer av kontext (Hattie & Timperly, 2007), och den positiva effekten kan vara särskilt stark för studenter som presterar under genomsnittet (Mulder, Baik, Naylor & Pierce, 2014).

Kollaborativ bedömning antas kunna leda till ökad motivation och förmågor relaterade till social interaktion och lärande, och därmed ha en positiv effekt på högkvalitativt lärande (McConnell, 1999, 2002; Nyaumwe & Mtetwa, 2006; Orsini-Jones & Jones, 2007).

Kollaborativ bedömning kan också leda till lärande av hög kvalitet genom att göra studenter mer uppmärksamma på och aktiva i sitt eget lärande, och genom att ge dem en ökad förståelse för hur de kan förbättra sitt arbete (Fry, 2014).

Sammanfattningsvis finns det i litteraturen stöd för antagandet att deltagande i kollaborativ bedömning skulle kunna öka studenternas motivation och autonomi vilket skulle kunna leda till ökat lärande. Kollaborativ bedömning inom högre utbildning skulle också kunna ge studenter tillgång till mer högkvalitativ formativ feedback utan ökad arbetsbelastning för lärarna. Syftet med föreliggande projekt var därför att implementera och utvärdera kollaborativ bedömning i högre utbildning. Kamrat-, egen- och lärarbedömning som genomfördes löpande under kursens gång med syfte att förbättra lärprocesser och utfall inkluderades i implementeringen. Följande forskningsfrågor adresserades:

- Vad blir de potentiella resultaten av att implementera kollaborativ bedömning i metodundervisning på avancerad nivå?
- Vilka är de potentiella hindren och vilka förutsättningar behöver vara uppfyllda för att denna typ av bedömning ska kunna implementeras på ett framgångsrikt sätt?

METOD

Fallstudie – kontext och implementering

Föreliggande pedagogiska utvecklingsprojekt genomfördes som en fallstudie höstterminen 2024 på en av metodkurserna (PS2305, 5 hp) inom det internationella mastersprogrammet i psykologisk vetenskap vid Psykologiska institutionen, Göteborgs Universitet. Kursinnehållet inkluderar grundläggande tvärsnitts- och longitudinella SEM modeller. Kursen examineras (bl.a.) genom en hemtentamen som löper genom hela kursen där studenterna ska formulera hypoteser, genomföra analyser, rapportera och diskutera resultat. Hösten 2024 var det 18 studenter (medelålder 26,72, $s = 2,61$) från 9 olika länder som gick kursen. Ungefär hälften av studenterna var från Sverige, övriga var internationella studenter. Kursen ges på engelska. Kursen ges första halvan av programmets tredje termin, vilket innebär att studenterna har relativt omfattande erfarenhet av att samarbeta med varandra och oss lärare redan innan denna kurs påbörjas. Detta är viktigt att ha i åtanke, då tidigare forskning visat att ett gott socialt klimat karaktäriserat av gemensam tillit är en viktig komponent för att kollaborativ bedömning ska kunna fungera tillfredsställande (McConnell, 2002).

Vi använde oss av en s.k. ”students-as-partners” (SaP)-ansats (se t.ex. Acai, 2023; Barradell & Bell, 2021). Kollaborativ bedömning kan i sig ses som ett sätt att använda den pedagogiska ansatsen SaP_då studenterna är delaktiga i bedömning av sitt eget och kollegors arbeten. I vår implementering var studenterna också involverade i design, implementering

och utvärdering av projektet. Detta skedde delvis direkt via diskussioner i klassrummet, dels indirekt genom studenternas representation i projektets referensgrupp. Denna referensgrupp sattes ihop i projektets inledningsfas, och bestod av lärare ($n = 4$), studentrepresentanter från berörd kurs ($n = 5$), och studenter från tidigare kursomgångar ($n = 3$).

Den praktiska implementeringen av projektet bestod av följande (huvudsakliga) komponenter:

- En introducerande workshop om 1 timme där vi introducerade och diskuterade kollaborativ bedömning. Syftet med denna workshop var att tydliggöra varför vi ville införa kollaborativ bedömning på kursen och hur det skulle ske, och också att ta del av studenternas eventuella farhågor och förväntningar på kollaborativ bedömning.
- En uppföljande workshop om 2 timmar kring användning av kursens summativa betygs-kriterier för bedömning/formativ feedback. Syftet med denna workshop var att säkerställa att studenterna förstod vad som förväntades av dem, att säkerställa att kamratbedömningen gav formativ feedback som var hjälpsam för att förbättra studenternas arbeten och också att påbörja processen med att samformulera de feedbackinstruktioner som skulle användas för kamrat- och egenbedömning (tredje utkastet).
- Muntlig lärar- och kamratbedömning under grupphandledning (två tillfällen) med syfte att ge formativ feedback.
- Asynkron skriftlig kamratbedömning av hemuppgift (första, andra och tredje utkast), med syfte att ge formativ feedback. Instruktioner för kamratbedömning bifogas som appendix 1 (första utkastet), 2 (andra utkastet) och 3 (tredje utkastet).
- Skriftlig egenbedömning av hemuppgift (tredje utkast) med syfte att ge formativ feedback.
- Muntlig presentation och diskussion av hemuppgift med syfte att ge en sista omgång formativ feedback och möjligheter till revideringar innan slutlig hemtentamen lämnades in.

Datansamling och analys

Arkivdata. Betyg (VG/G/U) ($n = 18$) och anonyma skriftliga kursvärderingar ($n = 11$, svarsfrekvens 61%) samlades in efter avslutad kurs. Dessa data analyserades deskriptivt, och jämfördes med samtliga tidigare kursomgångar.

Enkätstudie. Tillsammans med referensgruppen skapade vi en enkät som distribuerades via Qualtrics under december 2024. En och samma länk skickades till alla studenter för att möjliggöra anonyma svar. Enkäten innehöll frågor om kamratbedömningen (8 frågor), egenbedömningen (6 frågor) och den lärarledda bedömningen (6 frågor). Alla frågor skattades på en skala från (1) ”stämmer inte alls” till (5) ”stämmer fullständigt”. Dessa data analyserades deskriptivt. Tolv studenter (svarsfrekvens 67%) besvarade denna enkät.

Fokusgruppsintervjuer. Intervjupersonerna rekryterades genom mailutskick till samtliga studenter registrerade på kursens lärplattform CANVAS. Två semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer med sammanlagt nio deltagare (fem deltagare i den första intervjun och fyra deltagare i den andra intervjun) genomfördes under februari 2025. Totalt deltog

alltså 50% av kursens studenter i fokusgruppsintervjun. Intervjuerna hölls på engelska. Intervjuerna varade 70 respektive 60 minuter.

En semi-strukturerad intervjuguide skapades enligt riktlinjer från Kreuger och Casey (2014). Dessa riktlinjer möjliggjorde en viss struktur på frågorna samtidigt som de gav möjligheten att låta intervjupersonerna själva styra intervjuerna mot upplevelser de själva upplevde som viktiga (McGrath, Palmgren & Liljedahl, 2019). Intervjuguiden bestod av tre övergripande delar.

Den första delen bestod av välkomsttext, presentation av intervjuare och assistent, presentation av dagens ämne, presentation av vad materialet kommer att användas till, förklaring av varför just dessa intervjudeltagare valts ut samt en genomgång av riktlinjer för diskussionen. Exempel på dessa riktlinjer var att det inte finns korrekta eller felaktiga svar på frågorna som kommer att ställas, vikten av att visa respekt för olika åsikter samt att diskussionen ska föras mellan deltagarna snarare än med intervjuaren. Slutligen gavs en kort beskrivning av kursen intervjun skulle handla om så att alla deltagare hade kursinnehållet friskt i minnet.

Den andra delen bestod av de huvudsakliga intervjufrågorna. Den första frågan ”What are your thoughts on the collaborative assessments conducted in your course?” följdes av frågor som ”Suppose that you had one minute to talk about the collaborative assessment procedure in the course with a student who will take the course, what would you say?”. Denna del bestod av sju frågor. Den avslutande delen bestod av frågor som kunde användas om intervjuaren bedömde att delar av intervjupersonernas upplevelser behövde förklaras eller utvecklas ytterligare. Denna del bestod av tre frågor och ett exempel på en fråga från denna del var: ”What did you think worked particularly well in the course?”. Värt att notera är att i båda fokusgruppsintervjuerna drev studenterna själva samtalen framåt och endast någon av uppföljningsfrågorna behövde användas för att facilitera diskussionen.

Intervjuerna genomfördes i GU:s lokaler på Psykologiska institutionen. Ett grupprum användes där stolar placerades i en ring för att underlätta diskussioner mellan deltagarna (Kreuger & Casey, 2014). Intervjuerna genomfördes av två lärare på mastersprogrammet (CCT och TL) som inte var involverade i att undervisa eller examinera aktuell kurs.

Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant med en lokalt installerad version av Open AI:s Whisper. Efter att materialet transkriberats kontrollerades texten noga och jämfördes med ljudinspelningen för att upptäcka eventuella fel. Endast mindre fel av liten betydelse för studiens validitet upptäcktes, t.ex. tolkades ”SEM” som ”STEM”. Efter dessa fel korrigerats importerades materialet till NVivo 14. All följande analys gjordes i NVivo 14.

Fokusgruppsdata analyserades med hjälp av tematisk analys med induktiv ansats (Braun & Clarke, 2021). Vi valde denna analysmetod då en väl genomförd tematisk analys kan ge en övergripande och tydlig återgivning av intervjupersonernas upplevelser (Braun & Clarke, 2021). Den tematiska analysmetoden förutsätter inte heller att analysen baseras på sedan tidigare bestämda teoretiska begrepp. Detta passade vår forskningsfråga väl då vi ville undersöka våra intervjupersoners upplevelser utan att reflektera dessa genom tidigare teoriansknytning.

Den tematiska analysen följde Braun och Clarkes (2006) rekommendationer om hur en tematisk analys bör utföras. Först lästes materialet noggrant igenom och initiala anteckningar gjordes om intressanta passager, texter eller stycken. I steg två skapades initiala in-vivo koder där minimal tolkning av texten gjordes. I steg tre lästes dessa in-vivo koder igenom noggrant och söktes igenom för likheter och olikheter. Baserat på dessa skapades sedan initiala teman

där ett antal koder med liknande mening fördes samman. I steg fyra bearbetades temata för att se om något av temata kunde slås ihop utan att tappa sina särarter. I detta steg bestämdes också vad som blev huvud- respektive undertema. I steg fem raffinerades temata ytterligare och gavs de namn som kom att användas i den slutgiltiga tematiska strukturen. I det sjätte och sista steget skapades den tematiska strukturen och reliabla och beskrivande citat valdes ut för respektive tema.

RESULTAT

Arkivdata

Arkivdata rapporteras i tabell 1. När vi jämför betyg för den kursomgång där kollaborativ bedömning ingått (2024) med betyg från tidigare kursomgångar (2020-2023) ser vi att lärandemålen i slutändan uppnåtts i ungefär lika hög grad över åren, men att det år 2024 var färre studenter som fick betyget underkänt på sitt första försök. Detta innebär att i den kursomgång där kollaborativ bedömning ingick som en läraaktivitet kunde vi lärare lägga mindre tid på att rätta och ge feedback på reviderade hemtentor.

Studenternas svar på den anonyma skriftliga kursvärderingen indikerar att införandet av kollaborativ bedömning inte ledde till en ökad upplevd arbetsbelastning för studenterna (typvärdet på frågan kring antal timmar studenterna lagt ner på kursen var ungefärligen likvärdigt med tidigare kursomgångar). Vidare indikerar resultaten att studenterna var nöjda med kursen det år vi inkluderat kollaborativ bedömning, då samtliga studenter som besvarat kursvärderingen det året skattade den övergripande bedömningen av kursen som (5) ”mycket god”.

Tabell 1. Arkivdata (betyg och skriftlig anonym kursvärdering) för samtliga kursomgångar.

	2020	2021	2022	2023	2024
Antal registrerade studenter	23	15	25	23	19
Antal studenter som gick kursen	23	13	24	22	18
Antal inlämnade hemtentor	23	13	25	23	17
Betyg för första försöket (VG/G/U)	12/6/5	6/2/5	8/3/14	12/2/9	10/4/3
Andel U (första försöket)	22%	38%	56%	39%	18%
Anonym skriftlig kursvärdering					
<i>n</i> (svarsfrekvens)	9 (39%)	5 (39%)	11 (44%)	6 (26%)	11 (61%)
Genomsnittligt antal timmar (typvärde) som lagts ner på kursen	21-30 (<i>n</i> =4) 31-40 (<i>n</i> =4)	11-20 (<i>n</i> =3)	21-30 (<i>n</i> =4)	11-20 (<i>n</i> =2) 31-40 (<i>n</i> =2)	21-30 (<i>n</i> =5)
Genomsnittlig övergripande bedömning av kursen*: medelvärde (sd)	<i>m</i> = 3.0 (1.0)	<i>m</i> =3.6 (1.7)	<i>m</i> =4.5 (0.5)	<i>m</i> =3.7 (1.5)	<i>m</i> =5.0 (0.0)

* Skattad på en skala där (1) Mycket dålig och (5) Mycket bra

Enkätstudie

Frekvenser för de olika enkätfrågorna presenteras i tabell 2. Resultaten indikerar att *erhållen kamratbedömning* uppfattades som enkel att förstå och, i viss utsträckning, bedömdes som användbar och till hjälp för att förbättra hemtentan och för att hjälpa studenterna bedöma hur väl de förstod kursinnehållet. Att *göra en kamratbedömning* uppfattades som i hög grad användbart för att hjälpa studenterna att bedöma hur väl de förstod kursinnehållet. Nästan alla respondenter bedömde att det var mödan värt att delta i kamratbedömningen.

Enkätstudien indikerar att studenterna kände sig förberedda för att göra *egenbedömning*, hade tillräckligt med tid för att göra detta, och att instruktionerna var enkla att förstå.

Däremot är det blandade åsikter kring i vilken mån denna aktivitet uppfattats som användbar.

Vad gäller *lärarbedömningen* så höll en majoritet av respondenterna i hög grad med om att feedbacken var användbar, hjälpte dem att förbättra sitt arbete, hjälpte dem att förstå hur väl de förstod kursinnehållet, och att tiden de lade ner på detta var värd det. Dock gick åsikterna isär kring huruvida feedbacken var lätt att förstå och om studenterna kände sig förberedda att delta i den lärarledda bedömningen.

Tabell 2. Frekvenser för de olika frågorna i enkätstudien. Samtliga frågor skattades på en skala där 1 motsvarar ”instämmer inte alls” och 5 motsvarar ”instämmer i hög grad”.

	1	2	3	4	5
<i>Peer Review</i>					
The feedback provided by my peers was easy to understand.	0	0	2	2	8
The feedback provided by my peers was useful.	0	1	3	4	4
The feedback I received helped me improve my work.	0	0	2	5	5
The feedback I received helped me assess how well I understood the content.	0	1	3	5	3
Providing feedback to my peers helped me assess how well I understood the content.	0	0	1	3	8
The peer review activities were worth the effort.	1	0	0	1	10
I felt prepared to provide peer reviews.	0	2	2	5	3
I had enough time for the peer review activities.	0	2	1	3	6
<i>Self-Assessment</i>					
The instructions for the self-assessment were easy to understand.	0	1	0	4	6
The self-assessment activities were useful.	1	2	1	6	1
The time and effort I put into the self-assessment was worth it.	0	1	4	4	2
The self-assessment helped me assess how well I understood the course content.	0	1	4	2	4
I felt prepared to perform the self-assessment.	0	0	1	5	5
I had enough time for the self-assessment.	0	0	0	2	9
<i>Teacher Feedback</i>					
The feedback provided by the teachers was easy to understand.	0	0	1	5	4
The feedback provided by the teachers was useful.	0	0	0	2	9
The time and effort I put into the teacher led-feedback opportunities was worth it.	0	0	0	2	9
The teachers' feedback helped me assess how well I understood the course content.	0	0	0	4	7
The teacher feedback I received helped me improve my work.	0	0	0	2	9
I felt prepared to engage with the teacher-led feedback opportunities.	0	2	2	1	6

Fokusgruppsintervjuer

Den tematiska analysen resulterade i fyra huvudteman med åtta underteman (se tabell 3). De teman som konstruerats baserat på intervjupersonernas upplevelser berör både forskningsfråga 1: ”Vad blir de potentiella resultaten av att implementera kollaborativ bedömning i metodundervisning på avancerad nivå?” och forskningsfråga 2: ”Vilka är de potentiella hindren och vilka förutsättningar behöver vara uppfyllda för att denna typ av bedömning ska kunna implementeras på ett framgångsrikt sätt?”.

Tabell 3. Tematisk struktur med över- och underteman.

Huvudtema	Behov av tydlighet och struktur	Behov av relevans	Känsla av socialt stöd och ansvar	Känsla av att lära genom att bedöma
Undertema	Tydlighet och struktur i innehåll	Relevans i process	Jag känner samhörighet med andra	Jag ser mina egna brister när jag bedömer andra
	Tydlighet och struktur i process		Jag känner ansvar inför andras lärande	Jag får nya perspektiv och insikter om ämnet från att ta del av andras arbeten
			Jag känner igen mig i andras problem	

Behov av tydlighet och struktur

Intervjupersoner beskrev att de upplevt ett behov av stöd från kursansvariga och kursens utformning. Detta behov berörde både strukturen på skrivet material och strukturen på verbala utsagor i kommunikationen med kursansvariga. Några pratade om känslan av att lärarbedömningar kunde upplevas som olika beroende på vilken lärare de hade. Även de positiva konsekvenserna av att kursen hade tydliga deadlines nämndes. På ett eller annat sätt framkom olika utsagor om vikten av tydlighet och struktur i båda fokusgrupper.

Tydlighet och struktur i innehåll. Behovet av tydlighet och struktur i kursens innehåll uttrycktes genom vikten av att samma information gavs till en under lärarledda feedback-tillfällen oavsett vilken lärare man hade vid ett speciellt moment. Detta uttrycktes av en intervjuperson som: *”...because we were not sure if we were getting the same answers to the same questions”*... En annan person uttryckte osäkerheten kring potentiella olika bedömningsgrunder som: *”does it matter who is going to grade it?”*. Intervjupersonerna uttryckte också känslan av att det var viktigt att informationen kring den kollaborativa bedömningen var tydligt återgiven. *”So it was like very clear that there were three levels of*

assessment in a way, and that it was new and who was going to be involved and all of that... ”.

Tydlighet och struktur i process. Behovet av tydlighet och struktur i processen uttrycktes som vikten av att olika delar av kursen skedde vid rätt tillfälle och som relevansen av användandet av deadlines. En av intervjupersonerna uttryckte upplevelsen av att delar av kursen skedde vid rätt tillfälle i följande citat: *”For the group tuition, I found them badly placed, for me at least, because I couldn't really ask anything for the first one, because I got my data set shortly before, and I hadn't really looked at it yet.. ”.* En annan intervjuperson reflekterade över att ett av kursens bedömningsmoment möjligen kunde legat tidigare i processen för att vara till mest nytta: *”...I did think the last final self-assessment was kind of pointless... When I think to myself, if it was earlier, it may be more helpful... ”.*

En annan sak som togs upp rörande processens utformning handlade om vikten av att alla bedömare var på ungefär samma position i processen, d.v.s. hade hunnit ungefär lika långt i sitt arbete. En intervjuperson uttryckte det så här när denne uppmärksammade att olika bedömare hade kommit olika långt i sin arbetsprocess: *”I think there might be an issue with timing, like making sure everybody is at the right time point in their project to make sure that the process is useful”.* Samtidigt som detta perspektiv lyftes fanns också upplevelser av att processen fungerade väl rörande att vara på samma plats i processen. En intervjuperson lyfte kursens användande av deadlines som en viktig del i detta:

”It was very beneficial for me to have those deadlines, get peer feedback, take, and then work that out, and then work the next piece out and the next piece. So I really, really liked the deadlines, how they were structured”.

En annan intervjuperson uttryckte också att det var positivt med användande av deadlines: *”Yeah, like having drafts for everything, I think is really great. Because then it's also like there's a set deadline for each thing”.*

Behov av relevans

I början av kursen gjordes en presentation av empiriskt underlag som visade på de positiva effekterna av feedback på inläring. Detta var något som upplevdes positivt av studenterna då de uppfattade det som relevant att arbeta med feedbackprocedurerna.

”I just want to give a shout out to the first presentation. It was feeling also like you guys showing up together was feeling like this is taking it serious. This is why we're doing it. It felt nice. It gave you like a kind of. Kick it off. Yeah, like, okay, there's a purpose for this. This is not just something that we do because some person in a meeting somewhere said, this is good.”

Detta tillfälle adresseras även av en annan intervjuperson som viktigt för relevansen av processen: *”And I think it was really interesting that we had a whole presentation about what it was, so it's not just on the Canvas page and so on.”.*

Att det förmedlats att den tid de lägger ner på kamratbedömning är viktig ger en känsla av relevans uttrycktes också av en annan intervjuperson: *”And that it's done with intention, perhaps, and a clear intention, rather than, oh, now you'll just peer review each other.”.*

Känsla av socialt stöd och ansvar

En positiv aspekt av kollaborativ bedömning som framkom i intervjuerna var de sociala effekterna. Studenterna verkar känna en samhörighet i gruppen som fungerade som hjälp mot stress och ångest. Denna effekt verkar ha verkat både genom insikten av att andra sitter i samma situation och genom socialt stöd.

Jag känner samhörighet med andra. I intervjuerna uttrycks att feedbackprocedurerna skapade en känsla av social samhörighet med andra. Den sociala samhörigheten verkar ha bestått av en känsla av att bli hjälpt om en behöver men också av en känsla av att vilja hjälpa andra. En av intervjupersonerna uttryckte det på detta sätt: *"it created, as you, like, what you said, basically, that it created this kind of bonding, that, okay, we are all in this together, and we will try to help each other"*. Känslan av social samhörighet uttrycktes också i en känsla av att ha ett gemensamt mål bestående i att lära tillsammans: *"like a communal feeling of like, oh, we're learning this together..."*.

Jag känner ansvar inför andras lärande. I intervjuerna framkom också en känsla av socialt ansvar inför sina kurskamrater. En av intervjupersonerna beskriver hur denna känsla av ansvar inför andra får denne att studera hårdare: *"we felt that this process of trying to give the review to someone else, because you have also the responsibility of helping someone else, made you study more, and try to find more answers"*. En annan intervjuperson uttryckte känslan av ansvar inför sina kamrater på följande sätt: *"I felt like, even if I don't understand something for my sake, it's good that I understand it for others' sake..."*.

Jag känner igen mig i andras problem. Förutom gemensamma mål uttrycktes också en lugnande känsla av att känna igen sig i andras problem och därmed relativisera sina egna utmaningar. *"So it was nice to be able to see what other people were doing. And also recognize yourself in the struggles of other people"*.

Känsla av att lära genom att bedöma

I intervjuerna ser vi att den kollaborativa bedömningen också uppfattades som gemensamt lärande. Inläringen verkar ha uppfattats i huvudsak ha kommit från att ge snarare än att få feedback.

Jag ser mina egna brister när jag bedömer andra. Ett sätt som givandet av feedback upplevdes bidra till det egna lärande var genom att se sina egna brister i ljuset av andras arbeten. En av intervjupersoner uttryckte det så här:

"And I was like, that's something that hadn't even occurred to me. And it hadn't occurred to me because my measurement model didn't require it at all. So it was like a blind spot that I only got because I read somebody else's paper."

Jag får nya perspektiv och insikter om ämnet från att ta del av andras arbeten. Utöver att se sitt eget arbetes brister efter att ha bedömt sina kurskamraters arbeten upplevdes också tillgången till andras arbeten ge nya perspektiv och därmed skapa reflektion av det egna arbetet och den egna arbetsprocessen. En intervjuperson uttryckte detta på följande sätt: *"Not so much in receiving feedback myself, but reading other people's work and thinking about"*

what they're doing. And if I was working with their data, would I have made the same choices?"

DISKUSSION

Våra resultat tyder på att kollaborativ bedömning, så som den implementerades i vår kurs, kan vara ett effektivt sätt att öka studenternas lärande utan att leda till ökad upplevd arbetsbelastning (totalt sett över hela kursen) för vare sig studenter eller lärare. Vidare tycks studenterna ha uppskattat att vara delaktiga i denna typ av bedömning.

Både enkätdata och fokusgruppsintervjudata visar att de positiva effekterna på akademiskt lärande verkar i huvudsak komma från att ge snarare än att få feedback. Fokusgruppsintervjuerna illustrerar hur studenter upplever att de lär sig genom att bedöma, både genom att de i denna process får syn på sina egna utvecklingsområden/behov och genom att de får nya perspektiv genom att ta del av andras arbeten. Att delta i denna bedömning verkar ha lett till att studenterna känt sig autonoma och kompetenta.

Fokusgruppsintervjuerna belyser också de positiva effekter som deltagande i den kollaborativa bedömningen verkar ha haft på känslan av samhörighet inom studentgruppen, där studenterna uttrycker hur deltagande i kamratbedömningen har gjort att de känt samhörighet med andra, och också ansvar för andras lärande.

Baserat på dessa resultat och resultat från tidigare studier (t.ex. Hattie & Timperly, 2007; Schneider & Preckel, 2017) samt teorin om självbestämmande (se t.ex. Deci, Olafsen & Ryan, 2017; Wang, Wang, Wang, Wind & Gill, 2024) menar vi att deltagande i kollaborativ bedömning kan ha positiva effekter på inläring då studenter upplever höga grader av autonomi, kompetens och samhörighet. Vår slutsats är att en implementering av kollaborativ bedömning enligt detta upplägg, som skapar en känsla av samhörighet och ansvar för det egna och andras lärande kan leda till ett högt engagemang och god akademisk prestation.

Tidigare forskning har visat att för att kollaborativ bedömning skall vara effektiv så behöver studenterna vara väl förberedda för att delta (Greenbank, 2003). Vi förberedde våra studenter genom att i en workshop beskriva varför vi ville införa kollaborativ bedömning i vår kurs, vad forskningslitteraturen säger om kollaborativ bedömning/feedback, och genom att diskutera farhågor och förväntningar med studenterna. I enlighet med slutsatser från en stor meta-analys av effekterna av feedback på akademisk prestation (Wisniewski et al., 2020) använde vi oss också av tydliga riktlinjer för hur kamratbedömning och egenbedömning skulle gå till, där vi tryckte på vikten av att ge strukturerad feedback baserad på objektiv information. Detta tycks ha varit viktiga komponenter i vår implementering, och behovet av relevans, och av tydlighet och struktur i både innehåll och process lyftes som viktiga faktorer av studenterna i fokusgruppsintervjuerna.

Praktiska Implikationer

- För att kollaborativ bedömning ska kunna implementeras på ett framgångsrikt sätt behöver den vara baserad på en tydlig procedur och ha ett tydligt innehåll som innehåller tydliga riktlinjer och som är tydligt kommunicerad till studenterna.

- Bedömningsprocessen behöver kännas relevant för studenterna, dvs vi behöver ge en tydlig motivering till och förklaring av varför vi använder oss av just dessa procedurer.
- Det är också viktigt att underlätta för socialt stöd och social interaktion (exempelvis genom att hjälpa studenter att skapa diskussionsforum, eller andra naturliga interaktionsytter).
- Slutligen är det viktigt att underlätta för studenterna i deras roll som bedömare, genom att aktivt arbeta med att stärka deras agens (t.ex. genom att stödja dem i att känna autonomi och kompetens).

REFERENSER

- Acai, A. (2023). Commentary on Barradell and Bell (2021)—applying a critical lens to the role of students as partners in health professions education: challenges, risks, and potential. *Advances in Health Sciences Education*, 28, 967–972. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10188-6>.
- Barradell, S., & Bell, A. (2021). Is health professional education making the most of the idea of ‘students as partners’? Insights from a qualitative research synthesis. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 513–580. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09998-3>.
- Bloxham, S. (2014). Assessing assessment. New developments in assessment design, feedback practices and marking in higher education. In Fry, H. et al (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. 4th Ed. New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Carlsson, N. (2013). *Formativ kursutvärdering. Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet*. PIL-Rapport 2013:05. Göteborgs universitet.
- Deci, E.L., Olafsen, A.H., & Ryan, R.M. (2017). Self-Determination theory in work organizations: The state of a science. *Annu Rev Organ Psychol Organ Behav*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>.
- Fry, H. (2014). *Handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Taylor and Francis Group.
- Greenbank, P. (2003). Collaboration in the assessment process: an initial evaluation of collaboration on an undergraduate business and management course. *Teaching in Higher Education*, 8, 317-331. <https://doi.org/10.1080/13562510309395>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Kreuger, R.A. & Casey, M.A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

McConnell, D. (1999). Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(3), 232-243. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1046/j.1365-2729.1999.153097.x>.

McConnell, D. (2002). The experience of collaborative assessment in e-learning. *Studies in Continuing Education*, 24(1), 73-92. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/01580370220130459>.

McGrath, C., Palmgren, P.J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Med Teacher*, 41, 1002–6. doi: 10.1080/0142159X.2018.1497149.

Mulder, R., Baik, C., Naylor, R. & Pearce, J. (2014) How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 657-677. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860421>.

Nyaumwe, L.J. & Mtetwa, D.K. (2006). Efficacy of college lecturer and student peer collaborative assessment of in-service mathematics student teachers' teaching practice instruction. *The Mathematics Educator*, 16(2), 35-42.

Orsini-Jones, M. & Jones, D. (2007). Supporting collaborative grammar learning via a virtual learning environment. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(1), 90-106. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1474022207072230>.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>.

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03087.

Appendix 1. Instruktioner för kamratbedömning av individuell hemtentamen (utkast 1)

Instructions for peer review of individual home exam PS2305

Providing peer review can be a beneficial learning opportunity, both for the person providing review and for the person receiving review. Please be as specific as possible, and provide constructive reviews that are helpful to your classmate in their further work on the home exam. Such reviews include both comments on aspects of the manuscript/study that you find well founded and explained as well as aspects that you find need to be improved including suggestions for improvement. If you know some literature that may be useful for your classmate, please share these references (author(s), year, title, journal, number, pages).

Instructions for peer review of home exam first draft

Please carefully read the home exam first draft that has been randomly assigned to you. Focus on the following aspects:

- a) Are the aims and hypotheses clearly stated? If not, how can this be improved?
- b) Is it clear what data will be used? If not, what information is missing?
- c) Are the proposed analyses clearly described? If not, what information is missing?
- d) Do the proposed analyses seem appropriate to you? If not, why? What other or additional analyses might be useful?
- e) Any other issues that you would like to mention?

You should submit your review either in plain text or as a word document on Canvas under the module “Individual home exam”. Please note that submitting this peer review is mandatory. The teachers will read these reviews, and will provide comments when necessary. These reviews will however not be graded.

Appendix 2. Instruktioner för kamratbedömning av individuell hemtentamen (utkast 2)

Instructions for peer review of home exam second draft

Please carefully read the home exam: second draft that has been randomly assigned to you. Focus on the following aspects:

- a) Are the aims and hypotheses clearly stated? If not, how can this be improved?
- b) Is it clear what data is used? If not, what information is missing?
- c) Are the analyses clearly described? If not, what information is missing?
- d) Do the analyses seem appropriate to you? If not, why? What other or additional analyses might be useful?
- e) Are the results clearly presented? If not, how could the reporting of results be improved? Are there important results missing from the draft? If so, what results? Do the results seem correct? If not, why?
- f) Any other issues that you would like to mention?

Appendix 3. Instruktioner för kamratbedömning av individuell hemtentamen (utkast 3)

Instructions for peer review AND self-review of home exam third (full) draft

Please carefully read the home exam: full draft that has been randomly assigned to you. Focus on the following aspects:

- a) Are the aims and hypotheses clearly stated? If not, how can this be improved?
- b) Is it clear what data is used? If not, what information is missing?
- c) Are the analyses clearly described? If not, what information is missing?
- d) Do the analyses seem appropriate for testing the stated hypotheses? If not, why? What other or additional analyses might be useful?
- e) Do the reported results align with what has been stated in the statistical analyses part? (In other words: has the author done what they stated that they would do?)
- f) Are the results clearly presented? (Is this section written down correctly?) If not, how could the reporting of results be improved?
- g) Are there important results missing from the draft? If so, what results?
- h) Do the results seem reasonable? If not, why?
- i) Are important limitations mentioned and discussed with references to scientific literature?
- j) Any other issues that you would like to mention?