



Bedömning som lärande:

Vad elever kan lära sig genom att ge feedback

Här presenteras en del av en större fallstudie som fokuserar på bedömning som lärande med utgångspunkt i ett arbetsområde i engelska i årskurs åtta. Eleverna som deltog i studien fick ge feedback på sina kamraters texter, och syftet var att undersöka vad elever kan lära sig genom att läsa och kommentera andras arbeten. Artikeln ger en kort bakgrund till kamratbedömning i skolan, beskriver hur undervisningen gick till och diskuterar resultaten från ett didaktiskt perspektiv.

Bakgrund till studien

Bedömning spelar en viktig roll i all undervisning och kan användas för olika syften. En vanlig uppdelning är i summativ och formativ bedömning, där den förstnämnda definieras som bedömning *av* lärande och syftar till den utvärdering av en elevs måluppfyllelse som görs efter avslutat arbetsområde, termin eller kurs, medan den sistnämnda, som också kallas bedömning *för* lärande, fungerar som en hjälpande hand under lärandeprocessen (Hedge, 2000; Lundahl, 2010). Formativ bedömning kan också användas som lärandeaktivitet, bedömning som lärande, vilket karakteriseras av diskussioner om mål och kriterier, samt olika aktiviteter som inkluderar eleverna,

till exempel kamrat- och självbedömning (Lundahl, 2010). Elevernas roll är då att bygga en bro mellan bedömning och deras egen lärandeprocess, genom att utveckla sin reflektionsförmåga och sitt kritiska tänkande (Earl, 2013).

Det finns en rad tänkbara fördelar med att inkludera bedömningsaktiviteter i undervisningen, och därmed aktivera eleverna som resurser för varandra: Det kan öka motivationen eftersom arbetet ska presenteras för en klasskamrat, och det kan innebära fler tillfällen för eleverna att få feedback på sina uppgifter. Vidare kan den här typen av aktiviteter öka förståelsen för mål och kriterier, samt leda till att man utvecklar sin förmåga att bedöma sina egna arbeten (Rollinson, 2005; Gielen et al., 2010; William, 2011). Samtidigt räknas bedömningsaktiviteter som inkluderar elever fortfarande som "alternativa", i motsats till traditionell bedömning som utförs av lärare (Brown, 2004; Oscarson & Apelgren, 2011). Olika aspekter av kamratbedömning utgör ett relativt stort och dynamiskt forskningsområde, men det är ännu inte etablerat i skolpraktiken. Enligt en svensk studie har bedömningsaktiviteter som inkluderar eleverna ganska låg prioritet på både högstadiet och gymnasiet, och lärare uttrycker osäkerhet beträffande implementering och utfall av kamrat- och självbedömning (Oscarson & Apelgren, 2011).

Syftet med artikeln är dels att ge exempel på hur bedömning som lärande kan implementeras i klassrummet, dels att beskriva vad elever kan lära sig

genom att ge feedback på sina kamraters skriftliga arbeten. Den övergripande forskningsfrågan är: Vad kan elever lära sig genom att ge feedback? För att besvara den formulerades följande tre delfrågor:

- 1) Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat?
- 2) Vilken typ av ändringar gjorde eleverna när de reviderade den första versionen av svarsbrevet?
- 3) Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen av kamraternas texter?

Tidigare studier om att ge feedback

Det finns ett fåtal tidigare studier med fokus på lärande kopplat till att studenter ger feedback. Lundstrom & Bakers studie visade att studenter som gav återkoppling på sina kamraters texter förbättrade sin egen skriftliga förmåga mer än de studenter som bara fick feedback (2009). Förbättringarna gällde främst makronivån, det vill säga textens organisation och innehåll. Ett ökat fokus på den globala aspekten av en text har också lyfts fram av studenter i ett flertal andra studier om kamratbedömning av skrivande (Tsui & Ng, 2000; Min, 2005; Yang, Badger & Yu, 2006). Bland annat rapporterade studenterna att de inspirerades av innehållet i texterna de läste och att texterna i många fall försåg dem med goda exempel som de kunde inkludera i sitt eget skrivande. Gemensamt för de nämnda studierna är att de genomfördes på college- eller universitetsnivå, och med undantag av Lundstrom & Bakers experimentella studie (2009), bygger resultaten på självrapporter från studenterna. Min studie fokuserar elever på högstadiet, och inkluderar empiriskt material för att kunna fastställa eventuella influenser från kamratbedömning.

Ett återkommande tema i studier kring kamratbedömning är vikten av träning för att bli en god bedömare (Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2005). Övningen bör inkludera alla aspekter som kännetecknar framgångsrik kamratbedömning, som uppförande, vilka delar av en text man ska fokusera på, samt hur man integrerar det formativa elementet. Det sistnämnda refererar till hur man tillhandahåller informa-

tion om hur mottagaren kan reducera luckan mellan sin text och en bättre text (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Denna formativa aspekt inkluderades i undervisningen i min studie även om eleverna inte fick någon feedback utan bara gav sådan. En förutsättning för att eleverna ska kunna upptäcka problem i en text är att de har kunskap om vilka kriterier som gäller för uppgiften. Dessa representeras vanligtvis av frågor eller checklistor (e.g. Paulus, 1999; Min, 2005; Lundstrom & Baker, 2009). I fallet som presenteras i den här artikeln fick eleverna gemensamt enas om en lista med kriterier för ett svarsbrev.

Hur studien genomfördes

Studien genomfördes som en fallstudie, dels eftersom forskningsfrågan är beskrivande och dels för att en fallstudie tillåter en flexibel design, vilket gör den lämplig för klassrumsstudier (Dörnyei, 2007). För att tillgodose både elevernas och mina mål var en viktig förutsättning för utformningen att lektionsdesignen skulle fungera både som ett vanligt arbetsområde för eleverna samt förse mig med lämpliga data för att kunna besvara forskningsfrågorna. Fallet utgjordes av en klass i årskurs åtta i en skola i Stockholm. Urvalskriterier innefattade ett kommunikativt klassrum, definerat som en miljö där språkanvändning fokuserades och där undervisningen genomfördes på målspråket. Ett annat viktigt kriterium var att läraren var villig att samarbeta med mig. Eleverna och deras vårdnadshavare informerades om studiens syfte via ett brev, och 25 av 27 elever gav sitt samtycke att delta i studien. På grund av frånvaro från en eller flera lektioner under arbetsområdet, uteslöts nio elever från studien. Det totala antalet informanter var 16 stycken.

Syftet med arbetsområdet som eleverna arbetade med var att lära sig att skriva en text i genren svarsbrev, vilket är en vanligt förekommande uppgift i det nationella ämnesprov som genomförs i årskurs nio. Det teoretiska ramverket för lektionsplaneringen utgjordes av en kombination av genre- och uppgiftsbaserad undervisning, vilka betonar vikten av autenticitet och den kommunikativa aspekten av skrivande (Hyland, 2004; Nunan, 2004), samt lämpar sig väl för studier som har till syfte att utveckla praktiken (Yasuda, 2011).

Arbetsområdet *How to write a reply letter* sträckte sig över sex lektioner à 60 minuter, och en överblick över lektionsinnehållet presenteras i Tabell 1.



Tabell 1: Lektionsplanering How to write a reply letter

Lektion	Målgrupp	Aktivitet	Material
1	Klass	Läsa brev och exempel på svarsbrev samt diskutera genererelaterade aspekter av svarsbrevet, t.ex. sammanhang, syfte, mottagare, organisation och lexikogrammatiska kännetecken.	Brev från brittiska tonåringar som planerar en skolresa till Stockholm, samt svarsbrev skrivna av svenska skolelever.
2	Grupp Klass	Läsa och jämföra två svarsbrev från svenska skolelever, samt med utgångspunkt i dessa tillsammans diskutera fram en kriterielista för ett bra svarsbrev.	Svarsbrev skrivna av svenska skolelever.
3	Individuellt	Skriva den första versionen av sitt eget svarsbrev.	Skrivuppgift: Brev från amerikanska ungdomar som arbetar med ett projekt om Sverige. Kriterielista.
4	Grupp Klass	Öva på att ge feedback. Diskutera hur man formulerar bra feedback	Svarsbrev skrivna av svenska skolelever. Kriterielista.
5	Grupp	Ge skriftliga kommentarer på svarsbrev författade av klasskamrater.	Två brev skrivna av klasskamrater. Kriterielista.
6	Individuellt	Skriva den sista versionen av sitt eget svarsbrev.	Skrivuppgift: Brev från amerikanska ungdomar som arbetar med ett projekt om Sverige. Kriterielista.

Undervisningen var interaktiv och läraren ställde frågor i syfte att guida och stötta eleverna mot de förväntade lärandemålen: att kunna skriva ett svarsbrev med språk anpassat för specifika syften och mottagare. Kriterielistan, som baserades på modelltexter, fokuserade både på övergripande struktur och språkbruk (se Tabell 2). Kriterier och formuleringar utgick ifrån elevernas egna exempel. Feedback-träningen baserades på en modell av Min (2005), vilken bygger på tidigare forskning som indikerar att effektiv feedback inkluderar specifika kommentarer.

Hur materialet analyserades och vad resultaten visar

Analys och resultat presenteras här i relation till de tre delfrågorna: 1) Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat? 2) Vilka typer av ändringar har eleverna gjort när de reviderade den första versionen av svarsbrevet? och 3) Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen av kamraternas texter? och inkluderar exempel på kommentarer och ändringar som eleverna gjorde.

Tabell 2: Kriterielista baserad på elevernas förslag och exempel

Content and organization

- Greeting
- Acknowledging the writer
- Answer all the questions
- Ending
- Signing off
- Give correct facts and answers
- Be specific
- Tell the recipient about yourself
- Ask questions

Language

- Think about grammar
- Be polite
- Divide the texts into paragraphs
- Don't repeat too much
- Read through the text before you hand it in
- Don't write too long sentences, use full stops.
- Use quotations marks " " where necessary

Modellen inkluderar tre steg mot en mer specifik kommentar: 1) identifiera problemet, 2) beskriv varför det är ett problem, och 3) föreslå en lösning på problemet (Min, 2005). Eleverna fick inte någon feedback från klasskamrater eller lärare under lektionerna, utan deras enda *input* mellan revideringarna bestod av arbetet med att ge feedback. Klassrumsaktiviteterna dokumenterades med video- och ljudinspelningar och de texter som eleverna producerade under arbetsområdet samlades också in.



Fråga 1:**? Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat?**

En förutsättning för vidare analys av eventuellt lärande relaterat till att ge feedback var att elevernas kommentarer var baserade på uppgiftens kriterier. Det gav också en indikation på om eleverna har förstått målet och kriterierna för arbetsområdet. För att undersöka detta jämfördes kommentarerna med kriterierna. Exempelvis kopplades kommentaren "It would be nice if you had asked some questions back to the recipient" samman med kriteriet "Ask questions", och "More dots maybe your sentasise were to long" med "Don't write too long sentences, use full stops". Det visade sig att kommentarerna var kriteriebaserade, med undantag av två: en som gällde typsnittet som använts och en som uppmärksammade att eleven gjort "a good job". Kommentarer rörde sig såväl om positiva synpunkter, "You had a very nice organization in your text!", som förbättringsområden, "maybe you shouldn't had so many swedish words, the once in Ohio want understand", med en viss övervikt av de förstnämnda. De närmare fyrtio kommentarer som berörde aspekter som kunde utvecklas analyserades vidare med avseende på kvalitet och specificitet, med utgångspunkt i Mins steg (2005). Majoriteten av kommentarerna utgjordes av det första steget, identifiera problem. Nästa steg, att beskriva varför det var ett problem, var bara representerat i fem av kommentarerna. Samtliga förklaringar relaterade till retoriska val med läsaren i åtanke, t.ex. "Please ask questions so you can keep contact with the recipient" och "We think that you could be a little more polite for example not telling them that they are rich and spoiled". Ungefär en fjärdedel av kommentarerna inkluderade något sorts förslag på hur problemet kunde lösas, exempelvis "Some grama like (rest Sweden) should be rest of Sweden".

Fråga 2:**? Vilka typer av ändringar har eleverna gjort när de reviderade den första versionen av svarsbrevet?**

För att studera vilka typer av ändringar som eleverna hade gjort när de reviderade sitt svarsbrev tog jag hjälp av tidigare indelningar, främst Faigley & Wittes taxonomi som baseras på huruvida ändringen påverkar betydelsen och innehållet (1981). Kodningen anpassades dock för att överensstämma med elevernas utbildningsnivå samt de gemensamma kriterierna. Indelningen utgick från tre övergripande nivåer: formell, organisation och innehåll, som sedan delades in i undernivåer. Kategorin 'Addition' som gäller innehåll, kompletterades med genre-specifika subkategorier som 'New answer', 'Clarification' och 'Elaboration'. Dessutom lade jag till två kategorier som rörde textens organisation: 'Paragraphing' och 'Move', där det sistnämnda relaterar till de fem första punkterna i kriterielistan (Tabell 2). De olika kategorierna finns representerade i Diagram 1. Analysenheten definierades som en synlig ändring, vilket innebar att en ändring kunde referera till t.ex. en korrektion av stavning:

from one of your
fiens in Sweden,



from one of your
friends in Sweden,

eller införande av ett helt nytt stycke, t.ex. svar på en fråga:

were school
uniforms.
// I'm born in
Stockholm



were school uniforms.
Here in Sweden when you are a little child you can go to kinder garden, and then you go to the elementary school and after that you go to, almost like college. In Sweden the college it's called "gymnasiet", it's not like you work out every day as it sounds.
// I'm born in Stockholm

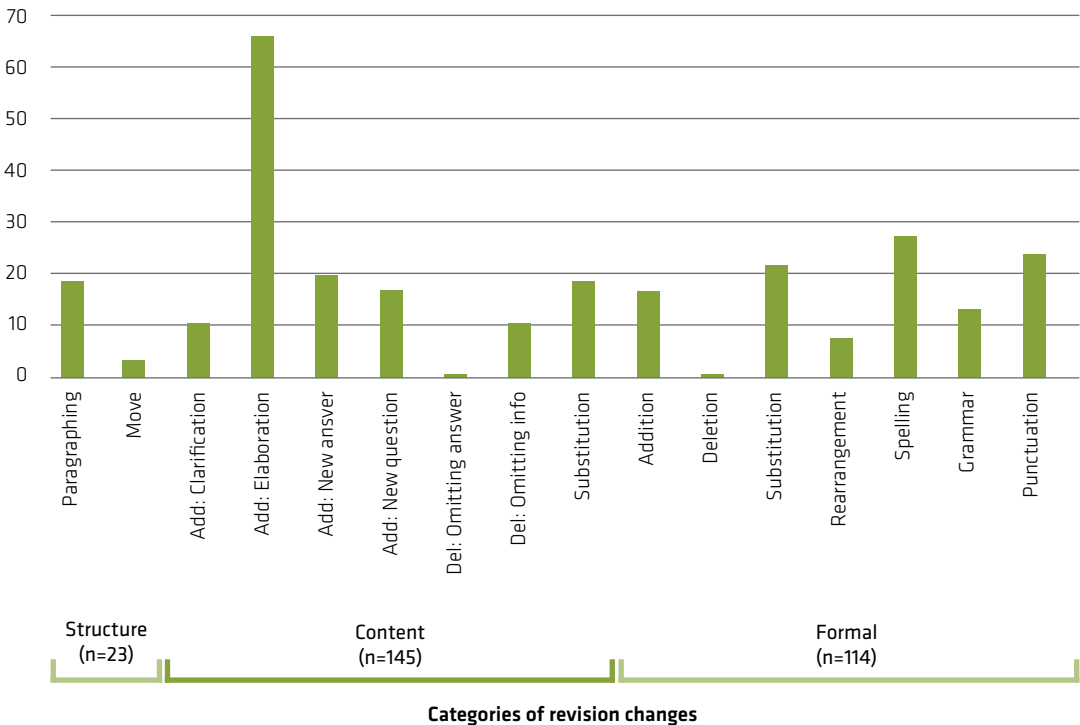
Definitionen av analysenheten innebar att antalet ändringar inte är direkt relaterat till kvaliteten på slutversionen av svarsbrevet, men det kan ändå ge en bild av vilka områden som eleverna främst reviderade, samt hur mycket de ändrade i sin text (se Diagram 1).

De vanligaste förekommande revideringarna var utveckling av innehåll, samt rättelser av stavning. Det var relativt få ändringar som rörde svarsbrevets organisation, men de flesta eleverna hade anammat strukturen redan i den första versionen. Antalet ändringar som enskilda elever gjorde sträckte sig från 7 till 31.

Diagram 1: Kategorier och fördelning av ändringar

I kategorin 'Content' står förkortningarna 'Add' och 'Del' för 'Addition' respektive 'Deletion'

Number of changes



Fråga3:

? Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen af kamraternas texter?

Vid analysen delades bedömningsaktiviteten upp i två delar: läsa kamrattexter och ge kommentarer. Som klassrumsaktiviteten utformades skedde arbetet i grupp, vilket innebar att de kommentarer som skrevs ner i feedbackformuläret utgjorde ett resultat av gruppdiskussionen. Ett underliggande antagande vid analysarbetet var att samtliga gruppmedlemmar deltog aktivt i diskussionen, och därför bidrog till samtliga kommentarer. Eftersom kommentarerna var relativt generella och breda, kunde flera ändringar kopplas ihop med samma kommentar. Exempelvis kan kommentaren "She/he can check the spelling and grammar so it's correct" länkas till följande två ändringar som rör både byte av ord och stavning:

we have free health **inscorens** so everyone



we have free **healthcare** so everyone

we don't have that **ether**. In my school



we don't have that **either**. In my school

Ungefär en fjärdedel av kommentarerna kunde länkas till ändringar i stort, men majoriteten av dessa samband fanns inom kategorierna styckeindelning, nytt svar, ny fråga, samt kommatering, vilket innebar att andelen länkar mellan kommentarer och revideringar var högre.

Vad beträffar ändringar som influerats av läsning, det vill säga av innehållet i kamraternas texter, så var kopplingarna i de flesta fall mer direkta. Exempelvis kan nedanstående ändring i form av ett nytt svar på frågan "What about your school?" vara inspirerad av ett stycke i kamratens text som handlade om skolan och specifikt nämnde att "it's both boys and girls in it".

whatever we want to. When it comes to



whatever we want to. [...] I like our school system. We have a schedule to follow every day. Then we meet our teacher in the right classroom and begin the lesson. **The school includes both boys and girls.** When it comes to

Det här exemplet visar också på en annan källa till innehåll, nämligen de exempelbrev och -svarsbrev som användes under lektion 1 och 2, där de fiktiva avsändarna gick i en flickskola. Just kategorin nytt svar är en av kategorierna där det finns många kopplingar till innehåll i kamraters texter, vilket också gäller utveckling av innehåll där meningen "In my school it is like around 700 students" inspirerade följande tillägg:

8:th class.
// Now I have some questions



8:th grad.
// **But we are not as much students as in your school. I think we are around 700 people in my school.**
// Now I have some questions

samt inkluderingen av ytterligare en del av text med en funktion typisk för ett svarsbrev, nämligen att försäkra sig om att mottagaren fått den information som efterfrågats, "I really hope my letter helped you":

my dad and grandfather.
// best regards X



my dad and grandfather.
// Now I need to go because I'm stating my other lesson soon. **I hope this letter helped you.**
Goodbye
// Best regards

Diskussion och didaktiska implikationer

Undervisningen och aktiviteterna som användes under arbetsområdet *How to write a reply letter* hade sin utgångspunkt i bedömning som lärande. Eleverna och lärarna diskuterade och förhandlade fram en lista med kriterier som användes både när eleverna skrev sina egna brev och när de kommenterade sina kamraters brev. Som ramverk användes genre- och uppgiftsbaserad undervisning, och läraren stöttade eleverna med hjälp av frågor. Resultaten i den här studien indikerar att den genrebaserade undervisningen hjälpte eleverna att tillgodogöra sig den generiska strukturen av ett svarsbrev, samt utgjorde ett stöttande verktyg i arbetet med att ta fram en kriterielista baserad på exempeltexter. Kriterielistan var i linje med innehållet i kursplanen i engelska, och att i stort sett samtliga kommentarer var baserade på kriterierna kan tolkas som ett tecken på att kriterierna var transparenta.

Den klass av elever som ingick i studien kunde identifiera problem i en text, men fann det svårare att förklara varför det var ett problem, samt ge förslag på hur problemen kunde lösas. De sistnämnda två aspekterna är viktiga för den formativa delen av att ge återkoppling, både till kamrater och till sig själv. En möjlig förklaring till bristen på förklaringar kan finnas i undervisningen eleverna deltog i, där det här steget representerades av relativt få exempel. Det är också så att språkundervisningen på den här nivån karaktäriseras av språkanvändning snarare än kunskap om språket, vilket kan innebära att eleverna inte hade den kunskap som krävs för metalingvistiska förklaringar. En tredje förklaring kan grundas i hur aktiviteten organiserades: Grupparbete kan innebära ökad input för eleverna, men det inbjuder också till samtal om annat än uppgiften. Dessutom kan det upplevas som ansträngande att behöva formulera sig i skrift.

De förklaringar som ändå fanns bland kommentarerna kunde motiveras av fokus på mottagaren, och skulle därför kunna relateras till att eleverna fick agera läsare. Detta resultat ligger i linje med tidigare studier (Tsui & Ng, 2000; Yang et al., 2006), och förstärks ytterligare i och med att ett flertal av elevernas ändringar med koppling till bedömningsaktiviteterna berörde utveckling av innehåll, samt inkludering av

fler svar. Förbättringar på främst makronivå har tidigare observerats också i studier med äldre studenter (Lundstrom & Baker, 2009).

Det fanns en del exempel på lån av idéer och ord från kamraters texter i slutversionen av elevernas svarsbrev. Dessa två områden korresponderar med de aspekter av skriftlig produktion som informanter i tidigare studier har rapporterat förbättrat (Min, 2005). I undervisningssammanhang kan det vara relevant att diskutera huruvida kamraters texter som inspirationskällor kan utgöra fusk. Detta är ett problem som behöver problematiseras i all genre-baserad undervisning, där olika nivåer av genreanalys av modelltexter är ett vanligt förekommande inslag (Hyland, 2004). I genren som användes i den här studien, det informativa svarsbrevet, vars innehåll främst berörde information om hur det är att leva i Sverige, är det tänkbart att innehållet i sig spelade mindre roll än sättet på vilket det presenterades. I genrer som inkluderar argumentation till exempel, kan detta vara ett ämne som måste diskuteras.

Även om den här studien enbart baseras på ett fall, så kan resultaten ge indikationer på vad elever kan lära sig genom att delta i bedömningsaktiviteter. Fallstudiens styrka är den nära anknytningen till skolpraktiken, vilket utgör en förutsättning för att diskutera möjliga didaktiska implikationer. Högstadieläroverna i den studerade klassen visade upp liknande lärande som tidigare observerats i studier med äldre studenter. Det torde motivera fler lärare att integrera bedömningsaktiviteter i sin undervisning. Eleverna i den här studien fann det svårt att inkludera det formativa elementet i sina kommentarer, vilket antyder att det området kräver mer träning. På grund av studiens forskningsfråga, som fokuserade på fördelar med att ge feedback, fick inte eleverna i det här fallet någon feedback. Att inkludera en autentisk mottagare av bedömningen och, om klassrumsklimatet tillåter, para ihop elever som kan diskutera varandras texter, kan troligtvis öka lärandet eftersom interaktionen inbjuder till *negotiation of meaning*. Eftersom det finns indikationer på att den formella aspekten av skrivande, t.ex. grammatik och meningsstruktur, inte omfattas i samma utsträckning som textens makro-

nivå av kamratbedömning, kan det vara ett område som läraren speciellt måste ta upp i andra delar av undervisningen. Det är trots allt inte meningen att kamratbedömning ska ersätta den viktiga feedbacken från läraren, men den kan fungera som ett användbart komplement.

Litteratur

- Berg, C.E. (1999): "The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality". *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Brown, D.H. (2004): *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Earl, L.M. (2013): *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981): "Analyzing revision". *College Composition and Communication*, 32, 400-415.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. og Struyven, K. (2010): "Improving the effectiveness of peer feedback for learning". *Learning and Instruction* 20, 304-315.
- Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004): *Genre and Second Language Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lundahl, B. (2010): *Engelsk språkdidaktik. texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009): "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Min, H.T. (2005): "Training students to become successful peer reviewers". *System*, 33, 293-308.
- Nunan, D. (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oscarson, M. & Apelgren, B.-M. (2011): "Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry". *System*, 39, 2-16.
- Paulus, T.M. (1999): "The effect of peer and teacher feedback on student writing". *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Ramaprasad, A. (1983): "On the definition of feedback". *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Rollinson, P. (2005): "Using peer feedback in the ESL writing class". *ELT Journal*, 59, 23-30.
- Sadler, R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stanley, J. (1992): "Coaching student writers to be effective peer evaluators". *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000): "Do secondary L2 writers benefit from peer comments?" *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
- William, D. (2011): *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press
- Yang, M., Badger, R. & Yu, Z. (2006): "A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class". *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Yasuda, S. (2011): "Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence". *Journal of Second Language Writing*, 20, 111-133.

