

Återkoppling

Formativ återkoppling i stora studentgrupper

Anders Jönsson

Ett vanligt bekymmer för högskolelärare är att kunna ge formativ återkoppling i stora studentgrupper, eftersom individuell återkoppling är tids- och resurskrävande. Samtidigt är inte individuell återkoppling nödvändigtvis det som är mest effektivt i alla sammanhang. Det finns flera olika möjligheter att stödja studenternas lärande med hjälp av återkoppling även i stora studentgrupper. I den här texten kommer jag att inleda med en kort översikt av forskning om formativ återkoppling samt om hur studenter använder sin återkoppling. Syftet är att presentera faktorer som dels visat sig kunna motverka studenternas möjligheter att använda sin återkoppling på ett konstruktivt sätt, dels faktorer som tycks vara särskilt avgörande för att återkopplingen ska kunna stödja studenternas lärande.

Efter forskningsgenomgången presenterar jag några utvalda exempel på studier, där man arbetat med formativ återkoppling i stora studentgrupper. Syftet är att ge konkreta exempel på hur läraren – på olika sätt – kan arbeta med återkoppling, som inte är lika tids- och resurskrävande som individuell återkoppling, men som ändå visat sig ge goda resultat. I anslutning till respektive exempel förs även en kort diskussion, som relaterar exemplen till den inledande forskningsöversikten. Tanken är att ge dig som läsare redskap för att kunna skapa egna återkopplingsmodeller utifrån den kombination av teoretiska principer och konkreta exempel, som introduceras i artikeln.

Återkoppling

Formativ återkoppling i stora studentgrupper

Anders Jönsson

Ett vanligt bekymmer för högskolelärare är att kunna ge formativ återkoppling i stora studentgrupper, eftersom individuell återkoppling är tids- och resurskrävande. Samtidigt är inte individuell återkoppling nödvändigtvis det som är mest effektivt i alla sammanhang. Det finns flera olika möjligheter att stödja studenternas lärande med hjälp av återkoppling även i stora studentgrupper. I den här texten kommer jag att inleda med en kort översikt av forskning om formativ återkoppling samt om hur studenter använder sin återkoppling. Syftet är att presentera faktorer som dels visat sig kunna motverka studenternas möjligheter att använda sin återkoppling på ett konstruktivt sätt, dels faktorer som tycks vara särskilt avgörande för att återkopplingen ska kunna stödja studenternas lärande.

Efter forskningsgenomgången presenterar jag några utvalda exempel på studier, där man arbetat med formativ återkoppling i stora studentgrupper. Syftet är att ge konkreta exempel på hur läraren – på olika sätt – kan arbeta med återkoppling, som inte är lika tids- och resurskrävande som individuell återkoppling, men som ändå visat sig ge goda resultat. I anslutning till respektive exempel förs även en kort diskussion, som relaterar exemplen till den inledande forskningsöversikten. Tanken är att ge dig som läsare redskap för att kunna skapa egna återkopplingsmodeller utifrån den kombination av teoretiska principer och konkreta exempel, som introduceras i artikeln.

Formativ återkoppling

Även om det är självklart för de flesta, är det lika bra att skriva det rakt ut: Det finns inget recept på optimal återkoppling som är gynnsam i alla situationer och för alla individer, utan det beror på. Faktorer som visat sig spela roll för hur väl återkopplingen fungerar, är exempelvis uppgiftens omfattning och komplexitet samt studenternas (akademiska) självförtroende. För korta och enkla uppgifter är det oftast bäst om återkopplingen ges snabbt, medan återkopplingens kvalitativa innehåll är viktigare för större och mer komplexa uppgifter. Tiden är då underordnad kvaliteten på återkopplingen. Högpresterande studenter behöver oftast bara en signal om att de är "på rätt spår", medan lågpresterande och mindre självsäkra studenter många gånger behöver både mer återkoppling samt återkoppling av mer positiv karaktär.

Givet denna komplexitet är det lätt att läraren hemfaller åt överdrivna och mindre fruktbara strategier för återkopplingen. En sådan strategi är att försöka skraddarsy individuell återkoppling till varje enskild student, utifrån respektive students specifika behov. Men förutom att detta innebär ohyggligt mycket extra arbete för läraren, finns det också en risk att det blir kontraproduktivt för studenterna, genom att läraren gör för mycket av "grovjobbet". En annan strategi är att resignera inför komplexiteten och se alla återkopplingsmöjligheter som ett stort smörgåsbord, där man (godtyckligt) kan plocka och blanda. Detta är dock inte heller så fruktbart. För även om det inte finns något recept på optimal återkoppling, finns det ändå vissa faktorer som är viktigare än andra att ta hänsyn till. Dessa "centrala faktorer" spelar oftast mycket större roll för återkopplingens effekt än om återkopplingen exempelvis ges direkt eller med fördröjning, om den är klädd i företrädesvis positiva eller negativa ordalag eller om den ges muntligt eller skriftligt.

Nedan ges en kort beskrivning av några av dessa "centrala faktorer" tillsammans med forskning om vad som kan underlätta (eller motverka) att studenterna använder sin återkoppling på ett konstruktivt sätt. Beskrivningen är i första hand baserad på internationella forskningsöversikter om återkoppling och formativ bedömning (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2013a; Shute, 2008).

Uppgifts- eller personrelaterad återkoppling

En av de mest avgörande faktorerna för återkopplingens utfall är vad återkopplingen riktar sig mot. Är det mot studenten som person eller mot uppgiften? Återkoppling riktad som studenterna som personer riskerar att inte ge några effekter alls, eller till och med negativa effekter på studenternas fortsatta lärande. Återkoppling riktad mot uppgiften ger dock oftast positiva effekter. Egentligen är detta inte så konstigt. Det hjälper inte att höra att man är begåvad eller lat, för det ger ingen information om hur man ska förbättra sina prestationer. Att vid upprepade tillfällen få höra hur duktig man är, eller inte är, tenderar dessutom att påverka studenternas (akademiska) självbild. Och återkopplingen riskerar därmed att bli självuppfyllande: "Jag kan ändå inte, så det finns ingen anledning för mig att anstränga mig."

Att istället ge återkoppling på uppgiften, och lämna personliga egenskaper utanför, ger bättre möjligheter dels för att använda återkopplingen konstruktivt dels för att synliggöra studenternas framsteg.

Bakåtblickande eller framåtsyftande återkoppling

Mycket av den återkoppling som ges till studenter runtom i världen är "bakåtblickande". Den talar om hur det gick, men inte hur det ska bli bättre i framtiden. Man förutsätter som lä-

rare att studenterna på egen hand förmår utnyttja denna återkoppling för sitt fortsatta lärande. Det har emellertid visat sig att många studenter har svårt att omvandla bakåtblickande återkoppling till framåtsyftande strategier, vilket innebär att de inte kan använda sin återkoppling på ett konstruktivt sätt. Det kan därför underlätta om läraren ger studenterna stöd i detta. Det finns flera sätt att göra detta på. Man kan till exempel låta studenterna få – och använda sig av – återkoppling i grupp, vilket vi återkommer till lite längre fram. Det har också visat sig att relativt korta utbildningsinsatser kan ge mycket goda resultat, till exempel i form av workshops där studenterna tar med sig och bearbetar egen återkoppling. Återkopplingen sorteras då utifrån styrkor respektive utvecklingsbehov, och utifrån denna uppdelning utformas en handlingsplan.

När det gäller själva utformningen av återkopplingen, kan läraren fokusera på återkommande processer, som därmed kan utnyttjas även i kommande uppgifter, och inte enbart på detaljer som är specifika för den aktuella uppgiften. Ytterligare ett sätt är att ge konkreta tips på vägar framåt, som *vad* studenten behöver lära sig mer om – och gärna även *hur*.

Nyanserad återkoppling i tid eller komprimerade omdömen som kommer för sent

Själva råmaterialet för formativ bedömning är de styrkor och utvecklingsbehov som studenterna uppvisar i sina prestationer. Återkopplingen måste därför innehålla nyanserad information om vad som var bra, och vad som skulle kunna bli bättre, om den ska användas formativt. Samtidigt är mycket återkoppling både kortfattad (t.ex. i form av poäng, procentsatser eller betygsbeteckningar) och ges för sent i kursen för att kunna användas för att förbättra prestationerna.

Förutom att de är informationsfattiga, finns det ytterligare problem med kortfattade omdömen, som poäng eller provbetyg. Ett sådant problem är att studenterna fokuserar på omdömet istället för att intressera sig för den mer nyanserade informationen om deras prestationer. De flesta studenter uppger visserligen att de helst vill ha omdömen på sina prestationer, men detta innebär inte per automatik att man bör gå dem till mötes, eftersom summativa omdömen kan ha negativa effekter på deras lärande. Till exempel försöker många studenter strategiskt välja ut de omarbetningar som de tror betalar sig bäst i termer av betyg – även om det innebär att de "gör våld på" sina egna tankar och idéer.

Motsvarande konflikt ses ofta i utvärderingar, där man frågar studenter hur de upplever den återkoppling de fått. En stor andel av studenterna uppger då att de skulle vilja ha återkoppling som är snabb, specifik, detaljerad, omfattande och individualiserad. Helst skulle de alltså vilja att läraren direkt talade om för var och en av dem exakt hur de ska göra, så att de snabbt och lätt kan följa lärarens instruktioner. Men detta skulle å andra sidan innebära att de bara passivt tar emot och utför det läraren säger, och i princip slipper tänka själva! Studenterna behöver istället engageras i återkopplingen, för att skapa en bättre lärandesituation.

Ur ett lärandeperspektiv hade det därför varit mer fruktbart om man behöll information om styrkor och utvecklingsbehov *på enskilda uppgifter*, medan komprimerade omdömen, som betyg, baserades på en *sammanvägning av studenternas prestationer på kursen som helhet*. Att, som är vanligt idag, "smeta ut" den summativa bedömningen genom att betygsätta allt studenterna gör, är kontraproduktivt ur ett lärandeperspektiv. Fokus ligger nästan uteslutande på betyg och omdömen, snarare

än på kunskapsinnehåll och lärandestrategier, och studenterna ges inte möjlighet att utveckla sina svagheter.

Återkopplingen behöver vara meningsfull och användbar

En av de absolut vanligaste anledningarna till att studenter inte använder den återkoppling de fått tycks vara att de helt enkelt inte ser poängen med den. Detta kan bland annat bero på att återkopplingen innehåller för lite, eller felaktig, information.

En annan anledning till att studenterna inte finner sin återkoppling meningsfull eller användbar är om de inte ges möjlighet att använda den. Som framgick ovan behöver bra formativ återkoppling vara framåtsyftande, men om studenterna inte ges möjlighet att utnyttja sin återkoppling i nya situationer, spelar det ingen roll om återkopplingen är framåtsyftande eller inte. Om de däremot ges möjlighet att revidera en uppgift och lämna in igen, eller får genomföra en likartad uppgift med annat ämnesinnehåll, använder de flesta studenter sin återkoppling. För att studenterna ska använda sin återkoppling är det således viktigt både att återkopplingen är framåtsyftande *och* att studenterna ges möjlighet att använda sin återkoppling.

Återkopplingen behöver vara begriplig för studenterna

Att studenterna inte begriper den återkoppling de fått tycks vara ett mycket omfattande bekymmer. Ett specifikt problem är att många studenter har svårigheter att läsa det läraren har skrivit, vilket speciellt gäller noteringar i marginalen. Dessa noteringar är enligt flera studier ofta både kortfattade och slarvigt skrivna, vilket gör det extra svårt för studenterna att tolka vad läraren vill ha sagt eller menat. Samtidigt är det ett problem som är relativt lätt att komma till rätta med. Om läraren skriver sina kommentarer på ett separat papper och/eller med hjälp av dator blir det mycket lättare att läsa. Återkopplingen kan na-

turligtvis också ges muntligt, så att man i dialog med studenterna kan säkerställa att de förstår. Samtidigt upplevs detta ofta som tidskrävande. Det finns dock en rad studier som visar att om läraren spelar in sina kommentarer som ljudfiler förstår och använder studenterna sin återkoppling i mycket högre grad, jämfört med om de får sina kommentarer skriftligt. Genom att kommentarerna spelas in kan dessutom mer information kommuniceras till studenterna, utan att det nödvändigtvis tar mer av lärarens tid.

Ett problem som är svårare att hantera är att studenterna många gånger har svårt att förstå det språk som lärarna använder. Det är inte alltid som det går att lösa detta problem genom omskrivningar eller förenklingar. Att studenterna förstår och kan använda sin återkoppling är intimt förknippat med deras förståelse av bedömningskriterierna, det vill säga att kunna urskilja vad som är att betrakta som bra eller mindre bra. För att utveckla studenternas förståelse av kriterierna krävs ett mer långsiktigt arbete, där studenterna vid upprepade tillfällen får möta kriterierna och sätta dem i relation till konkreta exempel på prestationer, som i olika grad uppfyller dessa kriterier. För varje gång studenterna genomför en uppgift, och får återkoppling i relation till de kvaliteter som efterfrågas, ges också möjlighet att öka förståelsen för kriterierna ifråga. Förståelsen underlättas dessutom om studenterna får tillgång till explicita kriterier som de kan använda för att planera, följa upp och utvärdera sina prestationer utifrån (se Jönsson, 2014, för exempel och mer ingående diskussion).

Exempel på formativ återkoppling i stora studentgrupper

I det följande presenteras fyra exempel där man arbetat med formativ återkoppling i stora studentgrupper. Det som är gemensamt för alla exempel är att de bygger på att det är studenterna som ska engageras i återkopplingen. Inte att läraren ska göra jobbet åt dem. Tvärtom innebär dessa exempel att lärarens arbetsinsats minskar samtidigt som studenternas lärande förhoppningsvis ökar.

Exempel 1: Modellsvar som återkoppling

Detta exempel (Jönsson, 2008) kommer från lärarutbildningen i Sverige och har genomförts med tre på varandra följande årskullar med blivande lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen (totalt 432 studenter). Syftet var att lärarstudenterna skulle lära sig analysera och hantera besvärliga situationer i klassrummet. Man hade därför spelat in ett antal filmer, som visade sådana besvärliga situationer men utan att presentera någon lösning på situationerna. Filmerna slutade istället mitt i en besvärlig situation just för att studenterna skulle ges möjlighet att själva analysera situationerna och komma med egna lösningsförslag. Studenterna fick titta på tre sådana filmer, direkt i en dator, som de analyserade utifrån den litteratur de behandlat i kursen. De fick även ge förslag på hur situationerna kunde lösas på såväl kort som lång sikt. Till sin hjälp hade studenterna fått ut kriterier som beskrev hur analysen kunde genomföras på olika (kvalitativa) nivåer. Studenternas analyser skrevs och skickades in direkt i datorn.

Så fort studenterna skickat in sina analyser, fick de tillgång till ett nytt dokument: ett modellsvar. Modellsvaret bestod av en analys och lösningsförslag för samma situationer som studenterna just skrivit om. Studenterna fick nu i uppgift att jämföra

sin egen analys med modellsvaret: (a) Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda analyserna? (b) Vad kan dessa skillnader bero på? (c) Utifrån jämförelsen: Hur skulle den egna analysen kunna förbättras? Även till detta moment hade studenterna stöd av kriterier som beskrev hur jämförelsen kunde genomföras på olika nivå.

Det som är värt att notera i detta exempel är att studenterna i princip skapar sin egen återkoppling genom sin jämförelse med modellsvaret. De får på egen hand identifiera såväl styrkor som utvecklingsbehov men också försöka formulera framåtsyftande strategier för att förbättra sina prestationer. Som stöd hade de tillgång till explicita kriterier för vad som räknades som kvalitet i både analysen och jämförelsen med modellsvaret. Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterierna samt (c) skapa modellsvaret/modellsvaren. Resten är upp till studenterna.

Det man kunde se i studien var bland annat att kriterierna inte riktigt gav det stöd man hade tänkt sig. Under andra och tredje omgången fick studenterna därför även tillgång till korta utdrag från studentsvar som exemplifierade de efterfrågade kvaliteterna. Detta gjorde att studenternas prestationer på uppgiften ökade avsevärt. Man kunde också se, vilket är i linje med det som beskrivs i forskningsöversikten ovan, att många studenter hade särskilt svårt med att formulera framåtsyftande strategier för att förbättra sina prestationer. Detta är således något man behöver vara uppmärksam på och ge ytterligare stöd för.

Sammantaget visar exemplet på hur läraren kan ge samma återkoppling till alla studenter, det vill säga ett (eller några) modellsvaret, som studenterna använder för att skapa sin egen formativa återkoppling. Studenternas arbete med modellsvaret

genererar återkoppling som är uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Det som inte fanns med i detta exempel, är att studenterna fick använda sin återkoppling i nya situationer. Syftet var istället att studenterna skulle ha dessa kunskaper (dvs. om hur man analyserar en besvärlig klassrumssituation och kommer med lösningar) med sig genom resten av lärarutbildningen, och inte minst under deras verksamhetsförlagda utbildning.

Exempel 2: Standardiserad återkoppling

Detta exempel (Case, 2007) kommer från en utbildning i kriminologi i Wales och omfattar totalt 237 studenter. Syftet med studien var att effektivisera både den summativa (dvs. betyg-sättningen) och den formativa bedömningen (dvs. återkopplingen) av studenternas uppsatser, utan att påverka lärandesituationen negativt. Detta ville man lösa genom att studenterna uppmuntrades till att arbeta med, och förstå, bedömningskriterierna.

För detta ändamål skapade man en elektronisk mall för återkoppling där bedömningskriterierna fanns med. Utöver kriterierna fanns även kursens mål samt kvalitetsnivåer för framåtsyftande återkoppling. Dessutom kunde läraren lägga till kommentarer som hämtades från en samling av på förhand formulerade omdömen. Att använda på förhand formulerade omdömen som grund för återkopplingen motiverades med att man ville spara tid, men också för att slippa att ständigt upprepa vanliga kommentarer kring styrkor, brister, misstag och förslag på förbättringar. Studenterna fick ut denna standardiserade återkoppling tillsammans med instruktioner om hur de kunde använda den formativt. För att komplettera denna mer "mekanistiska" återkoppling, erbjöds alla studenter dessutom möjlighet att boka ett personligt uppföljningssamtal med läraren.

Det som är värt att notera i detta exempel är att studenterna får tillgång till alla komponenter som krävs för att använda sin återkoppling formativt. Men de måste sätta ihop dessa komponenter själva. Som stöd har de tillgång till kriterier och instruktioner. De har också möjlighet att boka in ett personligt samtal med läraren just för att få vägledning i hur de kan använda sin återkoppling formativt. Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterier och standardiserade kommentarer samt (c) genomföra bedömningen och ge återkoppling med stöd av kriterierna och de standardiserade kommentarerna. Eventuellt behöver läraren även boka in personliga samtal med de studenter som önskar detta (ca 50 % av studenterna i studien tyckte detta var ett bra alternativ).

Det man kunde se i studien, utifrån studentenkäter, var bland annat att studenterna ansåg att de: (a) Blivit mer medvetna om kursens mål och bedömningskriterier, (b) blivit bättre på att identifiera svagheter i sina prestationer men också på att (c) hitta såväl strategier som motivation för att prestera bättre framöver. En majoritet av studenterna uppgav också att de (d) hade fått en bättre förståelse för vilken viktig roll självbedömning kunde ha i lärandeprocessen. En kvantitativ uppföljning av studenternas studieprestationer visade även att det hade skett en signifikant förbättring till följd av de genomförda förändringarna. Man noterade dessutom att tiden som lärarna använde för bedömning minskade, samtidigt som studenterna i mindre utsträckning hade frågor kring sina betyg.

Sammantaget visar exemplet på hur läraren kan ge återkoppling med hög kvalitet, utan att nödvändigtvis öka lärarnas arbetsinsats eller påverka studenternas lärande negativt. Återkopplingen i exemplet är uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Precis som i förra exemplet

ingick det inte att studenterna fick använda sin återkoppling i nya situationer. Tanken var att studenterna skulle ha sin återkoppling med sig till nästa gång de förväntades skriva liknande texter inom ramen för samma utbildning.

Exempel 3: Direkt studentrespons

Detta exempel (Lucander et al., 2012) kommer från tandläkarutbildningen i Sverige och har genomförts parallellt med två årskullar av blivande tandläkare, termin 6 och 10 (totalt 94 studenter). Syftet var att studenterna skulle lära sig kommunicera med patienter, eftersom patienter förväntas vara delaktiga i beslut som rör behandlingen. Man hade därför, precis som i exemplet med lärarutbildning ovan, spelat in en film som visade en situation där en tandläkare och en patient befann sig i en autentisk behandlingssituation. Också i likhet med exemplet ovan valde man att inte presentera någon lösning på situationen. Till skillnad från exemplet med lärarutbildningen fick studenterna i det här fallet emellertid inte lämna in några skriftliga analyser. Istället fanns personen som agerat patient i filmen närvarande i rummet och studenterna fick ta över rollen som tandläkare. Studenterna agerade således i ett rollspel, så som de ansåg lämpligt utifrån förutsättningarna. Medan en student agerade satt övriga studenter i respektive basgrupp (6-10 studenter) och bedömde kommunikationen utifrån kriterier för professionell kommunikation. Studenten kunde därför få direkt återkoppling på sitt agerande av sina studiekamrater och eventuellt prova ett annat sätt att hantera situationen utifrån denna återkoppling. Alternativt kunde en annan student ta över.

Det som är värt att notera i detta exempel är att det helt och hållet är studenterna själva som formulerar och kommunicerar återkopplingen. Återkopplingen ges vidare omedelbart i förhållande till studenternas agerande och de har dels möjlighet att (i dialog) diskutera och förhandla kring denna återkoppling dels

direkt använda återkopplingen för att förbättra sina prestationer. Precis som i övriga exempel ovan hade studenterna tillgång till explicita kriterier, i det här fallet för professionell kommunikation. Lärarens jobb är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterierna samt (c) iscensätta, och eventuellt styra, undervisningssituationen. Resten är upp till studenterna.

Det man kunde se i studien, utifrån studentenkäter, var bland annat att studenterna ansåg att uppgiften var mycket lärorik. Ett intressant resultat var också att studenterna fann övningen utmanande och tankeväckande, samtidigt som den gav struktur och redskap för deras framtida yrkesroll. Att få tillgång till kriterier för professionell kommunikation, som studenterna kunde utforska tillsammans genom att bedöma varandras agerande och ge varandra återkoppling, tycks ha bidragit till känslan av att få med sig redskap för framtida situationer.

Sammantaget visar exemplet hur studenterna utifrån kriterier själva kan formulera formativ återkoppling gentemot varandras prestationer. Denna återkoppling var uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Den var också omedelbar och kunde diskuteras i dialog. Studenterna hade även möjlighet att direkt använda sin återkoppling, för att utforska nya sätt att hantera samma situation. Trots att det hela tiden var samma situation visar studien att tillgången till kriterier ändå gör det möjligt för studenterna att se hur man skulle kunna tillämpa kunskaperna i nya situationer.

Exempel 4: Studentrespons i grupp

Detta exempel (Balan, 2012) kommer från undervisning i matematik i gymnasieskolan i Sverige men arbetssättet är fullt tillämpligt i högre utbildning och med större studentgrupper. Jag har själv genomfört motsvarande upplägg med en stor grupp

lärarstudenter i en kurs om astronomi. Jag väljer dock att utgå från Balans studie eftersom arbetssättet är dokumenterat och publicerat och du som läsare därmed har möjlighet att fördjupa dig vidare. Studien är kvasi-experimentell där 21 elever ingick i interventionsgruppen. Syftet var att eleverna skulle lära sig matematik med särskilt fokus på problemlösning.

En central del av upplägget i studien var att eleverna arbetade i grupp till exempel när de löste problemlösningssuppgifter men också när de arbetade med återkoppling. Tanken var att eleverna därmed skulle ges möjlighet att tillsammans diskutera såväl Lösningsstrategier som innebörden av kursens betygskriterier. En genomförandecykel i undervisningen kunde därför innehålla följande faser:

1. Eleverna löste problemlösningssuppgifter tillsammans i grupp.
2. Grupper av elever bytte lösningar med varandra.
3. Eleverna bedömde tillsammans den andra gruppens lösning utifrån ett antal kriterier, vilka bland annat lade vikt vid elevernas matematiska resonemang och val av Lösningsstrategi (dvs. inte enbart om svaret var korrekt eller inte).
4. Grupperna gav varandra muntlig återkoppling.
5. Helklassdiskussion, bland annat om olika sätt att lösa samma uppgift.
6. Läraren gav återkoppling på gruppernas lösningar.

Det som är värt att notera i detta exempel, och som skiljer sig från övriga exempel, är att återkopplingen följer ett cykliskt förlopp. Detta är tyvärr ofta svårt att åstadkomma inom högre utbildning på grund av att utbildningen är sektionerad i avgränsade (och inte sällan korta) kurser. Samtidigt är studenternas möjligheter att använda sin återkoppling många gånger avgörande för hur meningsfull de uppfattar att den är. Det finns

därför god anledning att anstränga sig lite extra för att hitta former för studenterna att utnyttja sin återkoppling – både inom och mellan kurser. Också värt att notera är det starka fokus som upplägget har på att eleverna ska arbeta i grupp. Detta har dels fördelen att stimulera och stödja elevernas lärande genom diskussioner om såväl ämnesinnehåll som bedömningskriterier dels underlättar det naturligtvis lärarens arbete att ge återkoppling till ett fåtal grupper, jämfört med återkoppling till fem-sex gånger så många individer. En tredje detalj som bör noteras är att eleverna får tillfälle att utvärdera andra elevers sätt att lösa samma problem. Detta är något som visat sig kunna ge mycket goda effekter på elevers och studenters lärande (se t.ex. Jönsson, 2013b; Marton, 2014; Sadler, 2010). Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterier, (c) iscensätta, och eventuellt styra, undervisningssituationen samt (d) ge återkoppling till grupperna.

Det man kunde se i studien var bland annat att elevernas problemlösningsförmåga förbättrades markant. Till exempel blev de bättre på att tolka matematiska problem samt på att välja lämpliga metoder för att lösa dessa problem. Man kunde också se att elevernas syn på lärande i matematik förändrades, mot ett mer dynamiskt och utvecklingsorienterat synsätt (jämfört med exempelvis en syn på kunskaper i matematik som något medfött och omöjligt att förändra).

Sammantaget visar exemplet på hur studenter, utifrån kriterier, kan formulera formativ återkoppling åt varandra. Återkopplingen i denna studie var uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Den kunde också diskuteras i dialog, både inom och mellan grupper. Eleverna hade vidare möjlighet att använda sin återkoppling i liknande uppgifter eftersom återkopplingen ingick i ett cykliskt förlopp.

Avslutning

Syftet med denna text har varit att kombinera ett urval av principer för formativ återkoppling med ett antal konkreta exempel, som en inspiration för läsaren att skapa egna återkopplingsmodeller. Särskilt fokus har varit på exempel som visat sig ge goda resultat även i stora studentgrupper. Detta utan att läraren sliter ut sig – något som tycks vara en vanlig konsekvens i de fall man likställer formativ bedömning med individuell återkoppling (Jönsson et al., 2015).

Genomgående för de exempel som presenterats här är att studenterna fått tillgång till explicita kriterier som stöd för att både formulera och ta emot återkoppling. Bakgrunden är forskning som visar att kriterier – om de finns tillgängliga för studenterna – kan fungera som stöd för planering, genomförande och utvärdering av studenternas arbete (se t.ex. Jönsson, 2014; Jönsson & Panadero, kommande). Explicita kriterier underlättar således för studenter att ta ansvar för, och reglera, sin lärandeprocess. Det är överlag svårt att ta ansvar för sitt lärande när man inte vet vad som förväntas. Och kriterier är ett sätt att kommunicera förväntningar på.

Det som också är genomgående för exemplen är att de kräver att studenterna engagerar sig i återkopplingsprocessen. Istället för att vara passiva mottagare av lärarens återkoppling är studenterna på olika sätt medskapare i att formulera sin egen (eller andras) återkoppling. Detta aktiva engagemang i återkopplingsprocessen förväntas bidra till studenternas lärande på både kort (t.ex. förbättrade prestationer) och lång (t.ex. utveckla metakognitiva strategier) sikt.

I alla exempel som presenterats har återkopplingen följt de principer som presenterades inledningsvis – nämligen att åter-

kopplingen bör vara uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig – men på olika sätt. Idag, när den summativa bedömning är ständigt närvarande, kan man särskilt notera att man i alla exemplen lyckats hålla återkopplingen nyanserad. Man har således inte fallit för frestelsen att summera studenternas prestationer till ett kortfattat omdöme eller en betygsbeteckning, vilket kan vara förödande för återkopplingens formativa potential. Även när man kombinerar nyanserad återkoppling och summativa omdömen tenderar den summativa bedömningen att avleda studenternas uppmärksamhet från mer nyanserad återkoppling (se Jönsson, 2013a, för en mer ingående diskussion).

Det som visat sig vara en genomgående svårighet för de studier som presenterats är att skapa förutsättningar för studenterna att använda sin återkoppling. Mycket av den återkoppling som ges runt om i världen tycks dels vara bakåtblickande dels ges för sent för att studenterna ska ha möjlighet att använda den inom samma kurs eller modul. Detta gör att studenterna avfärdar en stor del av sin återkoppling som meningslös vilket definitivt är ett slöseri både med lärarnas tid och den potential som återkopplingen kan ha för studenternas lärande. Något som ovanstående exempel kan bidra med är därmed att fungera som modeller för hur läraren kan skapa strukturer för formativ återkoppling även inom ramen för en kurs. Eftersom de bygger på studenternas engagemang med återkopplingen, och därmed inte innebär samma arbetsbelastning för läraren, kan studenterna få både mer och tidigare återkoppling som de sedan har med sig till exempelvis en avslutande summativ examination.

Referenser

Balan, A. (2012). *Assessment for learning. A case study in mathematics education* Doktorsavhandling. Malmö högskola.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.

Case, S. (2007). Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 285-299.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Doktorsavhandling. Malmö högskola.

Jönsson, A. (2013a). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14, 63-76.

Jönsson, A. (2013b). *Lärande bedömning*. (3:e uppl.). Malmö: Gleerups.

Jönsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 840-852.

Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 104-121.

Jönsson, A. & Panadero, E. (Kommande). The use of rubrics to support AfL in higher education. In D. Carless, S. Bridges, C.

Chan & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education*. Dordrecht: Springer.

Lucander, H., Knutsson, K., Salé, H. & Jönsson, A. (2012). "I'll never forget this": Evaluating a pilot workshop in effective communication. *Journal of Dental Education*, 76, 1311-1316.

Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. New York & London: Routledge.

Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.