

Elevrespons – elevers samarbete i skriftlig produktion

Christine Fredriksson, Göteborgs universitet

Introduktion

Denna text tar upp elevrespons som en kompletterande form av feedback för att stärka elevernas textproduktion. Texten går först in på vad som menas med elevrespons, i vilka syften den kan användas och vilka aspekter som vi lärare behöver tänka på för att arbetet med elevrespons ska kunna bli effektivt. Sedan lyfts elevresponsens potential fram och det ges även förslag på olika former av elevrespons i samband med textproduktion. Texten väcker också eftertanke om vilka förväntningar på responsens utformning som är rimliga ur ett elev- och lärandeperspektiv och vilka fallgropar vi lärare bör se upp för. Frågor som berörs är till exempel: Vad kan elever bidra med när det gäller förbättringar av en elevtext? Vilka problem kan uppstå när elever ska kommentera och revidera varandras texter? Hur behöver elevrespons förberedas och utformas för att vara effektiv? Slutligen ges förslag på hur elevrespons kan implementeras i undervisningen. Syftet med denna del är att väcka tankar som kan leda till diskussion om varför och hur elevrespons kan bli en del i utvecklingen av elevernas skrivande i ett modernt språk. Förhoppningen är att vi som lärare får nya infallsvinklar när det gäller elevrespons och inspiration till att använda oss av den i vår språkundervisning.

Vad är elevrespons?

I litteraturen möter vi olika begrepp som *'peer review'*, *'peer feedback'* eller *'peer response'* som grundar sig på idéer från bland annat Elbow (1974). Han menar att elever kan fungera som kritiska läsare av varandras texter. Skribenter borde därför bokstavligen *lyssna* på sina läsare. När de får höra hur texten låter när den läses högt kan skribenten och läsarna diskutera om texten uppfattades rätt eller om det saknas något. Som lärare är man i viss mån förknippad med rollen som bedömare. Därför är det svårare att bara bli uppfattad av eleven som läsare (se Pritchard & Morrow, 2017). I denna text används termen *'elevrespons'* för att förtydliga att det rör sig om återkoppling i en mer jämlik relation mellan elever i kontrast till *'lärarrespons'*. Termen är också en avgränsning mot termen *'kamratbedömning'*, som brukar användas när det handlar om att elever ska bedöma varandras slutalster, snarare än under pågående arbetsprocess, för att lyfta den utvecklande potentialen av återkopplingen. *'Feedback'* och *'återkoppling'* används som alternativa begrepp till respons.

Elevrespons är en aspekt av 'formativ bedömning' och innebär att eleverna utgör resurser för varandras lärande. Med formativ bedömning menas återkoppling från lärare eller elever som leder elevers lärande mot ett tydligt mål (Sadler, 1989; Wiliam, 2011). I litteraturen möter vi också uttrycken 'bedömning för lärande' (Lundahl, 2011) eller 'lärande bedömning' (Jönsson, 2011) som alternativa begrepp. Formativ bedömning utgår ifrån frågorna "vart ska jag?", "var är jag?" och "hur kommer jag dit?" och ska ge eleven vägledning i utvecklingen av kunskaper. I praktiken betyder det att läraren måste säkerställa att eleverna har samma uppfattning om den förväntade prestationen som läraren har (se Sadler, 1989 s. 121). Därför behöver eleven få tydliga svar på dessa frågor.

Forskning har visat att det inte är så lätt att ge konstruktiv återkoppling (Wiliam, 2011). Enligt Hattie och Timperley (2007, s. 86) kan återkoppling delas in i tre typer: *feed up*, *feed back* och *feed forward*. *Feed up* syftar till att klargöra uppgiftens mål och syfte, *feed back* till återkoppling på den aktuella prestationen och *feed forward* till återkoppling som leder framåt. Alla tre typer behöver finnas med för att återkopplingen ska kunna ha effekt. Viktigt är också att eleven använder sig av denna information för att förbättra sin prestation (se Wiliam, 2011, s. 120). Återkopplingen ska alltså resultera i att elever faktiskt jobbar vidare med sina texter.

Elevrespons kan med fördel vara en integrerad del i processkrivning (se Polio & Williams, 2009, s. 493). I del 6 av denna modul kan du läsa mer om detta. Grundprincipen i den sortens processkrivning är att eleverna får i uppdrag att kommentera varandras texter utifrån givna kriterier för textens form och innehåll, enligt en checklista eller en responsmall, för att sedan kunna revidera och förbättra sin egen text. Kommentarer kan vara skriftliga eller muntliga eller också förekomma i en kombinerad form. Eleverna kan till exempel jobba parvis eller i smågrupper och ge respons på varandras första utkast av en text. Efter en första revidering kan det finnas en ny omgång för elevrespons och slutligen även lärarens feedback och nya revideringar. Elevrespons kan vara inriktad på olika aspekter såsom textens innehåll, textens globala och lokala sammanbindning (koherens), språklig korrekthet och användningen av komplexa och varierande uttryck. Det finns också olika typer av elevkommentarer, som i sin tur kan ha olika påverkan när det gäller revideringar (se Liu & Sadler, 2003, s. 197): värderande utlåtanden, förtydligande frågor, rekommendationer eller konkreta förbättringsförslag. I tabell 1 nedan finns det exempel på dessa olika typer av elevkommentarer (efter Liu & Sadler, 2003, s. 202). Det kan vara relevant att vi som lärare tar upp dessa typer tillsammans med eleverna för att göra dem uppmärksamma på effektiva och mindre effektiva kommentarer. Värderande kommentarer som "Jag gillar din uppsats" gynnar säkert relationen mellan eleverna och kan vara värdefulla i sig men dessa leder knappast till en revidering och förbättring av själva texten.

Tabell 1

Typer av elevkommentarer

Område	Global		Lokal	
Inriktning	Främjar revidering	Främjar inte revidering	Främjar revidering	Främjar inte revidering
Typ				
Värderande utlåtanden som uttrycker en åsikt	Detta är oklart i texten.	Jag gillar din uppsats.	Den här meningen är otydlig.	Vilket bra ord.
Förtydligande frågor	Kan du förtydliga dina åsikter?	Har du själv kommit på denna rubrik?	Vad menar du med detta ord?	Skriver man inte ”löpa” med två ”p”? (felaktig kommentar)
Rekommendationer	Du borde skriva mer om ...	Du behöver inte ändra något i din text.	Skriv om denna mening så att ...	Skriv ”dom” (istället för ”de”)
Konkreta ändringsförslag	Flytta stycket som börjar med ... före stycket där du skriver om ... Det blir tydligare då.	Du måste skriva din text så att man förstår.	Ändra ”hopa” till ”hoppa”	Skriv ”England” med litet ”e” (felaktig kommentar)

Vilken potential har elevrespons?

Grundtanken med elevrespons är att alla elever i klassen kan vara resurser för varandra (Wiliam, 2011). Detta bygger på en socialkonstruktivistisk syn på lärandet som utgår ifrån att lärandet sker i interaktionen mellan individer (Lundahl, 2011). Denna syn har präglats av psykologerna Vygotsky (1978) och Bruner (1990) som menar att en elev med hjälp av stöd (scaffolding) från en kamrat eller en elev som kommit längre i sin kunskapsutveckling kan utföra aktiviteter som han eller hon inte hade kunnat göra på egen hand (se Hyland, 2007, s. 158). Enligt Hyland finns det två sätt där elever kan vara resurser för varandra. Det ena är när de med hjälp av ’delad medvetenhet’ (*shared consciousness*) i ett gemensamt tankeutbyte åstadkommer något nytt, till exempel att de tillsammans upptäcker nya perspektiv och samband. Det andra är när ’lånad medvetenhet’ (*borrowed consciousness*) från en elev som nått längre i sin kunskapsutveckling leder till djupare förståelse av idéer och uppgifter hos den andre

eleven. Båda sätten är viktiga att ha i åtanke när vi lärare jobbar med grupparbeten eftersom jämna och ojämna samarbeten kan leda till olika typer av feedback.

Varför använda elevrespons?

Som lärare kan vi ställa oss frågan varför det är relevant att använda elevrespons i vår språkundervisning. Rollinson (2005) menar att det finns en rädsla hos många lärare för att elevrespons är tidskrävande. Processen kan upplevas som utdragen då det krävs flera varv med läsning, återkoppling och nya samarbeten tills slutversionen är klar. Innan själva processen sätts igång krävs det också någon form av träning som i sin tur är tidskrävande. Det är därför viktigt att avväga för- och nackdelarna med att investera denna tid. Ibland kan det vara mer effektivt att enbart vi som lärare ger feedback, till exempel när elever är ganska nya och nybörjare i sitt moderna språk.

Om man använder sig av elevrespons innebär det också att man som lärare lägger över en del av ansvaret för texternas utveckling på eleverna. Det är omöjligt att ha full kontroll över vad som händer i samtliga grupper, speciellt när feedback ges muntligt. Som lärare får vi också vara försiktiga med att ingripa i elevers samtal om det inte är nödvändigt. Det kan hända att man snappar upp något som man gärna skulle vilja kommentera, men här är det viktigt att inte undergräva elevernas roller, så att de inte tappar motivationen att fortsätta med sin feedback. Med detta i åtanke ska vi nu närmast titta på vilka positiva egenskaper som förknippas med elevrespons och vilka vinster vi kan uppnå genom att låta eleverna ge återkoppling på varandras texter.

I forskning finns det stöd för att elevrespons skiljer sig i flera avseenden från lärarrespons och att båda fyller olika funktioner (se Rollinson, 2005). Elevrespons kan därför vara ett bra komplement till lärarrespons. En viktig aspekt som nämns är det sociala samspelet mellan eleverna. Elever uppger att de tycker att det är mer avspänt när de ger och får återkoppling i en elevgrupp (Prichard & Morrow, 2017). De kan tycka att det är lättare att ställa frågor till en elev än till en lärare (Balan, 2012). Den informella karaktären i samspelet mellan elever gör också att eleverna vågar vara mer kritiska mot kommentarer från andra elever. Det blir fler förhandlingar med frågor och följdfrågor innan man accepterar en kommentar och reviderar sin text (Rollinson, 2005, s. 25). En lärares respons skulle förmodligen inte väcka samma kritiska ställningstagande som den mellan elever eftersom läraren har en högre trovärdighet.

En annan aspekt där elevrespons har en klar fördel är tidsåtgången; elever kan ägna mer tid åt en enskild text än vad läraren skulle ha möjlighet till. Som lärare förväntas man ge feedback på en mängd texter vilket kan vara rätt så tidskrävande. Elever går gärna in på specifika saker i en text och ger gärna också riklig respons. Deras kommentarer kan därför vara både varierade och individanpassade (Berg, 1999; Hattie, 2009). Det har visat sig att elevrespons dessutom kan leda till djupgående och komplexa förändringar i

en text (Cho & MacArthur, 2010). Eleverna kan också få snabb återkoppling på sina texter (Rollinson, 2005, s. 25). Denna potential till snabb och riklig återkoppling innebär även att texterna kan diskuteras i en kollaborativ dialog, där elever lär sig av det gemensamma samtalet.

När elever får och ger respons på varandras texter väcks även deras medvetenhet om att de skriver för en läsare. Detta kan medföra att de reflekterar över vad som kännetecknar kvalitet i en text och motiverar dem till att genomföra ändringar (Prichard & Morrow, 2017). Elever berättar också att de lättare kan se brister i någon annans text än i sin egen. Denna reflektion leder i sin tur till ett ökat ansvarstagande för det egna skrivandet och att de så småningom blir bättre på att bedöma sina egna texter (Liu & Sadler, 2003; Wiliam, 2011): ”Är förslaget bra eller kan jag använda det i modifierad form?”. Därför kan elevrespons vara ett instrument för att träna elevers självstyrande lärande.

Ytterligare en fördel med att elever får tillgång till varandras texter är att de får se helt olika texter som bygger på en och samma uppgift. Detta kan också öka deras förståelse för vad som utmärker kvalitet i en text (Jönsson, 2011).

Några positiva egenskaper som förknippas med elevrespons kan sammanfattas på följande vis:

- Kollaborativt arbete: ekonomiskt, mer tid för den enskilda texten, fler inputkällor ger riklig feedback, kollaborativt arbete väcker uppmärksamhet för den egna texten, eleverna hjälper varandra genom att förklara och diskutera hur de menar.
- Äganderätt: feedback från kamrater ses snarare som ett råd och inte som ett direktiv, eleven är inte tvingad att använda sig av dessa förslag i sin text, behåller äganderätten, ökar självförtroendet.
- Orientering mot läsaren: medvetenheten att texten ska läsas av en kamrat skapar ett större ansvarstagande att skriva förståeligt.
- Ökad medvetenhet: till en början upplever elever ofta att de lättare ser utvecklingsmöjligheter i andras texter än i sina egna, men genom att ge och få kommentarer från kamrater kan efterhand medvetenheten om styrkor och problem i den egna texten öka.

Vilka svårigheter kan uppstå?

Vi kan tänka oss att elever har helt andra förutsättningar än läraren när det gäller att ge adekvat återkoppling på en elevtext. Dels har de av förklarliga skäl ofta inte tillräckliga språkkunskaper för att kunna förbättra en text språkligt, dels har de ofta ännu inte uppnått den textkompetens som krävs för att kunna förbättra textens innehåll och form på lokal och global nivå. I detta avsnitt uppmärksammas vilka utmaningar våra elever

kan möta när det gäller att ge och få återkoppling från varandra samt vilka fallgropar vi lärare får se upp för.

Enligt Liu & Sadler (2003) har forskning om elevrespons haft två övergripande frågeställningar: har elever tillräckliga kunskaper för att kunna rätta en text? och: kan de modifiera sina texter utifrån elevkommentarer? Här finns det delade åsikter om vad elevrespons kan tillföra i skriftlig textproduktion.

Elever kan uppleva det som problematiskt både att ge och få respons. Det kan till exempel vara svårt att lokalisera och beskriva brister i en text. Eleverna kan lätt fastna på textens yta, det vill säga lokala problem som rör vokabulär eller grammatik, och missar därför när en text kräver mer djupgående revideringar, det vill säga åtgärder som rör innehållsliga problem eller läsarens förståelse. De har också ofta svårt för att ge feedback på global nivå, till exempel när det gäller textens organisation. Wangs (2014) studie visar dessutom att elever kan ha svårt för att ge respons på språkliga problem som inte kan relateras till regler. Exempel är ordval och meningsbyggnad. En del elevkommentarer kan också vara ganska vaga och till och med leda i fel riktning. Omvänt kan det finnas utmaningar med att ta emot elevkommentarer, som kan uppfattas som vaga och svårtolkade. Det kan också vara svårt att åtgärda de påtalade bristerna när de egna kunskaperna inte räcker till även om man har förstått kommentarerna. Liu & Sadler menar därför att elevrespons har ett begränsat inflytande när det gäller slutproduktens kvalitet (2003, s. 194).

Wangs studie (2014) visar att elever tycker det är svårt att bedöma ett innehåll när de inte riktigt förstår hur ett förväntat innehåll ska se ut. Dessutom blir det svårt att acceptera synpunkter på innehållet i sin text om man har en annan uppfattning om vad som krävs. Det är därför viktigt att vi som lärare är tydliga med vad som förväntas i en text. Det kan annars lätt uppstå missförstånd och meningsskiljaktigheter.

Vilka åsikter har eleverna?

Vi kan inte räkna med att elever tar det för givet att det finns fördelar med att hjälpa varandra. En del elever behöver först övertygas om att elevrespons har ett värde i sig. Enligt Rollinson (2005) kan elevens sociokulturella bakgrund ibland spela roll för hur bekväm den känner sig med elevrespons. Några kan tycka att det är svårt att kritisera och få kritik från en annan elev. Vissa elever föredrar också – alla fördelar till trots – att få feedback från läraren. Dels anser de att de själva inte har tillräckliga kunskaper för att ge och få respons, dels har de också en större tillit till läraren. En del elever kan också tycka att det är onödigt med elevrespons eftersom de tycker att lärarens feedback är mer precis och innehåller förklaringar och konkreta förslag på åtgärder (Rollinson, 2005).

Det kan också finnas en skepsis hos elever när det gäller tilltron till andra elevers kompetens eller välvilja till samarbete. Hur kan man vara säker på att kommentarerna är

på allvar och om dessa leder till förbättringar? Inte alla elever är beredda att låta andra elever läsa och bedöma sina texter och att acceptera feedback från icke-expert. Det finns även en risk att responsen har sarkastiska och kritiska inslag eller att kritiken riktar sig mot skribentens skrivkompetens och blir kränkande. Elever går därför också lätt i försvarsställning när de får kommentarer på sina texter. Här är det viktigt att vi lärare är tydliga med vad elevrespons syftar till, nämligen att stärka lärandet och inte till en summativ bedömning av en elevprestation (Wiliam, 2011).

Som lärare får vi också tänka på att elever kan ändra sin inställning till elevrespons efter en tid och att de kan bli trötta på kollaborativa samarbeten av denna typ (Rollinson, 2005). Wangs (2014) studie visar att hennes deltagare upplevde elevrespons som mindre effektiv efter en tid. De ansåg att den inte bidrog till förbättringar i deras skrivande. Det finns enligt Wang flera faktorer som kan ha bidragit till detta (2014, s. 89):

- brister i förståelse av vad som skulle kommenteras,
- otillräckliga språkkunskaper,
- inställningen till elevrespons,
- tidsbrist vid responstillfällen,
- relationer mellan eleverna.

Uppenbarligen påverkar dessa faktorer hur elever upplever elevrespons. Det är därför viktigt att vi har dem i åtanke i vår planering så att elevrespons verkligen kan upplevas som en hjälp (Rollinson, 2005).

Vilka förväntningar är rimliga?

Om vi vill få ett svar på denna fråga är det rimligt att fundera över vilka förutsättningar våra elever behöver för att kunna genomföra elevrespons. Det finns stöd i forskning att elever kan ge meningsfulla kommentarer. Ibland uppmärksammar de till och med saker som en lärare själv inte skulle ha tänkt på (Rollinson, 2005, s. 24). Även Liu & Sadler menar att elever är kapabla till att ge relevanta och konstruktiva kommentarer på specifika problem i en text (2003, s. 194). Enligt flera forskare är nyckeln till detta en noggrann förberedelse av elevrespons både när det gäller innehåll och genomförande. Elever behöver lära sig att ge effektiv feedback och få träna på elevrespons (Liu & Sadler, s.194; Rollinson 2005, s. 4; Loretto, DeMartino & Godley, 2016).

Vid planeringen av elevrespons kan läraren ta hänsyn till följande komponenter enligt ovanstående forskare:

- En kombination av skriftliga och muntliga kommentarer fungerar bättre än enbart skriftliga, särskilt när eleverna har svårt för att ge skriftliga kommentarer.
- Det måste finnas ett tydligt syfte med elevresponsen för att elever ska kunna göra sig fria från rädslan att lämna ifrån sig sin text.
- Eleverna behöver ha förtroende för varandra vilket kräver övning och förberedelse.
- Förankring i centralt innehåll och eventuellt (i de fall texten dessutom ska användas av läraren för bedömning) även betygsriterierna i styrdokumentet. Vad ska eleverna lägga fokus på i sin feedback och varför?

En viktig förutsättning är att det förankras väl vad som ska uppnås med elevresponsen. Vad ska kommenteras? På vilket sätt görs detta effektivt? Om vi har gjort detta tydligt som till exempel genom riktlinjer i en responsmall kan vi också förvänta oss att eleverna vet vad de ska rikta sitt fokus på och hur detta ska göras (se också det sista avsnittet i denna text). Jönsson (2011) har visat att responsmallar eller bedömningsmallar kan vara en lämplig utgångspunkt för att jobba med elevrespons. En responsmall underlättar för eleverna att lägga fokus på både form och innehåll och att jobba mer systematiskt. I ett första utkast kan det vara lämpligt att eleverna kommenterar aspekter på global nivå, det vill säga textens innehåll och struktur. I andra utkastet kan ytliga aspekter som rör enstaka textställen tas upp (Rollinson, 2005, s. 27).

När vi lärare ger våra elever i uppdrag att skiva olika typer av texter får vi också ha i åtanke att den responderande eleven påverkas på olika sätt beroende på texttyp eller genre. En faktatext kräver att läsaren i viss mån också prövar sanningshalten av fakta i texten. Detta kan leda till kränkande kommentarer om något anses vara fel eller saknas. Även i detta avseende är det viktigt att förankra i klassen vad eleverna ska ge återkoppling på och vad som kommer att tas upp av dig som lärare. Just när det gäller en faktatext skulle eleverna till exempel kunna få i uppdrag att hjälpa varandra med källgranskning (förutsatt att de har tillräckliga språkliga kunskaper).

Det är också viktigt att eleverna får öva sig i de principer och praktiker som krävs för en effektiv interaktion (se Rollinson, 2005). Först då kan vi förvänta oss att elever ger konstruktiva kommentarer. Även grupsammansättningen är viktig. Det kan räcka med att bara en elev inte tycker om denna arbetsform för att samarbetet i hela gruppen ska bli lidande (se Wang, 2014). Därför behöver vi variera elevgrupperna. Samarbeten i smågrupper brukar vara effektivare och ge fler och effektivare elevkommentarer. Rollinson föreslår till exempel tre till högst fyra gruppmedlemmar (2005, s. 26). I början kan det vara lämpligt med samarbeten i par för att skapa förtroende med denna arbetsform (se Wang, 2014).

Eftersom tiden för återkoppling är en viktig faktor behöver vi lärare sätta rimliga ramar. Hur många utkast ska eleverna skriva? Ska feedback ges muntligt eller skriftligt eller

ska båda sätten kombineras? Wangs studie visar att det muntliga samarbetet i klassrummet har stor betydelse. Det finns dock en risk att det kollaborativa samarbetet avbryts och att elever aldrig kommer så långt att de också reviderar sina texter om det inte finns tillräckligt med tid (se Wang, 2014). Fördelen med skriftlig återkoppling är att både textförfattaren och läsaren har mer tid för reflektion och samarbete. I skriftlig feedback håller eleverna sig också mer till ämnet. De tenderar också att vara mer explicita och detaljerade i sina skriftliga kommentarer eftersom den omedelbara kontakten som finns i muntlig interaktion saknas (se Rollinson, 2005). Det är speciellt givande med en kombination av muntlig och skriftlig återkoppling där det muntliga tillfället är en uppföljning av det skriftliga. För att bibehålla intresset för elevrespons behöver arbetssättet upplivas med jämna mellanrum.

Olika former av elevrespons

Med tillgång till digitala verktyg och sociala medier för textproduktion och interaktion förflyttas elevers samarbete kring texter till digitala miljöer. I del 4 av denna modul finns det förslag på hur elever kan använda sig av sociala medier för samproduktion av texter och interaktion via till exempel nätbaserade ordbehandlingsprogram, wikis eller chatt. När man som lärare vill använda elevrespons i sin undervisning ställs man därför inför flera val med tillhörande motiveringar. Vill man förlägga elevresponsen till det fysiska klassrummet eller till en digital miljö? Ska eleverna ge varandra muntlig eller skriftlig återkoppling? Ska den ges under eller utanför lektionstid? Varför? Ska elevresponsen ges när texten utformas (synkron) eller när ett första utkast ska granskas (asynkron)?

Det finns flera studier som har undersökt elevrespons i digitala miljöer som inte sker i realtid, i jämförelse med elevrespons i kommunikation som sker ansikte mot ansikte, det vill säga när elever eller studenter är i samma fysiska rum. En fördel med digital elevrespons är att den i regel är skriftlig (till exempel i chatt) och att den kan sparas för att revidera texter oberoende av tid och rum. Lärare kan också få viss insyn i elevers samarbeten eftersom de kan följa dem via spårningsfunktioner eller chattprotokoll. Detta går inte när texter diskuteras muntligt. Det digitala verktyg som används kan å andra sidan också uppfattas som krångligt och tidskrävande (se Pritchard & Morrow, 2017, s. 91). Här gäller det att träna elevrespons med hjälp av det verktyg man har valt (till exempel användning av kommentarsfunktioner och granskningsverktyg). Du kan läsa mer om detta i del 4 i denna modul.

När elever kommenterar varandras texter asynkront och digitalt i ett ordbehandlingsprogram kan detta upplevas som en fördel i och med att de kan använda sig av kommentarsfunktioner och granskningsverktyg. Detta leder inte bara till fler kommentarer gällande grammatik och stavning utan också till konkreta förslag på hur

texten kan förbättras. Generellt verkar elever vara mer angelägna att revidera sina texter utifrån den feedback som ges digitalt (Liu & Sadler, 2003; Hewitt, 2000). Kommentarer i en pappersversion är i jämförelse färre till antalet och mer inriktade på global nivå. Eftersom det inte är lika smidigt att infoga kommentarer på ett problematiskt textställe ges mer övergripande utlåtanden vid sidan om som till exempel i en responsmall. Därmed blir det inte lika tydligt var eventuella revideringar ska göras i texten. Elever är också mer osäkra på att ge förbättringsförslag när det gäller grammatik och stavning eftersom tillgången till hjälpmedel inte är lika smidig som på datorn. Digital asynkron skriftlig respons har således klara fördelar. Liu & Sadler kommer dock fram till att asynkron online-respons borde kombineras med synkron face-to-face-kommunikation. Synkron återkoppling i muntliga diskussioner är framförallt inriktade på förbättringsförslag och håller sig mer till responsmallen. I motsvarande diskussioner som görs online som till exempel i en chatt hamnar fokus lätt på själva interaktionen. Dessutom behöver eleverna i större utsträckning förlita sig på att komma ihåg sina tidigare kommentarer. Därför får texterna mindre uppmärksamhet. Diskussionen i en virtuell miljö har därför inte samma förstärkande effekt som muntlig diskussion ansikte mot ansikte (Liu & Sadler, 2003, s. 212).

Studien av Pritchard & Morrow (2017) som jämfört återkoppling på studenttexter i sådan kommunikation med kommunikation online kommer fram till att båda miljöerna kan stärka elevers skrivande. Online-respons lämnar mer utrymme för reflektion och revideringar, där eleverna inte omedelbart behöver ta ställning till en kommentar. Deltagarna i denna studie föredrar att ge och få respons i face-to-face-kommunikation. De upplever också att de har mer nytta av denna typ av återkoppling. Några tyckte dock om online-miljön då den upplevdes som mindre obehaglig (det vill säga att man inte känner sig personligen kritiserad) och gav tid för att skriva kommentarer.

En studie av Elola & Oskoz (2010) visar att studenter som fick respons i wikis och via synkron chatt gjorde spontana revideringar och reflekterade kring textens innehåll, struktur och språk. Studenterna upplevde också att responsen förbättrade texten både när det gäller innehåll och struktur. De lärde sig även mer genom att ge återkoppling på andras texter än genom att skriva individuellt.

Hur genomförs elevrespons?

Om vi utgår från de tre grundfrågorna ”vart ska jag?”, ”var är jag?” och ”hur kommer jag dit?” får vi lärare till en början se till att eleverna får klart för sig vad de förväntas uppnå. Därför bör elevrespons som alla former av feedback ha sin utgångspunkt i de förväntningar som läraren ställer på en text (se Hyland 2007, s. 161). Dessa behöver kommuniceras till eleverna. Vilka uttryck och grammatiska strukturer är typiska för den förväntade texttypen? Vilken struktur förväntas på global och lokal nivå? Vilket innehåll

förväntas? Om elever ska svara på ett brev krävs det till exempel inledande och avslutande hälsningsfraser. Ett svar på ett brev kräver också att elever relaterar till brevets innehåll. Det kan därför vara bra att sätta upp några punkter som eleverna ska formulera ett svar på, till exempel berätta om fritidsintressen, fråga om adressatens semesterplaner etcetera. Utifrån detta kan läraren och eleverna tillsammans sammanställa en responsmall som sedan används i responsgrupperna. Då blir det mycket lättare att ge konkret feedback på det förväntade innehållet.

Grundregler och riktlinjer för muntlig elevrespons

Några grundregler som behöver beaktas vid elevrespons är att den ska vara sakrelaterad och inte personrelaterad (Wiliam, 2011). Den ska heller inte lägga störst fokus på brister (Lundahl, 2011). Metoden ”two stars and a wish” kan vara en utgångspunkt när man introducerar elevrespons, det vill säga elever lyfter två positiva egenskaper och en som kan förbättras. Elever behöver också få tid för att bearbeta texten i anslutning till att de fått återkoppling på den. När det gäller mängden är ”less is more” en princip för effektiv elevrespons (Wiliam, 2011). Pritchard & Morrow tar upp några riktlinjer som Elbow (1974) har sammanställt för muntlig elevrespons i klassrummet (efter Pritchard & Morrow 2017, s. 93):

1. Elever i responsgruppen sitter med ansiktena mot varandra och har var sin kopia av texterna.
2. Textförfattaren läser sin text högt utan förklaringar eller ursäkter (annars finns det risk att återkopplingen påverkas i en viss riktning).
3. Åhörare/läsare avbryter inte men för anteckningar på sina kopior.
4. Gruppmedlemmarna får en liten stund för att reflektera och skriva sina kommentarer.
5. I höger- eller vänsterriktning från skribenten får eleverna efter varandra ge övergripande positiva kommentarer om innehållet, helhetsintrycket.
6. Textförfattaren lyssnar tyst och för anteckningar.
7. I nästa omgång går eleverna djupare in på texten, ställer frågor när något är oklart, ger förslag på ord och omformuleringar. Turordningen blir mer öppen efter andra omgången. Textförfattaren svarar på direkta frågor men lyssnar annars bara.
8. Responsgruppen utser en gruppmedlem som har den övergripande kontrollen så att ramarna hålls.

Denna sekvens kan och bör visserligen varieras och anpassas till olika responsgrupper. Det är dock viktigt att eleverna först får öva innan de ska ge återkoppling på varandras texter (se Berg, 1999; Jönsson, 2008). Här kan det vara lämpligt att arbeta med exempeltexter som tillhandahålls av läraren. Förutom dessa riktlinjer bör man som lärare

också tänka på vilka regler som ska gälla i en digital miljö när detta är aktuellt. Hur utförliga ska svaren vara? Vilken roll spelar korrekthet?

Praktiska förslag: responsmallar och medvetandegörande aktiviteter

Sedan 2014 finns det ett arbetsmaterial kring kamratbedömning i skriftlig och muntlig produktion som lärare i moderna språk i årskurs 6–9 har tillgång till via Skolverkets e-tjänst för bedömningsstöd och kartläggningsmaterial:

<https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial/#/106/SP%20BS%201-9%20P006%207-9>.

Materialet innehåller en mall för kamratbedömning och lärarinformation om hur mallen ska användas. Mallen är grovt indelad i fälten innehåll och form. I innehållsfältet ska bedömaren ange uppgiftstyp, hur mycket som kamraten har skrivit om de ämnen som efterfrågas i instruktionen (A: 1–2 saker, B: några saker, C: många saker). Här ska det också ges omdömen om ordförrådet är litet eller stort och slutligen några allmänna omdömen gällande textupplevelsen. I fältet som gäller formen ska satslängd samt korrekthet i ordval och meningsbyggnad bedömas. Här efterfrågas också en övergripande kommentar om vilka meningar och ord som uppskattas. Mallen kan enligt rekommendationerna i lärmaterialet anpassas till målgruppen. Fundera gärna på hur du som lärare skulle vilja utveckla mallen för att säkerställa att dina elever vet vad de kan ta upp i återkopplingen på varandras texter och hur de ska göra det.

Här är några riktlinjer som kan vara ett underlag för att skapa en responsmall:

- Det ska finnas tydliga kriterier om vad som ska kommenteras så att det inte uppstår missförstånd och konflikter.
- Mallen behöver anpassas till elevernas språkliga förmåga. En responsmall ska inte enbart innehålla kriterier som krävs av styrdokumentet. Det är önskvärt att eleverna tillsammans med läraren enas om vad som ska finnas med i en text.
- Det är viktigt att systematiskt träna på att jobba med mallen för att säkerställa kvaliteten i elevers feedback.

För att få inspiration till responsmallar/checklistor, se även del 6 om processkrivning. Avslutningsvis är här några förslag på hur man konkret kan jobba med träning av elevrespons.

När man som lärare vill introducera elevrespons i sin klass är det viktigt att syftet och fördelarna förklaras. Rollinson talar om ”propagandafasen” (2005, s. 27) eftersom den ska väcka elevernas intresse och motivation. Varför anses elever som är på samma nivå vara en bra resurs? Eleverna måste också få möjlighet att tala om sina farhågor när det gäller elevrespons. Sedan är det också viktigt att de får veta skillnaderna mellan

elevrespons och lärarens feedback. Du kan använda dig av olika aktiviteter för att göra eleverna medvetna om konstruktiva och destruktiva eller verkningslösa kommentarer. Du kan till exempel visa upp olika kommentarer som eleverna får ta ställning till. Var de hjälpsamma eller inte? Eleverna kan också skriva korta texter tillsammans och ge återkoppling till en annan grupp. Detta kan följas upp med en självutvärdering och diskussion i klassen om erfarenheter från denna aktivitet. Det kan också vara relevant att ha en diskussion om hur man gör effektiva revideringar och vilket ansvar skribenten har att genomföra revideringar.

Ett sätt att förbereda elevrespons kan vara att elever får jobba med exempeltexter och i förväg ifyllda responsmallar. Eleverna kan få i uppgift att para ihop olika exempeltexter med passande responsmall. De får sedan argumentera för sina åsikter utifrån konkreta exempel i texten. Elever kan också jämföra första utkastet och slutversionen av en exempeltext för att se vilka ändringar som gjorts utifrån kommentarer på första utkastet (se Liu & Sadler, 2003, s. 200). Detta ökar elevers medvetenhet om vilka kommentarer som kan vara nyttiga och vilka som inte ger så mycket. När elevrespons genomförs i en grupp kan eleverna tillsammans fylla i en mall för varje text och även gemensamt rätta texterna. I helklass kan man sedan ha en genomgång om vilka kommentarer som hjälpte och vilka som hade motverkande effekt.

Som lärare behöver man vara delaktig för att utveckla elevernas återkoppling (Hattie, 2009). Man kan ta upp specifika problem i kommentarer eller i strategier som används för revidering. Lärarrespons på elevernas texter i anslutning till elevrespons är en garanterad återkoppling som för lärandet framåt. Responsen ska vara inriktad på tre aspekter: hur väl uppgiften har genomförts, att eleven kan hitta svagheter och åtgärda dessa och hur eleven bedömer sin prestation i förhållande till mål och betygskriterier (Hattie & Timperley, 2007).

Sammanfattning

I denna text har vi tittat på vilka specifika egenskaper och funktioner som kännetecknar elevrespons och vilken potential den har när det gäller att bearbeta och förbättra elevtexter. Vi har också tittat på vilka svårigheter som kan uppstå för våra elever när de ska jobba med denna arbetsform och vilka attityder som kan stå i vägen för att etablera elevrespons i en klass. Syftet med denna text var att väcka reflektioner kring hur vi lärare kan integrera elevrespons i språkundervisningen som ett komplement till lärarrespons. Vi har tittat på olika former av elevrespons i fysiska och digitala miljöer och vad dessa kan åstadkomma när det gäller kvaliteten och kvantiteten av kommentarer samt revideringar i elevtexter. Vi har också sett konkreta förslag på hur elevrespons kan förankras hos eleverna och tränas med hjälp av olika aktiviteter. Förhoppningsvis kan vi

som är lärare i moderna språk hitta nya sätt att involvera våra elever i varandras textproduktion och stimulera deras medvetenhet om det egna skrivandet.

Referenser

- Balan, A. (2012). *Assessment for learning – A case study in mathematics education*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), s. 215–241.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), s. 328–338.
- Elbow, P. (1974). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elola, I. & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), s. 51–71.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hewitt, B. L. (2000). Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision. *Computers and Composition*, 17(3), s. 265–288.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), s. 148–164.
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency: A study of assessment and learning in the "interactive examination" for student teachers*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Liu, J. & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), s. 193–227.
- Loretto, A., DeMartino, S. & Godley, A. (2016). Secondary students' perception of peer review of writing. *Research in the Teaching of English*, 51(2), s. 134–161.

- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Polio, C. & Williams, J. (2009). Teaching and testing writing. I: M. Long & C. Doughty (red.), *The handbook of language teaching* (s. 486–517). Malden MA: Blackwell.
- Pritchard, R. J. & Morrow, D. (2017). Comparison of online and face-to-face peer review of writing. *Computers and Composition*, 46, s. 87–103.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT journal*, 59(1), s. 23–30.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), s. 119–144.
- Vygotsky, L. (1978). I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, s. 80–96.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, Solution Tree Press.