

9. Forskning om och tillämpning av formativ bedömning för lärande

LISBETH AMHAG⁴

I MIN FORSKNING mellan åren 2007–2012 (Amhag & Jakobsson, 2009, Amhag, 2010, 2011, 2012; 2013) har jag intresserat mig för hur högskolestudenters skriftliga meningsutbyten och feedbackprocesser i den nätbaserade plattformen, It's learning, understödjer ett formativt och meningsfullt lärande. Jag har närmare undersökt i vilken omfattning studenter ger och får kamratrespons på olika kursuppgifter samt på vilket sätt de ger och tar till sig andras återkoppling samt självvärderar sitt lärande. Andra frågor jag ställde var om studenterna blir mer medvetna granskare när de läser in sina egna erfarenheter och intentioner i andras arbeten? En ytterligare fråga var om kamratrespons är ett mellansteg till självvärdering?

9.1 Inledning

Teoretiskt baseras mina studier på sociokulturell teori, där vår förståelse av språk, kommunikation, kultur/bildning och olika aspekter av sociala/kollektiva sammanhangets betydelse för studenters lärande och utveckling är centralt (Vygotsky, 1978; 1988; Wertsch, 1991; 1998; 2007). Övergripande tolkar jag att de sociokulturella teorierna har med människors relationer att göra, att förståelse sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Ett tillvägagångssätt jag använt mig av i min undervisning på lärarprogrammet 90 högskolepoäng vid Malmö högskola är att använda kamratrespons (*peer feedback*), som ofta benämns kamratbedömning. Jag har valt benämningen kamratrespons eftersom det inte handlar om att studenterna

⁴ Lisbeth Amhag är lektor i pedagogik vid Malmö högskola.

ska bedöma varandras arbete utifrån vad som är bra eller mindre bra. Istället ska de fokusera på det som är intressant och värdefullt. Om det finns några oklarheter kan de ställa några frågor, be om preciseringar eller klargörande i framåtriktat syfte.

Definitionen utgår från beskrivningen av forskarna van der Pol, van den Berg, Admiraal och Simons (2008) att feedbackprocessen visar ett mått på studentens förståelse för kursuppgiften och förmåga att ge, få och ta till sig återkoppling. En praktisk fördel med att använda kamratrespons, pekar Topping (1998) samt Dochy, Segers och Sluijsmans (1999) på är att återkopplingen blir tillgänglig snabbare under lärprocessen och ger betydligt fler betraktelsesätt än läraren kan ge ensam. Dessutom får lärare mer tid till att följa lärprocessen och kan dra nytta av meningsinnehållet i studenternas kamratrespons och självvärde-ringar som en resurs för både lärarnas egen återkoppling till studenterna och den slutgiltiga summativa bedömningen.

Självvärdering (*self-assessment*) har jag använt i syfte att främja studenters metakognitiva förmåga, det vill säga att lära sig av sitt eget lärande genom att reflektera över kvaliteten i de egna kursuppgifterna och värdera sina insatser. Sex huvudteman för självvärdering beskrivs av Dochy, Segers och Sluijsmans (1999): 1) påverkan av olika förmågor, 2) tideffekten, 3) noggrannhet, 4) effekten av självvärdering, 5) metoder för självvärdering och 6) innehållet i självvärderingen.

Tillvägagångssättet att ge, få och ta till sig kamratrespons och självvärdera sitt lärande betraktar jag som ett utvecklande pedagogiskt redskap för och en progression på studenters lärande och för att främja deras kritiska och metakognitiva förmåga, vilka refererar till kognitiva kunskapsprocesser som tänkande, problemlösning, begreppsbildning, perception, uppmärksamhet, minne och reflektion. Genom att studenterna reflekterar över kvaliteten på de egna kursuppgifterna och jämför med andras, kan även nästa kursmål förbättras, men också ett kritiskt förhållningsätt och motivationen till kunskapsutbyten med andra (De Wever m.fl., 2006; Kostons m.fl., 2010).

9.2 Forskning om feedback

Betydelsen av att utveckla studenters kritiska och metakognitiva förmåga har lyfts fram i flera studier. Vanligtvis analyseras det empiriska materialet, mestadels olika dialogutbyten, genom att kategorisera meningsinnehållet i dem i olika teman. Forskarna De Wever, Schellens, Valcke och Van Keer (2006) har granskat 15 analysmodeller

som kategoriserat dialogutbyten på olika sätt. Resultatet visar att modellerna sällan återanvänds eller anpassas och datamaterialet är ofta begränsat, vilket ger effekter på giltigheten av resultatet. Vanliga kategorier som används är kognitiv närvaro, informationsutbyte, kritiskt tänkande, kunskapskonstruktion, social konstruktivism och social närvaro.

Studier av forskarna van der Pol, van den Berg, Admiraal och Simons (2008), som använt nätbaserad feedback i högre utbildning, visar å ena sidan ett signifikant samband mellan feedback som innehåller konkreta förslag och att framgångsrikt ta till sig meningsinnehållet, å andra sidan mottagande av feedback och användningen av återkopplingen av mottagaren. Även Hewetts (2000) studie pekar på att när studenter utbyter nätbaserad feedback leder det oftare till att de bearbetar kursuppgifterna igen och använder förslagen, jämfört med återkoppling ansikte mot ansikte som oftare inrymmer intertextuella och självvärderande innehåll. Ytterligare studier (ex. Dysthe, 2002, Amhag & Jakobsson, 2009, Amhag, 2010, 2011, 2012) visar också potentialen i nätbaserad feedback, dels genom att meningsinnehållet i dem blir ett aktivt redskap för egna reflektioner, argument och tankar. Dels genom att varje student bidrar med egen kompetens och får tillbaka kunskaper och erfarenheter från andra.

Andra studier av forskarna Dochy, Segers och Sluijsmans (1999) samt Topping (2005) visar att med hjälp av granskningen av en studiekamrats arbete, lär sig studenterna att sambedöma då de värderar sitt eget och andras arbeten utifrån kunskapskraven och kunskapskriterierna. En stor fördel hade händelseförloppet att ge och ta till sig återkoppling, i förhållande till den tid och ansträngning som krävdes för att delta i feedbackprocessen. Denna uppfattning stöds också av Shekary och Tahririan (2006) som ser att kamratrespons, i detta fall av språkrelaterade berättelser (language-related episodes, LRE), kan jämföras med andra former av kollaborativt lärande. Mest nytta för studenterna hade den direkta återkopplingen, inte närvaron av den i sig. Topping (2005) lägger till att ömsesidigt lärande, som olika former av kamrat-respons och kritisk granskning, med fördel kan användas inför en redovisning eller examination.

Emellertid pekar vissa studier på både positiva och negativa effekter. Studien av forskarna De Wever Schellens, Valcke och Van Keer (2006) visar dels varierande resultat av att tilldela roller för kamrat-respons, eftersom tidpunkten för införandet av rollerna, som ingång-

sättare, sammanfattare etc., var viktigt. Dels såg författarna att arbetsprocessen fungerade i början av feedbackprocessen, men att arbetslusten mattades av efter hand. Resultatet som framträdde var att kamratrespons inte hade något betydande mervärde när det sker på frivilliga premisser, utan struktur och kriterier. Ett annat dilemma jag upplevt är att lärare ofta tar för givet att högskolestudenter är vana vid och kan ge relevant respons, men också att de självmant är aktiva och automatiskt ser vinsten med kamratrespons och ömsesidigt lärande.

En fallgrupp som Saunders (1989) studie pekar på är att kamratbedömning kan vara mer begränsande än andra former av ömsesidigt lärande. Saunders kombinerade två faktorer: a) vad studenterna gjorde tillsammans med de uppgifter som tilldelats dem som studiekamrater, b) de roller och ansvarsområden studenterna åtog sig som medarbetare och c) den bakomliggande interaktiva bedömningsstrukturen. Resultatet visar att om den bakomliggande strukturen i kamratbedömning är att ensidigt fokusera på vad som är bra eller mindre bra i ett arbete, bidrar både till en lägre grad av samspel mellan studenterna och att studenternas självkänsla påverkas negativt. Denna process benämner Saunders som "co-responding" och pekar på att dessa omständigheter inverkar på studenternas möjligheter till interaktivt meningsskapande och gemensam kunskapskonstruktion.

För att undvika dessa begränsande faktorer, rekommenderar Adams och King (1995) en systematisk strategi för feedbackprocessen som att studenterna a) formulerar egna kunskapskriterier, b) gör bedömningsövningar, c) gör självbedömningar och d) ger kontinuerlig kamratrespons. Denna struktur benämns av Wiliam (2011) "bedömning för lärande", även kallad formativ bedömning, och kan ses som en process och som ett pedagogiskt redskap som kräver a) tillhandahållande av relevant feedback, b) aktivt deltagande i eget lärande, c) anpassning av undervisningen där hänsyn tas till resultaten av feedbackprocessen, d) följa elevers motivation och självkänsla samt e) behovet att själv kunna bedöma och förstå hur kunskapsmålen kan förbättras.

Likaså betonar De Wever, Van Keer, Schellens och Valcke (2009) att feedbackprocessen bidrar till att studenterna även gör bedömningar av sina egna studieresultat och överväger egenskaperna för ett kompetent arbete och hur de kan tillämpa dessa karaktärsdrag på sitt eget och andras arbeten. I detta samarbetslärande främjas förmågan

att självvärdera kvaliteterna på egna och andras arbeten och responser, vilket utvecklar en medvetenhet om värdet av bedömning för lärande, inte av lärande. Även mina studier (Amhag, 2010; 2011; 2012; 2013) visar att studenternas feedbackprocesser främjar deras lärande, individuellt som kollektivt, och kritisk förmåga, men också till ökad delaktighet och ökat ansvar för studierna. Likaså utvecklas förmågan att sambedöma (*co-assessment*) genom att studenterna, arbetar tillsammans och skapar en ömsesidig förståelse för kursmålen och kunskapskriterierna samt genomförandet av kursuppgifterna. Denna bedömningsprocess ser jag ger en potential att utveckla och vidga utrymmet för lärande.

9.3 Tillämpning av formativ bedömning för lärande

Jag kommer nu att illustrera hur några studenter ger kamratrespons och självvärderar egna och andras bidrag (Amhag, 2013). Som i mina tidigare studier (Amhag, 2010; 2011; 2012) har denna grupp av 22 distansstudenter arbetat med kamratrespons i grupper med fem till sju studenter. I samtliga studier har följande kriterier och struktur för kamratrespons använts av studenterna. De är omarbetade efter instruktioner av Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011, s. 175-195):

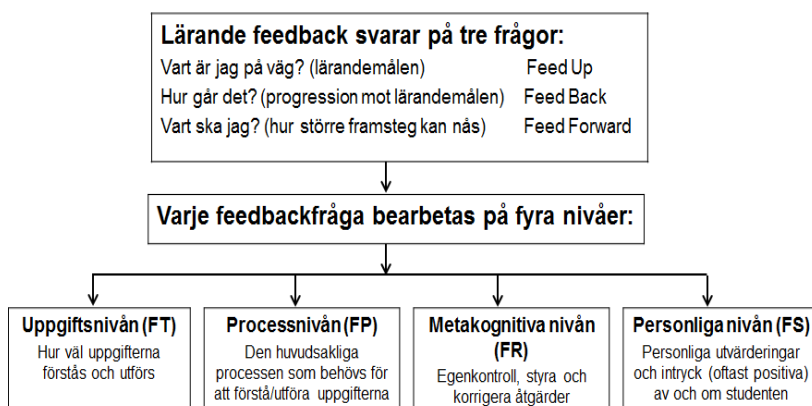
Vid genomläsning av texten koncentrera dig först på att fånga textens fokus eller syfte.

- Markera det som du tycker är intressant och värdefullt. Notera också det som är oklart formulerat.
- Formulera kortfattat med egna ord vad du anser vara det viktigaste. Börja och avsluta med något positivt.
- Skriv ner några frågor, be om preciseringar och klargörande t.ex. Jag känner igen/känner inte igen...? Jag reagerar på att...? Hur menar du att...? Betyder det att...? Som jag uppfattar det, så innebär det att...?
- Kom med motförslag, alternativa lösningar och/eller råd och problematisera utifrån litteratur och teorier.
- Svara på eventuella frågor som skribenten vill ha respons på.

Nytt i denna studie är att efter studenterna har lämnat in kursuppgifterna och gett/fått kamratrespons under en viss tidsperiod (tre till fyra dagar) i den nätbaserade lärgemenskapen, skulle de även självvärde-

ra sina kamratresponser i kurs 1 och i kurs 2 både sina egna och andras kamratresponser med vidare reflektioner utifrån kurslitteratur och egna erfarenheter.

För att kunna beskriva feedbackprocessen, som omfattar 15 kamratresponser och 44 självvärderingar, har jag tagit hjälp av Hattie och Timperleys (2007, s. 87) feedbackmodell i figur 1.



FIGUR 1. Reviderad version av Hattie och Timperleys feedbackmodell (2007)

Feedbackmodellen ser jag breddar och klargör bilden på hur väl en kursuppgift förstås och utförs av en student och vad kurskollegerna kan bidra med framåtriktat genom att inta rollen som sambedömare. Hattie och Timperley utgår från tre kvalitativa frågor för lärande feedback: Vart är jag på väg? Hur går det? och Vart ska jag? Varje feedbackfråga ska återkopplas kontinuerligt och bearbetas på de fyra nivåerna. Målet är att minska på avståndet mellan nivåerna, som i denna studie genom studenternas feedbackprocess som omfattar de gruppvisa kamratresponserna och studentens egen självvärdering av meningsinnehållet i dem.

Jag har fokuserat på följande skillnader i bearbetningen av de fyra nivåerna;

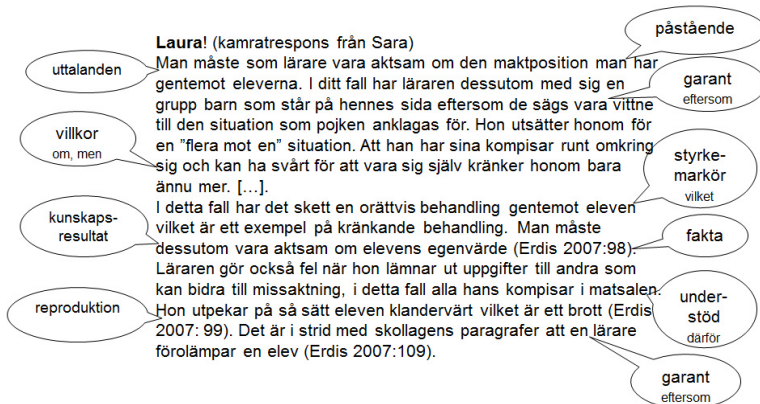
- Uppgiftsnivån – hur väl feedbackprocessen är kopplad till kursuppgiften, som i denna studie att återge vissa författares tolkningar eller kunskaper.

- Processnivån – hur väl feedbackprocessen vidareutvecklar kursuppgiften genom att visa ett klart syfte med underliggande motiv som breddar innehållet.
- Metakognitiva nivån – hur väl feedbackprocessen främjar egenkontrollen genom egna tankar och reflektioner som visar självinsikt om olika alternativ och strategier.
- Personliga nivån – hur väl feedbackprocessen bidrar till personliga utvärderingar och intryck.

9.4 Exempel på studenters feedbackprocess

I följande fyra excerpts ges exempel på olika kvalitetsnivåer i feedbackprocessen utifrån Hattie och Timperleys feedbackmodell (2007). Det första excerptet i figur 2 är hämtat från den första kursen i de korta lärarprogrammet om 90 högskolepoäng. Studenterna har arbetat med egna dokumenterade fall om lärarens ledarskap och roll i skolan med koppling till egna erfarenheter och kurslitteratur.

Studenten, som här benämns Laura, har fått följande kamratrespons från studiekamrat Sara på hennes fall (namnen är fingerade). Sara börjar kamratresponsen till Laura med ett påstående om att lärare måste »vara aktsam om den maktposition man har gentemot eleverna«. Hon stödjer påståendet utifrån fakta från litteratur av Erdis (2008) om elevens egenvärde och styrker det ytterligare med vikten av rättvis behandling. Saras följande argument är en explicit motivering, eftersom »de [klasskamraterna] sägs vara vittne till den situation som pojken anklagas för« och förklarar sambandet mellan fakta från skollagen och hennes påstående om lärarnas makt över eleverna.

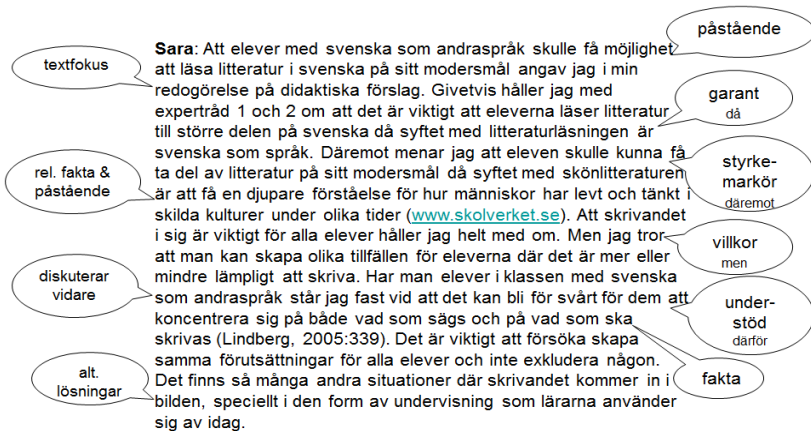


FIGUR 2. Exempel på uppgiftsnivå (FT)

Saras uttalande om att läraren brutit mot skollagen därför att hon lämnat ut uppgifter till alla hans kompisar i matsalen, är ett mer implicit understöd, eventuellt på grund av detta antagande: ”Vad jag skriver är markerat i litteraturen och därför skriver jag det i mitt inlägg”. Slutligen innehåller kamratresponsen en omständighet som villkorar påståendet och argumenten ytterligare om »flera-mot-en-situation» och ”att han [eleven] har sina kompisar runt omkring sig och kan ha svårt att vara sig själv bryter ner honom ännu mer”. Kamratresponsen är kopplad till kursuppgiften och visas av att Sara återger fallet om den orättvisa och kränkande behandlingen av pojken med koppling till viss litteratur, men innehållet utvecklas inte vidare utifrån andra författares tolkningar eller kunskaper. Det som också saknas är Saras egna reflektioner om lärande och självvärderingen av de egna kamratresponserna som ingick i kursuppgiften. I figur 3 sammanfattas bearbetningen på uppgiftsnivå (FT).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på uppgiftsnivå
Feedback på uppgiftsnivå, FT	<ul style="list-style-type: none"> • hur väl en uppgift görs eller utförs • efterfrågar mer eller annan input • korrigerande återkoppling eller vissa kunskapsresultat • uttalanden och reproduktioner från andra • brist på egna reflektioner om lärande

I det andra excerptet i figur 4 ges exempel på den viktigaste nivån, nämligen *processnivån* (FP), eftersom det ska finnas ett klart fokus med underliggande motiv som breddar meningsinnehållet och blir därmed meningsfull för mottagaren, i detta fall kurskolleger och lärare. I självvärderingen granskar samma student Sara som i förra excerptet sina egna och andras kamratrespons om observationerna och de didaktiska förslagen i fallen om tvåspråkighet och andraspråkslärande. Denna kursuppgift gjordes i den andra kursen i den korta lärarutbildningen om 90 högskolepoäng.



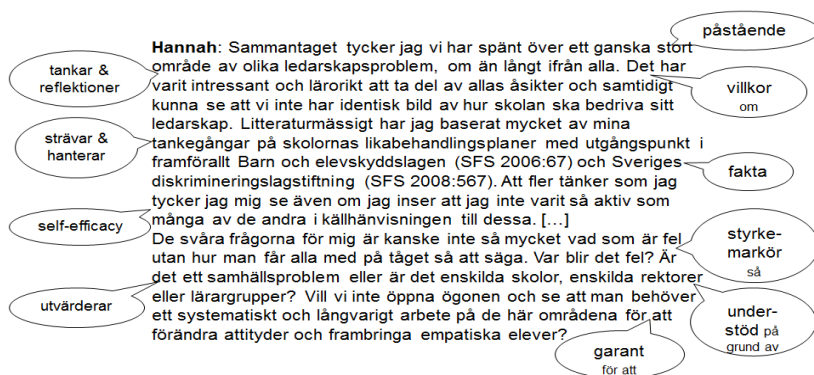
FIGUR 4. Exempel på processnivå (FP)

Sara fångar inledningsvis i självvärderingen textens fokus genom hennes påstående att elever med svenska som andraspråk borde få möjlighet att läsa svensk litteratur på sitt modersmål. Eftersom syftet med litteraturläsning är svenska som språk, förklarar hon sambandet mellan hennes påstående med fakta från Skolverket och styrker det med hennes uppfattning att litteratur på elevernas modersmål ger en djupare förståelse för hur människor har levt och tänkt i skilda kulturer under olika tider. Sara villkorar det vidare med att hon tror att lärare kan skapa olika tillfällen för eleverna där det är mer eller mindre lämpligt att skriva. Därefter lyfter hon fram understödet att det kan bli för svårt för eleverna att koncentrera sig på både vad som sägs och på vad som ska skrivas utifrån ytterligare fakta från kurslitteratur av Lindberg (2005). Sara avslutar självvärderingen med att det finns alternativa arbetssätt, ”speciellt i den form av undervisning som lärare använder sig av idag”. I detta bidrag vidareutvecklas kursuppgiften genom att Sara har ett klart syfte med koppling till underliggande motiv som breddar innehållet. I figur 5 sammanfattas bearbetningen på processnivå (FP).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på processnivå
Feedback på processnivå, FP	<ul style="list-style-type: none"> • fångar textens fokus eller syfte • underliggande motiv eller relaterar till och vidgar uppgiften • insikt och relationer mellan fakta och påstående • förslag på alternativa lösningar • diskuterar problem utifrån litteraturen

I nästa excerpt i figur 6 illustreras den *metakognitiva nivån* (FR) med tillvägagångssätt för egenkontroll och att styra och korrigera olika åtgärder, såsom tydliga återkopplingar, tankar och reflektioner om alternativa strategier och/eller känslor av *self-efficacy*, det vill säga tron på egen förmåga, påverkan, output etc. att kunna utföra distansutbildningen på ett framgångsrikt sätt. Dessa faktorer är viktiga i alla feedbacksituationer (Hattie & Timperley, 2007).

Hannah (namnet är fingerat) börjar med att summera gruppens inlägg om de egna dokumenterade fallen om lärarens ledarskap och roll i skolan utifrån egna tankar och reflektioner med påståendet att de ”har spänt över ett ganska stort område av olika ledarskapsproblem, om än långt ifrån alla” och det har varit intressant och lärorikt att ta del av deras åsikter, även om de inte har samma bild av hur skolan ska bedriva sitt ledarskap. Hon eftersträvar att bearbeta meningsinnehållet i kamratresponserna genom att ta del av fakta från skolornas lika-behandlingsplaner med utgångspunkt i Barn- och elevskyddslagen och diskrimineringslagstiftningen.

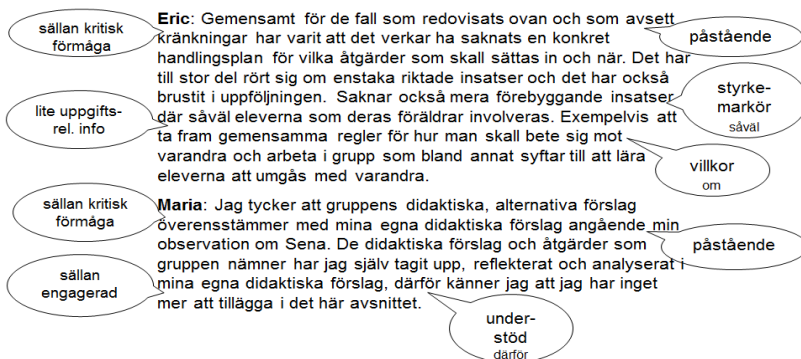


FIGUR 6. Exempel på metakognitiv nivå (FR)

Hannahs känsla av *self-efficacy*, det vill säga tron på den egna förmågan att utföra kursuppgiften om lärarens ledarskapsförmåga, visar självkritisk förmåga när hon jämför med andra kurskollegers källhänvisningar och konstaterar att hon bör vara mer aktiv i att använda kurslitteraturen. Hon styrker påståendet med ”att det har varit intressant och lärorikt att ta del av alla åsikter” och undrar hur lärare kan få elevernas samarbete att fungera bättre. Hon utvärderar också sin förståelse om varför det blir fel, om det är på grund av samhällsproblem eller den enskilda skolan, rektorn eller lärarna? Hon frågar sig också varför de inte vill ”öppna ögonen” för att ”det behövs ett systematiskt och långvarigt arbete på de här områdena för att förändra attityder och frambringa empatiska elever”. I detta bidrag visar Hannah självinsikt om olika alternativ och strategier genom de egna tankarna och reflektionerna. I figur 7 sammanfattas bearbetningen på metakognitiv nivå (FR).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på metakognitiv nivå
Feedback på metakognitiv nivå med självreglerande handlingar, FR	<ul style="list-style-type: none"> • skapar intern återkoppling, tankar och reflektioner • känslor av <i>self-efficacy</i> (tro på egen förmåga) • eftersträvar och hanterar meningen i kamratresponserna • utvärderar olika nivåer av förståelse och strategier • förmåga att söka stöd

I både kurs 1 och kurs 2 karaktäriseras endast tre studenters självvärderingar på den *personliga nivån* (FS) där fokus är på personliga utvärderingar och intryck. Det sista fjärde excerptet i figur 8 är hämtat från både kurs 1 med Erics självvärdering av gruppens fall om lärares ledarskap och roll i skolan och från kurs 2 med Marias självvärdering av hennes kamratrespons i jämförelse med andra kurskollegers fall om tvåspråkighet och andraspråkslärande med didaktiska förslag.



FIGUR 8. Exempel på personlig nivå (FS)

I de båda excerpten är det möjligt att beskriva och identifiera meningsinnehåll på personlig nivå (FS), eftersom fokus är på personliga utvärderingar och intryck. Eric påstår att gemensamt för de fall som redovisats i hans grupp om kränkningar ”har varit att det verkar ha saknats en konkret handlingsplan för vilka åtgärder som skall sättas in och när”, med ger inga egna förslag på åtgärder. Han styrker påståendet med att det saknas också mera förebyggande insatser och villkorar det ytterligare med att det behövs gemensamma regler, utan egna alternativ. Sammantaget saknas uppgiftsrelaterad information och kritisk granskning om upprättandet av vad en konkret handlingsplan kan innehålla och där ordningsregler för hur elever ska bete sig mot varandra kan beskrivas. Eriks egen självvärdering av hans egna kamraters responser saknas också.

Om vi granskar Marias inlägg påstår hon att gruppens didaktiska, alternativa förslag om tvåspråkighet och andraspråkslärande överensstämmer med hennes egna didaktiska förslag som hon anser sig ha reflekterat över och analyserat i kursuppgiften. Hennes implicita eller inte klart utsagda understöd är att hon inte har något mer att tillägga i självvärderingen. Det verkar som att Marias engagemang saknas att reflektera över sitt lärande, vilket leder till att hennes kritiska förmåga inte utvecklas. I båda bidragen finns generella personliga utvärderingar och intryck som inte utvecklas vidare. I figur 9 sammanfattas bearbetningen på personlig nivå (FS).

Processnivå	Sammanfattning av bearbetningen på personlig nivå
Feedback på personlig nivå, FS	<ul style="list-style-type: none"> • innehåller lite uppgiftsrelaterad information • omvandlas sällan till mer engagemang i lärandet • förbättrar sällan den personliga värderingen • utvecklar undantagsvis kritisk förmåga

9.5 Diskussion och slutsats

I fyra excerpt har jag försökt illustrera och beskriva hur studenter i det korta lärarprogrammet om 90 högskolepoäng har arbetat med feedbackprocessen i två kurser om totalt 30 högskolepoäng. Detta betyder inte att dessa studenter har visat alla möjliga kvalitetsnivåer i feedbackprocessen, i jämförelse med vad en annan grupp av studenter kan visa i en liknande situation.

Svaret på vilket sätt och i vilken omfattning studenternas feedbackprocesser (155 kamratresponser och 44 självvärderingar) är ett mellansteg till självvärdering, är att processen är mångfacetterad och påverkas av olika förmågor (Dochy m.fl., 1999). Exempelvis visar Saras bidrag i kurs 1 och kurs 2 på en utveckling, från återgivanden av andras texter till en vidareutveckling med egna argument och motiveeringar. Några studenter, som Hannah, visar redan i kurs 1 på självinsikt med egna tankar och reflektioner om olika alternativ och strategier. Däremot framträder att de flesta kurskollegerna var ovana vid att ge/få och ta till sig feedback och framför allt att självvärdera sitt lärande. Detta resultat pekar på att kamratrespons och självvärdering måste tränas och integreras kontinuerligt i undervisningen med olika metoder och kriterier (Adams & King, 1995).

Sammanfattningsvis tydliggörs fem dimensioner av lärande genom feedbackprocessen eller som olika mått på studentens förståelse för kursuppgiften och förmåga att ge, få och ta till sig återkoppling (van der Pol m.fl., 2008).

För det första visas att feedbackprocessen ger en potential att utveckla och utvidga utrymmet för lärande genom att studenterna reflekterar över kvaliteten på de egna kursuppgifterna och jämför med andras. Studenterna får därmed insikt i sambedömnings- och lärandeprocessen och genom det äga sitt eget lärande (De Wever m.fl., 2006; Kostons m.fl., 2010).

För det andra kan kombinationen med vad studenterna gör till-

sammans med kursuppgifterna och de roller och ansvarsområden de har att ge och få kamratrespons och självvärdera sitt lärande, med fördel kan användas som ett lärande redskap i formativa syften (Wiliam, 2011).

För det tredje medför feedbackprocesserna till ökad delaktighet genom att studenter och lärare har arbetat utifrån gemensamma kriterier och struktur för kamratrespons (Dysthe m.fl., 2011) och därigenom skapat en ömsesidig förståelse för lärandemålen och genomförandet av kursuppgifterna (Topping, 1998; 2005).

För det fjärde framträder att studenterna blir ”medlärare” och denna rollförändring ger dem insikter i sambedömning, medan lärare får mer tid till att följa lärprocesserna med att ge *feed up*, *feed back* och *feed forward* och den slutliga summativa bedömningen (Hattie & Timperley, 2007).

För det femte kan lärare dra nytta av meningsinnehållet i studenternas kamratresponser och självvärderingar som en resurs för en kalibrerad och relevant återkoppling, men också för att justera och förbättra läraaktiviteterna.

I studien har inte lärarnas feedback studerats eftersom den huvudsakligen har getts via mail individuellt. Men enligt Hattie och Timperley (2007) ger lärare vanligtvis feedback med att ge kortfattat beröm för bra arbetsinsats, kursuppgift eller beteende, alternativt om bristande arbetsinsats, kursuppgift eller inte önskvärt beteende eller utifrån kriterie- eller betygslänkande omdömen. Speciellt ger då den *personliga nivån* sällan positiv inverkan på lärande, eftersom studenter uppfattar och upplever beröm och anmärkning på olika sätt och reagerar därför väldigt olika. Detta kan påverka motivationen, i synnerhet för de studenter som får låga omdömen eller betyg. Däremot kan beröm riktat mot studentens ansträngningar, engagemang och reflektioner (*metakognitiv nivå*) eller insikter om lärandeprocessen (*processnivån*) som är relaterad till genomförandet av uppgiften (*uppgiftsnivån*) öka motivationen till att lära sig mer, eftersom återkopplingen leder tillbaka till kursuppgiften och lärandemålen. Det vi lärare inte får glömma är att det är det pågående arbetet vi ska ge återkoppling på och slutligen bedöma, inte studenten som person. Förslagsvis kan återkopplingen börja med: ”I arbetet finns/beskrivs...” och slutar med: ”Arbetet hade vunnit på ...” eller ”Det som kan utvecklas är ...”. Det framåtriktade syftet är det viktigaste.