

3. Nyanserad och framåtriktad respons

Respons är ett centralt begrepp inom bedömning för lärande. I den engelska forskningslitteraturen, och i viss mån även i Sverige, går den under namnet feedback. Det finns olika typer av respons: respons som eleverna ger till varandra, respons som eleven ger till sig själv och respons som läraren ger till eleverna. Detta avsnitt behandlar respons från lärare till elever.

Effektiv respons

Utifrån en metaanalys av forskning om feedback, konstaterar Hattie och Timperley (2007) att respons kan vara ett kraftfullt verktyg för att förbättra elevers prestationer. För att respons ska kunna fungera formativt, behöver den hjälpa till med att svara på tre frågor: *Vart är jag på väg? Var befinner jag mig nu? och Hur går jag vidare?* (William & Thompson, 2007). Den formativa responsen handlar alltså inte bara om att leverera information om elevens prestationer. Den behöver dessutom innehålla uppgifter om hur eleven kan förändra sitt sätt att tänka eller sitt sätt att handla i syfte att uppnå lärandemålen (Shute, 2008). Denna typ av respons har visat sig ge positiva effekter på såväl elevers prestationer, motivation, engagemang som ansträngning (Hattie & Timperley, 2007).

I arbetet med att identifiera vad som utgör en effektiv respons, har även andra faktorer identifierats, vilka behöver beaktas när man ger respons, som nivå eller riktning, timing och form.

Responsens riktning

Respons kan enligt Hattie och Timperley (2007) ges på olika nivåer: uppgifts-, process-, självreglerings- och individnivå. Beroende på vilken nivå responsen riktas mot, kan den ha olika effekt på elevernas prestationer och även vara mer eller mindre lämplig i olika situationer.

Respons på uppgiftsnivå handlar om vad som är rätt eller fel i en uppgift. Sådan respons kan innehålla en korrigerings-, ett påpekande om en missuppfattning eller ett påpekande om vad som är bra i en uppgift. Denna typ av respons är relativt enkel att utforma och har ofta positiva effekter på elevers prestationer. För att responsen ska vara effektiv, rekommenderas att den formuleras så enkelt så möjligt, att den levereras i lagom mängd (Shute, 2008) och att den riktar sig mot specifika missuppfattningar istället för förmodade brister i förståelsen (Hattie & Timperley, 2007). Följande frågor kan vara vägledande vid utformningen av respons på uppgiftsnivå: *Vad är det som är rätt och/eller fel?, Vilket är det rätta svaret?, Hur kan eleven utveckla svaret?, Vilken missuppfattning kan ligga till grund för det som är felaktigt?, Vad visar eleven att hen behärskar? samt Vilken annan komplettering behövs för att uppfylla kriterierna?*

Respons på processnivå syftar på de underliggande processer som pågår medan en elev arbetar med en uppgift. Denna typ av respons kan till exempel rikta sig mot de strategier eleven använder för att upptäcka fel eller för att övervinna svårigheter under arbetsgången. Den kan dessutom innehålla vägledning om hur eleven kan fortsätta med mer utmanande uppgifter. De processer responsen riktar sig mot, kan användas av eleverna även vid arbete med andra likartade uppgifter, vilket troligtvis är anledningen till att respons på processnivå många gånger är mer effektiv för lärande än respons på uppgiftsnivå. Förutom bättre prestationer, har respons på processnivå även visat sig kunna ge positiva effekter på elevers självförtroende och deras ansträngning (Hattie & Temperley, 2007). Följande frågor kan vara vägledande vid utformningen av respons på processnivå: *Vad är mindre bra/bra och varför?, Vilka strategier har eleven använt och hur kan de förbättras?, Vilka samband finns det med andra uppgifter/aktiviteter? och Vilka frågor (som är kopplade till uppgiften) kan eleven arbeta vidare med?*

Respons som berör aspekter av självreglering riktar sig mot hur elever organiserar och reglerar sitt arbete mot lärandemålen. Det innebär att responsen svarar på frågor om hur eleven kan bedöma och styra sitt arbete och sin lärandeprocess, vilket är olika sidor av metakognition. Studier har visat att respons på denna nivå kan påverka hur elever engagerar sig i sitt lärande samt med vilken effektivitet och energi de utför sina uppgifter (Hattie & Timperley, 2007). Följande frågor kan vara vägledande vid utformningen av respons på självregleringsnivå: *Hur kan eleven utvärdera sitt arbete?, Hur kan eleven koppla ihop/jämföra med annat som har gjorts tidigare?, Hur kan eleven arbeta vidare med lärarens respons? samt Hur kan eleven reflektera över sitt lärande?*

Respons som är relaterad till eleven som person är sällan effektiv ur ett lärandeperspektiv. Oavsett om det handlar om beröm eller andra former av personrelaterad respons, svarar respons på denna nivå inte på de tre frågor – *Vart är jag på väg? Var befinner jag mig nu? Hur går jag vidare?* – som är grunden för en formativ respons. Dessutom kan denna typ av respons avleda uppmärksamheten från uppgiften och – om responsen är negativ – undergräva elevens självförtroende. Respons på personnivå bör därför helst inte användas alls (Shute, 2008).

Responsens timing

Responsens timing, eller egentligen hur snabbt responsen levereras, har visat sig vara en viktig faktor att beakta (Shute, 2008; Wiliam, 2007). Studier visar till exempel att en direkt respons är att föredra om eleverna arbetar med enkla, mindre omfattande uppgifter, eller om eleverna arbetar med uppgifter som befinner sig strax över deras befintliga kapacitet (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Även lågpresterande eller mindre motiverade elever är ofta betjänta av att få en direkt och explicit respons (Shute, 2008). Samma gäller för elever som tror att deras framgång beror på medfödd begåvning, snarare än ansträngning, och därför har lätt att ge upp för tidigt.

Även om snabb respons är att föredra, kan fördröjd respons fungera om uppgiften har en mer komplex karaktär eller om den befinner sig inom elevens nuvarande kapacitet (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Om responsen är riktad mot process- eller självregleringsnivå, kan den också levereras med fördröjning. Oftast ges denna typ av respons i samband med omfattande uppgifter, som kräver mer tid för bedömning och för att formulera mer omfattande respons, vilket en fördröjd respons ger utrymme för.

Responsens form

Respons kan levereras på många olika sätt: muntligt, skriftligt, som mp3-fil eller kanske till och med i form av en digital video. Även om många elever föredrar muntlig respons, har muntlig respons visat sig vara mindre effektiv för elevers lärande i några studier. Den muntliga responsen kan upplevas som mer personlig och därför avleda uppmärksamheten från uppgiften till eleven som person (Shute, 2008). Det har nämnts tidigare att fokus på eleven som person kan påverka både elevers självförtroende och deras ansträngning negativt. Däremot kan respons via datorn eller i skriftform upplevas som mer neutralt. Genom att använda multimedia, kan responsen dessutom varieras, till exempel genom att ge respons i form av ljud och bild (Shute, 2008).

Förutsättningar för effektiv respons

Förutom utformningen av och innehållet i responsen är det viktigt att tänka på i vilken kontext responsen ges (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2007). Finns det till exempel etablerade klassrumsnormer, som inte tillåter misstag, felaktiga svar, osäkerhet, olika åsikter eller kritik, riskerar den respons som ges av läraren att passera utan att eleven tar den till sig. Besvarar elever dessutom frågor enbart när de är helt säkra på att de har det rätta svaret, kan de gå miste om flera goda lärandetillfällen (Wiliam, 2007). Hur elever ser på sin egen och lärarens roll, samt vilken lärandekultur som råder i klassrummet, påverkar alltså både *om* och *hur* elever använder lärarens respons.

För att formativ respons ska kunna ge positiva effekter för elevers lärande, behöver den användas aktivt av eleverna i deras fortsatta lärandeprocess. Den behöver alltså generera nya aktiviteter eller nytt tänkande (Sadler, 1989). Ett hinder som har identifierats och som förklarar att en del elever inte använder sig av den respons de får, är att eleverna inte vet hur de ska omvandla responsen till strategier för deras fortsatta lärande (Jönsson, 2013). Därför rekommenderas bland annat att lärare skapar möjligheter för eleverna att reagera på den respons de får (Lee, 2006). Ett annat alternativ är att ge ofullständig respons, för att på så sätt uppmuntra eleverna att arbeta vidare med det som återstår. Det som är viktigt är att elever får möjlighet att begrunda, agera och reagera på den respons de får.

Ibland kombineras den formativa responsen med en summativ bedömning, till exempel i form av en poängsumma eller ett betyg. I dessa fall har det visat sig att

den positiva effekten från responsen kan motverkas av den summativa bedömningen (Butler, 1988; Wiliam, 2007). Oavsett om responsen ges på uppgifts-, process- eller självregleringsnivå, har den till syfte att stödja elevernas lärandeprocess, men när responsen ges tillsammans med en summativ bedömning, finns en risk att eleverna istället fokuserar på poängen eller jämför med sina kamraters resultat. Därför rekommenderas att dessa typer av respons (dvs. formativ och summativ) inte kombineras med varandra, utan används var för sig.

Sammantaget kan vi se att hänsyn behöver tas till mottagarens förutsättningar, kontexten i vilken responsen ges, syftet med responsen (vilket påverkar såväl innehåll, timing som form) samt möjligheterna för bearbetning vid utformningen av respons. Med andra ord behöver responsen kombineras med en undervisning som matchar den formativa responsens syfte. Formativ respons existerar inte i ett pedagogiskt vakuum, utan dess effekter är kontextberoende. Responsen behöver vidare vara tydlig, meningsfull och kompatibel med elevernas tidigare erfarenheter för att verka i sin fulla kraft.

Exempel från praktiken

Här presenteras exempel på tre olika typer av respons på uppgifts- respektive process- och självregleringsnivå som har formulerats till en autentisk elevuppgift. Uppgiften som används som exempel är tagen från kursen Matematik 1c (se figur 3). Det är inte meningen att alla tre formuleringar ska användas samtidigt till samma elevlösning. Beroende på lärandekontexten och på hur långt eleven har kommit i sitt lärande kan läraren välja på vilken nivå responsen ska läggas för att fortsätta stödja elevens utveckling (se figur 4).

Uppgift

En snickare ska tillverka ett bord som har korslagda ben. Av misstag sågar han det ena benet längre än det andra men skruvar ändå ihop dem i mitten på varje ben. Påverkar detta bordsskivans lutning? Motivera ditt svar.

Figur 3. Elevuppgift från kursen Matematik 1c

Normalt bord

Felaktigt ben med ben 1 längre än ben 2

Motivering & svar: Om snickaren fortfarande skruvar ihop bordet i mitten kommer ben 1 vara längre än ben 2: då trycks den del av bordet som belastar ben 1 upp mer än den sidan som hålls upp av ben 2. Då bildas en lutning neråt mot den del av bordet som bärs av ben 2.

Uppgiftsnivå
Bordsbenen bildar tillsammans med bordsskivan respektive golvet två trianglar. Om $a=b$ och $c=d$, vad kan vi då säga om de två trianglarna? Vad innebär det för skivans lutning?

Processnivå
Ditt resonemang innehåller inget bevis. Ett matematiskt bevis skulle i detta fall innebära att du visar att vinklarna som benen bildar mot skivan respektive golvet är olika. Stämmer det?

Självregleringsnivå
Det är alltid bra att testa sin hypotes. I den här uppgiften finns det två möjligheter: antingen är bordsskivan parallell med golvet eller inte. Vilka konsekvenser medför det ena respektive andra fallet? Vi har tidigare pratat om parallella linjer som skärs av en tredje. Hur kan det användas här?

Figur 4. Elevlösning med tre olika typer av respons: uppgifts-, process- och självregleringsnivå