

Effektiv feedbackpraktik för elevers skrivutveckling i engelska

Sara Gunneriusson, Andrew Clarke, Catrin Dinér, Pernilla Elander Malmqvist,
Elsa Hjelmgren, Monika Paukkonen, Jenny Pettersson, Zandra Svensson,
Sebastian Malmberg och Marie Svärd
Bäckängsgymnasiet, Borås stad

Abstract

Utifrån analys av elevresultat vid nationella prov i engelska 6, år 2 på gymnasiet, konstaterades att elevernas resultat i skriftlig färdighet var sämre i jämförelse med övriga färdigheter. Elever hade svårigheter att fördjupa ett innehåll, skapa sammanhang i sina texter och de verkade visa både begränsad förmåga och intresse när det gällde att använda den feedback de fick av sina lärare. Arbetet med att formulera feedback upplevdes alltså inte ge önskad effekt och var därmed inte tidsmässigt hållbart för lärarna. I svensk gymnasiekontext tycktes forskning om elevers användning av feedback i engelskundervisningen vara begränsad. Inom ramen för ett ULF-projekt, undersöktes därför huruvida lärare kunde förändra sin feedbackpraktik så att eleverna använde feedback i större utsträckning samt utvecklade sin skriftliga färdighet i engelska. Studien genomfördes i form av aktionsforskning med inledande elev- och lärarenkäter, think aloud protocols samt elevintervjuer. Utifrån dessa konstruerades en förändrad feedbackpraktik, med en gemensamt strukturerad skrivprocess, där digital feedback gavs synkront i flera steg. Utvärderingar visade att elevernas vilja att använda feedback ökade och att deras självförtroende gällande textproduktion stärktes. Ett längre skrivförlopp, där elever i övningsfasen skriver i par, ökar också hållbarheten i lärarnas feedbackpraktik. Slutsatsen drogs också att eleverna behöver lärarlett stöd för att kunna använda feedback mer effektivt.

Keywords: feedbackpraktik, skrivutveckling, skrivprocess, engelska, aktionsforskning, gymnasium

Inledning

Att som lärare spendera mycket tid med att ge feedback som inte verkar nå fram eller få någon effekt kan vara nedslående. Ur den frustrationen föddes ett

utvecklingsprojekt där en grupp gymnasielärare i engelska ville undersöka vad som kunde förändras i deras praktik för att feedback skulle få önskad effekt men samtidigt inte innebära en ännu större arbetsbörda. Samtidigt, i en organisation där fortbildning och utvecklingsarbete oftast formulerats ovanifrån, fanns också ett behov av att själva få identifiera ett verkligt praktikinära utvecklingsområde och att lära sig applicera ett mer systematiskt arbetssätt som vilade på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Det visade sig dock att det inte fanns så mycket forskning att vila på som specifikt behandlat undervisning av engelska i en svensk gymnasiekontext.

Bakgrund och syfte

Under flera år kunde lärarna i ämnesgruppen konstatera att elevernas skrivfärdighet var sämre än övriga färdigheter i engelska. Dessa observationer grundades framför allt i resultat på nationella prov i kursen Engelska 6 där eleverna hade svårigheter med formellt språk, bland annat med att vidhålla en formell ton genom en hel text. Eleverna visade också svårigheter i att utveckla innehållet tillräckligt som istället blev väldigt ytligt behandlat. Feedback hade redan tidigare varit en viktig del av skrivundervisningen men eleverna upplevdes inte ta till sig sin feedback tillräckligt och lärarna såg därmed inte den utveckling hos eleverna som borde vara möjlig. Mycket tid lades på att ge eleverna feedback, vilket inte kändes hållbart när eleverna inte tog den till sig. Alla lärare gav inte heller alltid eleverna lektionstid till att arbeta med feedback och elevens arbete med den följdes inte alltid upp. Ämnesgruppen var också angelägen om att det fortsatta utvecklingsarbetet av skrivundervisningen skulle vila på vetenskaplig grund för att säkerställa att de metoder som arbetas fram stämmer överens med aktuell forskning.

Tillsammans formulerade gruppen därför syftet att genom aktionsforskning undersöka huruvida lärarna på ett effektivt sätt kunde förändra sin feedbackpraktik så att eleverna använde feedback i större utsträckning och därigenom utvecklade sina skriftliga färdigheter i engelska. Arbetet inleddes med att skapa en bild av det rådande forskningsläget.

Forskningsbakgrund

Feedback har länge ansetts vara en central del av undervisningen kring elevers textproduktion på ett främmande språk (Hyland & Hyland, 2006). På senare tid har det också skett en förskjutning från summativ feedback på en färdig produkt till en mer formativ och processororienterad feedback (Carless, 2022). Idag är feedbackforskningens fokus inte bara på hur lärare kan ge feedback effektivt, utan också hur eleven kan vara mer involverad i feedbackprocessen (Carless, 2022; Carless & Boud, 2018; Van der Kleij, 2020; Winstone m.fl.,

2017), eftersom det visats hur elever tenderar att inte engageras av eller agera utifrån den feedback de får (Winstone m.fl., 2019). Utifrån detta har ett antal studier även utforskat sätt att utveckla elevers feedbacklitteracitet som ett steg i att få feedback att ge bättre effekt (Carless & Boud, 2018; Ducass & Hill, 2019; Molloy m.fl., 2019). Resultaten tyder bland annat på att eleverna behöver involveras i att ge, processa och svara på feedback för att det ska få effekt på lärandet (Carless, 2022).

I en forskningsöversikt rörande feedback publicerad av Skolforskningsinstitutet presenteras tre centrala aspekter för feedbackpraktiken: vad feedbacken fokuserar på, hur feedbacken delges eleven, och när feedbacken gör störst skillnad för eleven. Just skriftlig feedback upplevs vara enklare för eleven att kategorisera och översätta till en sorts bedömning (Lefroy, 2019). Trots detta finns det också forskning som visar att eleverna upplever svårigheter med att förstå den skriftliga feedback som ges (Van der Kleij, 2020). En aspekt av feedback som också lyfts fram är betydelsen av att eleven har tillfälle att diskutera feedback med sin lärare (Beaumont m.fl, 2011).

Tidigare studier visar även att feedback som givits i ett summativt syfte, efter avslutad textproduktion, inte leder till utveckling för eleven. Istället betonas betydelsen av att feedback ges i dialog med eleven under pågående skrivprocess och att det är i en sådan situation som elevens engagemang med feedback ökar (Skolforskningsinstitutet, 2018). Tuzi (2004) visade genom sin undersökning av effekten vid digital feedback att elever föredrog att få feedback muntligt men att det digitala formatet i större utsträckning hade en positiv påverkan på elevens sätt att agera utifrån sin feedback och bearbeta texten därefter. Även Saliu-Abdulahi och Hellekjaer (2020) kunde visa att elevers engagemang med feedback ökade när den gavs på ofärdiga texter.

Elever som inte är framgångsrika i sitt skrivande har sannolikt problem med själva kompositionsprocessen, snarare än språket (Zamel 1983; Raimes 1985). Det har också visats att skickliga elever alternerar mellan faser av skrivande och reflektion löpande under arbetet (Hedge, 2000). Därför är det viktigt att undervisningen synliggör för eleverna hur skrivande är en rekursiv process som involverar planering, utkast och redigeringar. Trots att det verkar motsägelsefullt så tyder forskningen på att det som tycks vara en stökig process ändå leder till en välstrukturerad text. Att undervisa med hjälp av en tydlig skrivprocess som leder eleverna in i ett rekursivt skapande kan med andra ord gynna utvecklingen av deras skrivfärdigheter genom att öva på och ge dem större kontroll över de kognitiva processer som pågår under skrivandet.

Sammantaget visar forskningen på flera utmaningar och framgångsfaktorer vad gäller skrivundervisning och feedback. Dock framgår det att inte mycket forskning gällde skrivutveckling i engelskundervisning genomförts i en svensk gymnasiekontext. Det framgår även i Skolforskningsinstitutets systematiska översikt där bara två studier var svenska, varav en rörde gymnasiet, men ingen specifikt studerat engelskundervisning (2018). Mycket

av den internationella forskningen är applicerbar men det tyder ändå på behov av ytterligare forskning.

Inledande undersökning

Kursen Engelska 6 fokuserar i större utsträckning på skriftliga färdigheter i en formell kontext, därför valdes elevgrupper i den kursen som deltagare för projektet (Skolverket, u.å.). Inledningsvis genomfördes kvalitativa intervjuer med engelsklärare på skolan och kvantitativa frågeformulär med drygt 150 elever i Engelska 6. I samband med detta inleddes också ett samarbete med forskare inom pedagogiskt arbete vid ett lärosäte i Sverige för att få handledning genom ett ULF-projekt.⁴²

För att undersöka tidigare praktik genomfördes en skrivuppgift med skrivprocess och feedback, ett tillvägagångssätt som var en sammanvägning av de vanligaste arbetssätten bland de deltagande lärarna. Uppgiften var att skriva ett formellt brev och bedömdes vara lämplig för Engelska 6. Momentet var sedan tidigare gemensamt framtaget och lärarna var förtrogna med det tillgängliga materialet. Av det centrala innehållet var det två områden som ingick i uppgiften: samhälls- och arbetsliv samt skriftlig produktion. Texttypen innebar att det fanns krav på både innehåll och formellt språk.

Eleverna fick genomgång av texttypen, exempeltexter och förväntad språknivå under en inledande lektion. Följande lektion skrev eleverna individuellt en egen text som lämnades in för feedback vid lektionsslut. Under tiden eleverna skrev sina texter användes lektionstiden på olika sätt av de undervisande lärarna. Några gav eleverna feedback under skrivandet, främst muntligt men även digitalt. Andra lärare använde tiden för att planera kommande moment eller för inläsning av annat material. Mellan lektioner gav läraren sedan formativ feedback genom markeringar och kommentarer i elevens utskrivna texter samt att en uppgiftsspecifik bedömningsmatris fylldes i. Utifrån kommentarer, markeringar i texten och bedömningsmatrisen fick eleverna nästa lektion i uppgift att individuellt gå igenom sin feedback och bearbeta texten ytterligare. Möjligheten gavs i klassrummet att fråga läraren och få stöd i bearbetningen.

För att få insyn i elevernas tankar kring och hur de bearbetade sin feedback, genomfördes inspelade "think aloud protocols" (TAPs) med ett mindre antal frivilliga elever. Dessa elever deltog inte i klassrumssituationen beskriven ovan utan fick möta sin feedback i direkt anslutning till sin TAP. Då ombads de att verbalisera sina tankar kring den feedback de fått på sin text. De tänkte högt och sa vad de reagerade på, hur de uppfattade kommentarerna och hur de ville ändra sina texter utifrån lärarens feedback. Inspelningen genomfördes med en annan lärare än elevens undervisande med förhoppning om att eleven

⁴² Utveckling, Lärande och Forskning, en nationell försöksverksamhet kring praktikinlärande forskning

då skulle reagera mer ärligt. Som en uppföljning på TAPs genomförde lärosätets forskare individuella strukturerade djupintervjuer med samma elever. Transkriptionerna av genomförda TAPs och djupintervjuer analyserades sedan utifrån en mall som tagits fram med utgångspunkt i det teoretiska ramverket för praktikarkitekturer (Rönnerman, 2018; Kemmis & Grootenboer, 2008). Genom att använda detta ramverk gavs struktur för analyserna av lärares och elevers praktik i relation till arbetet med skrivandet. Praktikarkitekturerna synliggjorde vad som sades och vad som gjordes i relation till feedbackarbetet. Ramverket visade också vilka möjligheter och begränsningar som kunde observeras i arbetet. Analysen lyfte fram de möjliggörande, alternativt begränsande, faktorerna i elevernas och lärarnas arbete.

I analyserna av TAPs och djupintervjuer indikerades det som möjliggörande för elevernas lärande och arbete att de fick tillbaka sina texter med kommentarer och markeringar i form av symboler och förkortningar samtidigt som de fick en matris. De begränsande faktorer som framkom vid analysen var bland annat att elever ofta fann lärarens handstil svårtydd. Dessutom var inte alla lärare konsekventa med sina markeringar vid rättning och eleverna, och även andra lärare som läste materialet, kunde vara osäkra på vad markeringar betydde. TAPs visade också att vissa elever var fokuserade på matrisen för att försöka utläsa ett betyg på den enskilda skrivuppgiften, trots att matrisen inte hade några utsatta betygssteg. Dessa elever bearbetade därför inte texten alls eller mycket lite. De elever som bearbetade sina texter utifrån den feedback de fått valde i stor utsträckning att prioritera rättning av enklare stavnings- och grammatikfel, istället för att ta sig an kommentarer om språkets anpassning eller textens flyt och struktur. Utifrån resultaten identifierades tre behov: att hitta en form för feedback som skulle leda eleverna fram till mer bearbetning av den egna texten, att utveckla elevernas skriftliga färdigheter och som samtidigt gav lärarna en effektiv feedbackpraktik för en hållbar arbetssituation.

Förändring av feedbackpraktik och skrivprocess

Som nästa steg i utvecklingsprojektet genomfördes två ändringar i den rådande feedbackpraktiken: användande av synkron formativ feedback och en systematisk processkrivning. Syftet med förändringarna var att synliggöra att skrivande är en icke-linjär och rekursiv process eftersom forskning tyder på att löpande revidering och omprövning av sitt innehåll och språk är nödvändigt för att framgångsrikt kunna skriva olika texttyper (Hedge, 2000).

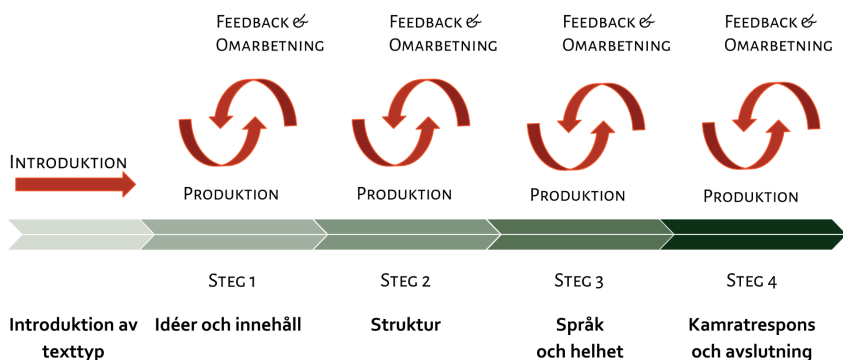
Synkron formativ feedback

Den första förändringen fokuserade på tidpunkten för feedback. Istället för att ge feedback på ett färdigt elevarbete eller ett längre första utkast, gavs det digitalt och synkront kommentarer löpande under skrivandeprocessen i enlighet med vår forskningsöversikt.

Det bör understrykas att typen av feedback i sig inte förändrades eller var föremål för analys inom projektet. Det vill säga att lärarna valde själva hur de ville formulera sig, och det kunde vara kommentarer med korrigerande återkoppling av både explicit och implicit typ. Kommentarer innehöll återkoppling gällande form och språk både på lokal och global nivå.

Systematisk processkrivning

En systematisk skrivprocess utgjorde den andra förändringen för att synliggöra vilka steg vi ville använda i skrivundervisningen. Syftet var att ge eleverna en stödstruktur som de senare skulle kunna automatisera och använda självständigt.



Figur 1: Skrivprocessens steg - en komprimerad modell över de fyra stegen i den förändrade rekursiva processkrivningen.

Steg 1: Idéer och innehåll

Brainstorming och planering är fokus i detta steg. Eleverna delas in i par, för att möjliggöra för läraren att ge synkron feedback under lektionstid, då textantalet halveras, och för att eleverna förhoppningsvis ska bli läranderesurser för varandra. Tillsammans läser paren fiktiva platsannonser och efter läsningen fokuserar de på de kvaliteter och egenskaper som efterfrågas i annonsen och hur det påverkar innehållet i deras blivande text. De samlar sina tankar i ett digitalt dokument som delas med läraren. Läraren ger där korta digitala kommentarer kring innehållet synkront under lektionstid.

Steg 2: Struktur

Dispositionen av texten är nu i fokus för arbetet. Innehållet i ett personligt brev presenteras i helklass med hjälp av modelltexter. Efteråt arbetar paren vidare utefter materialet i steg 1 för att organisera och anpassa innehållet efter den lämpliga dispositionen. Återigen ges feedback digitalt och synkront av läraren, som endast kommenterar arbetet med att disponera det tänkta innehållet

Steg 3: Språk och helhet

Språket och stilnivå är nu i fokus för arbetet. I helklass används modelltexterna för att synliggöra språket och stilen som används och förväntas. Eleverna bygger vidare på sin text och tränar på att använda lämpligt språk för texttypen. Parens text börjar växa fram. Återigen ges feedback digitalt och synkront av läraren, som endast kommenterar arbetet med språket. Arbetet i steg 3 pågår tills paren har en färdigskriven text. Läraren går in och ut ur parens texter och ger synkron feedback under arbetets gång. Mot slutet av skrivandet kan lärarens feedback även inkludera kommentarer kring texten som helhet.

Steg 4: Kamratrespons och avslutning

Utifrån en av läraren genomgången checklista för kamratrespons ger paren feedback till varandra på den avslutade texten. Syftet med kamratresponsen är att låta eleverna se vad andra par skrivit och därigenom tränas i att identifiera för uppgiften lämpligt innehåll, disposition och språkanvändning samt att få respons på hela texten för en sista bearbetning.

Den förändrade undervisningen

Efter att arbetet med att ta fram den systematiska skrivprocessen var färdigt genomfördes ett nytt skrivmoment där processen applicerades, nu med både elevgrupper från förstudien och ett flertal ytterligare grupper i engelska 6. I inledningen av arbetsmomentet med ett formellt personligt brev i form av ett cover letter, delgavs eleverna en planering för den kommande tidens arbete, där det synliggjordes hur eleverna först skulle arbeta med att träna och erövra textspecifika kompetenser genom en synliggjord skrivprocess genomförd i par. Det arbetet ledde fram till en examination där eleven självständigt skulle producera ett personligt brev där den övade skrivprocessen fungerade som en stödstruktur. Den individuella texten blev summativt bedömd. Sammantaget ägnades mer lektionstid åt att träna elevernas skriftliga färdigheter i relation till situationen än tidigare. Lektionstiden som behövdes var beroende av flera faktorer, bland annat gruppstorlek och förkunskaper.

Diskussion

Efter genomförd undervisning enligt den förändrade praktiken genomfördes individuella reflektioner av undervisande lärare och deltagande elever. Alla som deltagit ombads beskriva kort hur de hade upplevt undervisningen och arbetet i momentet. Eleverna fick frågor om vad de funnit användbart, och hur väl förberedda de hade känt sig inför examinationen.

Från de avslutande elev- och lärarreflektionerna framkom att eleverna i undersökningen visat förändring av sin inställning och känt sig mindre rädda för att misslyckas vid examinationen. De kände ökad motivation och kontroll tack vare det strukturerade arbetssättet, med ett synligt mål och feedback i ett tidigt skede. Den förändrade praktiken ledde till att lärarna upplevde eleverna som mer självständiga i sitt arbete och att de skiftade fokus från detaljer till helheten i skrivandet. Eleverna uppgav att de visste vad som förväntades av dem, och slutprodukten visade på förbättrade resultat jämfört med föregående årets examination av samma arbetsmoment. Samtliga elever uppvisade denna gången kunskaper för minst E vid den summativa bedömningen, något som inte varit fallet förut. Det är såklart svårt att dra en slutsats om förändringens effekt på resultaten på så kort sikt, men det upplevdes ändå av lärarna som signifikant och motiverar fortsatt arbete med metoden.

Då forskning visat att feedback som ges i dialog med eleverna leder till mer engagemang adresserades detta genom att ge digital synkron feedback i den förändrade praktiken (Skolforskningsinstitutet, 2018). Eleverna gavs möjlighet att förändra sitt skrivande direkt, vilket ledde till att deras engagemang upplevdes öka och de var mer mottagliga för och kunde använda feedback mer effektivt i skrivsituationen. Det ska understrykas att det sättet arbetsprocessen var konstruerad också begränsade eleverna på så sätt att det inte fanns mycket till alternativ, mer än att arbeta med sin feedback. Därav blev den också mer intressant för eleverna. Omedelbar reflektion möjliggjordes till skillnad mot förut då feedback givits på en slutprodukt och eleverna gavs möjlighet att få hjälp att förstå den feedback som gavs under pågående arbete i salen. Det digitala formatet bidrog även till att all feedback kunde avkodas korrekt av eleverna, vilket tidigare hade varit ett hinder när otydligheter i handstil, markeringar och tecken hade försvårat.

Med hjälp av synkron feedback förbättrades interaktionen mellan lärarna och eleverna eftersom de kunde diskutera skrivandet medan det pågick, och eleverna upplevde sig bekräftade av sin lärare i och med att de fick kontinuerlig feedback vid olika tillfällen. I en klass med omkring 30 elever är det svårt att som lärare hinna gå i muntlig dialog med samtliga elever. Den digitala kommentarsfunktionen möjliggjorde för eleverna att skriva svar och reaktioner på lärarens feedback, vilket i sig är en sorts dialog. Under lektionerna förekom även korta muntliga samtal i viss mån, dock prioriterades den digitala feedbacken för att ge alla texter lika tillgång till lärarens feedback. En annan dialog som möjliggjordes var mellan eleverna i skrivparen. De tog

gemensamt emot lärarens kommentarer och reagerade tillsammans på det som läraren skrivit. Att eleverna skrev tillsammans kunde bidra till att de i sin dialog synliggjorde resonemang och beslut under skrivandets gång i den metakognitiva process som möjliggör en kvalitativ text. Det gynnade även eleverna med redan väl utvecklade färdigheter. Det kan finnas behov av att variera den skriftliga digitala feedbacken, något som efterfrågas av både elever och lärare. Genom att i den inledande fasen, idéer och planering, istället använda muntlig feedback i dialog med elevparen, skapas mer direkt stöd i arbetet med att spåna och planera innehållet.

Under processens gång noterades även viss negativ återkoppling från elever. Det fanns ibland ett motstånd till processen från skickligare elever som redan hade utarbetade strategier och ansåg sig vara goda skribenter. De blev ibland otåliga när de inte direkt fick möjlighet att gå vidare i processen eller skriva hela texten i ett svep. Dessutom kunde det fortfarande finnas en tendens att elever fokuserade på svagheter snarare än förtjänster i såväl sitt eget som andras skrivande. Några elever skrev också i sin utvärdering att de fortfarande önskade mer stöd i skrivprocessen, att de hade velat ha ännu mer tid till att skriva och att de inte trivdes med att ge eller få kamratrespons. Detta är en situation man som lärare är bekant med då det inte är möjligt att ge alla allt i en klassrumssituation men elevernas svar indikerar ändå att inställningen till feedback är positiv. Elevernas invändningar har dock minskat efter att arbetet med skrivprocessen upprepats. Ytterligare en insikt som elevernas återkoppling föranlett är att kamratrespons är en färdighet som behöver tränas innan klassen inleder arbetet med den systematiska processbeskrivningen för att alla ska vara förtrogna och bekväma med arbetet.

Ett viktigt resultat av förändringen blev tidsaspekten för lärarna. När feedback gavs synkront på lektionerna under skrivprocessen, istället för på det färdiga arbetet, blev tidsanvändningen mer effektiv och arbetet upplevdes mer hållbart för lärarna. Dels eftersom texterna skrevs i par, men också eftersom stegen i skrivprocessen hade olika fokus och det gav en naturlig avgränsning för vad som skulle ges feedback på. Det underlättade också att lektionstiden användes för feedback, istället för att göra det på planerings- eller efterarbetstid. Effektiviteten i arbetet upplevdes också förbättrad eftersom den tid som lagts på feedback verkade ha mer effekt i och med att eleverna arbetade mer med och applicerade de kommentarer de fått. Att inte använda den första texten som bedömningsunderlag kan tyckas ineffektivt med tanke på den tid som spenderats på att arbeta fram den. Det vore dock inte lämpligt eller rättssäkert att använda underlag för bedömning som inte är producerat av eleverna individuellt. Tanken var heller inte att skapa ett tillfälle för bedömning, utan att skapa en stödstruktur för skrivande som gav eleven mer förståelse och kontroll över processen. Förhoppningsvis finns ytterligare tidsvinst på längre sikt när eleverna har internaliserat strukturen och kan arbeta mer autonomt så att nya skrivmoment inte kräver samma startsträcka.

Stödstrukturen ämnade visa för eleverna hur processkrivande kan användas och syftade till att de så småningom skulle bli mer självständiga skribenter

som kan applicera processens steg i senare skrivande både i engelska, men även i andra ämnen. Eftersom bland annat Hedge (2000) menar att elever som planerar sitt skrivande i större utsträckning lyckas med att färdigställa en kvalitativ text borde både skrivprocessen och feedbackpraktiken vara relevant även för andra ämnen. Lärare som deltog i projektet har applicerat anpassade versioner av processen i andra ämnen med framgång, till exempel i historia. Den strukturerade arbetsprocessen visade sig dessutom gynna elever med anpassningsbehov som behövde få tydliga delmål.

Utvecklingsprojektet har till viss del bidragit med mer kunskap om feedback på skrivande i en svensk gymnasiekontext, men det behövs såklart ännu mer. Projektet visar också på vikten och styrkan av praktisknära utvecklingsarbete där lärarna själva i sin dagliga verksamhet identifierar behoven. Att bedriva ett sådant projekt kräver tid och resurser som behöver prioriteras av skollädares och huvudmän.

Slutsatser

Förändringen av skrivprocessen och feedbackpraktiken som genomfördes hade märkbar inverkan på elevernas självförtroende samt resultaten vid examinationen. Eleverna var mer delaktiga i feedbackprocessen, vilket, enligt utvärderingarna, gav dem en ökad känsla av ansvar och engagemang för sitt eget lärande. Elevernas tidigare missuppfattning, där summativ bedömning och feedback kopplats ihop, har i större utsträckning ersatts med en tydligare förståelse för syftet med feedback. Dessutom blev det tydligare för eleverna vad som förväntas av dem och hur man skriver en viss texttyp med god kvalitet. Efter förändringen verkar fler elever använda feedbacken som ett stöd för sin utveckling snarare än en bedömning av sin prestation.

Vidare har det blivit tydligare för de lärare som deltog i projektet att undervisningen i skrivprocessen vilar på vetenskaplig grund. Den nya feedbackpraktiken upplevdes mer hållbar av lärarna, inte på grund av att läraren lade mindre tid på feedback totalt sett, utan för att tiden som användes gav mer effekt för elevernas skrivande på grund av tidpunkten vilket gjorde att eleverna också direkt faktiskt använde den.

Sammanfattningsvis visar projektet att en förändrad feedbackpraktik, där tidpunkten för feedback flyttats in i skrivprocessen, verkar ha positiva effekter på elevernas lärande och prestationer. Kontinuerlig utvärdering och anpassning av undervisningsmetoder kan främja en effektiv och meningsfull lärandemiljö för eleverna, samt en hållbar arbetssituation för lärarna, samtidigt som arbetet förankras och vilar på en vetenskaplig grund. Aspekter som fortfarande kan undersökas och utvecklas framöver i den förändrade feedbackpraktiken är bland annat specifikt fokus på vilken typ av korrigerande feedback som är lämpligast eller når bäst resultat. Det är också av intresse för

gruppen att fortsätta följa arbetet mer långsiktigt för att mer reliabelt kunna utvärdera förändringens effekter på elevernas lärande.

Litteratur

- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualizing assessment feedback: A key to improving student learning. *Studies in Higher Education*, 36, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Ducass, A.M., & Hill, K. (2019) Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 24–37.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I P.S.P. Salo & S. Kemmis (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (3 uppl., vol. 1, s. 37–64). Sense Publishers.
- Lefroy, R (2019). Audio or written feedback? The secondary school English student experience, *English in Education*, 54(4), 321–333. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1585184>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do when they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19(2), 229–55.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisknära forskning [Elektronisk resurs] Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*. 12(1), 41–54. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-29116>
- Saliu-Abdulah, D., & Hellekjær, G. O. (2020). Upper secondary school students' perceptions of and experiences with feedback in English writing instruction. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–35. <https://doi.org/10.5617/adno.8299>
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01.
- Skolverket. (u.å.). *Engelska 6* (Kursplan). Hämtad 2024-10-01, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26courseCode%3DENGENG06%26version%3D6%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_ENGENG06

- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217–235.
- Van der Kleij, F. (2020). Evaluation of the ‘Feedback Engagement Enhancement Tool’ to examine and enhance students’ engagement with feedback on their writing. *Studies in Educational Evaluation*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100907>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). ‘It’d be useful, but I wouldn’t use it’: barriers to university students’ feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Zamel, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly* 17(2), 165–187.