

Elevens förståelse av feedback på skrivna texter i Engelska 6

Titel: Elevers förståelse av feedback på skrivna texter i Engelska 6

Juni 2020

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Artikelnummer:

Författare: Cecilia Lantz & Maria Lindaräng

E-post: cecilia.lantz@skola.uppsala.se, maria.lindarang@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Skrivande och skrivutveckling är centralt för eleverna när de lär sig engelska. Vi har utifrån att ha studerat elevernas resultat på nationella provet i Engelska 6 sett att en stor andel elever presterar lägre på skrivdelen än på de övriga provdelarna. Vi har därför sett ett stort behov av att arbeta med skrivutveckling och hitta fungerande former för att ge elever feedback på ett effektivt sätt. Detta FoU-projekt är ett aktionsforskningsprojekt som grundar sig i *grounded theory*. I studien söker vi svar på frågorna hur elever uppfattar feedback på skrivna texter i Engelska 6 och hur de omsätter denna feedback när de bearbetar sina texter. Vidare har vi velat undersöka vilka feedbackområden som är de mest frekventa. Studien syftar till att fördjupa vår kunskap kring hur vi kan formulera vår feedback så att eleverna kan förstå och ta till sig den. För att göra detta har vi låtit eleverna spela in sig själva med hjälp av tänka-högt protokoll när de bearbetar texter som de fått feedback på. Dessa data har vi sedan analyserat förutsättningslöst för att hitta mönster i elevernas respons. Utifrån elevernas respons har vi sedan justerat sättet vi gett feedback för att se vad en förändring ger för resultat. Vi har i detta projekt arbetat enligt cirkelmodellen över två skrivcykler.

I våra resultat framträder fyra bearbetningsområden som är mest frekventa: *subjekt-verb kongruens*, *flyt i språket*, *stavning* och *anpassning*. Vi har sett att den vanligaste responsen är att eleverna håller med om att den markerade delen behöver ändras, förstår vad problemet är och sedan ändrar till det bättre. Men vi kan också se att elever i vissa fall inte förstår vad problemet är, men ändå lyckas göra en förändring till det bättre. Vi ser också att bearbetningar som har med ett isolerat grammatiskt misstag att göra är lättare för eleverna att bearbeta än områden som handlar om till exempel flyt i språket och anpassning, då eleverna i högre utsträckning lyckas göra en förbättring när det gäller grammatiska bearbetningar än bearbetningar som har med struktur att göra.

En annan tendens som vi har blivit uppmärksamma på utifrån inspelningarna är att eleverna ibland inte har den grammatiska grundförståelse som krävs för att kunna bearbeta sina texter; vi delar inte samma språk när det gäller hur man pratar om ett språks uppbyggnad. När eleverna ska bearbeta sina texter har vi även märkt att de i vissa fall saknar verktyg för att göra detta; en del hänvisar till känsla och att något ”låter bra” snarare än att använda sig av online-verktyg för att söka synonymer eller fungerande uttryck. Av de resultat som framkommit drar vi slutsatsen att vi även fortsättningsvis måste lyssna på vad eleverna tänker för att vi ska förstå hur de kommit fram till en bearbetning. Vi måste försäkra oss om att vi delar ett gemensamt språk när vi pratar om skrivutveckling och att vi måste undervisa mer om skillnader i stil och genre.

Studien visar att det tillsynes lätträttade kan vara mycket mer komplext för eleverna att bearbeta än vad man vid första anblick kan tro. För att veta detta måste första steget alltid vara att få insyn i hur eleverna tänker.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning.....	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Teoretiskt ramverk	8
1.3 Syfte och frågeställningar.....	11
2. Metod	12
2.1 Urval.....	12
2.1.1 Urval elever.....	12
2.1.2 Val av texttyp.....	13
2.2 Metodbeskrivning.....	13
2.2.1 Lektionsupplägg.....	13
2.2.2 Bedömningsmall.....	15
2.2.3 Instruktionsfilmer.....	16
2.2.4 Bedömda elevtexter.....	16
2.2.5 Inspelningar utifrån tänka-högt protokoll.....	17
2.2.6 Analysprotokoll.....	17
2.3 Forskningsetiska principer	17
2.4 Databearbetning och analys.....	18
3. Resultat.....	18
3.1 Kategorier till analysprotokoll.....	18
3.1.1 Medhåll.....	19
3.1.2 Motstånd.....	20
3.2 Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion?.....	21
3.3 Hur uppfattar elevernas feedback och hur omsätter de den?.....	23
4. Diskussion	27
4.1 Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion?.....	27
4.2 Hur uppfattar eleverna den feedback de får och hur omsätter de denna då de bearbetar sina texter?.....	27
4.3 Hur kan vi formulera feedback på ett sånt sätt att eleverna kan ta till sig den?.....	32
4.4 Diskussion kring projektets upplägg	33
4.5 Hur går vi vidare?.....	36

5. Referenser.....	38
6. Bilagor.....	40
Bilaga 1: Instruktion för skrivuppgift 1- Gruppskrivande.....	40
Bilaga 2: Instruktion för skrivuppgift 1- Individuell uppgift.....	41
Bilaga 3: Instruktion för skrivuppgift 2- Gruppskrivande.....	42
Bilaga 4: Instruktion för skrivuppgift 2- Individuell uppgift.....	43
Bilaga 5: Lektionsplanering.....	44
Bilaga 6: Skolverkets bedömning av Nationella Prov.....	45
Bilaga 7: Bedömningsmall Engelska 6. Skriva.....	46
Bilaga 8: Instruktioner för individuella tänka-högt inspelningar.....	47
Bilaga 9: Medgivandeblankett.....	48

1. Inledning

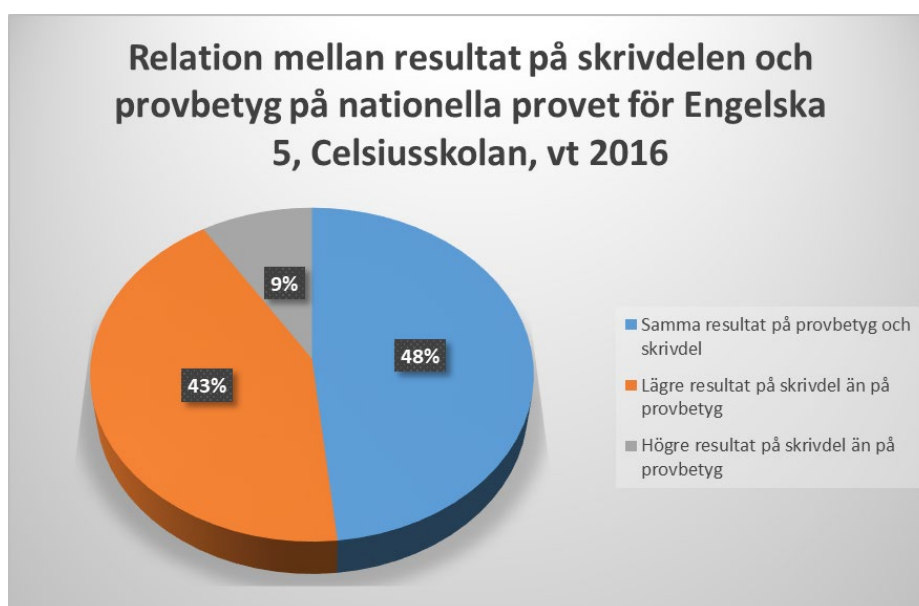
Feedback på skriftliga texter är något som tar upp mycket av tiden för oss språklärare. Då vi lägger mycket tid på att formulera individuell feedback till eleverna är det viktigt att fundera på och undersöka hur eleverna använder sig av feedbacken. Det blev tydligt för oss att vi saknar förståelse för vad som händer hos eleverna när de försöker tolka den feedback de har fått från oss. Det finns ett informationsglapp som vi ville undersöka närmare för att kunna ge mer effektiv feedback; feedbacken från oss kan vara hur bra som helst, men om eleven inte förstår eller misstolkar feedbacken så har vi missat målet. Den här uppfattningen stärktes när vi läste in oss på formativ feedback där det betonas att den mest effektiva feedbacken är den *från elev till lärare* där vi som lärare får fördjupad förståelse för vad eleven uppfattar av feedbacken, vad eleven inte förstår och vilka missuppfattningar feedbacken kan leda till (Hattie 2012). Innan vi kan formulera effektiv feedback till eleverna behöver vi alltså först själva få information från eleverna om hur de förstår den feedback vi ger.

1.1 Bakgrund

Vi har inom ämnesgruppen i engelska på Celsiusskolan diskuterat att skrivande är något som eleverna generellt upplever som svårare än läsförståelse, hörförståelse och muntlig produktion. För att undersöka om så verkligen var fallet utgick vi ifrån vår skolas statistik på de olika delproven i nationella provet (NP) i Engelska 6 från vårterminen 2016. När vi analyserade de inrapporterade betygen från NP kunde vi dels se vad eleverna fått som samlat provbetyg, det vill säga en sammanvägning av de olika delproven, och vad de fått på de olika delproven höra/läsa, tala och skriva. Vi valde att enbart gå igenom resultatet för de elever som genomfört samtliga provdelar, totalt 228 elever (se *Figur 1*). Av dessa hade 57%, det vill säga 130 elever, samma betyg på den skriftliga delen som på det sammanvägda slutbetyget i NP. 14% (33 elever) uppnådde högre resultat på skrivdelen än på det sammanvägda slutbetyget. Det som var intressant var att hela 65 elever fick lägre resultat på den skriftliga delen vilket motsvarar 29% av samtliga elever. I Engelska 5 var sambandet ännu starkare; vid en undersökning av resultaten för de 270 elever som skrivit alla delar i provet hade 43% av eleverna lägre betyg på skrivdelen än på det samlade provbetyget (se *Figur 2*). Av detta drog vi slutsatsen att eleverna generellt presterade lägre när det gällde skriftlig produktion än på de övriga förmågorna i NP i engelska, vilket bekräftade vår uppfattning att det är mycket angeläget att hitta effektiva former för att arbeta med skrivande.



Figur 1: Relationen mellan resultat på skrivdelen & provbetyget, nationella prov Engelska 6, Celsiusskolan vt 2016



Figur 2: Relationen mellan resultat på skrivdelen & provbetyget, nationella prov Engelska 5, Celsiusskolan vt 2016

Det finns således ett tydligt behov att utveckla elevernas skriftliga förmåga i engelska, inte minst då lärare lägger mycket tid på att formulera feedback till eleverna angående just skriftlig förmåga. Det finns en risk för att det blir en obalans mellan den tid som lärare lägger ner på att ge feedback och den tid som eleverna lägger ner på att tillägna sig densamma. Det handlar inte om att vi ska ge mer feedback, utan mer fokuserad feedback som eleverna kan ta till sig. Frågan vi ställde oss var vad eleverna egentligen uppfattar av den feedback de får; om eleverna förstår vad vi avser att de ska göra med feedbacken så borde de rimligtvis också i högre utsträckning faktiskt göra de förändringar vi förväntar oss. Vi behöver därför fördjupa vår förståelse för vad eleverna tänker när de processar feedbacken de får på skriftliga texter.

Då både Engelska 5 och 6 krävs för att få gymnasieexamen på de program vi undervisar (samhälls- och ekonomiprogrammen) är det angeläget att hitta effektiva sätt att arbeta med formativ feedback som eleverna kan ta till sig för att på så sätt utveckla elevernas skrivande och nå ökad måluppfyllelse.

1.2 Teoretiskt ramverk

Detta FoU-projekt har lagts upp som ett aktionsforskningsprojekt. Aktionsforskning är en praktisk ansats för att utforska sin undervisning kring någon aspekt som man har behov av att lära mer om (McNiff och Whitehead, 2005). Man samlar systematiskt in data och analyserar denna för att få en bild av hur något moment i undervisningen fungerar. Analysen ligger sedan till grund för I detta FoU-projekt har vi undersökt hur eleverna uppfattar feedback de får på skrivna texter. Utifrån det vi upptäckt i första skrivcykeln när vi lyssnat på elevernas inspelade respons har vi sedan inför skrivcykel 2 gjort förändringar i sättet vi gett feedback. Aktionsforskning är alltså en slags cyklisk process där analys och utvärdering mynnar ut i förslag till förändringar som kan studeras i en ny cykel som följs upp. Aktionsforskning kan både utveckla den praktiska verksamheten men även generera ny teori till det område som studeras.

Vår teoretiska utgångspunkt startade i John Hatties och Shirley Clarkes *Visible Learning: Feedback* (2019), som lyfter formativ feedback som en av de avgörande framgångsfaktorerna för lärande. Författarna betonar också att det inte i första hand handlar om kvantitet utan hur feedbacken förstås och omsätts av eleven. Själva definitionen av begreppet *feedback* förklaras av Hattie och Clarke som "[...] information about the task that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood", vilket är den definition vi kommer använda oss av i denna studie. Feedback handlar i rapporten om elevens feedback till läraren; den mest effektiva feedbacken är den *från elev till lärare* där vi som lärare får fördjupad förståelse för vad eleven förstår av feedbacken, vad eleven inte förstår och vilka missuppfattningar feedbacken kan leda till (Hattie 2012). Shepard (et al. 2005) förklarar också formativ bedömning som "bedömning utförd under läroprocessen i avsikt att förbättra undervisning eller lärande". Vidare uttrycker Dylan Wiliam (2019) att feedbacken ska "leda till tänkande. Feedback ska vara fokuserad, den ska relatera till lärandemål som har delgivits eleverna och den ska innebära mer arbete för mottagaren än för givaren. Hela avsikten med feedback är i sanning att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande [...]". Vidare skriver David J. Nicol och Debra Macfarlane-Dick (2006) att det finns ett utbrett missförstånd att feedback från lärare till elev är en okomplicerad process där eleven lätt tar till sig feedbacken och gör något med den. Själva processen är dock mer komplex än så. Eleverna måste förstå de "meddelanden" läraren skriver och få möjlighet att exempelvis prata kring dem för att kunna tolka dem. Även Bitchener och Storch (2016) understryker de processer som sker hos elever när de tolkar och omsätter feedback:

"Further research should not only focus on the output/product but also, and arguably more importantly, on how and why learners respond to written CF, how they cognitively process it and how they use it in revised and new pieces of writing."

Den feedback vi ger syftar till att våra elever ska behöva tänka aktivt när de bearbetar sina texter. Det sätt eleverna får feedback på är genom Written Corrective Feedback (WCF), som här definieras genom John Bitcheners och Neomy Storchs (2016) begreppsförklaring:

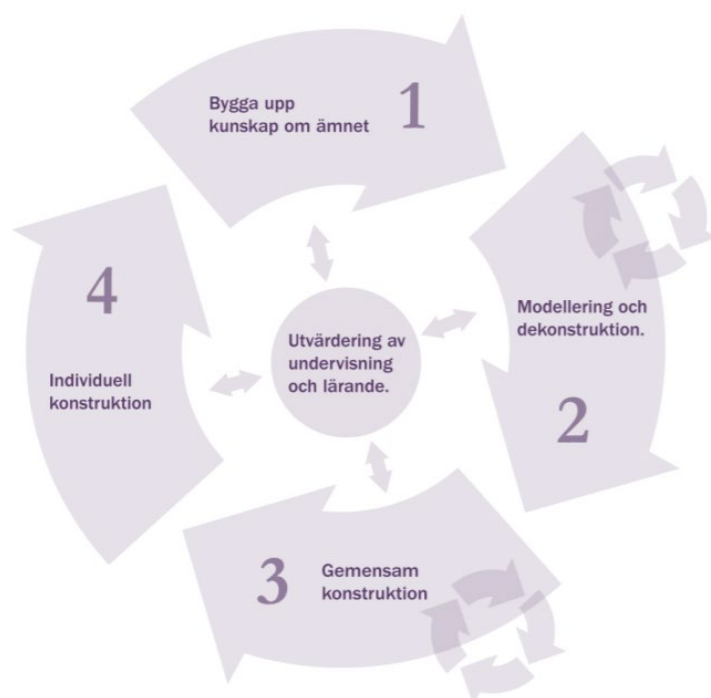
Written CF is a written response to a linguistic error that has been made in the writing of a text by an L2 learner [andraspråksinlärare, vår anm.]. It seeks to either correct the inaccurate usage or provide information about where the error has occurred and/or about the cause of the error and how it may be corrected.

Bitchener och Storch (2016) förklarar i sin studie olika sätt att hantera WCF i andraspråksinlärares skrivna produktion, där olika former av rättande ger olika former av respons. Ett sätt är att ge eleverna indirekt respons där de själva ombeds hitta felen och försöka korrigera dem, en så kallad *meta-linguistic information*. Felen kodas men markeras inte direkt i texten. Detta mer elevaktiverande sätt har vi använt oss av för att försöka få eleverna att själva förstå på vilka grunder en text omarbetas.

I den formativa feedback eleverna har fått i sina bedömningsmallar har vi valt tre förbättringsområden som eleverna får fokusera på och omarbeta. Att avgränsa antalet områden i det korrigeringsarbete eleverna tar sig an är något som förespråkas av exempelvis Icy Lee (2019). I sin studie om lärares korrigerande feedback på texter skrivna av andraspråksinlärare i engelska argumenterar hon för att reducera mängden korrigeringar på ett mer selektivt sätt när det gäller feedback, vilket hon benämner *Focused Written Corrective Feedback*. Lee betonar även att det som ligger bakom elevers inläring är deras förståelse av lärares feedback.

Ett nyckelbegrepp då vi lagt upp projektet har varit *scaffolding*, eller stöttning på svenska. *Scaffolding*-begreppet myntades av den amerikanske psykologen Jerome Bruner och är ett sätt att beskriva hur stöttningen ser ut när ett barn lär sig något nytt (Skolverket, 2017). Man kan säga att *scaffolding* illustrerar hur stöttningen mellan en expert (lärare eller förälder etc) och en novis (elev, barn etc) i en lärandeprocess ser ut. I början av en lärandeprocess behövs mycket stöttning som sedan, allt eftersom barnet (eller i skolsammanhang eleven) blir allt mer självständig, kan monteras ned så att den som lär sig något nytt till slut står på egna ben och självständigt kan utföra uppgiften.

Lektionerna under projektet har vi lagt upp enligt cirkelmodellen som är en undervisningsmodell för att arbeta med skrivande och där *scaffolding* är centralt. Cirkelmodellen utvecklades ursprungligen på 1980-talet av Callaghan och Rothery och kallades senare på svenska "cirkelmodellen för undervisning och lärande" och "cykel för undervisning och lärande". Denna modell är ett sätt att beskriva en cyklisk skrivprocess bestående av 4 faser (Skolverket, 2017, se *Figur 3*).



Figur 3: Cirkelmodellen

Fas 1: Lärare och elever bygger upp en gemensam förståelse för ämnet. För vårt projekt innebar detta att vi hade förberedelselektioner då vi introducerade temat med hjälp av artiklar, kortare videoklipp, klassrumsdiskussioner och arbetande med nyckelord och begrepp.

Fas 2: Gemensamt studera modelltexter. Här fick eleverna i projektet titta på gamla autentiska elevtexter. Dessa texter analyserade vi gemensamt i klassen och eleverna fick öva på att ge feedback på och bedöma dessa texter. Därefter tittade vi gemensamt på hur dessa texter bedömts av Skolverket.

Fas 3: Skrivande av gemensam text. Under denna fas fick eleverna i små grupper gemensamt skriva en uppsats på samma tema som de texter som studerades i Fas 2. Vidare fick eleverna gruppvis ge varandra feedback på de gruppskrivna texterna, samt bearbeta dessa efter att de fått feedback.

Fas 4: Eleverna skriver individuella texter. Först när vi nått till denna fas fick eleverna skriva individuella texter. Instruktionerna var snarlika de för skrivuppgifterna i föregående skrivfaser.

Då vårt fokus är att få syn på elevers tankar kring feedback och hur de tar till sig och vad de gör med den, utgick vi ifrån metoden "Think-Aloud Protocol" (här: tänka-högt protokoll) vilken innebär att personer ombeds utföra en uppgift och verbalisera de tankar som dyker upp under tiden de utför den (Jääskeläinen, 2010). Metoden utvecklades under 1980-talet där den ursprungligen användes inom kognitiv psykologi. Den har vidareutvecklats till att användas inom översättning och, i mer effektiv form, som ett sätt att få fram data i kognitiva processer. I sin bok *A think-Aloud Approach to writing Assessment: Analyzing Process and Product with Adolescent Writers* (2018) beskriver Sarah W. Beck att genom att eleverna får verbalisera sina interna tankeprocesser när de skriver texter, synliggörs processen för läraren likväl för eleven själv. Beck menar att det som framförallt tydliggörs genom tänka-högt protokoll är de delar i

skrivprocessen där elever stöter på hinder. Detta kan exempelvis visa sig när eleverna ska strukturera sitt skrivande, förstå instruktioner och på sättet de förhåller sig till textens genre. Metoden är enligt Beck användbar för lärare för att kunna identifiera elevernas styrkor och svagheter, så att lärare kan utveckla och förbättra sina instruktioner. På så vis kan lärare alltså betona styrkorna i elevtexter, och rikta in sig på svagheter. I Becks studie blir eleverna mer medvetna om nya förmågor ("skills") och nivåer av förståelse i det de gör. Hon menar också att tänka-högt metoden betonar inlärningsprocessen snarare än bedömningen av elevernas skriftliga produktion; tänka-högt metoden involverar eleverna i deras eget lärande då den klargör de styrkor och utmaningar eleven som individ har i sitt skrivande. Beck hänvisar till tidigare forskning som visar att användningen av tänka-högt protokoll för elevers läs- och skrivuppgifter utvecklar deras metakognitiva förmåga och självreglering oavsett om eleven har engelska som modersmål eller som andraspråk. Dessutom menar hon och andra forskare att det är viktigt att ge eleverna regelbunden formativ feedback på det de skrivit för att eleverna ska kunna ha möjlighet att utvecklas som skribenter. Vi har inspirerats av detta arbetssätt, då det gjort det möjligt att få eleverna att verbalisera vad och hur de tänker när de utför en uppgift, i vårt fall då de omarbetar egenskrivna texter utifrån den bedömningsmall vi utformat. Denna metod är central för att synliggöra vad eleverna förstår.

De inspelade tänka-högt protokollen gav oss en typ av kvalitativt datamaterial. Ett sätt att analysera kvalitativa data är att utgå från *grounded theory* som innebär att man förutsättningslöst söker efter mönster eller teman i det insamlade datamaterialet (Bryant och Charmaz, 2007). När man går igenom datamaterialet skapas kategorier succesivt (kodning) genom att varje ny utsaga jämförs med tidigare kategoriseringar. Under arbetets gång skapas kriterier för att beskriva de kategorier som formas. Fördelar med detta sätt att angripa kvalitativa data är att man kan få en rik förståelse för det material man har tillgång till vilket är värdefullt när man undersöker ett område där tidigare kunskaper är bristfälliga. En känd svårighet med metoden är att det kan vara svårt att avgränsa kategorier och/eller skarpt definiera kriterier för vissa kategorier. Då vi arbetat enligt *grounded theory* har vi låtit det vi hört i elevernas tänka-högt inspelningar ligga till grund för hur vi sedan delat in elevresponsen i kategorier. För att finna mönster i detta inspelade data tar vi avstamp i Neomy Storchs (2018) analysmodell där hon delar in elevers respons till feedback i kategorierna *accept (medhåll)/reject (motstånd)/ignore (undvika)*. Storchs kategorier har legat till grund för vår egen framtagna analysmodell där vi vidareutvecklar dessa, då vi såg ett behov av att dela in elevresponsen i subkategorier (se 2.4 Databearbetning och analys).

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få fördjupad förståelse för hur eleverna uppfattar och agerar på feedback på skrivna texter i Engelska 6. En undersökning av hur eleverna förstår och processar den feedback de får syftar till att vi ska kunna utveckla vår egen undervisning så att vi på ett mer effektivt sätt kan hjälpa eleverna i deras skrivutveckling. Detta för att i slutändan hjälpa eleverna att bli säkrare skribenter, men även för att fördjupa vår egen förståelse för vad som kan behövas för att överbrygga informationsglappet gällande vad eleven förstår och vad läraren tror att eleven förstår. Detta leder oss fram till följande frågeställningar:

- Hur uppfattar eleverna den feedback de får på skrivna texter i Engelska 6?
- Hur omsätter eleverna denna feedback när de bearbetar sina texter?

- Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion och hur förhåller sig eleverna till den feedback de får kring dessa?
- Hur kan vi formulera feedback på ett sätt så att eleverna kan ta till sig densamma?

2. Metod

2.1 Urval

2.1.1 Urval- elever

Vi har valt att använda oss av våra undervisningsgrupper i Engelska 6 bestående av en klass på samhällsvetenskapliga programmet samt två klasser på ekonomiprogrammet på den skola vi själva arbetar. När eleverna i de här klasserna kom in på Celsiusskolan 2018 var den lägsta intagningspoängen högre på Celsiusskolan än på övriga gymnasieskolor i Uppsala kommun: 255 för samhällsvetenskapsprogrammet, respektive 275 för att komma in på ekonomiprogrammet (Uppsala kommun, 2018). Elevantalet är 32 i varje klass vilket gör att 96 elever totalt borde ha deltagit med individuella elevtexter. Dock har ett visst bortfall förekommit. Arbetsgången har sett ut som följer: innan eleverna har skrivit sina individuella texter har de fått skriva en gemensam diskuterande text i grupper om tre till fyra elever där instruktionerna för dessa texter har varit gamla nationella prov. Dessa grupper har delats in så att vi har fått så heterogena grupper som möjligt, där vi har utgått ifrån vad vi vet sedan tidigare om elevernas skriftliga förmåga.

När eleverna sedan skulle skriva individuella texter valde vi slumpmässigt ut 10 elever som fick spela in sig själva när de rättade sina texter. Genom att slumpa fram elever på detta sätt så är spridningen på förmågor i målspråket stor och vi anser därmed att vi har ett representativt urval för dessa tre klasser. Innan eleverna slumpades valde vi dock att undanta ett fåtal elever som vi bedömde skulle ha så stora svårigheter att genomföra uppgiften att vi inte ville utsätta dem för pressen att spela in sig själva. Då detta rörde sig om ett så litet antal elever med så stora svårigheter att vi inte kunde förvänta oss att de skulle kunna utföra uppgiften, anser vi att det inte inverkar på vårt insamlade material som använts för analys. Det totala insamlade materialet är från 96 elever som har deltagit i studien genom att de skrivit och bearbetat sina texter. Det som dock ligger till grund för själva studien är de 30 elever som fått spela in sig själva utifrån tänka-högt protokoll.

I andra skrivomgången valde vi samma elever för inspelning som i första skrivpasset, detta för att kunna jämföra de två skrivomgångarna. Det bortfall som ägde rum när det gäller inspelningar från första skrivcykeln var 1 av 30 elever, och i andra skrivcykeln saknades 5 elever av 30. Detta innebär att av våra 30 slumpvis utvalda elever så fullföljde totalt 24 elever i både skrivcykel 1 och 2 genom att delta på lektioner, lämna in ursprungstext, lämna in omarbetad text samt göra en inspelning. Det faktum att skolan gick över till distansundervisning (18/3 2020) och att några elever var borta på idrottsläger eller var sjuka gjorde det praktiskt svårt att få in elevtexter och inspelningar från andra skrivcykeln.

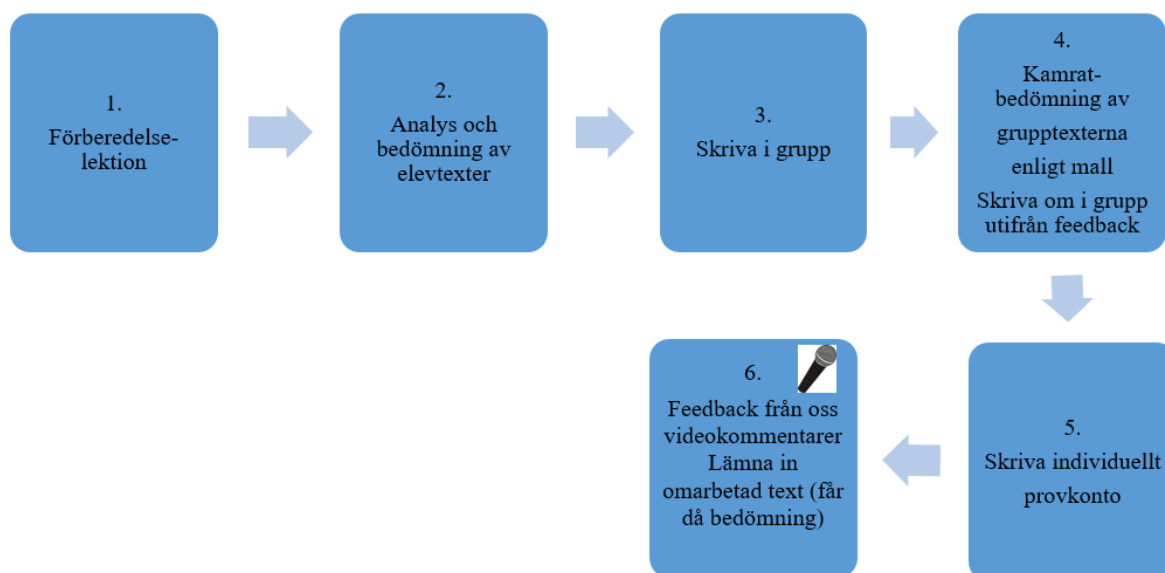
2.1.2 Urval av texttyper

En grundfråga när vi planerade projektet var vilken typ av text vi skulle fokusera på. Det var viktigt för oss att eleverna skulle kunna ta med sig erfarenheter från den ena skrivcykeln in i den andra. Därför landade vi i att texttypen måste vara densamma i de båda skrivcyklarna. Eftersom detta skrivprojekt utgjorde en stor del av kursen Engelska 6 var det viktigt att texttypen skulle vara relevant för kursen. Vi tittade därför på nationella prov för att se vilka texttyper eleverna förväntades skriva där och gemensamt var att det alltid fanns en diskuterande text som eleverna kunde välja. Det föll sig därför naturligt att vi valde att fokusera på just diskuterande texter. Detta stärktes ytterligare av att eleverna förväntas behärska diskuterande texter om de väljer att läsa fortsättningskursen Engelska 7. Vi ansåg därför att detta förberedde eleverna väl inför nästkommande kurs. Det material som har legat till grund för utformningen av skrivpassen har således varit två gamla nationella prov i Engelska 6 från vårterminen 2012 och vårterminen 2013 där sekrestitiden gått ut (se Bilaga 1 och 3). Vi har valt dessa då vi på detta sätt kunnat använda oss av Skolverkets förberedelsematerial och autentiska bedömda elevtexter med kommentarer. Utifrån provinstruktionerna har eleverna skrivit gruppsexter, och vid det individuella textskrivandet har vi utgått från samma tema men ändrat lite i provfrågeformuleringen för att få en annan vinkling på skrivuppgiften (se Bilaga 2 och 4).

2.2 Metodbeskrivning

2.2.1 Lektionsupplägg

När vi planerat upplägget för lektionerna har vi utgått ifrån *scaffolding* och cirkelmodellen (Skolverket, 2017). Vi har arbetat fram en arbetsgång som vi sedan har upprepat i två skrivcykler.



Figur 4: Lektionsupplägg

Då studien designats som ett aktionsforskningsprojekt gjorde vi justeringar utifrån de behov vi såg när vi planerade andra skrivcykeln. Till exempel lade vi till några feedbackområden i

bedömningsmallen där vi såg att det fanns ett behov. Vidare förändrade vi sättet vi markerade en viss typ av grammatiska fel, från att märka ut dem till att bara markera i marginalen.

Både skrivpass 1 och 2 sträckte sig över sex lektioner vardera, det vill säga lite drygt tre veckor var (se Bilaga 5). Här följer en beskrivning av lektionsuppläggen.

1. Skrivcyklerna inleddes med att vi hade en lektion där vi introducerade det aktuella skrivtemat *Consumerism* (skrivcykel 1) respektive *Marketing Forces* (skrivcykel 2). I huvudsak utgick vi ifrån förberedelsematerialet för de släppta nationella proven. Utifrån materialet tog vi ut nyckelord som eleverna fick öva på i onlineverktyget Quizlet. Vi hade även diskussioner i helklass kring det aktuella ämnet och tittade på olika videoklipp för att levandegöra temat.
2. Nästa steg var att titta på autentiska elevexempel. Eleverna fick i smågrupper bedöma dessa texter utifrån den bedömningsmall som användes genom hela skrivprocessen. Vi utgick från E, C och A- texter och kontrasterade dessa för att tydliggöra olika språkliga aspekter. I helklass lyfte vi i samband med detta specifika delar av elevexemplen för att förtydliga vad det är som gör att vissa texter är mer språkligt utvecklade än andra. Eleverna fick öva på att bedöma texterna och motivera på vilket sätt de kunde förbättras. Redan på detta stadium fick eleverna bekanta sig med bedömningsmallen, som de senare också fick använda som bedömningsunderlag för gruppertexter, samt när de fick feedback på sina individuellt skrivna texter.
3. När eleverna bekantat sig med temat, fått nyckelord, läst och analyserat elevexempel så fick de genomföra samma skrivuppgift i grupper om tre till fyra. De fick skriva på dator i ett gemensamt dokument. Det var viktigt att alla bidrog till skrivandet och kunde se texten växa fram i det gemensamma dokumentet, och att eleverna inte delade upp texten i olika ansvarsområden. Vi betonade att gruppen som helhet måste stå bakom texten.
4. Eleverna fick sedan ge varandra feedback på gruppexterna. Även denna gång fick de använda bedömningsmallen där de markerat tre utvecklingsområden samt en styrka. Utifrån den feedback de fått från en annan elevgrupp fick de sedan omarbeta sina gruppertexter som de därefter lämnade in.
5. Först när allt detta var genomfört var eleverna redo att skriva en text på egen hand. Detta fick de göra på provkonto utan tillgång till andra hjälpmedel än själva skrivuppgiften. De individuella texterna bedömde vi lärare sedan gemensamt och gav feedback på samma sätt, det vill säga genom bedömningsmallen. Vi gav varje elev tre förbättringsområden samt en styrka i texten. Genom att eleverna fick bekanta sig med bedömningsmallen ett flertal gånger innan de själva fick feedback i den så reducerade vi risken att de inte skulle förstå feedback-formatet. Fokus blev därför på elevernas respons på feedbacken, snarare än att de fastnade på ett nytt sätt att få feedback på.
6. Eleverna fick därefter skriva om sina texter med tillgång till digitala hjälpmedel såsom ordböcker, synonymordböcker, etc. för att slutligen lämna in en omarbetad version. Detta fick de göra efter att de tittat på instruktionsfilmerna. Tio elever i varje grupp fick dessutom spela in sig själva när de tänkte högt kring rättningen och den omarbetning de gjorde. Först när den omarbetade texten lämnats in fick eleverna bedömning enligt betygsskalan F-A. Viktigt att påpeka är att vi redan sambedömt elevtexterna i samband med elevernas första inlämning, men eleverna fick alltså inte ta del av denna förrän de lämnat in en omarbetad text. I sin studie

kring huruvida elever ska få betyg direkt i anslutning till feedback visar Ruth Butler (1988) att de elever som fick betyg och kommentarer tillsammans inte utvecklades i samma utsträckning som de elever som enbart fick kommentarer. När vi designade studien valde vi därför att separera kommentarer och betyg; eleverna fick således inte betyg förrän skrivpasset var klart. I andra skrivcykeln var arbetssättet inarbetat vilket gjorde att vi inte behövde förklara upplägget i samma utsträckning. Både vi och eleverna var bekanta med arbetssättet vilket underlättade för alla (se Bilaga 5 för lektionsplanering).

2.2.2 Bedömningsmall

För att underlätta feedbacken behövde vi ta fram en fungerande bedömningsmall där vi kunde avgränsa feedbacken till en styrka och tre utvecklingsområden. När vi utformade bedömningsmallen inför första skrivcykeln utgick vi ifrån de bedömningsfaktorer till skrivna nationella prov i kursen Engelska 6, där bedömningen delas in i ”Innehåll” samt ”Språk och uttrycksförmåga” (Skolverket 2011, se Bilaga 6).

Med avstamp i dessa bedömningsfaktorer utgick vi ifrån vår tidigare erfarenhet av vad elever brukar ha för svårigheter när de skriver. Då vi båda arbetat som lärare under många år har vi samsyn kring vilka områden vi brukar kommentera i elevtexter. Vi sammanställde bedömningsfaktorerna från Skolverket och våra erfarenheter för att sätta ihop en bedömningsmall för första skrivcykeln. Detta resulterade då i två huvudfokus: *språk & grammatik*, samt *innehåll* (se Bilaga 7). På bedömningsmallen fanns det vid första skrivcykeln 12 stycken fokusområden gällande språk & grammatik, och 8 områden som handlade om innehåll. *Innehåll* berör utöver ämnesinnehållet själva strukturen och tydligheten i texten, det vill säga feedback som rör formalia.

Vid skrivcykel 2 reviderade vi bedömningsmallen en aning utifrån de behov vi upptäckte vid den första skrivcykeln. För det första lade vi till tre feedbackområden: relativa pronomen, apostrofer och adjektiv-adverb. Även när det gällde *innehåll* reviderade vi bedömningsmallen mellan skrivcykel 1 och 2 då kategorin *Flyt i språket* blev för otymplig och innefattade för mycket. Vi valde därför att dela upp den i andra skrivcykeln och använda *Flyt i språket – ord och uttryck* och *Flyt i språket – upprepningar*.

I bedömningsmallen valde vi att fokusera på tre områden för att göra feedbacken avgränsad och fokuserad. I sin studie *Teacher Corrective Feedback: Less is More* (2019), betonar Icy Lee vikten av att läraren inte bör kommentera elevens samtliga förbättringsområden då detta leder till ineffektiv feedback. Hon framhåller att

With fewer underlines, circles, errorcodes, etc., WCF [Written Corrective Feedback, vår anm.] is less confusing and intimidating, and students are more likely to take risks (e.g. experimenting with new language to express meaning rather than use grammatically safe expressions that do not necessarily convey their real intended meaning) and as a result build fluency and confidence in writing (2019)

Detta innebär att i vissa elevtexter kan det finnas andra saker som är problematiska, men vi har lyft ut det som vi anser gör störst skillnad för elevens fortsatta produktion. Om man fortsätter använda denna mall under en längre tid tänker vi att de olika fokusområdena kommer att skifta över tid i takt med att elevens skriftliga förmåga utvecklas.

2.2.3 Instruktionsfilmer

När eleverna rättade sina texter fick de instruktionen att först titta igenom vilka bedömningsområden de fått och sedan titta på instruktionsvideorna kopplade till dessa. Videorna fanns länkade på elevernas lärplattform och var därmed lättillgängliga för eleverna. Några av filmerna fanns redan inspelade av oss men flertalet fick vi spela in. Detta gjorde vi för att eleverna skulle kunna titta på en videoinstruktion kring hur de skulle rätta sina texter och som ett sätt att effektivisera feedbacken så att eleverna skulle kunna bli mer självständiga i sin bearbetning. Det här var ett sätt för oss att praktiskt kunna ge feedback på totalt 180 elevtexter; hade vi skrivit kommentarer till varje elev så hade det tagit en enorm mängd av vår tid och hade troligtvis inte lett till en mer effektiv omarbetning. Sättet vi gick tillväga var att vi använde Screencastomatic och spelade in när vi talade kring några nedskrivna exempel. Filmerna blev mellan 2-7 minuter långa. När vi lade till fokusområden i bedömningsmallen inför andra skrivcykeln spelade vi också in instruktionsfilmer som motsvarade dessa. Vi såg också ett behov av att revidera några filmer från skrivcykel 1 till 2 då vi i elevernas respons upptäckte att eleverna inte kunnat tillgodogöra sig feedbacken på det sätt vi tänkt. De förändringar som ägde rum var att vi ändrade i området *subjekt-verb kongruens*, och delade upp *genitiv 's* och *apostrofer*.

2.2.4 Bedömda elevtexter

När elevernas texter väl hade lämnats in skrev vi ut dem och gick gemensamt igenom vilka tre fokusområden varje elev behövde arbeta med. Dessa fokusområden färgkodades och markerades i elevtexten och kryssades för i bedömningsmallen (se *Figur 5*). Detta gjorde vi i samtliga 180 elevtexter. Alla skrivna elevtexter med tillhörande ifyllda bedömningsmallar från skrivcykel 1 och 2 skrev vi ut, scannade och gjorde tillgängliga för eleverna digitalt på skolans lärplattform. Bedömningsmallen och den markerade elevtexten kunde alltså se ut på följande sätt:

Responsible companies

Nowadays companies produce a variety of products and use up the valuable resources. All the products that these companies produces may not be necessary. That's why it's so important that we consumers think about how the companies affect the environment.

The companies have very much responsibilities in regards to the environment. Firstly they have to think about all the resources they need to produce a product. When the companies have to produce things they regularly need much water, which lead to reducing of the water resources. If the water resources is decreasing it would affect the environment, the people and the animal life in the future, since we need the water to be alive. Another thing that it's important for the companies to think of are the transporting of the new products. When the companies transport there products it lead to emissions, like carbon and other dangerous things for the environment. The emissions lead to global warming and if it continues in this way we people and animal are going to die.

The companies also have responsibilities in regards to working conditions. I think a good work condition are when the people that working on the companies can feel safe. Another thing that are fundamental is when it not dangerous for the people to work. For an example dangerous chemicals. It's also important that the people get money for their work, so they not get fooled and work for free. One thing we consumers can do to increase good working conditions are that we can think an extra time of what product we buy. We people can check up the conditions the company of the product have and also contact the company and tell them that we want products under good conditions.

Bedömningsmall Engelska 6- Skriva

När du bedömer en text måste du titta på såväl språk och grammatik som innehåll. Här nedan finns en checklista som du ska utfylla när du ger feedback på en text. Kryssa i vad du tycker är styrkan i texten (grön ruta) samt tre områden som skulle kunna förbättras i texten (gula rutor). Markera även i själva texten var förbättringsområdena finns. Ge protokollet och texten tillbaka till textförfattaren.

Språk & Grammatik:	Innehåll:
☐ Stavning: ✓ Förekommer det förstärkande stavfel? tex. which – witch, where – were ■ ■	☒ Flyt i språket: ✓ Är allt på engelska? Förklaras begrepp (kan inte skriva "NU") utan att förklara vad det innebär på engelska? ✓ Kan en engelsktalande förstå vad som menas? ✓ Upprepas samma ord/betyck flera gånger? ■ ■ ■
☐ Stor bokstav, punkter, kommatering ✓ Använder man stor bokstav, punkter och kommatecken på ett korrekt sätt? ■ ■	☐ Länkning: ✓ Finns det ord som binder ihop texten, tex. first of all, second of all, moreover, furthermore, finally, to conclude etc. ■ ■
	☒ Anpassning till mottagare och situation: ✓ Ven skriver du för? ✓ Är språket för informellt för uppgiften? ■ ■
Grammatik:	Struktur och tydlighet:
☐ Tidpunkt ■ ■	☐ Titel ■ ■
☐ Do-omskrivningar ■ ■	☐ Inledning ■ ■
☐ -ing form ■ ■	☒ Styckesindelning ■ ■
☒ Subjekt-verb kongruens ■ ■	☐ Avslutning ■ ■
☐ Ordföljd ■ ■	☐ Tillräckligt lång text? Följer den skrivna texten instruktionen? ■ ■

Figur 5: Bedömd elevtext med tillhörande bedömningsmall

2.2.5 Inspelningar utifrån Tänka-högt protokoll

Efter varje skrivcykel när eleverna fick tillbaka sina texter med ifyllda förbättringsområden och skulle bearbeta sina texter, ombads våra 10 slumpmässigt utvalda elever i varje klass (tre klasser) att spela in sig själva samtidigt som de bearbetade sin text. För att förbereda eleverna på detta arbetssätt lät vi alla elever gruppvis spela in sig själva när de bearbetade den första gruppskrivningsuppgiften (Se Bilaga 1). Detta gjordes för att alla skulle ha beredskap för att spela in när vi sedan slumpade fram elever för inspelning av tänka-högt protokoll.

Dessförinnan lät vi eleverna titta på en av oss inspelad instruktionsfilm där vi illustrerade hur en tänka-högt inspelning kunde låta. De elever som slumpades fram fick sätta sig i enskilda rum. Eleverna hade då tillgång till följande:

- utskriven text där de tre olika fokusområdena färgkodats och markerats
- bedömningsmallen med de tre ikryssade fokusområdena samt en styrka (se *Figur 5*)
- varsin diktafon
- en skriftlig steg-för-steg instruktion (se Bilaga 8)
- dator där elevens text fanns tillgänglig digitalt för att underlätta rättningsprocessen

Ljudfilerna med elevernas inspelningar från diktafonerna förde vi sedan över till vår datainsamlingsbank. Dessa inspelningar är de som tillsammans med elevtexter utgör data i vår studie. Vid första individuella tänka-högt inspelningen upplevde ett fåtal elever att det blev ont om tid, vilket också visade sig i några ofärdiga inspelningar. Vid andra inspelningstillfället var dock både elever och vi bekanta med arbetssättet vilket gjorde att de som spelade in sig också genomförde en komplett inspelning.

2.2.6 Analysprotokoll

När vi lyssnade på elevernas inspelningar hade vi respektive elevs ursprungstext, feedbackprotokoll med de tre fokusområdena ikryssade, samt den omarbetade texten framför oss. Vi kunde då se vilka förändringar eleven faktiskt gjort i den omarbetade texten samt lyssna på hur de tänkte kring rättningen. Elevernas respons till feedbacken kategoriserade vi därefter i ett analysprotokoll. Vi utgick ifrån Storchs (2018) tre huvudkategorier *accept/reject/ignore*, men valde att komplettera dessa med ytterligare subkategorier (se 3.1 Kategorier till analysprotokoll).

2.3 Forskningsetiska principer

Vi utgick ifrån Göteborgs universitets Forskningsetiska Principer (2002) där de fyra riktlinjerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utifrån dessa gav vi eleverna både muntlig och skriftlig information om hur studien skulle genomföras, vad syftet med studien var, vilken allmännytta studien hade för dem och för oss, samt hur det insamlade materialet skulle komma att hanteras (se Bilaga 9). Eleverna i samtliga tre klasser fick därefter skriva på samtycke för att delta i studien. Alla skrev på. Konfidentialitets- och nyttjandekravet tillgodosåg vi på följande sätt: när vi arbetade med texterna var texterna inte anonymiserade då vi var tvungna att kunna koppla rätt elevtext till rätt inspelning, men när resultaten presenteras här är samtliga texter och material från inspelade samtal anonymiserade. I den medgivandeblankett eleverna skrev på framgick namnet på de personer som skulle komma att ha tillgång till det insamlade materialet samt att materialet endast fick användas för forskningsändamål.

2.4 Databearbetning och analys

De elever som spelade in sig själva fick bedömningsmallar (liksom samtliga elever) där tre utvecklingsområden och en styrka markerats. Dessa utvecklingsområden fick de tio slumpade eleverna sedan talat kring och spela in sig själva utifrån ett tänka-högt protokoll. Varje elev ska totalt ha lämnat in två stycken texter: en originaltext och en omarbetad text per skrivcykel. Utöver texterna stod varje inspelad elev för två stycken inspelningar, så sammanlagt beräknades materialet generera totalt 120 texter och 60 inspelningar. Av dessa elever har vi fått allt material från 54 elever där samtliga spelat in sig själva vid skrivcykel 1 och 2. Det datamaterial som ligger till grund för studien är således 54 elevtexter (gångar två) med tillhörande tänka-högt inspelningar, det vill säga 108 elevtexter och 54 inspelningar.

Utgångspunkten var att lyssna på hur eleverna tänker högt när de omarbetade sina texter utifrån den feedback de fått. Elevernas inspelningar av sig själva varierade i längd från 2 till 30 minuter. I snitt låg de på ca 5-10 minuter per inspelning. När vi lyssnade på eleverna kategoriserade vi deras respons på den feedback de fått. Vi delade in elevernas inspelade respons enligt grundprincipen *accept (medhåll)/reject (motstånd)/ignore (undvika)* (Storch 2018). Utifrån denna grundprincip tog vi fram en egen analysmodell. Vi upplevde inte att Storchs modell fungerade för vår studie då kategorin *undvika*, som vi valde att kalla "Ändrar inte", visade sig problematisk eftersom elever kan välja att undvika bearbetning av olika anledningar; de kan exempelvis ha förstått men ändå inte hålla med. Därför valde vi att ha "Ändrar inte" som en underkategori till både *medhåll* och *motstånd*. Vidare behövde vi dela in *medhåll* och *motstånd* utifrån om eleverna uttrycker förståelse för hur texten kan förändras. Kategoriseringarna presenteras under Resultat.

3. Resultat

Vi kommer här redogöra för resultatet av kodning av analysprotokollet. Vidare kommer vi redovisa de feedbackområden som förekommit mest frekvent i bedömningsmallarna för de 27 respektive 23 eleverna som spelat in sig själva vid skrivpass 1 och 2. Slutligen kommer vi gå in på hur eleverna förhållit sig till feedbacken angående dessa markerade områden när de omarbetar sina texter. I resultatdelen kommer vi även beröra frågeställningarna vilka förbättringsområden som är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion, hur eleverna förhåller sig till den feedback de får kring dessa, samt hur eleverna omsätter denna feedback när de bearbetar sina texter.

3.1 Kategorier till analysprotokoll

Det analysprotokoll vi tagit fram vid lyssnandet av elevernas tänka-högt inspelningar är uppdelat i huvudkategorierna *medhåll* och *motstånd*. *Motstånd* innebär att eleven verbaliserar en misstro eller ett ifrågasättande av den feedback de fått. *Medhåll* betyder inte nödvändigtvis att de verbaliserar ett medhåll, men att de inte ger uttryck för ett uttalat motstånd. Detta innebär att majoriteten av eleverna hamnar under kategorin *medhåll*. Vi går närmare in på detta i diskussionsdelen (se 4. Diskussion). Kategorierna *medhåll* och *motstånd* har sedan brutits ned i underkategorierna "Förstår vad som ska rättas i texten" och "Förstår inte vad som ska rättas i texten". Slutligen har dessa underkategorier delats in i ytterligare fyra subkategorier: "Ändrar till det bättre", "Ändrar inte till det bättre", "Ändrar inte", samt "Ändrar genom att ta bort markerad del".

Medhåll								Motstånd							
Förstår vad som ska rättas i texten:				Förstår inte vad som ska rättas i texten:				Förstår vad som ska rättas i texten:				Förstår inte vad som ska rättas i texten:			
Ändrar till det bättre	Ändrar inte till det bättre	Ändrar inte	Ändrar genom att ta bort markerad del	Ändrar till det bättre	Ändrar inte till det bättre	Ändrar inte	Ändrar genom att ta bort markerad del	Ändrar till det bättre	Ändrar inte till det bättre	Ändrar inte	Ändrar genom att ta bort markerad del	Ändrar till det bättre	Ändrar inte till det bättre	Ändrar inte	Ändrar genom att ta bort markerad del

Figur 6. Kategorisering av elevrespons på feedback (tänka-högt inspelningar)

3.1.1 Medhåll

Förstår vad som ska rättas i texten

Eleven uttalar inget motstånd mot den del i texten som vi har markerat, och av tänka-högt protokollet framgår att eleven förstår vad feedbacken syftar på.

Ändrar till det bättre

Eleven förstår vad vi har för avsikt att hen ska göra och bearbetar texten till det bättre.

Ändrar inte till det bättre

Eleven förstår vad vi har för avsikt att hen ska göra, men bearbetningen leder inte till en förbättring. Detta kan till exempel handla om att vi har markerat ett uttryck som inte fungerar bra i sammanhanget och eleven förstår att uttrycket inte passar eller fungerar på engelska, men väljer att byta ut uttrycket mot ett annat uttryck som inte heller det fungerar i sammanhanget.

Ändrar inte

Det finns inget uttalat motstånd hos eleven mot den feedback hen fått, men eleven låter ändå bli att ändra markerad del. Detta kan till exempel handla om att eleven förstår att ett uttryck inte fungerar, men är oförmögen att hitta ett fungerande alternativ. I vissa fall kan det också röra sig om att eleven säger att hen ska gå tillbaka och korrigera senare men aldrig gör det.

Ändrar genom att ta bort markerad del

Det finns inget uttalat motstånd hos eleven mot den feedback hen fått. Eleven väljer att ta bort markerad del. Detta kan vara ett sätt för eleven att undvika att bearbeta texten. I vissa fall kan det dock leda till en förbättring.

Förstår inte vad som ska rättas i texten

Eleven uttrycker inget motstånd, men i inspelningen framgår att hen inte förstår feedbacken på det sätt vi avser. Detta kan röra sig om missuppfattningar; eleven kan ha missuppfattat vad det är som är problemet. Exempelvis kan en elev sätta ord på att en viss förändring behöver göras, men när de sedan tänker högt kring förbättringsområdet framkommer att eleven saknar egentlig förståelse för hur texten kan förbättras.

Ändrar till det bättre

Eleven förstår inte vad vi har för avsikt att hen ska göra men lyckas ändå omarbete den markerade delen till det bättre. Här kan det röra sig om gissningsrättning som råkar bli rätt.

Ändrar inte till det bättre

Eleven förstår inte vad vi har för avsikt att hen ska göra och rättningen leder inte till en förbättring av texten. Här kan det exempelvis handla om att eleven byter ut ett ord som inte passar in i sammanhanget mot ett annat ej fungerande ord.

Ändrar inte

Eleven förstår inte vad vi har för avsikt att hen ska göra och låter bli att ändra den markerade delen.

Ändrar genom att ta bort markerad del

Eleven förstår inte vad vi avser att hen ska göra och rättar genom att ta bort den markerade delen. Detta kan vara ett sätt att undvika bearbetning av texten. I vissa fall kan det dock leda till en förbättring.

3.1.2 Motstånd

Förstår vad som ska rättas i texten

Eleven uttalar ett motstånd mot att markerad del behöver rättas. Av tänka-högt protokollet framgår dock att eleven förstår vad det är vi avser; eleven förstår vad vi vill men håller inte med. Då kan de välja att göra följande:

Ändrar till det bättre

Eleven förstår vad vi har för avsikt att hen ska göra men håller inte med om att det skulle leda till en förbättring. Eleven bearbetar motvilligt texten till det bättre.

Ändrar inte till det bättre

Eleven förstår vad vi har för avsikt att hen ska göra, men verbaliserar ett motstånd och håller inte med om att det skulle leda till en förbättring att ändra den markerade delen. Eleven gör ändå en förändring men det blir inte en förbättring.

Ändrar inte

Det finns ett uttalat motstånd hos eleven mot den feedback hen fått, och eleven låter bli att ändra markerad del.

Ändrar genom att ta bort markerad del

Det finns ett uttalat motstånd hos eleven mot den feedback hen fått. Eleven väljer ändå att bearbeta genom att ta bort markerad del. I vissa fall kan det dock leda till en förbättring.

Förstår inte vad som ska rättas i texten

Eleven ställer sig frågande till markerade förbättringsområden. Eleven uttrycker ett oförstående kring vad vi efterfrågar. Här kan eleven till exempel ge uttryck för att hen tycker

att det skrivna ändå låter bra, eller att vi missförstått vad eleven försöker uttrycka. Här håller eleven inte med därför att eleven inte förstår vad det är vi efterfrågar, till skillnad från föregående (Motstånd, "Förstår vad som ska rättas i texten"), då eleven ställer sig frågande till feedbacken för att hen är av annan åsikt om vad som skulle leda till en bättre text.

Ändrar till det bättre

Eleven ställer sig frågande till feedbacken och ställer sig oförstående till vad vi har för avsikt att hen ska göra. Trots detta omarbetar eleven texten till det bättre. Här kan det röra sig om gissningsrättning som råkar bli rätt.

Ändrar inte till det bättre

Eleven ställer sig frågande till feedbacken och förstår inte vad vi har för avsikt att hen ska göra. Trots detta omarbetar eleven den markerade delen men rättningen leder inte till en förbättring av texten. Här kan det exempelvis handla om att eleven byter ut ett ord som inte passar in i sammanhanget mot ett annat ej fungerande ord.

Ändrar inte

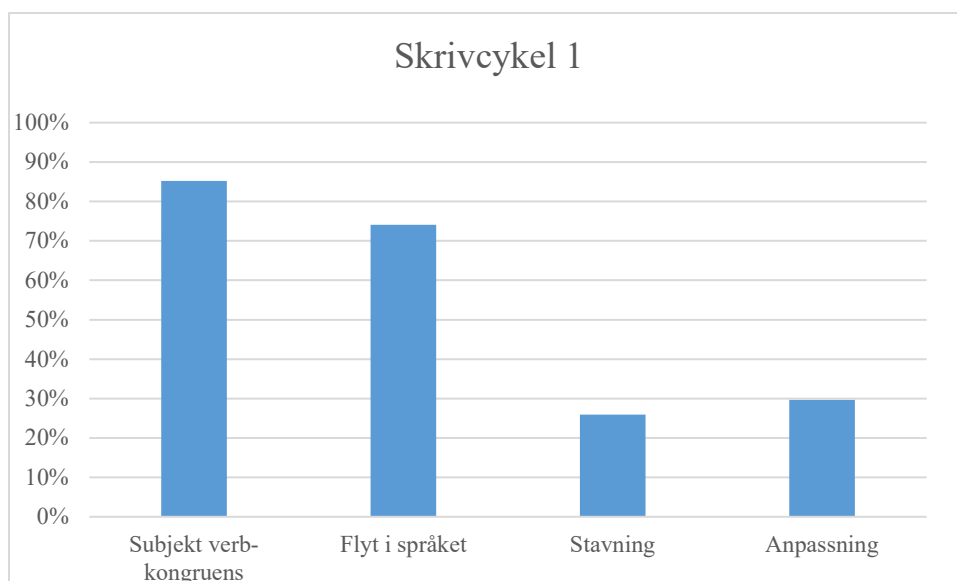
Eleven ställer sig frågande till feedbacken och förstår inte vad vi har för avsikt att hen ska göra. Hen låter bli att ändra den markerade delen.

Ändrar genom att ta bort markerad del

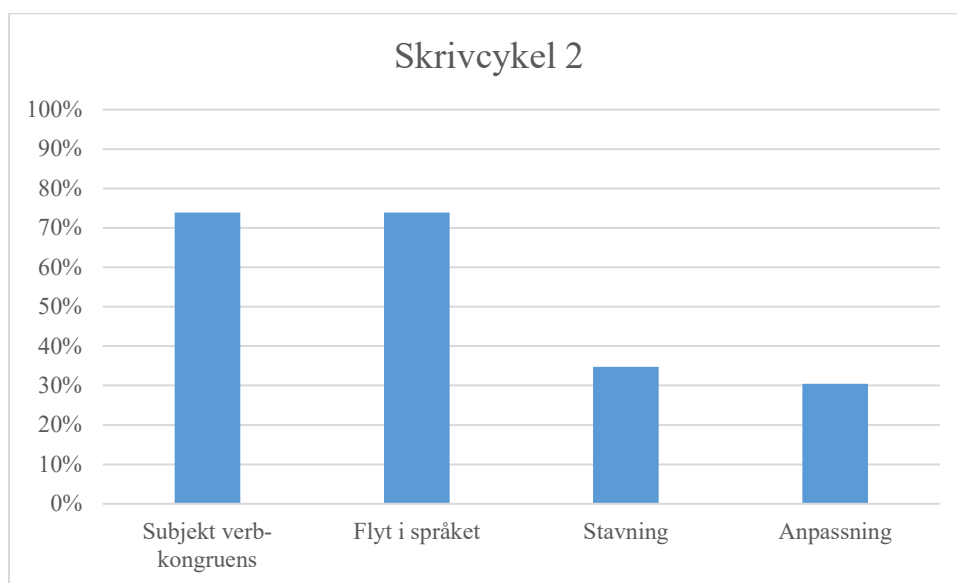
Eleven ställer sig frågande till feedbacken och förstår inte vad vi avser att hen ska göra. Eleven rättar ändå genom att ta bort den markerade delen. Detta kan vara ett sätt att undvika bearbetning av texten då eleven inte behöver omarbeta texten. I vissa fall kan detta dock leda till en förbättring.

3.2 Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion?

Efter det att båda skrivcyklerna avslutats sammanställde vi typen av förbättringsområden som eleverna fått markerat i sina bedömningsmallar. De fyra områden som var de mest frekventa var *subjekt-verb kongruens*, *flyt i språket*, *stavning* och *anpassning*. Därefter är det stort avstånd i antal till övriga kommenterade förbättringsområden. Vi såg inte någon stor förändring i vilka områden som markerades från skrivcykel 1 till skrivcykel 2; de fyra mest frekventa förbättringsområdena var desamma och de markerades i stort sett i samma utsträckning i de båda skrivcyklerna. Därför kommer vi nedan fokusera på dessa fyra förbättringsområden och hur eleverna har förhållit sig till desamma.



Figur 7. Markerade förbättringsområden i Skrivcykel 1, procent baserat på de 27 elever som spelat in sig själva



Figur 8. Markerade förbättringsområden i Skrivcykel 2, procent baserat på de 23 elever som spelat in sig själva

Subjekt-verb kongruens

Det vanligast förekommande förbättringsområdet som vi markerat i både första och andra skrivcykeln är kommentarer som har att göra med *subjekt-verb kongruens*. Hela 85% av eleverna, det vill säga 23 av 27 elever, fick detta markerat i sina bedömningsmallar vid första skrivcykeln. Vid andra skrivcykeln fick 74% av samma elevgrupp, det vill säga 17 av 23 elever, detta markerat i sin bedömningsmall.

Flyt i språket

Flyt i språket var den näst mest förekommande feedbacken där 74% av eleverna fått detta kommenterat (vid skrivcykel 1, 20 av 27 elever, och vid skrivcykel 2, 17 av 23 elever).

Stavning samt anpassning

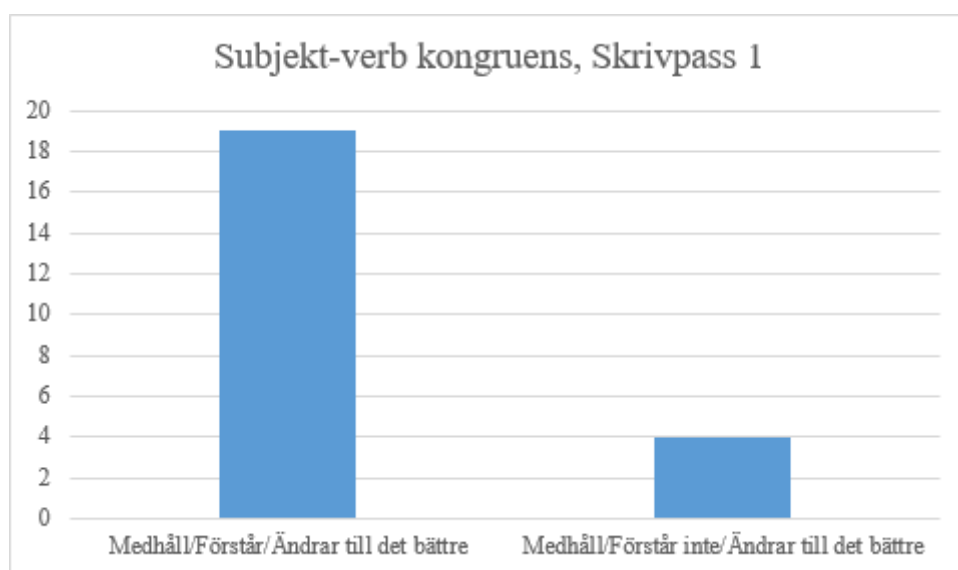
De tredje och fjärde vanligaste feedbackområdena ligger varandra nära i antalet kommentarer: *stavning* kommenterades i 26% av elevernas bedömningsmallar (7 av 27 elever) vid första skrivcykeln, medan det i andra skrivcykeln förekom i 35% av elevernas bedömningsmallar (8 av 23 elever). *Anpassning* kommenterades 30% vid första skrivcykeln (8 av 27 elever), och vid andra 34% (7 av 23 elever).

Övriga kommentarer

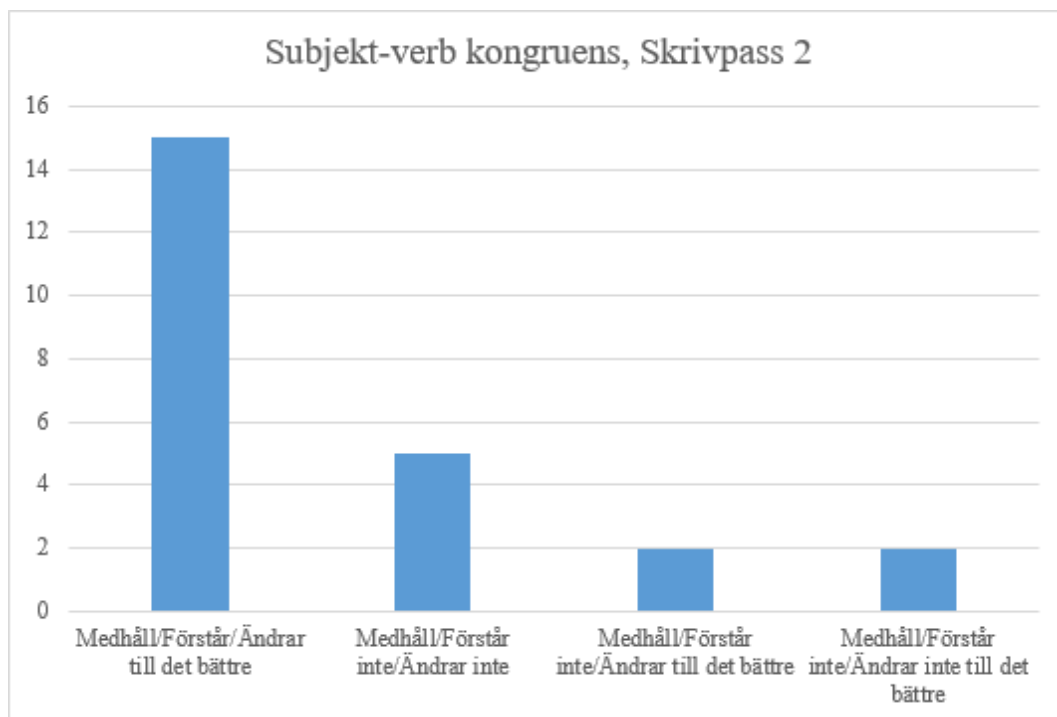
Från stavning och anpassning är det sedan ett hopp i frekvens ner till utvecklingsområdet *prepositioner* som vi markerat sammanlagt 8 gånger i de båda skrivcyklerna, *-ing form* som kommenterats 6 gånger, samt 6 kommentarer kring *genitiv 's*. Då dessa områden inte förekommit lika frekvent kommer vi inte gå närmare in på hur eleverna förhåller sig till dessa typer av bearbetningar. Nedan följer en genomgång av hur eleverna förhållit sig till bearbetningen kring de fyra mest frekvent förekommande områdena *subjekt-verb kongruens*, *flyt i språket*, *stavning* samt *anpassning*.

3.3 Hur uppfattar eleverna feedback och hur omsätter de den?

Subjekt-verb kongruens



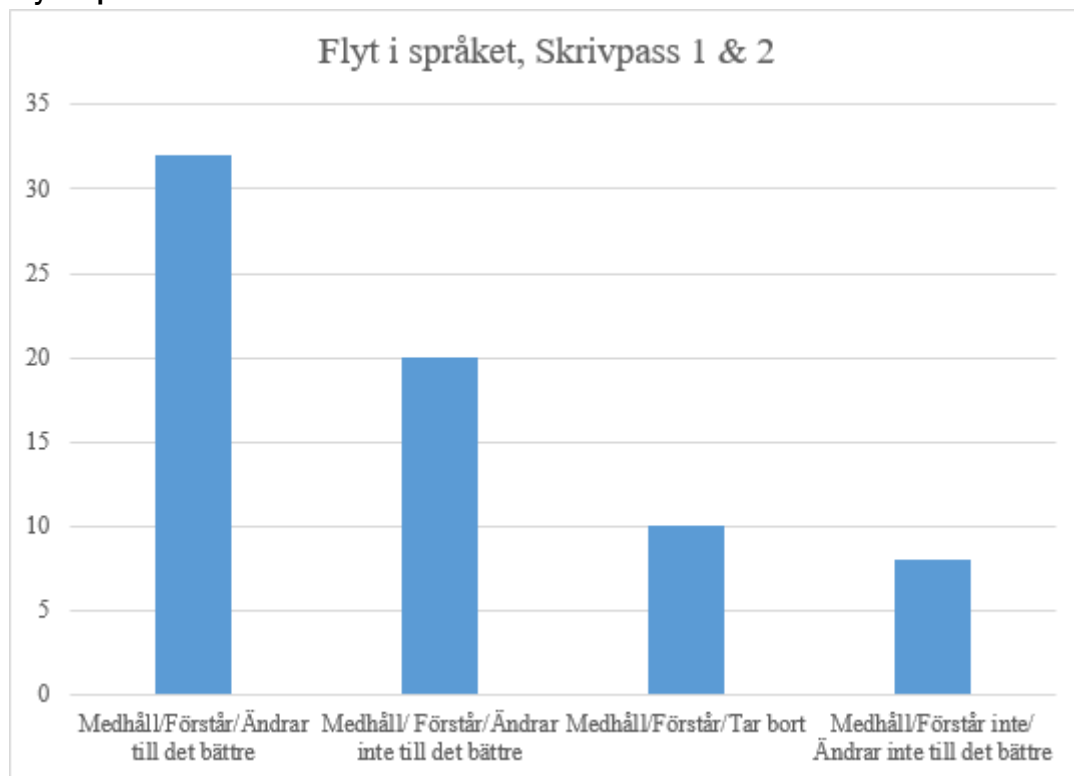
Figur 9: Respons på subjekt-verb kongruens, Skrivcykel 1, antal noterade fall



Figur 10: Respons på subjekt-verb kongruens, Skrivcykel 2, antal noterade fall

Kategorin *subjekt-verb kongruens* är särskilt intressant att titta närmare på då sättet vi gett feedback förändrats från skrivcykel 1 till skrivcykel 2. Vid den första skrivcykeln fick eleverna subjekt-verb kongruensfelen överstrukna i texten vilket gjorde att vi alltså hade markerat var själva felet fanns. Till skrivcykel 2 valde vi istället att markera i marginalen var subjekt-verb kongruensfelen fanns samt antalet fel. Detta gjorde att eleverna själva var tvungna att leta rätt på felen i de markerade delarna. Vid skrivcykel 1 var den vanligaste responsen hos eleverna att uttrycka *medhåll* och förståelse för vad det var som skulle ändras ("Eleven förstår vad vi avsett att hen behöver förbättra"), samt att "Ändra till det bättre". 19 av 27 bearbetningar visade på denna sorts respons (se Figur 9). Den näst vanligaste responsen (4 av 27 bearbetningar) var att eleverna uttryckte *medhåll* men att de missförstod vad det var som behövde ändras men lyckades ändå rätta till det bättre, ("Förstår inte vad som ska rättas i texten"; "Ändrar till det bättre"). Även vid skrivcykel 2 var den vanligaste responsen till subjekt-verb kongruensfel *medhåll* - "Förstår vad som ska rättas i texten" - "Ändrar till det bättre". 15 av 27 bearbetningar visade på detta (se Figur 10). Den näst vanligaste responsen var att eleven uttryckte *medhåll* om att det fanns något som behövde ändras men eleven hittade inte var i texten felet fanns ("Förstår inte") och ändrade inte alls (5 av 27 bearbetningar). Den tredje och fjärde vanligaste responsen i kategorin *medhåll* är att det framgick att eleven inte förstod vad det var som behövde ändras i texten, men att eleven gissade sig till en rättning (*medhåll* - "Förstår inte" - "Ändrar till det bättre" / "Ändrar inte till det bättre"). Då blev det i vissa fall en ändring till det bättre ändå, och i vissa fall ledde det inte till någon förbättring alls (2 av 27 vardera). I kategorin *motstånd* uttalade två av 27 elever ett motstånd mot feedbacken; det framgick att de inte förstod problematiken och ändrade inte heller det markerade till det bättre, eller så lät eleven helt enkelt bli att ändra (1 elev av 27).

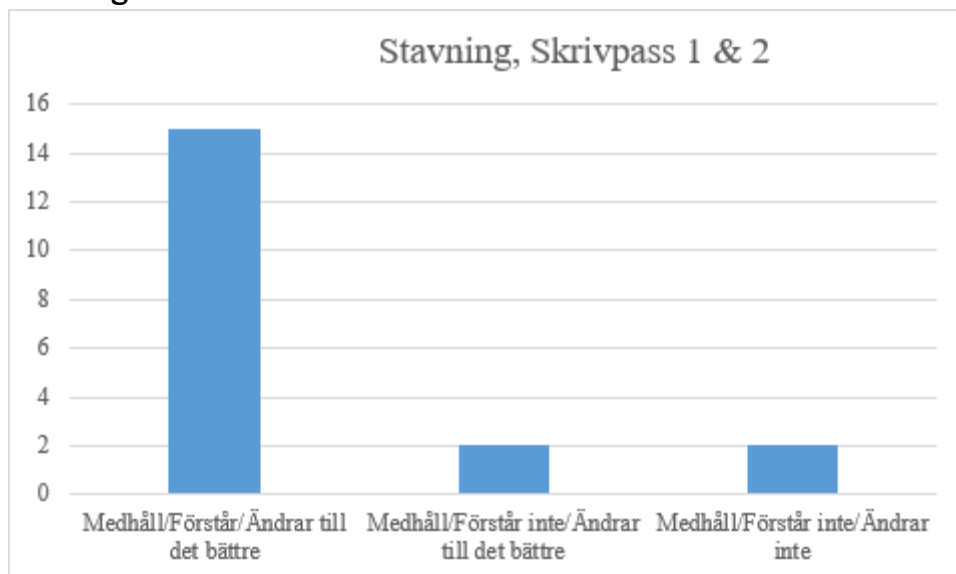
Flyt i språket



Figur 11: Respons på flyt i språket, Skrivcykel 1 och 2, antal noterade fall

Vi kommer här redogöra de samlade resultaten för *flyt i språket* från skrivcykel 1 och 2 då vi inte såg någon större skillnad i hur eleverna förhöll sig till feedbacken i de båda skrivcyklerna. Vi gjorde inte heller några förändringar i sättet vi gav eleverna feedback mellan skrivcykel 1 och 2 i detta område. Under de två cyklerna har eleverna vid 88 tillfällen förhållit sig till feedbacken *flyt i språket*. Här var den vanligaste responsen *medhåll* – “Förstår” – “Ändrar till det bättre” (32 av 88 bearbetningar). Därefter var det ganska spridd respons; nästan en fjärdedel av eleverna uttryckte *medhåll* – “Förstår” – “Ändrar inte till det bättre”. 20 av 88 elevrättningar visar sig detta i. I 10 fall har eleverna fortsatt uttrycka *medhåll* – “Förstår”, men valt att rätta genom att *ta bort* markerad del. I 8 fall fanns det ett fortsatt uttryckt *medhåll* men det stod klart att eleverna ändå inte förstått vad som var problematiskt med uttrycket, och gjorde en förändring som inte blev till det bättre. I endast 6 av 88 fall uttryckte eleverna motstånd mot att markerad del skulle behöva förbättras.

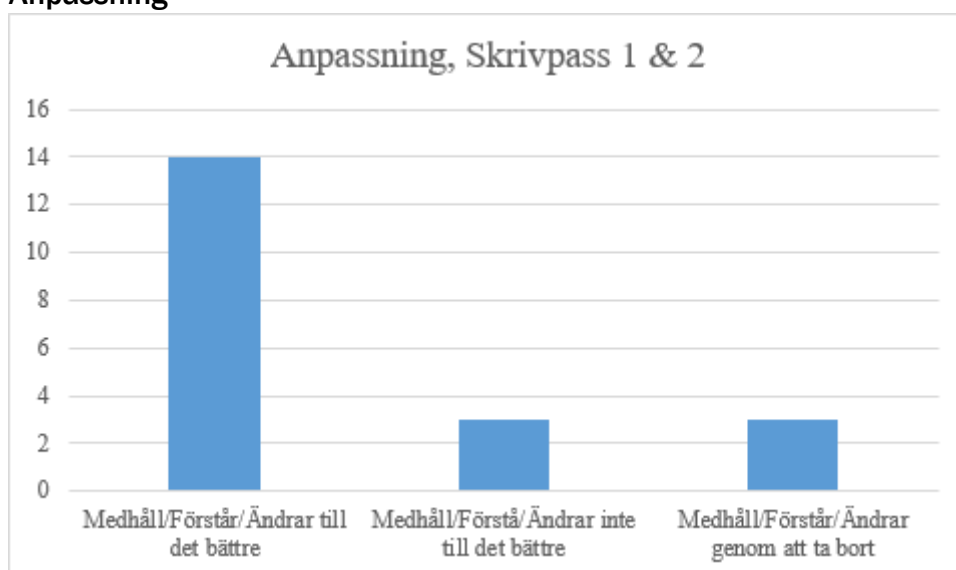
Stavning



Figur 12. Respons på stavning, Skrivcykel 1 och 2

Kring förbättringsområdet *stavning* uttryckte ingen elev något motstånd mot att de skulle behöva göra en förändring, och övervägande majoritet förändrade texten till det bättre (15 av 21 rättningar). I likhet med de övriga kategorierna var detta den vanligaste responsen. Stavfelen var markerade i texten och borde därför vara relativt lätt att korrigera. Det är viktigt att påpeka att eleverna hade tillgång till stavningskontroll när de skrev sina texter vilket gjorde att de kunde rätta rödmärkade stavfel under tiden de skrev. I de flesta fall där elever fått denna kategori markerad i sin bedömningsmall handlade det om förstörande stavfel, det vill säga att stavfelet gjorde att ordets innebörd förändrades, exempelvis *to – too, there – their, shore – sure*. I vårt analysprotokoll visade det sig att några enstaka elever uttryckte medhåll, men att de inte förstod vad vi åsyftade och därmed inte ändrade stavningen till det bättre. Två elever lät bli att ändra; anledningen till det handlade främst om att eleverna sade att de skulle komma tillbaka till orden och korrigera senare, vilket sedan aldrig ägde rum.

Anpassning



Figur 13. Respons på anpassning, Skrivcykel 1 och 2, antal noterade fall

I likhet med föregående kategorier uttryckte eleverna *medhåll* – “Förstår” – “Ändrar till det bättre” (14 av 21 bearbetningskommentarer). Inte heller här uttryckte någon av eleverna ett uttalat motstånd mot att den markerade delen behövde förbättras. De näst vanligaste förhållningssätten var att eleverna höll med, förstod, men ändå inte ändrade till det bättre, alternativt att de ändrade genom att ta bort den markerade delen (3 vardera av 21).

4. Diskussion

I denna del kommer vi diskutera de resultat som framkommit i vår undersökning. Projektets syfte har varit att söka svar på följande frågeställningar:

- Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion?
- Hur uppfattar eleverna den feedback de får på skrivna texter i Engelska 6?
- Hur omsätter eleverna denna feedback när de bearbetar sina texter?
- Hur kan vi formulera feedback på ett sätt så att eleverna kan ta till sig densamma?

Här i diskussionsdelen kommer vi att exemplifiera med elevcitat och utöver frågeställningarna även ta upp en allmän diskussion kring arbetssättet och hur utformningen kan ha inverkat på resultaten. Avslutningsvis kommer vi blicka framåt och fundera över hur projektet skulle kunna utvecklas vidare.

4.1 Vilka förbättringsområden är de mest frekventa i elevernas skriftliga produktion?

I resultatdelen har vi redogjort för vilka förbättringsområden vi har markerat i elevernas texter. Där framgick att följande fyra områden var de mest frekventa i de båda skrivcyklarna: *subjekt-verb kongruens*, *flyt i språket*, *stavning* och *anpassning* (se Figur 7 och 8). Vidare har vi sett att rättning som har med *subjekt-verb kongruens* och *stavning* att göra var lättare för eleverna att förstå och göra en förändring till det bättre (se Figur 9, 10 och 12). När det gäller *flyt i språket* så visade det sig vara svårare för eleverna att göra en förändring som leder till en förbättring (se Figur 11). Även när det gäller *anpassning* var det aningen svårare för eleverna att göra en förbättring (se Figur 13). Vi kommer nedan föra en diskussion kring vad detta kan bero på.

4.2 Hur uppfattar eleverna den feedback de får på skrivna texter i Engelska 6 och hur omsätter de denna feedback då de bearbetar sina texter?

Det var intressant att lyssna på hur elevernas uppfattning av feedbacken förändrades när vi ändrade sättet vi gav feedback på från skrivpass 1 till 2. Denna förändring gällde förbättringsområdet *subjekt-verb kongruens* där vi i första skrivcykeln markerade de inkongruenta verben i texten. I första skrivcykeln kan man säga att detta ledde till en slags lucktexträttning där eleverna ofta bara tittade på det markerade verbet när de omarbetade sina texter: slutade verbet på “-s” så tog de bort det och slutade verbet inte på -s så lade de till det. Detta sätt att förmedla feedback på ställde således inte några krav på att eleven faktiskt skulle ha förstått vad det grammatiska problemet var. Eleven tittade alltså uteslutande på själva verbet, inte på vad det syftade på och missade därför hur meningen grammatiskt hängde ihop och hur verbet måste överensstämma med subjektet. Då det här sättet inte aktiverade eleverna i rättningen valde vi därför att förändra sättet vi markerade denna typ av grammatiska fel. Här blev det mycket tydligt för oss att sättet vi ger feedback på ger olika resultat. Sättet vi gav

feedback i skrivcykel 1 resulterade i en passiv yt-rättning medan feedbacken i skrivcykel 2 syftade till att aktivera eleverna i bearbetningen. Som Bitchener och Storch (2016) framhåvt i sin studie om WCF i andraspråksinlärares skriftliga produktion i engelska så kan man markera i texten var felet är vilket vi i det närmaste gjort i den första skrivcykeln då vi strukit under inkongruenta verb. Ett annat sätt, enligt Bitchener och Storch, är att få eleverna att fundera kring var felet finns och själva bli mer aktiva i rättningen genom att felen kodas men inte markeras direkt i texten. Vi valde därför istället inför skrivcykel 2 att markera i marginalen vid det stycke där inkongruenta verb förekom, samt skriva ner hur många sådana fel som fanns i det markerade stycket, för att aktivera eleverna och undersöka om de faktiskt hade en djupare förståelse för denna grammatiska konstruktion. Vi ville få dem att gå från lucktexträttning till en genomtänkt bearbetning och en effektiv feedback där eleven måste ha förstått strukturen för att kunna bearbeta sin text. Då vi gick över från lucktexträttning av *subjekt-verb kongruens* till en mer elevaktiverande typ av rättning var det intressant att lyssna på elevernas tankar då de bearbetade sina texter. Den typ av rättning som vi använde oss av i andra skrivcykeln ställde högre krav på elevernas grammatiska grundförståelse; de måste veta vad ett verb är och kunna se vad subjektet i en mening är för att kunna harmonisera subjekt och verb. Det visade sig dock att eleverna inte alltid hade den grammatiska grundförståelse som vi förutsatte. I skrivcykel 1 var ändå det allra vanligaste att eleverna lyckades förändra de kommenterade områdena till det bättre (se *Figur 9*). Om vi i vår studie enbart hade tittat på vilka förändringar de faktiskt hade gjort skulle vi lätt kunnat få uppfattningen att eleverna förstått de grammatiska strukturerna då de faktiskt lyckats ändra den grammatiska konstruktionen till det bättre. Inspelningarna visade att så inte alltid var fallet; i lucktexträttningen av *subjekt-verb kongruens* i skrivcykel 1 fanns det inte mycket för eleverna att fundera över vad som behövde korrigeras. En elev uttryckte det såhär:

”De flesta av grejerna var att jag hade skrivit –s istället för utan –s.”

I skrivcykel 2 blev det dock tydligare att fler elever fick problem att felsöka då de på egen hand behövde leta upp vilka verb som var inkongruenta (se *Figur 10*). Detta kunde skapa en viss frustration hos elever, som här där en elev uttryckte önskemål om att få själva verbet markerat på liknande sätt som i första skrivcykeln:

“Men gärna skulle jag vilja ha en rosa markering på just det felet så att det blir lite tydligare.”

I följande elevs resonemang framkommer det tydligt att det råder förvirring kring hanteringen av *subjekt-verb kongruens*:

“Jag har lagt till ett –s på till exempel ‘get’ till ‘gets’ eller ‘fact’ till ‘facts’, och ‘use’ till ‘used’.”

Här hittar eleven rätt i det första fallet när det gäller “get” och “gets” vilket var det vi ville eleven skulle komma åt, men fortsätter sedan med att prata om att lägga på ett “–s” på ett substantiv (“fact” till “facts”) vilket tyder på att eleven inte reflekterar över, och kanske inte heller har förstått, vad ett verb är. Slutligen ändrar eleven tempus, “use” till “used”, vilket tyder på svårigheter att förstå vad det är som är fokus när vi hade för avsikt att eleven skulle bearbeta verben utifrån att det ska stämma med subjektet det syftar på - inte göra en tempusändring. Eleven tycks ha förstått att det handlar om att man ska lägga till eller dra ifrån ett “–s” på verb, men lyckas inte sätta fingret på vilka av orden som faktiskt är verb och sätter

därför “-s” där det går, vilket innebär att det kan hamna lite var som helst. Detta, att vi inte alltid delar ett grammatiskt språk med eleverna, var en viktig insikt för oss då vi inte alltid kan förutsätta att eleverna har förståelse för de grammatiska grundbegreppen.

Något som också framkommit tydligt under projektets gång är att elever mycket sällan uttalar ett ifrågasättande av den feedback de får av oss lärare. I vår analysmodell har vi utgått ifrån kategorierna *medhåll* och *motstånd*. En majoritet av eleverna har inte heller, som förväntat, uttryckt något *motstånd* (se *Figur 9-13*); då endast ett fåtal elever har ifrågasatt om de föreslagna förändringarna verkligen skulle leda till en förbättring. Här sticker de elever ut som har stor tilltro till sin egen förmåga på engelska. Till exempel kan man se det här där en elev med högt betyg från kursen Engelska 5 har fått förbättringsområdet *flyt i språket* markerat. Hen ställer sig frågande till att uttrycket “spoiled oceans” behöver ändras:

”Jag har lite svårt att se varför det bidrar till ett dåligt flyt, eftersom att jag förklarar... det är för att stärka min poäng att våra hav redan är skadade. 'Spoiled oceans' liksom [...] Så där vet jag inte riktigt vad jag ska ändra faktiskt. Tyvärr.”

I inspelningarna märkte vi att elever som kommit längre i sin skrivutveckling oftare ställde sig frågande till feedbacken och oftare litade på sin egen känsla då de ger uttryck för frustration över att även de har förbättringsområden. Det får oss att dra slutsatsen att det här är något de behöver öva på. Dessa elever tänker på slutprodukten och att den är bra, men ser inte på vilket sätt den kan förbättras, som till exempel här där en elev tänker högt kring ett förbättringsområde men ställer sig klart frågande till om detta verkligen skulle förbättra texten:

”[...] jag tycker inte att jag behöver [...] ändra nånting utan endast förklara bättre för min läsare. Kanske. [...] Fast det ska ju egentligen inte behövas. [...] Jag hade såklart kunnat göra en ändring, men jag hade inte velat det. [...] Det är bara det att nu när man har haft en instruktion som man 'behöver' följa så blir det jobbigare, liksom. När det inte handlar om vad det ska handla om. [...] Jag valde aktivt att inte göra det för att jag tyckte det här [ämnesfokus som gick utanför uppgiftens instruktion] var mer intressant.”

Vi ser det som en pedagogisk styrka att vi som lärare betonar att texter alltid kan utvecklas och att man inte är färdig som skribent utan att skrivandet är en process oaktat hur långt eleverna har kommit i sin skrivutveckling. I så gott som samtliga elevtexter vi har fått har det funnits en fungerande grundstruktur och därigenom har många elever kunnat producera fungerande texter som uppnår kraven som ställs för att kunna bedömas som godkända på kursen Engelska 6. Det är därför vår övertygelse att detta arbetssätt gynnat samtliga elever. Elever som inte nått lika långt i sin skrivutveckling har gynnats av att få ta del av elevexempel, bedöma dessa och att de gemensamt fått skriva, ge och ta emot feedback i grupp. Det kan i många fall vara lättare att vara mottaglig för feedback om man är flera personer som står bakom en text. Eleverna har även gynnats av att de fått en ordbank med nyckelord och begrepp relaterade till temat att använda i sitt skrivande.

I en del fall kan eleverna uttrycka att de hör att uttrycket låter lite fel; de bekräftar feedbacken de fått men är inte förmögna att hitta något bättre fungerande alternativ, som i följande exempel där eleven har fått uttrycken “It can not occur sweatshops” och “it is over our time” markerade som förbättringsområden gällande *flyt i språket*.

”Men detta fel förstår jag inte riktigt [...] Jag förstår inte vad jag ska ändra, men jag känner att det låter lite fel, typ ”it is over our time, men jag menar ju liksom såhär... det får inte förekomma sweatshops och eller såhär barnarbete nu. Så det är förbi vår tid. Vi har kommit längre idag. Men den är jag lite osäker på.”

Eleven landar till slut i omskrivningen ”We have come longer than that today”. Här ser vi å ena sidan att eleven bekräftar feedbacken genom att säga att hen hör att det inte låter så bra, men å andra sidan leder det inte fram till någon egentlig förbättring då eleven utgår från det på svenska felaktiga uttrycket ”det är förbi vår tid”. I det här fallet blir det tydligt att eleven får svårigheter att hitta ett bättre fungerande uttryck på engelska då bearbetningen från början utgår ifrån ett icke-fungerande uttryck på svenska.

Under projektets gång har vi sambedömt inte bara texter från de elever som har spelat in sig själva, utan samtliga elevtexter från de tre klasserna, det vill säga lite drygt 90 elevtexter per skrivcykel. Då vi under ganska pressad tidsram sambedömt elevtexterna har vi vid ett fåtal tillfällen varit för snabba med att markera förbättringsområden i texten, och då har det hänt att vi felaktigt markerat något som inte alls behövt bearbetas. Inte heller i dessa fall har elever öppet ifrågasatt feedbacken de fått, trots att de med all rätta borde ha gjort det. I några fall funderade eleverna högt kring vad som avsågs med feedbacken, men väljer ändå att göra de föreslagna förändringarna trots att detta faktiskt leder till en försämring av texten. Ett exempel är eleven som felaktigt fått subjekt-verb kongruens markerat i sin text och som inte uttrycker motstånd men en oförståelse över vad som kan vara fel:

”Det vet jag faktiskt inte vad det var för fel på ’is’ där. Det kanske jag ska fråga någon om som kan hjälpa mig istället”.

Eleven genomför ändå trots osäkerhet en förändring som då leder till att det blir en försämring. Vår slutsats är att tilltron till lärarens auktoritet är hög och att elever verkligen anstränger sig att göra de föreslagna förändringarna även om de inte riktigt förstår varför. Här kan vi naturligtvis också ställa oss frågande till i vilken grad vi har bjudit in till ifrågasättande av feedbacken. Innan eleverna började med tänka-högt protokoll så gjorde vi en modellinspelning för hur det kan gå till och låta på en sådan och i den ställde vi oss i några fall medvetet oförstående kring vad det var som var problematiskt med förbättringsområdet. Detta gjorde vi för att verkligen understryka att eleverna skulle prata om allt – inte bara det de förstår utan även sätta ord på vad de inte förstår av feedbacken. I denna modellinspelning uttryckte vi dock aldrig ett uttalat motstånd mot något föreslaget förbättringsområde. En slutsats vi drar är att vi framförallt måste ha tid på oss; blir det hastbedömning och därmed felaktiga förbättringsområden kommer eleverna med största sannolikhet att acceptera att göra en förändring ändå. Det blir därför tydligt för oss att denna typ av bedömning tar och måste få ta tid för att det ska bli något bra av den. Med detta sagt så är det kanske ändå inte så underligt att eleverna så sällan ifrågasätter feedbacken de får från oss lärare med tanke på att de befinner sig i beroendeställning då det är vi som bedömer och sätter betyg. Om vi hade haft mer tid hade det varit intressant att vidare undersöka hur *motstånd* – *medhåll* ser ut när eleverna ger feedback gruppvis till varandra. Här skulle ett uttalat motstånd kanske förekomma oftare då man skulle kunna anta att det blir lättare att ifrågasätta feedback när den kommer från en motpart som ligger på samma språkliga nivå. Dessutom kan det finnas skäl att tro att det kan vara lättare att ställa sig kritisk till feedback om man gemensamt står bakom

en text och inte ensam behöver stå till svars för texten. Detta har vi inte haft möjlighet att undersöka men det skulle vara intressant för vidare studier.

Ett annat område som ofta kommenterats i elevtexter är *anpassning* till syfte, mottagare och situation. Här såg vi att elever generellt hade lättare att göra förbättringar i texten om det rörde sig om enstaka ord som var för informella, till exempel om eleverna använt ord som "stuff", "crap", och svordomar som "shit" och "damn". Just själva ordet "stuff" är något vi drillar eleverna i att sluta använda då ordet i sig inte tillför något. En av eleverna uttryckte det som följer:

"[...] det är också ett sånt där helt onödigt ord som jag vet att du inte gillar".

Det visar på något slags genomslagskraft vi lärare har. En annan elev reflekterar insiktsfullt kring användningen av kraftuttrycket "it's their damn responsibility":

"[...] och då som jag märkte också när jag läste igenom texten har jag använt ord som jag kanske inte borde ha använt [eleven fnissar till]... ganska tydligt faktiskt".

Här tar eleven helt sonika bort ordet och texten passar då bättre för den avsedda formella nivån. Detta såg vi även i andra elevtexter, att enstaka ord som brister i formalitet var lätta att se och ta bort. Däremot visade det sig vara svårare för eleverna att göra förändringar när stilnivån på uttryck blir för informell. Det handlar då inte om svordomar eller liknande, utan snarare om att läsartilltalet blir för talspråkligt. Detta framträder exempelvis när följande elev fått bristande anpassning kommenterat på uttrycket "yeah, you know":

"[...] nästa stycke har jag väl skrivit ett en opassande eller ja, formulerat mig lite opassande. Jag har skrivit "yeah, you know" och det kanske räcker med 'on the television, on the radio, in the magazines, you know'".

Här har eleven svårt att se att även uttrycket "you know" är för talspråkligt för den här uppgiften. Även om det inte är en svordom så kan elever ha svårt att lägga märke till de informella uttryck de använder sig av. Ett annat exempel är en elev som vid inspelningen ställer sig oförstående till varför valet "huge amount" inte skulle vara anpassat till mottagare och situation. Eleven ändrar i slutändan till "a large amount" om än utan att förstå varför. Det stärker vår uppfattning att vi som lärare måste förstå vad eleverna förstår av feedbacken. Det är inte resultatet som är det mest intressanta utan hur eleven uppfattar och tänker i sin bearbetning av feedbacken. Om de gör en förbättring utan att egentligen förstå varför har vi ju missat själva lärandet. När det som ovan handlar om *anpassning* till mottagare, syfte och situation måste vi således fokusera ännu mer på olika stilnivåer och skillnader i talat och skriftligt språk och träna eleverna i att se skillnaderna. Detta är något som tas upp i instruktionsfilmerna, men är helt klart ett område som vi behöver arbeta mer med. Eleverna förstår att man inte ska använda sig av svordomar i en formell text men behöver träna på att förstå de mer subtila stildragen som skiljer formellt från informellt språk.

Ytterligare en aspekt vi lade märke till var att elever i vissa fall inte använde sig av verktyg för att söka upp ett korrekt uttryck eller ord då de bearbetade sina texter. Detta trots att eleverna hade tillgång till online-verktyg när de gjorde sina omarbetningar. Tanken från vår sida och som framgick av instruktionsfilmen kopplad till *flyt i språket* var att de skulle tänka efter vad de ville ha sagt på svenska för att därefter söka i exempelvis online-ordböcker för att få fram ett passande engelskt ord eller uttryck. Istället uttryckte en del elever att de snarare

gick efter vad som lät bra i deras öron eller något som kändes bra. Ett exempel på detta hör vi när en elev har prepositionen markerad i ”*a big difference in their health*”. Eleven väljer då att högt säga olika prepositionsalternativ för att höra vilket som låter bäst, snarare än att faktiskt använda sig av online-hjälpmedel. Här litar eleven på sin egen känsla.

”Den här är jag faktiskt osäker på. Om det ska vara typ ’on’ eller ’for’. ’I think it’s going to make a big difference for their health’ or ’I think it’s going to make a big difference on their health’. [...] den är jag faktiskt jätteosäker på. Nu skriver jag ’på’ och så kanske jag ändrar senare. Så då skriver jag ’I think it’s going to make a big difference on their health’ ... ’FOR their health’, nej jag tar ’for’ förresten. Aa, det var det.”

Detta, att eleverna ibland saknar strategier för att hitta bättre fungerande ord och uttryck när de bearbetar sina texter, framkom tydligt till exempel då vi lyssnade på följande elev som hade fått stavning markerad som ett förbättringsområde i sin text. Denna elev hade både gjort störande stavfel, där stavfelet inte nämnvärt påverkar förståelsen, såväl som förstörande stavfel, det vill säga stavfel som resulterar i att det bli ett annat ord än det avsedda exempelvis ”their”/”there”, ”this”/”these”. De störande stavfelen som kommer upp rödmarkerade i texten kunde eleven enkelt rätta till då det bara var att högerklicka och välja det stavningsförslag som kom upp. De förstörande stavfelen däremot blev betydligt svårare för eleven att korrigera. När eleven funderar kring varför ordet ”there” var markerat som stavfel (i elevtexten skulle det varit ”their”) ställer sig eleven frågande till vad det ska vara:

“[...]och där vet jag inte riktigt vad det ska vara istället”.

Här blir det tydligt att eleven saknar strategier för att omarbete texten då just denna typ av korrigeringar borde vara lätta att genomföra. Det eleven behöver göra är att söka på det svenska ordet alternativt ta reda på vad det markerade ordet betyder. Det blir ännu tydligare att eleven inte reflekterar kring rättningen då hen senare i texten kommer till det markerade ordet ”shure” (där ”sure” avsågs). Här väljer då eleven samma strategi som tidigare det vill säga att högerklicka och får då upp alternativet ”shore” vilket eleven väljer att ta rakt av. Ett störande stavfel har alltså bytts ut mot ett förstörande stavfel i och med att betydelsen av ordet förändrats. Vi ser därför ett stort behov av att vi som lärare är ännu tydligare kring hur eleverna ska gå till väga när de korrigerar sina texter. De behöver öva sig i att använda olika strategier vid omarbetning av texter.

4.3 Hur kan vi formulera feedback på ett sätt så att eleverna kan ta till sig densamma?

Under hela projektets gång har vi brottats med dilemmat hur man kommer åt de centrala aspekterna i en text. Det finns en överhängande risk att man som lärare fokuserar på det till synes lätträttade, men missar att komma åt de mer svårfångade aspekterna av vad det är som bygger upp en text. Risken finns att vi lärare fokuserar på grammatiska aspekter på bekostnad av sådant som har att göra med textens genre och hur den är uppbyggd. Det är lättare att gå igenom en grammatisk regel i en instruktionsfilm än att försöka fänga de mer svårdefinierade aspekterna av en text. En grammatisk regel gäller för alla men feedback gällande stil eller genre är svårare att generalisera. Vi ser att ett sätt att komma åt genre och stil är att - som vi gjort - arbeta med modelltexter och skriva i grupp. Fallgropen för lärare är att vi inte kritiskt ifrågasätter vad det är vi kommenterar i en text: är det det (tillsynes) lätträttade eller det som faktiskt är mest relevant för att texten ska utvecklas? Projektet har fått oss att ifrågasätta även de lätträttade aspekterna. Det har blivit tydligt för oss att det vi ifrån början trodde var de mer

lättkorrigerade förbättringsområdena i en text inte alltid är så enkla för eleverna att bearbeta som vi trott; hade vi inte lyssnat på elevernas inspelningar hade vi troligtvis fortsatt tro att exempelvis *subjekt-verb kongruens* eller *stavning* faktiskt var tämligen lätta för eleverna att bearbeta, men när vi lyssnat på elevernas tänka-högt inspelningar har vi förstått att så inte alltid är fallet. Eleverna kan mycket väl i slutändan komma fram till en förbättring av texten, men det kan ha skett på felaktiga grunder. Eleven behöver inte alltid ha förstått varför hen gör den typen av korrigering, och då kommer troligtvis samma problem uppstå vid nästa skrivtillfälle, det vill säga inget lärande kommer ske. Som vi tidigare nämnt orsakade just *subjekt-verb* korrigeringar svårigheter för eleverna då inspelningarna visade att de saknade förståelse för grammatiska grundbegrepp, såsom verb och substantiv. Detta blir relevant för oss lärare då det antyder att vi inte alltid delar samma grammatiska språk. När vi ber eleverna att gå igenom en text och gå igenom verben så att de stämmer överens med det subjekt de syftar på är det inte alltid självklart att eleverna har tillräcklig grammatisk förståelse för att kunna identifiera verben. De är osäkra på vad ett verb är. I instruktionsfilmerna som handlar om grammatik utgår vi ifrån att eleverna har denna basförståelse; vi börjar inte med att förklara vad ett verb eller substantiv är då vi helt enkelt förutsätter att eleverna kan detta. Förutsättningen för att vi ska kunna kommunicera kring en bedömning är att lärare och elever har ett gemensamt grammatiskt språk. Det finns därför anledning att inte förutsätta en förförståelse utan att vi i exempelvis grammatikvideorna börjar med att tydligt definiera de grammatiska begrepp vi använder, även grundläggande begrepp såsom verb och substantiv. Att arbeta med förförståelse är naturligtvis genomgående en didaktisk utmaning som alltid är relevant. Projektet har gett oss insikt i hur eleverna tänker kring bearbetningen av sina texter. Genom att använda tänka-högt protokollet har vi förstått hur tankarna går hos eleverna; arbetssättet var en förutsättning för att kunna göra det. Vi ser att det kan finnas många användningsområden för detta arbetssätt när man som lärare försöker förstå hur eleverna tänker kring undervisning och feedback. Vi kan inte nöja oss med att en ändring har ägt rum, utan vi måste ta reda på hur eleverna har kommit fram till den förändringen. Ett arbetssätt skulle kunna vara att kontinuerligt låta grupper av elever få tänka högt kring hur de gör när de omarbetar sina texter i ett slags rättningsseminarium där de i grupp får samtala kring hur de tänker när de bearbetar sina texter. Vi ser alltså ett tydligt behov av samtal kring feedback från lärare, mellan elev och lärare, men också lärare emellan så att vi vet hur lärandeprocessen ser ut. Vad vi fokuserar på och hur vi ger denna feedback är frågor som behöver diskuteras kollegialt.

4.4 Diskussion kring projektets upplägg

När vi lade upp arbetssättet var det viktigt för oss att feedbacken skulle vara avgränsad och fokuserad. Att kommentera alltför mycket i en elevtext blir oöppbart och leder lätt till ineffektiv bearbetning (Lee, 2019). När vi sambedömde elevtexterna fokuserade vi därför på att ge feedback kring en styrka i texten samt tre förbättringsområden - oavsett hur mycket annat vi såg i texten som skulle behöva bearbetas. Detta gjorde att elevernas omarbetning blev fokuserad och avgränsad eftersom de fick koncentrera sig på dessa och då hade utrymme tidsmässigt att titta på tre korta instruktionsfilmer kopplade till utvecklingsområdena och därefter bearbeta sina texter. Även om vi känner oss säkra på att vi måste avgränsa feedbacken för att den ska bli hanterbar för eleverna har vi ändå sett tendenser till att vissa elever som inte har nått så långt i sin skrivutveckling tolkar det faktum att de endast har fått

tre områden markerade som att texten är mer utvecklad än vad den faktiskt är. Några av de elever som satt kvar i klassrummet och bearbetade sina texter, utan att spela in, uttryckte att det gick fort att bearbeta texten eftersom det inte fanns så mycket att förbättra i den. Det finns därför en viss risk att elever invaggas i tron att texten i övrigt är problemfri även om det kanske snarare är så att det finns många andra aspekter som eleven skulle kunna bearbeta. I vissa fall har det dock lyft eleverna att få fokusera på tre områden och inte mötas av en text där alltför mycket är kommenterat. Det viktiga för oss har varit att feedbacken och bearbetningen verkligen leder till en förbättring av elevens text och till en förståelse för på vilka grunder en text bör bearbetas (Nicol och Macfarlane-Dick 2006, Bitchener och Storch 2016). Ytterligare en aspekt har varit att det tidsmässigt måste vara rimligt för oss som lärare att ge kvalitativ feedback; i och med detta blir det nödvändigt att blunda för andra aspekter av texten som även de kan behöva utvecklas.

Vi har under hela projektets gång arbetat enligt cirkelmodellen som vi förfinat (se *Figur 3*). I detta arbete har bedömning av modelltexter, samtal kring skrivtemat, gruppskrivande och arbete med nyckelord och begrepp varit en förutsättning för att eleverna senare ska kunna producera egna texter av god kvalitet. Eftersom eleverna både fått och gett feedback enligt samma bedömningsmall så är de mycket väl bekanta med formatet när de själva ska bearbeta sina individuella texter. På det viset har vi försökt att dela samma språk; vi hjälper dem att rikta blicken mot de faktorer som ligger till grund för bedömning av texter skrivna på engelska. Vi upplever det som en styrka att eleverna blir delaktiga i processen. Ambitionen med metoden har varit att vi lärare och våra elever ska få en gemensam grund och ett gemensamt språk för att tala kring skrivutveckling, men vi har samtidigt märkt att det brister för en del elever. I några elevinspelningar har vi hört att om eleverna till exempel inte vet vad verb och substantiv är så blir det ett kommunikationshaveri; vi förutsätter att de har en förförståelse som inte alltid finns där.

När vi skulle ge feedback till eleverna var det således viktigt att ha en fungerande bedömningsmall där de mest frekventa områdena vi brukar kommentera i elevtexter fanns med. Det var också, som tidigare nämnt, viktigt att spela in och koppla filmer till dessa så att vi inte skulle behöva sitta och ge elevkommentarer individuellt utan kunde effektivisera sättet vi gav feedback på genom förinspelade instruktionsgenomgångar. Detta var nödvändigt då det skulle varit orimligt att sitta och skriva individuella kommentarer och instruktioner till samtliga elever. Å andra sidan finns alltid risken att feedback som inte är individuell blir för generell utformad. Vad gäller grammatiska fel i elevtexterna så var det dock relativt lätt att sammanfatta dem i bedömningsmallen. Det som är betydligt svårare att hitta är hanterbara kategorier när det handlar om anpassning till läsare och innehåll, det vill säga de mer svårfångade aspekterna av en text då det handlar om språknivåer och läsartilltal. Till exempel så blev bedömningskategorin *flyt i språket* ett samlingsbegrepp för alla möjliga svåråtkomliga faktorer. I den kategorin hamnade allt från oidiomatiska uttryck, det vill säga uttryck som inte fungerar på engelska utan snarare är ”engelska på svenska”, till fraser med grammatiskt otympliga formuleringar, felanvända ord, till att texten är repetitiv. Vi försökte komma åt detta inför den andra skrivcykeln genom att dela upp kategorin i två delar: *flyt i språket - ord & uttryck*, och *flyt i språket - upprepningar*. Detta visade sig mer hanterbart, men problemet kvarstår att denna kategori riskerar att bli en ”slasktratt” för svårgreppbara aspekter i elevtexten. Även från elevernas håll kan denna kategori bli allt för vid och svårtolkad vilket framkom tydligt när elever som fått *flyt i språket* kommenterad som en styrka skulle förklara vad detta innebar. Kategorin *flyt i språket* tolkades på många olika sätt av eleverna; någon

uttryckte att det handlade om att de hade “en bra brödtext”, medan någon annan tolkade det som att det var för att de hade “använt många synonymer”. Ytterligare någon uppfattade det som att de hade “bra länkning”, och någon tänkte att det rörde sig om att “allt är på engelska”. Frågan är hur användbar kategorin då blir om det finns lika många tolkningar av vad *flyt i språket* innebär som det finns elever. I *Figur 10* framkommer hur vanligt det var under skrivcykel 1 och 2 att elevernas bearbetning inte ledde till en förbättring vilket alltså skulle kunna bero på att eleverna har så vitt skilda uppfattningar om vad *flyt i språket* innebär vilket gör att de har väldigt olika utgångspunkter då de omarbetar sina texter. Beck (2018) skriver om vikten av att betona styrkan i elevtexten för att sedan kunna rikta in sig på svagheten i densamma, men det finns anledning att problematisera inte bara feedback som handlar om förbättring av text och hur eleverna uppfattar den, utan också feedback som har med styrkor i texten att göra. Även denna typ av feedback har vi märkt kan tolkas på många olika sätt av eleverna.

Själva omarbetningen av text kräver att eleverna inför inspelningstillfället läst igenom bedömningsmallen och även tittat på de instruktionsfilmer som finns kopplade till varje bedömningsområde. Utifrån de inspelningar vi har lyssnat på så verkar de flesta elever faktiskt ha gjort detta, men det kräver ett ansvar från eleven och det finns en risk att de börjar bearbeta texten utan att först ha tittat på filmerna. Oförmåga att förstå feedbacken skulle då kunna hänga ihop med att de inte har följt instruktionen och inte har tittat på instruktionsfilmen av förbättringsområdet. I många fall hänvisar eleverna till instruktionsfilmerna när de rättar, men i de fall då eleverna uttrycker ett totalt oförstående för vad som är problemet och inte heller muntligt hänvisar till någon film kan det finnas anledning att misstänka att de inte på förhand tittat på dem. Vi kan naturligtvis inte med säkerhet hävda att så är fallet då eleverna har suttit på enskild plats när de förberett sig för inspelningen. Ett sätt att undvika att eleverna börjar bearbeta sina texter utan att först ha tittat på instruktionsfilmerna skulle kunna vara att samla alla i klassen, dela ut hörlurar och sedan inte låta någon börja revidera texten innan de har tittat igenom instruktionsfilmerna till de förbättringsområden de fått i sin bedömningsmall.

Det finns naturligtvis även en risk för att också filmerna blir för generellt hållna. Detta var något vi märkte från första skrivcykeln då vi i elevernas inspelningsrespons hörde och även fick bekräftat i de omarbetade texterna att filmerna varit för nerskalade; det saknades nödvändig information. Vi var därför tvungna att revidera några filmer, till exempel filmen som gällde *subjekt-verb kongruens* där vi fokuserat på verb som slutar på -s i tredje person singular, där vi behövde ta upp att även *everybody/everyone/somebody/someone* behandlas som tredje person singular, det vill säga “everybody is”, inte “everybody are”. Vi är fullt medvetna om omöjligheten i att ta fram en heltäckande bedömningsmall med tillhörande instruktionsfilmer, då det är så många olika aspekter i skrivna texter som vi bedömer och som vi vill att eleverna ska utveckla. Vår bedömningsmall med tillhörande filmer ska ses som ett försök att ringa in de vanligaste områden som vi brukar kommentera i en text. Problemet som uppstår är alltså att vi inte kan ta med allt; en alltför detaljerad bedömningsmall blir alltför otymplig på samma sätt som en alltför nerskalad bedömningsmall missar många av de mest frekventa feedback-områden. Det blir då en balansgång att spela in instruktionsfilmer som ringar in feedbackområdet men som inte blir för generella i sina förklaringar så att eleverna inte kan applicera det i sina individuella bearbetningar.

För oss har tänka-högt protokollen med elevinspelningar varit ett sätt för oss att samla in data för vår studie. De har varit en förutsättning för att vi ska kunna undersöka vad eleverna tänker när de bearbetar sina texter. Som datainsamlingsmetod har tänka-högt protokollet fungerat bra då vi kunnat lyssna på elevernas tankar då de bearbetar sina texter och på så sätt kunnat analysera vad det är som gör att eleverna ibland uppfattar feedbacken på ett annat sätt än vad vi avsett. Beck (2018) använder tänka-högt protokoll som ett didaktiskt verktyg, medan det för oss fungerat som ett datainsamlingsverktyg då det i denna studie inte har varit vår målsättning att använda tänka-högt protokollet som undervisningsmetod. Vi har i projektet inte låtit alla elever använda tänka-högt protokoll utan istället låtit en slumpvis utvald del av eleverna genomföra tänka-högt inspelningar. Vi upplever metoden som användbar för att samla in data kring hur eleverna tänker för att vi sedan ska kunna utveckla sättet vi ger feedback på. Det skulle naturligtvis även kunna vara intressant att använda metoden som ett verktyg i undervisningen för samtliga elever.

Avslutningsvis har vi positiva erfarenheter av att arbeta utifrån cirkelmodellen då eleverna på ett systematiskt sätt förbereds inför den individuella uppgiften. Vår ursprungliga tanke var att utvärdera modellen genom att jämföra våra elevers resultat på nationella provets skrivdel med resultatet för andra klasser som inte arbetat enligt cirkelmodellen. Då detta inte blev möjligt på grund av att de nationella proven ställdes in har vi inte haft möjlighet att utvärdera detta arbetssätt i jämförelse med något annat. Vi kan dock konstatera att detta arbetssätt gynnat våra elever då de lyckats prestera texter av hög kvalitet under projektets gång. Elever som tidigare haft svårt att skriva texter som når upp till kraven för Engelska 6 har under projektets gång producerat texter med en tydlig grundstruktur som har nått upp till kraven för kursen.

4.5 Hur går vi vidare?

Projektet har varit mycket givande för oss. Vi har fått ny förståelse för hur elever processar feedback och hur vi lärare kan nå dem på ett bättre sätt. Men det har också gett upphov till många nya frågor. Det vore bland annat intressant och givande att komplettera studien med att intervjua de elever som fått spela in sig själva då de bearbetat sina texter. I en sådan intervju skulle vi kunna få reda på vad de tycker om arbetssättet och om de själva upplever att de utvecklats. Vidare vore det av intresse att gå djupare in på om elevers omarbetande av text förändras beroende på om de enbart sett och lyssnat på videoinstruktioner eller enbart fått feedback i skriftlig form. Vi har sammanställt material för att kunna göra en liknande studie då vi kompletterat samtliga instruktionsvideor med motsvarande skriftliga instruktioner. Från början hade vi för avsikt att jämföra första och sista inlämningen (förtext och eftertext) för att se om eller hur eleverna uppfattar att deras text har utvecklats. Det skulle vara intressant att höra hur de tänker och pratar kring de texter de själva producerat i början och slutet av projektet. På så vis skulle man också kunna utvärdera metoden mer. Dessa data finns insamlat men är obearbetat då Covid 19 satte stopp för den undersökningen; logistiken gjorde det svår genomfört att låta eleverna spela in sig själva ytterligare en gång. Tanken var från början att vi inom projektets ram även skulle jämföra våra skrivgruppers resultat på nationella prov med kontrollgruppers provresultat. Inte heller detta blev möjligt då en stor del av vårens undervisning har bedrivits på distans och att nationella proven ställdes in. Sammanfattningsvis har projektet gett upphov till många nya frågeställningar och vidare undersökningsområden. För att kunna utveckla vår undervisning behöver vi fördjupa vår

förståelse för hur eleverna förstår, tolkar och omsätter feedback; för att kunna arbeta formativt behöver vi först förstå hur eleverna tänker. Det är detta informationsglapp, vad det är som händer från det att eleverna får feedback till vad de väljer att göra med den, det vill säga hur de uppfattar och tänker kring feedback, som vi har försökt närma oss i denna studie. Det skulle vara givande och intressant att fördjupa vår förståelse genom att ytterligare beforska detta didaktiska område.

5. Referenser

Beck, W. S. (2018). *A think-Aloud Approach to writing Assessment: Analyzing Process and Product with Adolescent Writers*. New York: Teachers College Press.

Bryant, A., Charmaz, K. (2007) *The SAGE Handbook of Grounded Theory* [Elektronisk resurs]. Hämtad från <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uu/detail.action?docID=1138448>.

Butler, Ruth (1988). Enhancing an undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 1-14. doi: 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x

Göteborgs universitet. (2002). Forskningsetiska principer. Hämtad 2020-04-27 från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Hattie, J., & Clarke, H. (2019). *Visible Learning: Feedback*. Oxon, UK: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Achievement*. Oxford, UK: Routledge.

Jääskeläinen, R. (2010). *Handbook of translation studies*, Volume 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lee, I. (2019). Teacher Written Corrective Feedback: Less is More. *Language Teaching*, 52(4), 524–536. doi: 10.1017/S0261444819000247

McNiff, J., Whitehead, J. (2005) *Action Research for Teachers: A Practical Guide* [Elektronisk resurs]. Hämtad från <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uu/detail.action?docID=1075096>.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education* 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090

Shepard, L.A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L. et al. (2005). *Preparing teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skolverket. Produktion och interaktion Focus: Writing En6. Hämtad 2020-04-27 från https://nafs.gu.se/digitalAssets/1427/1427848_eng6_writing_bedanvisn_gy2011.pdf

Skolverket. (2017). Nyanländas språkutveckling. Hämtad 2020-04-28 från <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api->

v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_02A_stottning_ny.docx

Storch, N. (2018). Thinking Allowed: Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives. A research agenda. *Language Teaching* 52(2), 262-277. doi: 10.1017/S0261444818000034

Uppsala kommun. (2018). Slutlig antagning Uppsala.
Hämtad 2019-09-17 från
<https://www.uppsala.se/contentassets/61e8ca560fd24826ac9f114d8750d942/slutlig-antagning-uppsala-2018.pdf>

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Avslutningsvis vill vi rikta ett stort tack till vår handledare lektor Ammie Berglund på Katedralskolan för fantastisk handledning och en stor dos tålamod under projektets gång.
TACK!

6. Bilagor

Bilaga 1: Instruktion för skrivuppgift 1 – Gruppskrivande

Consumerism – A Global Issue

We all consume a variety of products, sometimes using up valuable resources. Some of these products may be necessary, but many are just non-essential and considered a luxury. We need to be aware of the consequences of our buying habits since other people and our entire planet might be affected by our decisions. What impact does our lifestyle have?

You have **100 minutes** to write your contribution to the debate on consumerism and its effects. Your text should be at least **300 words** but not more than **600 words**. Make sure you have time to check what you have written.

Topic – Discuss

Write an article to be included in an Internet magazine called *Global Concerns* expressing your own opinions about responsible buying. Remember to support your discussion with examples, from your own experience and/or from the texts you have read. The quotations on the opposite page may be of help.

Title: Responsible Buying

You may wish to consider the following questions, but you can of course bring up ideas of your own as well.

- In what way is consumerism a global issue?
- What do you consider when buying things (clothes, food, technological gadgets, etc.)?
- Do you think about how the products you buy have been produced?
- What can we do to buy responsibly?



Foto: Richard Jones/Rex/IBL



Foto: Jean-Philippe Chauzy/ICM



Foto: Johannes Jansson/norden.org

Bilaga 2: Instruktion för skrivuppgift 1 – Individuell uppgift

Corporate Social Responsibility – A Global Issue -----

Companies today produce a variety of products, using up valuable resources. Some of these products may be necessary, but many are just non-essential and considered a luxury. We need to be aware of how companies affect people and the environment. What are the consequences for our entire planet?

You have **80 minutes** to write your contribution to the discussion on corporate social responsibility. Your text should be at least **300 words** but not more than **600 words**. Make sure you have time to check what you have written.

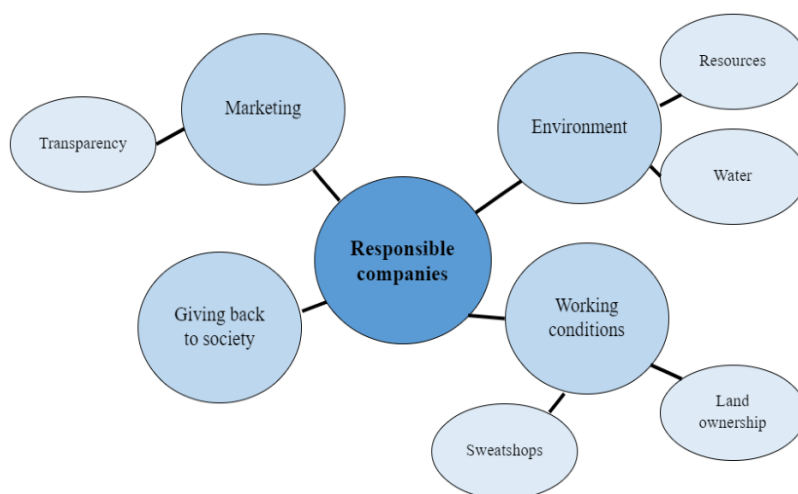
Topic – Discuss

Write an article to be included in an Internet magazine called *Companies Today* expressing your own opinions about responsible production. Remember to support your discussion with examples, from your own experience and/or from texts you have read. The mind-map below may be of help.

Title: Responsible Companies

You may wish to consider the following questions, but you can of course bring up ideas of your own as well.

- What responsibilities do companies have in regards to the environment?
- What responsibilities do companies have in regards to working conditions?
- In the countries where they operate, how can companies support families better?
- What could consumers do in order to make companies more socially and environmentally aware, for example through the way they shop, signing petitions, etc?



Bilaga 3: Instruktion för skrivuppgift 2 – Gruppskrivande

Marketing Forces – For Better or For Worse?

Advertising techniques have become more and more effective and with the developing technology we are targets of a massive amount of information and persuasion almost 24/7. How are we affected?

You have been invited to a European student conference on the theme “Marketing Forces – For Better or For Worse?” to be held in Geneva this spring. The official language of the conference will be English.

Choose ONE of the topics on the opposite page. You have **100 minutes** to write a text on your chosen topic. Write at least **300** but not more than **600** words. Make sure you have time to check what you have written.



Bilaga 4: Instruktion för skrivuppgift 2 – Individuell uppgift**Marketing Forces – How Advertising Informs and Manipulates**

Advertising techniques have become more and more effective and with the developing technology we are targets of a massive amount of information and persuasion almost 24/7. How are we affected?

You have been invited to a European student conference on the theme “Marketing Forces – For Better or For Worse?” to be held in Geneva this spring. The official language of the conference will be in English.

Your task:

You have been asked to write an article discussing different opinions on the issue. This, together with other participants’ contributions, will be posted on the Geneva Conference website. Support your discussion by giving examples from your own experience and/or from the texts you have read.

The following points may be of help, but you could use ideas of your own as well.

- Groups targeted by advertisers
- Methods that advertisers use
- The message/motifs behind advertising
- The effects of advertising

You have **80 minutes** to write your text. Write at least **300** but not more than **600** words. Make sure you have time to check what you have written.



Foto: Angela L. Lindseth



Foto: New York Post



Foto: Sofia Runars dotter & Peter Svensson

Bilaga 5: Lektionsplanering

Lektion 1:

Inför lektionen: förberedelsematerial, inlästa texter och Quizlet.

Lektionen:

- Visa hur skrivpass två kommer se ut samt dagens lektionsupplägg (PP)
- Introduktion och diskussion av temat Marketing Forces
- Arbeta med förberedelsematerial, dvs. texter och clip
- Diskussion kring förberedelsematerialet
- Ordträning- temaord, Quizlet
- Avslut- Quizlet Live test

Lektion 2:

- Introduktion av skrivuppgiften *Marketing Forces*
- Gruppindelningar för gruppskrivande
- Bedömningsmall: snabb genomgång
- Ett set bedömningsmallar och häften med textexempel till varje grupp
- PP med exempeltexterna, där olika delar jämförs och lyfts fram

Lektion 3:

- Eleverna får titta igenom sina respektive bedömningsmallar från individuellt skrivande; ”vad fick du för styrka respektive förbättringsområden i förra skrivpasset?” (5 min.)
- Grupperna skriver *Marketing Forces*-text på Google Docs. Alla ansvarar för slutprodukten
- Spara och lägg in texten i en folder för gruppertexter på Itslearning.

Lektion 4:

- Byt gruppertexter (administrera bytet)
- Dela ut bedömningsmall till varje grupp
- Dela ut överstrykningspennor så att eleverna kan stryka under förbättringsområden och styrkor
- Efter ca 15 minuter, avbryt gruppbedömningen
- Grupperna träffas och förklarar och förtydligar styrkor och förbättringsområden (ca 10 min./text)
- Skriv om gruppertexten och lämna in på Itslearning, samt lämna in bedömningsmallen (i handen)
- Säg till eleverna att gå in och titta på sin bedömningsmall och sin text från skrivpass 1. ”När du skriver nästa lektion, vad är det DU behöver tänka på, baserat på den feedback du fick förra skrivomgången?”

Lektion 5:

- Eleverna skriver individuella texter på **Provkonton** (Word med stavkontroll). Läs igenom uppgiften högt som anpassning för dyslektiker. Ha med nödpapper om någon behöver skriva för hand. Dela ut skrivpass 2-uppgiften som vi satt ihop (våra omarbetade instruktioner).

Mellan lektion 5 och 6: Sambedöm samtliga elevtexter utifrån bedömningsmallen, scanna in bedömningsmall och markerad elevtext och gör tillgänglig för eleverna i Itslearning.

Lektion 6:

- Spela in samma 10 elever som förra gången. Övriga skriver om och lämnar in.

Bilaga 6: Skolverkets bedömning av Nationella Prov

Bedömning av skriftlig produktion och interaktion

Bedömningen av skriftlig språkfärdighet utgår från att eleven, med utgångspunkt i den givna uppgiften, baserad på ämnesplanen, vill och kan uttrycka och utveckla ett innehåll, på egen hand och i samspel med andra.

Nedanstående bedömningsfaktorer bygger på den kommunikativa och handlingsorienterade språksyn som ligger till grund för de svenska kurs- och ämnesplanerna i engelska och moderna språk. Faktorerna är avsedda att vara ett stöd för analysen vid en helhetsbedömning och ska ses som olika aspekter av kvaliteter i skrivet språk.

Bedömningsfaktorer

Innehåll

- tydlighet
- fyllighet och variation
 - olika exempel och perspektiv
- sammanhang och struktur
- anpassning till syfte, mottagare, situation och genre

Språk och uttrycksförmåga

- kommunikativa strategier, t.ex. omformuleringar, förklaringar och förtydliganden
- flyt och ledighet
- omfång, variation, komplexitet, tydlighet och säkerhet
 - vokabulär, fraseologi och idiomatik
 - meningsbyggnad, textbindning och struktur
 - grammatiska strukturer
 - stavning och interpunktion
- anpassning till syfte, mottagare, situation och genre

Bilaga 7: Bedömningsmall Engelska 6. Skriva

Bedömningsmall Engelska 6- Skriva

När du bedömer en text måste du titta på såväl språk och grammatik som innehåll. Här nedan finns en checklista som du ska utgå ifrån när du ger feedback på en text. Kryssa i vad du tycker är styrkan i texten (grön ruta) samt tre områden som skulle kunna förbättras i texten (gula rutor). Markera även i själva texten var förbättringsområdena finns. Ge protokollet och texten tillbaka till textförfattaren.

Språk & Grammatik:	Innehåll:
☐ Stavning: ✓ Förekommer det störande stavfel? t.ex. which – witch, where – were ☐ ☐	☐ Flyt i språket- ord och uttryck ✓ Är allt på engelska? Förklaras begrepp (kan inte skriva "NIU" utan att förklara vad det innebär på engelska) ✓ Har du valt ord/uttryck som uttrycker det du vill ha sagt? ☐ ☐
☐ Meningsbyggnad: ✓ Har du använt dig av fullständiga meningar? ☐ ☐	☐ Flyt i språket- upprepningar ✓ Upprepas samma ord/uttryck flera gånger? ☐ ☐
☐ Stor bokstav, punkter, kommateckning ✓ Använder man stor bokstav, punkter och kommatecken på ett korrekt sätt? ☐ ☐	☐ Länkning: ✓ Finns det ord som binder ihop texten, tex. First of all, second of all, moreover, furthermore, finally, to conclude etc. ☐ ☐
	☐ Anpassning till mottagare och situation: ✓ Vem skriver du för? ✓ Är språket för informellt för uppgiften? ☐ ☐
Grammatik:	Struktur och tydlighet:
☐ <i>Tempus</i> ☐ ☐	☐ <i>Titel</i> ☐ ☐
☐ <i>Do-omskrivningar</i> ☐ ☐	☐ <i>Inledning</i> ☐ ☐
☐ <i>-ing form</i> ☐ ☐	☐ <i>Styckeindelning</i> ☐ ☐
☐ <i>Subjekt-verb kongruens</i> ☐ ☐	☐ <i>Avslutning</i> ☐ ☐

Grammatik:	Struktur och tydlighet:
☐ <i>Ordföljd</i> ☐ ☐	☐ <i>Följer den skrivna texten instruktionen?</i> ✓ Är texten tillräckligt lång? ✓ Är texten för lång? ✓ Håller du dig till ämnet? ☐ ☐
☐ <i>Personliga pronomen</i> ☐ ☐	
☐ <i>Relativa pronomen</i> ☐ ☐	
☐ <i>Genitiv 's</i> ☐ ☐	
☐ <i>Apostrofer</i> ☐ ☐	
☐ <i>Prepositioner</i> ☐ ☐	
☐ <i>Adverb</i> ☐ ☐	

Bilaga 8: Instruktioner för individuella tänka-högt inspelningar**Instruktioner för Individuell Tänka-Högt Inspelning**

A. Signera ut en diktafon

B. Gå till en av dessa salar för inspelning: A207, A208, D106, D107, D205, D206, D207, D208

Att tänka på innan du spelar in:

1. Du har fått tre gula kryss. Dessa motsvarar tre instruktionsfilmer som du ska titta på innan du börjar bearbeta din text. Länkarna till dessa hittar du på Itslearning i mappen Links - - Links to Grammar Videos.
2. Ta fram din text från Itslearning. Ladda ned den lokalt och spara på ett säkert ställe. Kalla din text "Consumerism revised".

När du spelar in:

1. Säg ditt namn tydligt i början av inspelningen.
2. Ha inte pappret för nära diktafonen då det prasslar.
3. Tala om var du har fått ett grönt kryss. Ge exempel från din text på detta.
4. Du har fått tre gula kryss.
Gå igenom kryss för kryss. Tala om vad det står.
5. Tänk högt hur de markerade delarna skulle kunna ändras i din text och prata om de förändringar du gör.
Använd de hjälpmedel du behöver för att göra de förändringar som krävs, t.ex. ordböcker online.
6. Om det är något du inte förstår i kommentaren/markeringen, prata om detta också!
7. Lämna in den omarbetade texten på Itslearning i mappen "Consumerism – Revised".
8. Lämna tillbaka diktafonen.

Bilaga 9: Medgivandebblankett**Celsiuskolan Uppsala****Medgivande till deltagande i forskningsstudie:**

Undersökning av elevers förståelse av feedback på texter inom kursen Engelska 6

**Information**

Läsåret 2019-2020 kommer klasserna E18AC och S18A i kursen Engelska 6 på Celsiuskolan ingå i ett forskningsprojekt om skrivande och skrivutveckling. Under tre skrivpass à sex lektioner kommer eleverna få skriva och få feedback både i grupp och enskilt och bearbeta sina texter. I varje skrivpass ingår en examinerande uppgift.

Forskningsstudiens syfte är att lärare ska fördjupa sin förståelse för hur eleverna tar emot och förstår feedback på skriftliga uppgifter. Data kommer samlas in i form av (I) skrivna elevtexter, (II) omarbetade elevtexter, och (III) ljudinspelningar.

Insamlat datamaterial kommer i första hand att förvaras, hanteras och analyseras av lärare Cecilia Lantz och Maria Lindaräng med stöd av lektor Ammie Berglund och docent Maria Westman vid Uppsala Universitet. Datamaterialet används som underlag för rapporter och presentationer av projektet. För inspelningar krävs särskilt tillstånd i forskningssyfte. Ni som nedan ger medgivande ger även tillstånd för inspelningar i forskningssyfte.

Elevsvar anonymiseras i analys och rapportering av resultaten. Ni är alltså helt anonyma när materialet används för ovan nämnda syften.

För frågor om projektet kontakta Cecilia Lantz (epost: cecilia.lantz@skola.uppsala.se) eller Maria Lindaräng (epost: maria.lindarang@skola.uppsala.se).

Undervisningen som ingår i den pågående kursen är obligatorisk, men som elev har du rätt att dra dig ur din medverkan när det gäller ljudinspelning.

Härmed godkänner jag att det jag bidrar med i form av texter/skriftligt och muntligt via inspelat material får användas i forskningssyfte enligt ovanstående beskrivning:

Namn, klass och datum: _____