Att lära för livet: prov som lärandestrategi

Sebastian Cöllen

Devisen att vi lär för livet, inte för skolan, får inte hamna i bakgrunden vid olika examinationstillfällen. Idag har forskningen kommit att alltmer betona det positiva med att se prov och uppgifter som ett unikt tillfälle att lära sig (jfr t.ex. Bailey 1999 och Erickson 2013). Provet blir på så sätt inte slutpunkten, utan snarare en lärandestrategi i processen mot att uppnå kursmålen.

Den här studien syftar till att undersöka om ökad studentinkludering i form av kamratgranskning kan upplevas som mer effektiv för inlärningen än traditionellt rättade uppgifter. Kamratgranskning är en del i konceptet *peer learning*. Forskare som Boud (2001) framhäver många fördelar med konceptet, från att läraren kan avlastas till att studenterna får en chans att lära från varandra. Den föreliggande studiens empiriska material består av en enkätundersökning där en studentgrupp fått utvärdera två inlämningsuppgifter de gjort. Dessa uppgifter var likvärdiga, med undantag av att den ena följdes upp genom kamratgranskning, den andra genom rättning av läraren. Förutom att ge en inblick i hur studenterna själva ser på fördelar och nackdelar med de olika formerna av återkoppling och bearbetning, ger undersökningen också en indikation på hur de två formerna styr studenternas sätt att konceptualisera och arbeta med rättningarna.

Nyckelord: lärandestrategier, kamratgranskning, processkrivning, språkdidaktik, utvärdering

1 Inledning

Devisen att vi lär för livet, inte för skolan – *non scholae sed vitae discimus*[1] –, kan lätt appliceras på olika typer av examination, inklusive delprov och inlämningsuppgifter: studenterna bör inte bara examineras för betygen, utan också för att lära sig. Idag har forskningen kommit att alltmer betona det positiva i att se provet[2] självt som ett tillfälle till lärande snarare än som ett verktyg endast för att bocka av vissa kunskaper. Provet blir på så sätt inte slutpunkten, utan snarare en lärandestrategi i processen mot att uppnå kursmålen.

Den föreliggande studien har sin teoretiska bakgrund dels i denna forskningsdiskussion, dels i diskussionen om studentinkludering och dess fördelar för lärandet. Syftet är att undersöka hur ökad studentinkludering i form av kamratgranskning kan upplevas som metod för lärande i förhållande till traditionellt rättade uppgifter. Förutom att ge en inblick i hur studenterna själva ser på fördelar och nackdelar med de olika rättningsformerna, ger undersökningen en indikation om hur de två formerna styr studenternas sätt att uppfatta och arbeta med rättningarna. Resultaten behöver inte ses som argument för den ena eller andra rättningsformen, utan kan i stället lägga grunden för en diskussion om hur dessa kan vidareutvecklas för att i högsta möjliga grad bli ett tillfälle till lärande.

Undersökningens empiriska material består av en enkätundersökning där en studentgrupp fått utvärdera två uppgifter de gjort. Dessa uppgifter var likvärdiga, förutom att den ena följdes upp genom kamratgranskning, den andra genom rättning av läraren. Enkätsvaren ger en indikation dels på uppgiftens värde som ett tillfälle till lärande, dels på hur studenterna upplevt skillnaden mellan uppgiften där studentinkludering inneslutits och där den utelämnats.

Undersökningen inleds i avsnitt 2 med en genomgång av den teoretiska bakgrunden. I avsnitt 3 redogörs utförligare för undersökningens metod och empiriska material. Resultaten redovisas i avsnitt 4 och diskuteras i avsnitt 5.

2 Teoretisk bakgrund

2.1 Behaviorismen som teoretisk motpol

Under flera decennier vid mitten av 1900-talet hade behaviorismen ett stort inflytande på teori och praktik kring lärande och undervisning. Behaviorismen hade som bekant sin utgångspunkt hos Pavlovs teorier om betingning – vi känner alla till ”Pavlovs hundar”, som saliverade när de hörde en signal som

[1] Devisen är en omkastning av Senecas ironiserande *Non vitae sed scholae discimus* (Seneca, *Epistulae*: 1920 [106], 12).

[2] Ordet *prov* används här i den breda bemärkelse som anges i *Svenska Akademiens ordbok* (Svenska Akademien 1893 ff.), s.v. *prov* 1.b: ’handlingen att gm utfrågning, föreläggande av vissa uppgifter o.d. söka utröna ngns kunskaper l. (yrkes)skicklighet o.d.; äv. konkret(are), om den förelagda uppgiften.’

kopplats till föreställningen om mat. Dessa teorier vidareutvecklades framför allt av Skinner, som visade att associationer inte bara existerade mellan naturliga stimuli och responser – som mellan föda och salivering –, utan att också konstgjorda samband kunde läras in genom så kallad ”förstärkning” av beteenden (”operant betingning”). Dessa tankar kom att ha påverkan på utbildningen under lång tid framöver, till exempel genom framväxten av fenomen som ”undervisningsteknologi” och ”programmerad undervisning”, där exempelvis datorprogram kunde belöna korrekta svar genom förstärkning i form av poäng (se Säljö 2015 s. 33).

Behaviorismen var ett barn av sin tid och stödde sig på diskurser och praktiker som dominerade stora delar av 1900-talet. I sin sammanfattning av teoribildningen framhäver Säljö bland annat det positivistiska idealet: att bara det som kunde iakttas och objektivt mätas kunde göras till föremål för ett vetenskapligt studium. Detta gjorde att man fokuserade på beteenden snarare än på kognitiva mönster och föreställningar. Ett annat tidstypiskt drag var behaviorismens atomistiska kunskapssyn, som sammanföll med tidens effektiviserade produktionsteknik. Också här var mätbarhet (men också automatisering) ett kännetecken (jfr Säljö 2015 s. 34). I båda exemplen framträder en syn på kunskap som en kvantifierbar produkt som den lärande människan måste tillägna sig (”lära *in*”) och som sedan kan prövas genom universella test.

Behaviorismen har idag spelat ut sin roll, och sedan dess glansdagar har synen på kunskap och lärande förändrats radikalt. Ett av de största stegen i denna utveckling var den ”kognitiva revolutionen” (Gardner 1987), men efter det har inte minst Vygotskijs sociokulturella perspektiv vunnit stort insteg i pedagogiken. Till detta perspektiv, som förändrat synen på undervisning, återkommer vi mot slutet av denna undersökning.

Trots denna utveckling och dessa framsteg kan man ibland få intrycket att prov i olika former likväl har något av kontrollsystem över sig och att det de syftar till är just att mäta kunskap som *produkt*. Ur det perspektivet skulle man kunna hävda att behaviorismens efterklang inte helt tonat bort. Den här undersökningen försöker problematisera provets syfte och, med studenternas uppfattningar som empirisk grund, diskutera andra realiserbara synsätt.

2.2 Prov som ett tillfälle till lärande

Som ovan antytt uppfattades prov och utvärdering länge som en del av ett hierarkiskt kontrollsystem. Idag ses det inom didaktisk forskning i stället ofta som *ett tillfälle och ett sätt att lära sig*: Provet och utvärderingen är inte längre lärandets slutpunkt och facit, utan ett steg i processen.

Till detta förhållningssätt kan begreppen *formativ* och *summativ utvärdering* kopplas. Distinktionen myntades av Scriven (1966 s. 5) för att särskilja mellan examination under utbildningens gång respektive som avslutning av den.

Den formativa utvärderingen kan utgöra en del i den dynamiska utvecklingen av undervisningen från lärarens sida. Med hjälp av provet och dess utvärdering kan man identifiera studenternas kunskapsnivå, deras svagheter och styrkor, och utifrån detta förbättra och anpassa undervisningen för att bland annat fånga upp studenter som kommit efter. Utvärderingen kan då även ge läraren en bild av var metoderna brister, var kommunikationen mellan lärare och student inte fungerar och var tyngdpunkterna i undervisningen inte gått fram. Läraren utvärderar därför inte bara provet och studenten, utan genom dem också förbättringsbehoven i sin egen undervisning. Utvärdering och prov blir då en del av en dialektisk utveckling i studenternas och lärarens gemensamma strävan att uppnå kursmålen.

Men – och det är i vårt sammanhang det centrala – den formativa utvärderingen kan också ha en omedelbar effekt på lärandet från studenternas sida. Det senare förhållandet har Cronbach förtydligat genom att omvandla det till marknadsekonomiska termer: ”Evaluation, used to improve the course while it is still fluid, contributes more to improvement of education than evaluation used to appraise a product already placed on the market” (efter Scriven 1966 s. 5 f.). Ur detta perspektiv skulle man även kunna tala om formativ och summativ utvärdering som utvärdering *för* respektive *av* lärandet. Men det ska understrykas att begreppen samtidigt inte bör ses som varandras motsatser. Ofta är de i stället nära förbundna med varandra (Erickson 2013 s. 84): Vi utvärderar och prövar vad studenterna lärt sig för att de ska få en bild av vad de måste arbeta mer med för att uppnå slutmålen och således klara den summativa utvärderingen. Denna roll hos den formativa utvärderingen som stöd för lärande har på senare år bekräftats av forskning (t.ex. Weurlander m.fl. 2012).

I praktiken tar dock ofta utvärderingens summativa karaktär överhanden, även om forskningen visar på den formativa utvärderingens roll för lärande (Rawlins 2010 s. 3). För att den formativa utvärderingen verkligen ska kunna fylla sin funktion som hjälp mot målet måste den vara utformad för lärande och inte bara för kontroll av kunskaper. Denna insikt har fört med sig att nyare forskning – också kring språkstudier – alltmer kommit att framhäva utvärderingens roll som en del av lärandet.[3] Prov ses här, som Erickson (2013 s. 85) skriver, ”as an aspect of feedback, thus strongly related to development and learning, however, surprisingly often, lacking problematization of methods and effects”.

2.3 Kamratgranskning

Kamratgranskning – den process där studenterna utvärderar och hjälper varandra framåt genom att granska varandras uppgifter – är en del i konceptet

[3] Jfr Bailey (1999). Bailey diskuterar den s.k. *washback effect* (äv. *backwash effect*) prov kan ha på lärandet och undervisningen och presenterar en modell för återkoppling mellan examinationen och den vidare utvecklingen av kunskapsförmedlingen i klassrummet.

peer learning. Med peer learning förstår man en reciprok lärandeprocess, där tanken är att studenterna ska lära sig av varandra genom att ta del av och förklara varandras idéer. Fördelarna med detta sätt att arbeta har på senare tid blivit alltmer uppmärksammade. Boud skriver:

> Formalized peer learning can help students learn effectively. At a time when university resources are stretched and demands upon staff are increasing, it offers students the opportunity to learn from each other. It gives them considerably more practise than traditional teaching and learning methods in taking responsibility for their own learning and, more generally, learning how to learn. (Boud 2001 s. 3 f.)

Kamratgranskning tar insikten om studenterna själva som en värdefull kunskapsresurs på allvar. Studenterna besitter olika kunskap om olika saker och kan hjälpa varandra att nå en mer jämställd högre nivå. De kan lära sig av varandra.

Men också när den ena studenten till övervägande del intar rollen av den som förmedlar, kan det främja dennas egen kunskap. En av fördelarna Boud (2001 s. 8) diskuterar är att man genom att samarbeta med någon annan tvingas *artikulera* sin kunskap. Detta kan göra det tydligt vad man kan, men också vad man *inte* kan, så att man utifrån den insikten kan identifiera och fylla sina kunskapsluckor. Framför allt tvingar samarbete över språkproblem till reflektion över språket på en metanivå, då man måste tänka över och eventuellt förklara *varför* något är rätt eller fel. Eftersom det i kamratgranskning är någon annans text man behandlar, kan det ofta gälla språkliga problem man själv inte behövt reflektera kring men som genom reflektion skulle kunna leda till generiska insikter.

Naturligtvis förutsätter detta att granskningsprocessen innehåller en diskussion, där studenternas tankar möts. Vad som stöts och blöts är då i bästa fall deras egna föreställningar om språket, vilka de måste verbalisera och på så vis blottställa för kritik. Studenterna tas på så sätt tillvara som resurs för sitt eget lärande.

Att involvera studenterna i granskningen av den uppgift de lämnat in skulle kunna motverka att de i provsituationen fungerar endast som producenter av redan inlärd kunskap. Denna form av studentinkludering ligger i linje med den svenska nationella läroplanens krav att öka studenternas medvetenhet, deltagande och ansvar. Genom kamratgranskning kan graden av studentinkludering i undervisningen ökas. Detta skulle i sin tur kunna ha positiva sidoeffekter, som en fostran av studenternas känsla av ansvar för varandras lärande.

Å andra sidan finns en risk att studenterna inte inser mervärdet i peer learning och att de således missar tillfället att ta provet som ett tillfälle till lärande. Det är också oklart till hur stor del kamratgranskning främjar lärandet i jämförelse

med en mer traditionellt lärargranskad uppgift. Den här undersökningen jämför studenternas upplevelser av och arbete med en uppgift av vardera slaget och försöker utvärdera deras upplevda behållning av uppgifterna.

3 Metod och material

Det empiriska materialet i denna undersökning utgörs av enkätsvar från studenter i grundkursen i tyska om två inlämningsuppgifter de fått göra samma termin. Valet av material baserar sig på att enkätsvar kan ge insikter i både studenternas subjektiva upplevelse av uppgifterna och i mer objektiva omständigheter, såsom tiden de lagt ned på uppgifterna. Den subjektiva upplevelsen är ett viktigt indicium på uppgifternas inverkan på lärandeprocessen.[4]

3.1 Uppgifterna

Båda uppgifterna bestod av en svensk text på cirka 150 ord som studenterna utanför lektionstid med valfria hjälpmedel skulle översätta till godtagbar tyska.

Uppgift I rättade läraren endast grovt, med understrykningar av tveksamma ställen vad gäller till exempel ordanvändning, grammatik och syntax. Dessa kompletterades med hänvisande kommentarer i marginalen, såsom ”ordval”, ”deklination” med mera, utan att rätt svar gavs. Studenterna delades sedan in i par, där den ena studenten fick i uppdrag att granska den andras text och att ge förslag på förbättringar till de markerade textställena. Dessa förbättringar diskuterade sedan studenten som granskat texten tillsammans med dess upphovsperson. Denna del av uppgiften innehöll således ett moment med *kamratgranskning*.

Efter att studenterna gått igenom texten, fick upphovspersonen renskriva den efter vad de diskuterat och lämna in den nya texten till läraren. Denna del av uppgiften innehöll ett moment man kan kalla *processkrivning*, det vill säga bearbetning av texten till en bättre version. Allt detta skedde utanför lektionstid. Efter att denna del av uppgiften var färdig diskuterades några frågor studenterna hade gemensamt på lektionstid, med läraren som aktiv diskussionspartner.

Uppgift II lämnade studenterna in till läraren, som rättade den noggrant med kommentarer och poängavdrag. Det innebär att tydliga fel i till exempel adjektivens deklination korrigerades eller att felaktigt använda ord byttes ut mot mer lämpliga förslag. Studenterna fick sedan tillbaka texten, som gicks igenom i klassrummet. Här förklarade läraren svårigheter som återkommit i studenternas lösningsförslag (t.ex. användningen av vissa prepositioner) och hänvisade till särskilda paragrafer i grammatikboken för utförligare studium.

[4] För att kunna objektivt bekräftas skulle dessa svar behöva vägas mot något slags jämförbart testresultat; en sådan ambition skulle överskrida ramen för denna undersökning.

Studenterna uppmanades att hemma arbeta vidare med de för dem mest problematiska textställena och den för dessa relevanta grammatiken.

3.2 Enkäterna

Enkäterna delades ut efter att båda uppgifterna var färdiga och besvarades på slutet av en lektion. Enkäterna var anonyma och inleddes med information om att deltagarna ingick i denna undersökning och att den var helt frivillig.

Frågorna i enkäterna formulerades som följer:

> Tänk tillbaka på inlämningsuppgift I (med kamratgranskning och processskrivning) och inlämningsuppgift II (rättad av läraren och genomgången i klassrummet).
>
> (1) Kan du uppskatta hur mycket tid du lade på uppgiften utanför lektionstid?
> - (a) Uppgift I
> - (b) Uppgift II
>
> (2) Vilka delar i arbetet med texterna lärde du dig mest av? Varför?
> - (I) Uppgift I
  - (a) Kamratgranskning
  - (b) Processkrivning (renskrivning av text)
> - (II) Uppgift II
  - (a) Lärarens rättningar
  - (b) Genomgången på lektionstid
>
> (3) Finns det något arbetssätt du hade velat komplettera med?

Fråga 1 ställdes för att ge en indikation på hur mycket konkret mätbar arbetstid respektive uppgift stimulerade till utanför lektionstid. Fråga 2 utformades på ett sätt som inte på förhand skulle leda studenterna att värdera den ena uppgiften högre än den andra. Fråga 3 avsåg ge studenterna tillfälle att ange om det var något de saknade.

3.3 Deltagarna

Tyskan har inte något stort studentunderlag, och endast fem av de registrerade studenter som gjort båda uppgifterna svarade på undersökningen. Detta underlag har ingen statistisk relevans och kan naturligtvis inte ligga till grund för några långtgående slutsatser. Snarare är svaren inom ramen för denna undersökning ämnade att ge indikationer på hur just denna grupp uppfattade just denna uppgift. Resultaten är tänkta att ge en fingervisning om generella skillnader mellan uppgifterna och kan i denna egenskap ligga till grund för en relevant diskussion och tjäna som uppmuntran till mer omfattande studier.

4 Svarsresultaten

I detta avsnitt kommer resultaten av enkätsvaren att redovisas och, där det är lämpligt, illustreras med citat från de anonyma svaren. Jag kommer också kort att diskutera resultaten. För översiktlighetens skull har jag valt att låta redovisningen följa samma struktur som enkätfrågorna.

4.1 Fråga 1

På fråga 1.a svarade 60 % av studenterna 1 timme och 40 % 2 timmar, på 1.b svarade 40 % 1 timme, 20 % 1,5 timmar och 40 % 2 timmar. Den stora tendensen verkar därför vara att studenterna lagt ned ungefär lika mycket arbete utanför lektionstid på båda uppgifterna. Om någon uppgift föranlett mer arbete, så verkar det vara uppgift II.

I den mån svarsfrekvensen tillåter några slutsatser, kan detta verka förvånande. Uppgift I innehåller flera moment, där studenterna förutom renskrivning också instruerades att diskutera sina olika lösningsförslag. Det kan därför ses som positivt att studenterna lagt ned så mycket tid på arbetet med översättningen. Å andra sidan är tidsåtgång ingen garanti för att lärandet främjas. Kanske har det helt enkelt gått snabbare att nå fram till förståelse på muntlig väg än utifrån skriftliga kommentarer.

Svaren rörande studenternas upplevelse av uppgifterna utgör därför ett bra komplement till förståelsen av vad de verkligen fått ut av de båda uppgifterna.

4.2 Fråga 2

Uppgift I. Av svaren på fråga 2.I.a framgår det tydligt att studenterna verkligen insett mervärdet i peer learning och tagit provet som ett tillfälle till lärande. En student kommenterar att det var ”[p]ositivt att kunna bolla idéer och jämföra texterna samt att gemensamt diskutera sig fram till de rätta lösningarna”. Detta är naturligtvis alldeles det som är avsikten. Genom att diskutera en lösning godtar studenten den inte utan vidare, utan först efter att aktivt ha övervägt skälen till att den vore rimlig. Helt i denna linje ligger kommentaren att ”man lär sig mycket på att diskutera och få förklara hur en tänkt”.

Genom att diskutera, sätter sig saker bättre, delger en student. En annan menar att det var nyttigt att få se ”en annan version”, kanske för att se hur man *också* kan tänka.

Framför allt verkar uppgift I ha sporrat till att ”jobba mer med texten”, vilket två studenter uppger, den ena med tillägget att man då lärde sig mer.

Som nackdel med denna form anges av en student att det finns en risk att den man granskar tillsammans med tror sig veta något som är fel.

Renskrivningen i sig (2.I.b) verkar däremot inte ha upplevts ge så mycket. Man får ”fördjupa sig i sin egen text”, skriver en student, medan en annan svarar att processen skedde ”mekaniskt […], ger nog lite men inte så mycket”.

Uppgift II. – Trots den positiva responsen på 2.I verkar några studenter klart ha föredragit lärarens rättningar (2.II.a). Detta tillvägagångssätt upplevdes som ”bättre ur pedagogik och kunskapsinlärande”, som en student formulerar det. En annan skriver att den ”[t]yckte II var mycket bättre”.

Här anas dock bland svaren en glidning som antyder en risk som denna typ av lärarrättade uppgifter kan medföra. Det uppskattande svaret ”bra att få svar direkt och ha det tydligt” kan fortfarande tolkas positivt, men samtidigt tyder detta ”direkt” möjligtvis på en frånvaro av eftertanke: även om man får lösningen ”direkt” och ”tydligt” så är det inte säkert att man förstår den. Denna antydan lyser med större tydlighet fram i de två följande svaren: ”bra för tentan” och ”[h]är lärde jag mig vilka fel som är värst egentligen”.

Genomgången i klassrummet (2.II.b) verkar däremot ha upplevts på ett sätt som ur lärandesynpunkt endast kan vara positivt. Den uppfattades ge mycket; en student uppger att den lärde sig ”mer på att ställa frågor”, en annan kommenterar: ”Väldigt bra, man förstår sina fel och får allt grundligt förklarat”.

4.3 Fråga 3

Som komplement föreslår några studenter att de båda formerna kunde kombineras. Här sammanfattas också uppfattningen att ”båda tillvägagångssätten [var] lärorika”, ”båda alternativen” bra.

5 Diskussion

Undersökningen visar tämligen entydigt att studenterna verkligen tagit till sig kamratgranskningen som ett sätt att lära sig genom provsituationen. Det är intressant att se att studenterna också hade en positiv upplevelse av den traditionella rättningen, ibland till och med mer positiv än den av kamratgranskningen. Samtidigt tyder en del av svaren på att den senare formen av rättning uppmuntrar till ett ”facit-tänkande”.

Att studenterna ibland upplevt det som positivt att de fått ”rätt” svar av läraren kan således ge en indikation på hur de olika rättningsformerna uppfattas av studenterna. Ett problem med den traditionella rättningen blir då tydlig: Om lärarens svar uppfattas som det korrekta alternativet, kan det leda till att studenterna varken överväger *andra* alternativ eller försöker rättfärdiga sitt *eget* svar. Men att överväga flera alternativ och att försöka rättfärdiga sitt svar stimulerar djupare kognitiva processer än då man helt enkelt övertar ”rätt” alternativ. Framför allt gör det att man tvingas tänka kring sitt eget tänkande, vilket är en möjlighet att förändra detta strukturellt och på djupet. Risken med

den traditionella rättningen är då att konsekvensen blir en lägre grad av kognitiv bearbetning av svaren.

Intressant nog tycks studenterna själva delvis vara medvetna om en sådan effekt. Om man i stället tittar på vad studenterna enligt den här undersökningen framhäver som positivt med kamratgranskningen, kommer nämligen just de positiva värden fram som handlar om djupare tänkande, kognitiv bearbetning och utbytet av flera synsätt.

Det verkar därför tydligt att studenterna inte bara upplevt studentinkludering som främjande, utan att de gjort det av just de skäl kamratgranskningen syftar att uppfylla. Kamratgranskningen tycks verkligen få studenterna att, åtminstone i retrospektiv, ”se” uppgiftens rättning som ett tillfälle till lärande. Just konceptualiseringen av den formativa utvärderingens syfte har i andra sammanhang framhävts som ett problem för att denna ska kunna användas som ett effektivt medel för lärande (Rawlins 2010 s. 4).

Som lärare är detta en insikt man kan ta med sig också vid traditionell rättning. En större kunskap om hur studenterna själva ser på uppgiften ger ökade möjligheter att från lärarens sida påverka detta. Utifrån den föreliggande undersökningen skulle man framför allt behöva uppmuntra studenternas vidare reflektion kring rättningarna. Man kan tänka sig en rad konkreta förslag för hur man skulle kunna stimulera till en sådan reflektion. Till exempel skulle läraren kunna be studenterna själva uppställa eller hitta en regel för lärarens svar, det vill säga själva svara på *varför* deras svar var inkorrekt, de skulle kunna få skriva nya meningar med de konstruktioner de gjort fel för att på så sätt själva använda det ”korrekta” alternativet, eller göra andra följduppgifter som stimulerar vidare bearbetning. Listan kan göras lång, och förslagen är enkla att genomföra. Om studenterna kan fås att reflektera kring rättningarna, i stället för att bara se dem som en avbockning av tillägnad kunskap, är mycket vunnet. Också traditionell rättning kan på så vis göras till ett tillfälle till lärande.

Samtidigt som momentet med kamratgranskning uppskattades av studenterna, framkom av undersökningen att de också värdesatte lärarens återkoppling, framför allt i klassrummet. Detta visar att lärarens roll för att förklara saker inte ska underskattas. Ett synsätt där lärarens roll ska minimeras för att studenterna helt ska lära av varandra hotar att misskänna det stora värde läraren med sin kunskap och erfarenhet besitter.

Inom den pedagogiska litteraturen finns dock en lång tradition som erkänner vikten av ”the more capable peer”, som Vygotskij (1978 [1934]) kallade det, för att nå nästa nivå. Till exempel kan små barn kanske förstå grunderna för hur ett pussel ska läggas, men inte för hur de mer avancerade bitarna passar in. Föräldern kan här fungera som ”the more capable peer” genom att vägleda i hur man kan tänka, och på samma sätt kan läraren göra studenterna uppmärksamma på språkliga mönster och regler som det tar tid att härleda på egen hand. Detta är naturligtvis i sig en helt okontroversiell iakttagelse, men man

kan lägga märke till att synsättet går hand i hand med en rad andra pedagogiska idéer som kan återknytas till provtillfällets roll för lärandet. En sådan idé är Vygotskijs berömda teori om ”den proximala (eller närmaste) utvecklingszonen”. Den proximala utvecklingszonen innefattar de kunskaper eller färdigheter barnet – eller studenten – ännu inte har, utan måste få stöd att utveckla utifrån redan uppnådda kunskaper. Det intressanta i vårt sammanhang är att medan traditionella test mäter var man befinner sig, det vill säga vad man redan uppnått, är detta i Vygotskijs modell bara det första, redan förutsatta steget. Mycket viktigare är enligt denna modell *vart man är på väg,* det vill säga nästa steg, och hur man ska ta det (jfr Säljö 2015 s. 101).

I det förra fallet ser man kunskap som en *produkt,* i det senare som en *process* – två metaforer som kan ha en väldigt konkret följd för både undervisning, examination och lärande. I test där betyget på hur man behärskar regler och ord är centrala, dominerar produktmetaforen. Där provet görs till ett tillfälle till lärande och kognitiv bearbetning sätts däremot processtanken i centrum. Läraren kan här fungera som den som vägleder studenterna till nästa nivå snarare än den som beskriver var de befinner sig; i stället för att inta rollen som kartograf bör vi sträva mot att i varje moment agera som lots. Ett moment där detta tillfälle förloras, är ett förlorat tillfälle till lärande.

På samma sätt som traditionell rättning kan kombineras med olika moment som stimulerar till reflektion, finns det otaliga sätt att kombinera studentinkluderande med lärarledda moment. I det fall som legat till grund för den här undersökningen skulle man till exempel som avslutande fas kunna arbeta med de kamratgranskade uppgifterna i klassrummet med läraren som diskussionsledare.

Jag skulle vilja avsluta med att återvända till den teoretiska motpol som skisserades tidigare i kapitlet. Även om det kan vara att hårdra ting, är det ibland frestande att koppla samman tendensen att vid prov fokusera på att få fram mätbara resultat med den tidigare starka behavioristiska synen på kunskap som en kvantifierbar produkt och poängen med samma teoribildnings metod att ”förstärka” ett beteende. Idag är det emellertid kanske snarare trenden *New Public Management* som axlar mätbarhetsidealet. I båda fallen är dock samma kritik giltig:

Självfallet kan kunskaper (delvis) mätas. Men om prov också ska ses som tillfällen till lärande kan ett fokus på poängsättning och ”korrekta svar” lätt leda till att det av studenterna konceptualiseras på ett sätt som är mindre fruktbart för lärandet, där det snarare gäller att redovisa förvärvade kunskaper än att ”testa” språkets möjligheter. Prov kan med små och enkla förändringar utformas på många alternativa sätt för att gynna att provtillfället inte bara visar var studenten befinner sig, utan också hjälper den vidare.

Att som lärare veta varför man gör något – och hur studenterna upplever det – är naturligtvis alltid viktigt. Den här undersökningen visar att studentinkludering i form av kamratgranskning inte bara kan upplevas som positivt av studenterna, utan också få dem att uppleva rättningen som ett tillfälle till

lärande – medan traditionell rättning i värsta fall kan leda till ”facit-tänkande”. Det behöver inte ses som ett argument *mot* traditionell rättning. Däremot bör man alltid fundera över hur man för varje format och vid varje tillfälle bäst uppmuntrar studenterna att ta tillvara på ansvaret för sin eget lärande.

Litteratur

Bailey, Kathleen M., 1999: Washback in language testing. (TOEFL Monograph Series 15.) Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

Boud, David, 2001: Introduction: making the move to peer learning. I: David Boud, Ruth Cohen & Jane Sampson (red.): Peer learning in higher education. Learning from and with each other. London: Kohan Page. S. 1–17.

Erickson, Gudrun, 2013: ”Even tests can be nice!” I: Gunnar Bergh, Rhonwen Bowen & Mats Mobärg (red.): Language, football and all that jazz. A Festschrift for Sölve Ohlander (Gothenburg studies in English 100.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. S. 83–97.

Gardner, Howard, 1987: The mind’s new science. A history of the cognitive revolution. New York: Basic Books.

Rawlins, Peter, 2010: Student participation in formative assessment for NCEA. I: New Zealand Journal of Educational Studies 45 (1). S. 3–16.

Svenska Akademien, 1893 ff.: Ordbok över svenska språket. Lund: Gleerupska universitetsbokhandel.

Scriven, Michael, 1966: The methodology of evaluation. (Social Science Education Consortium 110.) Lafayette, Indiana: Purdue University.

Seneca, Lucius Annaeus, 1920 [106]: Epistulae morales ad Lucilium, bd 3 (Loeb Classical Library 77). Översatt av Richard M. Gummere. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Säljö, Roger, 2015: Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer. Malmö: Gleerups.

Weurlander, Maria, Magnus Söderberg, Max Scheja, Håkan Hult och Annika Wernerson, 2012: Exploring formative assessment as a tool for learning: students’ experiences of different methods of formative assessment. I: Assessment & Evaluation in Higher Education 37 (6). S. 747–760.

Vygotskij, Lev Semjonovitj, 1978 [1934]: Thought and language. Cambridge, Massachusetts: MIT-Press.