

FORMATIV BEDÖMNING AV LÄSFÖRSTÅELSE

– EN KUNSKAPSÖVERSIKT MED
FOKUS PÅ EFFEKTER AV FEEDBACK

Grund nivå
Pedagogiskt arbete

Christian Johansson
Dennis Kristoffersson

2018-LÄR4-6-G03



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6
Svensk titel: Formativ bedömning av läsförståelse - En kunskapsöversikt med fokus på effekter av feedback

Engelsk titel: Formative assessment on reading comprehension - A review with focus on the effects of feedback

Utgivningsår: 2018

Författare: Christian Johansson, Dennis Kristoffersson

Handledare: Magnus Levinsson

Examinator: Anne-Sofie Mårtensson

Nyckelord: Formativ bedömning, Feedback, Läsförståelse, Effekter, Intervention

Sammanfattning

I denna kunskapsöversikt kartläggs och redovisas sex internationella studier inom forskningsområdet formativ bedömning som specifikt undersöker effekter av feedback på elevers utveckling av läsförståelse. Ett viktigt motiv till denna översikt är att forskningen om formativ bedömning i väldigt liten utsträckning intresserat sig för ämnesdidaktiska aspekter. De strategier som utgör hörnstenar i formativ bedömning har främst lyfts fram som allmängiltiga principer för undervisning och det efterlyses mer forskning inom området med en starkare koppling till ämnesinnehållet där formativa undervisningstekniker undersöks och kontextualiseras i specifika domäner.

I vår litteratursökning fann vi studier som riktar sig specifikt mot effekter av feedback på elevers läsförståelse. Det skapade ett intresse hos oss som låg till grund för formulering av kunskapsöversiktens syfte och fungerade även som en avgränsning vid sökning av forskningsområdet. Initialt valde vi bort studier utifrån deras titel, sammanfattning och nyckelord. Därefter valde vi bort studier som inte var empiriska samt studier som inte utvärderade effekten av en feedbackintervention.

I kartläggningen presenteras studiernas syfte, metod och resultat. Samtliga studier syftar till att undersöka effekten av en viss typ av feedbackintervention på läsförståelse. Metoderna består av fem interventionsstudier med kvasiexperimentell design samt en studie med en icke-experimentell design, en så kallad kohortstudie. I resultatdelen har vi sammanställt studiernas individuella resultat. Överlag visar elevgrupper som tagit del av en feedbackintervention större utveckling inom läsförståelse än elever i kontrollgrupper.

I vår fördjupade analys identifierar vi styrkor i de inkluderade studiernas metoder som stort deltagarantal och slumpmässiga urval av undersökningsdeltagare. Vi urskiljer emellertid också svagheter relaterade till studiernas kvasiexperimentella metoder som medför risk för snedvridna resultat och brist på kontroll av störande variabler. Vi resonerar även kring studiernas bristande generaliserbarhet, vikten av lärares förmåga att förstå forskning samt studiernas resultat och dess konsekvenser för läraryrket. Vår slutsats är att det finns behov av ytterligare forskning inom området som undersöker effekten av formativ bedömning i svenskämnet och inom det svenska skolsystemet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	1
INLEDNING	1
Formativ bedömning och läsförståelse	2
METOD	3
Val av inriktning	3
Litteratursökning.....	3
Urval av studier	4
Kartläggning och analys.....	5
KARTLÄGGNING	6
Syfte.....	6
Metod	7
Resultat.....	10
FÖRDJUPAD ANALYS	11
DISKUSSION	13

FÖRORD

I denna del beskriver vi hur arbetet har fördelats mellan oss två författare. Inledningsvis har vi läst artiklar individuellt och sedan diskuterat innehållet tillsammans. Vi har fördelat arbetet lika mellan oss genom att växelvis föra varandra framåt i processen. En konstant dialog har skapat översikten och vi anser att båda har varit delaktiga i samtliga delar av arbetet. Vi anser att detta är en styrka jämfört med att dela upp arbetet och skriva individuella segment av texten separat. Vi har använt kommunikationsverktyget Skype vid tillfällen som vi inte kunnat träffas fysiskt men övervägande del av arbetet har skett på Högskolan i Borås.

INLEDNING

Formativ bedömning är ett begrepp som har fått mycket fokus både internationellt och nationellt inom utbildningsväsendet. OECD (2003) nämner i en rapport att formativ bedömning är den intervention som har visat upp störst effekt inom skola och utbildning. Någon närmare definition av begreppet formativ bedömning ges inte i rapporten men det hänvisas till tidigare studier som definierar formativ bedömning som de klassrumsaktiviteter som ger eleven information om var eleven befinner sig i relation till målen. Denna information används sedan av lärare och elev för att skapa en undervisning som bidrar mer till elevens lärande. Uppmärksammade översikter som Black and Williams *Assessment and Classroom Learning* och *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* har blivit grundpelare i forskningsöversikter och enskilda studier som undersöker effekterna av olika formativa bedömningsstrategier. Levinsson (2013) beskriver att på senare år har översikter om formativ bedömning tagits som exempel på vad ökad evidensbaserad kan uppnå. Till följd av detta, menar Levinsson, att stora satsningar har genomförts i flera länder och inte minst inom skolväsendet i Sverige.

Formativ bedömning uppmärksammas också i lärarutbildningar runt om i Sverige och genom en enkel sökning på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2017) går det att identifiera en mängd texter (108 sökresultat) kring ämnet formativ bedömning. Kontentan av textmaterialet är att Skolverket ger en positiv bild av formativ bedömning som undervisningsmetod. Ett tecken på att formativ bedömning har fått genomslag i Sverige är Skolverkets (2011) eget stödmaterial för bedömning *Kunskapsbedömning i skolan 2011*.

Under vår utbildning har vi stött på formativ bedömning vid flera tillfällen i många olika kurser. Formativ bedömning har förmedlats som ett positivt pedagogiskt redskap som främjar elevers lärande. Vi har även stött på formativ bedömning under vår verksamhetsförlagda utbildning där vi har fått testa på att bedöma och ge konstruktiv feedback på elevers prestationer i diverse ämnen. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (LGR 11) beskriver att en lärare ska informera eleven om dess utveckling i form av muntlig och skriftlig konstruktiv feedback som ska främja elevens fortsatta utveckling. Vi är därmed ålagda att stödja elevernas utveckling och lärande genom muntlig och skriftlig återkoppling.

I vår utbildning har vi fått lära oss att det är viktigt att inta ett kritiskt perspektiv, detta belystes speciellt i den förberedande kursen till kunskapsöversikten. I ljuset av detta väcktes kritiska frågor om den formativa bedömningens effekter på lärande då vi endast har fått ta del av positiva aspekter. Efter vägledning av vår handledare läste vi översikter som belyste problem inom fältet formativ bedömning. Ett av problemen som visade sig finnas inom området, som bland annat uppmärksammas av Bennet (2011, s. 16), är att forskningen om

formativ bedömning i väldigt liten utsträckning intresserat sig för ämnesdidaktiska aspekter. De strategier som utgör hörnstenar i formativ bedömning har främst lyfts fram som allmängiltiga principer för undervisning och Bennet efterlyser mer forskning inom området med en starkare koppling till ämnesinnehållet där undervisningstekniker undersöks och kontextualiseras i specifika domäner.

A possible approach to dealing with the domain dependency issue is to conceptualise and instantiate formative assessment within the context of specific domains. Any such instantiation would include a cognitive-domain model to guide the substance of formative assessment, learning progressions to indicate steps toward mastery on key components of the cognitive-domain model, tasks to provide evidence about student standing with respect to those learning progressions, techniques fit to that substantive area, and a process for teachers to implement that is closely linked to the preceding materials and, therefore, to the domain in question. (Bennet 2011, s. 16)

Eftersom vår utbildning ger oss behörighet i flera ämnen ser vi det som relevant att undersöka forskningen kring formativ bedömning med särskilt fokus på läsförståelse. Samtidigt som läsförståelse är en stor del av svenskämnet har vår utbildning belyst vikten av läsförståelse som en ämnesöverskridande del av skolan. Syftet med denna kunskapsöversikt är att undersöka vad som kännetecknar forskningen som intresserar sig för effekter av formativ bedömning på elevers läsförståelse. För att uppfylla detta syfte är avsikten att besvara följande frågeställningar:

- Vad kännetecknar forskningen som intresserar sig för effekter av formativ bedömning på elevers läsförståelse när det kommer till aspekter som syfte och frågeställning, metod och resultat?
- Vilka styrkor och svagheter kan identifieras i metoderna som används för att undersöka effekter av formativ bedömning på elevers läsförståelse?

Formativ bedömning och läsförståelse

Hirsh och Lindberg (2015, s. 21) beskriver fem nyckelstrategier som definierar formativ bedömning:

- Dela framgångskriterier med eleverna
- Klassrumsfrågor
- Kommentarer på elevprestationer
- Kamrat- och självbedömning
- Formativ användning av summativa prov

I denna kunskapsöversikt har vi valt att avgränsa oss till den tredje nyckelstrategin ovan, det vill säga aspekter inom formativ bedömning som rör feedback. Feedback är ett etablerat begrepp inom formativ bedömning och definieras vanligtvis som information om hur väl någon presterar eller har presterat i relation till ett visst lärandemål. Feedback kan ges till både elever och lärare. Lärare använder feedback för att utveckla undervisningen och främja elevers lärande samt för att förbereda eleverna så att de så småningom självständigt ska kunna värdera sina insatser. Elever kan använda feedback för att övervaka styrkor och svagheter i sina prestationer så att framsteg kan uppmärksammas och befästas, samt så att svagheter kan förbättras. Syftet med feedback är att föra elever från deras nuvarande nivå till den önskvärda nivån. Detta kan ske genom olika former av feedback. I denna översikt innefattas feedback som ges till lärare och elever som bygger på skriftliga, muntliga och datorbaserade interventioner.

I föreliggande kunskapsöversikt definierar vi läsförståelse som förmågan att tolka och svara på frågor om en läst text. Det kan handla om att förstå en enkel text eller att svara på olika frågor om till exempel vad det står i texten, vad texten säger eller att dra egna slutsatser utifrån texten. I vår kunskapsöversikt definieras begreppen läsflyt och avkodning som något integrerat i läsförståelse. Läsförståelse är något mer än att endast kunna avkoda fonemen och bilda ett ord. Läsförståelse handlar om att förstå att ord ingår i ett sammanhang som skapar en förståelse för innehållet i texten. Med vår typ av definition av begreppet läsförståelse väljer vi att inte fokusera på specifika typer av texter, utan text överlag.

METOD

I följande avsnitt presenteras metoden för kunskapsöversikten. Inledningsvis beskrivs valet av inriktning i samspel med de sökresultat som erhöles i inledande litteratursökningar. Därefter presenteras metoden för litteratursökning där sökord, avgränsningar samt använda databaser beskrivs. Sedan beskrivs urvalet av studier och de urvalskriterier som använts. Avslutningsvis belyses tillvägagångssättet för kartläggning och analys av inkluderade studier.

Val av inriktning

Inledningsvis låg fokus på att försöka uppmärksamma negativa aspekter med formativ bedömning. I samspel med vår handledare genomförde vi en litteratursökning för att se hur fältet av forskning såg ut för det ämne vi valt. Ämnet formativ bedömning visade sig vara ett enormt fält för forskning men intresset för negativa aspekter var inte lika omfattande som vi först hade trott. Det visade sig dock redan existera flera kunskapsöversikter inom ämnet formativ bedömning som även behandlade negativa aspekter, vilket ledde till att vi förändrade vår inriktning och därmed frångick vårt tidigare fokus på negativa aspekter. Eftersom denna kunskapsöversikt ska vara kopplad till något eller några av våra ämnen inom lärutbildningen valde vi att söka vidare inom området formativ bedömning men med fokus på elevers utveckling av läsförståelse. Vi upptäckte att forskningsfältet kring formativ bedömning inom läsförståelse inte var lika omfattande och såg det därmed som en rimlig avgränsning för kunskapsöversikten mot bakgrund av de begränsade tidsramarna. Nilholm (2017, s. 13) beskriver vikten av att identifiera intressanta forskningsarenor. I vår litteratursökning hittade vi ett flertal studier som riktade sig specifikt mot effekter av feedback på elevers läsförståelse. Detta skapade ett intresse hos oss som låg till grund för formulering av kunskapsöversiktens syfte och fungerade även som en avgränsning av forskningsområdet.

Litteratursökning

Initialt fick vi handledning i databassökning av en bibliotekarie, där vi fick bekanta oss med olika databaser och sökmotorer som ERIC, Primo och Google Scholar. Vid sökning i databaser handlar det om att formulera rätt sökord samt uppskatta vilka studietyper som är intressanta för översikten (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 78). En allmän och prövande litteratursökning användes i början av arbetet för att sondera forskningsfältet. De sökmotorer och databaser som användes var ERIC, Google Scholar och Researchgate men huvudsakligen Primo. I samtliga sökningar användes avgränsningar som sökfiltret Peer-reviewed, med undantag för Google Scholar, som inte har den funktionen. Vi avgränsade oss även till forskning genomförd mellan 2000 och 2017.

Tidskrifter som ansågs relevanta för ämnet kontrollerades först genom Ulrichsweb för att ta reda på huruvida de var vetenskapligt granskade eller inte. Under denna inledande och allmänna litteraturgenomgång användes sökorden ”formativ bedömning” i kombination med

”svårigheter”, ”problem”, ”hinder” och ”grundskola”. Vår handledare bidrog även med flera tips på författare och specifika studier inom ämnet som vi hittade genom att söka på författarens efternamn. Om en relevant studie hittades i ERIC eller Primo gav sökmotorerna även förslag på relaterade studier. Detta verktyg användes i de fall då studiens titel tolkades som relevant för ämnet.

Eriksson Barajas et al. (2013, s. 74) menar att en manuell sökning kan ske på flera sätt. Det sätt som vi använde oss av var att läsa igenom referenslistor på redan existerande kunskapsöversikter inom ämnet formativ bedömning som vi fann genom våra inledande sökningar, men även kunskapsöversikter inom ämnet som vi fått tag på genom lärarutbildningen. Dessa referenser gav oss framför allt inspiration till nya sökord på engelska vilket ledde oss till nästa steg. Sökresultaten gav oss en god helhetsbild över forskningen om formativ bedömning men en fortsatt avgränsning krävdes.

Vi beslutade oss för att använda engelska sökord istället som ”formative assessment”, ”assessment for learning”, ”problem” och ”critical” vilket bidrog till en utökad helhetsbild i form av ett forskningsfält mättat av kunskapsöversikter. Sökordet ”Reading comprehension” blev början på en mer systematisk litteratursökning. Sökord som användes på Primo var ”formative assessment”, ”reading comprehension”, ”assessment for learning” kombinerat med booleska operatörer ”AND”, ”OR” och ”NOT”, till exempel använde vi NOT till ”adult” och ”upper secondary” för att begränsa sökningen (Eriksson Barajas et al. 2013, s. 78-79). Detta ledde till att vi började kunna urskilja olika kluster i resultaten av sökningarna. Klustrena innefattade studier gällande databaserad formativ bedömning, mätning av formativ bedömning i läsförståelse samt feedback till lärare och feedback till elev. Eftersom vi skulle avgränsa oss till ett specifikt ämne valde vi ”Reading comprehension” som ämne i sökningar kombinerat med ”formative assessment” och ”assessment for learning”. Utfallet av dessa sökningar blev ett mer precist sökresultat med färre sökträffar. Efter handledning och utifrån de olika klusterna kunde vi fortsätta vår sökning med sökord som ”formative assessment”, ”feedback”, ”teacher feedback”, ”reading comprehension”, ”data-based feedback” och ”feedback strategies”. Vi valde att välja bort andra centrala delar av formativ bedömning som kamratrespons och självbedömning med den begränsade tidsramen för översikten i åtanke och valde istället feedback som ett specifikt fokus (se bilaga 2.).

Urval av studier

Urvalet av studier skedde i två steg. Initialt valde vi bort studier utifrån deras titel, sammanfattning och nyckelord. Här exkluderades studier från andra områden, till exempel studier av formativ bedömning inom medicin, särskola samt inom övriga ämnen som matematik, estetiska ämnen och naturorienterade ämnen. I detta första steg valde vi även bort forskningsöversikter. Ett annat urvalskriterium var att samtliga studier skulle vara peer-reviewed samt på engelska eller svenska. Levinsson (2013, s. 35) beskriver att OECD (2003) betonar att effekterna av formativ bedömning är de största som någonsin registrerats inom ramen för skola och utbildning. Eftersom OECD:s rapport visade på ett ökat intresse för formativ bedömning i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet ansåg vi att studier publicerade mellan årtalen 2000 och 2017 var mest relevanta för vår kunskapsöversikt.

I det andra steget av urvalet av studierna närläste vi de studier som var kvar efter första urvalssteget. Vid det här skedet valde vi att fokusera på studier som hade fokus på effekter av formativ bedömning på läsförståelse och av den anledningen valde vi att utesluta studier som inte var empiriska. Vidare begränsades urvalet genom att endast inkludera de studier som behandlade elever i åldrarna 7-15 vilket betydde att studier som fokuserade på lägre och högre

utbildning sorterades bort. Därefter hittade vi ett mönster i studierna där vi inriktade oss på studier som behandlade effekter av olika typer av feedback. Därmed exkluderades de studier som behandlade olika typer av mätningssverktyg för formativ bedömning av läsförståelse där det primära syftet var att testa verktygets validitet och reliabilitet. Fokus i dessa studier låg varken på elevers lärande eller på lärares undervisning.

Inkluderingskriterier	Exkluderingskriterier
Peer-reviewed	Inte Peer-reviewed
Årtal 2000-2017	Årtal tidigare än 2000
Engelska eller svenska	Övriga språk
Empiriska studier	Inte empiriska studier
Deltagares ålder 7-15	Deltagares ålder 0-6, 16+
Studier som mäter effekten av en intervention	Studier som inte mäter effekten av en intervention
Databaserad formativ bedömning, feedback till lärare och elev	Mätningssverktyg av formativ bedömning i läsförståelse

Kartläggning och analys

Parallellt med litteratursökningen och urvalet av studierna skedde en kodning. Kodningen innebar att information om studierna fördes in i en tabell där titel, land och årtal, författare, syfte, typ av studie samt resultat angavs (se bilaga 1). Dessa aspekter av studierna valdes med vår kunskapsöversikts första frågeställning i åtanke. Vi valde att inte koda studiernas centrala begrepp då dessa var alltför integrerade i studiernas resultat. Ett exempel på detta är studiernas definitioner av läsförståelse och hur denna definition påverkar testernas utformning. Till exempel kan en studie anse att läsflyt är en integrerad del av läsförståelse medan andra hänvisar till forskning som pekar på att ett bra läsflyt inte är synonymt med läsförståelse. Nilholm (2017, ss. 47-48) beskriver att områden som kan vara centrala att kartlägga för att skapa en överblick är studiers ämnen, teoretiska traditioner och teorier, metoder och resultat.

I den textbaserade kartläggningen nedan har vi försökt identifiera likheter och skillnader mellan studierna i kategorierna syfte, metod och resultat. Vi valde att inleda varje stycke med en kort text där vi pekar på likheter och skillnader följt av en individuell redovisning av samtliga studier. I detta syfte närläste vi studierna för att leta efter konkreta frågeställningar. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 45) menar att en hypotes ger ett preliminärt svar på en frågeställning. Eftersom samtliga studier undersöker effekter av en intervention var det relevant att även söka efter hypoteser som skulle provas i studierna. I kartläggningens metoddel närläste vi studierna med fokus på urval av deltagare, genomförandet av datainsamling och design. Här insåg vi att majoriteten av studierna hade valt en kvasiexperimentell design men också att deras metod för sammanställning och tolkning av data skiljde sig åt. I resultatdelen sammanställde vi studiernas interventionsresultat utifrån studiernas förklarande text men vi hade otillräckligt med tid för att bearbeta och analysera de numeriska värden som presenterades. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 50) beskriver att i en kvantitativ resultatredovisning presenteras resultaten i vanliga fall i tabeller och figurer med en förklarande text.

Nilholm (2017, ss. 47-48) belyser att det är ett otroligt omfattande arbete att djupare analysera alla aspekter som behandlas i kartläggningen och att det är vanligare att undersöka någon eller några av aspekterna i en fördjupad analys. Med detta i åtanke valde vi att avgränsa oss till att endast behandla en aspekt i avsnittet fördjupad analys. En andra frågeställning formulerades där syftet var att vidare analysera svagheter och styrkor i studiernas metoder. Denna frågeställning formulerades efter att vi uppmärksammat att majoriteten av de inkluderade studierna använde en viss typ av studiedesign. Vi ville veta mer om med vilken säkerhet som

man med denna design kan uttala sig om effekter. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 99) har en kohortstudie lägre bevisvärde än en som använder sig av en kvasiexperimentell metod. En kohortstudie, det vill säga en icke-experimentell studie, ingår i vår översikt och den har även ett begränsat urval vilket bidrar till att den enligt oss har ett lågt bevisvärde vad det gäller effekter. I den fördjupade analysen valde vi därför att exkludera kohortstudien och endast fokusera på de studier som använt en kvasiexperimentell metod. Det är värt att nämna att vi inte har kunnat gå in och närmare granska studiernas data och deras kvalitet då detta skulle ha krävt betydligt mer tid än vad vi har haft till vårt förfogande.

KARTLÄGGNING

I följande avsnitt beskrivs studiernas syften, metoder och resultat samt likheter och skillnader mellan dessa. Tre av studierna som kartläggs kommer från Tyskland och tre från USA. Som tidigare nämnt har vi gjort en avgränsning i vår litteratursökning där vi valt att enbart inkludera studier från 2000 till 2017. Vi noterar att fem av studierna är publicerade mellan 2014 och 2017 medan en är från 2005.

Syfte

I följande text beskrivs studiernas syften. Något som är framträdande i samtliga studier är att de syftar till att undersöka effekten på läsförståelse när en viss typ av feedbackintervention genomförs. Studierna skiljer sig dock åt när det gäller mot vem interventionen riktar sig. Här är tre kluster tydliga. Tre av studierna (Golke et al., 2015; Crowe, 2005; Burns et al., 2017) syftar till att undersöka vilken typ av feedback som har störst effekt på elevers läsförståelse. Två av studierna lägger sitt fokus på en viss typ av lärarutbildning och dess effekt på elevers läsförståelse (Förster & Souvignier, 2015; Witmer, Duke, Billman & Betts 2014). Avslutningsvis har en av studierna fokus på effekten av en feedbackmetod kombinerat med elevers egen målsättning gällande läsförståelse (Förster & Souvignier, 2014).

En av studierna som fokuserar på lärarutbildning, Förster och Souvignier (2015, s. 63), beskriver tre delmål där läraren får information med hjälp av metoden Learning Progress Assessment (LPA) som är en metod som används av lärare för att administrera och ta del av elevers framsteg. Det första delmålet beskriver effekten av LPA på elevers läsförståelse jämfört med om läraren endast får information om elevers läsprestationer. I det andra delmålet vill forskarna utvärdera effekterna av metoden LPA-T, vilken är lik LPA där läraren får information om elevers framsteg fast med en extra lärarutbildning i hur man kan applicera informationen till att utveckla undervisningen. Deras hypotes var att läsflytet och läsförståelse skulle vara högre för de studenter vars lärare fick träning i att använda informationen för att ändra undervisningsinnehållet, än för de elever vars lärare inte fick tillgång till denna utbildning. Slutligen ville forskarna ta reda på lärarnas uppfattningar kring LPA. De förväntade sig att lärarna som fick ta del av utbildning utbytte erfarenheter och att detta skulle leda till att de enklare kunde hantera den data de fick från informationen. Deras hypotes var att om läraren kunde förstå och hantera informationen skulle det leda till förbättrad användning av LPA och bidra till högre resultat hos eleverna.

Medan flera studier har visat på positiva effekter av LPA på elevers resultat finns det få studier som har undersökt effekter av LPA på motivation och självuppfattning kring läsförståelse. Förster och Souvigniers (2014, s. 91) studie syftar till att utvärdera effekten av LPA på elevers läsprestationer kombinerat med elevers egen målsättning, läsmotivation samt den egna uppfattningen om den individuella läsningen. Metoden LPA tillsammans med elevers egen målsättning förkortas fortsättningsvis i texten som LPA-G (Learning Progress Assessment – Goal Setting).

Likt Förster och Souvigniers (2015) studie behandlar Witmer et al. (2014, s. 228) i sin studie frågan om huruvida elevers utveckling inom textförståelse påverkas av metoden att lärare administrerar bedömning av elevers kunskap och färdigheter. Deras hypotes var att elever som har en lärare som fått professionell utbildning inom användning av Concept Of Comprehension Assessment (COCA), som är en metod som undersöker elevers utveckling av lässtrategier, skulle visa större utveckling av kunskaper och färdigheter inom läsförståelse.

Golke, Dörfler och Artelt (2015, ss. 125, 129) studie innehåller två experiment som syftar till att identifiera vilken genomarbetad feedback som hjälper studenter att överkomma svårigheter inom läsförståelse när de läser en text. Studien bygger på tre faktorer av genomarbetad feedback; inferensfeedback, felförklaringar och omläsning av text. Deras första hypotes var att alla tre faktorer av genomarbetad feedback skulle ge deltagarna högre resultat inom läsförståelse jämfört med de deltagare som ingick i kontrollgrupper. Hypotes två var att det inte skulle synas någon skillnad i prestation mellan de två kontrollgrupperna. Hypotes tre var att inferensfeedback skulle ge bättre resultat än feedback i form av felförklaringar och uppmaning till omläsning av text. Med hjälp av anvisningar inom den genomarbetade feedbacken i ett databaserat bedömningssystem, benämnt Computer-Based Assessment (CBA), antog de att elevers textförståelse skulle öka markant. Experiment två syftade till att undersöka samma sak men där jämförde de inferensfeedback från ett CBA-system med en personmedierad inferensfeedback.

Burns, Maki, Karich och Coolong-Chaffins (2017, s. 23) studie syftar till att fortsätta tidigare forskning inom ämnet reciprocal teaching¹ genom att förse elever, med svårigheter inom läsförståelse, med specifik prestationsfeedback på de läsförståelsestrategier de använt. Studien utforskar effekterna av att ge elever feedback på deras användande av läsförståelsestrategier samt vilken effekt prestationsfeedback har på elevers användande av läsförståelsestrategier och läsförståelse överlag.

Crowe (2005, s. 38) fokuserar på att undersöka effektiviteten av två olika typer av muntliga feedbackstrategier inom läsning. Likt Burns et al. (2017) har Crowe fokus på elever med svårigheter inom läsning. Syftet var att jämföra strategiernas effekt på läsförståelse.

Metod

Nedan följer en sammanställning av de sex studiernas metoder. Vår översikt innehåller fem interventionsstudier med kvasiexperimentell design samt en studie med en icke-experimentell design (kohortstudie). Det är noterbart att fyra av de fem kvasiexperimentella studierna har inslag av slumpmässiga urval av deltagare. Undantaget är Crowe (2005) där deltagarna har valts efter lärarrekommandationer utifrån fem kriterier och testresultat. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013, ss. 86-87, 88-89) kännetecknas en experimentell studie av att det är vanligt att jämförelser görs mellan olika typer av undervisningsmetoder där deltagarna slumpmässigt fördelas till interventionsgrupp och kontrollgrupp. En kvasiexperimentell design innehåller också någon form av intervention. Den viktigaste skillnaden är att det inte sker någon slumpmässig fördelning mellan deltagarna i en kvasiexperimentell design. Med hänvisning till Barajas et al. (2013) har vi valt att benämna fyra av fem studier som kvasiexperimentella med inslag av randomisering. Ett exempel på detta finner vi i Golke, Dörfler och Artelt (2015) där 14 skolor ingår och där eleverna slumpmässigt delats in i fem

¹ Ett arbetssätt där lärare och elev samtal kring en text utifrån fyra läsförståelsestrategier; att förutspå; förtydliga oklarheter; sammanfatta och ställa frågor till texten.

olika grupper. Studien får en kvasiexperimentell design då endast valet av elever har randomiserats. Vi finner liknande mönster i Förster och Souvignier (2015, 2014) samt Witmer et al. (2014). Vi har valt att benämna studierna som kvasiexperimentella eftersom det inte framgår hur valet av skolor har skett. Den sjätte studien som skiljer sig från tidigare nämnda är Burns et al. (2017) där en icke-experimentell design har använts, och den kan därmed kategoriseras som en kohortstudie. En kohortstudie kan antingen vara prospektiv eller retrospektiv. Burns et al. (2017) är prospektiv vilket betyder att ett antal deltagare studeras över en tid och jämförelse görs mellan deltagarnas prestation före och efter en utbildningsinsats (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 90).

Förster och Souvignier (2015, ss. 64, 72) beskriver en interventionsstudie som är kvasiexperimentell men som har inslag av slumpmässiga urval. Studien innehöll totalt 985 deltagare från 43 klassrum i 19 olika skolor i en mellanstor tysk stad. Alla elever deltog frivilligt med ett skriftligt godkännande från målsman. Interventionsstudien innehöll tre grupper som utförde vissa tester i början och slutet av studien för att man skulle kunna utvärdera effekten av interventionerna. Deltagarna delades slumpmässigt in i tre grupper. Samtliga grupper utförde två test inom läsutveckling, ett läsförståelsetest (ELFE) för klass 1-6 och ett läsflytstest (SLS). Kontrollgruppen utförde båda testerna och dess lärare fick endast ta del av information om elevernas utveckling gällande läsutveckling från dessa två initiala tester. LPA-gruppen genomförde de två testerna men dess lärare fick vid åtta tillfällen ta del av information om elevernas utveckling inom läsutveckling. Detsamma gällde för LPA-T-gruppen men utöver detta fick lärarna i denna grupp tre utbildningstillfällen om hur de kan använda utvecklingsinformationen för att utveckla sin undervisning inom läsutveckling.

Förster och Souvignier (2014, s. 93) studie är kvasiexperimentell likt Förster och Souvignier (2015). Studien följer samma design där tester genomfördes i början och slutet av studien för att undersöka effekten av enbart LPA, och jämföra den med effekten av LPA kombinerad med att det sätts upp målsättningar gällande läsprestation, läsmotivation och självbild som läsare. Studiens deltagare var totalt 900 fjärdeklassare från 19 skolor och totalt 41 klasser, deltagarna kom från en medelstor stad i Tyskland. Deltagarna delades slumpmässigt in i tre grupper. En kontrollgrupp, en LPA-grupp samt en LPA-G-grupp där eleverna fick specificera individuella mål före varje lästest. Undersökningen pågick under en sexmånadersperiod där båda LPA-grupperna slutförde åtta mindre internetbaserade lästest. Efter varje test fick eleverna en datagenererad feedback i tabellform på sina resultat. Resultatet förde de sedan in i ett reflektionsdokument där de fick reflektera över sina resultat samt värdera huruvida de hade uppnått sina mål eller inte.

Witmer et al. (2014, ss. 228-230) beskriver en interventionsstudie med kvasiexperimentell design där de har gjort ett deltagarurval. Deltagarna bestod av totalt 133 elever som var fullt deltagande i COCA-testet. Ett initialt test genomfördes för att uppskatta elevernas läsnivå. Deltagarna valdes utifrån likheter gällande läsnivå, behov av extra stöd och deras mammas utbildning för att likheten mellan eleverna i experimentgruppen och kontrollgruppen skulle vara så stor som möjligt. Eleverna kom från en stor förort i västra centrala USA. Lärardeltagarna utgjordes av 11 lärare varav en lärare tillkom senare i undersökningen. Lärarna delades slumpmässigt in, genom att singla slant, i par där en lärare tillhörde en testgrupp och den andra en kontrollgrupp. Lärarna i testgruppen fick professionell utbildning i administration och användning av COCA. Totalt fick de professionell utbildning i 14,5 timmar utspridda över ett helt läsår. Effekten av utbildningen mättes genom att elever i både kontroll- och testgrupper fick utföra COCA-testet, samt genom ett extra skrivtest som genomfördes i början och slutet av läsåret. Likt Förster och Souvignier (2015) studie har

Witmer et al. (2014) använt sig av en interventionsstudie med en kvasiexperimentell design där de undersöker effekten av en viss typ av lärarutbildning.

Golke, Dörfler och Artelt (2015, ss. 127, 130) beskriver en kvasiexperimentell interventionsstudie med inslag av slumpmässiga urval, studien innehöll två experiment. Det första experimentet har fem experimentella faktorer. Tre av dessa faktorer bestod av genomarbetade feedbackinterventioner och två var kontrollfaktorer. Vid enkel feedback får eleverna bekräftelse på att de svarat korrekt, alternativt får de reda på det korrekta svaret om de svarat fel. Genomarbetad feedback kan ha många former, till exempel kan den hänvisa till ett felaktigt svar, förklara varför ett specifikt svar är korrekt eller felaktigt, feedbacken kan också ge kognitiva eller metakognitiva tips eller anvisningar om hur eleven kan gå vidare med ett problem. Den kan även ge ytterligare instruktioner eller bakgrundskunskaper inom ett specifikt ämne. Den genomarbetade feedbacken använder sig av uppmaningar och anvisningar som instruktionsteknik för att föra eleverna vidare i deras kunskapsutveckling.

Samtliga faktorer i Golke, Dörfler och Artelts studie genererade databaserad feedback. Experimentet började med att deltagarna slumpmässigt blev tilldelade en av de fem faktorerna. Sedan fick de göra det initiala testet varpå ytterligare ett test genomfördes direkt efter. Fyra veckor senare fick deltagarna göra ett uppföljningsprov, detta skedde med papper och penna på grund av praktiska orsaker som brist på datorer. En vecka före experimentet fick deltagarna utföra ett test på relevanta lärandeegenskaper som användes som kontrollvariabler samt som ett tillägg till den slumpmässiga aspekten av experimentet. Deltagarna var 566 elever från 14 tyska skolor med medelåldern tolv år och två månader. Experiment två baserades på experiment ett. Istället för fem experimentella faktorer använde man sig endast av fyra faktorer och man ändrade också vilka faktorer som utvärderades. Den tillkommande faktorn var inferensfeedback från en människa som fungerade som testfaktor. De tre övriga faktorerna som användes var databaserad inferensfeedback och enkel feedback samt ingen feedback alls. Dessa tre fungerade som kontrollfaktorer. Experimentet började med att deltagarna blev slumpmässigt tilldelade en av de fyra faktorerna. Sedan fick de utföra det initiala testet varpå ytterligare ett test genomfördes direkt efter. Deltagarna var även färre med 251 elever från nio skolor i Tyskland. Medelåldern på deltagarna var tolv år och fem månader (Golke, Dörfler & Artelt 2015, ss. 127, 130).

Burns et al. (2017, ss. 23, 26) studie har en kohort-design där fyra deltagare har valts ut. Studien inleddes med en screening av alla elever i skolan där de fick genomföra ett test som kallas The Measures of Academic Progress for Reading (MAPR) som testade deras textförståelse. De första fyra eleverna som identifierades ha förståelsesvårigheter valdes till studien. Dessa fyra eleverna undersöktes även inom läsflytförmåga med hjälp av ett test som kallas Curriculum-Based Measures of Oral Reading Fluency (CBM-R). Därefter genomfördes en undersökning av deltagarnas förståelsestrategier i form av att deltagarna läste en text följt av en intervju kring deras användande av strategierna; att förutspå, sammanfatta, ifrågasätta och förtydliga. Deltagarna fick sedan lära sig läsförståelsestrategier inom konceptet Reciprocal Teaching. Därefter inleddes interventionsfasen då eleverna successivt fick prestationsfeedback (Performance feedback) som var ett samtal om varför eleverna fick ett specifikt resultat på användandet av läsförståelsestrategierna och hur de kan förbättra sig till nästa gång.

Crowe (2005, ss. 34-37) studie är en kvasiexperimentell studie, fast med två interventionsgrupper, där de vill jämföra två muntliga feedbackstrategier. Deltagarna var åtta elever mellan åtta och elva år från samma grundskola i USA. Skolans personal

rekommenderade vilka elever som passade studien utifrån fem kriterier; a) eleverna var mellan åtta och elva år; b) hade inte några identifierade intellektuella, beteende- eller neurologiska nedsättningar; c) ingen historik av nedsatt hörsel; d) de hade identifierade svårigheter inom språk, var kvalificerade för att få lässtöd, identifierade som att ha svårighet inom att tala, läsa och skriva; e) samt fått läsassistans inom skolan. Alla de barn som rekommenderades och fick målsmans underskrift fick delta i tre olika läsförståelseföretest. Åtta elever valdes ut efter dessa tre företest baserat på deras resultat och lärarrekommandationer. De åtta eleverna delades in i två grupper, där båda grupperna var interventionsgrupper. Tre formella bedömningsprocedurer genomfördes för att fastställa deltagarnas förmågor inom språk och läsning. Anledningen till detta var att när eleverna delades in i interventionsgrupper skulle båda grupperna vara kunskapsmässigt jämlika. Intervention ett använde sig av traditionella läsfeedbackstrategier med fokus på avkodning av ord i kontext och läsflyt. Intervention två använde sig av en metod, kallad Communicative Reading Strategies (CRS), som bygger på att läraren konverserar med eleven för att involvera eleven i att konstruera ett meningsfullt budskap från texten. Båda interventionsgrupperna avslutade studien med ett läsförståelsetest som jämfördes med företesten för att kunna beräkna effekten utifrån de skillnader som uppstod.

Resultat

I detta avsnitt beskrivs resultaten från studierna. Studierna har en stor mängd resultat men i detta avsnitt kommer endast de övergripande mönstren att presenteras. Orsaken till detta är den begränsade tiden för kunskapsöversikten då en djupare analys av resultaten kräver mer tid för läsning och tolkning av data. Samtliga studier är empiriska och ett framträdande tema bland studierna är att de mäter effekten av en viss typ av intervention. Tre av studierna (Golke et al., 2015; Crowe, 2005; Burns et al., 2017) mäter effekten av någon form av feedback inom ramen för läsförståelse medan två andra (Förster & Souvignier, 2015; Witmer et al., 2014) mäter effekten av viss typ av lärarutbildning på elevers läsförståelse. Den sista studien har fokus på effekten av elevers egna målsättningar på läsförståelse och på deras läsmotivation (Förster & Souvignier, 2014). Det är värt att nämna att vi inte har kunnat gå in och närmare granska studiernas statistiska metoder och de värden som redovisats då det kräver betydligt mer tid än vad vi har haft till vårt förfogande.

Golke, Dörfler och Artelts studie innehöll två experiment, i följande text redovisas varje resultat separat. Experiment ett visar inga signifikanta skillnader i prestation mellan faktorerna. Hypotes ett och tre som adresserade vilken typ av genomarbetad feedback som skulle vara mer effektiv kan inte styrkas. Hypotes två som antog att det inte skulle skilja något mellan kontrollgrupperna överensstämde med studiens resultat. Experiment två baserades på hypotesen att inferensfeedback som presenterades av en person (personmedierad) ansikte mot ansikte skulle leda till utveckling inom läsförståelse. Resultatet stödjer denna hypotes. Deltagarna som fick personmedierad inferensfeedback presterade bättre än deltagarna i övriga grupper. Utöver detta så visade det sig inte några skillnader i prestation mellan kontrollfaktorerna vilket replikerade mönstret från experiment ett (Golke, Dörfler & Artelts 2015, ss. 128-129, 132).

Crowe (2005, s. 38) resultat visade på att interventionsgrupp två som fick ta del av undervisning baserad på CRS visade ett signifikant högre resultat i läsförståelse jämfört med interventionsgrupp ett som endast fick ta del av de traditionella läsfeedbackstrategierna. CRS bygger på att läraren samtalar med eleven för att eleven ska konstruera ett meningsfullt budskap från texten.

Burns et al. (2017, s. 27, 29) resultat visar på en förbättring hos samtliga deltagare efter att ha fått prestationsfeedback i interventionsfasen. Samtidigt visade resultat på att ingen förbättring skedde när de endast fick ta del av strategierna utan prestationsfeedback.

Förster och Souvignier (2015, ss. 69-70) beskrev en studie med tre delmål. Delmål ett syftade till att undersöka effekten av LPA på elevers läsförståelse jämfört med om läraren endast får information om elevers läsprestationer. Studien visade att läsflytet för studenterna i LPA-gruppen var högre än för kontrollgruppen, vars lärare inte fick ta del av LPA, men resultatet nådde inte den konventionella nivån för att vara statistisk signifikant. I delmål två jämfördes effekten mellan LPA och LPA-T och forskarnas hypotes var att läsflytet och läsförståelsen skulle vara högre för de studenter vars lärare fick träning i att använda informationen för att ändra undervisningsinnehållet, än för de elever vars lärare inte fick tillgång till denna utbildning. Resultat visade att inga signifikanta skillnader uppstod mellan de båda grupperna inom läsflyt eller läsförståelse. Vid en jämförelse mellan LPA-T och kontrollgruppen visade det sig att läsutveckling för LPA-T-gruppen var signifikant högre i båda aspekterna läsflyt och läsförståelse. Resultat inom delmål tre visade att lärarna från LPA-T-gruppen uppfattade hanteringen av data från progressionsinformationen som mycket lättare jämfört med lärarna från LPA-gruppen.

Witmer et al. (2014, ss. 244-246) visar på en signifikant positiv effekt på elevers kunskap och färdigheter om förståelse av informationstexter genom lärares användning av COCA. I slutet av terminen indikerade resultaten att experimentgruppen, som fick ta del av COCA, visade en statistisk signifikant högre utveckling än kontrollgruppen. Resultatet tycks visa på att en lärarutbildning om användandet av COCA kan ha en positiv effekt på elevers läsförståelse.

Förster och Souvignier (2014, s. 96-97) fokuserade på fyra aspekter, elevers läsprestation, läsmotivation, den egna uppfattningen om läsförmågan samt frågan om kombinationen av LPA och målsättning kommer leda till förbättrade resultat avseende läsning och motivation. Resultat för elevernas läsprestation visar att LPA-gruppen hade en större förbättring än eleverna i kontrollgruppen men ingen signifikant skillnad kunde urskiljas mellan LPA-G-gruppen och kontrollgruppen. När LPA-gruppen och LPA-G-gruppen jämfördes såg man att större förbättringar skett inom LPA-gruppen. Vad gällde påverkan på läsmotivationen fanns inga signifikanta skillnader mellan grupperna. Detsamma gällde uppfattningen om den egna läsförmågan. Fortsättningsvis visade resultaten att LPA-gruppen hade en högre läsutveckling än LPA-G-gruppen vilket antyder att kombinationen av LPA och målsättning inte leder till ökad effekt inom läsning och motivation.

FÖRDJUPAD ANALYS

Vi har valt att genomföra en fördjupad analys av studiernas metoder som syftar till att undersöka vilka styrkor och svagheter som kan identifieras i respektive studies genomförande. För att undersöka effekten av en intervention kan en kvasiexperimentell metod användas där en grupp som har utsatts för en intervention jämförs med en grupp som inte har det (Fekjær 2016, s. 79). I en kvasiexperimentell metod är det, till skillnad från i ett kontrollerat experiment, ingen slump vem som hamnar i vilken grupp.

Förster och Souvigniers (2015) studie har vi benämnt som kvasiexperimentell med inslag av slumpmässiga urval. Anledningen till detta var att studien inte beskriver hur valet av skolor har gått till, vilket pekar på att forskarna på något sätt har valt ut skolor och inte randomiserat fram detta urval. Klasserna som deltog delades slumpmässigt in i tre olika grupper där två av grupperna fungerade som interventionsgrupper och en som kontrollgrupp. Förster och

Souvignier (2014) har använt samma metod som tidigare nämnda studie. De beskriver inte hur de har gått tillväga med urvalet av skolor, vilket kan ses som en svaghet, men återigen ser vi att klasserna i de utvalda skolorna har blivit slumpmässigt fördelade i tre grupper. Det som, enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 88), styrker slutsatserna från dessa två studier är att deltagarantalet är stort vilket kan bidra till att säkrare slutsatser kan dras av resultaten än från en studie med färre deltagare. I och med att studierna använder en kvasiexperimentell metod uppstår dock risken att studierna kan uppfattas som snedvridna och därmed kan resultaten förlora sin validitet. Eriksson Barajas et al. (2013, ss. 96, 99-100) menar att det i denna typ av studiedesign finns en risk att strata mellan klasserna som ålder, kön, utbildning och socioekonomisk tillhörighet, kan skilja sig åt och därmed göra att resultatet får en låg extern validitet. Resultaten kan även få en låg intern validitet för att interventionsgruppen och kontrollgruppen skiljer sig åt i någon viktig aspekt. Detta påverkar forskarens kontroll över störande variabler samt gör att forskaren får problem att uttala sig om effekterna av interventionen.

Precis som i ovanstående studier finner vi i Golke, Dörfler och Artelts (2015) studie en kvasiexperimentell metod där 14 skolor har valts ut. Skillnaden mellan denna studie och föregående två är att eleverna har blivit slumpmässigt indelade i fem grupper; tre interventionsgrupper och två kontrollgrupper. Sett utifrån Eriksson Barajas et al. (2013, s. 99) beskrivningar av dessa aspekter har Golke, Dörfler och Artelt (2015) försökt att minimera systematiska fel genom att slumpmässigt fördela deltagarna i olika grupper så att eventuella störande variabler fördelas lika mellan grupperna. En skillnad som kan uppmärksammas mellan Förster och Souvignier (2014, 2015) och Golke, Dörfler och Artelt (2015) är att de förra delade in hela klasser i olika grupper vilket gör att de har mindre kontroll över skillnader mellan interventionsgrupp och kontrollgrupp då stora skillnader kan finnas inom hela klasser så som förmågor och bakgrund. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 99) bidrar detta till att forskarna inte har kontroll över störande variabler vilket påverkar den interna validiteten hos resultaten. Till skillnad från Förster och Souvigniers (2014, 2015) har Golke, Dörfler och Artelt inte delat in testgrupper och kontrollgrupper klassvis utan individuellt vilket minskar risken för systematiska fel vilket höjer den interna validiteten.

Witmer et al. (2014) har valt deltagare i sin studie med avsikten att grupperna ska vara så lika varandra som möjligt. Studien skiljer sig därmed från tidigare nämnda studier i den meningen att de vill kontrollera den interna validiteten av studien genom att försöka undvika systematiska fel. Även Crowe (2005) har valt att kontrollera vilka deltagare som inkluderas i studien. Det som påverkar studien när forskarna selekterar deltagarna är att det kan ske ett så kallat selektionsfel, vilket innebär att forskarna har tolkat data om deltagarna fel. Detta kan göra att grupperna skiljer sig åt för mycket och studien kan då få låg validitet. Värt att nämna gällande dessa två studier är att eftersom båda har valt ut sina deltagare utifrån viss strata som ålder, kön och läsnivå, är resultatet inte generaliserbart. Det går endast att generalisera till individer med liknande strata. Därmed får studierna en lägre extern validitet. Med låg extern validitet menas att resultatet inte går att generalisera till andra grupper (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 100).

Samtliga studier i kunskapsöversikten har använt sig av förtester och eftertester för att mäta effekten av en viss typ av intervention. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 103) definierar reliabilitet som mätmetodens förmåga att vid upprepad mätning av ett konstant fenomen ge samma mätvärde. Test-retest innebär att man genomför två mätningar med samma test på samma individer. En nackdel med test-retest kan vara att deltagarna påverkats av det första testet, vilket därmed kan leda till att man överskattar testets stabilitet.

Det som styrker Förster och Souvignier (2014, 2015) samt Witmer et al. (2014) och Golke et al. (2015) studier är de förhållandevis höga deltagarantalerna. Med många deltagare kan säkrare slutsatser dras av resultaten. Genom att selektera ut sina deltagare utan randomisering påverkas den externa validiteten. Witmer et al. (2014) samt Crowe (2005) har selekterat ut sina deltagare med specifik strata vilket betyder att resultaten inte kan appliceras på andra grupper och är därmed inte generaliserbara. Sammanfattningsvis kan vi se att den externa validiteten blir lidande i samtliga studier då de inte har kunnat randomisera fram sina deltagare utan varit tvungna att välja ut dem på grunder som ibland inte är tydligt redovisade.

DISKUSSION

Inledningsvis vill vi behandla studiernas generaliserbarhet och överförbarhet till det svenska skolsystemet. Hirsh och Lindberg (2015, s. 75) beskriver hur effekter som undersökts i internationella studier måste prövas i och i relation till svensk kontext. Utan denna prövning går det inte att påvisa att det som är giltigt i ett land även gäller i ett annat land, där andra villkor och betygssystem råder. Denna problematik uppmärksammar vi i vår översikt då vi inte funnit några studier från Sverige utan fick använda oss av internationell forskning. Det kan även vara ett problem för många svenska lärare att sätta sig in i internationell forskning skriven på engelska. Hirsh och Lindberg (2015, s. 73) menar att den internationellt spridda diskussionen kring de positiva effekterna av formativ bedömning kan skapa så kallade pseudo-praktiker. Detta innebär att lärare känner till vikten av formativ bedömning och använder sig av viss metodik som kan relateras till nyckelstrategierna. Dessa förhållningssätt och arbetssätt kan dock sakna en vetenskaplig grund. Eftersom internationell forskning förenklas, sprids och populariseras, så behöver lärare kunna granska forskning för att undvika att pseudo-praktiker uppstår. Levinsson (2013, ss. 62-63) belyser vikten av att lärare ska kunna problematisera forskning, bland annat vad det gäller de specifika kontexter som studierna är gjorda inom. En positiv konsekvens av att lärare kan läsa och förstå forskning kan enligt Levinsson bli att lärarna kan se arbetet i klassrummet ur nya perspektiv, men också uppmärksamma problem när de försöker att implementera resultaten i den egna verksamheten. Lärare kan därmed bli medvetna om implikationer vad gäller till exempel feedback och därmed tillämpa denna strategi med en större medvetenhet om dess konsekvenser för elevers lärande.

I tidigare avsnitt har vi konstaterat att svagheter och styrkor existerar gällande studiernas metoder där vi kan se att en del studier har bristande extern validitet. I och med att alla studier är internationella blir den externa validiteten lidande då det existerar en problematik med att överföra studier gjorda i andra skolsystem till ett svenskt skolsystem. Generaliserbarheten blir sannolikt inte hög då skolsystem kan skilja sig åt markant mellan länder. Det som talar för de tyska studierna är att de har genomfört slumpmässiga fördelningar av deltagare samt har ett högt deltagarantal, vilket kan stärka resultatens relevans. Vi anser även att det är en styrka i denna kunskapsöversikt att samtliga deltagare håller sig inom åldrar som är relevanta för den svenska grundskolan.

På grund av vår bristande kunskap om de numeriska värden som presenterats i studierna kan vi inte uttala oss om värdenas tillförlitlighet då detta skulle kräva utbildning inom de olika verktyg som används för att mäta läsförståelse samt om de statistiska analyser som genomförs i studierna. Eftersom samtliga studier har använt olika mätverktyg för att utvinna data blir det problematiskt att jämföra dem med varandra. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 165) belyser att om studierna inte har använt samma mätmetoder så kan det vara svårt att genomföra en metaanalys som beräknar en genomsnittlig effekt. En metaanalys kräver att de numeriska

resultaten från varje enskild studie ska kunna vägas samman. Vi kan i vår översikt inte upprätta en sammanhållen bild av de effekter som redovisas i de olika studierna utan effekterna får betraktas individuellt.

Resultaten som vi kan urskilja från studierna är att personmedierad inferensfeedback och lärarfortbildning inom läsförståelse ger positiva resultat samt att genomarbetad feedback är bättre än enkel feedback. Studiernas resultat visar att en fortbildning inom formativ bedömning med fokus på feedback som kan öka elevens prestationer inom läsförståelse. Vi anser att en sådan utbildning ska vara knuten till ämnesdidaktiska kontexter inom svenskämnet. Men fortsatt forskning krävs för att styrka dessa resultat och slutsatser. Framförallt behövs forskning som är kontextualiserad till läsförståelse och specifika metoder inom formativ bedömning som kan utveckla undervisningen för läsförståelse.

Storleksmässigt är vår kunskapsöversikt liten och med våra sökstrategier har vi endast kunnat identifiera ett förhållandevis litet antal studier. Resultatet som vi har presenterat är därmed kanske inte generaliserbart till hela forskningsfältet. Det som vår kunskapsöversikt däremot stärker är att det behövs mer forskning om formativ bedömning med fokus på ämnesspecifika områden men även för specifika skolsystem (Bennet 2011, s. 16). Vi skulle gärna se att framtida forskning görs i en svensk kontext med ämnesspecifika kopplingar. Det som generellt sett saknas inom formativ bedömning är studier som undersöker effekten av formativ bedömning inom en viss ämneskontext. Här finns mycket för framtida forskning att undersöka. Vidare behövs forskning som undersöker och utvecklar mätverktyg som kan användas för att säkert kunna mäta effekten av formativ bedömning i olika kontexter.

Det är värt att nämna att på grund av tidsaspekten har vi inte kunnat undersöka hela forskningsfältet. Det finns en mängd studier kring formativ bedömning och dess effekt på elevens lärande generellt sett. Vi har till exempel inte haft tid till att undersöka om det finns enskilda studier som undersöker effekter av formativ bedömning i andra ämnesspecifika områden som matematik, naturorienterade ämnen samt estetiska ämnen. Dock så nämner Hirsh och Lindberg (2015, s. 76) att det saknas studier inom de olika ämnesområdena och framför allt studier inom en svensk kontext.

REFERENSER

- Bennett, R. (2011). Formative Assessment: A Critical View. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Burns, Matthew & Maki, Kathrin & C. Karich, Abbey & Coolong-Chaffin, Melissa. (2017). Using Performance Feedback of Reciprocal Teaching Strategies to Increase Reading Comprehension Strategy Use With Seventh Grade Students With Comprehension Difficulties. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 22. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2016-V22-I1-7991>
- Crowe, L. (2005). Comparison of Two Oral Reading Feedback Strategies in Improving Reading Comprehension of School-Age Children with Low Reading Ability. *Remedial and Special Education*, 26(1), ss. 32–42. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010501>
- Eriksson Barajas, K. & Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Fekjær, S. (2016). *Att tolka och förstå statistik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Förster, N. & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, ss. 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.002>
- Förster, N. & Souvignier, E. (2015). Effects of providing teaching with information about their students' reading progress. *School Psychology Review*, 44. ss. 60-75. Retrieved from: <http://costello.pub.hb.se/login?url=https://search-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/docview/1685000457?accountid=9670>
- Golke, S. & Dörfler, T. & Artelt, C. (2015). The impact of elaborated feedback on text comprehension within a computer-based assessment. *Learning and Instruction*, 39, ss. 123-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.009>
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-120536>
- Levinsson, M (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2013 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/32807>
- Nilholm, C. (2017). *SMART: ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2017)
[https://www.skolverket.se/sok?page=search&website=&q=formativ+bed%C3%B6mning&search=S%C3%B6k \[2017-12-14\]](https://www.skolverket.se/sok?page=search&website=&q=formativ+bed%C3%B6mning&search=S%C3%B6k [2017-12-14])

Witmer, S. & Duke, N. & Billman, A. & Betts, J. (2014). Using Assessment to Improve Early Elementary Students' Knowledge and Skills for Comprehending Informational Text. *Journal of Applied School Psychology*, 30(3), ss. 223–253.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2014.924454>

BILAGOR

1. Sammanfattning av granskade studier

Studie	Land/årtal	Författare	Syfte	Typ av studie	Resultat
The impact of elaborated feedback on text comprehension within a computer-based assessment	Tyskland 2015	Stefanie Golke, Tobias Dörfler, Cordula Artelt	Syftar på att identifiera vilken genomarbetad feedback som hjälper studenter att överkomma svårigheter inom läsförståelse när de läser en text.	Interventionsstudie med kvasiexperimentell design	Deltagarna som fick personmedierad inferensfeedback presterade bättre än deltagare som deltog i resterande feedback faktorer.
Effects of Providing Teachers With Information About Their Students' Reading Progress	Tyskland 2015	Natalie Förster, Elmar Souvignier	Studiens syfte var att undersöka i vilken utsträckning elevers utveckling inom läsning skulle växa då lärare får information om elevernas framgång samt prestation.	Interventionsstudie med kvasiexperimentell design	Utveckling inom läsförståelse visade en utmärkande ökning för LPA. Resultat av läsutveckling mellan LPA-T och kontrollgrupp visade på utmärkande större effekt för LPA-T. Lärare från LPA-T-gruppen uppfattade hanteringen av data från progressionsinformation som mycket lättare jämfört med lärarna från LPA-gruppen.
Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept	Tyskland 2014	Natalie Förster, Elmar Souvignier	Studien undersöker effekten av "Learning Progress Assessment" (LPA) kombinerat med elevers egna målsättning, på elevernas läsprestationer, läsmotivation och självuppfattning kring läsförståelse.	Interventionsstudie med kvasiexperimentell design	Resultat inom läsmotivation och självuppfattning visade inga signifikanta skillnader. Resultat för elevernas läsprestation visar på att LPA hade en högre förbättring i läsprestation. Resultaten antyder att kombinationen av LPA och målsättning (LPA-G) inte leder till ökad effekt inom läsning och motivation
Using Assessment to Improve Early Elementary Students' Knowledge and Skills for Comprehending	USA 2014	Sara E. Witmer, Nell K. Duke, Alison K. Billman, Joseph Betts	Studien beskriver lärares användning av ett test på elever kunskaper och förståelse av informationstexter. Studien syftar till att undersöka huruvida detta påverkar elevers	Interventionsstudie med kvasiexperimentell design	Resultat visar på en signifikant positiv effekt på elevers kunskap och färdigheter kring förståelse av informationstexter.

Informational Text			utveckling inom tidigare nämnda områden.		
Studie	Land/årtal	Författare	Syfte	Typ av studie	Resultat
Using Performance Feedback of Reciprocal Teaching Strategies to Increase Reading Comprehension Strategy...	USA 2017	Matthew K Burns, Kathrin Maki, Abbey C. Karich, Melissa Coolong-Chaffin	Studien syftar till att undersöka effekten av prestationsfeedback på läsförståelsestrategier som elever använder.	Icke-experimentell, kohort studie.	Resultaten visade på en förbättring hos samtliga deltagare i studien.
Studie	Land/årtal	Författare	Syfte	Typ av studie	Resultat
Comparison of Two Oral Reading Feedback Strategies in Improving Reading Comprehension of School-Age Children with Low Reading Ability	USA 2005	Linda K. Crowe	Undersöker effekten av två olika typer av muntliga feedbackstrategier	Interventionsstudie med kvasiexperimentell design.	Resultat visar att interventionsgrupp 2 som fick ta del av undervisning baserad på CRS visade ett signifikant högre resultat än den grupp som fick ta del av traditionella lässtrategier.

2. Litteratursökning

Studie	Databas	Sökord + Avgränsningar	Antal träffar
A New Formative Assessment Technology for Reading and Writing Thomas K. Landauer , Karen E. Lochbaum & Scott Dooley	Primo	Su; (exact) Reading comprehension, (AND) (Any field) (exact) formative assessment, (NOT) (Any field) (exact) upper secondary, Refine your search (Peer-reviewed Journals), Creation Date (2000-2017)	#3/68
The impact of elaborated feedback on text comprehension within a computer-based assessment	Primo	Su; (exact) Text comprehension (AND) (Any field) (contains) feedback, Refine your search (Peer-reviewed Journals), Creation Date (2010-2017)	#2/26
Effects of Providing Teachers With Information About Their Students' Reading Progress	Primo	Su;(exact) reading comprehension (AND) Su;(contains) teacher feedback, Refine your search (Peer-reviewed Journals), Creation Date (2000-2017)	#1/8
Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept	Primo	Su; (exact) formative assessment (AND) (Any field)(exact) Reading comprehension (NOT)(Any field)(exact) "Adult" (NOT) (Any field)(exact) "upper secondary", Refine your search (Peer-reviewed Journals), Creation Date (2000-2017)	#5/15
Using Assessment to Improve Early Elementary Students' Knowledge and Skills for Comprehending Informational Text	Primo	Su; (exact) Reading comprehension (AND)(Any field)(exact) formative assessment (NOT)(Any field)(exact) "Adult" (NOT) (Any field)(exact) "upper secondary", Refine your search (Peer-reviewed Journals), Creation Date	#14/69

		(2000-2017)	
Using Performance Feedback of Reciprocal Teaching Strategies to Increase Reading Comprehension Strategy...	Researchgate	Researchgate.net, sökord: reading comprehension feedback, Publications	#7/100+



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se