



Att kommunicera återkoppling

En studie om lärares uppfattning av återkoppling för formativ bedömning i skrivundervisningen.

To communicate feedback

A study of teachers' perception of feedback for formative assessment in writing instruction.

Sandra Eriksson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Svenska / Grundlärarprogrammet 4-6

Avancerad nivå / 30hp

Handledare: Annelie Johansson

Examinator: Jimmie Svensson

2017-05-30

Abstract

In this study, the purpose is to find out how teachers perceive the concept of feedback for formative assessment in the education of Swedish writing and how the feedback that is given can affect the student's ability to progress. To help me find out the answers of the issues of this study a quantitative survey has been used as the method to collect data. The survey was mostly based on questions of closed nature, but some questions of open character was also used as it was the teacher's own perception that was investigated.

The result has shown that the teachers, on which the study is based, have an idea of formative assessment as a process where teachers during the course gives students relevant feedback with the aim of helping and supporting the students towards the goals that has been set. The teacher's idea of formative assessment is consistent with what researcher's views about the concept. However, although the teachers in this study had a god idea of the concept for formative assessment, few of these teachers perceived the formative assessment as something that also aims to develop their own teaching. Communicating the formative feedback orally is something that several of the teacher's experience as better received by the students. However, researchers have different views on whether or not oral feedback should be given to the students.

Keywords

Writing instruction, formative assessment, orally, written, feedback, teachers, perception, elementary school.

Sammanfattning

I den här studien är syftet att ta reda på hur lärare uppfattar begreppet formativ bedömning i samband med skrivundervisningen i svenska och hur den återkoppling som ges kan påverka elevernas möjlighet till progression. För att finna svar på studiens frågeställningar har en kvantitativ enkät använts som datainsamlingsmetod. Enkäten baserades mestadels på frågor av sluten karaktär, men flera frågor av öppen karaktär förekom också då det var lärares egen uppfattning som efterfrågades.

Resultatet har visat att de lärare som studien baseras på har en uppfattning om formativ bedömning som en process där man under arbetets gång ger eleverna relevant återkoppling med syfte att hjälpa och stötta eleverna mot de uppsatta målen, vilket till viss del stämmer väl överens med vad forskare anser om begreppet. Men trots att lärarna i denna studie hade en uppfattning om begreppet formativ bedömning som till viss del stämde överens med vad forskare anser så var det få av dessa lärare som uppfattade den formativa bedömningen som något som även syftar till att utveckla den egna undervisningen. Att kommunicera den formativa återkopplingen muntligt är något som flera av lärarna upplever tas emot bättre av eleverna. Dock har forskare skilda uppfattningar angående om muntlig återkoppling bör ges till eleverna eller ej.

Nyckelord

Skrivundervisning, formativ bedömning, återkoppling, uppfattningar, lärare, grundskolan, muntligt, skriftligt.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	2
1.2. DISPOSITION.....	2
2. FORSKNINGS- OCH LITTERATURGENOMGÅNG.....	3
2.1. BEDÖMNING I SKOLAN.....	3
2.1.1. <i>Summativ bedömning</i>	4
2.1.2. <i>Formativ bedömning</i>	4
2.2. ÅTERKOPPLING OCH DESS EFFEKT PÅ ELEVERNAS LÄRANDE.....	5
2.2.1. <i>Hur kommuniceras återkoppling?</i>	7
2.2.1.1. Muntlig återkoppling.....	8
2.2.1.2. Skriftlig återkoppling	8
2.2.1.3. Omedelbar eller fördröjd återkoppling	8
3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	10
3.1. SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	10
3.1.1. <i>Den proximala utvecklingszonen och scaffolding</i>	10
4. METODOLOGISK ANSATS OCH VAL AV METOD	12
4.1. KVANTITATIV OCH KVALITATIV FORSKNINGSMETOD.....	12
4.2. VAL AV METOD	12
4.3. URVAL AV DELTAGARE.....	13
4.3.1. <i>Bortfall</i>	13
4.4. UTFORMANDE AV ENKÄT.....	14
4.5. FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
4.6. RELIABILITET, VALIDITET & GENERALISERBARHET	16
5. RESULTAT	18
5.1. HUR UPPFATTAR LÄRARE BEGREPPET ÅTERKOPPLING FÖR FORMATIV BEDÖMNING?	18
5.1.1. <i>Hur skulle du definiera begreppet formativ bedömning?</i>	18
5.1.2. <i>Vilka faktorer anser du att återkoppling för formativ bedömning vid skrivundervisning innehåller?</i>	18
5.2. UPPFATTAR LÄRARE NÅGON SKILLNAD PÅ DEN FORMATIVA ÅTERKOPPLINGENS EFFEKT HOS ELEVERNA BEROENDE PÅ HUR ÅTERKOPPLINGEN KOMMUNICERAS?	19
5.2.1. <i>Hur kommunicerar du din återkoppling vid skrivundervisningen med eleverna?</i>	19
5.2.2. <i>Hur brukar din skriftliga återkoppling se ut?</i>	20
5.2.3. <i>Hur brukar din muntliga återkoppling se ut?</i>	20
5.2.4. <i>Upplever du att eleverna förstår den återkoppling som du ger dem?</i>	21
5.2.5. <i>Upplever du att eleverna utifrån din återkoppling utvecklas i sitt skrivande?</i>	22
5.2.6. <i>Har du upplevt att olika typer av återkoppling ger olika resultat för progressionen i skrivundervisningen?</i>	22
5.3. RESULTATANALYS	23
5.3.1. <i>Hur uppfattar lärare begreppet återkoppling för formativ bedömning.</i>	23
5.3.2. <i>Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras?</i>	25
6. DISKUSSION.....	27
6.1. METODDISKUSSION.....	27

6.2. RESULTATDISKUSSION	28
6.2.1. <i>Hur lärare uppfattar begreppet återkoppling för formativ bedömning.</i>	29
6.2.2. <i>Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur den kommuniceras?</i>	29
6.3. FÖRLAG TILL VIDARE FORSKNING.....	32
REFERENSER	34

FIGURFÖRTECKNING

FIGUR 1: EN JÄMFÖRELSE MELLAN SUMMATIV OCH FORMATIV ÅTERKOPPLING

FIGUR 2: TRE NYCKELFRÅGOR OM ÅTERKOPPLING

BILAGOR

BILAGA 1: INFORMATIONSBREV OCH SAMTYCKESKRAV

BILAGA 2: ENKÄTFRÅGOR

BILAGA 3: TABELLER

1. Inledning

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) står att ”Skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling och att varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Skolverket 2011, 2016, s. 10). I skolan bedöms elevers prestationer dagligen, och för att bedöma elevernas prestationer fattar lärarna många beslut som baseras på formativa och summativa bedömningar. Formativ bedömning handlar om att under arbetets gång ge eleverna relevant återkoppling som har till syfte att hjälpa och utveckla elevernas lärande, men även lärares egen undervisning. Till skillnad från formativa bedömningar sker summativa bedömningar i slutet av ett arbetsområde och är ett slags sammanfattande eller summerande beslut utifrån flera bedömningar (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010, s. 131). En viktig del av den formativa bedömningen är lärarnas återkoppling till eleverna. Wallberg skriver att återkoppling är ett språk som bland annat används för att undersöka och bygga upp förståelse av olika slag: förståelse för hur eleven kan göra för att motivera sig, för hur frågor ställs och för hur eleven förväntas arbeta med eget ansvar (Wallberg, 2015, s. 8). Även Hattie framhåller vikten av återkoppling som ”ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning och framgångsrikt lärande” (Hattie, 2012, s. 157). Han påpekar även att återkopplingens effekter varierar beroende på elevens förmåga att uppfatta reflektionen från läraren och lärares förmåga att framställa återkopplingen.

Med detta i åtanke blir varje lärares val av hur de i undervisningen väljer att ge återkopplingen viktigt för elevernas förutsättningar att utvecklas i sitt lärande. Att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” fastläs även i skollagen och blir således ett ofrånkomligt krav (SFS 2010:800).

Under min tredje och sista VFU- period upplevde jag svårigheter med hur jag på bästa sätt skulle kommunicera återkopplingen med eleverna under deras arbetsprocess med det skönlitterära skrivandet. Att studera vad tidigare forskning visat i detta område, samt att själv

undersöka hur verksamma lärare uppfattar kommunikationen kring återkoppling, är därför ett val som jag gjort för att utveckla mitt kunnande kring den formativa bedömningen. Jag hoppas att denna studie kommer att göra mig själv och förhoppningsvis andra lärare medvetna om att de val av återkoppling som vi gör i vårt vardagliga arbete är avgörande för elevernas möjlighet att utvecklas i skrivundervisningen.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ återkoppling i samband med skrivundervisningen i svenska och hur denna återkoppling kan påverka elevernas möjlighet till progression. Mina frågeställningar är följande:

- Hur uppfattar lärare begreppet återkoppling för formativ bedömning?
- Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras?

1.2. Disposition

Denna studie disponeras på följande vis. I avsnitt två redovisas en forsknings- och litteraturgenomgång som ligger till grund för studien. I avsnitt tre beskrivs det sociokulturella perspektivet, som används som teoretisk utgångspunkt vid analysen av de data som samlats in. I avsnitt fyra redogörs för studiens val av metod. Där presenteras även urval, bortfall, utformande av enkät, analysmetod, forskningsetiska överväganden samt reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. I avsnitt fem presenteras studiens resultat. Detta avsnitt avslutas sedan med sammanfattade slutsatser som ses i relation till studiens syfte, frågeställningar och teoriram. I det sjätte och sista avsnittet diskuteras först studiens val av metod. Därefter diskuteras studiens resultat i relation till den forskning som lyfts fram i avsnitt två och avslutningsvis diskuteras förslag på vidare forskning.

2. Forsknings- och litteraturgenomgång

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning på området. Inledningsvis ges en kort historisk inblick i bedömningens framväxt som följs av en översyn av vad Lgr 11 föreskriver gällande bedömningen i skolan och hur den kan vara utformad. Bakgrunden redogör för vad återkoppling anses vara och hur den kan se ut, samt vilken påverkan den kan ha på eleverna beroende på hur den kommuniceras.

2.1. Bedömning i skolan

Bedömningens framväxt kan betraktas ur flera olika perspektiv: ett samhälleligt, där kunskapsbedömningen får funktionen som meritering och urval, ett psykologiskt perspektiv där bedömningens funktion används till att skilja på individers olikheter och kanske viktigast av allt deras olika begåvningar, och till sist ett pedagogiskt perspektiv där funktionen blir att sätta bedömningen i relation till lärande och kunskapssyn (Lundgren et al., 2010, s. 257). Fortsättningsvis i denna studie kommer bedömningen belysas ur ett pedagogiskt perspektiv.

Det var under 1990-talet som man började se på bedömningen som ett verktyg som kunde hjälpa att förbättra elevers kunskaper avsevärt, man kallar detta verktyg av bedömningen för formativ bedömning (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010, s. 13). Läroplanen (Lgr11) föreskriver att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet i skolan och de ska också få underlag för att välja fortsatt utbildning. I läroplanen finns även uppsatta kunskapskrav för varje ämne att följa för att veta vad det är eleverna ska uppnå under sin utbildning. Till kunskapskraven finns även olika betygssteg som lärare kan ta stöd av vid betygssättning av elevernas prestationer (*Skolverket 2011, 2016, s. 17–18*).

Bedömningen är således en ständigt närvarande del av skolvardagen, en del som ska hjälpa och stötta eleverna i deras kunskapsutveckling. Men skolan ska även mäta och summera elevernas kunskaper och prestationer och sedan jämföra dessa med läroplanens mål (Nordgren, Odenstad, & Samuelsson, 2012, s. 9). I vår läroplan finns som tidigare nämnts uppsatta mål för vad en elev ska behärska vid de olika årskursernas slut, dessa mål kan uppnås i olika grad och kan på så sätt bli betygssatta från betygsskalan A-F. När en sådan bedömning

görs kallas den för summativ. Men i skolan brukar man prata om två olika sorters bedömningar, summativa och formativa. Formativa bedömningar är de som sker under arbetets gång och som är till för att hjälpa eleverna framåt i sitt lärande. Denna typ av bedömning kan också anas i läroplanen då det bland annat står att läraren ska stimulera och stötta eleverna i deras kunskapsutveckling (*Skolverket 2011, 2016, s. 14*). Senare forskning om bedömning har även börjat visa intresse för lärarnas betydelse för elevernas lärande men även för återkopplingens betydande roll i allt lärande (Lundahl, 2014a, s. 45).⁷

2.1.1. Summativ bedömning

Summativa bedömningar, eller bedömning av lärande, syftar till att kontrollera om kunskapsmålen är uppnådda. Här vill man fastställa elevens prestation och kunskap och jämföra den med det uppsatta kunskapskravets betygsmall för att kunna avgöra vilket betyg den enskilde eleven ska ha (Nordgren, Odenstad, & Samuelsson, 2012, s. 79). Dessutom visar summativ bedömning vad eleverna gjort rätt och vad de gjort fel, vilket vanligtvis handlar om återkoppling i form av poäng eller betyg efter avslutad uppgift (Nottingham, 2013, s. 30). Summativ återkoppling blir således en bedömning som inte leder eleverna framåt i sitt lärande utan endast summerar deras resultat.

2.1.2. Formativ bedömning

Formativ bedömning, eller bedömning för lärande syftar, i motsats till summativ bedömning, på att utveckla elevens lärande, men den syftar också till att utveckla lärarens undervisning. I denna bedömning vill man ta reda på elevens resultat för att genom resultatet se vad det är eleven förstår och inte förstår för att sedan kunna hjälpa eleven framåt i sitt lärande. Genom den återkoppling som läraren ger i den formativa bedömningen ska eleven kunna utveckla sina färdigheter för att slutligen nå målen (Nordgren et al., 2012, s. 79–80). Formativ bedömning avser, som Nottingham beskriver det ”pågående, diagnostisk bedömning som hjälper eleverna göra framsteg i sitt lärande” (Nottingham, 2013, s. 30). Nottingham skiljer även på formativ och summativ återkoppling, där summativ återkoppling endast fastställer vad eleverna gjort rätt eller fel, vilket förklaras tydligt i figur 1 (Nottingham, 2013, s. 30).

Bekräftande	Ditt svar är rätt/fel	Summativ bedömning
Korrigerande	Ditt svar är fel. Det rätta svaret är...	
Förklarande	Ditt svar är fel eftersom...	Formativ bedömning
Diagnostiskt	Ditt svar tyder på att du glömt att... Tänk nästa gång på följande innan du svarar...	
Utvecklande	Ditt svar är helt rätt. En förklaring till det är att du beslutade dig för att fokusera på... För att det ska bli ännu bättre nästa gång föreslår jag att du...	

Figur 1: en jämförelse mellan formativ och summativ återkoppling (Nottingham, 2013, s. 31).

Som Jönsson (2013, s. 137) framhåller, är syftet med formativ bedömning att ta reda på var eleven befinner sig i förhållande till målet och utifrån den informationen hjälpa eleven på vägen mot målet. Som tidigare nämnts så är det inte bara elevernas prestationer som bedöms i den formativa bedömningen utan även lärares insatser. Detta för att se om undervisningen fungerar eller om det är något som behöver förändras för att elevernas förståelse för det som ska läras ska förbättras (Wallberg, 2013, s. 10). Den formativa bedömningen är en metod som gör att vi har möjligheten att utveckla vår förmåga att se kvaliteter och att uttrycka kritik på ett sådant sätt som gör att arbetet förs framåt istället för att arbetet enbart värderas (Wallberg, 2013, s. 11). För att bedömningen ska få den funktionen så måste bland annat eleverna ges relevant återkoppling på sitt arbete (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010, s. 131). Vad menas då med relevant återkoppling?

2.2. Återkoppling och dess effekt på elevernas lärande

All kommunikation och interaktion innebär återkoppling av något slag, det är det som är kärnan i vårt umgänge med våra medmänniskor (Wallberg, 2015, s.7). Lundahl framhåller att återkoppling är kärnan i den formativa bedömningen, vilket även Jönsson antyder (Lundahl, 2014a, s. 127; Jönsson, 2013, s. 75). Men vad är återkoppling? Wallberg (2015, s.7) anser att återkoppling är allt. Beröm, klander och uppmuntran, att bli negligerad eller exkluderad är olika former av återkoppling. Forskare har kategoriserat återkoppling inom skolan på fyra olika nivåer, där återkopplingen på varje nivå fokuserar på olika delar av elevens arbete och prestation.

- Uppgiftsnivå där fokus ligger på att korrigera och rätta det som hör till den specifika uppgiften.
- Processnivå som fokuserar på att få förståelse för begrepp och sammanhang, strategier och förmågor som kan tillämpas även i andra kommande uppgifter.
- Metakognitiv nivå där fokus ligger på att eleven ska kunna använda den återkoppling hen får för att kunna bedöma sig själv och genom det utveckla förmågan att själv kunna ta ansvar för sitt lärande och på egen hand driva det framåt.
- Personlig nivå där fokus ligger på elevernas personlighet och som genom det sällan har effekt eftersom eleverna riskerar att tro att det är de själva som person som är utgångspunkt i lärandet och inte strategier eller metoder (Hattie, 2012, s. 161–165; Jönsson, 2013, s. 77–80).

Återkoppling har generellt sett en positiv effekt på elevernas lärande, men forskning har visat på att i ungefär 40% av de observerade fallen så har återkopplingen en negativ påverkan på elevernas lärande. För att den återkoppling som ges ska fungera effektivt på elevens lärande bör den rikta sig mot den specifika uppgiften och innehålla information om hur uppgiften i fråga ska kunna utföras mer effektivt. Informationen bör även innehålla utförliga beskrivningar av hur eleven kan förbättra sitt arbete (Lundahl, 2014a, s. 128, 2014b, s. 50). Den återkoppling som ges till eleverna i skolan med ett formativt syfte ska handla om hur arbetet bedrivs och om hur uppgiften växer fram i förhållande till kraven (Jönsson, 2013, s. 76; Lundahl, 2014a, s. 127; Wallberg, 2015, s. 9).

Läroplanen för grundskolan (Lgr11) fastslår att skolan ansvarar för att utveckla elevernas lärande och de kunskaper som är av stor vikt för alla framtida samhällsmedlemmar (Skolverket, 2011, s. 13). Även skollagen fastslår i kap 3, 3§ att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver för att utveckla sitt lärande så långt som möjligt utifrån sina individuella förutsättningar. Wallberg (2015, s. 7) anser att återkoppling är ett av de viktigaste redskapen i arbetet med att hjälpa eleverna i deras kunskapsutveckling. Hattie framhåller även vikten av återkoppling som ”ett av de vanligaste inslagen i framgångsrikt

lärande” (Hattie, 2012, s. 157). Han påpekar även att effekten av den återkoppling som ges till eleverna är väldigt varierande beroende på elevens förmåga att uppfatta den återkoppling som ges, och på lärarens förmåga att framställa återkopplingen (Hattie, 2012, s.157). Några aspekter som lyfts fram i forskningen och som är avgörande för elevernas lärande är kvaliteten på den återkoppling som lärare ger till eleverna, samt elevernas förmåga att omsätta den återkoppling som ges i praktiken (Folke-Fichtelius & Lundahl, 2010, s. 131). Hur ska man då kommunicera återkopplingen med eleverna så att kvaliteten blir så hög som möjligt?

2.2.1. Hur kommuniceras återkoppling?

Arbetet med formativ bedömning är emellertid inte så enkelt eftersom alla elever är olika vilket innebär att de är olika mottagliga för all typ av återkoppling (Lundahl, 2014a, s. 63). Enligt Lundahl så bör lärare ha kunskaper om hur olika typer av elever påverkas av olika typer av återkoppling och som lärare behöver man då kunna utforma olika typer av bedömningsinstrument (Lundahl, 2014a, s. 73).

Det finns många olika sätt att förmedla sin återkoppling till eleverna och det finns inget som kan anses rätt eller fel, utan den teknik som används eller den design eller tidpunkt som väljs för den aktuella återkopplingen bör speglas av vilken typ av information som ska ges till eleven i fråga (Ekholm & Scherp, 2014, s. 50). Som även Jönsson framhåller, så används återkoppling för flera olika syften och ser därför också väldigt olika ut. Som tidigare nämnts anses återkoppling vara ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning och är enligt många forskare en av de allra mest effektiva faktorerna. Men samtidigt som återkoppling har en stark effekt på elevernas lärande så finns många faktorer som kan komma att påverka återkopplingens effekt så att den blir stark eller svag, positiv eller negativ. Faktorer som kan påverka återkopplingen kan till exempel vara; vad återkopplingen innehåller för information, hur den är utformad, vem som ger den och vem som tar emot den, när återkopplingen ges och så vidare (Jönsson, 2013, s. 75). Faktorerna som ligger hos eleven själv är dennes egna erfarenheter, i och med detta går det inte att förutsäga vilken effekt den återkoppling vi som lärare ger till eleven får (Jönsson, 2013, s. 75–76).

2.2.1.1. Muntlig återkoppling

Att kommunicera återkoppling med eleverna muntligt är enligt Wallberg (2013, s. 109) positivt, då den kan kommuniceras direkt vid aktuellt tillfälle under en arbetsprocess. Människan har sedan länge använt sig av talet för att kommunicera och föra vidare information och vi människor verkar därav mottagliga för den muntliga återkopplingen. Men, till skillnad från Wallberg så anser Shute (2008, s. 178) att muntlig återkoppling är något man bör undvika då det kan uppfattas som mer personligt för eleverna och få konsekvensen att elevens fokus flyttas från uppgiften till sig själv som person. Detta är ändå något som Wallberg är väl medveten om då hon är tydlig med att återkopplingen aldrig får handla om eleven själv, inte ens i form av peppande kommentarer som: kom igen det här klarar du det vet jag, då detta kan uppfattas som emotionell utpressning. Wallberg (2015, s. 9) ställer sig frågan om vad som händer med en elev som blivit peppad på det sättet men som sedan inte klarar det.

2.2.1.2. Skriftlig återkoppling

Skriftlig återkoppling upplevs, enligt Shute (2008, s. 178), som mer neutral än muntlig och ger därför bättre effekt. Emellertid framhåller Jönsson ett omfattande problem med att elever inte förstår den återkoppling som de får. Ett specifikt problem är då att elever har svårt att läsa de handskrivna kommentarer som de får av läraren, och detta speciellt när det rör sig om kommentarer som är skrivna i marginalen på dokument då dessa oftast kan vara väldigt svåra att tyda. Detta kan dock lätt åtgärdas genom att läraren istället skriver kommentarerna på en dator och på så sätt gör texten mer lättläst. Dock är det inte bara texten som är svår att läsa utan elever har ofta svårt att förstå det språk som lärare använder sig av, och tyvärr så är det inte alltid som detta går att lösa genom omskrivningar eller förenklingar (Jönsson 2013, s. 91). Vidare framhåller Wallberg (2013, s. 110) vikten av att den skriftliga återkoppling som lärare ger är språkligt genomtänkt och tydlig.

2.2.1.3. Omedelbar eller fördröjd återkoppling

Nottingham (2013, s. 23) anser att ”återkoppling bör ges som en reaktion på elevens första försök att förstå, skapa eller göra någonting”. Återkopplingen ska även ”hjälpa eleven att bli klar över vad som behöver göras för att han eller hon ska komma närmare ett tydligt

lärandemål” (Nottingham, 2013, s.23). De tre nyckelfrågor som Nottingham ställer i arbetet med återkoppling illustreras i figur 2.



Figur 2. ”Tre nyckelfrågor om återkoppling” (Nottingham, 2013, s. 23).

Ska återkoppling ges direkt eller ska den ges med en viss fördröjning? Denna fråga finns en stor mängd forskning kring och svaret beror på olika faktorer som kan komma att påverka återkopplingen (Jönsson, 2013, s. 81). Lundahl framhåller att svagpresterande elever har ett större behov av att få omedelbar återkoppling, däremot har fördröjd återkoppling inga uppenbara negativa effekter för de starka eleverna (Lundahl, 2014a, s. 63). Syftet med återkopplingen är som Hattie framhåller, att ge den ”i rätt tid, bara till mig, exakt där jag befinner mig i min inlärningsprocess och är just vad jag behöver för att jag ska få hjälp att gå vidare” (Hattie, 2012, s. 166). Tillika anser Nottingham (2013, s. 23) att återkopplingen bör ges tillräckligt snabbt för att eleverna ska komma ihåg vilka beslut de fattar och varför. Ges återkopplingen flera dagar eller ännu längre tid efter att arbetet är utfört får den en sämre effekt (Nottingham, 2013, s. 23). Emellertid menar Hattie att det finns viktigare faktorer som påverkar återkopplingens effekt än om den är omedelbar eller fördröjd (Hattie, 2012, s. 166). Det brukar talas om att omedelbar återkoppling är mer effektiv än fördröjd återkoppling. Men det är ändå inte tidpunkten som är avgörande för om återkopplingen är effektiv eller ej, det är i första hand den kvalitet som återkopplingen har. Innehåller den rätt information till uppgiften och svarar den på frågorna: vart är jag på väg, var befinner jag mig i förhållande till det uppsatta målet och hur ska jag närma mig målet (Jönsson, 2013, s. 98)?

3. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel redogör jag för vilken teoretisk utgångspunkt studien grundar sig på.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande handlar om hur människor använder sig av kulturella förmågor så som till exempel att läsa, skriva, räkna och lösa problem för att förstå den värld som vi lever i (Lundgren et al., 2010, s. 184–185). Vygotskij ansåg att människan lär i samspel med andra människor och att de medfödda reflexer och psykologiska funktioner som människan har utvecklas genom kulturella redskap, som exempelvis språket (Kroksmark, 2011, s. 450). Som Vygotskij själv framställde det så använder sig människan av två olika redskap, de språkliga och de materiella. Det språkliga redskapet som vi använder oss av vid kommunikation utformas som ett tecken, en symbol eller ett teckensystem, så som siffror, bokstäver, räkneselement och begrepp (Lundgren et al., 2010, s. 184–185). Det materiella redskapet blir således det fysiska redskap vi använder oss av, så som till exempel ett tangentbord eller en tumstock. Det är många företrädare för det sociokulturella perspektivet som menar att det inte går att skilja dessa redskap åt då de i själva verket förekommer tillsammans och utgör varandras förutsättningar (Lundgren et al., 2010, s. 186-187). Appropriering är ett uttryck som används inom den sociokulturella traditionen för att beskriva eller förstå lärande. Uttrycket innebär att en person blir bekant med och lär sig att använda de kulturella redskapen och att förstå hur man ska mediera sig i världen, så som att vi till exempelvis lär oss att räkna eller skriva (Lundgren et al., 2010, s. 190). Det är således genom det talade och skrivna språket som vi kan kommunicera och göra oss förstådda (Säljö, 2010, s. 188).

3.1.1. Den proximala utvecklingszonen och scaffolding

Vygotskij ansåg att människan är under ständig utveckling och därför har möjlighet att tillägna sig kunskaper i olika situationer. Idén om den närmaste proximala utvecklingszonen är ett av de mest bekanta begrepp som Vygotskij infört. Detta begrepp hänger samman med Vygotskij's teorier om att människan är under ständig utveckling och han menar då att när människor väl behärskar till exempel en ny färdighet så har vi även en ny färdighet att

behärska inom räckhåll. Som Säljö förklarar det: ”Exempelvis kan den som lärt sig addera ensiffriga tal efter en tid vara nära att tillägna sig de principer som gäller för att addera tvåsiffriga tal” (Lundgren et al., 2010, s. 191). Vygotskij anser att utvecklingszonen är den zon där människan är som mest mottaglig för instruktioner och förklaringar. Det är när elever är i denna zon som vi lärare kan vägleda dem i hur man använder ett kulturellt redskap för att utveckla sitt lärande (Lundgren et al., 2010, s. 191).

Eleven, i detta fall, är således beroende av stöd från den som är mer kunnig, exempelvis läraren eller en kompis. Detta stöd kallas i litteraturen för att den kunnige bygger en ställning till den lärande så att denna kan ta sig vidare i sitt arbete, som vidare i detta arbete kommer att benämnas som stöttning. Den engelska termen för detta är scaffolding. Ställningen man bygger upp för den lärande består till en början av mycket stöd men minskas efterhand tills den lärande behärskar färdigheten på egen hand. Som lärare måste man bemästra en viss känslighet för elevens utvecklingszon och hur den ser ut i förhållande till den färdighet som ska bemästras. Detta för att undvika att man som kunnande tar över för mycket och lämnar den lärande som en passiv åskådare (Lundgren et al., 2010, s. 192).

Enligt Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv lär människan i samspel med andra (Kroksmark, 2011, s. 450), och då denna studie handlar om hur lärare uppfattar sitt arbete med formativ återkoppling till eleverna blir det sociokulturella perspektivet relevant som utgångspunkt för denna studie. Lärarnas svar angående hur de arbetar med återkoppling kommer i resultatdiskussionen att ses i relation till det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen.

4. Metodologisk ansats och val av metod

I detta avsnitt redogör jag närmare för hur tillvägagångssättet och de metodologiska övervägandena har gått till i samband med studien. Här finns information om datainsamlingsmetod och de forskningsetiska principer som följts under processen med denna studie.

4.1. Kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod

Kvalitativ metod är en metod där man som forskare lägger vikt vid ord och hur människor uppfattar och tolkar olika företeelser (Bryman & Nilsson, 2011, s. 40–41). De två vanligaste metoderna för kvalitativ forskning är intervju och observation, dessa kommer bäst till sin rätt när det som ska undersökas inte uppenbarar sig på en gång utan kräver mer förståelse och som blir tydligare undan för undan. Kvalitativa metoder används för att undersöka företeelser som inte går att fastställa mängden av (Eliasson, 2006, s. 22, 27–28). Företeelser där det däremot går att fastställa mängden kallas för kvantifierbara. Till skillnad från den kvalitativa metoden kan den kvantitativa metoden ses som en strategi där man samlar data som är mätbara. Denna metod är bra i studier där syftet är att få en bild över något generaliserbart, alltså att kunna säga något om stora grupper, även om resurserna i olika fall endast räcker till att undersöka mindre grupper där generaliseringen inte blir lika hög. Vanliga tillvägagångssätt inom den kvantitativa metoden är enkät och intervju, men till skillnad från intervjuer i kvalitativ metod, så har dessa intervjuer väl strukturerade frågeformulär, detta för att täcka in det aktuella ämnet fullständigt och veta att rätt frågor blir besvarade (Eliasson, 2006, s. 30).

Kvantitativa metoder har sedan länge funnits inom naturvetenskapen och som namnet indikerar så vill dessa metoder kvantifiera materialet för att hitta mönster eller samband i bland annat olika företeelser. De kvantitativa data som samlas in kan genom kvalitativ analys ge ett resultat som kan jämföras med tidigare forskning.

4.2. Val av metod

Som tidigare nämnts är syftet med denna studie att undersöka några lärares uppfattning om formativ återkoppling i samband med skrivundervisningen i svenska och hur denna

återkoppling kan påverka elevernas möjlighet till progression. För att undersöka detta och få svar på de frågeställningar som jag ställt i samband med detta syfte, valde jag att använda mig av enkät som datainsamlingsmetod. Denna studie är både kvantitativ och kvalitativ därför att jag valt att göra en enkätundersökning där även öppna svar förekommer, detta för att kunna få en bild av lärarnas uppfattning. Enkäten analyseras därför delvis på ett kvalitativt vis. Val av metod grundas på att jag under kort tid ville få ett stort antal deltagare för att få en god informationsgrund att bygga studien på. Genom att via enkäter nå ut till ett stort antal deltagare skulle jag få in mer data än via några få kvalitativa intervjuer. Genom enkätundersökning som metod vill jag alltså undersöka hur lärare uppfattar återkoppling i samband med formativ bedömning. Min förhoppning är att jag genom respondenternas svar kan få en bild av om deltagarna i studien uppfattar effekten av återkoppling för formativ bedömning på samma sätt som forskningen.

4.3. Urval av deltagare

Jag valde att söka efter deltagare på två olika sätt, dels genom att skicka ut enkäten via mejl till lärare och dels genom att söka efter frivilliga deltagare genom grupper på Facebook. Att skicka ut enkäten i min hemkommun är som Bryman (2011, s. 194) beskriver ett bekvämlighetsurval och valdes av bekvämlighetsskäl då jag är känd för lärare på nästan alla skolorna inom kommunen. I och med att jag är känd för flera lärare ökar sannolikheten för att enkäterna besvaras och förhoppningsvis blir svarsfrekvensen högre. Att söka efter frivilliga via sociala medier såg jag som en möjlighet att nå ut till så många som möjligt på ett effektivt sätt, men då svarsfrekvensen inte blev som jag hade förväntat fick jag kontakta rektorer i ytterligare några kommuner för att söka deltagare. Anledningen till att användning av mejl valdes var för att undkomma den kostnad som tillkommer vid enkätutskick i pappersform via brev, samt att jag på ett enklare sätt kunde nå ut till fler. Även detta kan ses som ett bekvämlighetsval.

4.3.1. Bortfall

Enkäterna skickades ut till sammanlagt 50 lärare som var aktiva svensklärare i årskurserna 4-6, varav en lärare nästan omedelbart strök sig själv och enkäten nådde på så sätt ut till 49

lärare. Under de dryga två veckor som lärarna hade på sig att besvara enkäten kom 17 svar in och det externa bortfallet, som Patel och Davidsson (2003, s.132) beskriver som de som valde att ej delta i studien, blev 66%. Anledningen till att bortfallet blev så stort är svårt att veta, men under dessa dryga två veckor skickades två påminnelser ut för att påminna de som kanske har mycket att göra och lätt glömmes bort. Detta hjälpte dock inte nämnvärt och jag antar att ointresset av att delta var det som påverkade bortfallet.

4.4. Utformande av enkät

När enkätens frågor skulle utformas valdes till största del strukturerade frågor med fasta svarsalternativ eller flervalsalternativ eftersom jag sökte svar på specifika frågeställningar. Hade frågorna istället varit ostrukturerade hade deltagarna getts större ramar att svara inom, vilket kunde ha lett till svar som ej besvarade de aktuella frågeställningarna för denna studie (Patel & Davidson, 2011, s.75-77). Eftersom det var lärarnas personliga uppfattning av återkoppling i samband med formativ bedömning som skulle studeras kunde frågor med fria svarsalternativ inte undvikas. Därför utformades följdfrågor där deltagarna kortfattat kunde förklara sina svar med egna ord. Enkäten innehöll även några frågor av mer öppen karaktär för att få lärarnas egna tankar om hur de uppfattar återkoppling för formativ bedömning. En kort enkät med mestadels strukturerade frågor valdes i hopp om att så många deltagare som möjligt skulle känna att den var enkel att förstå och inte tog så mycket tid i anspråk och därför välja att besvara enkäten. Då det i en enkätstudie är svårt att hantera eventuella oklarheter som uppstår genomfördes en pilotstudie för att säkerställa att frågorna var tydliga nog så att missstolkningar skulle minimeras. Denna undersökning genomfördes på tre aktiva lärare som motsvarade den egentliga undersökningsgruppen men i en mindre skala (Bryman & Nilsson, 2011, s. 258; Patel & Davidson, 2003, s. 58). Enkäten skickades då ut tillsammans med informationsbrev och samtyckeskrav (se bilaga 1 och 2) till de lärare som jag fått mejladresser till. Sammanlagt skickades 50 enkäter ut.

4.5. Forskningsetiska överväganden

När en studie ska genomföras, där deltagare innefattas, så måste studien planeras och genomföras efter vetenskapsrådets forskningsetiska principer (*Forskningsetiska principer*

inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, 2002). Dessa principer är konkretiserade i fyra huvudkrav och är till för att skydda alla samhällets medlemmar mot otillbörlig insyn i till exempel sina livsförhållanden (Vetenskapsrådet, 2002, s.5-6).

Informationskravet innebär att jag som forskare ska informera deltagarna i studien om studiens syfte och kortfattat beskriva hur studien är tänkt att genomföras. De ska även få information om att deras deltagande är helt frivilligt och att de har rätt att hoppa av studien om så önskas (Bryman, 2008, s.131, Vetenskapsrådet, 2002, s.7). För att få tillgång till deltagarnas mejladresser ringde jag samt mejlade aktuella rektorer och frågade om lov att skicka ut enkäter till lärarna och bad samtidigt om lov att få tillgång till deras jobbmejl. Denna mejladress är offentlig och på så sätt okej att lämna ut. De övriga deltagarna som söktes via Facebook, fick själva bestämma om de ville delge mig sin mejladress. I min studie skickade jag tillsammans med enkäten ut ett informationsmejl till alla lärare med frågan om att delta, där studiens syfte och metod tydligt klargjordes. De som valde att medverka i studien visade sitt samtycke genom att besvara enkäten, vilket också klargjordes i informationsbrevet. På så vis uppfylldes även samtyckeskravet. Det är den regel som säger att de deltagande äger rätten att själva bestämma om de vill medverka eller inte.

Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter som berör de personer som deltar i undersökningen ska behandlas med största möjliga sekretess och ska förvaras på sådana sätt att obehöriga ej kan ta del av dem (Bryman, 2008, s.132 , Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-13). Då personuppgifter inte är av någon betydelse för min studie så har jag utformat en enkät med anonyma svar vilket innebär att enkätundersökningen är helt anonym, den enda personuppgift som finns är deltagarnas e-mejladresser och dessa behandlas med högsta konfidentialitet och raderas när studiens resultat är färdigställt. Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s.14) föreskriver att de uppgifter som samlas in endast användas för forskningsändamålet. Detta står tydligt i det informationsbrev som tillsammans med enkäten skickas ut till de lärare som får en förfrågan om att delta i studien.

4.6. Reliabilitet, validitet & generaliserbarhet

Att i förväg bestämma en enkäts tillförlitlighet är enligt Patel och Davidsson (2003 s.102) svårt, det är egentligen inte möjligt att bestämma förrän vi sett hur den blivit besvarad. För att försäkra mig om att undersökningen ändå hade bästa möjliga förutsättningar för god reliabilitet så var jag mycket noggrann vid formulerandet av frågorna för enkäten så att de skulle vara så lätta som möjligt att förstå och på så vis undvika missförstånd. Vidare menar Patel och Davidsson att man kan öka en studies reliabilitet genom att genomföra en så kallad pilotundersökning för att genom den försäkra sig om att frågorna är rätt konstruerade och inte går att missuppfatta. En sådan undersökning genomfördes, som tidigare nämnts, på tre lärare som inte deltog i själva studien. Inga frågor eller kommentar angående enkäten kom in under pilotundersökningen och endast några små korrigeringar gjordes innan den skickades ut för den riktiga studien (Patel & Davidson, 2003, s. 102).

Extern reliabilitet som Bryman framhåller, är det begrepp som står för den utsträckning vilket en studie kan upprepas. Att upprepa en studie är i de flesta fall svårt att uppfylla inom den kvalitativa forskningen. Detta för att det inte är möjligt att få en social miljö att inte utvecklas och exempelvis att få individer att inte ändra uppfattning om olika företeelser (Bryman & Nilsson, 2011, s. 352). Det blir på så sätt omöjligt att göra denna studie igen och få exakt samma svar och resultat.

Validitet handlar om huruvida forskare undersöker det som är menat att undersökas (Patel & Davidson, 2003, s. 99). Bryman nämner begreppet intern validitet, som handlar om att det ska finnas god överensstämmelse mellan datainsamlingen och de teoretiska aspekter som forskaren har, vilket Bryman anser passar väl för en kvalitativ studie. Jag tror att min studie har en relativt god validitet eftersom jag genomgående har haft studiens syfte, det vill säga att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ återkoppling i samband med skrivundervisningen i svenska och hur denna återkoppling kan påverka elevernas möjlighet till progression, i fokus.

I kvantitativa studier är forskare ofta intresserade av att kunna berätta något om i vilken utsträckning som resultatet av studien kan generaliseras till andra grupper än just den som

studien baserats på. För att kunna generalisera en kvantitativ studie är det viktigt att som forskare ta fram ett så representativt urval av deltagare som möjligt för att det ska vara möjligt att generalisera (Bryman & Nilsson, 2011, s. 168–169). Då jag i min studie hade väldigt svårt att få tag i lärare som ville delta och resultatet endast baserades på 17 lärares svar, så är mina deltagare inte representativa och det är genom det bara till viss del möjligt att generalisera det resultat som framkom i denna studie.

5. Resultat

I detta avsnitt kommer resultatet från enkätundersökningen att redovisas. De svar som lärarna gav i enkäten analyserades utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att svaren betraktades i relation till Vygotskijs teori om att vi lär i samspel med andra. För att underlätta och lättare se vad de olika frågorna i enkäten besvarar så kommer resultatet att delas upp i två delar utifrån studiens två frågeställningar som är: hur uppfattar lärare begreppet återkoppling för formativ bedömning och uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras. Lärarnas svar från enkäten presenteras i tabeller, dessa är placerade i bilaga 3.

5.1. Hur uppfattar lärare begreppet återkoppling för formativ bedömning?

Då det är lärares uppfattning av begreppet formativ bedömning som är en av studiens frågeställningar så ställdes dessa frågor i enkäten, en fråga av öppen karaktär samt en fråga med svarsalternativ.

5.1.1. Hur skulle du definiera begreppet formativ bedömning?

Efter att ha analyserat de 17 svar jag fått angående denna fråga i enkäten så har jag delat upp svaren i 3 kategorier (tabell 1, bilaga 3), där i enstaka fall lärare kan vara representant i 2 kategorier. Denna fråga visade att de flesta lärarna (14 st) i denna undersökning hade samma uppfattning om begreppet formativ bedömning. Däremot var det endast ett par lärare som ansåg att formativ bedömning även handlade om att den undervisning som bedrivs kan utvecklas. Tre svar gav ingen tydlig eller ingen definition alls om begreppet. Utifrån sammanställningen av resultatet så går det att utläsa att 14 lärare har samma uppfattning om begreppet och anser det vara en process som sker under arbetets gång där kontinuerlig återkoppling till eleven ges i syfte att hjälpa eleven framåt i sin utveckling.

5.1.2. Vilka faktorer anser du att återkoppling för formativ bedömning vid skrivundervisning innehåller?

Vid denna fråga kunde lärarna kryssa i alla de alternativ som de ansåg stämde överens med deras återkoppling, detta för att formativ återkoppling inte enbart är det ena eller det andra

utan innehåller en blandning av flera faktorer. Här presenteras deltagarnas svar utifrån de 13 alternativ som jag formulerat (tabell 2, bilaga 3). Möjlighet till att beskriva egna alternativ fanns i kommentarsfältet.

I den sammanställda tabellen över hur lärarna svarat ser man tydligt att de anser att den formativa återkopplingen innehåller flera olika faktorer. De faktorer som ansågs vara mest väsentliga var framåtsyftande kommentarer (94,1%) och delaktighet (88,2%), medan ytterligare aktiviteter (23,5%) var den faktor som ansågs som minst väsentlig bland dessa lärare. I kommentarerna framkom från en lärare att beröm som ges enbart ska handla om handling och ej om hur eleven är som person, det framkom även att ”Ordet DÅLIGT används ej!”. En annan lärare anser att formativ bedömning måste innehålla både positiva och negativa besked till eleven för att kunna lyfta fram vad eleven i fråga behöver jobba mer med och även för att kunna lyfta vad som eleven gjort bra eller utvecklat sedan föregående återkoppling. En tredje lärare lyfter svårigheten med att välja alternativ då sällan utrymme ges för kvalitativ återkoppling, men förtydligar att detta varierar beroende på elevgrupp, år, ämne och så vidare. Ytterligare en sak som en lärare lyfter är: ”Vad behöver jag förändra för att eleverna bättre ska förstå?”. Detta tolkar jag som medvetenhet från lärarnas sida angående undervisningen och återkopplingen som ges till eleverna.

5.2. Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras?

Till studiens andra frågeställning om hur återkopplingen kommuniceras och om lärarna uppfattar någon skillnad på återkopplingens effekt utifrån det, ställdes följande frågor i enkäten.

5.2.1. Hur kommunicerar du din återkoppling vid skrivundervisningen med eleverna?

Hur lärarna kommunicerade sin återkoppling med eleverna kom fram i denna fråga där de kunde välja mellan alternativen skriftligt, muntligt eller bådadera (tabell 3, bilaga 3). Användes andra metoder fanns möjligheten att beskriva dessa i kommentarsfältet.

Att kommunicera återkopplingen med eleverna både skriftligt och muntligt var något som gjordes av de flesta lärarna (16 st) i denna studie, enbart en lärare kommunicerade sin återkoppling endast skriftligt och enbart muntlig återkoppling förekom inte alls bland lärarna i denna studie.

5.2.2. Hur brukar din skriftliga återkoppling se ut?

Hur den skriftliga återkopplingen kan se ut när den förmedlas till eleven kan variera och i denna fråga fick lärarna 14 alternativ att välja bland (tabell 4, bilaga 3). Även vid denna fråga kunde lärarna markera så många alternativ de ville då det troligtvis aldrig används enbart en och samma utformning.

Att ge återkoppling enskilt till eleven är en metod som alla 17 lärare i denna studie använder sig av, men även att kommunicera i grupp eller helklass är en metod som används i stor utsträckning (14 lärare). Hur återkopplingen sen kommuniceras till den enskilda eleven eller till grupper kan göras på flera olika sätt och som resultatet visar används alla metoder i lite olika utsträckning. Den metod som används mest (75,6%) är handskrivna kommentarer i marginalerna på elevernas texter och den metod som har minst antal användare i denna studie är lärloggar (11,8%). I kommentarfältet förtydligas även från flera lärare att de använder flertalet av dessa ovanstående metoder men vid olika tidpunkter och för skilda syften, vilken metod som används kan även komma att bero på grupp, elev och uppgift.

5.2.3. Hur brukar din muntliga återkoppling se ut?

Här fick deltagarna 7 färdiga alternativ att välja bland (tabell 5, bilaga 3) men de kunde som i tidigare frågor även här beskriva andra metoder i kommentarfältet.

Även vid den muntliga återkopplingen så går det att utläsa att återkopplingen i störst utsträckning (88,2%) ges enskilt till eleverna, men att ge återkoppling kollektivt i klassen förekommer också i stor utsträckning (76,5%). Återkopplingen som ges kommuniceras oftast

genom samtal (76,5%) och den ges enligt 82,4% av lärarna i klassrummet. Att ge återkoppling digitalt är en metod som används i liten utsträckning och endast bland 23,5% av lärarna.

I kommentarerna framkom att muntlig återkoppling upplevs som lättare och mottas även bättre av eleverna. Det muntliga samtalet gör att frågor samt följdfrågor besvaras lättare. Hur återkopplingen ges beror lite på stunden, ibland ges den kollektivt i klassrummet och ibland genom samtal med enskilda elever under tiden som de arbetar. När lärarna tar upp något i helklass berör det oftast något problem som flera elever stött på och det blir då effektivare att ta det vid ett gemensamt tillfälle. Vid detta tillfälle nämns aldrig några namn.

Som kan utläsas av svaren så ges återkopplingen i störst utsträckning genom samtal i klassrummet, antingen enskilt till varje individ eller kollektivt om flera elever verkar ha stött på samma problem.

5.2.4. Upplever du att eleverna förstår den återkoppling som du ger dem?

Lärarna har beskrivit hur deras återkoppling kan se ut, men förstår eleverna den återkoppling som de får av lärarna? Denna fråga ställdes för att få en uppfattning om detta från lärarnas sida. Som tabellen (tabell 6, bilaga 3) visar så upplever 100% av studiens deltagare att eleverna förstår den återkoppling som ges. Men utifrån de kommentarer som kom in i samband med denna fråga så visar det sig att uppfattningen kan se annorlunda ut. Det uppfattas som att det är väldigt olika från elev till elev, och som en lärare beskriver så är det ”vissa elever som vill, vissa vill mycket, vissa vill inte förstå, vissa förstår inte och vissa skiter i”. Men det uppfattas ändå som att eleverna oftast förstår den återkoppling som ges.

För att få ytterligare beskrivningar om varför lärarna trodde att eleverna förstod den återkoppling som gavs fick deltagarna som svarade ja på denna fråga följdfrågan: ”Vad tror du att det är som gör att eleverna förstår din återkoppling?”.

Jag har i presentationen av denna fråga valt att sammanfatta deltagarnas svar i tre olika kategorier (tabell 7, bilaga 3) som framkommer av deras svar. Vissa svar innehåller fler än ett av dessa alternativ. Att vara tydlig i sin återkoppling samt att ge konkreta exempel är två

faktorer som kan utläsas i övervägande del av deltagarnas svar. Att låta eleverna vara delaktiga är enligt 3 av lärarna något som de anser gör att eleverna förstår deras återkoppling bättre.

Sammanfattningsvis går det att utläsa att för att eleverna ska förstå den återkoppling som vi lärare ger så behöver vi vara tydliga och gärna ge konkreta exempel.

5.2.5. Upplever du att eleverna utifrån din återkoppling utvecklas i sitt skrivande?

Att ge eleverna återkoppling är en sak i sig, men att få återkopplingen att passa eleverna så att dessa utvecklas i sitt skrivande är inte alltid så lätt. Av de lärare som deltog i denna studie upplevde ändå 16 stycken att eleverna utvecklades i sitt skrivande utifrån den återkoppling de fått (tabell 8, bilaga 3). Enbart en lärare svarade nej och beskrev det sedan i följdfrågan som att det kan bero på att eleverna vill att saker ska gå fort och att bedömningen därför inte är viktig för dem. De vill således bara fort fram till nästa moment.

De 16 lärare som svarade ja fick sedan följdfrågan om eleverna utvecklades på lång sikt, att de med andra ord kunde se progression även i kommande uppgifter av samma slag, eller på kort sikt och endast i det arbete som de fått återkopplingen. På denna följdfråga ansåg 15 lärare att eleverna utvecklades på lång sikt och en lärare visste ej om hans elever utvecklats på lång eller kort sikt (tabell 9, bilaga 3).

Som utläses av svaren så anser 16 av lärarna att deras elever förstår den återkoppling som de får, och 15 av dessa upplever även att eleverna utvecklas på lång sikt där lärarna kan se en progression hos eleverna i kommande uppgifter av samma slag som den som de fått återkoppling på.

5.2.6. Har du upplevt att olika typer av återkoppling ger olika resultat för progressionen i skrivundervisningen?

För att få reda på om lärarna upplevde att olika återkoppling kunde resultera i olika möjligheter till progression för eleverna så ställdes ovanstående fråga. Tio av de deltagande

lärarna hade någon gång upplevt att progressionen kan se olika ut beroende på vilken typ av återkoppling som getts till eleven. Av resterande lärare var fem stycken osäkra på om de upplevt detta och två lärare hade inte upplevt det alls (tabell 10, bilaga 3).

Till de deltagare som svarade ja på denna fråga ställdes följande följdfråga: ”Beskriv gärna vad du tror är orsaken till att resultaten för progression ser olika ut”. I svaren framkommer att flera lärare upplever det som att det varierat från elev till elev. Återkopplingen kan behöva anpassas till de olika individerna då de kan fungera olika effektivt på olika elever. Några av lärarna tror även att orsaken kan vara att eleverna förstår den muntliga återkopplingen bättre än den skriftliga, då de har möjligheten att samtala kring återkopplingen som ges.

Utifrån svaren i huvudfrågan samt följdfrågan kan vi se att svaren ter sig lite olika. Lite mer än hälften av deltagarna har upplevt att progressionen ser olika ut och förklarar det som att det kan bero på att återkopplingen kan behöva anpassas till de olika individerna och att den muntliga återkopplingen upplevs ge bättre effekt än den skriftliga då den är lättare att förstå.

5.3. Resultatanalys

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare uppfattar begreppet formativ återkoppling i samband med skrivundervisningen i svenska och hur denna återkoppling kan påverka elevernas möjlighet till progression. De frågeställningar som jag genom denna studie försökt att finna svar på är: hur lärare uppfattar begreppet återkoppling för formativ bedömning samt om lärare uppfattar någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras. Ovan har jag redovisat de resultat som framkommit av enkätundersökningen, men hur ska vi då förstå de här resultaten? I följande avsnitt kommer jag att ur ett sociokulturellt perspektiv klargöra de slutsatser jag dragit för samtliga resultatavsnitt.

5.3.1. Hur uppfattar lärare begreppet återkoppling för formativ bedömning.

Av de deltagande lärarna så ansåg 14 stycken att formativ bedömning innefattade att under arbetets gång ge eleverna relevant återkoppling som syftar till att eleven ska veta vad hen ska

göra och hur hen ska gå tillväga för att nå målet. Den återkoppling som deltagarna i studien ansåg som mest väsentlig var framåtsyftande kommentarer och delaktighet. Formativ bedömning beskrivs av forskare som en bedömning där man vill ta reda på var eleverna befinner sig i förhållande till målen. Man vill på detta sätt utifrån den information man får fram hjälpa eleverna framåt i sin kunskapsutveckling, detta genom att ge eleverna relevant återkoppling på deras arbeten (Jönsson, 2013, s. 137; Nordgren et al., 2012, s. 79–80). Den framåtsyftande återkoppling som ges till eleverna ska handla om hur arbetet bedrivs och hur den aktuella uppgiften växer fram i förhållande till de mål som eftersträvas (Jönsson, 2013, s. 76; Lundahl, 2014a, s. 127; Wallberg, 2015, s. 9). Som gick att utläsa från enkäternas svar så hade den övervägande delen av lärarna en uppfattning om formativ bedömning som stämde väl överens med vad forskare ansåg om begreppet. Deltagarnas uppfattning stämmer på så vis även väl överens med Vygotskijs begrepp om stöttning, där läraren blir det kulturella redskap som eleven använder för att utveckla sitt lärande (Lundgren et al., 2010, s. 192).

Som nämnts tidigare så bedöms även lärarnas prestationer inom den formativa bedömningen. Detta för att se om undervisningen fungerar eller om den behöver förändras för att uppnå bättre resultat och förståelse hos eleverna (Wallberg, 2013, s.10). Detta framhåller Hattie som ”ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning” (Hattie, 2012, s. 157). Att formativ bedömning även syftar till den egna undervisningen framkom endast i två av deltagarnas svar och väcker således funderingar kring i vilken utsträckning medvetenheten om bedömningen av den egna undervisningen finns hos deltagarna. Genom att jämföra deltagarnas svar med de tre nyckelfrågor som Nottingham (2013, s. 23) tar upp i figur 2 (sida 9), så tolkar jag det som att både frågan om utgångspunkt – vad bör jag ta upp i min undervisning, och frågan om mål – förstår eleverna målet fullt ut, inte reflekteras över bland lärarna i denna studie. Lärarna som deltog i studien kopplade främst den formativa bedömningen till något som de ger eleverna och inte till något som de använder i syfte att utveckla den egna undervisningen.

5.3.2. Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur återkopplingen kommuniceras?

Hur den formativa återkopplingen kommunicerades till eleverna såg väldigt lika ut bland deltagarna i denna studie och visade att 16 av deltagarna väljer att kommunicera återkopplingen både skriftligt och muntligt.

Samtliga lärare ger den skriftliga återkopplingen enskilt och det är därmed, bland denna studies deltagare, den metod som används i störst utsträckning. Att ge återkopplingen i grupp eller helklass är även det en metod som används i stor utsträckning bland dessa lärare. Hur återkopplingen sedan kommuniceras till den enskilda eleven eller till grupper kan se ut på olika sätt. Som presenterades i resultatdelen användes alla metoder i olika utsträckning. Men den metod som användes allra mest bland dessa lärare var handskrivna kommentarer i marginalerna på elevernas dokument. Forskare anser att skriftlig återkoppling oftast är neutral och riktar sig till uppgiften (Shute, 2008, s. 178), men som Jönsson framhåller så är ett omfattande problem med den skriftliga återkopplingen att eleverna inte förstår den återkoppling som de får. Speciellt när det rör sig om handskrivna kommentarer i marginalen på dokument, detta för att många kan ha problem med att läsa andras handstil (Jönsson, 2013, s. 91-94). Samtliga lärare i studien upplever ändå att deras elever förstår den återkoppling som de får från sin lärare och detta tror lärarna beror på att de är tydliga med vad de menar med den återkoppling som ges och att de även ger konkreta exempel.

Enligt Nottingham (figur 1, sidan 6) så kan återkoppling ges på fem olika sätt: bekräftande, korrigerande, förklarande, diagnostiskt och utvecklande (Nottingham, 2013, s. 31). Att formativ återkoppling handlar om att ge framåtsyftande kommentarer är något som 16 av deltagarna var eniga om. Vad som dock inte framkommer i enkäten är hur dessa framåtsyftande kommentarer är formulerade. Således finn ingen vetskap om lärarna ger till exempel korrigerande kommentarer i tron om att dessa är framåtsyftande då eleven får veta vad som är fel och vad som är rätt.

Även den muntliga återkopplingen ges i störst utsträckning (88,2%) enskilt till eleverna, men även här ges återkopplingen kollektivt. Den kollektiva återkopplingen ges oftast då det är flera elever som stött på liknande problem och det sparar på så sätt tid att ge denna

återkoppling till flera individer samtidigt. Den muntliga återkopplingen som ges kommuniceras oftast genom samtal med eleven eller eleverna i klassrummet då detta upplevs som ett sätt där fler frågor ställs och det är lättare att besvara dessa samt de följdfrågor som uppstår. I resultatet framkom att den muntliga återkopplingen upplevdes som lättare och att den även mottogs bättre av eleverna.

Wallberg framhåller muntlig återkoppling som positivt då det kan kommuniceras direkt vid det aktuella tillfället (Wallberg, 2013, s. 109), vilket kan kopplas samman med omedelbar återkoppling som 13 av deltagarna i studien ansåg att formativ återkoppling innehåller. Lundahl (2014a, s. 63) framhåller omedelbar återkoppling som positivt för de svagpresterande eleverna. Nottingham däremot nämner inget om svagpresterande eller starka elever, men han menar att återkopplingen bör ges tillräckligt snabbt för att eleverna ska komma ihåg vilka beslut de fattar och varför (Nottingham, 2013, s. 23). Då Hattie framhåller att syftet med återkoppling är att ge den ”i rätt tid, bara till mig, exakt där jag befinner mig i min inlärningsprocess och är just vad jag behöver för att jag ska få hjälp att gå vidare”(Hattie, 2012, s. 166), anser jag att det syfte som återkopplingen har enligt Hattie kan kopplas samman med Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen som är den zon där människan är som mest mottaglig för instruktioner (Lundgren et al., 2010, s. 191). Shute (2008, s. 178) anser däremot att muntlig återkoppling bör undvikas då återkopplingen kan uppfattas som mer personlig av eleven. Detta uppmärksammades, dock endast av en deltagare i samband med beröm, att det aldrig får handla om eleven som person. Vi kan således bara hoppas att resterande deltagare i studien har samma uppfattning om att återkopplingen, oavsett form, aldrig får rikta sig till elevens personlighet.

Att olika typer av återkoppling gett olika resultat för progression i skrivundervisningen hade upplevts av lite mer än hälften av deltagarna och i enkäten lyftes även en trolig orsak till detta fram. Lärarna i denna studie vill tro att eleverna förstår den muntliga återkopplingen bättre, då de har en annan möjlighet att samtala kring den återkoppling som ges.

6. Diskussion

Diskussionen är indelad i tre delar. Under rubriken metoddiskussion diskuteras studiens metod. I denna del kommer studiens datainsamlingsmetod, urval och generaliserbarhet att diskuteras. Ytterligare två aspekter som kommer att diskuteras under denna del är studiens validitet och reliabilitet. Därefter kommer en resultatdiskussion där de centrala delarna ur resultatets analys diskuteras i förhållande till den tidigare forskningen som presenterats tidigare i arbetet under rubriken forskning- och litteraturgenomgång. Resultatet kommer även att ses i relation till studiens frågeställningar. Diskussionen kommer att avslutas med en sammanfattande slutsats samt ett avsnitt med förslag på vidare forskning.

6.1. Metoddiskussion

Att få ihop ett urval av lärare som enkäten skulle skickas till var för min del mycket svårt. Jag kontaktade tre rektorer i min hemkommun och fick utan problem ett godkännande till att skicka ut enkäter till deras anställda lärare som var aktuella för denna studie, vilket innebar aktiva svensklärare i årskurserna 4-6. Jag hade även valt att genom grupper på Facebook söka efter frivilliga deltagare. Då denna metod inte gav det resultat jag önskat fick jag kontakta ytterligare rektorer i andra kommuner för att öka urvalet av deltagare. Sammanlagt kontaktade jag ytterligare 21 rektorer i 6 kommuner via mejl och telefon. Av dessa var det endast 4 rektorer som återkom med mejladresser till lärare som passade för min studie. Detta resulterade i att jag fick ett väldigt lågt urval av deltagare. Då enkäten skickades ut till 50 lärare men endast 17 lärare valde att besvara enkäten så är resultatet i denna studie inte generaliserbart på någon större population, utan kan endast svara för de lärare som deltagit. Resultatet kan istället ses som en tankeställare till aktiva lärare om hur det kan se ut.

Att söka deltagare i hemkommunen gjordes av bekvämlighetsskäl då jag var känd för många av lärarna på flera av skolorna. Detta visade sig dock inte vara till någon fördel då det endast var några få av dessa som valde att svara på enkäten. En annan metod som hade kunnat öka urvalet av deltagare hade varit att söka efter deltagare vid ytterligare skolor, men då jag började söka deltagare relativt sent i studieprocessen så gjordes inte detta på grund av tidsbristen. Trots svårigheten med att få ihop ett urval av deltagare så anser jag ändå att jag

har kunnat genomföra studien och jag anser att enkät har varit en bra datainsamlingsmetod för att besvara mina forskningsfrågor och på så sätt uppfylla studiens syfte.

Som tidigare nämnts så är det enligt Patel och Davidsson (2003, s.102) svårt att i förväg bestämma en enkäts tillförlitlighet innan vi sett hur den blivit besvarad. Jag var vid konstruktionen av frågorna till enkäten noggrann med att frågorna skulle vara lätta att förstå samt lätta att besvara. Jag genomförde en pilotundersökning för att försäkra mig om att undersökningen skulle ha så goda förutsättningar som möjligt för en god reliabilitet. Tyvärr fick jag inte in några frågor eller kommentarer under pilotundersökningen och gjorde då enbart ändringar på sådant som jag själv upptäckt. Nu i efterhand har jag uppmärksammat att jag kunde utformat någon fråga annorlunda och även lagt till något mer svarsalternativ för att kanske ha fått in lite mer intressanta fakta. Frågorna om ålder, år inom yrket, lärarexamen och legitimation inom ämnet svenska hade jag kunnat ta bort då de inte tillförde något för min studie.

Angående en studies validitet så menar Bryman (2011, s. 354) att man genom triangulering kan öka en studies validitet. Med detta menas att man i sin studie använder sig av mer än en datainsamlingsmetod för att på det viset öka studiens tillförlitlighet när det gäller resultaten. Då urvalet av deltagare till enkätundersökningen blev så lågt så fanns funderingar på att genomföra kvalitativa intervjuer för att få in mer data, men på grund av tidsbrist valdes detta bort och jag grundar nu min studie på det urval av deltagare jag fick in via enkäten.

6.2. Resultatdiskussion

I denna del kommer resultatet av det jag kommit fram till i min undersökning att diskuteras utifrån mina forskningsfrågor: om hur lärare uppfattar begreppet återkoppling för formativ bedömning och om lärare uppfattar någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur den kommuniceras. Så vad har jag då kommit fram till i min undersökning.

6.2.1. Hur lärare uppfattar begreppet återkoppling för formativ bedömning.

Den uppfattning som lärarna i denna studie hade om begreppet formativ bedömning stämmer till stora delar överens med vad forskare anser om begreppet. Som lärarna ansåg och som Nordgren och Jönsson framhåller, så handlar formativ bedömning om att ta reda på vart eleven befinner sig i förhållande till målen, för att under arbetets gång kunna ge eleverna den hjälp och det stöd som blir relevant för dem på vägen mot målen (Nordgren et al., 2012, s. 79-80, Jönsson, 2013, s.137). Men som nämnts flera gånger tidigare i studien så är det inte bara elevernas prestationer som blir bedömda i den formativa bedömningen utan även lärarnas. Den formativa bedömningen syftar således även till att återkopplingen ska kunna ses i förhållande till undervisningen och på så sätt utvärdera den för att se om den behöver förändras för att resultatet hos eleverna ska se annorlunda ut (Wallberg, 2013, s.10). Vilket även Hattie, som tidigare nämnts, framhåller som ”ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning” (Hattie, 2012, s. 157). Att den formativa bedömningen även utvärderar lärares insatser och på så sätt den egna undervisningen var det endast 11,8% av de deltagande lärarna som ansåg. Detta får mig att fundera på i vilken utsträckning som lärarna granskar sig själva och sin undervisning, vilket jag, med stöd av Lundgren, anser som väldigt viktigt då det faktiskt är läraren som är den som i detta fall bygger upp det stöd som ska finnas till hands för eleverna i deras kunskapsutveckling (Lundgren et al., 2010, s.192). Som togs upp i analysen av resultatet så tolkade jag resultaten som att deltagarna, utifrån Nottinghams tre nyckelfrågor om återkopplingen, inte reflekterade över frågan rörande utgångspunkt samt frågan om mål då dessa riktade sig till den egna undervisningen. Dock ansåg 17 av deltagarna att deras elever förstår den återkoppling som de får i skrivundervisningen och hela 16 av lärarna upplever att eleverna utvecklas i sitt skrivande utifrån den återkoppling som de får. Kanske kan orsaken till att denna reflektion, över den egna undervisningen, inte framkommer vara att både undervisningen och återkopplingen i deltagarnas fall har fungerat positivt på elevernas utveckling i skrivandet.

6.2.2. Uppfattar lärare någon skillnad på den formativa återkopplingens effekt hos eleverna beroende på hur den kommuniceras?

Som enkätundersökningen visat så ger 16 av lärarna i denna studie sin återkoppling både muntligt och skriftligt till sina elever. Hur den kommuniceras kan se olika ut från elev till elev

och från tillfälle till tillfälle. Det är här som lärare enligt Lundahl bör besitta kunskaper om hur olika elever påverkas av olika typer av återkoppling (Lundahl, 2014a, s.73).

Studiens deltagare upplever dock att den muntliga återkopplingen tas emot bättre av eleverna, och tycker även att det är lättare att få till ett bra samtal med eleverna där fler frågor och följdfrågor ställs som då även blir lättare att besvara. Vilket kan kopplas samman med att ge omedelbar återkoppling som 13 av deltagarna i studien ansåg var en faktor som återkoppling för formativ bedömning innehöll. Hattie framhåller att syftet med återkoppling är att ge den ”i rätt tid, till bara mig, exakt där jag befinner mig i min inlärningsprocess och är just vad jag behöver för att jag ska få hjälp att gå vidare” (Hattie, 2012, s. 166). Detta anser jag stämmer väl överens med Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen, då det är i denna zon som människan är mest mottaglig för instruktioner och förklaringar (Lundgren et al., 2010, s. 191). Med stöd av Hatties tankar om att ge återkopplingen i rätt tid och Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen, uppfattar jag det som att omedelbar återkoppling är att föredra då denna kan ges direkt vid det aktuella tillfället när eleven är i sin skrivprocess. Omedelbar återkoppling är något som Lundahl (2014a, s. 63) framhåller som positivt för svagpresterande elever. Även Nottingham ser positivt på omedelbar återkoppling, men till skillnad från Lundahl så nämner han ingenting om svagpresterande eller starka elever, utan menar att återkoppling bör ges tillräckligt snabbt till alla elever för att de ska komma ihåg vilka beslut de fattar och varför (Nottingham, 2013, s. 23). Detta blir enligt min mening svårare vid skriftlig återkoppling då den inte kan ges omedelbart på samma sätt som muntlig. Jag skulle även utifrån egen erfarenhet påstå att omedelbar återkoppling underlättar för läraren själv då man vid fördröjd återkoppling kan ha glömt bort vad syftet med återkopplingen var när eleven efter ett tag kommer med funderingar. Emellertid anser Hattie och Jönsson att det finns viktigare faktorer som påverkar återkopplingens effekt än om den är omedelbar eller fördröjd. Det är i första hand kvaliteten på återkopplingen som har betydelse, innehåller den rätt information och är den framåtsyftande (Hattie, 2012, s. 166, Jönsson, 2013, s. 98).

Som nämnts tidigare så kan återkopplingen, enligt Nottingham, ges på fem olika sätt: bekräftande, korrigerande, förklarande, diagnostiskt och utvecklande, varav de två

förstnämnda ses som summativ återkoppling och resterande tre ses som formativ återkoppling (figur 1, Nottingham, 2013, s. 31). Som studien visar så anser 16 av lärarna att återkoppling innehåller framåtsyftande kommentarer, vilket även Lundahl anser. För att få återkopplingens effekt positiv så bör den rikta sig till den aktuella uppgiften och innehålla information som hjälper eleven framåt i sin kunskapsutveckling. Information om hur eleverna kan förbättra sitt arbete är något som återkopplingen också bör innehålla (Lundahl, 2014a, s. 128, 2014b, s. 50). Vad som dock inte framkommer i enkäten är hur deltagarna i studien formulerar sina framåtsyftande kommentarer till eleverna och vi vet således inte om lärarna ger korrigerande kommentarer i tron om att dessa är framåtsyftande bara av att eleven får veta vad som är rätt och vad som är fel. Vilket hade varit intressant att få veta.

Enligt Wallberg (2013, s. 109) är muntlig återkoppling något positivt. Hon anser att det finns många positiva saker som framkommer vid muntlig återkoppling, vilket även lärarna i studien upplevt. Det lärarna upplevt som positivt vid den muntliga återkopplingen är att eleverna har lättare att ställa frågor om den återkoppling som ges och lärarna anser det även lättare att svara på de följdfrågor som uppstår. Shute anser däremot att muntlig återkoppling är något som bör undvikas, och detta för att återkopplingen har lättare att uppfattas som personlig för eleven när den kommuniceras muntligt. Detta kan få konsekvensen att elevens fokus riktar sig mot personen själv istället för på uppgiften (Shute, 2008, s. 178). Även Hattie (2012, s. 161-165) och Jönsson (2013, s.77-80) tar upp detta och har kategoriserat detta som återkoppling på personlig nivå, där fokus ligger på just elevens personlighet. Att ge återkoppling på personlig nivå har sällan den effekt som man önskar då fokus, som även Shute menade, flyttades från uppgiften till eleven som person. Men detta är ändå något som Wallberg är medveten om och hon är tydlig i sin mening med att återkoppling aldrig får handla om eleven själv. Inte ens peppande kommentarer får ges till eleverna då detta kan uppfattas som emotionell utpressning (Wallberg, 2015, s. 9). Att den återkoppling som ges till eleven ska handla om handling och ej om hur eleven är som person, togs upp av en deltagare i studien, detta i en kommentar under frågan om vilka faktorer som deltagarna ansåg att återkoppling för formativ bedömning innehöll. Att endast en deltagare tog upp detta i enkäten behöver enligt min mening inte betyda att resterande lärare är omedvetna om detta, men av egen

erfarenhet så vill jag tro att många lärare kan ge elever peppande kommentarer, dock i all välmening, men omedvetna om vad det kan få för effekt på eleverna.

Den skriftliga återkopplingen ges i störst utsträckning som handskrivna kommentarer i marginalen på de dokument som eleverna skrivit, vilket jag själv kan relatera till då det är väldigt enkelt att skriva kommentarerna i direkt anslutning till det som ska kommenteras i den skrivna texten. Jönsson belyser dock ett problem med denna metod och visar på att eleverna ofta har svårt att läsa de handskrivna kommentarer de får av läraren och då speciellt när det handlar om kommentarer som är placerade i marginalerna (Jönsson, 2013, s. 91). Dock är det svårt att se om detta är ett problem bland eleverna eftersom det i denna studie är lärarnas uppfattning som undersökt. Vad vi kan utläsa från lärarnas uppfattning är att det troligtvis inte är ett problem enligt dem då samtliga lärare har uppgett att deras uppfattning är att eleverna förstår den återkoppling som de får.

Denna studie har gett mig, och kan förhoppningsvis även ge andra lärare, en tankeställare kring begreppet återkoppling för formativ bedömning. Att sättet vi väljer att kommunicera återkopplingen på kan påverka effekten av den och att det är oerhört viktigt att vara medveten om vad återkopplingen ska innehålla för att få en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling. Att inte ge peppande kommentarer har varit den faktor som jag tagit till mig allra mest då jag tror att det är något som vi, välmenande men omedvetet, väldigt ofta tar till för att just peppa eleverna när något känns lite motigt. Vi lärare är ju, som Vygotskij framhåller, det kulturella redskap som eleverna använder för att utvecklas. Vi måste med andra ord, som även skollagen fastslår, finnas där för alla barn och elever och ge dem den stöttning och den stimulans som de behöver i sitt lärande och i den personliga utvecklingen för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (*SFS 2010:800*).

6.3. Förslag till vidare forskning

Förslag till vidare forskning utifrån det resultat som framkommit av denna studie hade varit att utifrån Nottinghams figur (figur 1) undersöka hur lärarnas återkoppling ser ut och på så

sätt få reda på om lärarna ger återkoppling som är framåtsyftande i den formativa bedömningen. Det hade också varit mycket intressant att se i vilken utsträckning peppande kommentarer ges, då jag har en uppfattning om att det är något som vi ger utan att vara medvetna om att det kan få en sådan negativ effekt på eleverna som forskare framhåller (Shute, 2008, s.178; Hattie, 2012, s. 161-165; Jönsson, 2013, s.77-80). Mitt förslag på vidare forskning på detta område skulle då vara att skicka en förfrågan om att göra kvalitativa intervjuer med de deltagande lärarna för att se hur deras uppfattning om i vilken utsträckning liknande kommentarer ges till eleverna och om det finns en medvetenhet om det. Det skulle även vara intressant att genom observation se om lärarnas uppfattning om detta stämmer överens med vad som sker i praktiken. Det hade varit intressant att göra en jämförelse mellan lärar- och elevperspektiv för att se hur eleverna upplever detta med peppande kommentarer från läraren.

Referenser

- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? : om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, Övers.). Malmö: Liber.
- Ekholm, M., & Scherp, H.-Å (2014). *Det goda lärandets grunder*. Malmö: Gleerup.
- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Folke-Fichtelius, M., & Lundahl, C. (2010). *Bedömning i och av skolan : praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande : från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014a). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014b). Bedömning och återkoppling. I M. Ekholm & H.-Å Scherp. Malmö: Gleerup.
- Lundgren, U. P., Säljö, R., Liberg, C. (2010). *Lärande skola bildning: [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & kultur.

- Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (2012). *Betyg i teori och praktik : ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerup.
- Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet : återkoppling, ansträngning, utmaning, reflektion, självkänsla*. Stockholm: Natur & kultur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen (2010:800) : med Lagen om införande av skollagen (2010:801). (2010). Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan. In *Lärande, Skola, Bildning : [Grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & kultur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken : från förmedling till förståelse*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Wallberg, H. (2015). *Återkoppling för utveckling : från förmedling till handledning*. Stockholm: Gothia fortbildning.

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev och samtyckeskrav

Återkoppling för formativ bedömning i arbetet med skrivundervisning.

Information och förfrågan om deltagande i enkätstudie gällande återkoppling.

Hej!

Jag heter Sandra Eriksson och går just nu sista terminen på grundlärarprogrammet, med inriktning årskurs 4-6, vid Karlstads universitet. Sista terminen består av examensarbete och där har jag valt att inrikta mig på ämnet svenska. Syftet med min studie är att undersöka hur verksamma lärare i årskurs 4-6 uppfattar sitt arbete kring återkoppling för formativ bedömning i arbetet med skrivundervisning.

Jag har kontaktat rektorer i Årjängs kommun och bitt om mejladresser till lärare som undervisar i svenska i årskurserna 4-6 och det är på det viset jag fått din mejladress. Genom att jag mejlar dig gör jag en förfrågan om du vill delta i min studie. Om du väljer att besvara enkäten och hjälpa mig i mitt examensarbete så är enkäten öppen och kan besvaras fram till och med den 14 april.

Min studie kommer att baseras på ett enkätmaterial, och enkäten hittar du i bifogad fil i detta mejl. All information som ges via enkäten kommer att vara anonym och det innebär att ingen information som ges kommer att kunna kopplas samman med dig som person. Informationen som samlas in kommer endast att användas i min studie, och efter avslutad studie kommer all information, förutom den som visas i mitt examensarbete att raderas. Resultatet som redovisas i mitt arbete kommer att finnas tillgängligt via diva-portal.org om det finns intresse av att ta del av resultatet.

Har ni frågor eller funderingar så är det bara att kontakta mig på

Xxx@xxxmail.com

Med vänliga hälsningar
Sandra Eriksson
Lärarstudent vid Karlstad universitet

Bilaga 2. Enkätfrågor

1. Hur gammal är du?

- 20 - 30
- 31 – 40
- 41 - 50
- 51 och äldre

2. Hur många år har du varit verksam lärare?

- 0 – 5 år
- 5-10 år
- 10-20 år
- 20 år och längre

3. Hur skulle du definiera begreppet formativ bedömning?

4. Vilka faktorer anser du att återkoppling för formativ bedömning vid skrivundervisning innehåller?

Kryssa för de alternativ du anser stämmer överens. Om du har egna alternativ beskriv dem gärna här nedanför de alternativ som finns.

- Beröm
- Betyg eller betygsliknande omdömen
- Omedelbar återkoppling
- Fördröjd återkoppling
- Positiv feedback – feedback som fokuserar på styrkor och förtjänster
- Negativ feedback – feedback som fokuserar på fel och brister
- Delaktighet – att göra eleverna delaktiga i hela arbetsprocessen
- Klara och tydliga mål
- Framåtsyftande kommentarer – vad ska eleven göra för att förbättra sina kunskaper.
- Beskrivande kommentarer – beskrivning av vad som var bra eller dåligt med uppgiften.
- Utvärderande kommentarer – information om hur väl eleven har löst uppgiften.
- Egna alternativ

5. Hur kommunicerar du din återkoppling vid skrivundervisning med eleverna?
Om svarsalternativ annat väljs, beskriv gärna hur du gör.

- Muntligt
- Skriftligt
- Båda delar
- Annat

6. Upplever du en progression hos eleverna utifrån din återkoppling? / Upplever du att eleverna utifrån din återkoppling utvecklas i sitt skrivande?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Om ja:

- På lång sikt, du kan alltså se progressionen även i kommande uppgifter av samma slag
- På kort sikt och endast i det arbete där de fått återkoppling

Om nej:

- Beskriv vad du tror att det beror på.

Om vet ej:

- Varför?

7. Hur brukar din skriftliga återkoppling se ut?

Kryssa för de alternativ som passar dig och din undervisning bäst, och eller formulera hur du gör i kommentarrutan om du använder dig av annan metod än de som finns i alternativen.

- Checklista
- Lärloggar
- Handskrivna kommentarer i marginalen
- Kommentarer i marginalen skrivna på dator
- Markeringar med färgad penna
- Enskild återkoppling
- Återkoppling i helklass/grupp
- I klassrummet
- På tavlan
- Digitalt
- På papper
- Formellt
- Informellt
- Frågor

- Kommentarer (ej i marginalen)
 - Eget/egna alternativ, formulera
8. Hur brukar din muntliga återkoppling se ut?
Kryssa för de alternativ som passar dig och din undervisning bäst, och eller formulera hur du gör i kommentarrutan om du använder dig av annan metod än de som finns i alternativen.
- Kollektiv
 - Kommentarer
 - Enskilt
 - I klassrummet
 - Samtal
 - Frågor
 - digitalt

9. Har du upplevt att olika typer av återkoppling ger olika resultat för progressionen i skrivundervisningen?
- Ja
 - Nej

10. Upplever du att eleverna förstår den återkoppling som du ger dem?
- Ja
 - Nej

Om ja, vad tror du att det är som gör att eleverna förstår din återkoppling?

Om nej vad kan det bero på?

11. Vad upplever du som positivt i arbetet med återkoppling?

12. Finns det något som du upplever som negativt i arbetet med återkoppling?

13. Vad anser du är det viktigaste att tänka på i arbetet med återkoppling för formativ bedömning?.

Bilga 3. Tabeller

Tabell 1. Hur skulle du definiera begreppet formativ bedömning?

Kategori	Antal
Ingen definition.	3 (17,6%)
Att under arbetets gång ge eleven återkoppling som syftar till att eleven ska veta vad hen ska göra för att nå målet.	14 (82,4%)
Anser att det även handlar om återkoppling som syftar till att utveckla undervisningen.	2 (11,8%)

Tabell 2. Vad innehåller formativ återkoppling?

Faktor	Antal svar
Beröm	11 (64,7%)
Betyg eller betygsliknande omdöme	5 (29,4%)
Omedelbar återkoppling	13 (76,5%)
Fördröjd återkoppling	8 (47,1%)
Feedback med förklaringar som fokuserar på styrkor och förtjänster	13 (76,5%)
Feedback med förklaringar som fokuserar på fel och brister	6 (35,3%)
Delaktighet – att göra eleverna delaktiga i hela arbetsprocessen	15 (88,2%)
Klara och tydliga mål	13 (76,5%)
Framåtsyftande kommentarer- vad ska eleven göra för att förbättra sina kunskaper	16 (94,1%)
Beskrivande kommentarer – beskrivning om vad som var bra eller dåligt med arbetsuppgiften	14 (82,4%)
Utvärderande kommentarer – information om hur väl eleven har löst uppgiften	10 (58,8%)
Ytterligare aktiviteter	4 (23,5%)
Konkreta exempel på hur en uppgift kan se ut	13 (76,5%)

Tabell 3. Kommunikationsmetod

Metod	Antal
Skriftligt	1 (5,9%)
Muntligt	0 (0,0%)
Bådadera	16 (94,1%)

Tabell 4. Skriftlig återkopplingsmetod

Metod	Antal svar
Checklista	10 (58,8%)
Lärloggar	2 (11,8%)
Handskrivna kommentarer i marginalen	13 (76,5%)
Kommentar i marginalen skrivna på dator	9 (52,9%)
Markeringar med färgad penna	6 (35,3%)
Enskild återkoppling	17 (100%)
Återkoppling i grupp/helklass	14 (82,4)
I klassrummet	11 (64,7%)
På tavlan	9 (52,9%)
Digitalt	9 (52,9%)
På papper	10 (58,8%)
Formellt	6 (35,3%)
Informellt	5 (29,4%)
Frågor	9 (52,9%)
Kommentarer (ej i marginalen)	3 (17,6%)

Tabell 5. Muntlig återkopplingsmetod

Metod	Antal svar
Kollektivt	13 (76,5%)
Kommentarer	10 (58,8%)
Enskilt	15 (88,2%)
I klassrummet	14 (82,4%)
Digitalt	4 (23,5%)
Samtal	13 (76,5%)
Frågor	9 (52,9%)

Tabell 6. Förstår eleverna återkopplingen

Svarsalternativ	Antal svar
Ja	17 (100,0%)
Nej	0 (0,0%)
Vet ej	0 (0,0%)

Tabell 7. Orsaken till att eleverna förstår återkopplingen

Alternativ	Antal svar
Tydlighet	9 (52,9%)
Konkreta exempel	9 (52,9%)
Delaktighet	3 (17,6%)

Tabell 8. Förstår eleverna återkopplingen?

Förstår eleverna din återkoppling?	Antal svar
Ja	16 (94,1%)
Nej	1 (5,9%)
Vet ej	0 (0,0%)

Tabell 9. Utveckling på lång eller kort sikt

Om ja:	
På lång sikt, att du med andra ord kan se progression även i kommande uppgifter av samma slag	15 (93,8%)
På kort sikt och då endast i det arbete som återkopplingen getts	0 (0,0%)
Vet ej	1 (6,3%)

Tabell 10. Ger olika återkoppling olika resultat

Alternativ	Antal svar
Ja	10 (58,8%)
Nej	2 (11,8%)
Vet ej	5 (28,4%)