



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Perspektiv på bedömningspraktiken

- En kvalitativ studie om återkoppling på
skriftliga uppgifter i historia

Irma Berggren

Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGHI2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Pia Lundqvist
Examinator: Kenneth Nyberg

Nyckelord: Formativ bedömning, återkoppling, literacy, historiedidaktik.

Abstract

For the past 25 years, formative assessment has increasingly become the prevalent tool that teachers use to assess student learning. The purpose of formative assessment is to help and support students in their educational process and for it to be successful teachers' feedback plays a vital part. However, curricula do not state the nature of the feedback nor in what manner it is to be provided to students. The aim of this study was to investigate four teachers' thoughts and experiences of feedback on written assignments in history education in upper secondary school. By examining differences and similarities in teachers approach to feedback the study aimed to illustrate the teacher perspective of formative assessment and feedback. The study's point of departure was therefore the three didactical questions *How?*, *What?* and *Why?*. The method used to collect data was semi-structured interviews conducted with four history teachers in Gothenburg and the data was analysed by qualitative content analysis. The results suggest that the teachers approach to feedback on written assignments mainly differs in form, timing, and content but were similar regarding purpose. The results also show that the content of the teachers' feedback can be divided into three categories: 1) *Feedback on facts*, 2) *Feedback on the ability to use historical concepts and theories*, and 3) *Feedback on the ability to explain and argue*.

Förord

Stort tack till de fyra lärarna som ställde upp på intervjuer, utan er ingen uppsats. Tack också till Pia för utomordentlig handledning och tack till Robban för exceptionell korrläsning. Tack till Anton och Filip som alltid finns i chatten. Dessutom ett evigt tack till mamma och pappa för att ni stöttar mig och till Rita och Ralf för kloka ord och glada hejarop. Enormt tack också till Eric för att du alltid tror på mig. Slutligen tack till dåtids-Irma som kom på den briljanta idén att plugga till lärare. Bästa jag gjort hittills.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1	Syfte och frågeställningar.....	4
1.2	Ramfaktorer	4
1.2.1	Historieämnets innehåll och syfte i gymnasieskolan	5
1.2.2	Skriftliga uppgifter och språk i historieundervisningen.....	6
2	Tidigare forskning och centrala begrepp	7
2.1	Formativ bedömning.....	7
2.1.1	Begreppsparet formativ och summativ bedömning.....	8
2.2	Återkoppling	9
2.2.1	Effektiv återkoppling.....	10
2.2.2	Återkoppling i historieämnet.....	12
2.3	Ämnesspecifik literacy	14
2.3.1	Återkoppling och ämnesspecifik literacy	15
2.4	Sammanfattning tidigare forskning och centrala begrepp	16
3	Metod	17
3.1	Forskningsansats	17
3.2	Urval och informanter	17
3.3	Kvalitativ intervju och genomförande	18
3.4	Kvalitativ innehållsanalys	20
3.5	Forskningsetiska ställningstaganden.....	21
4	Resultat	21
4.1	Hur? - Återkopplingens form.....	21
4.1.1	Skriftlig och muntlig återkoppling	21
4.1.2	Betyg som del av återkoppling.....	23
4.1.3	Återkopplingens tidsaspekt	24
4.1.4	Sammanfattning: Hur ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?	24
4.2	Vad? - Återkopplingens innehåll	25
4.2.1	Styrdokumentens påverkan på återkoppling.....	25
4.2.2	Återkoppling på faktakunskap.....	26
4.2.3	Återkoppling på förmåga att använda begrepp och teorier.....	26
4.2.4	Återkoppling på förmåga att förklara, resonera och argumentera	28
4.2.5	Sammanfattning: Vad ger historielärarna återkoppling på i skriftliga uppgifter i historia?	31

4.3	<i>Varför? - Återkopplingens syfte</i>	31
4.3.1	<i>Syfte för lärarens bedömningspraktik</i>	31
4.3.2	<i>Formativt syfte</i>	33
4.3.3	<i>Sammanfattning: Varför ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?</i>	36
5	<i>Sammanfattande diskussion</i>	36
5.1	<i>Uppgifternas utformning</i>	37
5.2	<i>Formativ och summativ bedömning</i>	39
5.3	<i>Ämnesspecifik literacy</i>	41
5.4	<i>Avslutande reflektioner och förslag till vidare forskning</i>	43
6	<i>Referenslista</i>	45
7	<i>Bilagor</i>	49
7.1	<i>Bilaga 1. Intervjuguide</i>	49
7.2	<i>Bilaga 2. Den kvalitativa innehållsanalysens kategorier</i>	51
7.3	<i>Bilaga 3. Följebrev till informanter</i>	52

1 Inledning

I skolans värld är bedömning en betydande del av lärares pedagogiska uppdrag och dagliga praktik. I sin roll som myndighetsutövare, förväntas lärare göra bedömningar av sina elevers prestationer oavsett vilket ämne eller vilken skolform som de undervisar i. Enligt *Läroplan för gymnasieskolan* (Lgy11) ska lärare dessutom ta hänsyn till ”den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” men också ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” (Skolverket, 2011a, s. 10). Lärare åläggs således att stötta eleverna, stärka deras motivation och självförtroende samt bidra till deras ökade kunskapsutveckling. Samtidigt ska de också mäta elevernas prestationer i förhållande till kunskapskraven och sätta ett betyg som i många fall påverkar elevens fortsatta möjligheter i livet. Det står följaktligen mycket på spel när det kommer till bedömning, inte bara för elevens slutbetyg men också i hur eleven växer på resan dit.

Enligt Skolverkets stödmaterial samlar läraren i en bedömningssituation in ”olika typer av information om elevens arbetsprestationer och tolkar dessa.” (Skolverket, 2011b, s. 7). De menar att denna tolkning används på olika sätt beroende på vad bedömningen syftar till. Tidigare forskning visar att bedömningen kan syfta till att vara en pusselbit för elevens fortsatta lärande, då är det en så kallad formativ bedömning. I formativ bedömning spelar framåtsyftande återkoppling¹ till eleverna en nyckelroll. Att ge återkoppling till elever rörande deras prestationer i skolan är således en grundläggande del i lärares bedömningspraktik. Faktum är att enligt Lgy11 ska läraren ”fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” (Skolverket, 2011a, s. 15). Lärare föreskrivs därmed att ge eleverna kontinuerlig återkoppling kring deras arbete. På vilket sätt återkoppling ska ges till eleverna eller vad den bör innehålla framgår dock inte av Lgy11.

Många lärare upplever emellertid bedömning och återkoppling som något av det svåraste i det pedagogiska uppdraget och som nyutexaminerad lärare kan det kännas överväldigande. På ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet möter studenterna undervisning i bedömning vid olika tillfällen. Första gången är under termin ett som en mindre del av en kurs kring skolväsendets organisation. Sedan återkommer området bedömning i form av en allmändidaktisk kurs först under sista terminen. Den kursen är inriktad på de praktiska aspekterna av bedömning och betygsättning och är två veckor lång (3 hp). Inriktningen historia

¹ Av skrivtekniska skäl används det svenska begreppet *återkoppling* i studien trots att det i Sverige är vanligt att använda engelskans *feedback*.

som förstaämne låter studenterna träna på bedömning under de två sista VFU-kurserna. Historiedidaktikens annars gedigna upplägg lägger dock inte mycket tid på bedömning eller återkoppling. Inriktningen engelska fokuserar däremot bedömning i högre grad och studenterna får dessutom läsa 5 hp koncentrerat på återkoppling i engelska. Vid en snabb jämförelse mellan studier inom inriktningarna historia och engelska verkar det finnas en skillnad i hur mycket tid som ägnas åt bedömning och återkoppling. Sammantaget är mängden undervisning som studenterna får i bedömning på ämneslärarprogrammet förhållandevis liten, trots att det är en arbetsuppgift som utgör en stor del av det dagliga arbetet för lärare och som många redan etablerade lärare upplever som svårt. När styrdokumentet inte ger tydliga svar och utbildningen lämnar vissa luckor tomma uppkommer några frågor som kan vara relevanta att ställa i sammanhanget. Hur ger man egentligen återkoppling på ett effektivt sätt och vad kan den innehålla i historieämnet? Vilket syfte har den för verksamma lärare och på vilket sätt är återkopplingen en del av deras bedömningspraktik?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka fyra historielärares bedömningspraktik på gymnasiet genom att utforska hur de ser på återkoppling på skriftliga uppgifter. Med hjälp av de didaktiska frågorna *hur?*, *vad?* och *varför?* avser studien att identifiera och diskutera likheter och skillnader i historielärarnas arbete med och perspektiv på återkoppling. Studien utgår därför från följande frågeställningar:

- Hur ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?
- Vad ger historielärarna återkoppling på när det gäller skriftliga uppgifter i historia?
- Varför ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?

1.2 Ramfaktorer

I följande avsnitt presenteras de ramfaktorer som ämnesplanen i historia utgör. Dessa ramfaktorer har historielärare att förhålla sig till i sin praktik och det är rimligt att anta att de påverkar de didaktiska val lärare gör gällande återkoppling och bedömning. Inledningsvis presenteras historieämnets syfte och innehåll och sedan redogörs kort för ramfaktorer vad gäller skriftliga uppgifter.

1.2.1 Historieämnets innehåll och syfte i gymnasieskolan

I Skolverkets ämnesplan för historia (Skolverket, 2011a, s. 66-82) framgår det att olika historiska teorier och metoder ska ingå i undervisningen. Kommentarmaterialet ger exempel på att historisk teori och metod bland annat innefattar källkritisk metod och förmågan att formulera frågor samt besvara dem utifrån olika förklaringsmodeller. Kurserna i historia lägger succesivt större vikt vid teori och metod. De inledande kurserna i historia (1a1, 1a2 och 1b) är enligt ämnesplanens kommentarmaterial framför allt ”översiktligt kronologiska” (Skolverket, u.å.) medan de tre fördjupningskurserna (2a, 2b – kultur och 3) har ett tydligt teoretiskt och metodologiskt fokus där tolkningen av historiskt källmaterial är utgångspunkten. Historisk teori innebär också, enligt kommentarmaterialet, att kunna använda historiska begrepp. Dessa begrepp delas in i två delar: *innehållsbegrepp*, exempelvis adel, medeltid eller demokratisering och *teoretiska verktyg*, exempelvis kontinuitet och förändring eller orsak och verkan.

Enligt ämnesplanen ska historieundervisningen dessutom ge eleverna en bred historisk referensram som de kan använda för att förstå förändringar i samhället över tid. Samtidigt ska undervisningen främja elevens förståelse för individens förändrade villkor samt hur eleven själv är del i historien. Enligt den svenske historiedidaktikern Kenneth Nordgren (2008, s. 160) har skolämnet historia därmed ett uppdrag som är mångdimensionellt. Det ska både vara brett i den mening att det är allmänbildande och på samma gång smalt i den bemärkelsen att det tar sin utgångspunkt i individens specifika förutsättningar. Historieämnets många infallsvinklar har, enligt Nordgren (2008), sin förklaring i ämnesplanens utformning. Han menar att den är resultatet av att man försöker sammanföra två historiedidaktiska traditioner: å ena sidan den tysk-danska traditionen där historiemedvetande är centralt och å andra sidan den anglosaxiska ”historiskt tänkande”-traditionen. Historiemedvetande beskrivs av den svenske historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson (2004) som ”[...] den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling.” (s. 45). Genom undervisningen i historia ska eleven således kunna dra slutsatser om vår samtid samt resonera kring framtiden med utgångspunkt i sina kunskaper om historien. ”Historiskt tänkande”-traditionen betonar istället att eleverna tillskansar sig en historisk referensram genom att ”tänka historiskt” och att detta tränas när eleverna får tolka historiska källor och använda historiska teorier och begrepp² (Nordgren, 2008).

² Inom ”Historiskt tänkande”-traditionen används begreppen *first order concept* och *second order concept* vilka kan översättas med kommentarmaterialets *innehållsbegrepp* och *teoretiska verktyg*.

Följaktligen har båda dessa historiedidaktiska traditioner fått genomslag i ämnesplanen och influenser återfinns i de fem övergripande målpunkter som anger vad ”undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla” (se figur 1). Målpunkterna konkretiseras ytterligare i det centrala innehållet och kunskapskraven för respektive kurs. Enligt kommentarmaterialet uttrycker kunskapskraven ”med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande i förhållande till målen” (Skolverket, u.å. s. 3). Historielärare har således i uppgift att ge eleverna chansen att utveckla sin historiska referensram samt de förmågor som efterfrågas i målpunkterna. Slutligen ska lärarna dessutom bedöma elevernas uppnådda nivå i enlighet med kunskapskraven.

1. Kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv.
2. Förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden.
3. Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.
4. Förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och presentera resultatet med varierande uttrycksformer.
5. Förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.

Figur 1. Historieämnets fem målpunkter. (Skolverket, 2011a, s. 66-67)

1.2.2 Skriftliga uppgifter och språk i historieundervisningen

I skolämnet historia är skriftliga uppgifter vanligt förekommande och utgör ett underlag för återkoppling och bedömning till eleverna (Malmbjer, 2013). Här blir språket ett viktigt verktyg och Skolverket (2019) menar att eleverna behöver språket i alla skolans ämnen, inte minst för att kunna visa de ämneskunskaper och förmågor de tillskansat sig. För att utveckla de kunskaper och färdigheter som kursplanerna i historia efterfrågar krävs det dessutom relativt goda färdigheter både vad gäller läsning och skrivande, det som i forskning ofta benämns *literacy*³. Kursplanernas kunskapskrav i historia nämner dock inte några språkliga aspekter och det ska inte bedömas vid betygssättning. Trots det öppnar Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket, 2011c, s. 55–56) upp för att även språkliga aspekter kan vägas in i betyget A när lärare avgör huruvida en redogörelse är nyanserad eller inte.

³ I föreliggande studie används det engelska begreppet *literacy* med hänvisning till Staf (2020) som menar att ”Svenska motsvarigheter som *litteracitet* förekommer parallellt men det engelska begreppet är numera vedertaget även i svenskspråkiga texter” (s. 181).

2 Tidigare forskning och centrala begrepp

I kapitel 2 presenteras tre för studien centrala begrepp: *formativ bedömning*, *återkoppling* och *ämnesspecifik literacy*. Dessutom sätts studien in i en vetenskaplig kontext och tidigare forskning relevant för studiens syfte och frågeställningar presenteras.

2.1 Formativ bedömning

Utgångspunkten för en formativ bedömning är enligt didaktikern Anders Jönsson (2013, s. 15) att den ska fungera stödjande för elevers lärande och därmed hjälpa dem att utveckla de kunskaper som uttrycks i styrdokumentet. En vedertagen definition av formativ bedömning har dock diskuterats i forskningen. Två ledande didaktiker inom bedömningsforskning är britterna Paul Black och Dylan Wiliam. I slutet av 1990-talet lyfte de fram begreppet formativ bedömning. Begreppet fick då stort genomslag både i forskningssammanhang och i skolans policyarbete. I deras tidigaste arbete kring ämnet definierar de formativ bedömning som:

[...] encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning -activities in which they are engaged. (Black & Wiliam, 1998, s. 7–8)

Definitionen förmedlar att formativ bedömning består av undervisningsaktiviteter och att information genereras när dessa genomförs av lärare och elever. Denna information utgör återkoppling till både lärare och elever för hur de kan förändra sättet som de genomför aktiviteterna. I det här skedet gör dock inte Black och Wiliam det tydligt att formativ bedömning innebär en aktiv prestation från elevernas sida utan att de snarare är passiva mottagare. Det är inte heller tydligt att återkopplingen syftar till att utveckla eller föra elevens prestation och lärarens undervisning framåt. Detta är några av de insikter de gör i sina fortsatta studier under början av 2000-talet i det så kallade KMOFAP-projektet (se bland annat Black et al., 2003; Black & Wiliam, 2012). En senare definition från Black och Wiliam förtydligar således detta och de menar att:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 7)

Denna definition gör det följaktligen tydligt att eleverna aktiveras i sitt lärande, även i en eventuell kamratrespons. Den formativa bedömningen är dessutom en del i en pågående lärandeprocess och syftet är att stödja och hjälpa eleven att prestera bättre och lära sig mer. Märk även att de förtydligar att den formativa bedömningen också kan användas av läraren i syfte att utveckla undervisningen så att den bättre tillgodoser elevernas behov.

2.1.1 Begreppsparet formativ och summativ bedömning

Formativ bedömning kontrasteras ofta mot begreppet *summativ bedömning*. Enligt Alli Klapp (2015, s. 16), som forskar om betyg och bedömning i skolan, är en summativ bedömning snarare en ögonblicksbild av elevernas kunskaper som sker i slutet av en termin eller ett läsår. Således har formativ och summativ bedömning olika syften. Formativ bedömning syftar till att fortlöpande stötta elevens utveckling och lärande medan summativ bedömning i stället syftar till att utvärdera och kontrollera de kunskaper de tillskansat sig. Skolforskarna Dante D. Dixon och Frank C. Worrell (2016, s. 156) menar dessutom att summativa bedömningar främst görs efter så kallade ”high-stakes-tests”. Detta medför att de är mer formella och i regel föregås av undervisning som tränar eleven i att prestera på det enskilda provet. Wiliam (2010, s. 24) menar dock att summativa bedömningar kan användas i formativa syften, till exempel kan ett provresultat ge både lärare och elev återkoppling på vad som har fungerat bra eller vilka luckor eleven har i sitt lärande. Enligt Jönsson (2017, s. 8) finns det emellertid flera hinder för att använda provresultat i ett formativt syfte på individnivå, bland annat på grund av att provuppgifter endast möjliggör kortfattad återkoppling.

När Per Gerrevall (2008, s. 95), professor i pedagogik, diskuterar begreppsparet formativ och summativ bedömning tar han utgångspunkt i att syftet bakom formativ och summativ bedömning kan ses som två diskurser som står mot varandra. Den första diskursen är utvecklingsinriktad och har individen i fokus medan den andra är administrativ och har betygssättning och betygens kontrollfunktion i fokus (Gerrevall, 2008, s. 99). Gerrevall menar att lärare och beslutsfattare behöver hitta en balans mellan de båda diskurserna. Om den administrativa diskursen får för stort utrymme blir den statliga styrningen av skolan starkare och ett större fokus läggs på externa prov. Detta gör att styrdokumentet i större utsträckning anger på vilket sätt lärarna ska undervisa och vad som ska ingå i undervisningen på en mer detaljerad nivå. Därmed riskerar lärarnas professionella autonomi att inskränkas. Om den utvecklingsinriktade diskursen dominerar blir dock, enligt Gerrevall, lärarnas autonomi för stor vilket medför att likvärdighet i undervisning och bedömning hotas. Detta kan leda till lokala tolkningar av styrdokumentet som dessutom kan spä på en betygsinflation. Gerrevall menar att

obalans mellan diskurserna bland annat kan uppkomma när aktörerna inom utbildningssystemet utsätts för tryck från en utbildningsmarknad. En betoning på den administrativa diskursen kan vara en följd av att så kallad New Public Management ger förutsättningar för marknadskrafter att inverka på utbildningssystemet. I svensk skola har en sådan utveckling kunnat observeras sedan friskolereformen 1992 (Dovemark, 2017, s. 67).

2.2 Återkoppling

I forskning om formativ bedömning är återkoppling till eleverna själva kärnan (Lundahl, 2011). Den australiensiske didaktikern D. Royce Sadler (1998) beskriver rentav formativ bedömning som en bedömning "[...] that is specifically intended to provide feedback on performance to improve and accelerate learning" (s. 77). Jönsson (2017) presenterar en schematisk modell för återkoppling (se figur 2) och menar att dess *form*, *timing* och *innehåll* kan variera. Formen är det sätt som återkopplingen förmedlas på, till exempel skriftligt eller muntligt, till hela klassen eller en enskild individ, kort eller omfattande. Timing handlar om när eleven får återkopplingen efter utförd uppgift, det kan till exempel ske i direkt anslutning till en prestation eller efter några dagar, upp till flera veckor. Följaktligen svarar återkopplingens form och timing på den didaktiska frågan "hur?". Innehållet i sin tur svarar på frågan "vad?" och varierar beroende på vad återkopplingen fokuserar på, till exempel olika aspekter av prestationen, grammatik, fakta eller begrepp. I Jönssons modell finns det dessutom en *sändare* och en *mottagare*. Sändaren är



Figur 2. Modell för återkoppling (baserad på modell i Jönsson, 2017, s. 76).

läraren men kan också vara en klasskamrat och mottagaren är elevgruppen, antingen som flera individer i en klass eller en enskild elev. Slutligen visar modellen att återkopplingen, sändaren och mottagarna ingår i en *kontext* vilket i sin tur påverkar återkopplingen och individerna. Den kan exempelvis utgöras av en skola, en årskurs eller ett specifikt ämne.

I en formativ bedömningspraktik fastslår lärare, enligt Black och Wiliam (2009, s. 4), vad som är målet med undervisningen, var eleven befinner sig i förhållande till det målet och

hur eleven ska göra för att uppnå målet. När läraren dessutom informerar eleven om detta blir själva återkopplingen formativ och framåtsyftande. Detta tillvägagångssätt presenteras ofta i form av tre frågor som lärare kan ställa sig. De återfinns i Skolverkets (2011, s. 16) stödmaterial kring kunskapsbedömning och lyder då: 1) Vad är målet?, 2) Hur ligger eleven till? och 3) Hur ska eleven gå vidare?

I didaktikerna Viveca Lindberg och Ragnhild Löfgrens (2011) studie om återkoppling i kemi tar de utgångspunkt i de tre frågorna för att kunna jämföra två gymnasielärares praktik. Lindberg och Löfgren identifierar vilka frågor som ställs i klassrummen, vilka svar som ges och vilken återkoppling som eleverna får genom dessa frågor och svar. Syftet är att jämföra och belysa ”vad som blir tillgängligt för eleverna att lära” (s. 244) i och med återkopplingen i klassrummet. Studiens resultat visar att korta och slutna frågor är vanliga i båda klassrummen, vilket påverkar vilken typ av återkoppling och vilken kunskap som blir tillgänglig för eleverna. Dessutom svarar lärarnas återkoppling främst på den första frågan ”vad är målet?” och informerar således inte om elevens nuvarande position i förhållande till målet eller hur eleven ska gå till väga för att komma vidare. Återkopplingen blir därför inte formativ i något av klassrummen. Resultatet visar dock att den ena lärarens återkoppling i högre grad fokuserar på elevernas strategier för att lära sig ämnesinnehållet jämfört med den andra läraren där själva ämnesinnehållet ges större utrymme i återkopplingen.

2.2.1 Effektiv återkoppling

De nya zeeländska skolforskarna John Hattie och Helen Timperley (2007) tar också utgångspunkt i den formativa bedömningens tre frågor och menar att effektiv återkoppling svarar på just de här tre frågorna. Utifrån deras metastudie av forskning om återkoppling i skolan skapade de en teoretisk modell som beskriver fyra olika nivåer för återkoppling⁴: *uppgiftsnivå*, *processnivå*, *metakognitiv nivå* och *personlig nivå*. Nedan beskrivs de fyra nivåerna närmare.

Den första nivån i Hattie och Timperleys (2007) modell är uppgiftsnivån. Återkoppling som ges på denna nivå är tydligt inriktad på hur väl eleven löser en uppgift och innefattar ofta kommentarer på fakta- och begreppskunskaper, huruvida eleven svarat rätt eller fel eller om eleven behöver lägga till mer information (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Hattie och Timperley menar att återkoppling på den här nivån blir effektiv för elevens lärande om den

⁴ Här används Jönssons (2013, s. 94-98) svenska översättningar. Den viktigaste skillnaden är att han benämner Hattie och Timperleys ”self-regulation level” *metakognitiv nivå* för att tydligt visa på vad för typ av återkoppling det handlar om.

riktas mot elevens eventuella feltolkningar och inte huruvida lösningen innehåller för lite fakta. Återkopplingens effektivitet beror också på uppgiftens utformning. Jönsson (2013, s. 95) exemplifierar detta genom att jämföra återkoppling på ett skriftligt prov och en skrivuppgift. Han menar att återkoppling av typen rätt eller fel på en provfråga inte är användbar för eleven eftersom en provfråga faktakunskap inte kommer skrivas igen. Om det däremot rör sig om en skrivuppgift som sedan ska revideras av eleven är återkopplingen i form av rätt och fel mer användbar.

Återkoppling som ges på processnivå är i stället inriktad på färdigheter och förmågor snarare än fakta- och begreppskunskaper (Hattie & Timperley, 2007, s. 93) Den information som återkopplingen innefattar är inte direkt knuten till ett specifikt innehåll utan snarare till elevens förmågor och strategier för att utföra uppgiften. Jönsson (2013, s. 95) menar således att återkoppling på processnivån blir effektiv om den ges på uppgifter som är återkommande och likartade i genomförande, men inte nödvändigtvis vad gäller innehåll. Hattie och Timperley (2007) menar att återkoppling på denna nivå stöttar eleven i sitt långsiktiga lärande mer än återkoppling på uppgiftsnivå men de framhåller också att kombinationen av återkoppling på uppgifts- och processnivå är än mer verkningsfull.

Återkoppling som ges på metakognitiv nivå är inte i första hand inriktad på elevens ämneskunskaper, menar Jönsson (2013, s. 96), utan på strategier för att reglera sitt lärande. Han ger exempel på att återkoppling på denna nivå kan lära eleverna att bedöma sina egna prestationer eller hur de bäst ska använda sig av den återkoppling de får. Enligt Hattie och Timperley (2007, s. 94) utvecklas på så sätt elevernas förmåga att ta eget ansvar för sitt lärande. Jönsson (2013) betonar dock att återkopplingen fortfarande bör ha en tydlig koppling till en uppgift för att den ska bli meningsfull för eleverna.

Återkoppling som ges på personlig nivå handlar varken om uppgiften, arbetsprocessen eller elevens strategier för att ta vara på sitt lärande utan om eleven som person. Det kan exempelvis handla om elevens beteende eller beröm i största allmänhet som inte är kopplat till en uppgift eller en prestation. Denna typ av återkoppling är enligt Hattie och Timperley (2007, s. 96) vanlig i skolan men inverkar sällan positivt på lärandet. Anledningen är att återkopplingen inte är specifikt riktad till att korrigera eller betona något som gjorts bra och är därmed inte framåtsyftande.

Sedan modellen introducerades har den använts som analysverktyg i forskning om återkoppling. Bland annat tar Agneta Grönlund (2011) utgångspunkt i modellen i sin licentiatavhandling från 2011. Hon undersöker lärares återkopplingspraktik i ämnet samhällskunskap på gymnasiet. Studiens empiri består av insamlade dokument, kvalitativa

intervjuer och klassrumsobservationer och hon analyserar återkopplingens karaktär i fem olika sammanhang, nämligen skriftliga prov, skriftliga uppgifter, en loggbok, återlämningsamtal samt under elevers arbetsprocess. Hon menar att återkopplingens karaktär och effektivitet varierar i de olika sammanhangen. Mot den bakgrunden identifierar Grönlund fyra kategorier som beskriver lärarnas återkoppling. Kategorierna har sin utgångspunkt i den insamlade empirin samt tydlig förankring i Hattie och Timperleys modell. Grönlunds fyra kategorier beskriver att lärarnas återkoppling antingen har: 1) uppgift i fokus, 2) betyg i fokus, 3) lärprocess i fokus eller 4) elevens självstyrning i fokus.

Grönlunds resultat visar att den återkoppling som gavs på loggboken samt under elevernas arbetsprocess fungerar stödjande för elevernas lärande. Däremot gynnas inte elevernas lärande i lika hög utsträckning av återkoppling som görs på skriftliga uppgifter och skriftliga prov. I dessa sammanhang är det vanligt att återkopplingen har uppgift i fokus eller betyg i fokus. Grönlund menar att återkopplingens effektivitet därmed beror på uppgifternas utformning och huruvida uppgiften möjliggör återkoppling under arbetsprocessen eller inte. Grönlund lyfter även fram återkopplingens bakomliggande syfte och funktion som en möjlig förklaring och menar att skrivuppgifter och skriftliga prov utgör sammanhang där det är vanligare att en summativ bedömning görs. Detta medför att återkopplingens syfte att stödja elevens fortsatta lärande försvåras och dess formativa potential undermineras. Grönlunds resultat visar dessutom att lärarna upplever att stoffträngsel och tidsbrist utgör hinder för att kunna utveckla en formativ återkoppling. Därmed, menar hon, fokuseras återkopplingen ofta på ett specifikt stoff eller elevernas begreppsanvändning och på grund av det får återkopplingen en summativ karaktär.

2.2.2 Återkoppling i historieämnet

Det finns två svenska studier som är relevanta för föreliggande studie och som undersöker historielärares bedömningspraktik och återkoppling. Den ena är Henrik Fribergs licentiatavhandling från 2017 och den andra är Johan Samuelssons studie från 2015. Friberg (2017) undersöker fyra gymnasielärare i historia med syftet att beskriva likheter och variationer i deras bedömningspraktik. Han fokuserar på klassrumsbedömningar och samlade in empiri dels genom klassrumsobservationer, dels genom kvalitativa intervjuer med lärarna. Likt Lindberg och Löfgren (2011) utgår Friberg från att de frågor och svar samt den återkoppling som lärarna ger röst åt i klassrummet påverkar vilken kunskap som tillgängliggörs för eleverna.

Fribergs teoretiska utgångspunkt är historiedidaktikens ”historiskt tänkande”-tradition och han använder bland annat begreppen *first order concept* och *second order concept* som

analysverktyg⁵. För att undersöka vilka historiska kunskaper och förmågor som blir tillgängliga för eleverna tar han dessutom hjälp av Seixas kunskapsbegrepp inom samma historiedidaktiska tradition, bland annat *orsak – konsekvens, förändring – kontinuitet, perspektivtagande* och *signifikans*. Fribergs resultat visar att faktakunskap är det mest centrala i historielärares klassrumsbedömningar och han menar att principen ”Innehåll först, förmågor sedan” (s. 126) var förhärskande för samtliga medverkande lärare. Studien visar att lärarnas strategier utgick från att förmågor förvärfvas genom att arbeta med faktakunskaperna och inte tvärt om.

Ett delresultat i Fribergs studie kan understrykas då det ligger nära föreliggande studies syfte. Friberg visar att den återkoppling som lärarna gör i klassrummen följer tre tendenser. Lärarnas återkoppling tenderar att för det första tydligt peka ut rätt och fel för eleverna, för det andra tenderar den att endast bestå av positivt beröm och lärarna undviker att kritisera eleverna och för det tredje tenderar återkopplingen fokusera på elevernas lärandeprocess i stället för ämneskunskaper. I linje med Grönlund (2011) pekar dessutom Friberg på den tidsbrist som lärarna upplever i sitt arbete med bedömning och återkoppling.

Johan Samuelsson (2015) har också undersökt historielärares bedömningspraktik, men på mellanstadiet. Trots att studien inte har gymnasielärare i fokus är den relevant för föreliggande studie då den kan exemplifiera bedömning i historia i en svensk kontext. Empiri samlades in genom att åtta lärare fick resonera kring sin bedömningspraktik utifrån egna bedömningsunderlag och elevsvar. I sin analys använde Samuelsson, i likhet med Friberg (2017), historiedidaktiska begrepp hämtade från ”historiskt tänkande”-traditionen.

Resultatet visar att det finns stora skillnader i lärarnas bedömningspraktik. Dessutom visar studien, i linje med Fribergs resultat, att historiska faktakunskaper utgör kärnan i lärarnas bedömningspraktik och att mer analytiska förmågor främjas i mindre utsträckning. Samuelsson menar att en faktor som påverkar detta är lärarnas utbildningslängd, där de med kortare utbildning tenderar att fokusera på stoff och minneskunskaper mer än lärare med längre utbildning. Han poängterar också en skillnad i vilken typ av kunskap som görs tillgänglig för eleverna genom uppgiftsbeskrivningar och hur lärarna själva resonerar kring sina bedömningsunderlag och tillhörande elevsvar. Samuelsson pekar här på en diskrepans då uppgifterna i högre grad efterfrågar innehållskunskaper men att lärarna tar fasta på mer analytiska historiska förmågor i sin bedömningspraktik.

⁵ Vilka kan översättas med *innehållsbegrepp* och *teoretiska verktyg* i styrdokumentens kommentarmaterial (se avsnitt 1.2)

2.3 Ämnesspecifik literacy

Enligt den svenska skolforskaren Susanne Staf (2020, s. 197) utgör språket en betydande del i historieundervisningen. Hon menar att eleverna förväntas ta till sig och bemästra ett specifikt ämnesspråk för att kunna uttrycka sig i skrift och tolka ämnestexter i historia. Hon menar således att det krävs en ämnesspecifik literacy i historia, det vill säga en utvecklad förmåga att skapa mening genom läsning och textproduktion (Staf, 2019, s. 13). Detta går i linje med internationell forskning och enligt Caroline Coffin (2004; 2006; 2006a), som är professor i lingvistik och engelska, gäller denna literacy inte bara förmågan att läsa och tolka texter i historia. Hon menar att det också finns ett särskilt sätt att skriva texter på i historieämnet som särskiljer sig från texter i andra ämnen, till exempel vad gäller textens uppbyggnad och språkbruk. Vidare menar hon att om målet är att eleverna ska utveckla en ämnesspecifik literacy bör också lärare uttryckligen undervisa eleverna i hur de ska gå till väga när de läser och konstruerar texter i ämnet. Detta understryker även den amerikanske historiedidaktikern Chaunsey Monte-Sano (2010):

[...] if students are to develop advanced skills, we must pay attention to the specialized demands of each discipline. In so doing, we need tools that will help researchers and teachers explicitly characterize the literacy demands of each discipline and communicate those expectations to students. (s. 560)

Enligt den svenska didaktikern Anna Malmbjer (2013) måste eleverna således få chansen att förstå syftet med den text de ska skriva i historieämnet. Dessutom måste de få erfara vilka delar som ska ingå samt vilka språkliga kännetecken en historietext karaktäriseras av. I det avseendet visar Coffin (2006a) i sin avhandling att elever ska bemästra allt från återberättande och redogörande texter till resonerande, analyserande och argumenterande texter i historieämnet, de senare är vanliga på de högre stadierna i skolan. Enligt Coffin ställer därmed historieundervisningen i skolan förväntningar på att eleverna faktiskt kan skriva en stor variation av texttyper. Med utgångspunkt i Coffins resultat undersöker Staf (2019) i en svensk kontext vilka förväntningar på elevernas textproduktion som framkommer i de nationella proven med bedömningsstöd i historia för årskurs nio. Resultatet bekräftar den internationella forskningen och visar att eleverna förväntas röra sig från att skriva återberättande texter till att skriva mer resonerande, argumenterande och tolkande texter i de högre stadierna i skolan. Dessa texter kännetecknas av ett mer nyanserat skriftspråk och kräver att eleverna i högre grad kan anta olika perspektiv och använda en värderande röst när de skriver (Staf, 2020, s. 184). Staf (2020) menar dessutom, i linje med Malmbjer (2013), att eleverna behöver stöttning från lärare

samt verktyg för att kunna producera de texter som de förväntas göra. Malmbjer menar därtill att samtidigt som eleverna utvecklar denna ämnesspecifika literacy främjas även deras analytiska förmåga och de får en djupare förståelse för ämnesinnehållet. Faktum är att internationell forskning (se bl.a. Paquette & Kaufman, 2008; Macphee & Whitecotton, 2011; Ateh & Wyngowski, 2015) visar att med rätt strategier lär sig elever historiska faktakunskaper samtidigt som de utvecklar en ämnesspecifik literacy.

2.3.1 Återkoppling och ämnesspecifik literacy

När det gäller studier om återkoppling på literacy i historia saknas svensk forskning. Det finns emellertid amerikansk forskning på ämnet även om den också är begränsad. I en fallstudie undersöker Monte-Sano (2008) två gymnasielärares historieundervisning vad gäller skriftliga uppgifter. Data samlades in genom kvalitativa intervjuer och klassrumsobservationer samt uppgiftsbeskrivningar, elevtexter och lärares återkoppling på elevtexter. Resultatet visar att i den ena klassen utvecklade eleverna sin ämnesspecifika literacy i historia medan i den andra klassen gjorde de inte det.

Monte-Sano förklarar skillnaden i framgång med hänvisning till lärarnas olika undervisningspraktik och syn på literacy i historieämnet. Hon menar att en aspekt som påverkade elevernas lärande och utveckling positivt var den ena lärarens återkoppling. Denne gav eleverna återkoppling både muntligt och skriftligt och både i helklass och individuellt. Dessutom gav läraren återkoppling både på innehållet i texten och på språkliga aspekter (eng. writing mechanic) i form av kommentarer och matriser. Monte-Sano menar att återkopplingen resulterar i att eleverna fick tydliga instruktioner kring uppgiften och strategier för sitt skrivande. Återkopplingen tydliggjorde dessutom för eleverna vilka förväntningar läraren hade på slutversionen och vad texten skulle innehålla. Läraren i den andra klassen, där eleverna inte utvecklades, gav vid ett fåtal tillfällen kommentarer som fokuserade på grammatik och faktadetaljer samt ett summerande betyg. Monte-Sanos slutsats är således att det inte räcker att endast ge eleverna skriftliga uppgifter i historia för att de ska utveckla literacy i ämnet. I stället behöver de tydlig undervisning och stöttning i sitt skrivande samt återkoppling från läraren för att lyckas.

I en senare fallstudie av Monte-Sano (2011) undersökte hon återigen lärares undervisningspraktik vad gäller literacy i historieämnet. Hon samlade in data genom intervjuer med en lärare och dennes elever samt genom klassrumsobservationer. Dessutom analyserade hon uppgifter, elevtexter och lärarens återkoppling på texterna. Gymnasieläraren som hon undersökte tog utgångspunkt i "historiskt tänkande"-traditionens didaktiska begrepp *historical*

reasoning och *evidence based writing* för att kunna utveckla elevernas literacy i historia. Lärarens återkoppling fokuserade således på hur eleverna skrev fram sina historiska tolkningar genom att använda historiska källor som bevis. Resultatet visar att när läraren aktivt arbetade med literacy förbättrades även elevernas historiska tänkande. Även i denna studie visar Monte-Sano att en väsentlig aspekt för att eleverna ska lyckas är den återkoppling som de fick på sina texter. Monte-Sano illustrerar detta med eleven Bens skrivande som tydligt utvecklades tack vare lärarens återkoppling:

In Ben's case, feedback focused on how he read and used what he read in his writing; in effect, it forced him to connect reading and writing and attend more closely to the evidence in his interpretations. (s. 24).

Monte-Sanos resultat visar att historieundervisning som fokuserar på en ämnesspecifik literacy även utvecklar elevernas historiska faktakunskaper och analytiska förmågor.

2.4 Sammanfattning tidigare forskning och centrala begrepp

De centrala begrepp och tidigare forskning som presenterats ger en bild av återkoppling som en del i lärares bedömningspraktik och att återkopplingen varierar vad gäller syfte, form och innehåll. Återkopplingens bakomliggande syfte kan vara antingen formativt eller summativt, vilket påverkar vad eleven har möjlighet att lära sig. Forskning visar också att återkoppling kan ske på fyra olika nivåer och att återkopplingens effektivitet påverkas av vilken av dessa nivåer som fokuseras av läraren. När det gäller återkopplingens form framkommer det att den exempelvis kan vara skriftlig eller muntlig, riktas till helklass eller individ eller i form av korta slutna kommentarer eller utförliga framåtsyftande kommentarer. Tidigare forskning påtalar att det också finns en ämnesspecifik literacy i historia samt förväntningar på att den bemästras av elever. Återkoppling från lärare kan enligt forskningen spela en betydande roll för elevernas utsikter att lyckas med sitt skrivande i historieämnet. Avslutningsvis visar tidigare forskning att återkopplingens innehåll varierar. I växelverkan mellan föreliggande studies empiriska material, de ramfaktorer som lärare har att förhålla sig till och den tidigare forskning som presenterats går det att urskilja två kategorier vad gäller återkopplingens innehåll: 1) *Återkoppling på faktakunskap* och 2) *Återkoppling på förmåga att använda begrepp och teorier*. I och med att studien rör återkoppling på skriftliga uppgifter går det dessutom att identifiera en tredje kategori: 3) *Återkoppling på förmåga att förklara, resonera och argumentera*. De tre kategorierna presenteras närmare i studiens resultat och diskussion.

3 Metod

I kapitel 3 presenteras den forskningsansats som studien utgår från samt den kvalitativa metod som har använts för att samla in och tolka empiri. Dessutom beskrivs studiens tillvägagångssätt och de informanter som deltog. Avslutningsvis diskuteras kort de forskningsetiska ställningstaganden som gjordes.

3.1 Forskningsansats

Denna studies syfte är att undersöka fyra historielärares syn på återkoppling på skriftliga uppgifter. Därmed syftar studien till att försöka förstå hur de tillfrågade lärarna uppfattar en specifik företeelse i deras vardag. De metodval som gjorts vad gäller insamling och analys av data inspirerades därför av en fenomenologisk forskningsansats. Enligt Line Christoffersen och Asbjörn Johannessen (2015) innebär en sådan ansats att "[...] utforska och beskriva människor och deras erfarenheter och förståelse av ett fenomen." (s. 113). Staffan Larsson (2011) menar dessutom att den fenomenologiska ansatsen är empiriskt grundad i människors utsagor och upplevelser samt att det endast är möjligt att beskriva hur fenomenet "[...] framstår för dessa människor och inte hur något egentligen är" (s. 13). Enligt Larsson har denna typ av studier flera kvaliteter och kan bidra med en vidare förståelse av samhällets eller skolans beskaffenhet. I den här studien belyses således ett specifikt fenomen inom historieundervisningen på gymnasiet, nämligen återkoppling på skriftliga uppgifter, utifrån de intervjuade lärarnas egna erfarenheter och förståelse.

3.2 Urval och informanter

Informanter rekryterades från redan etablerade kontaktnätverk och följde därmed ett så kallat *bekvämlighetsurval* vilket enligt Alan Bryman (2011, s. 194) utgörs av personer som finns tillgängliga för forskaren. Det finns en risk att sådant urval påverkar resultatet då informanter kan ha en positiv inställning till forskaren eller av andra anledningar svara på frågor på ett sätt som de inte skulle gjort om forskaren var okänd för dem. Trots tillvägagångssättets svagheter motiverades det av svårigheterna med att värva deltagare under rådande covid-19-pandemi samt med studiens relativt korta tidsram i åtanke. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 54) menar att urvalet i kvalitativa studier ofta är ändamålsenligt utifrån studiens syfte och frågeställningar, eftersom relativt få informanter i regel deltar. Urvalet utgick därför också från två kriterier som informanterna var tvungna att uppfylla för att vara intressanta för studien: att de arbetade i gymnasieskola och att de för närvarande undervisar i historia.

Sammanlagt intervjuades fyra historielärare som arbetar på gymnasieskolor i Göteborg. Bakgrundsinformation om informanterna samlades in genom tre korta frågor (se bilaga 1 Intervjuguide) i början av intervjun och redovisas i Tabell 1. Samtliga lärare redogjorde även för vilket eller vilka program de arbetar på och redovisas därför också nedan. Lärare A och Lärare B arbetar på samma skola men på olika program.

Tabell 1. Bakgrundsinformation om studiens informanter

	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
Antal år i yrket	21 år	5 år	13 år	10 år
Andräämne	Samhällskunskap	Svenska	Svenska	Svenska
Undervisar på	Ekonomi-programmet	Samhällsvetenskaps-programmet	Samhällsvetenskaps-programmet och naturvetenskaps-programmet	Estetiska programmet och Teknik-programmet
Beskrivning av skolan	Centralt belägen kommunal gymnasieskola med ca 1300 elever.	Centralt belägen kommunal gymnasieskola med ca 1300 elever.	Centralt belägen fristående gymnasieskola med ca 500 elever.	Centralt belägen fristående gymnasieskola med ca 500 elever.

Källa: Intervjuer med informanterna

3.3 Kvalitativ intervju och genomförande

Med utgångspunkt i studiens fenomenologiska ansats samt studiens syfte och frågeställningar samlades data in genom kvalitativa intervjuer med de fyra historielärarna. Kvalitativa intervjuer är en vanlig metod för att samla in data i vetenskapliga studier. Metoden möjliggör enligt Christoffersen och Johannessen (2015) att informantens upplevelser och egna tolkningar av verkligheten framkommer. Dessutom öppnar kvalitativa intervjuer för att informanten kan rekonstruera händelser vilket ger ”en inblick i personernas livsvärld” (s. 83). Således framkom

historielärarnas tankar kring sin egen praktik och deras didaktiska val rörande återkoppling kunde blottläggas.

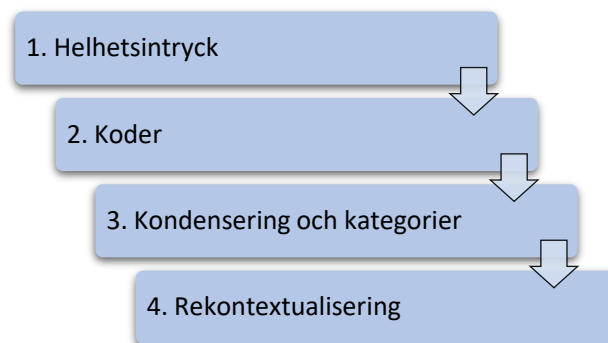
Att kvalitativa intervjuer i stor utsträckning grundar sig på just individens uppfattningar och den egna livsvärlden gör dock att resultatet blir beroende av den enskilde lärarens kontext. Enligt Bryman (2011, s. 369) går det därför inte att generalisera resultatet till en vidare population. Studien gör dock inga anspråk på att resultatet skulle vara representativt för alla historielärare utan utgår från att de fyra lärarnas upplevelser och tankar utgör illustrativa exempel som kan diskuteras i relation till tidigare forskning och teoretiska perspektiv. Insamlad data i kvalitativa intervjuer kan enligt Steinar Kvale (1997) dessutom tolkas på flera olika sätt beroende på vem som gör tolkningen. Det är därför viktigt att ha i åtanke att föreliggande studie är resultatet av en sådan tolkning.

Intervjuguiden (se bilaga 1) som användes vid intervjuerna var semistrukturerad och konstruerades med tydlig förankring i studiens syfte och frågeställningar. Den utgjordes av tre frågeområden: *hur* lärarna ger återkoppling, *vad* lärarna ger återkoppling på och *varför* lärarna ger återkoppling. Intervjuguiden avslutades med två frågor av mer allmän karaktär rörande hinder och möjligheter med att arbeta med återkoppling samt en riktad fråga om hur lärarna ser på återkopplingens roll i en formativ bedömning. Enligt Dalen (2015, s. 34) är en semistrukturerad intervjuguide både strukturerad och flexibel. Den är strukturerad eftersom den följer en förutbestämd struktur där frågorna utformats i relation till studiens syfte och frågeställningar. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) menar att det säkerställer att samtliga informanter får möjlighet att svara på samma frågor. Samtidigt är en semistrukturerad intervjuguide flexibel då den som intervjuar kan vara lyhörd för informantens utsagor, ställa följdfrågor och ändra frågornas ordning (Dalen, 2015, s. 34). För att få så uttömmande svar som möjligt var dessutom intervjuguidens frågor öppna till sin karaktär vilket enligt Christoffersen och Johannessen (2015) tillåter informanterna att själva formulera svaren med egna ord.

Intervjuerna varierade i längd men den genomsnittliga varaktigheten var omkring 40 minuter. När studien genomfördes under april och maj 2021 rådde fortfarande Folkhälsomyndighetens restriktioner om distansarbete på grund av den pågående covid-19-pandemin. Därför genomfördes samtliga intervjuer genom samtalsverktyget Zoom. Intervjuerna spelades in med både ljud och bild och minnesanteckningar togs under samtalets gång. Den efterföljande transkriberingen gjordes dock endast utifrån ljudfilen vilket betyder att exempelvis kroppsspråk och ansiktsuttryck inte ingick i den senare analysen. I övrigt transkriberades intervjuerna i sin helhet med undantag för pauser och upprepningar då det centrala i studien är vad lärarna säger och inte på vilket sätt de säger det.

3.4 Kvalitativ innehållsanalys

Insamlad data analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys som enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 83) är ett vanligt tillvägagångssätt i studier som har en fenomenologisk ansats. De menar att syftet med analysen är att tolka innehållet i data, i det här fallet informanternas intervjusvar, för att mejsla fram en djupare mening och förståelse av fenomenet som undersöks. Analysen följde därför de fyra steg som Christoffersen och Johannessen (2015, s. 114-122) presenterar med hänvisning till Kirsti Malterud (2003):



Figur 3. Den kvalitativa innehållsanslysens fyra steg (baserad på modell i Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 114-122).

När intervjuerna transkriberats gjordes en sammanfattande kommentar av helhetsintrycket för varje intervju. Därefter gjordes en systematisk genomgång av materialet för att urskilja det som var relevant för studiens syfte och frågeställningar. I nästa steg fick utsagor koder eller etiketter och placerades in under de tre frågorna *Hur?*, *Vad?* och *Varför?*. I vissa fall passade utsagor in under två av frågorna och kodades därför under båda. Ett exempel är utsagor som handlade om återkoppling under själva skrivprocessen som ofta var kopplad både till lärarens praktiska utförande (*Hur?*) och till ett bakomliggande syfte (*Varför?*). Utsagor som inte passade in under någon av frågorna men som innehöll aspekter som var intressanta för studien och som påverkade lärarnas syn på återkoppling placerades i stället in under *Påverkansfaktorer*. I nästa steg lades koder ihop och bildade kategorier och underkategorier eller togs bort då de ansågs hamna utanför studiens syfte och frågeställningar, detta sammanställdes i en tabell (se bilaga 2). Genom tolkning av kategoriernas sammansättning kunde därmed materialet kondenseras och mönster och sammanhang identifieras ytterligare. Avslutningsvis rekontextualiserades och tolkades kategorierna i ljuset av tidigare forskning och centrala begrepp. I det här steget konstruerades de tre kategorierna av återkopplingens innehåll som framkommer i avsnitt 4.2.

3.5 Forskningsetiska ställningstaganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningssed och den har uppfyllt kraven på att följa de fyra etiska principer som riktlinjerna presenterar. *Informationskravet* har uppfyllts genom att deltagarna informerats om studiens syfte samt studiens inramning, det vill säga att den utgör en undersökning för ett examensarbete inom Ämneslärarprogrammet. Dessutom har *samtyckeskravet* uppfyllts då deltagarna informerats om att deras deltagande är på frivillig basis och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande, även efter avslutad intervju. Samtliga deltagare har dessutom fått information om att de uppgifter de lämnar i samband med intervjutillfället är sekretessbelagda och anonymiserade. De har också informerats om på vilket sätt och hur länge deras uppgifter lagras efter intervjun, exempelvis i form av ljudfil och transkribering, samt att uppgifterna endast kommer att användas i föreliggande studie. Därmed har *konfidentialitetskravet* och slutligen *nyttjandekravet* uppfyllts. Deltagarna har försetts med denna information både skriftligt (se bilaga 3 Följebrev) och muntligt före intervjun.

4 Resultat

I kapitel 4 presenteras studiens resultat med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Kapitlet struktureras efter frågeställningarna och redogör således för hur lärarna uppfattar sin bedömningspraktik utifrån återkopplingens form, innehåll och syfte.

4.1 Hur? - Återkopplingens form

4.1.1 Skriftlig och muntlig återkoppling

När det gäller praktiska tillvägagångssätt framkommer det både likheter och skillnader mellan lärarna. En tydlig likhet är att samtliga lärare har utarbetat rutiner och återkommande metoder som de använder när de ger återkoppling till eleverna. Däremot skiljer sig dessa rutiner mellan lärarna. Lärare A använder till exempel en rättningsmall och utgår från på förhand konstruerade bedömningsanvisningar när han skriver kommentarer för elevernas inlämningar. Lärare B har i stället utvecklat ett färgschema som hon använder för att markera i elevtexten där de olika färgerna motsvarar olika typer av kommentarer. Lärare C använder sig ibland av seminarier för att ge återkoppling till eleverna i samtalsform och Lärare D ger skriftliga kommentarer direkt i

texten med en sammanfattande kommentar som följer en struktur där han listar textens styrkor och eventuella utvecklingsområden för eleven.

Lärarnas rutiner och metoder skiljer sig också huruvida återkopplingen är skriftlig eller muntlig. Lärare C menar att det är viktigt att blanda både muntlig och skriftlig återkoppling då elever tar till sig information på olika sätt. Han poängterar också att återkopplingen inte bara kan vara muntlig eftersom både lärare och elever ska kunna gå tillbaka till kommentarerna och läsa dem en gång till. Tre av lärarna menar dessutom att mycket av den återkoppling som eleverna erhöll muntligt före pandemin nu ges i skriftlig form i stället. På grund av distansundervisningen träffar lärarna inte eleverna fysiskt i klassrummet lika ofta och tvingas därför använda andra kommunikationsvägar för återkoppling. Lärare A trycker även på att de frågor som han fick från elever i klassrummet före pandemin nu uteblir i större utsträckning. Det kunde röra sig om att eleverna i förbifarten bad honom att förklara eller förtydliga något i den återkoppling de fått. Lärare D delar denna syn och menar att nästan all den löpande återkoppling som han gav muntligt i klassrummet före pandemin numera sker skriftligt.

Ytterligare en aspekt som påverkar om återkopplingen är skriftlig eller muntlig har att göra med om den riktas till hela klassen eller till individen. Återkoppling i helklass sker i stort sett endast muntligt medan återkoppling till individen oftare sker i skrift. Lärare B ger individuell skriftlig återkoppling i form av kommentarer och tidigare nämnda färgkodning som hon sedan går igenom muntligt i helklass. På så sätt vill hon göra det tydligt för eleverna vad hon har tittat på i texten och vad markeringarna betyder. Lärare A ger sällan återkoppling i helklass men när han gör det är det i samband med en övningsuppgift. Lärare D tar ofta upp återkommande frågor muntligt i helklass och Lärare C använder anonymiserade exempel från elevernas texter för att belysa något specifikt han vill poängtera i helklass efter en inlämning.

Lärarna lyfter även att uppgiftens utformning påverkar hur de arbetar med återkoppling under själva skrivprocessen. Lärare C låter eleverna vid flera tillfällen under läsåret skriva längre uppgifter i historia och då är det vanligt med återkoppling under tiden de skriver. Den sker både muntligt och skriftligt i samband med att eleverna frågar om hjälp eller att läraren bokar in individuella möten och arrangerar seminarier. Under seminarietillfällena får eleverna chansen att diskutera sina texter och frågeställningar och de får återkoppling från både läraren och kamraterna i klassen. Lärare D ger också löpande återkoppling under arbetsprocessen genom att han har möjlighet att gå in via det digitala hjälpmedel som skolan använder och ge kommentarer till eleverna i realtid. Detta sätt att arbeta beskriver även Lärare B men att hon har tvingats sluta med den typen av återkoppling eftersom hon utformar uppgifterna på ett annat sätt nu. Lärare B beskriver detta:

Jag gör ju nästan uteslutande uppgifter i klassrummet. [...] Och det är för att undvika fusk, för det pågår ju hela tiden liksom. [...] Man jobbar en månad, fem veckor med ett moment med massa föreläsningar och sen kommer de dit och skriver ett prov. Och så får de respons på det. Och då är det ju inte det här processkrivande liksom. Det gjorde jag mycket mer förr [...].

På grund av frekvent fusk, i form av plagiering och utomstående hjälp, har Lärare B således blivit tvungen att utforma uppgifterna på ett annat sätt än tidigare. Detta medför även att förutsättningarna för att ge återkoppling under själva skrivprocessen begränsas.

4.1.2 Betyg som del av återkoppling

Vidare framkommer det att lärarna skiljer sig åt vad gäller huruvida betyg är en del av återkopplingen eller inte. Lärare B sätter alltid ut ett bokstavsbedömning i samband med återkoppling och menar att det både blir tydligare för eleverna och att underlättar för henne när hon ska summera elevernas kunskaper vid slutet av terminen. Lärarna A och D däremot anger aldrig betyg på enskilda uppgifter utan hänvisar eleverna till deras individuella bedömningsmatriser, vari lärarna noterar när eleverna uppnått ett visst krav på en viss nivå. Lärare C inkluderar inte heller något summerande betyg i återkopplingen på enskilda uppgifter men säger att ”det bara finns kursbetyg. Däremot kan de ofta utläsa på vilken nivå man ligger beroende på vad det är för förmåga eller förmågor man tittar på”. De tre lärarna menar således att återkoppling på enskilda uppgifter inte innehåller summerande betyg men när de berättar om hur de använder matriser och hur de formulerar sig i kommentarerna verkar eleverna trots allt erhålla ett summerande omdöme. Skillnaden mot Lärare B verkar vara att de inte uttryckligen skriver en bokstav på elevens uppgift.

Lärare B, som alltid inkluderar betyg i återkopplingen, antyder dock att huruvida lärare bör sätta summativa betyg på enskilda uppgifter eller inte är en pågående diskussion inom skolan. Lärare A ger också uttryck för att det finns en motsättning mellan formativ och summativ bedömning och säger: ”Ja det här med formativ och summativ. Formativ har ju blivit ett honnörsord och summativt är något fult numera. Och så i slutändan så måste ju allting summeras ändå och sluta i ett betyg.” Lärare A illustrerar här att det kanske inte är lika accepterat att ge eleverna summativa betyg i återkopplingen som att ge formativ bedömning. Han belyser dessutom att lärarnas bedömningsuppdrag trots allt innebär att sätta kursbetyg på eleverna och summera deras prestationer och kunskaper oberoende av hur vägen dit ser ut.

4.1.3 Återkopplingens tidsaspekt

Avslutningsvis lyfter lärarna fram att tidsaspekten påverkar på vilket sätt de har möjlighet att ge återkoppling på elevtexter. De anser att det tar mycket tid i anspråk att ge både skriftlig och muntlig individuell återkoppling till alla elever. Tidsaspekten påverkar även hur uttömmande den skriftliga återkopplingen kan vara till varje elev, något som lärarna beklagar. Lärare A berättar att:

Man inte hinner eller orkar med att ge så uttömmande bedömning som eleverna skulle kunna behöva eller som man skulle kunna ge dem för att de skulle kunna nå så långt som möjligt. Man hinner inte. Så det blir ofta i form av att, ja väldigt kortfattade kommentarer helt enkelt.

Lärarna utformar dessutom skriftliga uppgifter med återkopplingens tidsåtgång i åtanke, dels för att hinna ge alla elever återkoppling, dels för att inte överbelasta den egna kapaciteten. Lärare D säger:

Det är framför allt tid, det tar tid att återkoppla. Och det är återkommande i båda mina ämnen, hur ska jag hinna? Och hur ska jag motverka att få för stora arbetstoppar? Och man kan försöka men det går typ inte.

Alla fyra lärare framhåller dessutom att om tidsaspekten var undanröjd skulle de vilja ge eleverna mer återkoppling, både i skriftlig och muntlig form och framför allt på individnivå. Lärare A skulle vilja hinna skriva utförliga kommentarer och sitta ned med enskilda elever för muntlig återkoppling. Detsamma gäller för Lärare B som dessutom skulle vilja utforma längre skrivuppgifter som gör det möjligt att handleda eleverna enskilt. Lärare C menar att hans återkoppling är ett hantverk som gärna kan förfinas ytterligare. Lärare D påpekar att det skulle gynna elevernas lärande om det fanns mer tid för återkoppling eftersom den då skulle vara eleverna tillhanda efter bara ett par veckor i stället för nästan en till en och en halv månad efter inlämningen.

4.1.4 Sammanfattning: Hur ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?

I avsnitt 4.1 presenterades hur lärarna ger återkoppling till eleverna. Resultatet visar att lärarna har utarbetade rutiner och metoder för hur de ger återkoppling på skriftliga uppgifter men att de praktiska tillvägagångssätten skiljer sig mellan lärarna. Det framkommer att lärarna oftare ger skriftlig återkoppling individuellt till den enskilda eleven och muntlig återkoppling i helklass. Dessutom visar resultatet att syftet med skrivuppgiften påverkar hur den utformas och

därmed om återkoppling kan ges under skrivprocessen eller inte. Det framkommer också att lärarna har olika inställning till huruvida summativ återkoppling i form av betyg bör inkluderas eller inte. Avslutningsvis framkommer att tidsaspekten är ett hinder för hur lärarna ger återkoppling till eleverna.

4.2 Vad? - Återkopplingens innehåll

4.2.1 Styrdokumentens påverkan på återkoppling

Gemensamt för de fyra lärarna är att de säger sig utgå från styrdokumentens kunskapskrav, det centrala innehållet samt ämnesplanens målpunkter när de utformar skriftliga uppgifter i historia. Uppgiftens utformning och framför allt kunskapskraven blir således utgångspunkten för vad de ger återkopplingen på i elevernas texter. Lärare D resonerar om *vad*-frågan när det gäller återkoppling:

Ja alltså jag försöker utforma uppgifterna så att de ska svara mot kunskapskraven då [...]. För mig så hänger de ju väldigt tätt samman så det jag ger feedback på det är ju det som, vad ska man säga? [...] Om man ska sammanfatta det så är det väl det som rör kunskapskraven helt enkelt!

Lärare D illustrerar här att det är kunskapskraven som utgör förutsättningar för hur han utformar skrivuppgifter och att återkopplingens innehåll därmed berör kunskapskraven. Lärare C belyser detta ytterligare:

Det som avgör mest är väl ändå vad det är för typ av uppgift, vad det är jag vill att de ska [öva], vilka förmågor det är vi övar och vad för innehåll det är som ska bearbetas. Alltså vad jag har för syfte med det.

Lärare C preciserar här att det är syftet med uppgiften som avgör vad återkopplingen innehåller, det vill säga vilka kunskapskrav som uppgiften syftar till att öva eller testa. Det framkommer även att tre av lärarna vid flera tillfällen omarbetar kunskapskraven för att de ska bli lättare att förstå för eleverna. Lärare B berättar:

[Kunskapskraven] måste man ju alltid ha i bakhuvudet. Och jag skulle säga att jag inte är sån som, inte alltid, att jag delar ut kunskapskraven i en matris. Utan jag skriver oftast om kunskapskraven, liksom vad innebär översiktligt, vad innebär utförligt och nyanserat och så försöker jag liksom förklara dem med egna lättare ord vad det är vi egentligen menar.

Framför allt förtydligar lärarna kunskapskravens betygsnivåer och progressionsord. Vilket enligt lärarna gör det tydligare för eleverna hur de ska nå till ett visst betyg.

4.2.2 Återkoppling på faktakunskap

Lärarna ger eleverna återkoppling på historiska faktakunskaper i deras texter. Framför allt kommenterar de när eleverna tydligt skriver faktafel. Till exempel har Lärare B en speciell färg för att markera eventuella fel och Lärare A kommenterar sällan om eleverna anger korrekta fakta utan fokuserar på missar. Han menar också att det händer att eleverna använder sina faktakunskaper på fel sätt, att de blandar ihop fakta eller drar felaktiga slutsatser. Han utvecklar också sitt resonemang och ger ett exempel där en elev kopplat ihop två historiska företeelser som inte har med varandra att göra: ”Men det berodde ju ofta på då att de har en felaktig faktabas att utgå ifrån, de har liksom inte sambanden klara för sig och då blir resten av uppgiften också tokig.” Lärare A poängterar att eleverna kan ha luckor i sina faktakunskaper vilket påverkar hur de löser en uppgift. Om eleverna har för lite på fötterna vad gäller historiska faktakunskaper kan det dessutom bli svårt att redogöra för förändringsprocesser, något som Lärare D anser är en viktig del i skriftliga uppgifter. Lärare B menar att återkoppling som berör historiska faktakunskaper även kan handla om elevens förmåga att se innehållet från olika perspektiv. Hon berättar:

[...] jag är väldigt tydlig med vilken typ av svar jag är ute efter. Just det här att ni ska skriva en förklarande text, en väldigt uttömmande text där ni ska dels ta med den faktakunskapen ni har men också vrida och vända på det ni har fått lära er. Och sen, är detta det enda sättet att se på det eller kan man se på det på olika sätt?

4.2.3 Återkoppling på förmåga att använda begrepp och teorier

I citatet ovan framhåller Lärare B något som de andra lärarnas utsagor bekräftar, nämligen att återkoppling på faktakunskap ofta kombineras med återkoppling på de förmågor som beskrivs i styrdokumentet, exempelvis elevernas förmåga att använda historiska begrepp och teorier. Lärare D menar att vissa moment i historiekurserna innebär att eleverna ska använda sig av historiska begrepp i större utsträckning än i andra moment. I dessa moment fokuserar således uppgiften och därmed återkopplingen på begreppsanvändning. Han ger exempel på att begrepp som de arbetar med är orsak och verkan och han trycker på att kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid är återkommande inslag i de skriftliga uppgifterna. Samtliga lärare tar också upp källkritik och historiebruk som moment då eleverna tränar förmågan att använda historiska

begrepp och teorier och att det speglar vad de ger återkoppling på i texten. Lärare C beskriver vad han bland annat ger återkoppling på när det gäller källkritik:

[...] är det här en fungerande historisk fråga och om det är kopplat till källkritik kan man ju göra samma sak där ”vad behöver du för källor? Hur ska du hantera den källan utifrån vad du faktiskt är ute efter att ta reda på? Går det? Går det inte?”

Här beskriver han en återkoppling som han gör till eleven under skrivandets gång. Han menar dessutom att det är effektivt att följa upp den typen av samtal när eleven får en bedömning och återkoppling på slutversionen. Lärare A skildrar också vad han kommenterar när det gäller källkritik genom att ge ett exempel på en uppgift om Ludvig XVI avrättning:

Om vi tar källkritiska uppgifter då, när någon gör ett antagande, till exempel om avsändaren. [...] Om man då automatiskt drar slutsatsen att eftersom han är kungens präst så måste han ju vara positivt inställd till kungen när det inte finns någonting i texten som egentligen säger det. [...] Eller det är ett brev från en adelsman och för att personen är en adelsman att han då [är] automatiskt positivt inställd till kungen fast ingenting i texten egentligen framhåller det. Man kan inte dra såna slutsatser. Det brukar jag påpeka att man får utgå från det som faktiskt står, man kan inte dra automatiska slutsatser [...].

Här exemplifierar Lärare A också hur elevens faktakunskaper om Ludvig XVI och den historiska kontexten behövs för att kunna lösa en uppgift som främst tränar källkritisk metod. I likhet med källkritik återfinns historiebruk i styrdokumentens målpunkter och kunskapskrav. Det utgör också ett begreppstungt moment där eleverna behöver använda sina faktakunskaper i kombination med historiska begrepp. Lärare D beskriver vad han letar efter i en sådan uppgift:

Säg att vi gör en uppgift om historiebruk då vill jag att de ska använda sig av åtminstone tre historiebruksbegrepp, säg kommersiellt historiebruk, vetenskapligt historiebruk eller vad det nu är. Och att jag ser att de förstår vad det betyder och vet skillnaden på de här historiebruken. På en högre nivå så vill jag att de ska kunna lyfta fram såna historiebruk som inte syns och varför de inte gör det. För att få lite mer nyanserade svar och kanske lite mer utförliga svar framför allt.

Här ger Lärare D en bild av vad en elevtext kan innehålla när uppgiften handlar om historiebruk men han påvisar även att det krävs någonting ytterligare i texten för att nå de högre nivåerna i kunskapskraven. Lärare C pekar också på detta och menar att återkoppling på elevernas förmåga att använda historiska begrepp också är framåtsyftande:

Alltså översiktligt, utförligt, utförligt och nyanserat och hur ser det ut i olika sammanhang när man ger uttryck för en viss förmåga och så vidare. Så att de också samlar på sig goda exempel som de kan använda tänker jag.

Han gör gällande att den återkoppling han gör på begreppsanvändning också är kopplad till elevens progression vad gäller kunskapskravens betygsnivåer. Genom återkopplingen får eleverna reda på om de använt ett begrepp korrekt eller om det finns andra sätt att använda det på. Som Lärare C säger får eleverna ”goda exempel” med sig som kan utveckla hur de tar sig an liknande skrivuppgifter.

4.2.4 Återkoppling på förmåga att förklara, resonera och argumentera

I materialet framgår det att de fyra lärarna också ger återkoppling på elevernas förmåga att skriva fram förklaringar, resonemang och argumentation i sina texter. Den här typen av återkoppling är inte separerad från återkoppling på faktakunskap och återkoppling på förmåga att använda begrepp och teorier, utan de verkar snarare vara tätt sammanflätade. Lärare B illustrerar hur elevens faktakunskap, förmåga att använda begrepp samt att förklara samverkar i en och samma essäfråga:

För mig är det förmågan att kunna förklara vad man menar. [...] Det är stora essäfrågor så här ”förklara vad som är signifikant för medeltiden”. Och då måste man ju kunna detta, liksom ha den här kunskapen. Och jag vill ju som sagt att man ska ha de här begreppen i huvudet då. Och så ska man kunna förklara dem. Förmågan att förklara vad man menar inte bara nämna det. På vilket sätt var religionen betydelsefull under medeltiden? [...] Och då är man redan på de högre betygsstegen skulle jag säga, att man dels då kommer ihåg det här och också kan nyansera det, att det inte bara var kristendom.

Lärare B pekar således på att faktakunskaper och begreppsanvändning är sammanlänkade men också att det krävs någon typ av förmåga att förklara på ett mer nyanserat sätt. Hon påvisar här en förmåga att i skrift kunna knyta samman fakta och begrepp till en förklarande text. Dock säger ingen av de fyra lärarna att de ger eleverna återkoppling på språkliga aspekter i texten. De trycker emellertid på att texten ska vara begriplig, men om det framgår vad eleverna menar kommenterar de inte. Lärare A framhåller att ”[...] man kan ha en god historisk kunskap även om man har svårt att uttrycka den i skrift” och Lärare B vill ”hellre fria än fälla” när det gäller oklarheter i texten. Hon poängterar också att ”[...] i historieämnet ska du ju inte kolla på

[språket] på det sättet. Eller det ska inte värdesättas på det sättet som det gör i svenskämnet.”

Liknande resonemang för även Lärare D:

Klart att det är ett plus om de använder ord som ”processer” eller ”förändring” eller ”utveckling”, att de kan använda sig av den typen av språk när de skriver, absolut! Men då börjar vi närma oss svenska för mycket så då känner jag nja jag kan inte riktigt bedöma det. Men jag har med det ibland. I vissa bedömningar har jag med en lisa med ord bara ”Det här kan vara bra om ni använder de här orden.”

Följaktligen menar Lärare D att det är fördelaktigt om eleverna använder ett visst språk och en viss vokabulär. I några fall får eleverna dessutom hjälp i form av en ordlista. Även Lärare C hjälper ibland eleverna med hur de ska skriva fram sina resonemang. Till exempel, som nämnts tidigare, genom att visa på anonymiserade elevexempel men också genom att resonera i klassen om hur man kan ”bygga förklaringar på olika nivåer”. Likt Lärare D menar Lärare C att språket spelar roll för elevtextens kvalitet: ”[...] men när det gäller själva språket, jag kommenterar när det är oklart vad som avses för då blir det ju svårbedömt och så blir det ju ett ganska taffligt resonemang i såna lägen.” Lärare B framhåller dock att det oftast inte är det språkliga som tryter utan att eleven är för ”tunn i sin beskrivning” och att ”[...] det saknas en förmåga snarare att förstå det på ett djupare plan på något sätt för att kunna säga så här ’å ena sidan skulle man kunna se på det så här sättet men också på detta’”.

Lärarna använder ofta kunskapskravens progressionsord när de talar om vad de ger återkoppling på i elevernas skriftliga svar och hänvisar till betygsnivåerna. Även när de resonerar kring återkoppling på argumentation i elevtexterna finns kunskapskraven nära till hands. Lärare C svarar på frågan huruvida han ger återkoppling på elevernas argumentation eller inte:

Ja men det kan det ju vara. För det tycker jag också man kan lägga där i begreppen med översiktligt, utförligt, utförligt och nyanserat och hur man bygger upp en förklaring så är ju det på många sätt en argumentation för att det här är det rimligaste svaret på frågan.

Han menar således att det finns stöd i kunskapskravens betygsnivåer för att eleverna ska kunna argumentera för ett visst svar i sin text. Lärare D anser också att argumentation bör ingå i elevtexterna och att han ger återkoppling på elevernas förmåga att skriva fram sin argumentation. Han kopplar denna förmåga främst till de högre betygsnivåerna och säger:

Och det ingår ju faktiskt på C- och A-nivå, att de ska kunna argumentera för sin sak. Du har olika förklaringar, ja alltså du ska kunna motivera för varför du tycker att det är den rimligaste

förklaringen. Sen tittar jag ju inte lika noga på hur de använder till exempel epos, logos och patos, det vill jag ju inte blanda in här för det är ju svenskan men de ska ju kunna motivera varför de tycker att nationalismen är det viktigaste orsaken till första världskrigets utbrott, eller vad det nu kan vara.”

Även Lärare D pekar här på att det kan krävas att eleverna kan skriva fram sitt svar på ett argumenterande sätt för att kunna nå de högre betygsnivåerna. Lärare B menar också att förmågan att argumentera ingår i elevernas uppgifter i historia och ger exempel på fraser som eleverna skulle kunna använda för att visa upp denna förmåga:

[...] att man ska förklara så här varför är det här viktigt till exempel, vad tycker du. Då är det ju väldigt viktigt att man kan förklara ”jo men jag tycker det här är viktigt därför att...” och ”vilket också innebär”

Förmågan att förklara, resonera och argumentera på olika nivåer tycks således vara en komponent i elevernas texter som lärarna ger eleverna återkoppling på. Det framgår att Lärarna B, C och D ser det som viktigt att eleverna kan uttrycka sig i text på ett sätt som tangerar ett mer formellt och akademiskt språk. Emellertid svarar alla tre nej på frågan om de undervisar eleverna i hur de ska skriva en text med den typen av språk som är resonerande och argumenterande. I det här sammanhanget är det värt att poängtera att dessa tre lärare har svenska som sitt andra undervisningsämne medan Lärare A har samhällskunskap. De tre lärarna hänvisar framför allt till tidsaspekten och stofffrängsel i historiekurserna men menar också att eleverna får utveckla sitt skrivande i svenskan. Lärare D trycker på att han inte hinner när han svarar på frågan huruvida han ger återkoppling på språkliga aspekter eller inte:

Nej. Jag hinner inte det. Och jag är dessutom svensklärare så jag får nog av det där [skratt]. Det kan vara lite befrielse ibland med historien att ”den här eleven skriver inte jättebra, men det gör ingenting!” [skratt] ja det kan vara lite skönt så.

Lärare D illustrerar även här att han som svensklärare uppskattar att inte historieämnet fokuserar på elevernas språk i samma utsträckning som svenskämnet. Lärare B menar också att tiden inte räcker till när det är mycket historiskt stoff att hinna med:

Men visst där tror jag att det är lite så här stoffgrej, att man hade nog tjänat på att faktiskt också undervisa dem i hur man faktiskt skriver en text på rätt sätt. Men där är det ju på något sätt att det hinner inte jag utan det hoppas man att svenskläraren gör.

Lärare B sätter således sina förhoppningar till att svensklärarna har den tid som krävs för att utveckla elevernas skrivande. När hon emellertid resonerar om hon som historielärare också bör undervisa eleverna i hur de ska skriva en argumenterande text verkar hon komma till slutsatsen att det skulle gynna eleverna att även i historieämnet få verktyg för sitt skrivande. Det tycks således paradoxalt när de tre lärarna menar att det är svensklärarnas uppgift att utveckla elevernas skrivande när de i många fall själva undervisar samma elevgrupp i både svenska och historia. De skjuter med andra ord över ansvaret till sig själva i egenskap av svensklärare.

4.2.5 Sammanfattning: Vad ger historielärarna återkoppling på i skriftliga uppgifter i historia?

I avsnitt 4.2 presenterades vilket innehåll lärarna ger eleverna återkoppling på i deras texter. Det framkommer att lärarna tar tydlig utgångspunkt i styrdokumentet när de utformar skriftliga uppgifter i historieämnet och att detta i sin tur påverkar vad i texten de ger återkoppling på. I materialet går det att urskilja tre kategorier av återkopplingens innehåll: 1) *Återkoppling på faktakunskap*, 2) *Återkoppling på förmåga att använda begrepp och teorier* och 3) *Återkoppling på förmåga att förklara, resonera och argumentera*. Dessa tre kategorier tycks vara nära sammankopplade med varandra. Eleverna behöver faktakunskap för att kunna visa att de har förmågan att använda historiska begrepp och teorier, men de behöver också de historiska begreppen och teorierna för att förstå faktakunskaperna på ett djupare plan. För att kunna uttrycka sig i text behöver eleverna dessutom utveckla sin förmåga att förklara, resonera och argumentera. Det framgår även att lärarna inte uttryckligen undervisar i hur eleverna ska skriva texter i historia men att framför allt tre av dem ger eleverna återkoppling på hur de skriver fram sina svar. Anledningen till att lärarna i sin undervisning inte lägger större vikt i vid elevernas förmåga att resonera och argumentera i text är att de inte hinner inom kursens ramar vad gäller tid och innehåll.

4.3 Varför? - Återkopplingens syfte

4.3.1 Syfte för lärarens bedömningspraktik

De fyra lärarna framhåller att den skriftliga återkoppling de gör på elevtexter utgör bedömningsunderlag och således har den ett syfte för lärarnas bedömningspraktik. De menar att de går tillbaka och granskar deras egen återkoppling när de ska summera läsåret och sätta ett kursbetyg för varje elev. Lärare B beskriver hur denna process kan se ut:

Ja jag sparar ju allt. De får alltid tillbaka allt de har skrivit och titta på men jag samlar in allting igen så att jag har ju allt de har gjort i mappar. Så det är ju det man sitter med i slutet av terminen och kollar igenom. Inte att man läser igenom varenda grej utan att man kollar på den skriftliga responsen eller feedbacken för att se att det var det den gjorde och inte. Så den fungerar ju på det sättet också som en liten kom ihåg vad de faktiskt har gjort.

Lärare B nämner i slutet av citatet att återkopplingen hjälper henne som lärare att komma ihåg hur olika elever presterat på olika uppgifter. Även Lärare A uttrycker att han går tillbaka till återkoppling han har gett till eleverna under läsåret men han menar att ”vid behov och vid betygsättningen så kan jag backa tillbaka och titta vad är det jag har sagt eller skrivit till eleverna.” Lärare A tycks snarare vilja försäkra sig om att den summering eleverna får i form av ett kursbetyg är stringent och speglar den återkoppling som de fått under terminens gång. Lärare D beskriver också hur han i samtal med en elev går tillbaka till sina kommentarer:

Jo men jag kan ju se en utveckling. [...] Då kan jag ju titta så här ”din första källkritiksuppgift som vi gjorde i höstas där nådde du knappt en C-nivå när vi gjorde de här kunskapskraven men däremot när vi körde nu igen då är du ju uppe på C-nivå eller över C-nivå till och med.” Då kan jag ju se det i mina kommentarer.

Han beskriver hur han åskådliggör en progression, både för sig själv och eleven, genom att gå tillbaka till återkopplingen. Det är också ett sätt att tydliggöra och förklara det slutliga kursbetyget för eleven. I det avseendet menar Lärare C att ”[...] det viktigaste naturligtvis är ju att när kursen är slut så vill man ju ha tillräckligt med underlag för att kunna sätta rättvisa och väl underbyggda betyg.” Ett av återkopplingens syften verkar således vara att rättfärdiga sin bedömning, för sig själv, för eleven och eventuellt också för externa aktörer.

Två av lärarna trycker även på att återkopplingen syftar till att ge dem respons på den egna undervisningen. Lärare A beskriver att ”det sammanlagda omdömet om en klass blir ju också som en feedback till en själv. Liksom hur pass framgångsrik har min undervisning varit det här året?” Lärare A menar att när han går tillbaka till återkopplingen och summerar elevernas prestationer kan han se hur väl han själv lyckats under läsåret. Han verkar se det som att elevernas prestationer speglar hur väl han har kunnat förklara och förmedla undervisningen. Lärare C menar också att återkopplingen är viktig för att den talar om hur undervisningen fungerar och att ”det är ju ofta bra om det kan bli någon form av återkoppling, att det inte bara är jag som återkopplar utan att vi, att det återkopplas åt båda håll där.” Till exempel menar han att denna växelvisa återkoppling kan ske under ett seminarium. Då får eleverna återkoppling på sina uppgifter och deras frågor och kommentarer ger i sin tur återkoppling till läraren utifall

någonting behöver ändras eller förtydligas i undervisningen. Lärare D är inne på samma spår och säger att i ännu högre grad nu under pandemin ”fyller [återkopplingen] jättestor funktion. Det är den huvudsakliga kommunikationen jag har med eleverna, det är deras feedback alltså.”

4.3.2 Formativt syfte

Samtliga lärare uttrycker att deras återkoppling på skriftliga uppgifter har ett formativt syfte. Lärare B illustrerar hur återkopplingen fungerar framåtsyftande i den formativa bedömningen:

Återkopplingen syftar också till att höja och skapa en positiv känsla till lärande skulle jag säga. Inför nästa gång. Och därför försöker jag ofta lyfta fram de positiva sakerna som de har skrivit och inte lägga så mycket fokus på det negativa. För att just, ja jag är väldigt mycket för att skapa lust till lärande, det tycker jag är grundregeln på något sätt och ibland tror jag vi missar det lite. Så därför skulle jag säga att feedbacken, framför allt den muntliga, syftar till att öka lusten och intresset inför nästa moment.

Lärare B trycker här på att återkopplingens fokus är positiv förstärkning inför kommande undervisning men ett återkommande tema när lärarna resonerar om återkopplingens syfte är dock att eleverna ska få syn på sina misstag. Kommentarer syftar snarare till att eleverna ska få reda på vad som saknades i texten och därmed kunna lära sig av misstagen så att de kan göra på ett annat sätt nästa gång en liknande uppgift är för handen. Lärare A beskriver detta:

Min bedömning, mina kommentarer till deras uppgifter att den ska ge intryck på dem så att de faktiskt förstår vad jag menar och drar lärdom av det och inte upprepar sig. Utan att de kan gå framåt och bli duktigare på just den aspekten som har prövats eller testats.

Lärare A förmedlar här att elevernas lärande är en process som hans kommentarer är en del av. Återkopplingens syfte är utpräglat framåtsyftande och elevens utveckling och fortsatta lärande är i centrum. Lärare D åskådliggör detta ytterligare:

[...] vi kommer ju jobba med liknande centralt innehåll längre fram så nästa gång vi går till att till exempel skriva om en historisk person så kan de vara mer utförliga. Eller nästa gång vi arbetar med historiebruk så kan de använda fler begrepp. Så då kan jag ge dem som feedback ”att tänk på det, när vi arbetar med historiebruk, att du använder dig av fler begrepp eller att du är tydligare i vad du menar, hur du använder begreppen.”

Likt Lärare A uttrycker Lärare D en vilja att eleverna ska använda kommentarerna vid återkommande moment i kursen. Även Lärare C är inne på samma spår, men understryker att

återkopplingen då måste ske kontinuerligt under skrivprocessen och under kursens gång. Lärare B påpekar dock att summativa uppgifter, till exempel ett skriftligt prov, också kan ge eleven återkoppling inför kommande moment. Lärare A pekar emellertid på att uppfattningen att eleverna ska lära sig av sina misstag kan stöta på problem i historieämnet. Han resonerar kring ett dilemma i undervisningen:

Och det klart att det blir nytt stoff för eleven hela tiden och det är inte så lätt att se sambanden. Bara för att man har tagit sig igenom den amerikanska och den franska revolutionen så är det inte alltid så lätt att kunna se likheter eller samband till den ryska revolutionen. [...] Möjligen just mer för det som inte har med stoffet att göra då som historiebruk och källkritik, där tror jag... Ja, har man gjort en källkritisk uppgift om Ludvig så kan man nog göra en om Hitler sen också och då dra nytta av eller dra lärdom av tidigare misstag. Men ja just stoffmässigt så blir det nog mycket för eleverna att det är helt nytt hela tiden.

Lärare A ringar här in en svårighet med historieämnet i skolan. Eftersom undervisningen ofta är uppbyggd efter en historisk kronologi är det historiska stoff som eleverna arbetar med i stor utsträckning helt nytt när ett moment inleds. Arbetssätten och uppgifterna liknar dock ofta varandra under olika moment och historiska begrepp och teorier återkommer under läsårets gång. Om återkopplingen framför allt är riktad mot faktakunskaper kan det således bli svårt för elever att dra lärdom av sina misstag.

Ytterligare en aspekt som lärarna lyfter när det gäller återkopplingens formativa syfte är elevens egen roll i sitt lärande. Lärare B beskriver återkopplingens syfte:

Det ska syfta framåt på något sätt. För om det bara hade varit summativ om man säger så, då hade jag inte behövt ge dem någon återkoppling mer än möjligtvis en bokstav. Så syftet är definitivt att de ska förstå, eller liksom få lite metaperspektiv ”Vad är det jag har gjort” ska de få känna ”och vad är det jag har lyckats med, vad är det jag ska fortsätta göra i fortsättningen och vad är det jag ska förbättra?” liksom.

Lärare B poängterar här att genom återkoppling ska eleverna också få syn på sitt eget lärande och aktiveras i läroprocessen. I det hänseendet trycker även Lärare C på att eleverna själva har ett ansvar i att ta till sig återkopplingen och använda sig av den i nästa uppgift, men också att fråga om de inte förstår den. Han menar att det är högskoleförberedande att få ta ansvar och att han hjälper eleven framåt i sitt lärande genom att aktivera eleverna. Även Lärare D tycker att återkoppling är ett sätt att göra eleven medveten om sin egen utveckling och han menar att ”det är ju det som formativ bedömning är, det är för deras skull helt enkelt.”

Lärarna betonar emellertid att elevernas utveckling och lärprocess är ett gemensamt arbete mellan dem och läraren och att återkopplingen är ett viktigt verktyg för lärarna i att stötta eleverna. Lärare C beskriver att han tillsammans med eleverna och med hjälp av återkoppling på elevernas texter ”bygger ett skelett” eller ett ramverk under kursens gång. Han menar att det handlar om att få en gemensam syn på hur man till exempel kan konstruera förklaringar eller frågeställningar i historieämnet. Dessutom framhåller han att det behövs en samsyn på själva återkopplingen:

Man måste ju jobba mycket med att bygga upp en gemensam vokabulär någonstans, att man pratar om samma saker på samma sätt så att vi kan kommunicera bra om återkoppling. För har man inte det så blir det ju väldigt svårt, över lag [med] återkoppling.

Det Lärare C här beskriver är inte bara en gemensam syn på återkopplingen utan också ett sätt att göra lärprocessen tydlig för eleverna. Även Lärare B poängterar vid flera tillfällen vikten av tydlighet och att ha en röd tråd i undervisningen. Hon menar således att återkopplingen också syftar till att tydliggöra för eleverna vilka förväntningar hon har på deras texter:

Jag vill att de på något sätt ska förstå vad det är jag vill att de ska göra, vad det är jag tittar på och vad som bedöms och vad som är ett bra skrivande eller en bra prestation för mig. Och då är ju syftet att de ska förbättra sig till nästa gång och få in det här sättet att se.

Lärarna ger emellertid uttryck för en oro och osäkerhet kring om eleverna faktiskt läser och förstår återkopplingen som de får. Det formativa syftet med återkopplingen bygger i stor utsträckning på att eleverna tar till sig återkopplingen för att den ska vara effektiv. Lärare A låter ofta eleverna träna och visa vad de kan flera gånger under kursens gång med syftet att de ska kunna misslyckas och ändå nå upp till kunskapskraven men han säger också att ”jag är inte säker på att alla elever har förstått att det är det som är tanken men, de kanske tycker de drunknar i uppgifter i stället”. Lärarna menar att anledningen till att elever inte förstår återkoppling kan vara språkförbistring men också att eleverna inte vågar fråga om förtydliganden. Lärare B uttrycker att hon är rädd för att eleverna inte alltid har förmågan att ta till sig återkopplingen då de har svårt att koppla hennes kommentar till deras egen text. Hon tror att det beror på att ”många vet inte vad det är de har gjort. De har bara gjort någonting, alltså det är långt ifrån alla är det som har koll”. Även Lärare D menar att eleverna verkar ha svårt att förstå hans återkoppling. Han tror att det beror på att eleverna uppfattar att återkoppling endast är skriftliga kommentarer och att de inte ser att muntlig respons, tips på vägen eller svar på frågor också är

återkoppling som de kan använda sig av vid ett senare tillfälle. Vid följdfrågan om Lärare D tror att det kan bero på att eleverna ser återkoppling och bedömning som likställda svarade han:

Säkert. Ja det är ett likhetstecken där att feedback och bedömning är samma sak. Jo men det stämmer nog. Ja jag har inte tänkt på det på det sättet men ja det kan nog fan stämma! De ser liksom inte att det är någon skillnad så. Utan när de får... ja bedömningen är deras feedback. Precis!

Här verkar lärarnas tanke med att återkopplingen ska ha ett formativt syfte krocka med elevernas uppfattning av att återkoppling är någonting summerande som man får när den skriftliga uppgiften är avslutad. Eleverna drar måhända inte automatiskt slutsatsen att kommentaren eller omdömet har något annat syfte än att utvärdera deras prestation på den specifika uppgiften.

4.3.3 Sammanfattning: Varför ger historielärarna återkoppling på skriftliga uppgifter i historia?

I avsnitt 4.3 presenterades varför lärarna ger eleverna återkoppling på skriftliga uppgifter. Det framgår i materialet att lärarna ser två huvudsyften med att ge återkoppling. För det första har återkopplingen ett syfte för lärarens egen praktik och för det andra fyller återkopplingen ett formativt syfte. När det gäller lärarnas praktik syftar återkopplingen främst till att utgöra bedömningsunderlag vid summeringen av kursen. Den hjälper lärarna att sätta rättvisa och väl underbyggda betyg och kan också användas för att förklara och rättfärdiga betyget. Återkopplingen kan även användas av lärarna som en utvärdering av den egna undervisningen. Vad gäller det formativa syftet är det tydligt att återkopplingen spelar en stor roll i lärarnas arbete. De poängterar att återkopplingen stöttar elevernas lärande och utveckling samt att det är en gemensam uppgift för både lärare och elever. Lärarna menar dock att det kan finnas hinder för att det formativa syftet ska uppfyllas och uttrycker dels att eleverna inte läser återkoppling, dels att de har svårt att ta den till sig.

5 Sammanfattande diskussion

I kapitel 5 diskuteras studiens resultat i relation till syftet och frågeställningarna samt tidigare forskning och uppsatsens teoretiska begrepp. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning på området.

5.1 Uppgifternas utformning

Resultatet visar att lärarna ger återkoppling på dels historiska faktakunskaper, dels förmågor att använda begrepp och teorier; med andra ord det som i styrdokumentet kallas innehållsbegrepp och teoretiska verktyg. Det visar också att lärarnas återkoppling till stor del följer uppgiftens utformning, det vill säga att de ger återkoppling på det i texten som uppgiften avser att öva eller testa. Resultatet visar dessutom att lärarna utgår från kursplanernas kunskapskrav och centrala innehåll när de utformar uppgifterna vilket i sin tur påverkar vad de ger återkoppling på till eleverna. Att lärarna säger att de så tydligt tar utgångspunkt i kunskapskraven kan bero på att de behöver bedömningsunderlag som rättfärdigar ett välgrundat och rättvist betyg i slutet av kursen. Lärarna framhåller dessutom att tidsbrist och stofffrängsel är hinder i deras återkopplingspraktik, aspekter som även Grönlund (2011) och Friberg (2017) identifierar. En slutsats som kan dras är att det helt enkelt är mer tidseffektivt för lärarna att utforma uppgifter som tydligt speglar kunskapskraven.

Resultatet visar att lärarnas återkoppling framför allt återfinns på Hattie och Timperleys (2007) uppgiftsnivå och processnivå. På dessa nivåer ingår det ofta att lärare ger återkoppling i form av rätt eller fel, detta är något som flera lärare i studien bekräftar. I det hänseendet följer lärarna tidigare forskning då Fribergs (2017) resultat pekar på att det är vanligt att lärare endast rättar fel och Lindberg & Löfgrens (2011) studie visar att korta och slutna frågor är vanlig återkoppling. Båda studierna drar slutsatsen att detta påverkar vad som eleverna får möjlighet att lära sig, vilket rimligtvis är fallet även i föreliggande studie. Lärarna menar dock att de ger återkoppling på elevernas misstag för att de ska göra rätt när de får en liknande uppgift igen. Att ge återkoppling av typen rätt och fel är dock, enligt Jönsson (2013), sällan användbar för eleven förutom om den ges på en uppgift som ska revideras. Således blir både återkopplingens form och timing viktiga aspekter för elevens lärande. Grönlund (2011) menar också att återkoppling på skriftliga uppgifter främst blir effektiv om den ges under arbetsprocessen och hon menar att detta beror på hur lärarna utformar uppgiften. Resultatet visar att två av de fyra lärarna utformar uppgifter som tillåter att de ger återkoppling under själva skrivprocessen. En av lärarna resonerar i stället att på grund av att hon nu utformar uppgifterna som skriftliga essäfrågor har hon fått sluta att ge eleverna återkoppling under skrivprocessen. Resultatet går således i linje med tidigare forskning och visar att uppgiftens utformning i stor utsträckning påverkar vilken typ av återkoppling som blir möjlig och därmed vad eleverna får möjlighet att lära sig.

På processnivån är enligt Hattie och Timpeley (2007) färdigheter och förmågor i centrum snarare än faktakunskaper. Studiens resultat pekar på att den här typen av återkoppling framför allt återfinns när lärarna diskuterar uppgifter som rör källkritik och historiebruk. Dessa områden är förknippade med teoretiska verktyg snarare än innehållsbegrepp och de utgör moment som ofta är återkommande i historiekurserna. Resultatet visar att lärarna har detta i åtanke när de ger återkoppling på uppgifter och det framgår att deras inställning är att eleverna ska dra lärdom av deras kommentarer inför liknande moment. Detta ligger i linje med Jönsson (2013) som menar att återkoppling på processnivå är effektiv när likartade uppgifter återkommer. En av lärarna pekar dock på ett dilemma i historieundervisningen när han resonerar huruvida eleverna kan lära sig av sina misstag eller ej vad gäller faktafel. Eftersom historieundervisningen ofta är uppbyggd kring en kronologi finns det risk för att eleven uppfattar själva stoffet eller faktakunskapen i undervisningen som helt ny och därmed svår att härröra till tidigare undervisning. Trots att uppgiftens utformning liknar tidigare uppgifter kan det således bli svårt för eleverna att applicera återkopplingen på en uppgift med för dem nytt innehåll.

Resultatet pekar på ytterligare en svårighet med uppgifter som fokuserar exempelvis källkritik och historiebruk nämligen sambandet mellan faktakunskap och förmåga att bearbeta den med hjälp av olika teoretiska verktyg. Fribergs (2017) studie pekar på att lärarna utgår från att det inte går att lära sig faktakunskap genom att ta utgångspunkt i förmågorna, att divisnen ”Innehåll först, förmågor sedan” (s. 126) råder. Samuelsson (2015) menar dessutom att analytiska förmågor premieras i lägre utsträckning än faktakunskaper av lärare. Föreliggande studie pekar också på det här dilemmat men resultatet poängterar även att sambandet går båda vägar. Lärarna menar att eleverna behöver faktakunskap för att kunna visa att de har förmåga att använda begrepp och teorier, men de behöver också historiska begrepp och teorier för att förstå faktakunskaperna på ett djupare plan. Det finns följaktligen en växelverkan mellan å ena sidan faktakunskap och å andra sidan förmågan att använda begrepp och teorier. När det gäller återkoppling behöver således lärare i historia hitta en balans mellan de två. Detta går även i linje med Hattie och Timperley (2007) som menar att en praktik som kombinerar återkoppling på uppgiftsnivå och processnivå är mer verkningsfull än att ge återkoppling på endast en av nivåerna.

Avslutningsvis visar även resultatet att återkoppling på metakognitiv nivå och personlig nivå förekommer. Lärare C exemplifierar återkoppling på den metakognitiva nivån med hans metod att ”bygga en gemensam vokabulär” för återkoppling med sin klass men också på det sättet som han aktiverar eleverna att ta eget ansvar för att använda den återkoppling som de får.

Lärare B lyfter att eleverna även får syn på sitt eget lärande genom återkopplingen och att de själva måste ta tillvara den. Hattie och Timperleys (2007) personliga nivå av återkoppling framkommer dock inte lika tydligt i resultatet, med undantag för Lärare B. Att ge positivt beröm och en ovilja att kritisera eleverna i återkopplingen är dock ett framträdande mönster bland lärarna i Fribergs (2017) studie. Anledningen till att det inte framkommer i föreliggande studie behöver dock inte betyda att det inte förekommer utan snarare att det är något som lärarna inte uttryckligen säger att de gör. Detta skulle kunna fångas upp med en annan forskningsmetod, exempelvis genom att analysera lärares faktiska kommentarer på elevsvar.

5.2 Formativ och summativ bedömning

Resultatet visar att de fyra lärarna upplever att de ger återkoppling på skriftliga uppgifter i ett formativt syfte. De beskriver många av de aspekter som ingår i Black och Williams (2009) definition av formativ bedömning (se s. 7) när de pratar om återkopplingens syfte. Framför allt är det tydligt att lärarnas avsikt är att återkopplingen ska fungera stödjande och framåtsyftande samt att den ska hjälpa eleverna att få syn på sina misstag för att kunna göra bättre nästa gång. Lärarna ger således uttryck för att återkopplingen är en del i elevernas läroprocess, att eleverna aktiveras genom återkopplingen och att de stöttas i att ta ansvar för sitt eget lärande. Den praktik som lärarna beskriver svarar onekligen på de tre frågor som återfinns i Skolverkets (2011a, s. 16) stödmaterial och den tycks inte endast svara på frågan ”Vad är målet?” som återkopplingen i Lindberg och Löfgrens (2011) studie gör. Återkopplingspraktiken som lärarna beskriver i föreliggande studie har därför potential att vara formativ och framåtsyftande. Resultatet visar dock att lärarna är osäkra på huruvida eleverna tar till sig återkopplingen, om de alls förstår den eller ens tittar på den. Detta är allvarligt då den springande punkten för att återkoppling ska vara effektiv är just att eleverna använder den. Om eleverna inte tar till sig återkopplingen, oavsett vad det beror på, finns det stor risk för att en grundläggande del i den formativa bedömningen går förlorad.

Resultatet visar också att återkoppling används i summativa syften av lärarna. Dels som summerande omdöme efter ett specifikt moment i en kurs, dels som underlag för betygsättning i slutet av kursen. Det framkommer att lärarna har olika inställning till huruvida summativ återkoppling i form av betyg bör inkluderas eller inte på enskilda uppgifter. Endast en av lärarna inkluderar ett bokstavs betyg baserat på kunskapskraven i sin återkoppling. Det går dock att tolka att de andra tre lärarna också ger ett summerande omdöme, men att det snarare sker indirekt som kommentarer där betyget går att utläsa eller matriser som de fyller i åt eleverna.

Det finns emellertid inte en samlad bild i tidigare forskning huruvida summativa bedömningar kan användas i formativt syfte eller ej. Till exempel menar Wiliam (2010) att summativa bedömningar förser lärare och elever med användbar information om elevernas kunskaper och lärarens undervisning vilket kan användas framåtsyftande. Enligt Jönsson (2017) däremot finns det flera hinder för att summativa bedömningar ska bli formativa på individnivå. Gällande skriftliga uppgifter menar Grönlund (2011) att de utgör sammanhang där fokus på betyg är vanligt och summativa bedömningar förekommer i större utsträckning än för andra typer av uppgifter. Detta menar hon underminerar återkopplingens formativa potential och elevens utveckling. Studiens resultat kan inte bekräfta huruvida lärarnas summativa återkoppling är effektiv eller inte men påvisar att det tycks finnas en motvilja hos några av lärarna att använda sig av summerande återkoppling.

Resultatet visar också att lärarna upplever en motsättning mellan formativ och summativ bedömning. En förklaring kan finnas i den pågående diskussionen där dessa båda bedömningstyper står i kontrast till varandra. Gerrevall (2008) menar att begreppsparet utgör två olika diskurser där den ena är utvecklingsinriktad och har individen i fokus medan den andra är administrativ och har betygssättning och betygets kontrollfunktion i fokus. Lärarna hamnar således mitt emellan dessa två diskurser när de både ska styrka individens lärandeprocess och fortsatta utveckling samtidigt som de åläggs att sätta väl underbyggda och rättvisa slutbetyg. Resultatet visar att återkopplingen i stor utsträckning används av lärarna som bedömningsunderlag och dokumentation för att rättfärdiga betygssättningen för eleven. Det är inte omöjligt att lärarna också behöver göra skäl för sin bedömning inför föräldrar, rektorer och utomstående aktörer. En förklaring till detta kan vara att betygets kontrollfunktion har betonats de senaste åren på grund av utvecklingen i svensk skola vad gäller marknadskrafternas inverkan på utbildningssystemet. Detta har i sin tur förskjutit bedömningen och återkopplingens syfte i riktning mot den summativa diskursen. Gerrevall menar dessutom att lärarens professionella autonomi riskerar att inskränkas när den summativa diskursen betonas, vilket gör att styrdokumentet i större utsträckning påverkar vad som ska ingå i undervisningen på en mer detaljerad nivå. Detta kan också vara en förklaring till att, som diskuterats ovan, lärarna tar tydlig utgångspunkt i kunskapskraven när de utformar uppgifter och ger eleverna återkoppling.

Avslutningsvis kan det finnas en diskrepans mellan hur lärarna säger att de gör i teorin och hur de faktiskt gör i praktiken. Lärarna har ambitionen att ge eleverna framåtsyftande återkoppling som stöttar dem i deras fortsatta lärande. De osäkerheter som framkommer huruvida eleverna tar till sig återkopplingen eller ej tyder dock på att lärarna inte vet om så är fallet i praktiken. En förklaring kan finnas i att eleverna inte är införstådda med vad formativ

bedömning är och att för dem är återkoppling på skriftliga uppgifter alltid summerande oavsett om den inkluderar ett bokstavsbedömning, en matris eller en kommentar. Detta skulle kunna bero på bristande kommunikation från lärarna eller rutiner som inte gör att det framgår tydligt. Det kan också ha sin förklaring i att även eleverna är en produkt av den summativa diskursen och det viktiga för dem är hur väl de genomförde uppgiften i förhållande till kunskapskraven och inte vad de kan lära sig av bedömningen.

5.3 Ämnesspecifik literacy

Det framkommer i resultatet att lärarna inte ger återkoppling på språket i elevernas texter, vad gäller till exempel stavning och grammatik. De svarar dessutom nej på frågan om de bedömer språkliga aspekter av elevtexter. Däremot lyfter de fram vissa ord och fraser som eleverna kan använda när de skriver texter i historia. Exempel på ord och fraser som kommer upp när lärarna resonerar är ”processer”, ”förändring” och ”utveckling”, ”å ena sidan, å andra sidan” och ”vilket också innebär”. Lärarna återkommer också till att det inte är språket i sig som de bedömer utan snarare någon typ av förmåga att föra ett resonemang, anta olika perspektiv och argumentera i skrift. Resultatet visar således att lärarna ger återkoppling på något utöver elevernas faktakunskaper och deras förmåga att använda begrepp och teorier. Det framgår att lärarna även bedömer elevernas förmåga att sammanföra de båda i text samt på vilket sätt och med vilken kvalitet de skriver fram resonemang och argumentation. Resultatet visar följaktligen att lärarna ger återkoppling på det som Staf (2019) kallar ämnesspecifik literacy. Detta går i linje med Coffin (2004; 2006; 2006a) och Monte-Sanos (2008; 2010; 2011) forskning om literacy i historieämnet som visar att texter i historia särskiljer sig från texter i andra ämnen.

Därtill menar Coffin (2006a) att elever förväntas bemästra alltmer komplexa texttyper i historia på de högre stadierna i skolan. I en svensk kontext bekräftas detta av Staf (2019) som menar att förväntningen på elever är att röra sig från att skriva återberättande texter till att skriva mer resonerande, argumenterande och tolkande texter. I föreliggande studie poängterar tre av lärarna att det ingår i kunskapskraven att kunna konstruera och formulera texter som är argumenterande. De menar dessutom att elevernas förmåga att uttrycka sig i text har betydelse för att kunna nå de högre betygsnivåerna. Resultatet bekräftar således att lärarna i praktiken upplever de förväntningar gällande de texttyper som Coffin och Staf identifierar i sin forskning. Dessutom visar Samuelssons (2015) resultat att lärare i högre grad efterfrågar innehållskunskaper i uppgiftsbeskrivningar men att i bedömningspraktiken tar de fasta på mer analytiska förmågor. Liknande resultat framkommer i föreliggande studie då de tre lärarna

framhåller att de inte bedömer språkliga aspekter av elevernas texter men samtidigt betonar att det är betydelsefullt för de högre betygen. Lärarna efterfrågar således en sak i uppgiften men adderar även andra aspekter i bedömningen. Samuelsson (2015) förklarar fenomenet med lärarnas utbildningslängd men i föreliggande studie kan en förklaring snarare vara lärarnas andra undervisningsämne. De tre lärare som framhåller vikten av förmågan att resonera och argumentera i skrift är svensklärare medan den fjärde läraren är samhällskunskapslärare.

Trots att lärarna anser skrivandet som betydelsefullt samt att de ger återkoppling och bedömer det visar resultatet att ingen av lärarna aktivt undervisar i hur eleverna ska gå till väga för att kunna skriva ämnesspecifika texter. Detta är något som både internationell och svensk forskning (se Monte-Sano, 2008; Monte-Sano, 2011; Malmbjer, 2013; Staf, 2019) påvisar som en förutsättning för att eleverna ska utveckla sitt skrivande i historia. Däremot går det att tolka resultatet som att lärarna indirekt tar upp skrivandet i undervisningen genom att de till exempel formulerar om kunskapskravens progressionsord och har en röd tråd mellan undervisning, uppgift och bedömning. På så sätt stöttar lärarna eleverna och genom att bygga en gemensam förståelse tydliggörs för eleverna vad som förväntas av dem när de gör skriftliga uppgifter. Detta går i linje med Malmbjer (2013) som menar att eleverna måste förstå syftet med den text de ska skriva i historieämnet. Hon framhåller också att eleverna behöver hjälp med att få syn på vilka språkliga kännetecken en historietext karaktäriseras av. Även Monte-Sano (2008) påvisar i sin studie att lärare behöver hjälpa elever både vad gäller innehåll och språkliga aspekter för att främja deras utveckling i historieämnet. Studiens resultat visar dock att lärarna inte medvetet gör dessa didaktiska val med syfte att utveckla ämnesspecifik literacy. För att eleverna ska nå längre och utveckla sin literacy i historia skulle lärarna behöva använda mer medvetna strategier i stället för att ge eleverna skriftliga uppgifter utan vägledning eller stöttning.

Som diskuterats ovan visar resultatet också att det finns en växelverkan mellan faktakunskap och förmågan att använda begrepp och teorier i historieämnet och att det är svårt att bemästra den ena utan den andra. Tidigare forskning visar däremot att elever får en djupare förståelse för ämnesinnehållet och utvecklar sin analytiska förmåga samtidigt som de utvecklar en ämnesspecifik literacy (se bl.a. Malmbjer, 2013; Paquette & Kaufman, 2008; Macphee & Whitecotton, 2011; Ateh & Wyngowski, 2015). Även Monte-Sano (2008; 2011) poängterar detta och menar att elevernas historiska tänkande utvecklas när de blir bättre i literacy. Hon menar dessutom att lärares återkoppling är en viktig komponent för att utveckla elevernas literacy och därmed djupare historiska kunskaper. I föreliggande studie har lärarna inkorporerat många av de framgångsfaktorer som Monte-Sano (2008) lyfter i sin studie vad gäller

återkoppling. Till exempel att kombinera skriftlig och muntlig återkoppling samt både ge återkoppling individuellt och i helklass. Det som framför allt saknas är återkoppling som är specifikt inriktad på språkliga aspekter. En ökad medvetenhet hos lärare om historieämnets särdrag vad gäller skriftlig framställning och de förväntningar som finns på elevernas textproduktion skulle därför kunna leda till en undervisning som tydligare utvecklar elevernas ämnesspecifika literacy. En sådan undervisning kan i sin tur främja elevernas faktakunskaper och förmåga att använda begrepp och teorier. Fokus på literacy kan följaktligen vara det som för samman de båda till en helhet på ett mer naturligt sätt. Studiens resultat pekar således på att i en sådan praktik spelar kontinuerlig återkoppling och formativ bedömning en stor roll.

5.4 Avslutande reflektioner och förslag till vidare forskning

I studiens inledning framgår det att lärares bedömningspraktik är en stor del av lärares pedagogiska uppdrag men också att lärare uppfattar det som svårt. Trots det utgör området en tämligen liten del av undervisningen på ämneslärarprogrammet med inriktning på historia. Den här studien har emellertid visat att bedömning och återkoppling har en viktig roll att fylla inom historiedidaktiken och ökade kunskaper därom skulle gynna historielärare. Med endast fyra informanter gör studien dock inga anspråk på att resultatet kan generaliseras till en större population. Studiens fenomenologiska ansats möjliggör inte heller för att lärarnas faktiska praktik framkommer utan utgår i stället från lärarnas uppfattningar. Det är således svårt att dra stora slutsatser för hur lärarna faktiskt gör eller om deras tillvägagångssätt är effektiva för elevernas lärande. Studien kan trots det ringa in vissa aspekter av lärares bedömningspraktik som kan vara intressanta utgångspunkter för reflektion och vidare forskning.

Studiens diskussion poängterar att historielärares bedömningspraktik och arbete med återkoppling är nyanserad och påverkas ofta av faktorer som ligger utanför deras kontroll. En sådan faktor är den tidspress som lärarna är utsatta för i sitt arbete. En annan är de krav och förväntningar som ställs på lärares bedömningsarbete. En fråga som kan ställas är: för vem är bedömning egentligen till för? De fyra lärarna framhåller att den är till för eleven men utvecklingen i svensk skola pekar snarare på att bedömning alltmer utgör en kontrollfunktion som används av skolledning och politiker. Lärarna påverkas således av en allt striktare styrning och de måste ta i beaktande olika uppfattningar om bedömningens syfte. För att den formativa bedömningen som lärarna förespråkar ska fungera krävs emellertid att eleverna själva tar ansvar för sitt lärande i viss utsträckning. Därför är det anmärkningsvärt att de fyra lärarna inte är säkra på om eleverna överhuvudtaget läser eller förstår deras återkoppling. Men frågan är också vems

skyldighet det är. Ligger det helt i händerna på eleven att göra någonting med återkopplingen eller har läraren ett fortsatt ansvar att se till att eleverna tar till vara den? Risken är stor att lärarna lägger ner både tid och energi på återkopplingsarbete som eleverna aldrig märker. Därmed går dessutom ett viktigt lärtillfälle förlorat för eleverna.

Studien har emellertid inte granskat själva återkopplingen i sig. Nästa steg kan därför vara att undersöka hur lärarna verkligen gör i praktiken genom exempelvis klassrumsobservationer och analys av lärares skriftliga kommentarer. På så sätt skulle en mer detaljerad bild av lärarnas bedömningspraktik kunna åskådliggöras. Studiens resultat utgör också exempel på hur lärare i praktiken kan resonera kring literacy i historieämnet. Dessutom visar studien att även lärare har förväntningar på hur texter i historieämnet ska skrivas. I dagsläget finns det dock endast ett fåtal svenska studier när det gäller ämnesspecifik literacy i historia. Här skulle en mer omfattande kartläggning huruvida lärare ger återkoppling på språkliga aspekter eller inte kunna vara en utgångspunkt för vidare forskning. Det skulle också vara intressant att undersöka lärares attityder och eventuella benägenhet att arbeta mer med literacy i historieämnet samt att undersöka hur effektiva strategier för ett sådant arbete skulle kunna se ut i svensk skola.

6 Referenslista

- Ateh, C. M., & Wyngowski, A. J. (2015). The Common Core State Standards: An Opportunity to Enhance Formative Assessment in History/Social Studies Classrooms. *The Clearing House*, 88(3), 85–90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1023245>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning—putting it into practice*. Open university Press. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/html/0335212972.html>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Developing a Theory of Formative Assessment. I J. Gardner (Red.) *Assessment and Learning* (2. uppl. s. 206–230). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446250808>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl.). Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/00220270500508810>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2., utök. uppl.). Gleerups utbildning.
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu—Konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning Och Demokrati*, 26(1), 67–86. <https://doi.org/10.48059/uod.v26i1.1072>

- Friberg, H. (2017). *Historielärares klassrumsbedömningar: Innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv* [Licentiatuppsats]. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet.
- Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygsättning – om bedömningens och betygsättningens dubbla karaktär. I C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk: Perspektiv och diskurser* (s. 93–114). University Press.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande?: Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet* [Licentiatuppsats]. Karlstads Universitet.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning* (3., [utök.] uppl.). Gleerups utbildning.
- Jönsson, A. (2017). *Prov eller bedömning?: Att tolka och använda provresultat och omdömen* (1. uppl.). Gleerups.
- Karlsson, K.-G. (2004). Historiemedvetande och historiebruk. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (s. 44–66). Studentlitteratur AB. [https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/historien-ar-nu-en-introduktion-till-historiedidaktiken\(46a15ca5-c0cd-4d7c-b80f-1ecb7aa83588\)/export.html](https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/historien-ar-nu-en-introduktion-till-historiedidaktiken(46a15ca5-c0cd-4d7c-b80f-1ecb7aa83588)/export.html)
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys—Exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-32578>
- Lindberg, V., & Löfgren, R. (2011). Bedömningshandlingar i två klassrum—Likartat kemiinnehåll men skilda inramningar. I I. Eriksson (Red.), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: En komparativ tvärvetenskaplig studie* (s. 238–274). s universitets förlag: Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedt.
- Macphee, D. A., & Whitecotton, E. J. (2011). Bringing the ‘Social’ Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *The Social Studies*, 102(6), 263–267. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.571300>
- Malmbjör, A. (2013). Att skriva i skolämnet historia. I L. Andersson Hult & D. Ludvigsson (Red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken* (s. 49–69).

<https://historielararna.se/2021/01/22/aktuellt-om-historia-20201-2-att-bedoma-i-historieamnet/>

- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045–1079. <https://doi.org/10.3102/0002831208319733>
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Nordgren, K. (2008). Betygsättning och bedömning i historia. I K. Nordgren, C. Odenstad, & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik* (1. uppl., s. 159–170). Gleerups.
- Paquette, K. R., & Kaufman, C. C. (2008). Merging Civic and Literacy Skills. *The Social Studies*, 99(4), 187–192. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.187-192>
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Samuelsson, J. (2015). Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis: Exemplet historia. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 20(1–2), 54–78.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* 2011. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan praxis, begrepp, problem och möjligheter*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Skolverket. (2011c). *Gymnasieskola* 2011. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- Skolverket. (2019). *Att planera för elevers språkanvändning*. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutvecklarb/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M18_08A_01_planera_sprakandning.docx

- Skolverket. (u.å.). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia i gymnasieskolan*.
[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/
Kommentarmaterial_gymnasieskolan_historia.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_historia.pdf)
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborgs universitet.
- Staf, S. (2020). Literacy på prov – vilka förväntningar på ämnesliteracy signalerar det nationella historieprovet för årskurs 9? I L. Andersson Hult & D. Ludvigsson (Red.), *Aktuellt om historia: Att bedöma i historieämnet. Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov* (s. 181–202). <https://historielararna.se/2021/01/22/aktuellt-om-historia-20201-2-att-bedoma-i-historieamnet/>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

7 Bilagor

7.1 Bilaga 1. Intervjuguide

Jag heter Irma och läser sista terminen på Ämneslärarprogrammet. Nu skriver jag examensarbete i mitt förstaämne historia.

Syftet med studien är att undersöka historielärares syn på återkoppling/feedback på **skriftliga uppgifter**. Jag är framför allt intresserad av din praktik och hur du tänker kring de didaktiska val du gör när det gäller återkoppling.

Är det okej för dig att jag spelar in vårt samtal? Ljudfilen kommer bara höras av mig när jag transkriberar och lagras på min dator tills arbetet med uppsatsen är avslutat i juni.

Du kan när som helst avbryta din medverkan, även efter vårt samtal. Och du kan komplettera dina svar när som helst. Dina svar kommer anonymiseras och inte gå att härleda till dig.

Bakgrundsinformation

Hur länge har du arbetat som historielärare?

Undervisar du i något mer ämne? Vilket?

Vilken typ av skola arbetar du på just nu?

Blå text = Följdfrågor och kom ihåg för mig själv om informanten fastnar eller inte förstår vad jag menar. Inte obligatoriska frågor.

Hur/På vilket sätt?

Hur ger du eleverna återkoppling på skriftliga uppgifter? **Har du några strategier för att ge återkoppling? Varför gör du just på det sättet? Återkommande metod? Mall? Matris?**

Ger du kommentarer? **Varför/varför inte? I texten? I slutet av texten? Långa kommentarer?**

Korta kommentarer? Egna exempel?

Betyg? **Varför/Varför inte?**

Vilken typ av återkoppling ger du? **Muntlig? Skriftlig? Individuell? Grupp/helklass?**

Ger du elever återkoppling på utkast/icke slutversioner av deras skriftliga uppgifter?

Varför/Varför inte?

I så fall, skiljer den sig från återkoppling på den slutliga versionen?

Vad?

Vad i texten ger du återkoppling på?

Innehåll? Varför/Varför inte? På vilket sätt? På vilket innehåll? Stoff/fakta? Färdigheter? På vad och på vilket sätt?

Språk? Varför/varför inte? På vilket sätt? Källhänvisning? Argumentation? Röd tråd? På vad och på vilket sätt?

Undervisar du i hur de ska skriva?

Ger du återkoppling på elevernas strategier för hur de tar sig an en uppgift? Arbetsprocess?

Varför/I vilket syfte?

När du ger återkoppling på elevers skriftliga uppgifter, varför gör du det?

Hur anser du att återkopplingen bidrar till elevens lärande?

Hur vill du att eleverna använder återkopplingen du ger dem? Varför?

På vilket sätt har återkopplingen någon funktion för dig som lärare? Dokumentation? Kom ihåg? Legitimera betyg?

Allmänna frågor:

Upplever du några problem/hinder/svårigheter i arbetet med återkoppling på skriftliga uppgifter? Vilka? Varför?

Om dessa hinder var undanröjda, har du en idealbild för hur ditt arbete med återkoppling skulle se ut? I så fall hur? Vad krävs för att denna skulle gå att göra verklighet av?

Forskning menar att återkoppling är en del i den så kallade formativa bedömningen, hur ser du på formativ bedömning?

Skulle det vara okej om jag återkommer med någon fråga i mejl i fall jag behöver fylla i eller förtydliga något?

7.2 Bilaga 2. Den kvalitativa innehållsanalysens kategorier

	Kategori	Underkategori
Hur?	Praktiska tillvägagångssätt	1. Rutiner och metoder
		2. Återkoppling under skrivprocessen
		3. Uppgiftens utformning - kunskapskraven
		4. Skriftligt/muntligt
		5. Helklass/individuellt
		6. Kamratrespons
	Betyg	
Vad?	Återkoppling på uppgiften - kunskapskraven	
	Återkoppling på förmågor	1. Förmåga att resonera, förklara och argumentera 2. Historiebruk och källkritik
	Återkoppling på språk/formalia	
	Återkoppling på stoff/fakta	
Varför?	För läraren	1. Bedömningsunderlag för läraren
		2. Återkoppling på den egna undervisningen
		3. För läraren personligen
	Formativt syfte	1. Del i elevens progression och utveckling
		2. Förmedla tydliga förväntningar
		3. Skapa lust för lärande
		4. Främja elevernas ansvarstagande
Påverkansfaktorer	Tidsbrist och stoffträngsel	
	Osäkerhet om hur eleverna uppfattar återkoppling	1. Osäkerhet om de läser den
		2. Osäkerhet om de förstår den
	Lärarnas önskningar och ambitioner	

7.3 Bilaga 3. Följebrev till informanter

Information till intervjupersoner

Jag läser sista terminen på Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan på Göteborgs Universitet. Mellan 29 mars och 6 juni 2021 skriver jag examensarbete inom mitt förstaämne historia. Det huvudsakliga syftet med min studie är att undersöka historielärares uppfattning av återkoppling på skriftliga uppgifter i historia. Jag är intresserad av historielärares beskrivningar av sin återkopplingspraktik och att ringa in på vilket sätt de ger återkoppling, vad i texten de ger återkoppling på samt vad de anser vara det bakomliggande syftet med att ge eleverna återkoppling på skriftliga uppgifter.

För att kunna undersöka lärarperspektivet på återkoppling kommer du vara en viktig del av min studie.

Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan, det betyder att du även kan välja att inte svara på enstaka frågor under samtalet. Informationen som framkommer under intervjun kommer endast användas i föreliggande studie och du kommer vara anonym i framställningen av den. Intervjun kommer ta max 45 minuter och, med ditt samtycke, kommer jag att spela in vårt samtal. Jag spelar in intervjun i syfte att kunna återge korrekt information vid transkribering av materialet och i arbetet med den skriftliga redogörelsen samt för att stärka autenticiteten i min studie. Ljudfilen kommer sparas och lagras på min dator men raderas när arbetet med studien har avslutats i juni. Möjligheten för dig att korrigera eller komplettera dina svar finns under hela intervjutillfället och även efteråt. Det färdiga examensarbetet kommer att finnas tillgängligt för nedladdning på internet och du erbjuds att läsa det innan det publiceras.

Med vänlig hälsning

Student

Irma Berggren

irma.berggren@gmail.com

Kursansvarig

Kenneth Nyberg

kenneth.nyberg@gu.se

Handledare

Pia Lundqvist

pia.lundqvist@history.gu.se