



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Läraryterkoppling ur ett elevperspektiv

*En studie om högpresterande gymnasieelevers syn på
läraryterkoppling*



Författare: Emilia Larsson
Handledare: Shirley Näslund
Examinator: Astrid Skoglund
Termin: HT-18
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4SVÄ2E

Abstract

Återkoppling ska syfta till att erbjuda alla elever oavsett kunskapsnivå utvecklingsmöjligheter och utmana dem i deras skrivande. Denna studie var ett försök till att kartlägga om läraråterkoppling på texter var föredömlig för högpresterande elever. Studiens syfte var att undersöka vad elever på det naturvetenskapliga programmet som läser svenska 3 ansåg om återkopplingen de fick på sina texter och om utsagorna överensstämde med formativ bedömning. Insamlingen av empirin skedde genom en metodkombination med kvantitativa och kvalitativa data med en webbaserad enkät. Resultatet visade att eleverna ansåg att de fick återkoppling som stöttade dem att utveckla sitt skrivande. De uppgav även att de tyckte om att få veta betyg i samband med texten men att det var mest föredömligt om det skedde i en kunskapsmatris. Utsagorna pekade även på att bristerna i texten uttrycktes viktiga för utvecklandet av texten, vilket innebär en paradox i jämförelse med tidigare forskning. Utifrån analys av elevsvaren kunde återkopplingen anses överensstämma med formativ bedömning.

Nyckelord

Återkoppling, högpresterande elever, formativ bedömning, naturvetenskapliga programmet

Engelsk titel

Feedback from teachers through students' point of view- A study about teacher feedback through high performing students' point of view in upper secondary school

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	2
2.1 Formativ bedömning	2
2.2 Teoretiska utgångspunkter	3
2.2.1 Sociokulturellt perspektiv och den proximala utvecklingszonen	4
2.2.2 Återkoppling för framtida lärande	5
2.2.3 Texttriangeln	7
3 Tidigare forskning om högpresterande elever och återkoppling ur ett elev- och lärarperspektiv	8
3.1 Högpresterande elever	8
3.2 Återkoppling ur ett elev- och lärarperspektiv	9
4 Metod och material	12
4.1 Metodval	12
4.2 Urval och informanter	12
4.3 Enkätutformning och insamlingsmetod	13
4.4 Analysmetoder	14
4.5 Etiska överväganden	14
4.6 Reliabilitet och validitet	15
4.7 Metodkritik	15
5 Resultat	17
5.1 Återkopplingens innehåll och värde	17
5.2 Funktioner av muntlig kontra skriftlig återkoppling	21
5.3 Framtida skrivutveckling	23
5.4 Sammanfattning av resultatet	26
6 Diskussion	27
6.1 Resultatdiskussion	27
6.2 Ämnesdidaktiska implikationer	30
6.3 Vidare forskning	31
Referenser	32
Bilagor	I
Bilaga A Hattie och Timperleys modell för återkoppling	I
Bilaga B Enkäten	II

1 Inledning

Samtliga elever oavsett kunskapsnivå har rätt att utvecklas i skolan (skollagen 2010:800). Under året har Skolinspektionen utfört en kvalitetsgranskning om hur den svenska skolan anpassar undervisningen efter högpresterande elever eftersom det anses vara ett utforskat område (Skolinspektionen 2018:5). Granskningen avser 23 skolor i Sverige med fokus på elever som läser på naturvetenskapliga programmet. Dessa elever tenderar att vara studiemotiverade och ha höga betyg från grundskolan, vilket är motiveringen till val av program i granskningen (ibid.). Resultaten i granskningen visar bland annat att högpresterande elever inte får den stöttning som krävs och som de är berättigade att få (2018:6).

Samtliga elever oavsett kunskapsnivå behöver stimulans och adekvat återkoppling som blickar framåt för fortsatt skrivutveckling (Skolinspektionen 2018:5). Återkoppling kan innebära både skriftliga och muntliga kommentarer som lärare ger, exempelvis i samband med en slutförd uppgift. Forskning om elevers uppfattningar om återkoppling på texter belyser ett bristperspektiv som innebär att fokus ligger på felaktiga aspekter i texten snarare än på hur elever kan utveckla sitt skrivande (Parmenius-Swärd 2008:181; Kronholm-Cederberg 2009:296). Ett sådant perspektiv kan även leda till att högpresterande elever inte får möjlighet att förbättra sitt skrivande i enlighet med skollagen och Skolverkets utsagor om rätten till att utvecklas (skollagen 2010:800; Skolverket 2011a:1). Lärare behöver kunna tolka styrdokumentet för att ge fördelaktig bedömning, vilket kan innebära svårigheter om *vad* som ska återkopplas och *hur* (Skolverket 2018:32f). Vidare visar forskning att lärare upplever svårigheter med att ge återkoppling, vilket kan vara en konsekvens av lärarutbildningens utformning som inte fokuserar på hur respons ska ges i tillräcklig omfattning (Blomqvist, Lindberg & Skar 2016:3). Samtidigt poängterar forskningen att formativ bedömning av elevtexter är föredömlig att arbeta efter för att kunna ge återkoppling som syftar till elevers utveckling (Blomqvist, Lindberg & Skar 2016:2; Wiliam & Leahy 2015:141f). Formativ bedömning innebär att läraren ska utgå från elevens befintliga kunskapsnivå för att kunna ge återkoppling som stöttar elevens utveckling, och för att kunna anpassa undervisningen så att den blir adekvat för samtliga individer (Hirsh & Lindberg 2015:26).

Forskning tenderar i dagsläget att fokusera på ett lärarperspektiv, vilket innebär att det finns ett värde i att utföra en studie med utgångspunkt i vad elever uppger om återkopplingen på deras texter (Hirsh & Lindberg 2015:4). Att utgå från ett elevperspektiv och deras syn på lärares textrespons är således ett ämne som innebär en

forskningslucka. I studien sätts högpresterande elever i fokus. Med högpresterande elever avses i sammanhanget studiemotiverade elever som tenderar att ha höga betyg (jfr Skolinspektionen 2018:14f.). Vidare är valet av deltagare i denna studie elever som studerar på naturvetenskapliga programmet eftersom de kan antas ha höga betyg från grundskolan och vara studiemotiverade (jfr Skolinspektionen 2018:5).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka vad elever som studerar svenska 3 på ett naturvetenskapligt program anser om lärarens återkoppling på deras olika texter i svenskämnet och om responsen överensstämmer med formativ bedömning. Studien utgår därmed från följande frågeställningar:

- Vad anser eleverna om återkopplingen på sina texter i svenskämnet?
- Vad uppger eleverna att läraren kommenterar?
- Hur överensstämmer elevernas utsagor om läraråterkoppling med formativ bedömning?

2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogörs för innebörden av formativ bedömning, vilket i studien används som ett centralt begrepp. Därefter redovisas de teoretiska utgångspunkterna i studien som är det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen, samt två teoretiska modeller som kan appliceras på återkoppling.

2.1 Formativ bedömning

Som tidigare nämnts berör en av frågeställningarna om elevsvaren på enkäten överensstämmer med formativ bedömning. Därför redogör detta avsnitt för innebörden av detta begrepp.

Styrdokumentet betonar skillnaden mellan summativ och formativ bedömning, där den förstnämnda innebär att återge vad elever åstadkommit i slutet av flera uppgifter och den andra syftar till hur en utveckling kan ske (Skolverket 2011b:17). Vidare fokuserar den formativa bedömningen på att synliggöra återkopplingen genom en dialogisk funktion mellan lärare och elev som ska öka lärandet (jfr Gerrevall 2008:95). Detta innebär att den formativa återkopplingen ska erbjuda eleven utvecklingsmöjligheter och att det kan ske i dialogen mellan lärare och mottagare (ibid.). Läraren kan med den

formativa bedömningen således utgå från den summativa för att eleven ska bli medveten om hur hen kan prestera bättre nästa gång (skolverket 2011b:17).

Ursprungligen beskrevs formativ bedömning som en kontinuerlig lärprocess som syftar till regelbunden återkoppling och utveckling av elevers kunskapsinläring (Wiliam 2013:49). Detta synsätt kopplas fortfarande till formativ bedömning, men tillvägagångssätten har utvecklats där fokus bland annat är att lärare ska ta avstamp i elevernas kunskaper för att kunna utforma adekvat undervisning och återkoppling för varje elev (Black & Wiliam 2009:9). Vidare innebär formativ bedömning att det är i interaktionen och samspelet mellan lärare och elev som ett framåtsyftande lärande blir möjligt, vilket bygger på det sociokulturella perspektivet (Hirsh & Lindberg 2015:26).

Återkopplingen är central inom formativ bedömning och handlar om att kunna överbrygga gapet mellan var eleven befinner sig kunskapsmässigt och vart hen ska (Ramaprasad 1983:4ff.). Vidare är informationen som eleven får återkoppling först när den kan erbjuda utvecklingsmöjligheter som kan minska gapet (ibid.). Läraren ska därför ta avstamp i kunskaper som eleverna besitter och göra dem införstådda med vad de behöver förbättra och hur de på egen hand ska kunna genomgå en progression (Hirsh & Lindberg 2015:26). Beröm som exempelvis kan innebära ett betyg utan vidare information om utvecklingsmöjligheter genererar i låg effektivitet för elevens utveckling (Hattie & Timperley 2007:85f.). I motsats till detta ger återkopplingen som pekar på vad som är bra mer effektiva resultat än när läraren kommenterar bristerna (2007:85). Samtidigt kan betygsangivelser inge en positiv inverkan på vissa elever där fokus ligger på att nå ett mål och således motivera till att fortsätta sträva mot att bli bättre (Gerrevall 2008:93).

2.2 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogörs för det sociokulturella perspektivet och vidare Vygotskijs proximala utvecklingszon (2.2.1). Vidare presenteras en modell för återkoppling inom diskursen som bygger på formativ bedömning (2.2.2). En ytterligare modell för återkoppling är *texttriangeln*, vilken presenteras och redogörs för sist i detta avsnitt (2.2.3).

2.2.1 Sociokulturellt perspektiv och den proximala utvecklingszonen

Relevansen för det sociokulturella perspektivet i den här studien är att eleverna svarar på frågor som kan synliggöra interaktionens karaktär mellan lärarens kommentarer och hur eleverna beskriver användningen av dem för att utveckla sitt skrivande.

Det sociokulturella perspektivet grundas i att lärandet är en social företeelse som sker mellan flera deltagare i form av samarbete (Dysthe 2003:41; Säljö 2014a:18). Vidare innebär det att kunskapsinhämtning inte bör ses som ett enkom individuellt lärande utan att det sker genom ett aktivt deltagande i olika situationer (Dysthe 2003:41). Det sociokulturella perspektivet inbegriper även ”hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” (Säljö 2014a:18). Dessa resurser kan närmare förstås som redskap, vilka är antingen språkliga eller fysiska och används av människor för att förstå sin omvärld (Säljö, 2014a:20; Säljö 2014b:298f.; Vygotskij 1978:33). Detta innebär att människan som lärande varelse använder olika typer av språkliga och fysiska redskap för att utvecklas genom att applicera dessa på sina befintliga kunskaper (Säljö 2014a:20).

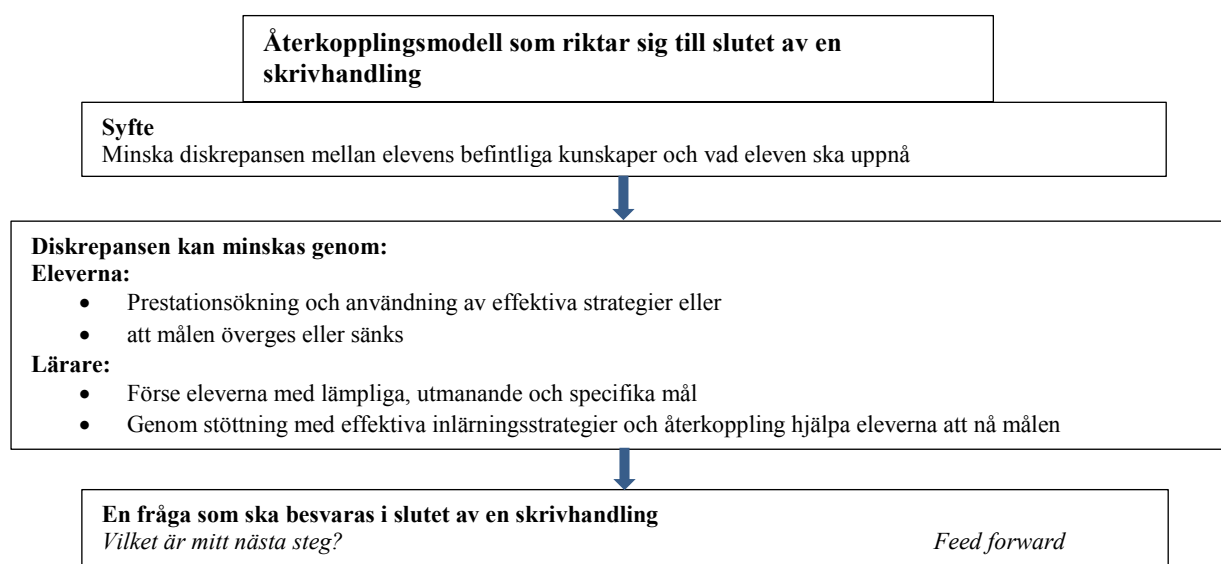
Ett begrepp som tagit avstamp i det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen, vilken innefattar ”fältet” mellan vad en individ kan åstadkomma på egen hand jämfört med hur inläringen kan te sig med hjälp av stöttning från en utomstående person (Vygotskij 1978:86). Fokus ska således inte ligga på att mäta en individs kunskaper efter nivå vid ett specifikt tillfälle utan att se fältet mellan befintliga kunskaper och vad hen kan lära sig som en kontinuerlig process (ibid.). Här betonas att för att kunna tillägna sig ny information behövs stöttning från andra individer, förslagsvis en lärare som besitter högre kunskaper än eleven (jfr Säljö 2014a:12f.). Med denna stöttning menas den pedagogiska kommunikationen i själva lärandet inom ramen för utvecklingszonen, helt enkelt den hjälp den lärande får med att nå längre i sitt lärande (Säljö 2014b:306). Denna stöttning är till en början stark från den som lär ut men avtar så småningom när den lärande börjar närma sig det nya läromålet (ibid.). Läraren bör därför lägga sig på en nivå högre än eleven för att denne ska kunna ta till sig den nya kunskapen och processa den. Här beskrivs individens kunskaper som ständigt föränderliga och att inläring sker genom att ny information *approprieras* i mötet med andra personers kunnande (Säljö 2014a:119). Detta innebär i ett lärandeperspektiv att eleven ska kunna tillägna sig kunskapen som läraren överför (ibid.).

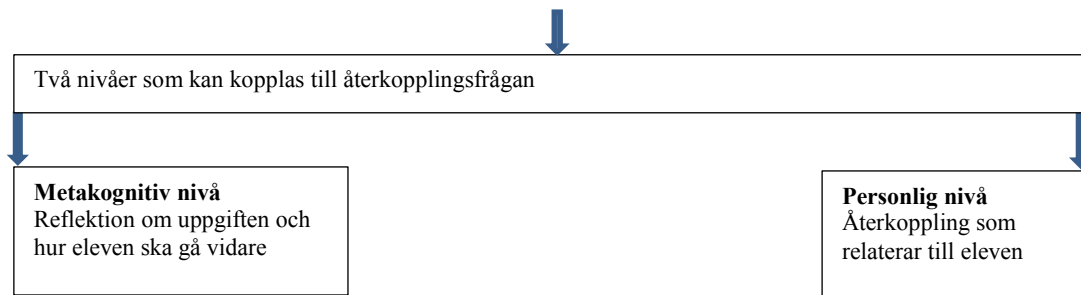
Kommunikationen är här central och kan fungera på ett metakognitivt plan, i den bemärkelse att den kan ge mottagaren exempelvis nya språkliga redskap som processas,

för att i förlängningen användas i utvecklande syfte (Dysthe 2003:48f.). Sådan kommunikation sker exempelvis i en skolmiljö när lärandet överförs från lärare till elev, vilket även kan avse återkoppling. Läraråterkopplingen ska alltså uppmärksamma elevens kunskaper i syfte att skapa medvetenhet om, i sammanhanget skrivande, och hur det kan utvecklas (Säljö 2014a:122f). I enlighet med den proximala utvecklingszonen och det sociokulturella perspektivet behöver läraråterkopplingen vara begriplig för att eleven ska kunna förstå och reflektera över den (2014a:121ff.). Det är således inte nog att eleven får nya språkliga verktyg från läraren, utan det är en process att kunna gå från mottagande av ny information till att kunna använda den i en praktik (ibid.). Vidare betonas mottagaren, som i detta fall är eleven, som medskapare i sin egen inläring av nya kunskaper. Kommunikationen är således inte endast förbehållen elevens inre tänkande, utan hur lärandet senare sker i praktiken är centralt för att de nya språkliga redskapen ska kunna användas (ibid.).

2.2.2 Återkoppling för framtida lärande

I denna underrubrik beskrivs kortfattat hur Hattie och Timperleys modell (2007:87) om hur återkoppling i skrivprocessen används i studien och den kan läsas i sin helhet som bilaga a. Kortfattat innehåller modellen tre återkopplingsfrågor och fyra olika nivåer där kommentarer kan ges vilka ska syfta till att överbrygga gapet mellan elevens nuvarande kunskaper och målet som de strävar mot (2007:85; 88f.). Eftersom min studie inte riktar sig mot skrivprocessen, utan elevernas generella uppfattningar om lärarkommentarer och om de överensstämmer med formativ bedömning, är användningen av modellen anpassad till studien. Därför används endast de aspekter som kan appliceras på slutet av skrivprocessen och de förtydligas vidare i detta avsnitt. Den modifierade modellen som tillämpas i denna studie visas nedan i figur 1.





Figur 1. En återkopplingsmodell för ökat lärande (i egen översättning och anpassad till studien) (Hattie & Timperley 2007:87).

Modellen som lärare och elever kan förhålla sig till under skrivprocessen innehåller tre typer av återkopplingsfrågor vilka är *vart är jag på väg?* (feed up), *hur går det för mig?* (feed back) och *vilket är mitt nästa steg?* (feed forward) (Hattie & Timperley 2007:88f.). Den första frågan innebär målet som eleven strävar mot, vilket exempelvis kan vara uppgiftsrelaterat, och den andra handlar om en kontinuerlig återkoppling om hur eleven bemästrar uppgiften. Dessa frågor ska ställas och besvaras under skrivprocessen och är därför inte verksamma i denna studie. Istället är den fråga som kopplas till studiens empiri *vilket är mitt nästa steg?* eftersom den berör om elever får kommentarer som syftar till framtida skrivutveckling även vid slutet av en skrivhandling (Hattie & Timperley 2007:90).

Utifrån modellen tas fyra nivåer upp, som kan överbrygga gapet i olika grad beroende på hur lärare och/eller elev besvarar de tre återkopplingsfrågorna (Hattie & Timperley 2007:88f). För att återkopplingen ska ge positiv effekt måste läraren kommentera på rätt nivå som syftar till olika fokus på kommentarerna (Hattie & Timperley 2007:86; 90). Dessa nivåer kallas den *uppgiftsrelaterade nivån*, *processnivån*, den *metakognitiva nivån* (self-regulating level) och den *personliga nivån* (self-level), där fokus i denna studie ligger på de två senare eftersom de kan appliceras på studiens empiri. Detta eftersom den uppgiftsrelaterade nivån rymmer sådant som har med en specifik uppgift att göra och således ligger utanför ramen för denna studie och processnivån i sin tur syftar till återkoppling som skett under skrivprocessen, vilket inte har fokus i enkäten (jfr Hattie & Timperley 2007:90f.). Den *metakognitiva nivån* innebär att eleven ska kunna reflektera över sitt eget sätt att utföra en uppgift och utifrån lärarens kommentarer få ökad tilltro och motivation till fortsatt lärande (2007:93ff.). Den ska peka på vad eleven själv kan göra för att utvecklas och är en viktig del av återkopplingen. Den *personliga nivån* beskrivs som den minst effektiva men även mest förekommande i undervisningen (2007:96). Här

får eleven återkoppling av olika slag, som tenderar att vara ospecificerade och innefattar ibland endast ett betyg eller beröm. Den betonas vara den minst effektiva nivån eftersom den inte kan relatera till andra uppgifter och den kan påverka motivationen negativt om eleven ofta får låga betyg (ibid.). Återkopplingen kan alltså bidra till att eleven genomgår en progression, men det finns även en risk att målen överges om fokus ligger på brister eller ett enskilt betyg (2007:87).

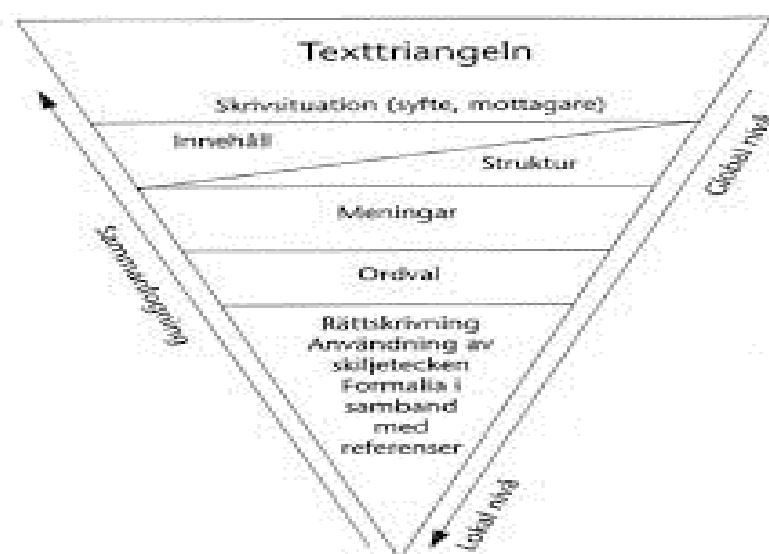
2.2.3 Texttriangeln

En del av webbenkäten innehåller frågor som fokuserar på vilka textuella aspekter som kommenteras i elevtexten, vilket är anledningen till redogörelsen för *texttriangeln* i detta avsnitt. I arbete med återkoppling beskrivs modellen som användbar för att kunna veta vad en elev behöver förbättra i en text och vad kommentarerna ska syfta till i triangeln (se figur 2.). Vidare beskrivs skrivandet som en process som påverkas av interaktionen mellan återkopplingen och vad eleven tror att läraren eftersöker med en skrivuppgift (Løkensgard Hoel 2001:26f.; 35). Således kan modellen uttryckas bygga på ett sociointeraktivt förhållningssätt till skrivande som en process, men även som ett sätt att ge återkoppling med utgångspunkt i elevens proximala utvecklingszon (jfr Løkensgard Hoel 2001:35; Blomström & Wennerberg 2018:1; 5).

Modellen innehåller olika delar av en text som alla samspelar med varandra på en global och lokal nivå (Løkensgard Hoel 2001:27f.). Dessa delar bildar en hierarkisk ordning, där den globala nivån utgör abstrakta och komplexa språkliga faktorer och inbegriper exempelvis innehåll, genre, syfte och mottagare (ibid.). I motsats till den nivån innebär den lokala sådant i texten som handlar om exempelvis rättstavning och mer konkreta aspekter som inte kräver lika komplexa processer av såväl responsgivare som skribent (Løkensgard Hoel 2001:27f.). Således kräver återkoppling på global nivå att den som kommenterar texten har god språklig förmåga för att mottagaren ska kunna förstå responsen. Vidare ska nivåerna inte ses som åtskilda från varandra utan skribenter ska kunna hantera samtliga delar i texten (2001:28f.). Detta innebär att återkopplingen är central för att eleven ska kunna utveckla sitt skrivande och kan därför kopplas till det som tidigare nämnts om formativ bedömning (jfr Ramaprasad 1983:4ff.; Hirsh & Lindberg 2015:26). Om skribenten fokuserar på mer konkreta nivåer i texten finns en risk för det som kallas ”nedglidning” (Løkensgard Hoel 2001:29f.), vilket innebär att de abstrakta globala nivåerna glöms bort. Ju mer kunskap eleven har om lokala textnivåer ju mer fokus kan läggas på globala nivåer, vilket rutinerade skribenter kan dra fördel av (ibid.). Sådana

lokala aspekter som rättstavning tenderar även hos rutinerade skribenter att ske nästintill mekaniskt, vilket bidrar till att de kan hantera olika nivåer mer parallellt än mindre erfarna skribenter (ibid.).

Skillnaden mellan Hattie och Timperleys modell (2007) och texttriangeln (Løkensgard Hoel 2001) är att den förstnämnda handlar om *hur* återkoppling kan ges och att det finns olika nivåer som kommentarer kan ges på. Till skillnad från det innebär texttriangeln att det finns olika delar i en text som bör kommenteras och behärskas av eleverna och syftar därför snarare till *vad* som ska återkopplas.



Figur 2. Texttriangeln (ur Løkensgard Hoel 2001:28).

3 Tidigare forskning om högpresterande elever och återkoppling ur ett elev- och lärarperspektiv

Forskning som handlar om högpresterande elever och deras skrivande är tämligen knapp. I avsnittet presenteras först en studie som jämför läraråterkoppling med elevernas kunskapsnivå följt av resultatet av Skolinspektionens (2018) kvalitetsgranskning (3.1). Därefter redogörs för den forskning som undersökt återkoppling ur ett elev- och lärarperspektiv (3.2).

3.1 Högpresterande elever

I en studie om återkoppling på texter skrivna av elever som ansågs högpresterande och lågpresterande, intervjuades 15 lärare om två elevtextexempel (Dinnen & Collopy 2009:243). Lärarna hade med sig en exempeltext skrivna av vardera eleven. Utifrån

exemplen fick lärarna svara på frågor om återkopplingen som de gjort på texterna. Efter intervjun drogs slutsatsen att läraråterkopplingen skiljde sig åt beroende på skribent där högpresterande skribenter fick mer positiv och värderande respons än de lågpresterande (2009:250). Dock fick lågpresterande elever i högre utsträckning framgångsorienterad respons som beskrev hur eleverna skulle utveckla sitt skrivande. Vidare betonades skillnaderna vara problematiska eftersom den värderande responsen inte var lika gynnsam för elevers skrivutveckling som den framgångsorienterade (ibid.). Sammanfattningsvis visade studien att högpresterande skribenter fick mindre andel kommentarer på texten än de som inte ansågs högpresterande. Dessutom innehöll kommentarerna inte tillräckligt med framgångsorienterad respons som behövs för att utveckla skrivandet (ibid.).

Under våren 2018 utförde Skolinspektionen en kvalitetsgranskning som avsåg undervisning och bemötande av högpresterande elever i gymnasieskolan utifrån det naturvetenskapliga programmet (2018:5). Urvalet var 23 skolor som hade naturvetenskapliga program och observationer och intervjuer genomfördes med såväl elever som lärare, rektorer och elevhälsa. Resultaten som avsåg återkoppling visade att lärare uppgav att elever med lägre betyg tog all tid för stöttning och att högpresterande elever därför lämnades utan utmaningar och adekvata kommentarer (2018:22). Nästan hälften av skolorna gav inte tillräckligt tydlig återkoppling om var eleverna befann sig kunskapsmässigt och på uppgifter de utfört (ibid.). Åtskilliga skolor kommenterade endast ett betyg eller fraser i likhet med ”bra jobbat”, vilket innebär att återkopplingen inte ansågs framåtsyftande.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning och Skolinspektionens granskning (2018) att högpresterande elever inte får den utmaning och återkoppling som de bör få för att kunna utvecklas i skolan i enlighet med Skolverkets föreskrifter (2011a:1). Eftersom studier om högpresterande elever återfinns inom andra diskurser såsom läsning och matematik men inte inom skrivande menar jag att det med fördel skulle kunna utföras en studie som inriktas på återkoppling på texter (jfr Halleon 2016; Pettersson 2008).

3.2 Återkoppling ur ett elev- och lärarperspektiv

I en studie om vad 70 elever på barn- och fritidsprogrammet ansåg om lärares kommentarer på texter visade resultatet att återkopplingen endast bestod av ett betyg (Wyszynska Johansson & Henning Loeb 2015:14). Resultatet visade även att eleverna önskade specifika kommentarer som visade hur de förbättrats sedan föregående uppgift och hur de kunde bli bättre i framtiden, men att lärare inte gav sådan återkoppling (ibid.).

Vidare visade en studie om hur två gymnasieklasser uppfattade läraråterkoppling och hur elevernas självuppfattning påverkades av skrivandet som aktivitet, att lärare tenderade att fokusera på brister i texterna (Parmenius-Swärd 2008:25f; 181). Det ansågs kunna leda till att eleverna förlorar tilltro till sitt eget skrivande och ser texten som ett misslyckande (ibid.). På samma sätt betonades ett bristperspektiv i en studie om hur gymnasister i Finland som läste svenska som modersmål uppfattade återkoppling på sina texter (se Kronholm-Cederberg 2009:29). Elevintervjuerna påvisade bristperspektivet när läraren endast skrev ett betyg och markerade felen med röd penna (2009:296). Betyget och markeringarna visade vad som behövde förbättras men inte hur och ansågs därför inte framåtsyftande (ibid.). Tidvis kompletterade läraren med muntlig feedback, men inte i den utsträckning som skulle behövas för att eleverna skulle få insikt om hur de skulle utveckla sitt skrivande (ibid.).

I en norsk studie undersöktes hur 150 elever i åldrarna 13–15 upplevde läraråterkoppling på sina texter (Gamlen & Smith 2013:150). Med utgångspunkt i elevintervjuer delades återkopplingen in i fyra typer för att beskriva elevernas upplevelser (2013:157). De fyra typerna namngavs A, B, C och D där B var den vanligaste (2013:165). B innebar att återkopplingen var bekräftande och att läraren intygade att eleven var på rätt väg i skrivandet. Eleverna ansåg inte att bekräftandet var tillräckligt eftersom de önskade mer utförliga kommentarer som kunde visa vad de skulle kunna göra i framtiden. Kategori A innebar att eleverna tilldelades ett betyg, vilket inte uppskattades eftersom de inte fick verktyg som skulle kunna förbättra texten. C var den kategori som eleverna ansåg mest fördelaktig eftersom den visade vad som kunde förbättras (ibid.). D var en dialogisk kategori, vilket innebar att återkoppling skedde genom en växelverkan mellan lärarens kommentarer om hur texten kunde förbättras och elevens revidering av den. Eleverna ansåg D vara fördelaktig men även minst förekommande. Sammantaget beskrevs kommentarerna som svåra att förstå och läraren specificerade inte hur eleven skulle kunna förbättra texten (ibid.). Liknande resultat redovisas i två olika studier som undersökte återkoppling ur ett elevperspektiv, där deltagarna i den första undersökningen gick i årskurs 9 och i den andra årskurs 5, 7 och 8 (Sivenbring 2016:222; 225; Gyllander Torkildsen 2016:115). Språket upplevdes där bland annat som anpassat till en äldre målgrupp än till eleverna, vilket bidrog till att de inte ansåg att de kunde förstå det fullt ut (Sivenbring 2016:225; Gyllander Torkildsen 2016:115). Samtidigt uppvisade eleverna i Sivenbrings studie en önskan om att utvecklas men att de också var beroende av lärarens konkreta anvisningar om vad som skulle förbättras (2016:222). Vidare drogs slutsatsen

att den inverkan som bedömningarna hade på eleverna innebar att de kände press att nå höga betyg, och att de insåg att det var de själva som behövde agera efter lärarens kommentarer för att nå målen (2016:227). Med bedömningarna betonades ett ansvar men också en frihet att använda återkopplingen på det sätt eleverna själva ville, vilket beskrevs kunna resultera i att utvecklingen skulle kunna ske men även en risk att kommentarerna inte skulle användas på ett utvecklande sätt (2016:231).

En studie om lärarrespons i en bedömningspraktik i grundskolans senare år visade att den mest förekommande typen av fyra totalt var att informera elever om betyg och måluppfyllelse som pekade på *prestationer* (Johansson 2018:124). Den minst förekommande innebar *psykosociala värderingar* som syftade till att öka elevens självförtroende och självreglering (ibid.). Omdömena innehöll *personvärderingar* i olika grad och det innebar en typ av återkoppling som inrymde elevens beteende och arbetsmetoder, vilket inte skulle ingå i bedömningen. Den återkoppling som Skolverket poängterar som viktig i omdömen är *processvärderingar* som beskrevs ska syfta till elevens kunskaper och utvecklingsmöjligheter, vilket inte skedde i lika stor utsträckning som prestationsvärderingar (2018:109; 124).

Till skillnad från studier om läraråterkoppling på gymnasiet visade resultaten i en enkätundersökning att elever, som studerade det sista året i grundskolan i Norge, såg fokus på bristerna som fördelaktiga (Andersen Bueie 2016:11f.). Detta uppgavs bero på att kommentarerna upplevdes som konkreta och direkta anmärkningar på utvecklingsområden (Andersen Bueie 2016:11f.). Vidare uppskattade de även kommentarer som bekräftade att de utfört uppgiften på rätt sätt (ibid.). Resultaten som utgick från svar från 159 högstadiel elever i Norge, delades in i kategorierna *fokus*, *form* och *specifisering*, där resultaten som redovisas ovan ingår i formaspekten (2016:1). Sett till fokus drogs slutsatsen att eleverna ville ha kommentarer som syftade till globala aspekter i texten så som innehåll och struktur (2016:9f.). Detta eftersom de ansåg att sådana kommentarer pekade på utvecklingsmöjligheter. De lokala nivåerna som innefattade exempelvis språk och skrivregler menade eleverna inte kunde hjälpa dem att förbättra skrivandet (ibid.). Vidare i det som innefattade specifikation uppgav eleverna att de önskade konkreta exempel på vad de skulle kunna utveckla i texten och hur (2016:10f.)

Sammanfattningsvis visar forskningen att bristerna är fokus i läraråterkopplingen. Samtidigt önskar eleverna både framåtsyftande kommentarer som kan hjälpa dem att utveckla sitt skrivande och att få veta vad de gör fel.

4 Metod och material

I kapitlet beskrivs valet av metod (4.1), urval och informanter (4.2), enkätutformning och insamlingsmetod (4.3), analysmetoder (4.4), etiska överväganden (4.5), reliabilitet och validitet (4.6) samt metodkritik (4.7).

4.1 Metodval

Denna studie bygger på en metodkombination genom en webbenkät som innehöll frågor av såväl kvalitativ som kvantitativ art (jfr Denscombe 2016:219f.). Således har svaren inte enkom kunnat kopplas till fasta frågor utan fokus är istället på de mer redogörande utsagorna. I och med valet av enkät kunde insamlingen av empirin generera i flera svar utan att det skulle ta för lång tid att kunna genomföra (jfr Denscombe 2016:256). Vidare innebär metodkombinationen i sammanhanget att redogörande svar har samlats in och analyserats samt vägts mot svaren på de mer fasta frågorna. Här har kombinationen fokuserat på att *bygga upp fynd* där svaren på de öppna frågorna i enkäten gett en vidare blick på de fasta (jfr Denscombe 2016:219f.).

4.2 Urval och informanter

Empirin består av 15 enkätsvar från elever som samtliga går i samma klass på det naturvetenskapliga programmet i årskurs tre på en skola i södra Sverige. Eftersom det skulle vara svårt att avgöra vilka elever som kan anses högpresterande inom ramen för svenskämnet både ur ett etiskt perspektiv och avseende genomförande, valde jag att utgå från det naturvetenskapliga programmet likt Skolinspektionens kvalitetsgranskning om högpresterande elever (se Skolinspektionen 2018). Därför har inte heller läraren till deltagarna i studien valt ut specifika elever som kan anses högpresterande utan fokus ligger på val av program. Deltagarna i studien läser kursen svenska 3, vilket är ett medvetet val eftersom jag ville få svar om återkoppling som getts på gymnasiet. Om eleverna hade läst kurs 1 i svenska torde de snarare ha angett sin syn på återkoppling med erfarenhet från grundskolan. Eftersom undersökningen avser elever som läser på naturvetenskapliga programmet i gymnasieskolans senare år var det nödvändigt att utgå från ett subjektivt urval eftersom det är ett specifikt program och årskurs som är relevant för studien (jfr Denscombe 2016:74).

Genom att kontakta en för mig känd lärare fick jag förslag på klasser med potentiella deltagare i studien, vilket benämns som ett bekvämlighetsurval (jfr Denscombe

2016:76ff.). Genom detta fick jag kontakt med en lärare som hade en klass där studien kunde genomföras. Därefter fick jag kontakt med ytterligare en lärare på en annan skola där enkäterna skulle delas i två klasser på det naturvetenskapliga programmet. Till slut blev antalet deltagare i studien ungefär 50 elever, men på grund av okända omständigheter delades aldrig enkäten ut i två av tre tilltänkta klasser. Ett lektionstillfälle som deltagarna i studien skulle besvara enkäterna på valdes ut i samråd med klassens svensklärare. Däremot meddelade läraren dagen innan detta lektionstillfälle att två tredjedelar av klassen skulle åka på en studieresa. Detta var för läraren tidigare okänt men i slutändan tilldelades samtliga elever i klassen enkäten. Som kommer beskrivas längre fram (4.3) deltog jag när de sju elever som var närvarande under lektionen, besvarade enkäten. Därefter besvarade ytterligare åtta elever i klassen enkäten utanför lektionstid men resterande fjorton valde att inte delta i studien.

4.3 Enkätutformning och insamlingsmetod

Webbenkäten utformades i Google Formulär eftersom den är enkel att dela med informanterna. Svaren exporterades till ett dokument där såväl fasta som öppna svar kunde analyseras (jfr Denscombe 2016:38f; se bilaga b). I enkäten besvarade eleven först bakgrundsfrågor och därefter frågor om återkoppling. För att få såväl statistiska som djupgående svar fick eleven möjlighet att besvara både fasta och öppna frågor. De fasta frågorna försågs med kryssbara svar och längre svar var möjliga på de öppna frågorna. Utformningen av vissa frågor skedde med utgångspunkt i formativ bedömning och vilken återkoppling som gynnar eller missgynnar elevers skrivande. Andra enkätfrågor som fokuserar på vad läraren kommenterar i texten har utformats efter texttriangeln om skrivprocessen som går att finna i avsnitt 2.2.3 (se Løkensgard Hoel 2001:28). Triangeln ska läsas uppifrån och ner där de övre skikten handlar om globala aspekter som går över till mer lokala. Skribenter växlar mellan dessa nivåer under skrivandets gång och lärare kan använda triangeln för att ge återkoppling.

Enkäten delades via berörd lärare till informanterna och jag var närvarande när hälften av eleverna besvarade enkäten med avsikten att jag skulle kunna svara på möjliga frågor. Övriga elever besvarade enkäten utanför lektionstid. När eleven hade fyllt i enkäten skickade hen in sina svar som jag därefter kunde sammanställa och analysera.

4.4 Analyismetoder

Studien har genomförts med en metodkombination vilket avser att webbenkäten innehåller såväl fasta som mer djupgående frågor och således kan antas vara av både kvantitativ och kvalitativ art (Denscombe 2016:219). Däremot är fokus i denna studie som tidigare nämnt de kvalitativa data från svaren på de öppna frågorna i enkäten. Dessa har analyserats efter de teoretiska modellerna om återkoppling som handlar om hur respons kan ges (se 2.2.2) och vad som kommenteras i en text (se 2.2.3). Modellerna har använts som utgångspunkt i analysen för att kunna besvara forskningsfrågorna. Exempelvis jämfördes elevutsagorna med Hattie och Timperleys modell (2007) för att kunna synliggöra om respons uppgavs ske på de olika nivåerna och i vilken utsträckning framåtsyftande kommentarer angavs ha förekommit i läraråterkopplingen. Vidare jämfördes utsagorna om vad läraren angavs kommentera i texten med texttriangeln (Hoel & Løkensgard 2001). På så sätt kunde de olika textuella nivåerna som eleverna uppgav kommenterades av läraren, och vilka nivåer de själva ansåg viktiga, kopplas till modellen.

De fasta enkätsvaren analyserades i linje med en deduktiv metod vilket innebär att empirin kategoriserades i förhållande till den befintliga teorin och elevernas utsagor (Patel & Davidson 2011:23). Kategorierna som utgör resultatavsnittet är således *innehåll och värde* (5.1), *funktion av muntlig kontra skriftlig återkoppling* (5.2) och *framtida skrivutveckling* (5.3). Det bör dock poängteras att kvalitativa data även analyserades genom en innehållsanalys för att se om kategorierna som bildades av den kvantitativa empirin stämde överens med de mer redogörande elevutsagorna (jfr Denscombe 2016:392). Därefter lades vissa enkätsvar, främst de av kvantitativ art, in i tabeller och den kvalitativa empirin utformades som citat för att presentera resultatet. Varje elev har tilldelats en siffra för att läsaren ska kunna se när det rör sig om olika elevsvar.

4.5 Etiska överväganden

Hänsynstagande för etiska överväganden har skett i linje med Vetenskapsrådets fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet 2002:7;9;12ff.). *Informationskravet* uppfylldes genom att informanterna informerades om studiens karaktär och vad den skulle handla om. *Samtyckeskravet* innebar att deltagarna genom enkäten blev införstådda i att deras medverkande i studien var frivilligt. *Konfidentialitetskravet* innefattade en redogörelse för deltagarna om att den insamlade empirin skulle behandlas enligt regler om sekretess och att all information anonymiseras i studien. Det sista är *nyttjandekravet* som innebar

att deltagarna blev införstådda i att den insamlade empirin endast används i forskningssammanhang. Samtliga huvudkrav var integrerade i enkäten i form av en samtyckesblankett som deltagarna fick börja med att läsa innan de besvarade frågorna. När eleverna hade läst igenom samtyckesblanketten fick de kryssa i att de var villiga att delta i studien vilket ligger i linje med samtyckeskravet (2002:9).

4.6 Reliabilitet och validitet

Eftersom studien är utformad med en metodkombination med såväl kvantitativa som kvalitativa data beskrivs undersökningens reliabilitet och validitet efter båda typerna. För att kunna anta studien som reliabel innehåller enkäten både fasta och öppna frågor vilka syftar till att bygga på och fylla i varandra (jfr Patel & Davidson 2011:105; Denscombe 2016:219f). Enkäten berör olika typer av frågor utifrån vald teori och mina frågeställningar, med förklaringar till frågorna för att försöka undvika missförstånd (ibid.). Två utomstående personer fick även besvara enkäten för att jag skulle kunna avgöra om vissa frågor behövde omformuleras (ibid.).

Validiteten i kvantitativa metoder kan handla om att utgå från forskning inom ämnet som studien riktar sig till för att kunna skapa frågor som är relevanta att besvara (Denscombe 2016:377f.). Enkätfrågorna i denna studie har utformats utifrån befintlig teori och tidigare forskning om ämnet för att försöka säkerställa validiteten. Eftersom de öppna frågorna i enkäten bygger vidare på de fasta frågorna har en jämförelse mellan de kvantitativa och kvalitativa aspekterna i enkäten kunnat utföras (jfr Denscombe 2016:222; 411). På så sätt har fynden i enkäten kunnat jämföras mellan en elevs svar på en fast fråga med en öppen för att kunna fastställa olika data likt de frågor som handlade om betygsangivelser som presenteras i resultatet (se 5.1).

4.7 Metodkritik

En tid in i sökandet efter informanter hade jag fått ihop en relativt stor mängd potentiella deltagare till studien vilket kan uppskattas ha varit ungefär 50 elever. Som tidigare nämnt är dock det slutliga antalet besvarande av enkäten 15 elever. Detta beror på yttre omständigheter som att läraren i en berörd klass, dagen innan enkäten skulle besvaras, fick reda på ett stort bortfall på grund av en studieresa. I ett annat fall slutade en lärare att besvara mina mail efter att hen godkänt att dela enkäten med eleverna. Detta har bidragit till att jag har fått nöja mig med de elevsvar som jag har fått in och under skrivandets gång hoppats få in fler enkätsvar men de har uteblivit. Resultatet kan därför inte antas

generaliserbart för alla elever på naturvetenskapliga programmet men jag ser istället enkätsvaren som något som kan utvecklas i vidare studier eftersom ämnet innebär en forskningslucka. Dessutom ska det poängteras att en högre andel deltagare i studien skulle ha kunnat leda till svårigheter att synliggöra enskilda utsagor på det sätt som denna studie har gjort. I resultatdelen har individuella svar kunnat lyftas fram på ett sätt som exemplifierar redogörande utsagor, vilket kanske inte hade varit möjligt i samma utsträckning om antalet informanter varit fler. Vidare vilar resultaten om nyttjandet av en kunskapsmatris på att eleverna går i samma klass och har samma svensklärare. Det har bidragit till slutsatsen om att användningen av kunskapsmatrisen med stor sannolikhet sker för samtliga elever i studien. Resultatet pekar således på olika aspekter som utifrån tidigare forskning synliggör diskrepanser och överensstämmelser vilket har ett värde för framtida studier i ämnet.

Att valet föll på att använda en enkät som insamlingsmetod har inneburit både nackdelar och fördelar. Å ena sidan skulle än mer djupgående elevsvar kunnat erhållas genom intervjuer, men å andra sidan vilar enkätutformningen på en metodkombination med fokus på öppna frågor av kvalitativ art. Dessa svar har därför genererat i mer djupgående elevutsagor än om enkäten endast hade innehållit standardiserade frågor som redovisar svaren i siffror. Även valet av analysmetod hade kunnat genomföras annorlunda. Exempelvis föll en del av Hattie och Timperleys återkopplingsmodell bort eftersom den syftar till en skrivprocess (se 2.2.2). Däremot har viktiga aspekter om vad elever anser om återkoppling vid slutet av en skrivprocess kunnat synliggöras och problematiseras mot valet av teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Med hjälp av texttriangeln (se 2.2.3) kunde även elevsvaren analyseras avseende vad som uppgavs kommenteras av läraren.

En aspekt som är viktig att problematisera är urvalet i den mån att deltagarna i studien blev införstådda i att studien handlar om högpresterande elever. Eftersom eleverna hade kännedom om vilket ämne som denna studie handlade om finns det även en risk att de kände press att svara på ett särskilt sätt eftersom de visste att läraren ansåg de vara högpresterande. Däremot har inga specifika elever i klassen valts ut till studien utan samtliga tillfrågades om att delta vilket innebär att ingen enskild individ i gruppen kunnat känna sig utanför genom urvalet. Om eleverna svarat på ett specifikt sätt på grund av omständigheterna går inte att utröna i denna studie, men jag vill ändå poängtera att utsagorna till största del överensstämmer mellan deltagarna och att det skulle kunna innebära att de försökt svara ärligt på enkätfrågorna.

5 Resultat

Nedan presenteras elevsvaren från den ifyllda enkäten (bilaga b), där namnen är avidentifierade och istället benämns med en siffra. Vidare kopplas elevsvaren till teoriavsnittet och en del tidigare forskning. Som tidigare nämnts är kategoriseringarna av enkätsvaren indelade i rubrikerna *inhåll och värde* (5.1), *funktioner av muntlig kontra skriftlig återkoppling* (5.2) och *framtida skrivutveckling* (5.3). Sist i avsnittet följer en sammanfattning av resultatet (5.4).

5.1 Återkopplingens innehåll och värde

Här presenteras elevsvaren om återkopplingens innehåll och vilket värde som eleverna anser att kommentarerna har. Elevsvaren om vad läraren uppges kommentera visas i tabellen nedan.

Tabell 1. Elevutsagor om vad eleven uppger att läraren kommenterar i texten

Svarsalternativ (flera svar var möjliga)	
Innehållet (ämnet som eleven har skrivit om)	10
Strukturen (hur eleven placerat de olika delarna)	13
Språket (ordval och meningsbyggnad)	15
Skrivregler (stavning)	10
Antal svar	48

Att flera svar var möjliga innebär i sammanhanget att eleverna inte endast kunde välja ett alternativ om vad läraren kommenterar, eftersom flera aspekter i en text kan finnas med i återkopplingen. Elevsvaren som avser vad läraren kommenterar i texten i tabell 1 är tämligen jämnt fördelade vilket i enlighet med texttriangeln kan anses föredömligt eftersom samtliga delar ska återkopplas (jfr Løkensgard Hoel 2001:28f.).

Vidare visar tabellen nedan vilka kommentarer som de vill att läraren ska kommentera.

Tabell 2. Elevutsagor om vad eleven vill att läraren ska kommentera

Svarsalternativ (flera svar var möjliga)	
Innehållet (ämnet som eleven har skrivit om)	2
Strukturen (hur eleven placerat de olika delarna)	6
Språket (ordval och meningsbyggnad)	9
Skrivregler (stavning)	0
Antal svar	17

Även här kunde eleverna välja flera alternativ eftersom olika innehållsliga aspekter kan vara önskvärda att få återkoppling på. Språket och strukturen uppges vara det som eleverna vill att läraren ska kommentera. I detta sammanhang kan det konstateras att eleverna anger att såväl globala som lokala textnivåer är viktigast, till skillnad från forskningen (jfr Andersen Bueie 2016:9f.). Istället rör sig eleverna mellan både global nivå och mer lokal nivå som språk vilket kan jämföras med hur mer erfarna elever tenderar att kunna behärska båda nivåerna i texten parallellt (jfr Løkensgard Hoel 2001:29f.). I förhållande till detta svarade några elever på följande sätt:

Elev 8: Jag tycker att det är viktigt att man får besvarat eller förklarat för sig är det område man gör flest fel i, så att man kan bearbeta detta och förhoppningsvis lära sig hur man ska göra inför kommande texter.

Elev 9: Innehållet, eftersom det är viktigt att detta är anpassat för att kunna förstås av läsaren.

Elev 12: Strukturen. Jag anser själv att mitt språk är sofistikerat och vetenskapligt, vilket är anledningen till varför jag föredrar kommentarer på textens helhet.

Elev 13: Helheten, egentligen inte de olika delarna utan vad läraren tycket om texten som helhet.

Elev 6: Det beror på uppgiften, men jag tycker att strukturen är det viktiga då det är hela grunden och utgångspunkten i en uppgift.

Även om de område som innehåller brister inte fanns som svarsalternativ uppger elev 8 att det är något som hen vill få kommenterat, vilket överensstämmer med en del tidigare forskning (se Andersen Bueie 2016:11f.). Samtidigt kan kommentarer som fokuserar för mycket på brister, i enlighet med formativ bedömning, verka missgynnande för elevens utveckling (Hattie & Timperley 2007:85). Istället betonas att bristerna bör kommenteras i samband med framåtsyftande exempel som kan möjliggöra en skrivutveckling (ibid.). Som synes uppger elev 12 och 13 att textens helhet och struktur anses vara det väsentliga för själva uppgiftslösningen och vidare menar elev 12 att hens språk inte behöver kommenteras och därför föredrar återkoppling som syftar till helheten. Även elev 6 anger strukturen som viktig att få kommenterat eftersom det anses vara grunden i uppgiften. Däremot svarar elev 9 att innehållet är viktigt för att hen anser att det bidrar till textens

begriplighet. Dessa elevsvar fokuserar på de globala textnivåerna, vilket skulle kunna tolkas som att de å ena sidan utgör ett mål med uppgiftslösningen likt utsagor i tidigare forskning (jfr Andersen Bueie 2016:9f.). Å andra sidan skulle svaren kunna handla om att det finns en förutfattad åsikt om vad eleverna tror att läraren förväntar sig ska vara fokus i texten (jfr Løkensgard Hoel 2001:26f.; 35). Vidare betonas det inom formativ bedömning att konkreta utvecklingsförslag bör ges i samband med att textens helhet kommenteras för att eleverna ska kunna förbättras (Hattie & Timperley 2007:85). Emellertid visar tabell 1 att eleverna anser att de flesta aspekterna tenderar att kommenteras i texten (jfr Løkensgard Hoel 2001:28f.), vilka om de sätts in i ett utvecklande sammanhang, kan antas vara fördelaktigt för elevernas framtida skrivande.

Vidare redovisas svaren om eleverna får betyg på sina texter nedan.

Tabell 3. Elevutsagor om läraren kommenterar betyg på texterna

Svarsalternativ	
Ja	8
Nej	3
Ibland	4
Antal svar	15

Som kan utläsas i tabellen ovan svarar majoriteten av eleverna att de får betyg på sina texter. Vidare anger sex elever att betyget placeras antingen ovanför eller nedanför texten. Vad som är utmärkande här är att de övriga sex eleverna som besvarat frågan uppger att betyget redovisas i en kunskapsmatris där de olika delarna i texten markeras efter kunskapsnivå. Nedan redovisas svaren från de eleverna som anger att betyget redovisas i en kunskapsmatris:

Elev 5: I matriser med kunskapskrav eller som kommentar.

Elev 6: Eventuellt i matriser på en sida.

Elev 7: skriver in i ett studieomdöme/markerar med grönt de uppnådda samt gult de nästan uppnådda.

Elev 8. I matrisen, ibland får man läsa ut det själv utifrån hur höga betyg man uppnått i de olika kriterierna.

Elev 13: I ett separat dokument, eller IST som vi använder nu.

Elev 14: Hen skriver in betyget i ett system som är gemensamt för hela skolan.

Som går att utläsa av svaren uppges eleverna få betyget redovisat i en kunskapsmatris, vilket några skriver sker i ett separat dokument i IST (ett program där exempelvis bedömningar kan läggas in för varje enskild elev) som är gemensamt för skolan.

Emellertid anger sex elever att de får betyget direkt i dokumentet och de nämner inte kunskapsmatrisen. Som tidigare nämnt går eleverna i samma klass och samtliga elever torde därför få betyget i en matris. Möjliga anledningar till att det finns en diskrepans mellan elevsvaren skulle kunna vara att användningen av IST är relativt ny eller att eleverna uppfattat frågan på olika sätt. Vidare svarar tretton av femton elever att de tycker om att få veta vad texten fått för betyg. Tre elever som på föregående fråga antingen angett att betyget placeras i texten eller att de inte får betyg svarade följande på frågan om vad de tycker om betygsangivelser:

Elev 1: Vi får en kunskapsmatris vilket jag tycker om eftersom man vet vad man behöver jobba med.

Elev 9: Det ger prestationsångest ibland, men samtidigt kan det vara bra då man ser vilka kriterier man fått bra resultat på och vilka som behöver utvecklas.

Elev 12: Bra, men i så fall i kombination med en betygsmatris. Enbart betyget säger inte särskilt mycket.

Dessa elevsvar tar upp kunskapsmatrisen på frågan om deras inställning till betyg medan de inte redogör för det i svaret om var betyget placeras, och därför skulle skillnaden mellan elevernas utsagor kunna handla om att de uppfattar frågorna på olika sätt. Ytterligare exempel på vad eleverna tycker om betygsangivelser är följande:

Elev 6: Jag tycker det är bra att få betyg på texter då det antingen kan motivera mig eller uppmuntra mig.

Elev 8: Jag tycker att det är bra. Då är det lättare att tolka kritiken och om det är något moment man fått högre eller lägre betyg i så kan man lätt jämföra och förstå varför man fått just det betyget.

Elev 14: Min lärare skriver vad jag fått för betyg på respektive kunskapskrav och hen följer alltid samma system vilket jag tycker är bra och rättvist.

Det är tydligt att de flesta anser att betygsangivelser är fördelaktiga att få eftersom tretton av femton elever anger det som positivt. Som elevcitat 8 visar kan det handla om att markeringarna som görs i kunskapsmatrisen, upplevs tydliggöra vad som behöver utvecklas och därför kan tolkas på ett bra sätt. Betygsredovisningen kan här tänkas fungera i enlighet med den *metakognitiva nivån* eftersom matrisen beskrivs möjliggöra tolkning av kommentarerna och att eleven på så sätt kan reflektera över sin text (Hattie & Timperley 2007:93ff.) Även som elev 6 svarar kan betyget upplevas motivera eller uppmuntra hen i sitt skrivande. Samtidigt svarar elev 2, som redovisats tidigare, att betyget kan ge hen prestationsångest och elev 15 uppger att det kan vara kul om betyget

enligt hen är bra. Inom formativ bedömning understryks att fokus på betyg i förhållande till den *personliga nivån* kan vara ogynnsamt för elevens motivation att fortsätta utvecklas om hen får ett sämre betyg än väntat (Hattie & Timperley 2007:96). Detta kan å ena sidan leda till att strävan mot målet upphävs och att motivationen att förbättra texten minskar. Å andra sidan kan det istället ge en positiv inverkan, eftersom det kan resultera att eleven vill ha ett högre betyg och därför gör bättre ifrån sig vid nästa skrivtillfälle (jfr Hattie & Timperley 2007:87; Gerrevall 2008:93).

I förhållande till formativ bedömning och Hattie och Timperleys modell anses betyget utan exempel på förbättringsmöjligheter inte göra någon positiv inverkan på potentiell progression (jfr Hattie & Timperley 2007:85f.; 96). Men ett betyg behöver inte vara negativt eftersom formativ återkoppling som syftar till framtida utveckling kan utgå från summativ bedömning (jfr Skolverket 2011b:17; Gerrevall 2008:93; 95). Flera elever uttrycker emellertid som tidigare nämnt att betyget oftast läggs in i en betygsmatris där varje del markeras för att eleven ska veta var hen befinner sig. I enlighet med citaten av elev 8 och 14 som redovisas ovan ger kunskapsmatrisen en överblick om vilka delar i texten som fungerar och vilka som behöver utvecklas. Därför kan matrisen göra att betyget sätts in i en kontext som tydliggör för eleven var hen befinner sig kunskapsmässigt. Det skulle kunna anses fördelaktigt att betyget sätts in i ett sammanhang till skillnad från att betyget skrivs ut utan vidare hänvisning till vad eleven behöver utveckla (jfr Hattie & Timperley 2007:85f.; 96).

5.2 Funktioner av muntlig kontra skriftlig återkoppling

Här redovisas elevernas svar om muntlig kontra skriftlig återkoppling och hur de kan skilja sig åt avseende funktion. I tabellen nedan visas elevsvaren om de får muntlig återkoppling utöver skriftlig.

Tabell 4. Elevutsagor om de får muntlig återkoppling utöver skriftlig

Svarsalternativ	
Ja	8
Nej	3
Ibland	4
Antal svar	15

Som går att se i tabellen uppger den största andelen elever att de ibland får muntlig återkoppling på sina texter. Två elever anger att de inte får muntliga kommentarer medan en svarar att hen får det. På frågan om vad som anses om muntlig återkoppling svarar elva av femton elever att det är fördelaktigt. Av dessa elva elever anger tio stycken att en

kombination av både muntlig och skriftlig återkoppling föredras. Svaren berör muntlig återkoppling som ett tydliggörande av de skriftliga kommentarerna och nedan redovisas några sådana elevsvar:

Elev 6: Det som skrivs brukar vara formellt, när man pratar kan läraren eventuellt förtydliga det som hen skrivit och ge mer kritik som man kan tänka på.

Elev 9: Det är inte alltid feedback kommer fram på ett tydligt sätt i skrift. Därför kan det vara bra att ha en dialog med läraren om det också för att undvika missförstånd.

Elev 11: I skriven text kan man ibland missförstå varandra. Genom att diskutera texten får man en större helhetsbild över vad som behöver förändras och vad som gjordes bra.

Elev 13: För att skriftlig återkoppling alltid är bra om man vill gå tillbaka och kolla på gamla texter men för att verkligen utveckla och förstå vad läraren tyckte om texten anser jag att muntlig återkoppling också bör finnas med.

Som citaten visar uppges muntlig återkoppling som tydlig och minimera risken för missförstånd när kommentarerna inte kan förstås. Ytterligare svarar elev 9 och 11 att muntlig återkoppling kan skapa en dialog där läraren och eleven kan tala om texten utifrån de skriftliga kommentarerna. Lärarens skriftspråk beskrivs av elev 6 som formellt och kan göra kommentarerna svårbegripliga vilket överensstämmer med tidigare forskning (jfr Sivenbring 2016:225; Gyllander Torkildsen 2016:115). Den muntliga återkopplingen upplevs kunna tydliggöra återkopplingen, men även utveckla lärarens åsikter om texten som elev 13 uppger. Vidare svarar även eleverna att de kan ställa frågor direkt vid muntlig återkoppling och därför få konkreta svar på det som de inte förstod i de skriftliga kommentarerna. Här kan interaktionen mellan lärare och elev bidra till förståelse för vad som behöver utvecklas, men de kan även få direkta exempel på hur de ska gå vidare (jfr Dysthe 2003:41; 48f.; Hirsh & Lindberg 2015:26; Säljö 2014a:121ff.). Vidare kan även kompletteringen till de skriftliga kommentarerna med muntliga även antas fungera i enlighet med den *metakognitiva nivån* i Hattie och Timperleys återkopplingsmodell eftersom eleverna kan få konkreta förbättringsexempel (jfr 2007:93ff.), Exempel på andra elevsvar om muntlig kontra skriftlig återkoppling redovisas nedan:

Elev 4: Lättare att komma ihåg om det är skriftligt.

Elev 14: Oftast enklare att förstå vad läraren menar vid muntlig återkoppling men om det inte är några konstigheter med texten tycker jag det räcker med skriftlig.

Som synes uppger elev 4 att återkopplingen är lättare att komma ihåg om den är skriftlig och elev 14 svarar att muntliga kommentarer inte behövs om texten är bra. Min tolkning av den sistnämnda elevens ”texten” är att elevtexten åsyftas och att det rör sig om den fått många kommentarer eller ej. Därför är antagandet att eleven anser att muntliga kommentarer bör ges endast när elevtexten har fått många kommentarer. Utifrån citaten innebär avgörandet om vilken typ av återkoppling som ska ske beroende på hur välformulerade och lättillgängliga de skriftliga kommentarerna är för eleverna (jfr Kronholm-Cederberg 2009:296).

5.3 Framtida skrivutveckling

Här presenteras elevsvaren om användningen av skriftlig återkoppling och aspekter om framtida skrivutveckling diskuteras. Tretton av 15 elever anger att de får kommentarer som förklarar hur de kan utveckla sitt skrivande och övriga svarar att de får det ibland. Samtliga elever uppger att läraren kommenterar det som är både bra och mindre bra vilket skiljer sig från en del tidigare forskning som visade att fokus låg på bristerna (jfr Parmenius-Swärd 2008:25f.; 181; Kronholm-Cederberg 2009:296). I motsats till tidigare forskning om högpresterande elever visar elevsvaren i denna studie att eleverna anser att de får återkoppling som pekar på utvecklingsmöjligheter (jfr Dinnen & Collopy 2009:251) I tabellen nedan visas de kommentarer som eleverna anser vara utvecklande för deras framtida skrivande.

Tabell 5. Elevutsagor om vilka kommentarer som anses vara utvecklande för deras skrivande

Svarsalternativ (flera svar var möjliga)	
När läraren kommenterar det som är bra	8
När läraren kommenterar det som är mindre bra	10
När läraren ger exempel på hur skrivandet kan utvecklas	14
Antal svar	32

Eftersom eleverna skulle kunna vilja få kommentarer om olika aspekter i en text och inte enkom exempelvis sådant som är bra, kunde eleverna välja flera alternativ, som redovisas i tabellen ovan. Som går att läsa i tabellen anses *exempel på hur skrivandet kan utvecklas*

vara mest fördelaktigt för elevernas framtida skrivande vilket överensstämmer med tidigare forskning (jfr Sivenbring 2016:222). Eftersom åtta elever anger att de vill ha kommentarer som pekar på fördelarna i texten kontra tio elever som vill veta vad som är mindre bra, är det inte en särskilt stor skillnad mellan de två alternativen. Vidare skiljer sig inte svaren åt särskilt mycket angående önskan om konkreta exempel eftersom fjorton elever anger att sådana kommentarer uppskattas. Detta kan innebära att eleverna generellt anser att återkopplingen ska peka på olika aspekter för att vara användbar för deras skrivande. Eleverna visar att de uppskattar att få veta vad som är mindre bra likt tidigare forskning där bristerna ansågs innebära konkreta kommentarer som angav hur texten skulle kunna förbättras (jfr Andersen Bueie 2016:11f.). Såväl inom formativ bedömning och det sociokulturella perspektivet benämns konkreta exempel i återkopplingen vara fördelaktigt för elevers fortsatta utveckling (jfr Hirsh & Lindberg 2015:26; Säljö 2014a:122f.; Gerrevall 2008:95). Vidare visar elevsvaren att de nyttjar återkopplingen genom att reflektera över kommentarerna och använder dem vid nästa skrivtillfälle, vilket redovisas i tabellen nedan.

Tabell 6. Elevutsagor om hur återkopplingen används

Elevsvar	
Rättar felen i den skrivna texten	2
Reflekterar över kommentarerna	8
Frågar läraren om konkreta exempel	1
Använder kommentarerna vid nästa skrivtillfälle	11
Antal elevsvar	22

Som tabellen visar reflekterar åtta elever över kommentarerna respektive elva stycken använder återkopplingen till framtida skrivuppgifter. Två elever anger att de använder kommentarerna för att rätta fel i sina texter och en elev frågar läraren om exempel på hur hen kan förbättra sin text. Exempel på elevsvar som pekar på att eleverna reflekterar över kommentarerna och att de utgår från återkopplingen vid nästa skrivtillfälle redovisas i citaten nedan:

Elev 2: Jag reflekterar dessa till texten och ser till att rätta mina fel. Tar till mig denna kritik till nästa gång.

Elev 6: Jag tar åt mig alla kommentarer och sedan utgår jag därifrån, när jag skriver nya texter brukar jag ta fram kommentarer från äldre texter för att se om jag kan fylla i/ta bort någonting.

Elev 12: Har läraren kritiserat strukturen väljer jag att fokusera på det vid nästa skrivtillfälle

Elev 13: Jag läser dem efter jag fått tillbaka texten. Vid nya examinationer går jag tillbaka till liknande texter och kollar vad jag fick för kommentarer där, vad jag gjorde bra och vad jag kan utveckla till denna texten.

Som synes ovan svarar elev 2 att hen reflekterar över kommentarerna och kopplar dessa till texten och använder återkopplingen vid nästa skrivtillfälle. Även svaren från elev 6 och 13 indikerar att de reflekterar över återkopplingen eftersom de tar till sig kommentarernas innehåll för att därefter använda dem i nästa skrivuppgift. Vidare visar dessa elevsvar att användningen av återkopplingen sker i enlighet med den *metakognitiva nivån* utifrån Hattie och Timperleys modell (2007:93ff.). Detta visar även att kommunikationen mellan lärare och elev genom återkopplingen kan antas ha genererat i att kommentarerna tillägnats och därför kan användas i framtiden (jfr Säljö 2014a:122f.) På sista frågan om eleverna hade något att tillägga svarar två elever att de är nöjda med återkopplingen i svenskan och att det är ett ämne som stöttar dem i sin skrivutveckling medan två andra svarar på följande sätt:

Elev 5: Vill gärna få reda på hur man ska gå vidare även om man uppfyller alla kunskapskrav.

Elev 14: Tycker det är viktigt att motivera varför man inte uppnått ett visst kunskapskrav och även ge konkreta exempel på hur man ska kunna göra det i framtiden.

Ovannämnda citat visar en motivation att vilja fortsätta lära sig och specifikt anger den första eleven att även om alla kunskapskraven uppfyllts finns det intresse att få än mer utvecklingsmöjligheter. Eftersom denna studie utgår från de som kan antas högpresterande och studiemotiverade skulle svaren ovan kunna kopplas till att eleverna känner press att prestera på hög nivå (jfr Sivenbring 2016:227). Vidare visar svaret av elev 14 att det finns en vilja och motivation att utveckla skrivandet och för att kunna det anses konkreta exempel behövas. Detta överensstämmer med tidigare forskning om högpresterande elever som visar att förbättringsområden behöver exemplifieras (jfr Skolinspektionen 2018:22; Dinnen & Collopy 2009:251).

Eftersom de flesta eleverna anger att de använder kommentarerna i framtiden, kan svaret av elev 5 innebära en slags motsättning och problematiseras utifrån återkopplingsfrågan *vilket är mitt nästa steg?* med utgångspunkt i Hattie och Timperleys modell (2007:88f.). Eftersom skolan ska kunna möjliggöra elevers utveckling torde inte kunskapskraven innebära ett stopp i att förbättra sitt skrivande (Skolverket 2011a:1). I förhållande till detta betonas återkopplingen inom formativ bedömning innebära en ständig utveckling som ska möjliggöra elever fortsatta arbete med att förbättras (William 2013:49).

5.4 Sammanfattning av resultatet

Resultaten visar att eleverna generellt får kommentarer som rör både globala och lokala nivåer i elevtexten (tabell 1) och att majoriteten vill få återkoppling som syftar till båda nivåerna (jfr Andersen Bueie 2016:9f.; Løkensgard Hoel 2001:28f.; 29f.). Majoriteten av eleverna svarar att de alltid eller ibland får betyg på sina texter och vissa uppger att det sker i en kunskapsmatris. Eftersom samtliga elever har samma svensklärare skulle det kunna röra sig om att alla får betyget i en kunskapsmatris, vilket kan fungera mer fördelaktigt än om betyget placerats direkt i elevtexten (jfr Hattie & Timperley 2007:85f.; 96). Detta eftersom elevtextens olika delar placeras i en matris som markerar varje nivå och kan tydliggöra för eleven var hen befinner sig kunskapsmässigt. I motsats till detta är antagandet att endast ett betyg inte ger information i samma utsträckning som om elevtexten placerats i en kunskapsmatris (jfr Hattie & Timperley 2007:85f.). Samtidigt kan elevernas inställning till betygsangivelse handla om att de är erfarna och snarare motiveras att fortsätta utvecklas av att få kännedom om vilken nivå de befinner sig på (jfr Gerrevall 2008:93).

Som går att se i tabell 5 uppskattar flera elever både att få veta vilka brister och förtjänster texten har, eftersom de anser att det synliggör vad de gör bra men även vad de behöver utveckla i sin text (jfr Andersen Bueie 2016:11f.). Enligt formativ bedömning anses ett bristfokus hålla tillbaka motivationen att vilja utvecklas och att det inte stöttar eleven att förbättras (Hattie & Timperley 2007:85). Här skulle en bidragande faktor kunna vara att eleverna i studien är högpresterande och studiemotiverade och att de därför vill veta det som är mindre bra eftersom de kan antas ständigt sikta mot ett högre betyg (jfr Sivenbring 2016:227).

Övervägande delen av svaren visar att eleverna tidvis får muntlig återkoppling i samband med bedömning av texten och de flesta uppskattar det. Kommentarer uttrycks fungera utvecklande för elevernas framtida skrivande och den muntliga återkopplingen anses komplettera den skriftliga (jfr Black & Wiliam 2009:9; Ramaprasad 1983:4ff.).

Svaren visar att majoriteten av eleverna anser att de får kommentarer som syftar till skrivutveckling och att exempel som visar vad som kan förbättra texten uppges vara mest fördelaktigt (jfr Sivenbring 2016:222; Andersen Bueie 2016:10f.). Återkopplingen uppges bidra till reflektion om lärarens kommentarer och att de används vid nästa skrivtillfälle (jfr Hattie & Timperley 2007:93ff.). Utifrån dessa svar kan kommentarerna antas ske i linje med *den proximala utvecklingszonen* (jfr Vygotskij 1978:86; Säljö 2014a:12f.; Løkensgard Hoel 2001:35; Blomström & Wennerberg 2018:1; 5). Detta

eftersom elevsvaren indikerar på ett metakognitivt lärande i och med att läraren anses erbjuda exempelvis nya språkliga redskap, som eleverna reflekterar över och som kan användas vid nästa skrivtillfälle. Dessa språkliga redskap kan alltså förstås som den stöttning läraren ger eleven för att denna ska kunna utvecklas mot nya lärandemål (Säljö 2014b:306; Säljö 2014a:20). Återkopplingen kan generellt antas ske i enlighet med formativ bedömning, eftersom eleverna uppger att vet hur de ska gå vidare för att förbättra sitt skrivande (jfr Hattie & Timperley 2007:88f). Samtidigt anger eleverna att de uppskattar kommentarer som pekar på det som är mindre bra i texten, vilket utifrån formativ bedömning inte har en positiv inverkan på fortsatt lärande (jfr Hattie & Timperley 2007:85).

6 Diskussion

Nedan förs en utvidgad diskussion om resultatet med fokus på jämförelse med tidigare forskning (6.1), följt av en metoddiskussion (6.2), ämnesdidaktiska implikationer (6.2) samt förslag på vidare forskning (6.3).

6.1 Resultatdiskussion

Resultatet om vad läraren ger återkoppling på visar att såväl globala som mer lokala nivåer i elevtexten kommenteras av läraren vilket är föredömligt eftersom sådana språkliga aspekter lärs in kontinuerligt (jfr Andersen Bueie 2016:9f.). Till skillnad från tidigare forskning visar resultatet att eleverna uppskattar att få ett betyg på sina texter och att de anser att det bidrar till utvecklingsmöjligheter för deras skrivande (jfr Gamlem & Smith 2013:165; Wyszynska Johansson & Henning Loeb 2015:14; Johansson 2018:124; Skolinspektionen 2018:22; Kronholm-Cederberg 2009:29; 296; Eriksen 2017:16). Resultatet visar även att elevernas uppfattning om läraråterkopplingen är förhållandevis positiv. Exempelvis anger eleverna en positiv inställning till betygsangivelser och att det ger information om vad som behöver utvecklas. Dessutom upplevs den muntliga återkopplingen vara ett bra komplement till den skriftliga och att den kan hjälpa eleven att förstå responsen på ett tydligare sätt. Vidare visar även resultatet att det finns både överensstämmelser och diskrepans med föreskrifterna om formativ bedömning. Exempelvis visar resultatet att eleverna anser att de får kommentarer som kan bidra till skrivutveckling. Fokus på betyg ligger dock inte i linje med formativ bedömning utifrån återkopplingsmodellen (se Hattie & Timperley 2007:85f.). Detta eftersom betyget anses leda till motivationsbrist snarare än verka framåtsyftande (ibid.). Däremot upplever en

elev att betygsangivelserna kan ge hen prestationsångest vilket i förlängningen kan innebära att motivationen minskar om eleven ofta får låga betyg (jfr Parmenius-Swärd 2008:25f.; 181). Vidare uppger vissa elever att betyget sätts in i en kunskapsmatris som skulle kunna vara ett mer fördelaktigt tillvägagångssätt än att endast skriva en bokstav i dokumentet. Detta eftersom matrisen redovisar betyget i en kontext där varje del av elevtexten markeras vilket kan bidra till elevens medvetenhet om textens olika nivåer. Detta resultat är intressant i förhållande till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna och diskuteras därför ytterligare längre fram i denna text.

Vidare anger eleverna att framgångsorienterad respons ges och att den syftar till vad som behöver förbättras och att läraren exemplifierar hur utvecklingen kan ske (jfr Dinnen & Collopy 2009:250; Johansson 2018:109; 124; Wyszynska Johansson & Henning Loeb 2015:14). Detta är även något som eleverna själva vill ska finnas med i återkopplingen, eftersom det anses möjliggöra användningen av kommentarerna vid nästa skrivtillfälle. Vidare kan återkopplingen utifrån dessa utsagor antas ske i enlighet med formativ bedömning eftersom eleverna anser sig få kommentarer som visar hur de ska kunna utveckla sitt skrivande vilket kan möjliggöra en progression (jfr Hirsh & Lindberg 2015:26; Skolverket 2011s:1).

Eleverna anger att lärarens skriftliga kommentarer tidvis är otydliga vilket överensstämmer med forskningen (jfr Gamlem & Smith 2013:165; Skolinspektionen 2018:22; Sivenbring 2016:225; Gyllander Torkildsen 2016:115). När de skriftliga kommentarerna inte är tillräckliga eller tydliga anger eleverna att muntlig återkoppling fungerar som ett komplement och skapar en dialog om texten (Black & Wiliam 2009:9; jfr Ramaprasad 1983:4ff.). Detta skulle i förlängningen kunna bidra till självreglering utifrån tidigare forskning (jfr Johansson 2018:109; 124). En kombination av både muntliga och skriftliga kommentarer kan därför antas vara fördelaktig för elevernas förståelse och medvetenhet om hur de ska kunna förbättra sin text. Inom formativ bedömning beskrivs elevens reflektion om sitt eget lärande och självreglering som grundläggande för utveckling (Hirsh & Lindberg 2015:26). Återkopplingen ska i sin tur möjliggöra sådan reflektion som i förlängningen ska kunna användas i framtiden vilket eleverna i studien bekräftar att den gör (jfr Gamlem & Smith 2013:165; Johansson 2018:124). Eleverna uppger att de rättar felen i texten och reflekterar över kommentarerna vilket kan jämföras med återkoppling som syftar till motivation och självreglering i form av psykosociala värderingar (jfr Johansson 2018:109; 124).

En elev önskar än fler utvecklingsmöjligheter även när kunskapsmålen har uppfyllts vilket påvisar en önskan om vidare motivation och exempel på hur skrivandet kan förbättras. Elevutsagan indikerar därför på att än fler språkliga redskap och stöttning behövs för att genomgå ytterligare progression i skrivandet (jfr Vygotskij 178:86; Säljö 2014a:12f.) Dessutom uppskattas kommentarer som är adekvata för varje elev och som motiverar till progression ur en framtidaspekt i enlighet med forskningen (Gamlen & Smith 2013:165).

Vidare pekar resultatet på att eleverna uppskattar att få kännedom om textens brister liksom en del tidigare forskning (jfr Andersen Bueie 2016:). Utsagorna visar att eleverna delar tanken om att bristerna är viktiga för att de ska bli medvetna om felen i sina texter och att kommentarerna kan bidra till utvecklat skrivande. Däremot visar tidigare forskning om återkoppling ur såväl ett elev- som lärarperspektiv att kommentarer tenderar att fokusera på bristerna i texten och att det inte anses fördelaktigt (Parmenius-Swärd 2008:25f.; 181; Kronholm-Cederberg 2009:29). Detta innebär därför ett slags paradox mellan resultatet och forskningen eftersom återkoppling som fokuserar på fel anses ge negativ inverkan medan eleverna i studien menar att det är nödvändigt (jfr Parmenius-Swärd 2008:25f.; 181; Kronholm-Cederberg 2009:29). Att eleverna visar uppskattning för ett bristfokus i återkopplingen behöver inte betyda att läraren gör det eftersom utsagorna visar att både brister och förtjänster kommenteras. Emellertid är det viktigt att uppmärksamma paradoxen mellan forskningen och elevernas yttranden. Detta eftersom det kan synliggöra diskrepansen mellan vad som utifrån forskningen förväntas innebära negativ återkoppling kontra hur eleverna i en autentisk kontext upplever kommentarerna som positiva. Resultatet skulle kunna innebära att läraren faktiskt inte kommenterar det som är bra i elevernas texter i tillräcklig omfattning. Min uppfattning är däremot utifrån resultatet att bristfokuset skulle kunna vara en konsekvens av att eleverna är studiemotiverade och har höga prestationskrav på sig själva (jfr Sivenbring 2016:227; Gerrevall 2008:93). Det skulle kunna innebära att varje fel som kommenteras väger tyngre än återkopplingen om det som är bra och att eleverna därför fokuserar på det som behöver förbättras.

Utifrån resultatet om ett önskat fokus på det som är mindre bra i texten kan åsikterna om vikten av betyg tänkas gå hand i hand med bristfokuset. Forskningen poängterar att för stor vikt vid brister och betyg kan innebära exempelvis motivationssänkning medan min studie visar motsatsen (Kronholm-Cederberg 2009:296). Detta är intressant att diskutera och min slutsats är att det inte alltid behöver vara negativt att peka på betyg och

vad som är mindre bra. Eftersom kunskapsmatrisen visar var elevtexten befinner sig nivå- och kunskapsmässigt kan det medvetandegöra eleven om var hen befinner sig och snarare öka motivationen att utvecklas (jfr Gerrevall 2008:93). Dessutom lyfter styrdokumentet en växelverkan mellan summativ och formativ bedömning där den senare kan bygga vidare på den förstnämnda (Skolverket, 2011b:17). Återkoppling till högpresterande elever kan både bära eller brista beroende på motivation och hur kritik tas emot. Eleverna i studien visar dock att de vill få information om var de befinner sig kunskapsmässigt men också få konkreta svar på vad som inte fungerar i deras texter. Eftersom eleverna uppger att de får kommentarer som de kan använda i framtiden behöver därför insikterna om betyg och vad som är mindre bra inte nödvändigtvis innebära att de slutar utvecklas (jfr Dinnen & Collopy 2009:251; Skolinspektionen 2016:22; Gamlem & Smith 2013:165).

6.2 Ämnesdidaktiska implikationer

Elevsvaren visar flera aspekter som både följer och går emot föreskrifter om formativ bedömning. Eleverna anser att läraren bör ge ett betyg i samband med återkopplingen men att det samtidigt beskrivs mest fördelaktigt när kunskapsmatrisen används för att visa vilka olika nivåer texten befinner sig på. Dessutom anger eleverna att de vill veta såväl brister som förtjänster i deras text vilket inte ligger i linje med formativ bedömning (Hattie & Timperley 2007:85). Samtidigt uppges exempel på vad som kan förbättras i texten förekomma i återkopplingen och att de vet hur de ska använda kommentarerna. Här kan såväl lärare som elever behöva lyfta blicken från betygssteg och brister som Skolverket förespråkar (2018:32f.). I jämförelse med detta kan dock betyget och att eleverna uppskattar att få veta bristerna i texten anses fungera väl för de specifika deltagarna i studien. Eftersom återkopplingen kan anses ske i linje med formativ bedömning i och med att kommentarerna uppges vara användbara, behöver betyget och bristerna inte anses negativa för elevernas fortsatta skrivutveckling.

Dessutom speglar elevsvaren en tydlig framtidsaspekt om hur de kan reflektera över lärarens kommentarer och tidvis har möjlighet att få muntlig återkoppling som tydliggör det som inte förstås. Att komplettera skriftliga kommentarer med muntliga torde således vara ett tillvägagångssätt som med fördel bör förekomma i arbetet med elevtextåterkoppling. Ett sammanfattande antagande är att högpresterande elevers utveckling kan gynnas av att utgå från betyg och bristerna i deras texter eftersom de är studiemotiverade och kan tänkas ha ett tydligt mål med sin utbildning. Samtidigt finns risken att eleverna sätter för hög press på sig själv och fokuserar för mycket på betyget,

när de egentligen skulle kunna utveckla sitt skrivande med övriga framåtsyftande kommentarer. En slutsats kan vara att utifrån resultatet i studien kan återkopplingen tas emot på olika sätt beroende på vilka elever som får den. En anledning till varför eleverna anger att de får tillräckligt med kommentarer som erbjuder utvecklingsmöjligheter kan vara att de går i samma klass. Om studien hade fokuserat på en klass med både låg- och högpresterande elever är det möjligt att läraren inte hade kunnat erbjuda samma framåtsyftande kommentarer till de som anses erfarna och studiemotiverade (jfr Skolinspektionen 2018:22). Vidare skulle de teoretiska modellerna om återkoppling kunna användas av läraren för att på ett fördelaktigt sätt anpassa kommentarerna till varje elev. Exempelvis är inte fokus på betyg eller vad som är mindre bra i en text nödvändig för vissa elever, men som deltagarna i denna studie anger, anser vissa elever att det är positivt. Därför behöver läraren ha kännedom om sina elever och vilken typ av återkoppling som fungerar specifikt för dem.

6.3 Vidare forskning

Det hade varit intressant att undersöka både elever och lärares åsikter om återkoppling som syftar till att synliggöra diskrepans och likheter. Då skulle elevernas uppfattningar kunna vägas mot lärarens utsagor med intentionen att se om läraren ger återkoppling på ett fördelaktigt sätt och om eleverna faktiskt kan använda kommentarerna. Vidare skulle även en jämförelse mellan autentiska elevtexter med lärarkommentarer och elevernas utsagor om återkopplingen varit intressant att genomföra. Faktiska exempel på vad läraren kommenterat och vad eleverna uppger om återkopplingen skulle kunna ge nya insikter om ämnet. Ytterligare hade en undersökning som tar del av hur återkopplingen ser ut under elevernas skrivprocesser varit intressant att lyfta fram. Där hade kommunikationen mellan lärarens kommentarer och elevernas användning av dessa kunna synliggöras och diskuteras.

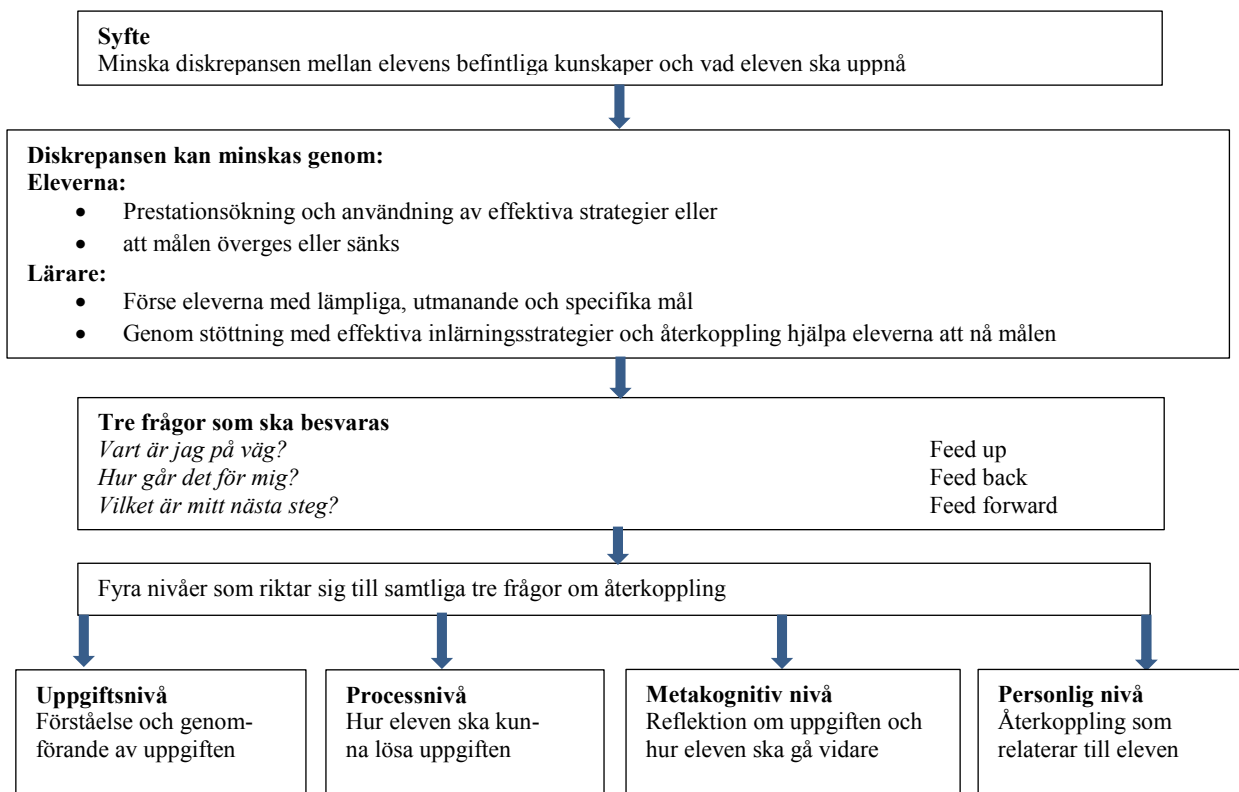
Referenser

- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol. 2, 2016, s. 1–28.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blomström, V. & Wennerberg, J. (2018). *Responsstrategier och verktyg*. Skolverket.
- Blomqvist, P., Lindberg, V. & Skar, B. G. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. *Acta Didactica Norge*. Vol. 10. Nr. 1. Art. 9, s. 1–22.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dinnen, J. L. D. & Collopy, R. M. B. (2009). An Analysis of Feedback Given to Strong and Weak Student Writers. *Teacher Education Faculty Publications*, 6/2009, s. 239–256.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31–74.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), s. 150–169. doi: 10.1080/0969594X.2012.749212.
- Gerrevall, P. (2011). Lärares professionalitet och betygsättningen- om bedömningens och betygsättningens dubbla karaktär. I Fritzell, C. (red.) (2008). *Att tolka pedagogikens språk: perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö University Press, s. 93–114.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Halleon, Y. 2016. Lässtrategier för att lyckas. Om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser. I: *Forskning om undervisning och lärande* 2(4), s. 6–23.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1, s. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-20).
- Johansson, Annelie (2018). *Lärares bedömningsspråk: Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen*. Doktorsavhandling. 2018. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling. Vasa: Åbo Akademi, 2009.
- Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Parmenius-Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet, 2008.
- Patel, R & Davidson, B (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, E. 2008. *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Licentiatavhandling, Matematiska och systemtekniska institutionen. Växjö: Linnéuniversitetet.

- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, s. 4–13.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Skollagen 2010:800. SFS. Stockholm: Utbildningsdepartementet [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-15).
- Skolinspektionen (2018). *Utmanande undervisning för högpresterande elever* [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-13).
- Skolverket (2018). *Allmänna råd med kommentarer om betyg och betygssättning* [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-15).
- Skolverket (2011a). *Läroplanen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-15).
- Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan- praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-15).
- Säljö, R. (2014a). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014b). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur, s. 251–311.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet [elektronisk resurs]. (Hämtad: 2018-11-25).
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Wyszynska Johansson, M. & Henning Loeb, I. (2015). Yrkeslevers erfarenheter om bedömning och återkoppling – kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet. *Forskning om undervisning och lärande*, (14), s. 6–23.

Bilagor

Bilaga A Hattie och Timperleys modell för återkoppling



En återkopplingsmodell för ökat lärande (egen översättning) (Hattie & Timperley 2007:87).

Bilaga B Enkäten

Enkät om läraråterkoppling på texter

Hej! Jag heter Emilia Larsson och jag studerar till lärare mot gymnasiet i svenska och jag skriver just nu mitt examensarbete. Denna enkätundersökning handlar om vad elever på naturvetenskapliga programmet anser om läraråterkoppling som de får på sina texter. Det är helt frivilligt att delta och du är givetvis anonym och varken skola eller namn kommer synas i examensarbetet. Det är endast jag och min handledare som får se svaren i sin helhet. Om du har frågor kan du höra av dig till mig på följande telefonnummer: 0723099106
Tack för att du väljer att besvara enkäten!

*Obligatorisk

Jag har tagit del av ovanstående information och väljer att delta i studien. *

Ja, jag vill besvara enkäten

Vad är din könsidentitet? *

Kvinna

Man

Övrigt: _____

Vilken kurs i svenska läser du? *

svenska 2

svenska 3

Skriv din ålder i siffror *

Ditt svar _____

Vilket program studerar du? *

Ditt svar _____

Skriftlig läraråterkoppling

I detta avsnitt besvarar du frågor som handlar om vad och hur din lärare i svenska kommenterar dina texter.

Vad kommenterar läraren på dina skrivuppgifter? Flera svar är möjliga! *

- Innehållet (ämnet som jag valt att skriva om)
- Strukturen (hur jag placerat de olika delarna i texten)
- Språket (ordval och meningsbyggnad)
- Skrivregler (stavning)
- Övrigt: _____

Vilken eller vilka av ovannämnda exempel på lärarkommentarer tycker du är viktigast- Besvara frågan i ord nedan. *

Ditt svar

Var i din text ger läraren återkoppling? Flera svar är möjliga! *

- Läraren gör kommentarer i texten
- Nedanför texten
- Övrigt: _____

Betyg

Här besvarar du frågor som handlar om betyg.

Skriver läraren ut betyg på dina texter? *

- Ja
- Nej
- Ibland

Vad tycker du om att få ett betyg på din text? *

Ditt svar

Användning av lärares kommentarer

Här besvarar du frågor som avhandlar om du får kommentarer som hjälper dig att utveckla ditt skrivande. Även hur du i så fall använder dessa kommentarer.

Får du kommentarer som förklarar hur du ska utveckla ditt skrivande? *

- Ja
- Nej
- Ibland

Vad brukar läraren kommentera i din text? *

- Det som är bra
- Det som är mindre bra
- Både det som är bra och mindre bra
- Övrigt: _____

Vilka kommentarer hjälper dig att bli bättre på att skriva? Flera svar är möjliga! *

- När läraren kommenterar det som är bra med min text
- När läraren kommenterar det som är mindre bra med min text
- När läraren ger exempel på vad jag kan göra för att förbättra min text
- Övrigt: _____

Vet du hur du ska göra för att bli bättre på att skriva när du fått kommentarer på din text? *

- Ja
- Nej
- Ibland
- Övrigt: _____

Vet du hur du ska göra för att bli bättre på att skriva när du fått kommentarer på din text?

Förklara vad du gör med lärarens kommentarer på din text. Om du inte vet vad du ska göra med kommentarerna förklarar du varför. *

Ditt svar

Muntlig och skriftlig återkoppling

Här besvarar du frågor som handlar om muntlig och skriftlig återkoppling.

Får du återkoppling både skriftligt och muntligt på din text? *

- Ja
- Nej
- Ibland

Vill du ha både muntlig och skriftlig återkoppling på din text? *

- Ja
- Nej
- Ibland

Vill du ha både muntlig och skriftlig återkoppling på din text?

Om du vill ha både muntlig och skriftlig återkoppling- förklara varför. Om du inte vill ha både muntlig och skriftlig återkoppling- förklara varför du inte vill det. *

Ditt svar

Avslutande kommentarer

Har du något du vill tillägga om läraråterkoppling på dina texter?

Ditt svar
