Återkoppling i analoga och digitala klassrum

Spänningsfyllda verksamheter i
samhällskunskapsundervisning

Agneta Grönlund

Återkoppling i analoga och digitala klassrum

Spänningsfyllda verksamheter i
samhällskunskapsundervisning

Agneta Grönlund

Linköping Studies in Behavioural Science No. 218
Utbildningsvetenskap
Linköping 2019

Linköping Studies in Behavioural Science • No. 218

Distribueras av:
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Agneta Grönlund
Återkoppling i analoga och digitala klassrum
Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7685-074-9
ISSN 1654-2029

©Agneta Grönlund
Institutionen för beteendevetenskap och lärande 2019

Tryckeri: Printed by LiU-tryck, Linköping 2019.

Förord

I förordet till licentatuppsatsen liknade jag min bildningsresa vid en vandring i okänd terräng. Av någon anledning känns resans andra del mer som en tågresä. Tågen maler på enligt tidtabell för det mesta men rätt som det är händer något både väntat och oväntat i form av signalfel, spårspring, växelfel eller sen tågvändning. Då stannar malandet upp och man tvingas att tänka: Det tar den tid det tar... Tid finns inte... Tid är bara någonting folk har hittat på. Sen rullar det igen. Samtidigt har ett mantra ständigt upprepats i mitt huvud. Våren 2019. Våren 2019 vill jag disputerat. Tid finns. Ni som känner mig vet hur nöjd jag blir när saker blir som jag har tänkt. Därför känner jag nu stor tacksamhet.

Jag känner tacksamhet både över att jag haft förmånen att ingå i en forskarskola vid Karlstads universitet men också att jag fått möjlighet att kombinera min tjänst som adjunkt med forskarstudier. För detta vill jag tacka min arbetsgivare Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, avdelningen för Pedagogik och Didaktik och då särskilt de två avdelningschefer jag haft där, Lotta Holme och Margareta Engvall.

Jag vill också tacka de lärare som så generöst delat med sig av sina erfarenheter och låtit mig ta del av sin praktik!

Tack till mina handledare, Joakim Samuelsson och Johan Samuelsson, för all uppmuntran och all kritik! Ibland ganska rå men alltid, alltid hjärtlig! Tack till läsare under processen, Håkan Löfgren, Robert Thornberg och Inger Eriksson för värdefulla synpunkter som fört arbetet framåt. Tack också till alla er som bidragit med synpunkter vid arbetsseminarier.

I slutfasen av arbetet har jag känt stor glädje över att så många tagit sig tid att hjälpa mig. Särskilt vill jag nämna Ulla-Britt Perssons insats när det gäller översättning till engelska. Dessutom alla ni som läst textutkast eller korrekturläst: Anna, Anne-Marie, Cecilia, Christina, Elisabeth, Fredrik, Magnus, Maria, Mathilda, Tobias, Tove och Ulrika.

Slutligen vill jag tacka mina barn, Stina, Lisa och Johan, för stöd och uppmuntran jag vill tacka min livskamrat Lars, stöttepelare i stort och smått.

Agneta Grönlund

Katrineholm 11 april 2019

1. ÅTERKOPPLING I SAMHÄLLSKUNSKAP.....	7
1.2 SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH DISPOSITION	11
1.3 FORMATIV BEDÖMNING.....	13
1.3.1 Formativ bedömning – kritiska aspekter	15
1.3.2 Formativ bedömning i Sverige	17
1.4 EN DIGITALISERAD SKOLA	19
1.4.1 Digitalisering i svensk skola.....	22
1.4.2 Undervisning i en digitaliserad skola.....	23
1.4.3 En förändrad bedömningspraktik?.....	24
1.5 REDSKAPET LÄRPLATTFORM	27
1.5.1 Användbarhet	27
1.5.2 Svårigheter och motstånd.....	28
1.5.3 Inbyggda normer och antaganden.....	30
1.5.4 Inläsning och övervakning	32
1.6 SAMMANFATTNING	34
2. TEORETISKT PERSPEKTIV	35
2.1 VERKSAMHETSTEORI	35
2.2 VERKSAMHETSTEORINS FRAMVÄXT.....	38
2.3 ENGESTRÖMS VERKSAMHETSSYSTEM	40
2.4 VERKSAMHETSTEORIN I AVHANDLINGEN	43
3. SAMHÄLLSKUNSKAP I GYMNASIESKOLAN	45
3.1 ÄMNETS FRAMVÄXT OCH GESTALTNING	45
3.2 SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING.....	49
3.2.1 Ämnestraditioner	49
3.2.2 Läraktiviteter	54
3.3 SAMMANFATTNING	59
4. ÅTERKOPPLING – HANDLINGAR OCH VILLKOR.....	61
4.1 ÅTERKOPPLINGENS KARAKTÄR OCH MÅL	61
4.1.1 Återkoppling och lärande.....	62
4.1.2 Utvecklad och framåtsyftande.....	63
4.1.3 Återkoppling och självreglering.....	64
4.1.4 Återkoppling som hotar självkänsla.....	65
4.1.5 Mål med återkoppling.....	67
4.2 VILLKOR I ÅTERKOPPLINGSVERKSAMHET	69
4.2.1 Redskap.....	69

4.2.2 Normer, traditioner och institutionella förhållanden.....	71
4.2.3 Gemenskap och arbetsdelning.....	75
4.3 SAMMANFATTNING	77
5. METOD OCH GENOMFÖRANDE	79
5.1 STUDIENS ANSATS.....	79
5.2 GENOMFÖRANDE, DELSTUDIE 1	81
5.2.1 Urval av lärare.....	81
5.2.2 Datainsamling, dataurval och val av analysenheter	82
5.3 GENOMFÖRANDE, DELSTUDIE 2.	89
5.3.1 Urval av lärare.....	89
5.3.2 Datainsamling, dataurval och val av analysenheter	90
5.4 ANALYS	98
5.4.1 Analys av återkopplingens karaktär, delstudie 1 och 2	99
5.4.2 Analys av handlingar och villkor, delstudie 1	103
5.4.3 Analys av handlingar och villkor, delstudie 2	106
5.4.4 Verksamhetsteoretisk analys, delstudie 1 och 2	108
5.5 KVALITETSASPEKTER.....	109
5.5.1 Metodologiska styrkor och svagheter	109
5.5.2 Användbarhet och generalisering	112
5.5.3 Etiska frågor.....	113
5.6 PRESENTATION AV RESULTATEN	115
6. ÅTERKOPPLING I ANALOG KONTEXT.....	117
6.1 SKRIFTLIGA PROV	117
6.1.1 Lärarnas tal om återkoppling vid skriftliga prov	117
6.1.2 Återkopplingens karaktär vid skriftliga prov.....	120
6.2 SKRIFTLIGA UPPGIFTER	124
6.2.1 Lärarnas tal om återkoppling vid skriftliga uppgifter	125
6.2.2 Återkopplingens karaktär vid skriftliga uppgifter.....	127
6.3 LOGGBOK.....	132
6.3.1 Lärarens tal om återkoppling i loggbok	132
6.3.2 Återkopplingens karaktär i loggbok.....	133
6.4 ÅTERLÄMNINGSSAMTAL	136
6.4.1 Lärarnas tal om återkoppling vid återlämningssamtal.....	137
6.4.2 Återkopplingens karaktär vid återlämningssamtal.....	139
6.5 ELEVERS ARBETSPROCESS	144
6.5.1 Lärarnas tal om återkoppling under elevers arbetsprocess	144
6.5.2 Återkopplingens karaktär under elevers arbetsprocess	146

6.6 SAMMANFATTNING	153
7. VILLKOR OCH VERKSAMHETER I ANALOG KONTEXT	155
7.1 REGLER I ÄMNEKLASSRUMMET	155
7.1.1 Om återkopplingens syfte och karaktär	155
7.1.2 Om regler för betygssättning	157
7.1.3 Om ämne och kurs	158
7.2 ARBETSDDELNING I ÄMNEKLASSRUMMET	161
7.2.1 Om lärande och skapande av förutsättningar för lärande	161
7.2.2 Om att ge och ta emot återkoppling	161
7.2.3 Om tolkning av mål och ramar	162
7.2.4 Om bedömning och examination	162
7.3 ÅTERKOPPLINGSVERKSAMHETER I ANALOG KONTEXT	164
7.3.1 Betygsinformerande verksamhet	167
7.3.2 Lärandeorienterad verksamhet	170
7.3.3. Spänningar	173
7.4 SAMMANFATTNING	175
8. HANDLINGAR OCH VILLKOR I LÄRPLATTFORM	177
8.1 ÅTERKOPPLING MED REDSKAPET GRADERING	177
8.1.1 Redskapet gradering	177
8.1.2 Handlingar med redskapet gradering	177
8.1.3 Återkopplingens karaktär vid gradering	178
8.1.4 Villkor för redskapet gradering	178
8.2 ÅTERKOPPLING MED REDSKAPET MATRIS	179
8.2.1 Redskapet matris	179
8.2.2 Handlingar med redskapet matris	184
8.2.3 Återkopplingens karaktär vid matris	185
8.2.4 Villkor för redskapet matris	189
8.3 ÅTERKOPPLING MED REDSKAPET TEXTKOMMENTAR	198
8.3.1 Redskapet textkommentar	198
8.3.2 Handlingar med redskapet textkommentar	199
8.3.3 Återkopplingens karaktär vid textkommentar	203
8.3.4 Villkor för redskapet textkommentar	211
8.4 SAMMANFATTANDE TABELLER	215
9. VERKSAMHETER I LÄRPLATTFORM	219
9.1 GENERELLA VILLKOR	219
9.2 BAKÅTBlickande och framåtriktad verksamhet	223

9.2.1 Bakåtblickande verksamhet.....	224
9.2.2 Framåtriktad verksamhet.....	227
9.3 DOKUMENTERANDE VERKSAMHET.....	231
9.4 SPÄNNINGAR	235
9.5 SAMMANFATTNING	237
10. DISKUSSION	239
10.1 ÅTERKOPPLINGENS KARAKTÄR	239
10.1.1 Skilda sammanhang – olika möjligheter	240
10.2 SPÄNNINGSFYLLDA VERKSAMHETER.....	243
10.2.1 Nytt redskap – ny verksamhet	244
10.2.2 Att blicka bakåt och se framåt	247
10.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FÖRÄNDRING	250
SUMMARY	257
REFERENSER.....	267
TABELLER OCH FIGURER.....	289
BILAGOR	I
Bilaga 1	I
Bilaga 2	II
Bilaga 3	III
Bilaga 4	IV
Bilaga 5	V
Bilaga 6	VII
Bilaga 7	IX
Bilaga 8	XI
Bilaga 9	XII
Bilaga 10	XIV
Bilaga 11	XVI
Bilaga 12	XVII
Bilaga 13	XX
Bilaga 14	XXII

1. Återkoppling i samhällskunskap

Att vara ämneslärare är att vara del av en tradition som påverkar hur undervisning och bedömning planeras och genomförs. De didaktiska relationerna mellan elev, lärare och ämne utgör ett nav runt vilket en lärares vardagsarbete kretsar. Där är bedömningsfrågor ständigt närvarande, såväl i interaktionen med eleverna som i undervisningsförberedelser och efterarbete. Denna studie handlar om den del av samhällskunskapslärares bedömningsarbete som utgörs av återkoppling till elever. Den består av två delstudier. Den första delstudien, licentiatuppsatsen, genomfördes i klassrum där eleverna mestadels arbetade utan datorer och den andra delstudien i en kontext där eleverna var utrustade med varsin dator både i skolan och på fritiden.

Inledningsvis beskrivs förändringar i form av ett ökat intresse för formativ bedömning och skolans digitalisering. Mot denna bakgrund beskrivs behovet av forskning om återkoppling i relation till såväl lärares handlingar som kontextuella villkor. Därefter klargörs avhandlingens syfte, frågeställningar och disposition följt av en bakgrund där formativ bedömning och skolans digitalisering behandlas.

De strömningar som kan urskiljas inom bedömningsfältet kan spåras i skilda synsätt på lärande såväl som i förändringar på policynivå. Shepard (2000) beskriver hur förändringar i synen på lärande påverkat bedömningspraktiken¹ över tid. Hon redogör för en utveckling från ett behavioristisk och mätteoretiskt synsätt mot ett socialkonstruktivistiskt perspektiv med influenser från både kognitiva och sociokulturella perspektiv på lärande. Havnes och McDowell (2008) beskriver framväxten av detta ”contextual-qualitative paradigm” (s. 4) som en reaktion mot den traditionella testkulturen. Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas bedömning som en dynamisk och samarbetsinriktad aktivitet som sker i undervisningssituationen (Gipps, 2002; Havnes & McDowell, 2008; James & Lewis, 2012; Lindström, 2011;

¹ Studien behandlar bedömning och återkoppling, användning av digitala verktyg och ämnesundervisning. Begreppet praktik används i studien för att beskriva återkommande aktiviteter inom dessa olika delar av undervisningen (Jfr Carlgren, 2015). Begreppet används också i resultatkapiteln för att beskriva variationer inom verksamheter.

Penuel & Shepard, 2016). Därav följer att bedömningen av arbetsprocessen är lika viktig som bedömningen av den färdiga produkten och att både eleven och läraren är aktiva i konstruerandet av uppgifter och bedömningskriterier och i värderingen av elevens prestation.

I linje med denna utveckling har bedömning med syfte att stärka lärande, formativ bedömning, kommit att betonas alltmer. Såväl internationellt som i Sverige har utbildnings- och implementeringsinsatser genomförts för att stärka bedömningens formativa syfte (Hirsh & Lindberg, 2015; Lundahl, 2017). En förklaring till det stora genomslag implementering av formativ bedömning fått i delar av världen är att mycket positiva effekter på elevers lärande visats i metastudier, som Black och Wiliam (1998) och Hattie (2009), och att dessa resultat har fått stort genomslag på policy-nivån (Hirsh & Lindberg, 2015).

En annan utvecklingslinje när det gäller bedömning kan kopplas till genomförandet av ansvarsutkrävande (accountability) i skolan. Ansvarsutkrävande i bedömningssammanhang innebär att summativa testresultat används för att mäta skolors och lärares resultat och trenden kännetecknas av ökad användning av externa prov och kvalitetsredovisningar för att mäta måluppfyllelse (Hirsh & Lindberg, 2015; Penuel & Shepard, 2016; Smith, 2016). Skolor hålls ansvariga för och får ta konsekvenserna om eleverna inte når målen (jfr Eriksson, 2018). Carlgren (2015) menar att vi även i Sverige har haft en utveckling där ”elevernas betygsinriktade strävan blivit påbjuden” (s. 250) och där undervisningen utformas i relation till bedömningspraktiker.

Utvecklingen mot ansvarsutkrävande har lett till ett starkt intresse för undervisning- och bedömningsmetoder som kan stärka elevernas resultat. En problematik som är tydlig i internationell forskning är att implementering av formativ bedömning stöter på svårigheter i bedömningssystem som har ett starkt fokus mot summativ kunskapsmätning (Hirsh & Lindberg, 2015). ”Det största hotet mot formativt klassrumsarbete tycks vara ökade externa krav på kvantifierbara kunskapsmått” (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 26).

De två strömningar som berörts ovan kan beskrivas som motstridiga med fokus endera riktat mot en formativ bedömning med syfte att stödja lärandet eller en summativ bedömning med syfte att bedöma en uppnådd nivå. När det gäller arbetet i klassrummet kan dock denna dikotomi vara problematisk, i synnerhet i skolsystem som det svenska där läraren har stor makt över betygssättningen (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016).

Harlen (2012b) beskriver de två formerna, summativ och formativ bedömning, som ett kontinuum från informell formativ bedömning, inbäddad i den kontinuerliga interaktionen i klassrummet, till formell summativ bedömning, där bedömningen handlar om att avgöra elevens nivå. Mellan dessa ytterligheter finns bedömningstillfällen med såväl formativa som summativa inslag. Även Black och Wiliam (2018) lyfter fram vikten av att skapa synergier mellan bedömningars syften. McMillan (2003) visar att lärares bedömningsbeslut fattas i spänningen mellan läraren egna värderingar om lärande och undervisning och yttre krav i form av externa tester, föräldrar eller skolrutiner.

Begreppet formativ bedömning har på relativt kort tid fått genomslag såväl internationellt som i Sverige. Behovet av forskning har identifierats som stort när det gäller formativ bedömning under olika kontextuella villkor, exempelvis elevernas ålder och skilda skolämnen (Hirsh & Lindberg, 2015; Lundahl, 2017). Forskare menar att den ämnesdidaktiska kontexten bidrar med skilda normer, kunskapskulturer och undervisningspraktiker och den har beskrivits som mycket betydelsefull för bedömningspraktiken (Grossman & Stodolsky, 1995; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011; Pryor & Crossouard, 2008, Carlgren, 2015). I internationella översikter om Social studies betonas bristen på forskning om bedömning i ämnet (Barton & Avery, 2016; Torrez & Claunch-Lebsack, 2013). Aspekter av formativ bedömning i samhällskunskap på gymnasienivå är ett område där ytterligare forskning kan bidra till kunskaper om bedömningshandlingar såväl i relation till ämnet samhällskunskap som i relation till gymnasienivån.

Formativ bedömning är ett paraplybegrepp som innefattar flera olika undervisningshandlingar som kommunicerande av tydliga mål, klassrumsaktiviteter som visar lärande, återkoppling från lärare och kamrater, självbedömning och anpassning av undervisningen efter elevernas behov. Hirsh och Lindberg (2015) identifierar ett stort behov av forskning med ett precist fokus riktat mot dessa. Föreliggande studie avser bidra med kunskaper om den del av bedömningspraktiken i samhällskunskapsundervisningen som består av den återkoppling som ges av lärare. Det handlar om lärares återkopplingshandlingar, om återkopplingens karaktär och de variationer som kan urskiljas i återkopplingspraktiken.

En pågående och omvälvande samhällsförändring utgörs av digitaliseringen. Regeringen beslutade år 2017 om en digitaliseringsstrategi för skolan och skrivningar i läroplanen har reviderats med

utgångspunkt i denna (SKOLFS 2011:144, rev. 2017). De flesta gymnasieelever förfogar idag över en egen dator i skolarbetet vilket förändrar lärarens arbete och kan utgöra en utmaning mot traditioner och normer i undervisningspraktiken (Skolverket, 2016). I denna snabba utveckling efterfrågas klassrumsnära forskning som belyser olika aspekter av den digitaliserade skolan (Hirsh & Lindberg, 2015; Olofsson, Lindberg, Fransson & Hauge, 2015; Fleisher, 2012; Islam & Grönlund, 2016). En aspekt är bruket av lärplattform², ett redskap som bl.a. används för att ge återkoppling på elevuppgifter. Frågor om hur lärare använder plattformen för återkoppling och hur lärare upplever återkoppling i lärplattform i relation till sin undervisning har bidragit till valet att studera återkoppling i lärplattform.

Återkoppling ges inte i ett vakuum utan inom en rådande bedömningspraktik. Det är därför av intresse att belysa såväl lärares erfarenheter av återkoppling som de kontextuella villkor som återkopplingen ges inom. I tidigare forskning om återkoppling inom andra ämnen och undervisningskontexter ges en bild av att lärarna uppfattar att återkopplingen dels har formativa syften som att stödja elevens lärande, stärka elevens självreglering och motivera eleven samtidigt som den har summativa syften som att ge betygsbesked och legitimera dessa (se kapitel 3).

I den utveckling som skisserats ovan har ett intresse för bedömning med syfte att stödja elevens lärande beskrivits liksom ett intresse för de förändringar som den digitaliserade skolan innebär för lärares bedömningsarbete. Ett fokus för studien har pekats ut i form av lärares återkoppling till elev.

² Ett web-baserat system som möjliggör för lärare och/eller studenter att dela material, lämna in och återlämna uppgifter och kommunicera on-line (Lonn & Teasley 2009, s. 686, min översättning). Det engelska begreppet är Learning Management System (LMS). Skolverkets (2013) beskriver lärplattformen som en internetbaserad plattform för samarbete mellan lärare och elev.

1.2 Syfte, frågeställningar och disposition

De återkopplingshandlingar som är studiens fokus genomförs inom samhällskunskapsundervisningen där lärares återkoppling analyseras ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Det teoretiska perspektivet kommer att presenteras närmare i kapitel 2.

Syfte

Studiens syfte är att synliggöra lärares återkoppling i samhällskunskap i gymnasieskolan i analog och digital kontext med särskilt intresse för återkopplingens formativa syfte.

Frågeställningar

1. Vilka variationer i återkopplingens karaktär kan urskiljas?
2. Vilka verksamheter kan urskiljas?
3. Vilka likheter och skillnader kan urskiljas mellan återkoppling i analog kontext och återkoppling via lärplattform?
4. Vilka förutsättningar kan urskiljas för återkoppling med formativt syfte?

Med återkoppling (eng. ”feedback”) avses i denna studie lärares information till elev om någon aspekt av dennes prestation eller förståelse i relation till en specifik arbetsuppgift. Återkoppling är den del av undervisningsprocessen som kommer när eleven har gått vidare från instruktionen och i interaktion med läraren får information om sin prestation eller förståelse och/eller hur hen kan gå vidare i sitt lärande. Definitionen har sin utgångspunkt i Kluger och DeNisi (1996) och Hattie och Timperley (2007).

I den första delstudien, licentiatuppsatsen, genomfördes datainsamlingen i en analog kontext. Med analog kontext avses en undervisningsmiljö där eleverna inte är utrustade med varsin dator. I den andra delstudien har återkoppling i digital kontext, eller som det också benämns, 1:1-miljö, undersökts. Men begreppet 1:1-miljö avses att eleverna har tillgång till var sin dator i skolarbetet och på fritiden. Den återkoppling som studerats i denna miljö är den som ges via lärplattform. Med lärplattform avses i denna studie en internetbaserad plattform för samarbete mellan lärare och elev (Skolverket, 2013).

Disposition

I kapitel 1 följer en bakgrund där begreppet formativ bedömning beskrivs utifrån två modeller. I avsnittet lyfts även kritiska aspekter och en inblick ges i forskning om formativ bedömning i Sverige. Därefter beskrivs skolans digitalisering översiktligt i relation till undervisning och bedömning. Kapitlet avslutas med en redovisning av forskning om lärplattformar.

I kapitel 2 redogörs för studiens teoretiska perspektiv i form av en beskrivning av verksamhetsteorin och hur den kommer att användas i avhandlingen. Därefter redogörs i kapitel 3 för regelverk och forskning som bedömts ha relevans när återkoppling i ämnet samhällskunskap betraktas som en verksamhet. I kapitlet beskrivs ämnets framväxt och förändring, traditioner och undervisningspraktiker.

I kapitel 4 redovisas tidigare forskning om återkopplingens karaktär, mål med återkopplingshandlingar och villkor för återkoppling. Därefter följer, i kapitel 5, metod och genomförande för de bägge delstudier som avhandlingen består av. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur resultaten kommer att presenteras.

I kapitel 6–9 presenteras avhandlingens resultat. Delstudie 1 redovisas i kapitel 6 och 7, dessa kapitel är i liten utsträckning förändrade från licentiatuppsatsen (Grönlund, 2011), förutom avsnitt 7.3 som tillförts under arbetet med avhandlingen. I kapitel 6 beskrivs lärares återkoppling i fem sammanhang; skriftliga prov, skriftliga uppgifter, loggbok, återlämningssamtal och elevers arbetsprocess. I kapitel 7 redovisas villkor för återkoppling i analog miljö och de verksamheter som har kunnat urskiljas i delstudie 1. I kapitel 8 presenteras återkopplingshandlingar i lärplattform med de tre redskapen gradering, matris och textkommentar och i kapitel 9 de verksamheter som har kunnat urskiljas i delstudie 2.

I kapitel 10 diskuteras avslutningsvis avhandlingens resultat med utgångspunkt i studiens syfte.

1.3 Formativ bedömning

Av studiens syfte framgår ett intresse för en aspekt av formativ bedömning, nämligen återkoppling. I utvecklingen av den formativa bedömningen både när det gäller teoretiska antaganden och mer praktiska tillämpningar har de båda forskarna Paul Black och Dylan Wiliam haft en framträdande roll. De konstaterar i en forskningsöversikt att den formativa bedömningen stärker elevers lärande och har efter detta gått vidare med utveckling av sina teorier (Black & Wiliam, 1998, 2006a, 2006b, 2009, 2012, 2018). I Penuel och Shepards (2016) översiktsartikel om formativa interventioner beskrivs Black och Wiliams modell som strategifokuserad. I detta ligger att den utgår ifrån strategier som empiriskt visat sig fungera väl som verktyg för lärare och att den har ett eklektiskt förhållande till pedagogisk teori. Under senare år har teorin dock orienterats mer i riktning mot sociokulturella perspektiv på lärande (Black & Wiliam, 2012, 2018; Hirsh & Lindberg, 2015; James & Lewis, 2012).

Begreppet formativ bedömning är under utveckling såväl teoretiskt som praktiskt och definitionen har breddats och nyanserats över tid (Brookhart, 2007; Hirsh & Lindberg, 2015). Nedanstående definition är från Black och Wiliam (2009):

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. (s. 9)

I nedanstående Tabell 1 åskådliggörs den formativa bedömningen i den strategifokuserade modellen som bestående av tre aktörer, tre nyckelprocesser och fem strategier (efter Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Thompson, 2007).

Tabell 1.

Aspekter av formativ bedömning (Black & Wiliam, 2009, svensk översättning i Hirsh & Lindberg, 2015, s. 21).

Aktörer	Vart den lärande är på väg	Var den lärande befinner sig just nu	Hur gapet mellan nuläge och mål ska överbryggas
Lärare	1. Tydliggöra mål och framgångskriterier för lärande.	2. Skapa effektiva klassrumsdiskussioner och andra situationer som ger bevis för lärande.	3. Ge återkoppling som tar den lärande framåt.
Kamrat	Förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande.	4. Aktivera elever som resurser för varandra.	
Elev	Förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande.	5. Aktivera elever som ägare av sitt eget lärande.	

Av tabellen framgår att läraren, eleven som kamrat och eleven som lärande är att betrakta som aktörer i den formativa bedömningen. Tre processer kan urskiljas i form av de tre frågorna: Vart ska eleven (vad är målet)? Var befinner sig eleven nu? och Hur kan eleven komma dit (nå målet)? Fem strategier (1–5) beskrivs där den första strategin innebär att lärandemål och kvalitetskriterier måste klargöras av läraren och förstås och delas av elever. Den andra strategin består av att skapa aktiviteter som kan synliggöra elevernas lärande för att utröna var eleven befinner sig i förhållande till målet. Strategierna fyra och fem bidrar också till detta, eleverna är resurser i de aktiviteter som genomförs i klassrummet och de ska aktiveras som ägare av eget lärande under dessa aktiviteter. Återkoppling är den tredje strategin och dess syfte är att bidra till att eleven når målet. Även där betraktas eleverna som resurser för varandra och som ägare av eget lärande.

En annan modell har sin grund i sociokulturell teori. Pryor och Crossouard (2008) har ett verksamhetsteoretiskt perspektiv som utgångspunkt när de betraktar formativ bedömning som en situerad

social praktik där lärande och identitetsskapande ses som oskiljaktigt. Kunskap betraktas inte som "a given 'body' of knowledge" (Pryor & Crossouard, 2012, s. 257) utan den manifesteras i aktiviteter och ger upphov till formande av identiteter. Dessa är präglade av kulturella normer och traditioner, exempelvis i undervisningsämnet. Det kan handla om karaktären på elevuppgifterna som beskrivs som ett centralt redskap för möjligheter till formativ bedömning. Detta genom att olika typer av uppgifter ger olika maktrelationer mellan lärare och elev och därmed påverkar formandet av identiteter (Crossouard, 2009).

I Pryor och Crossouards (2008) modell är kärnan i den formativa bedömningen förståelse av uppgifter och kvalitetskriterier. Handlingar av elever och lärare i klassrummet som bidrar till denna förståelse är återkoppling och omdömen, observationer och frågor. Detta sker genom två typer av bedömning, den konvergenta och den divergenta bedömningen (efter Torrance & Pryor, 2001). Med konvergent bedömning menas en bedömning där utgångspunkten är att ta reda på om eleven kan, förstår eller kan göra något av läraren förutbestämt där den rätta lösningen eller det rätta svaret är givet. Läraren har kontroll och eleven är mottagare av bedömningen som präglas av korrigering. I relation till kvalitet kan det handla om att klargöra redan fastställda betygs-kriterier. Den divergenta bedömning har som utgångspunkt att ta reda på vad det är eleven kan, förstår eller kan göra. Återkopplingen är utforskande och provisorisk och inriktad på att stärka elevens engagemang och undervisningen präglas av öppna frågor eller uppgifter, där eleverna är delaktiga i utformandet av kvalitetskriterier. Den konvergenta bedömningen beskrivs som en bas, medan den divergenta bedömningen bidrar med kreativa möjligheter för eleven (Pryor & Crossouard, 2008).

I föreliggande studie riktas intresset mot återkoppling, en aspekt av den formativa bedömningen som lyfts fram som central i såväl den strategifokuserade som den sociokulturella modellen.

1.3.1 Formativ bedömning – kritiska aspekter

Flera författare lyfter fram den utmaning för en fungerande implementering av formativ bedömning som utbildningssystemet i stort utgör. Det handlar då särskilt om skolsystem där kulturen är starkt test- och mätorienterad (Bennett, 2011; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015; Torrance, 2012).

De motstridiga utvecklingslinjer som tidigare beskrivits, med å ena sidan ett växande intresse för formativ bedömning och å andra sidan utvecklingen mot ansvarsutkrävande med den summativa orientering som den inneburit, karaktäriseras av skillnader både vad gäller lärandeteoretiska utgångspunkter och delkomponenter i bedömning. En bakgrund till den översikt över lärandeteori i relation till bedömning som Penuel och Shepard (2016) tagit fram är den kritik som riktats från Bennett (2011) där han framhåller att kopplingen mellan Black och Wiliams modell och lärandeteori är oklar. En annan kritik från Bennett handlar om att begreppet formativ bedömning inbegriper alltför disparata fenomen för att kunna mätas i effektstudier.

Torrance (2012) kritiserar Black och Wiliam för att betrakta återkoppling som en rent kognitiv process och att underskatta de emotionella aspekterna av bedömningssituationen. Han invänder också mot dels den linjära kunskapssyn som han menar ligger till grund för de formativa strategierna och dels mot att alltför lite intresse riktas mot kontexten i den strategifokuserade modellen. Av hans beskrivning av den högre utbildningen framgår att de formativa strategierna används på ett instrumentellt sätt utan att något genomslag sker för en formativ anda. Bedömningen har utvecklats till att bli "conformative" (Torrance, 2012, s. 338), där betoning på transparens ifråga om lärandemål och kvalitetskriterier och återkoppling i relation till dessa hamnar i fokus snarare än studenters förståelse och självständiga och kritiska förmåga (se även Tolgfors (2014) nedan för ett svenskt exempel).

Carlgren (2015) betraktar intresset för formativ bedömning som en konsekvens av den starkare resultatstyrningen av skolan där undervisningen utformas utifrån bedömningsaspekter och riktar kritik mot att ett alltför stort fokus hamnar på elevernas prestationer i relation till kravnivåer (se även Eriksson, 2018). Även andra forskare lyfter fram att den aspekt av den formativa bedömningen som handlar om lärares användning av bedömningsinformation för att förändra sin undervisning hamnat i skymundan i forskningen (Blomqvist, Lindberg & Skar, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015).

I en forskningsöversikt om Bedömning för lärande (BfL)³ beskrivs ett antal förutsättningar för att den formativa bedömningen med

³ Begreppet Bedömning för lärande, BfL, används som synonymt med begreppet formativ bedömning men en åtskillnad kan göras där formativ bedömning anger ett

utgångspunkt i den strategifokuserade modellen ska fungera (Heitink et al., 2016). Forskarna identifierar såväl kunskaper som attityder som viktiga faktorer. Läraren behöver ha förmåga att integrera strategierna med sina ämnesdidaktiska kunskaper vilket kräver goda kunskaper i såväl ämne som didaktik och bedömning. En konstruktivistisk kunskapssyn beskrivs som gynnsam men också en syn på läraren som ansvarig för elevernas lärande snarare än för att överföra kursplaneinnehåll. Vidare framhåller forskarna att hela skolan behöver präglas av en formativ bedömningskultur. Ett tydligt resultat i översikten är att det inte räcker med att förändra procedurer eller ytliga strukturer (Heitink et al., 2016).

Såväl Bennett (2011) som Hirsh och Lindberg (2015) framhåller att lärare behöver kunskap, stöd och material i undervisningsämnet för att kunna förändra undervisningspraktiken (se även Heitink et al., 2016).

1.3.2 Formativ bedömning i Sverige

I denna studie riktas intresset mot svensk skola och därför ges här en inblick i formativ bedömning i svensk kontext. I läroböcker på svenska om formativ bedömning har den strategifokuserade modellen fått stort genomslag (Jönsson, 2013; Jönsson & Odenstad, 2014; Lundahl, 2014; Slemmen, 2013). Den har också bildat utgångspunkt för implementering av formativ bedömning i flera svenska kommuner (Jönsson, Lundahl & Holmberg, 2015).

Begreppet formativ bedömning används inte i läroplaner eller i kurs- eller ämnesplaner. Av Skolverkets allmänna råd, Betyg och betygssättning (Skolverket, 2018a) framgår att läraren behöver samla bedömningsinformation som kan användas för både formativt och summativt syfte. Där framgår vidare att det är viktigt att den återkoppling som ges stödjer elevens kunskapsutveckling. På Skolverkets webbplats finns olika typer av stödmaterial där den formativa aspekten av bedömningen betonas (se exempelvis Skolverket, 2011b).

I Vetenskapsrådets forskningsöversikt redovisas svensk forskning om formativ bedömning på grundskolenivå. Där beskrivs fältet som relativt utforskat med fokus framförallt på de tidigare åren. Forskarna

syfte med bedömningen och BfL utgör processen i klassrummet (se Jönsson, Lundahl & Holmberg, 2015).

lyfter i sammanfattningen fram den komplexitet som studierna visat. Hirsh och Lindberg (2015) skriver:

Klassrumsstudierna visar på komplexiteten i de situationer och det kunnande lärarna behöver hantera för att använda formativa bedömningar för att ömsesidigt utveckla sin undervisning och elevernas lärande. (s. 67)

En studie i grundskolekontext som är relevant i relation till återkoppling i lärplattform är Mårell-Olssons (2012) studie om digital dokumentation i form av Individuella utvecklingsplaner (IUP). Studien visar hur användningen av det digitala verktyget påverkar arbetsprocessen. Det företag som tillhandahåller verktyget för den digitala dokumentationen har gjort en egen tolkning av styrdokumentet och skapat digitala lösningar utifrån detta. Mårell-Olsson menar att IUP-mallarna och tekniken styr arbetsprocessen snarare än pedagogiska överväganden. I studien beskrivs hur lärares arbetsprocess förändras genom exempelvis återanvändning av färdigformulerade omdömen (se även Samuelsson, Brismarck och Löfgren, 2018).

Ett par studier i svensk gymnasieskola pekar på både möjligheter och svårigheter. I en utvärdering av ett projekt i Borås kommun där implementering av BfL skett med utgångspunkt i den strategifokuserade modellen (Black & Wiliam, 2009, 2012) fann forskarna att lärarna förändrade sitt sätt att tala om undervisning och lärande och sin bedömningspraktik. Praktiken var dock lärarcentrerad och lärarna tog det mesta av ansvaret för bedömningen vilket ledde till hög arbetsbelastning för lärarna. Det bidrog också till att eleverna inte gavs möjlighet att ta ansvar för sitt lärande (Jönsson, Lundahl & Holmberg, 2015).

Tolgfors (2014) beskriver en liknande utveckling i en undersökning av implementering av formativ bedömning i idrott och hälsa. Han fann att de olika tolkningarna av de formativa strategierna kunde ge upphov till vitt skilda undervisningspraktiker. Bedömning för Lärande, BfL, kunde kännetecknas av *kontrollstyrning*, i syfte att åstadkomma så rättvis betygssättning som möjligt och med en praktik där alla elever normaliseras mot kunskapskraven på samma sätt. BfL kunde också kännetecknas av *styrning genom frihet*, där eleverna guidas mot målen genom självstyrning, flexibilitet i bedömningsformer och en mångfald av vägar till måluppfyllelse.

I Balans (2012) studie om elevernas problemlösningsförmåga i matematik implementerades formativa strategier i en grupp som jämfördes med en kontrollgrupp. Resultatet visade bättre resultat för både problemlösningsförmåga och matematiska resonemang i den grupp där de formativa strategierna användes systematiskt. Dessutom stärktes elevernas motivation. I synnerhet elever med svaga resultat visade förbättring. Balan (2012) beskriver hur de olika strategierna var inflätade i varandra och att det inte var möjligt att utröna vilken av strategierna som betydde mest.

1.4 En digitaliserad skola

En förändringsprocess med relevans för föreliggande studie är digitaliseringen av skolan som har inneburit nya verktyg i undervisningen för både elever och lärare. I följande avsnitt ges en beskrivning av aspekter av digitaliseringen av skolan med relevans för återkopplingen. Inledningsvis ges en bakgrund om skolans digitalisering såväl internationellt som i Sverige, därefter följer en översiktlig beskrivning av digitaliseringens påverkan på undervisning och bedömning.

Digitaliseringen av skolan är en världsomspännande trend och många länder gör stora satsningar på en dator per elev, ett koncept som kallas en-till-en, (1:1) (The Worldbank Group, 2011). Det innebär att varje elev har tillgång till en egen dator både under skoldagen och på fritiden (Valiente, 2010).⁴ De argument som legat till grund för införandet av 1:1 är att det ska utveckla undervisningen och öka måluppfyllelsen, att elever behöver den digitala kompetensen och att införandet av 1:1 minskar skillnader i tillgång till IT mellan olika grupper och individer (Holcomb, 2009). Andra skäl som anförts är att det är kostnadseffektivt och att det blivit en trend som skolhuvudmän känner sig tvingade att följa (Röstlinger, Danielsson, Holgersson & Goldkuhl, 2014).

I Fleischers (2012) forskningsöversikt beskrivs olika aspekter av 1:1-projekt. En aspekt handlar om hur mycket datorerna används och där konstateras att detta kan variera stort mellan skolor och klasser men att de totalt sett används i hög utsträckning. Datorerna används till

⁴ Enligt andra definitioner kan det även röra sig om andra digitala enheter (Islam & Grönlund, 2016).

informationssökning, presentationer, produktion av exempelvis text, video eller musik och kommunikation samt till organisering av material.

När det gäller lärande så är de författare som studien bygger på eniga om att 1:1-projekt har positiva effekter på elevers uppfattningar när det gäller deras lärande. De kan gälla motivation och engagemang, vilja att revidera arbeten, ökat hemarbete, stärkt känsla av kontroll över lärandeprocessen eller ökade möjligheter till autonomi när det gäller utformning eller presentation av uppgifter. Det pedagogiska klimatet tycks bli mer ”individual- and community-centred” (Fleischer, 2012, s. 117) än i traditionella miljöer. Detta innebär att individen arbetar enskilt med kunskapsbidrag som ingår i en större helhet, vilket kan bidra till en känsla av att tillhöra en lärandegemenskap. En annan förändring som beskrivs är att interaktionen mellan elever ökar. Samtidigt tycks dock individualiserad undervisning vara vanligare i 1:1-miljö än i traditionell undervisning (Islam & Grönlund, 2016).

Fleischer (2013) framhåller att en svaghet när det gäller forskningen om 1:1 är att de positiva resultaten ofta baseras på upplevelser och att det råder brist på tydlig evidens när det gäller betyg och testresultat (se även Islam & Grönlund, 2016).

Flera forskningsöversikter visar att det finns framgångsrika 1:1-projekt där bättre skolprestationer har kunnat visas men även att det finns projekt där inga positiva effekter uppnåtts och projekt som lagts ner (Holcomb, 2009; Islam & Grönlund, 2016; Valiente, 2010). Det beskrivs som svårt att generalisera kring införandet av 1:1 eftersom resultatet kan påverkas av många kontextuella faktorer. Negativa faktorer som framkommit i forskningen är att elever blir distraherade, att lärare gör motstånd samt att både fysiska och psykiska besvär av datoranvändningen har konstaterats (Islam & Grönlund, 2016).

Det framstår dock som viktigt för en lyckad implementering att lärare får utbildning och att det finns en god datasupport (Fleischer, 2012; Holcomb, 2009; Håkansson Lindqvist, 2015; Valiente, 2010). Islam och Grönlund (2016) lyfter fram vikten av att alla aktörer är delaktiga i implementeringen, från policymakare på nationell och lokal nivå, till administrativa och kontrollerande instanser och skolledare och lärare på den enskilda skolan.

I en tematisk översikt om användningen av digital teknologi framträder en diskrepans mellan den ambition som uttrycks på policy-nivån och praktiken i skolan, vilket ofta leder till att forskare kommer

fram till att praktiken inte är tillräckligt bra. Policynivån driver på för en praktik som många gånger står i opposition till lärares erfarenheter och lärarens roll beskrivs som avgörande för hur tekniken kommer till användning i skolan. I relation till skolans organisation och ledarskap redovisas forskning som betonar skolkulturens betydelse för implementering men också vikten av att både lärare och skolledare frågar sig vad de behöver och på vilket sätt den digitala tekniken kan bidra (Olofsson et al., 2015).

I en longitudinell studie har tre gymnasieskolors arbete med digitalisering följts under 3 år. Såväl lärare som elever har intervjuats. Ett tydligt resultat är den ambivalens som lärare uttrycker i relation till IKT (Informations och kommunikationsteknik)⁵. Vissa aspekter upplever de som positiva, som möjligheter till informationssökning, simuleringar, inspelningar och övningsprogram liksom funktioner för dokumentation i lärplattformen. Bland de utmaningar som förs fram är att ämnet har alltför lite kurstid för att använda digitala redskap och att det tar tid att planera för digital undervisning. Även ifråga om skolornas lärplattform finns skilda uppfattningar. Lärplattformen uppfattas som en resurs för att distribuera och lämna in uppgifter, för att sprida information och kommunicera. Eleverna är dock kritiska och menar att systemet är omodernt och inte tillräckligt användarvänligt och att plattformen tjänar som en informationsportal snarare än en resurs för lärande (Lindberg, Olofsson & Fransson, 2017).

Av forskningsöversikter framgår att det behövs mer forskning för att nå en djupare förståelse av hur IKT används i klassrummet och hur det påverkar undervisningen (Fleischer, 2012; Islam & Grönlund, 2016; Valiente, 2010).

⁵ Ett samlande begrepp för digitala verktyg som används för databehandling och kommunikation som ofta används när det finns en tydlig koppling till digitala verktyg i undervisningen (Skolverket, 2017).

1.4.1 Digitalisering i svensk skola

År 2015 hade 80 % av eleverna i den kommunala gymnasieskolan och 74 % av eleverna i de fristående skolorna tillgång till egen dator. Datorerna användes mest i ämnena svenska och samhällsorienterande ämnen. Av eleverna i gymnasieskolan uppgav 64 % att de använder dator eller surfplatta på alla eller de flesta lektioner i samhällsorienterande ämnen (Skolverket, 2016).

Genom åren har en del satsningar genomförts från myndigheternas sida med intentionen att öka datoranvändningen i gymnasieskolan. Några exempel är satsningen Datorn i skolan med början 1974, Datorn i undervisningen 1981, KK-stiftelsens projekt 1994–1995, Det svenska skoldatanätet 1995, ITis 1999–2000, PIM-utbildningen 2006–2014 och Digitaliseringskommissionens arbete med början 2012 (Tallvid, 2015).

Trots detta kan sägas att digitaliseringen av den svenska skolan främst har överlåtits på skolhuvudmännen i samarbete med privata aktörer då någon nationell strategi för skolans digitalisering inte har funnits förrän 2017. Detta har medfört skilda möjligheter mellan skolor när det gäller användning av digital teknik (Skolverket, 2016). Av den nationella strategin framgår att det övergripande målet är att:

det svenska skolväsendet ska vara ledande i att använda digitaliseringens möjligheter på bästa sätt för att uppnå hög digital kompetens hos barn och elever och för att främja kunskapsutvecklingen och likvärdigheten (Regeringskansliet, 2017, s. 4)

Den nationella strategin har tre fokusområden: Digital kompetens för alla inom skolväsendet, likvärdig tillgång och användning och forskning och uppföljning kring digitaliseringens möjligheter (Regeringskansliet, 2017).

Läroplanen från 2011 reviderades 2017 genom skrivningar om digital kompetens i både läroplan och kursplaner. I läroplanen stadgas att eleverna ska använda digitala verktyg, utveckla förståelse för hur digitaliseringen påverkar individ och samhälle, få möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till digital teknik och samt kunna värdera information. I arbetet med normer och värden ska också skolan uppmärksamma de möjligheter och risker som den ökade digitaliseringen innebär.

Även ämnesplanerna har reviderats och i ämnesplanen för samhällskunskap framgår, under ämnets syfte, att eleverna ska ges

möjlighet att utveckla kunskaper om hur digitaliseringen påverkar samhället och att de ska använda digitala verktyg för att samla in och bearbeta information samt uttrycka sina kunskaper (SKOLFS 2011:144, rev. 2017).

1.4.2 Undervisning i en digitaliserad skola

Erstad (2005, 2010) menar att den teknologiska utvecklingen kan fungera som en katalysator för förändringar av skolan. Det kan gälla såväl organisatoriska ramar och didaktiska processer som synen på lärande. Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv sätter Ongstad (2006) skolämnens förändring i samband med perioder av snabb samhällsförändring. Förändringen sker med inriktning på mottagaren av ämneskunskapen och den tjänar till att göra ämneskunskapen mer användbar i det förändrade samhället. En del av den samhällsförändring som nu pågår utgörs av den snabba digitaliseringen där samhällskunskap är ett av de ämnen där datorer används i hög utsträckning i skolan (Skolverket, 2016). Digitaliseringen av skolan kan innebära ett förändringstryck på såväl ämnets innehåll som didaktiska processer i ämnet, exempelvis bedömning, vilket är av intresse i föreliggande studie.

När det gäller didaktiska aktiviteter i digital miljö framkommer en del generella aspekter som kan ha bäring även i samhällskunskap. Flera forskare lyfter fram förändringar i elevuppgifter som en konsekvens av digitaliseringen av skolan. En sådan förändring är att eleverna får fler valmöjligheter inom ramen för uppgiften (Fleischer, 2012; Grimes & Warschauer, 2008). Teknologin i 1:1-miljö beskrivs som en drivande kraft bakom uppgiftsdesignen där utvecklingen av uppgifter kan ske som en pågående kollaborativ aktivitet under arbetets gång (Tallvid, 2015; Tallvid, Lundin & Lindström, 2012). I svenska utvärderingar av 1:1-projekt (Grönlund, 2014; Tallvid, 2010) framkommer att lärare uppfattar att de förändrat sitt arbetssätt i och med införandet av 1:1. Utvecklingen av elevuppgifter beskrivs som en kritisk faktor för att lyckas väl med IT-användningen där uppgifter som innebär att söka, tolka, analysera, presentera, skapa, kommunicera och samarbeta är möjligheter som kan utvecklas genom datoranvändning i skolan (Grönlund, 2014; Grönlund, Andersson & Wiklund, 2014).

Även Åkerfeldt (2014) konstaterar att vad som erkänns som kunskap blir alltmer öppet för förhandling i en digitaliserad skola. När elever får

ökat inflytande över sina uppgifter och möjlighet att delta i förhandling om vad som erkänns som kunskap påverkas maktbalans och arbetsfördelning i klassrummet (Fleischer, 2012; Grimes & Warschauer, 2008; Tallvid et al., 2012; Åkerfeldt, 2014).

När det gäller klassrumsklimatet finns forskning som lyfter fram att den informella kontakten mellan lärare och elever ökar i det digitala klassrummet (Hylén, 2011; Islam & Grönlund, 2016; Kjällander, 2011). Enligt Skolverket (2016) använde 75 % av gymnasielärarna IT alltid/nästan alltid eller ofta för att kommunicera med elever utanför skoltid. Detta kan möjligen ses som en indikation på att de informella kontakterna ökar i en digitaliserad skola.

Perselli (2014) har undersökt fyra gymnasielärares erfarenheter av 1:1-miljö. Alla fyra hade samhällskunskap som ett av sina undervisningsämnen. Hon lyfter fram lärarnas relationsarbete som en nyckel för deras didaktiska möjligheter och där kan exempelvis digitala delningar tjäna som igångsättare av interaktion. Lärarna använder de digitala resurserna för att närma undervisningen till elevernas livsvärld. I studien finns också exempel på hur lärplattformen används av lärarna som ett sätt att räkna till även i relationsarbetet.

Det finns således indikationer på att digitaliseringen av skolan påverkar såväl arbetssätt som relationer och synen på kunskap. I föreliggande studie riktas intresset mot den del av undervisningspraktiken som den kontinuerliga bedömningen i form av återkoppling utgör.

1.4.3 En förändrad bedömningspraktik?

I Skolverkets uppföljning om IT-användning och IT-kompetens i skolan redovisas statistik om i vilken utsträckning elever och föräldrar kan ta del av formativ bedömning av pågående skolarbeten via skolans webbsida eller särskild plattform. För gymnasiet del uppgav 68 % av skolorna att denna information görs tillgänglig. I övrigt redovisas ingen statistik om lärarnas användning av IT som stöd ifråga om bedömning och återkoppling. Lärarna har dock tillfrågats om hur ofta de använder IT för dokumentation och uppföljning. För dokumentation av elevernas utveckling och uppföljning av provresultat och betyg användes IT alltid/nästan alltid eller ofta av 70 % av gymnasielärarna (Skolverket, 2016).

Två tydliga tendenser i relation till bedömningspraktik i en digitaliserad skola framträder i forskningen. Den ena handlar om att bedömningen inte är samstämmig med undervisningen utan att det finns ett behov av nya redskap eller tankemodeller när det gäller bedömning i 1:1-miljö. Den andra tendensen är att forskarna lyfter fram den potential för formativ bedömning som 1:1 innebär.

Det tycks finnas en spänning mellan den rådande bedömningspraktiken och digitaliseringen av skolan som till en del består i att den traditionella bedömningspraktiken inte förmår fånga upp alla delar av det lärande som sker i det digitala klassrummet (Erstad 2008; Grönlund, 2014; Holcomb, 2009; Hurtig, 2007; Hylén, 2011; Kjällander, 2011; Stenliden, 2014; Åkerfeldt, 2014; Åkerfeldt, Karlström, Selander & Ekenberg, 2013). Säljö (2010) argumenterar för att inte bara lärmiljön utan också lärandet och synen på vad det innebär att lära förändras i en digitaliserad skola. Han menar att den historiskt mycket starka metafor för lärande som handlar om att minnas och återge utmanas på allvar när skolan digitaliseras. Han beskriver lärande som att förändra lagrad information ur vårt sociala minne till något nytt och användbart i det sammanhang där vi behöver det. Detta får rimligen också konsekvenser för lärares bedömningspraktik.

En aspekt som framförs som betydelsefull är att det digitala materialet är i ständig förändring vilket kan hamna i motsättning till den rådande traditionen att bedöma en slutprodukt (Hylén, 2011). En annan aspekt är att de strukturer för lärande som utvecklas i 1:1-miljö inte blir synliga i bedömnings-sammanhang. I Islam och Grönlunds (2016) forskningsöversikt beskrivs en spänning mellan "new outcomes and old assessments" (s. 194). Det kan handla om att eleverna arbetar multimodalt, med stöd av olika medietyper, men blir testade monomodalt, genom prov med penna eller att det lärande som leder till digital kompetens inte "kommer med" i bedömningen (jfr Kjällander, 2011; Stenliden, 2014). Det kan vara så att lärmiljön har förändrats medan bedömningspraktiken fortfarande är starkt präglad av en icke-digitaliserad skola.

En aspekt ur bedömningshänseende synliggörs av Stenliden (2014). Hon har undersökt hur teknik för visuell storytelling kan användas i samhällsorienterande ämnen årskurs 4–6. Trots att studien visar att tekniken bidrar till en relevant lärmiljö så uppstår problem som hon relaterar till att det dominerande sättet att visa kunskap på är

textproduktion. Eleverna gav inte sig själva tillräckligt med tid för att analysera den visuella informationen utan istället fokuserade de på att formulera skriftliga svar på uppgifter. Detta innebar att elevernas förståelse hindrades av att de så snart började formulera sina slutsatser i skrift. Hon tolkar detta som en krock mellan två paradig, dels att kommunicera information genom visualiseringar och dels ”rådande utbildningsparadigm där en kultur av kontroll, mätning och bedömning råder” (Stenliden, 2014, s. 102).

Kjällander (2011), som studerat SO-undervisning på mellanstadiet, beskriver att de lokala målen blev mer otydliga när både de synliga SO-målen och de osynliga IKT-målen samsades i samma arbetsuppgift. Detta medförde att det blev svårare att bedöma vad eleven lärt sig.

I forskning och utvärderingar lyfts också den potential för formativ bedömning fram som antas finnas i 1:1-miljöer. Det handlar dels om de möjligheter som ges till formativ återkoppling när kommunikation och administration av elevuppgifter kan ske i lärplattform och dels om att 1:1-miljö stimulerar uppgiftskonstruktioner av mer öppen karaktär vilket ger möjligheter till formativ bedömning. Digitala portfolios, lärloggar, kamratbedömning, bättre dokumentation av elevarbeten och enkla kommunikationsformer via lärplattform är några av de fenomen som forskare lyfter fram när de argumenterar för att digitaliseringen av skolan har förutsättningar att stärka den formativa bedömningen (Erstad, 2008; Islam & Grönlund, 2016; Kenthsdotter Persson & Kroksmark, 2013; Sohlberg & Kroksmark, 2013; Åkerfeldt et al., 2013). De möjligheter till ständiga förbättringar av elevarbetet som den digitala tekniken medför ger ökade möjligheter till bedömning och återkoppling under arbetsprocessens gång (Grönlund, 2014; Hylén, 2011; Kjällander, 2011).

Hirsh och Lindberg (2015) urskiljer ett växande intresse inom forskningen för hur teknik kan stödja formativ bedömning och de framhåller intresset för teknikbaserad formativ bedömning som en av de stora frågorna inom fältet i framtiden. IKT beskrivs som en ny dimension i relation till formativ bedömning och de urskiljer två linjer i forskningen. I den ena betraktas datorn som en resurs i det formativa arbetet och tekniken betraktas inte som i sig formativ utan beroende av hur aktörerna i klassrummet använder den. Den andra linjen utgör en pågående utveckling där datorn betraktas som ytterligare en aktör i klassrummet, exempelvis genom programvaror där elever besvarar

frågor som rättas av datorn och där de får återkoppling i form av material där de kan lära mer.

1.5 Redskapet lärplattform

Av avhandlingens syfte framgår ett intresse för återkoppling i digital kontext. En del av studien genomförs i en skolmiljö där eleverna har var sin laptop och där en del av kommunikationen mellan lärare och elev sker via en lärplattform, en internetbaserad plattform för samarbete mellan lärare och elev. I följande avsnitt ges en översikt över tidigare forskning med relevans för bruket av lärplattform i gymnasieskolan.

Lärplattformar utvecklades inledningsvis som ett redskap för distansundervisning men används idag i hög utsträckning även inom ordinarie undervisningsväsende (Nordkvelle & Nettelund, 2015).

Användningen av lärplattformar ökar inom gymnasieskolan internationellt sett (De Smet, Bourgonjon, De Wever, Schellens & Valcke, 2012). Skolverket (2016) rapporterar att 2015 hade 95 % av de kommunala gymnasieskolorna i Sverige tillgång till någon form av plattform/hemsida/IT-verktyg för samarbete mellan lärare och elev. Motsvarande siffra för de fristående skolorna var 84 %. Inom gymnasieskolan är lärplattformar en relativt ny företeelse som kan kopplas till satsningar på att bygga upp 1:1-miljöer. Lite är känt om hur det stödjer lärandet, hur det är relaterat till lärares och elevers uppfattning om undervisning och lärande eller hur teknologin accepteras inom gymnasieskolan (De Smet et al., 2012) även om det under senare år bedrivits viss forskning inom området såväl i Sverige som internationellt. I det följande ges en kort översikt över delar av denna forskning.

1.5.1 Användbarhet

Studier visar att lärplattformar på olika sätt uppfattas underlätta arbetet i skolan. Den dokumenterande funktionen framställs som en styrka och plattformar fungerar väl för att sprida information (Lindberg, Olofsson & Fransson, 2017; Röstlinger et al., 2014; Wasson & Hansen, 2014; Samuelsson et al., 2018). De uppges vidare stödja planeringsarbetet utifrån lärandemålen (EVA, 2016; Kølsen & Qvortrup, 2017) och kan underlätta möjligheter att tillgodose enskilda elevers behov (EVA, 2016). Lärplattformar ger möjligheter för lärare att dela med sig av

planeringar och undervisningsmaterial vilket kan bidra till att en samarbetskultur skapas inom en skola (EVA, 2016; Selwyn, 2011).

Lärplattformar framställs också som användbara både i samband med betygssättning och återkoppling (Edmunds & Harnett, 2014; Wasson & Hansen, 2014). I en dansk enkätstudie uppgav närmare hälften av lärarna att plattformen stödde deras arbete med bedömning. Dock angav endast 13 % att de använder lärplattformen för återkoppling i hög utsträckning och 26 % i viss utsträckning. En något större andel angav att de använde lärplattformen för löpande värdering av elevernas progression (Kølsen & Qvortrup, 2017).

Enligt en forskningsöversikt av Tamborg, Bjerre, Andreasen, Albrechtsen och Misfeldt (2017) finns flera studier som pekar på att de didaktiska aktiviteter som medieras via användning av lärplattform kan stärka lärandeprocesser. Ett exempel är en studie som visar hur en plattform med fokus på lärande kan stödja den formativa bedömningen genom att den information om elevens lärande som lärare får genom plattformen kan stödja den löpande återkopplingen till eleverna. Det fanns dock en diskrepans mellan lärares tal om återkoppling i plattformen och den återkoppling forskarna kunde se. Under den period forskarna observerade plattformen gavs ytterst lite återkoppling i plattformen (Edmunds & Harnett, 2014).

1.5.2 Svårigheter och motstånd

Det framkommer även kritiska aspekter och utmaningar i relation till användning av lärplattform i skolan. Ett gemensamt drag är att tekniska brister uppfattas som ett problem och att arbete med lärplattform är tidskrävande (Lindberg et al., 2017; Lochner, Conrad & Graham, 2015; Paulsson, 2009; Röstlinger et al., 2014; Underwood & Stiller, 2013).

Flera studier visar en stor variation i användningen inom samma skola både bland elever och lärare. Röstlinger et al. (2014) visar i en FoU-rapport om införandet lärplattform i en svensk kommun att det fanns stora möjligheter för lärare att själva designa användningen av lärplattformen. Detta medförde svårigheter för eleverna eftersom de mötte olika strukturer på kursrummen. Såväl elevinlämningar, återkoppling och dokumentation av omdömen och resultat kunde ske på flera olika sätt i den plattform som utvärderades och lärare upplevde arbetet med att dokumentera omdömen och resultat som krävande

(Röstlinger et al. 2014; se även Lindberg et al., 2017; Nordkvelle & Netteland, 2015).

I Röstlinger et al. (2014) framkom också att kommunikationen även skedde på andra sätt än i kursrummen (t.ex. Facebook, sms, e-post, papper, muntligt) och att lärare använde olika sätt att kommunicera i kursrummen. Detta betecknades av utredarna som problematiskt mot bakgrund av att just den kommunikativa funktionen med lärplattform-användning värderas högt av både lärare och elever enligt tidigare forskning (jfr Lonn & Teasley, 2009).

Underwood och Stiller (2013) har undersökt relationen mellan lärares kunskap om lärplattformen och deras användning. De kunde identifiera tre barriärer för användning. Dessa var plattformens funktionalitet, lärares arbetsbörda och personligt intresse. Studien visar stor variation mellan lärarna där det fanns lärare för vilka alla barriärer utgjorde hinder för att använda plattformen men också lärare som inte uppfattade någon av barriärerna som hinder för användning. Forskarna fann att även lärare med goda kunskaper om plattformen valde bort den och där var arbetsbördan en barriär. Detta resultat är särskilt intressant i relation till tidigare studier om digitaliseringen i skolan där just lärares kunskaper har lyfts fram som det största hindret (jfr Nordkvelle & Netteland, 2015).

I en kvantitativ studie av Lochner et al. (2015) har lärares oro i relation till användning av lärplattform undersökts. Studien visar ett mönster som beskrivs som typiskt i ett tidigt skede av en innovation där det är troligt att ett motstånd framträder. Lärarna visade osäkerhet om vad förändringen skulle innebära och över hur de skulle hantera plattformen (se även Röstlinger et al., 2014).

I flera studier framkommer att lärare upplever att de saknat inflytande över implementering av lärplattformar (Lochner et al., 2015; Röstlinger et al., 2014; Stödborg & Håkansson Lindqvist, 2017). I Kølsen och Qvortrups enkät (2017) tillfrågades lärare om sin upplevelse av plattformen generellt sett. Där svarade 47 % att det är ett krav de blivit pålagda. Stödborg och Håkansson Lindqvist (2017) har undersökt implementeringen av en lärplattform i en svensk kommun ur lärarnas perspektiv. Beslut om val av plattform togs av skolförvaltningen och samma plattform implementerades i alla skolor, från förskola till gymnasium. De problem som forskarna kunde identifiera handlade om att lärplattformen inte svarade upp emot de olika behov som fanns inom de olika delarna av skolväsendet. De beskriver att implementeringen

genomfördes utan att någon hänsyn togs till de system och lösningar som redan användes i praktiken. Lärplattformen erbjöd heller inte möjligheter att användas på olika nivåer utifrån de olika användarnas kunskaper. Även i Cheok och Wongs (2015) forskningsöversikt betonas vikten av att lärare involveras tidigt i implementeringsprocessen.

1.5.3 Inbyggda normer och antaganden

En lärplattform kan sägas vara ett system där både administrativa och pedagogiska syften är tänkta att uppnås. Ur pedagogiskt hänseende kan lärplattformen betraktas som ett skal som läraren fyller med innehåll. De funktioner som plattformen erbjuder påverkar lärarens valmöjligheter och didaktiska beslut. Ett exempel kan vara att om lärplattformen innehåller utvecklade testfunktioner så är det troligt att dessa kommer att användas (Nordkvelle & Nettelund, 2015). Kritik har riktats mot lärplattformars pedagogiska funktion, exempelvis att de stärker ett passivt förhållningssätt till lärande (Steel, 2009).

Mot bakgrund av en fallstudie drar Karvelas (2015) slutsatsen att plattformen inte är pedagogiskt neutral men att de lärandeteoretiska antaganden som finns inbyggda i den inte är explicit uttryckta. Liknande resonemang återfinns i en svensk studie om skrivande i digitala miljöer, Blåsjö, Hållsten, Karlström, Knutsson och Cerratto Pargman (2014), där forskarna menar att design av lärplattformar bör bygga på mer medvetna val som görs tydliga för användaren. Plattformarna beskrivs vara baserade på designmetaforer som klassrum, kursrum, verktygslåda eller katederundervisning och dessa bilder av plattformen innebär skilda pedagogiska ideal. ”Det spelar roll hur lärmiljön presenteras, hur den ’talar’ till läraren och eleven/studenten, och alltså inte bara vilka verktyg som finns att tillgå” (Blåsjö et al., s. 113).

I ett danskt forskningsprojekt om användning av digitala lärplattformar och läromedel har 15 skolors användning undersökts utifrån ett förändringsteoretiskt perspektiv. Interventioner i form av workshops, designexperiment och seminarier har genomförts och data har samlats in med både kvantitativa och kvalitativa metoder. Fyra olika lärplattformar har använts. Resultaten riktar fokus mot de spänningar som lärplattformarna gett upphov till. En av dessa spänningar kan relateras till den människosyn som uppfattas vara inbäddad i lärplattformen. De intervjuade lärarna menade att det fokus som riktas mot lärandemål och summativ bedömning innebär en objektivisering av

eleven. Det beskrivs som att eleverna ”måles og vejes mod nogle kvantitative produktionsmål” (Misfeldt et al., 2018, s. 11).

En spänning som synliggörs av Misfeldt et al. (2018) är mellan arbetet med Bedömning för Lärande (BfL) och lärplattformen. I en av skolorna i projektet hade BfL implementerats. De mål som var formulerade i plattformen passade inte in i den praktik som utvecklats, ej heller de dikotoma kategorierna i form av *eleven kan – eleven kan inte* som plattformen tillhandahöll. Lärarna upplevde detta som ett hinder för sitt arbete med BfL, en etablerad praktik som de upplevde som väl fungerande. Forskarna drar slutsatsen att de formativa bedömningsprocesserna innehåller en dialogisk del omkring målformulering och återkoppling och där behöver lärplattformarna utvecklas (Misfeldt et al., 2018).

I intervjuer med lärare i en pilotstudie som genomfördes av Danskt evalueringsinstitut (EVA) inför implementering av lärplattformar i den danska grundskolan kunde en spänning urskiljas mellan rådande bedömningspraktik och lärplattformen. Lärarna var frustrerade över att bedömningarna i plattformen genomfördes i relation till de nationella kunskapsmålen istället för, som lärarna önskade, de konkretiserade lärandemålen. Lärarna menade att de nationella målen är alltför breda för att bedöma elevernas arbete under ett enskilt arbetsområde (EVA, 2016).

Lärplattformen upplevs heller inte stödja en pedagogisk utveckling inriktad på problemorientering, där eleverna får rollen som producenter. I en av delrapporterna i projektet visar en verksamhetsteoretisk analys en spänning mellan lärarnas motiv, beskrivet som att lära eleverna att när man lär något nytt är det normalt att göra fel, och redskapet lärplattform. Lärplattformen förmedlade normen om lärande som en produkt snarare än en process och formade eleven i rollen att leva upp till bestämda krav inom en bestämd tidsrymd (Dirckinck-Holmfeld & Ræbild, 2017).

I Kølsen och Qvortrups enkätstudie (2017) framgår att lärarna uppfattar att lärplattformen i hög utsträckning stödjer arbetet mot kursmålen men inte arbetet mot de sociala målen. Ett exempel på detta är att endast 3 % ansåg att lärplattformen stärkte relationen med eleven. Vidare visar enkäten att de delar av undervisningen som handlar om samarbete, kunskapsutbyte och dialog inte äger rum inom lärplattformen i nuvarande praktik. Misfeldt (2016) lyfter fram det målfokus som finns

i lärplattformar som en risk för att de ämnesmässiga målen hamnar i förgrunden och fostransmålen i bakgrunden.

1.5.4 Inlåsnings och övervakning

Stödberg och Håkansson Lindqvist (2017) diskuterar svårigheten med att utforma ett sammanhållet system som uppfyller vitt skilda behov relaterat till såväl undervisning och lärande som information, dokumentation, bedömning och samarbete. Utvecklingen på webben har på senare år gått mot öppna sociala tjänster medan lärplattformar är mer slutna eftersom de är bundna till en utbildningsaktör och har ett starkt fokus på administration. Ett problem som särskilt lyfts fram är att plattformarna är begränsade i sin förmåga att stödja användningen av digitala lärresurser (Paulsson, 2009; se även Wasson & Hansen, 2014) och att de bidrar till att bevara traditionell undervisning (Steel, 2009).

En internationell trend är utvecklingen av Personal Learning Environment, där var och en skapar sin egen personliga lärmiljö med både formellt utbildningsinnehåll och personligt valda verktyg, nätverk och tjänster som är tillgängliga online (Camacho & Guilana, 2011; Creelman, Ossiannilsson & Falk, 2014; Nordkvelle & Nettelund, 2015).

Även Selwyn (2011) beskriver lärplattformen som en sammanmältning mellan tidigare system för administration och beslutsfattande i skolan och digitala resurser för lärande och undervisning (jfr Samuelsson et al., 2018). I en fallstudie med 12 skolor som bedömts som tidiga användare av lärplattformar undersöktes hur sociala strukturer, processer och relationer avspeglas i implementeringen av lärplattformar. Den bild som främst lyfts fram i studien är att lärplattformen bidrar till en standardisering av undervisningen genom den uppfattning av "best practice" som på olika sätt förmedlas i plattformen. Det finns en tonvikt i plattformarna på mål-driven övervakning och resultatorientering, delvis påverkad av de data som efterfrågas av myndigheter (Selwyn, 2011).

Ytterligare ett resultat som lyfts fram är plattformens kontrollfunktion i relation till både lärares och elevers beteende. Det kan gälla elevers närvaro, deras användning av lärresurser i plattformen och de beteendeprofiler som skapas där både prestationer men även negativa beteenden kan noteras. Även lärares arbete i form av planeringar och lektionsaktiviteter görs synligt för såväl skolledning som föräldrar och elever. Författaren drar slutsatsen att lärplattformen stödjer styr-

funktioner och administration och att de är formade av institutionella effektivitetskrav. Selwyn (2011) menar att denna teknologi minskar de positiva kvaliteteter som brukar lyftas fram med digital teknologi, som att den stärker individens valmöjligheter (se även Nordkvelle & Netteland, 2015).

Liksom Selwyn (2011) kopplar Ball, Maguire, Braun, Perryman och Hoskins (2012) lärplattformen till utvecklingen mot ansvarsutkrävande i skolan. Från myndighetshåll sätts press på skolor genom offentliga listor och jämförande kvalitetsindikatorer, en press som spiller ner på elever och föräldrar och som handlar om att prestera och höja skolors resultat. Elevens kunskapsutveckling dokumenteras och blir synlig genom lärplattformen och riktade insatser kan göras mot elever som underpresterar exempelvis genom motivationshöjande insatser. Både elever och föräldrar uppmanas att själva följa sin kunskapsutveckling i lärplattformen och åläggs därmed ett ansvar för denna. Identifieringen av underpresterande elever behöver i sig inte vara negativt, enligt Ball et al. (2012), men de varnar för att tekniken kan användas på ett övervakande och auktoritativt sätt i den mätkultur som utvecklats. Nordkvelle och Netteland (2015) skriver:

LMS-ene er sterke medier, som kan omslutte oss som jernbur. Vi har argumentert for at det også er formbart. Det er ikke slik at vi blir sosialisert gjennom tilpasning. Vi har også sjanse til å forme LMS-et i den lei vi er best tjent med". (s. 188)

De manar till en kritisk hållning gentemot lärplattformar som de dock menar skulle kunna utvecklas till att bli kraftfulla resurser för lärande (Nordkvelle & Netteland, 2015).

1.6 Sammanfattning

Inledningsvis ges en bakgrund till studiens syfte och därefter följer syfte och frågeställningar. Den formativa bedömningens grunder beskrivs med utgångspunkt i två modeller. Faktorer som ämnets traditioner, läraktiviteternas karaktär, återkoppling, gemensam uppfattning om kvalitet och relationer mellan lärare och elever framträder som betydelsefulla för den formativa bedömningen. Villkor i form av utbildningssystem, lärteoretiska utgångspunkter, lärares kunskapssyn, attityder och kunskaper lyfts fram som kritiska aspekter för implementering av formativ bedömning.

Aspekter av skolans digitalisering som tillgång och användning, uppfattningar hos elever och lärare samt möjligheter och svårigheter med implementering redogörs för liksom de förändringar i läroplan och ämnesplan som genomförts 2017. Didaktiska förändringar i form av uppgifter med större valmöjligheter, mer informella kontakter och en förändrad arbetsfördelning mellan lärare och elev lyfts fram. I relation till bedömning beskrivs två tendenser; bristande samstämmighet med undervisningen och en potential för formativ bedömning.

I kapitlets avslutande del redogörs för möjligheter med lärplattform som stöd vid informationsspridning, planering, samarbete, undervisning och bedömning. Svårigheter och hinder i form av tekniska brister, variationer i användning och barriärer för implementering belyses. Avslutningsvis presenteras forskning som problematiserar redskapets påverkan på skola och undervisning på ett mer övergripande plan, exempelvis i form av inlåsningseffekter, standardisering och kontroll.

2. Teoretiskt perspektiv

Av avhandlingens syfte framgår att intresset riktas mot den bedömningspraktik som kommer till uttryck i lärares återkopplingshandlingar i analog och digital kontext med särskilt intresse för återkopplingens formativa syfte. I den digitala kontexten är det användningen av redskapet lärplattform för återkoppling som studeras. En teori som bedömts kunna vara ett stöd i arbetet med att uppfylla avhandlingens syfte är verksamhetsteorin. Den har i avhandlingen både tjänat som perspektiv och som ett av analysverktygen.

I följande avsnitt motiveras valet av teori genom att en övergripande bild ges av verksamhetsteorin och hur den kan användas. Därefter följer en redogörelse för teorins framväxt och centrala begrepp och avslutningsvis visas hur teorin kommer att användas i studien.

2.1 Verksamhetsteori

Verksamhetsteorin räknas till teorifamiljen kulturhistoriska perspektiv, och utvecklades av Vygotsky, Leontiev och Luria (Engeström, 1999). Den sociokulturella lärandeteorin, som tidigare nämnts, har samma bakgrund. Ett centralt antagande inom sociokulturell lärandeteori är att kunskaper betraktas som situerade vilket innebär att hur lärandet sker, och det sammanhang eller den kontext som lärande sker i, betraktas som en del av det som lärs (Dysthe, 2003; Säljö, 2014).

Den kulturhistoriska verksamhetsteorin har ända sedan begynnelsen strävat efter att länka ihop individen och den sociala strukturen (Engeström 1999; se även Leontiev 1977/1986). Den minsta analysenheten är verksamhetssystemet, ett historiskt framvuxet socialt system. Det uppstår när människor upplever att något saknas, att det finns ett behov av verksamhet. På så sätt anses samhälleliga institutioner som bibliotek och skolor men även företeelser som exempelvis fritidsverksamheter ha uppkommit. De stora institutionerna innehåller i sig lokala verksamheter som är präglade av institutionernas historia när det gäller redskap, regler, rutiner och föreställningar (Berthén, 2007; Engeström, 1999). Ett exempel på en lokal verksamhet i skolan är ämnesundervisning, vilken inrymmer de återkopplingshandlingar som utgör fokus för denna studie.

I de kollektiva system som verksamheterna utgör löser människor, genom målinriktade handlingar, olika slags uppgifter som syftar till att

stilla de behov som finns. Dessa handlingar både motiveras av och återskapar systemet (Engeström, 1987; Leontiev, 1977/1986). Det mänskliga tänkandet och beteendet ses som inbäddat i verksamhets-systemen. De handlingar som genomförs i verksamheten formar verksamheten men dessa handlingar formas också av de föreställningar som finns inbyggda i verksamheten genom dess historia. Ett exempel i relation till bedömning kan vara den utveckling av bedömningspraktiker som en förändrad syn på lärande har inneburit (se kapitel 1.1).

Intresset för förändring och utveckling är starkt i den verksamhets-teoretiska traditionen. Mänsklig praktik betraktas över tid och man strävar både efter att förklara men också att påverka praktiken (Engeström, 1999). Engeström (2001) beskriver flerstämmighet som en viktig egenskap hos verksamhetssystemet. Olika synsätt och intressen möts vilket skapar motsättningar som medför utveckling och förändring av verksamheten. Tonvikten vid motsättningar inom verksamheter är ett skäl för att använda teorin i en studie om återkoppling. Motsättningar kan uppstå när nya redskap används, exempelvis i form av en lärplattform, eller när villkoren förändras i form av nya kursplaner eller förändrat betygssystem. Rutiner i verksamheten kan förändras och individer inom verksamheten ha skilda förhållningssätt till detta vilket medför motsättningar. Motsättningarna ger upphov till spänningar i verksamheten i form av störningar och konflikter och beskrivs som en drivande kraft för förändring (Engeström, 1987; 2001; Leontiev 1977/1986; Leontyev, 1981). Bedömning har i andra sammanhang beskrivits som en verksamhet som präglas av dilemman (jfr Dysthe, 2008; Gerrevall, 2008; Havnes & McDowell, 2008). Den förändring som digitaliseringen av gymnasieskolan innebär kan också innebära spänningar i relation till bedömningspraktiken (se exempelvis Erstad, 2008; Grönlund, 2014).

Verksamhetsteorin beskrivs som särskilt lämplig för studier med ansatser där förutsättningar eller möjligheter i en verksamhet undersöks. Ett exempel är Lee (2014) vars studie om återkoppling lyfter fram maktrelationer både i klassrummet och inom skolan som hinder för en förändrad återkopplingspraktik.

Teorin har använts som teoretiskt perspektiv och som analysverktyg i deskriptiva studier men även i studier med intervenerande ansatser där beskrivningen har setts som en utgångspunkt och interventioner genomförts för att få till stånd förändringsarbete i verksamheten (Berthén, 2007; Eriksson, Arvola Orlander & Jedemark, 2004). Erstad

(2010) menar att verksamhetsteori under senare år varit det viktigaste perspektivet för att studera förändringsprocesser i skolan. Enligt Engeström (1999) kunde redan under 90-talet konstateras en ökad användning av verksamhetsteorin ifråga om studier om lärande och undervisning och interaktionen människa-dator (se även Hedegaard 2002; Roth & Lee, 2007). Idag ser vi ett fortsatt ökat intresse för verksamhetsteori i relation till bland annat studier om undervisning och informationsteknik (Gedera & Williams, 2016; Hansson, 2015). Exempel på studier där aspekter av skolans digitalisering studerats med verksamhetsteoretisk ansats är Dirckinck-Holmfelt och Ræbild, 2017; Mårell-Olsson, 2012 och Samuelsson, 2003. Även inom bedömningsforskningen har verksamhetsteorin används (se exempelvis Ashgar, 2013; Christensen, 2004; Crossouard, 2009; Lee, 2014; Mak & Lee, 2014; Otrell-Cass, Ededal Andreassen & Bang, 2016).

I denna studie betraktas individuella handlingar i ljuset av den historiskt framvuxna kollektiva verksamhet som de äger rum inom, i detta fall i samhällskunskapsundervisning inom institutionen skola. Lärarna i studien är del i kollektivet samhällskunskapslärare i Sverige och traditioner från detta kollektiv påverkar deras undervisningshandlingar. En analys av den verksamhet inom vilken individuella handlingar genomförs ger möjlighet att synliggöra både möjligheter och begränsningar för en förändring av verksamheten, exempelvis en utveckling mot en mer formativ återkopplingspraktik. Eriksson et al. (2004) skriver:

I verksamheten uppstår också förutsättningar och gränser för vilka förändringar som är möjliga, samtidigt antas ingen verksamhet vara statisk utan stadd i ständig förändring/utveckling. (s. 19)

I följande avsnitt ges en kort översikt över verksamhetsteorins framväxt och hur den kommer att användas i studien.

2.2 Verksamhetsteorins framväxt

Leontievs arbeten betraktas som grundläggande för utvecklingen av verksamhetsteorin (Engeström & Miettinen, 1999). Han beskriver dock själv att grunden lagts i Vygotskys tidiga arbeten med begrepp som redskap, operationer, mål och motiv. Dessa fungerade som utgångspunkt i Leontievs vidare teoriutveckling (Leontiev, 1977/1986).⁶

Leontievs beskrivning av förhållandet mellan yttre praktisk verksamhet och inre medvetande är central inom verksamhetsteorin. Han beskriver ett ständigt växelspel mellan vad han kallar externalisering och internalisering. I externaliseringsprocessen, som är den praktiska verksamheten, skapar och använder människor redskap för att förändra sin omgivning. Genom internaliseringsprocessen, en mental process, förändras eller utvecklas hon själv av den verksamhet hon ingår i (Leontiev, 1977/1986). I föreliggande studie riktas intresset mot hur lärare i sin undervisningspraktik använder redskap för att ge återkoppling till elever.

Enligt Leontiev (1977/1986) uppstår verksamheter på grund av mänskliga behov vilka ger upphov till verksamhetens objekt. Behoven leder till målinriktade handlingar som skapar verksamheter i samhället. "Den mänskliga verksamheten existerar inte på något annat sätt än i form av en handling eller en kedja av handlingar" (Leontiev, 1977/1986, s.161). I Tabell 2 visas en tolkning av Leontievs struktur för mänsklig verksamhet (Leontiev 1977/1986), där han beskriver tre nivåer. Det pågår en ständig interaktion mellan de olika nivåerna men också ständiga transformationer där verksamheter genom handlingar transformeras till annan verksamhet eller där handlingar ger upphov till en ny verksamhet.

⁶ Vygotskys teori om mediering är även den av central betydelse för verksamhetsteorin och beskrivs kort i samband med Engeströms uttolkning av verksamhetsteorin nedan.

Tabell 2.

Struktur för mänsklig verksamhet (fritt efter Leontiev 1977/1986, s. 156–190).

Nivå 1	Verksamhet	Motiv/Objekt
Nivå 2	Handling, intentionell aspekt (vad)	Mål
Nivå 3	Operation, operationell aspekt (hur)	Villkor

Den första nivån, den kollektiva verksamheten, drivs av ett objekt som ger verksamheten dess riktning och som också benämns av Leontiev som ”dess verkliga motiv” (1977/1986, s. 158). Det är objektet/motivet som skiljer olika verksamheter från varandra och bakom objektet finns alltid ett behov. I verksamhetsteoretiska studier används både begreppet objekt och begreppet motiv för att beskriva det som driver verksamheten.⁷

Verksamheten består av handlingarna på nivå två och tre. En handling kan beskrivas som bestående både av mål och av genomförande. Målet, den intentionella aspekten (vad-aspekten), bestäms av uppfattningar hos individer eller grupper i verksamheten om vilket resultat som ska uppnås. Målen varierar vanligtvis för deltagare i verksamheten. Handlingen har också en operativ aspekt som handlar om hur målet ska uppnås, Nivå 3. Den operationella aspekten (hur-aspekten) påverkas av de villkor som råder i verksamheten, exempelvis regler eller redskap. Begreppet operationer kan beskrivas som dels automatiserade handlingar, det kan vara handlingar som tagits över av maskiner, och dels vanor och rutiner (Leontiev, 1977/1986). Individen skiljer inte mellan handlingar och operationer. Operationen är en särskilt kvalitet i handlingen, nämligen hur den utförs (Leontiev 1977/1986). I denna studie används begreppet handlingar, vilket även innefattar operationer.

I verksamheten finns interna motsättningar mellan de olika nivåerna, den motivdrivna verksamheten, de målinriktade handlingarna och de villkorsstyrda operationerna. De motsättningar som finns mellan nivåerna ger förändring och utveckling av verksamheten (Leontiev, 1977/1986, Leontyev, 1981).

⁷ Om begreppet objekt finns en teoretisk diskussion inom det verksamhetsteoretiska perspektivet (Jfr Kaptelinin & Miettinen, 2005).

Om vi använder Leontievs nivåer på denna studie riktas intresset mot återkopplingshandlingar inom samhällskunskapsundervisningen. Hos enskilda lärare kan målen för undervisningshandlingar tänkas variera (se ämneskonceptioner/ämnesuppfattningar hos Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). I undervisningsverksamheten utförs en mängd målinriktade handlingar, exempelvis planering av lektioner, frågor, konstruktion av arbets- och bedömningsuppgifter och värdering av elevprestationer. En del av detta arbete utgörs av operationer, d.v.s. automatiserade handlingar. Det kan exempelvis vara vanor, som mönster för klassrumsinteraktion, eller rutiner för dokumentation. Dessa påverkas av villkor i verksamheten, exempelvis regler eller redskap.

Återkopplingshandlingar som en del av undervisningen kan tänkas påverkas av såväl ämnets historia som lärares ämnesuppfattningar. I forskning om återkoppling framträder en bild av att handlingar genomförs med olika mål (se kap. 4). En tänkbar motsättning i verksamheten skulle exempelvis kunna finnas mellan lärarens återkopplingshandlingar, historiskt grundade i tradition och ämnesuppfattning, och det system för dokumentation som en lärplattform erbjuder eller ett betygssystem reglerar.

2.3 Engeströms verksamhetssystem

I Engeströms (1987) modell över ett verksamhetssystem (se nedan) representeras Vygotskys teori om redskapsmedierade handlingar av den övre triangeln som består av subjekt, medierande redskap och objekt, den del av verksamhetssystemet som handlar om relationen mellan individen eller gruppen och verksamhetens objekt. De medierande redskapen är dels fysiska redskap och dels tecken eller psykologiska redskap, exempelvis språk eller symbolsystem (Vygotsky, 1978; Vygotskij, 1981).⁸

Engeström länkar i modellen ihop Vygotskys modell med Leontievs tre nivåer, där han själv utvecklat modellen och tydliggjort det som av Leontiev benämnts som villkor (Engeström, 1987). Dessa är regler

⁸ Mediering utgör ett centralt antagande inom den sociokulturella traditionen. Den innebär att människor hanterar verkligheten med hjälp av fysiska och intellektuella redskap som utgör delar av sociala praktiker. Såväl tänkande som föreställningar är färgade av kulturella redskap där språket betraktas som det viktigaste (Säljö, 2013, 2014; Vygotsky, 1978).

(normer, traditioner, konventioner), gemenskap och arbetsdelning. Villkoren påverkar verksamhetens alla delar på samma sätt som deltagare i verksamheten påverkar villkoren. Engeström (1987) beskriver verksamhetssystemet som att det har både en systemnivå och en subjektsnivå.

En verksamhet måste undersökas empiriskt för att såväl villkor som målinriktade handlingar och verksamhetens objekt ur deltagarnas perspektiv ska kunna beskrivas (Engeström & Miettinen, 1999). Engeström har konstruerat ett analysverktyg i form av nedanstående modell som kan användas för att beskriva och analysera mänskliga verksamheter.

Figur 1. Verksamhetssystem (efter Engeström 1987, s. 78).

Vid en analys av en verksamhet måste det klargöras ur vems perspektiv verksamheten ses, ett (eller flera) *subjekt* måste identifieras vars tolkning av verksamheten kan studeras. Det kan vara individer eller grupper. Subjektet uppfattar ett *objekt* och detta ger form och riktning åt verksamheten. De handlingar subjektet utför i relation till objektet är analysens fokus. Objektet förändras genom de målinriktade handlingar som subjektet genomför, och omvandlas till ett *resultat*. Engeström beskriver objektet som det råmaterial eller problemområde som

verksamheten är inriktad emot (Engeström, 1987), men också, i likhet med Leontiev, som bärare av verksamhetens motiv.⁹

En lärare kan exempelvis uppfatta ett objekt inom verksamheten samhällskunskapsundervisning som handlar om att eleverna ska öva sig på att använda en samhällsvetenskaplig analysmodell. De undervisningshandlingar som genomförs kommer att vara annorlunda än om objektet för undervisningen är begreppsbildning i nationalekonomi.

Det föreligger en skillnad mellan det generaliserade objektet och subjektets uppfattning om objektet vid en speciell situation, det objekt subjektet försöker realisera. Det generaliserade (eller samhälleligt utvecklade) objektet är kopplat till social mening medan det specifika objektet är kopplat till personlig mening. Objektet för en kollektiv verksamhet blir alltså giltigt för individen genom den personliga meningen (Engeström & Sannino, 2010). Det kan också komma att skilja sig från det generaliserade eller samhälleliga objektet. Detta kan exempelvis ske genom att objektet har förändrats men handlingarna förblir desamma. I linje med ovanstående exempel skulle det kunna innebära att det samhälleliga objektet förändras genom en kursplaneförändring men den enskilde läraren fortsätter att uppfatta begreppsbildning i nationalekonomi som ett objekt utifrån personlig mening och handlar därefter.

Den nedre delen av figuren representerar den kulturella och historiska kontexten. Den utgör tillsammans med redskapen verksamhetens villkor och benämns i figuren ovan som *regler*, *gemenskap* och *arbetsdelning*. De människor som ingår i verksamhetssystemet benämns som gemenskapen och de definieras genom att de har samma generaliserade objekt som subjektet. Med arbetsdelning avses både den horisontella uppdelningen av uppgifter mellan gemenskapens medlemmar och den vertikala uppdelningen av makt och status. Med regler avses explicita och implicita bestämmelser, normer, traditioner och konventioner. I figuren åskådliggörs, genom pilar mellan noderna, att alla delar i systemet påverkar och påverkas av varandra (Engeström, 1987).

⁹ I Engeström & Miettinen (1999) används uttrycket "object-related motive" (s. 4).

2.4 Verksamhetsteorin i avhandlingen

Engeströms modell för verksamhetsanalytisk analys utgör studiens teoretiska ramverk. På en övergripande nivå genomförs studien inom ramen för verksamheten samhällskunskapsundervisning. Lärare i samhällskunskap är verksamhetens subjekt och det generaliserade objektet för verksamheten är undervisning med det tänkta resultatet lärande i samhällskunskap. I verksamheten används redskap, där finns regler, en gemenskap bestående av lärare och elever och en arbetsdelning mellan dessa enligt Engeströms modell.

Mitt intresse är dock smalare än så och jag väljer därför att i analysarbetet betrakta lärares återkoppling i samhällskunskap som en verksamhet. I Figur 2 åskådliggörs verksamheten återkoppling i samhällskunskap som ett generaliserat verksamhetssystem. Analysens fokus är lärares återkopplingshandlingar som medieras via *redskap*. Språket utgör det viktigaste redskapet men även en lärplattform och bedömningsuppgifter är medierande redskap av betydelse för denna studie. Den återkoppling som ges är det problemområde som studien riktas emot och betraktas som verksamhetens *objekt* i enlighet med Engeströms terminologi.

Figur 2. Verksamheten återkoppling.

I en analys av återkopplingshandlingar kommer ovanstående verksamhetssystem att tjäna som ett tankeverktyg i analysarbetet. I kapitel 5 beskrivs hur jag har operationaliserat de teoretiska begreppen i analysarbetet.

Enligt Skollagen ska skolan ”ge eleverna förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt” (SFS 2010:800, 3 kap 3§). Detta skulle kunna utgöra ett samhälleligt objekt för verksamheten återkoppling. Vad som utgör verksamhetens objekt för de enskilda lärarna är en empirisk fråga. Det resultat som verksamheten kan tänkas resultera i skulle exempelvis kunna visa sig vara elevers kunnande i samhällskunskap.

För att förstå lärarnas återkopplingsverksamhet behöver även den intentionella aspekten, målen med handlingarna, undersökas. Dessa är i sin tur påverkade av de villkor som utgör förutsättningar eller betingelser inom verksamheten, nämligen regler, arbetsdelning, gemenskap och redskap. En av dessa benämns gemenskapen. *Gemenskapen* i denna studie utgörs främst av de lärare och elever inom gymnasieskolan som genomför kursen i samhällskunskap där eleverna är mottagare av den återkoppling som lärarna ger. Även kollegor, skolledning och föräldrar kan i viss utsträckning tänkas ingå i gemenskapen.

Med *regler* avses de explicita och implicita bestämmelser, normer, traditioner och konventioner som påverkar handlingar inom verksamheten. Ifråga om återkopplingsgivande kan exempelvis läroplan eller lokalt överenskomna rutiner betraktas som regler, men också normer och traditioner som läraren och/eller eleverna bär med sig in i verksamheten. Den *arbetsdelning* som främst präglar undervisningen är den som råder mellan att vara lärare och att vara elev och som i sig innehåller såväl en dimension som gäller skillnader i makt och status och skillnader i arbetsuppgifter och roller.

I studien riktas intresset mot lärarnas målinriktade återkopplingshandlingar, mot de villkor i form av regler, gemenskap, arbetsfördelning och redskap som utgör ramar för möjliga handlingar och mot de motsättningar som kan urskiljas.

De språkliga utsagor som utgör återkopplingen analyseras separat genom en kategorisering med grund i tidigare forskning. Denna analys har bidragit till att synliggöra återkopplingens karaktär och innehåll (se kapitel 5.4.1).

3. Samhällskunskap i gymnasieskolan

När återkoppling betraktas som en verksamhet blir det angeläget att söka kunskap om vilka regler, normer och traditioner som präglar undervisningen, hur gemenskap och arbetsdelning gestaltar sig och vilka medierande redskap som används i verksamheten. I följande avsnitt redovisas forskning och regelverk med relevans för undervisningspraktiker i samhällskunskap.¹⁰

3.1 Ämnets framväxt och gestaltning

Samhällskunskap infördes i gymnasieskolan 1966.¹¹ Det utformades som ett blockämne med utgångspunkt ifrån de akademiska ämnena kulturgeografi, nationalekonomi, sociologi och statskunskap (Jarlén, 2008).¹²

Under 60- och 70-talen beskrevs syftet med samhällskunskapsämnet som att det skulle ge kunskaper inom ett antal uppräknade sakområden och att det skulle skapa förståelse för samhällets funktion (Larsson, 2011). Läroplanerna från denna tid kan benämnas som innehållsbaserade och präglade av ett essentialistiskt synsätt, där innehållet betraktades som givet (Wahlström, 2015). En förändring kunde skönjas i kursplanen från 1988 som präglades av en minskad detaljstyrning.

¹⁰ Sökningar i databaser och tidskrifter har kombinerats med kännedom om fältet och kedjesökning. I första hand har intresset riktats mot gymnasienivå eller motsvarande men även forskning med inriktning mot grundskola har bedömts vara av intresse för det urval som gjorts, i synnerhet forskning med inriktning mot år 7–9. Sökorden har varit Samhällskunskap, Social science (den internationella benämning som Skolverket använder som motsvarande samhällskunskap), Social studies och Civics i kombination med förtydligande avgränsningar. Det urval som gjorts har styrts av studiens syfte.

¹¹ En föregångare var ämnet medborgarkunskap som infördes i dåvarande fortsättningsskolan 1918–19. I målen för medborgarkunskap beskrevs att ämnet skulle ge kunskap om samhällets uppbyggnad och institutioner samt om rättigheter och förpliktelser i samhället (SFS 1918:1001). I realskolan och gymnasiet ingick samhällslära i historieämnet med fokus på statskunskap.

¹² I 2011 års läroplan beskrivs ämnet som tvärvetenskapligt och bestående av delar från ämnena som sociologi, nationalekonomi, statskunskap men ”även andra samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner ingår. Med hjälp av begrepp, teorier, modeller och metoder från alla dessa discipliner kan komplexa samhällsfrågor förstås och förklaras.” (SKOLFS 2011:144, s. 143).

Studierna skulle utgå ifrån samhällsfrågor som anknöt till elevernas egna erfarenheter och intressen, och färdigheter som att söka, granska och analysera lyftes fram (Skolöverstyrelsen, 1988). Detta låg i linje med ett mer processfokuserat läroplanstänkande där tyngdpunkten vilade på önskvärda utvecklingsprocesser för eleven, både som individ och samhällsdeltagare, liksom på ett mer undersökande arbetssätt (Wahlström, 2015).

I Lpf 94 hade utveckling av generella förmågor som problemlösning, planering och utvärdering, kreativitet och initiativrikedom en framträdande plats (Wahlström, 2015) och läraren gavs större frihet än tidigare att välja stoff och metod (Larsson, 2011). I kursplanen betonades studier av samhällsfrågor än mer, liksom att eleverna skulle utveckla en samhällsuppfattning och sätta in det svenska samhället i ett globalt perspektiv. Där fanns även mål rörande demokratisk värdegrund och demokratiskt arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 1994).¹³

I läroplanen för 2011 fick ämnesplanerna (tidigare kursplanerna) en ny struktur bestående av syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (SKOLFS 2011:144). Det innebar att ämnena blev mer styrda vad gäller det stoff som skulle ingå i respektive kurser. En annan förändring var att de demokratiska fostransmålen togs bort. Anledningen till detta uppges vara att dubbelreglering bör undvikas och att det demokratifostrande uppdraget är framskrivet i läroplanen (Skolverket, 2010). Vid revideringen av ämnesplanen 2017 skrevs kunskaper om digitaliseringens påverkan på samhället och användningen av digitala verktyg in i ämnesplanen (SKOLFS 2011:144, rev. 2017).

I ämnets historia finns spår av skilda motiv som även kan urskiljas idag. Långström och Virta (2011) beskriver det som att samhällskunskapen både har uppdraget att socialisera nya generationer in i medborgarskapet och ett kritiskt och kognitivt uppdrag vars bas är samhällsvetenskaperna. De menar att spänningen mellan det normativa och det kritiska uppdraget karaktäriserar ämnet. Detta är inte unikt för samhällskunskapsämnet i Sverige. I den amerikanska debatten återfinns benämningen "social studies war". Den syftar på en kamp om vilken inriktning den samhällsorienterande undervisningen ska ha i den amerikanska skolan, en kamp som pågått genom ämnets historia och där

¹³ Kursplanen reviderades år 2000 där några nya stoffområden lades till och centrala begrepp skrevs fram tydligare (Skolverket, 2000).

en skiljelinje utgörs av disciplinär kontra ämnesövergripande undervisning (Evans, 2015).

I en diskursanalys av begreppet *samhällsfrågan* i svenska kursplaner i samhällskunskap för gymnasieskolan 1965–2011 beskrivs begreppet som en indikator på vilken utbildningsfilosofi som dominerar. När stark tonvikt har lagts vid samhällsfrågan i kursplanerna har fokus legat på att utveckla elevernas förmågor och att arbeta ämnesövergripande och undersökande snarare än att undervisa ett förutbestämt stoff. I och med kursplanerna från 1988 och 1994 framstod samhällsfrågan som ämnets överordnade organiserande princip. I kursplanen från 2000, och ännu tydligare i ämnesplanen från 2011, får samhällsfrågan en mer undanskymd roll i kursplanetexterna. Ämnesplanen från 2011 framstår som särskilt intressant eftersom den å ena sidan anger ett tydligare specificerat innehåll för ämnet men å andra sidan betonar att tonvikten vid bedömning handlar om förmågor (Morén & Irisdotter Aldenmyr, 2015).

Skolverket betonar kontinuiteten med tidigare kursplaner både när det gäller grundskolan och gymnasieskolan (Skolverket, 2010). Sandahl (2014) menar att samhällskunskapsämnets medborgarfostrande aspekt har tonats ner avsevärt i ämnesplanen från 2011. Istället framstår disciplinärt tänkande och förståelse av samhällsvetenskapliga begrepp, teorier och metoder som det mest centrala (se även Wahlström, 2014, där liknande slutsatser dras om grundskolans kursplan). I en analys av Lgr 11 argumenterar Sundberg och Wahlström (2012) för att en större förändring skett som även inkluderar synen på kunskap. De menar att den svenska läroplanen från 2011 har influerats av en neo-konservativ läroplansdiskurs där innehållet ses som ”a given, and uncontested, body of knowledge” (s. 352) och där kunskap som produkt snarare än som process betonas. Även Sandahl (2014) menar att det centrala innehållet i samhällskunskapsämnet inte problematiseras i ämnesplanen utan att den snarare karaktäriseras av stofffrängsel och består av detaljerat stoff från de samhällsvetenskapliga disciplinerna.

När datainsamlingen till delstudie 1 genomfördes var den gällande läroplanen Lpf 94. Kursen Samhällskunskap A var ett av kärnämnen och lästes på samtliga gymnasieprogram. Kurserna Samhällskunskap B och C lästes på vissa av inriktningarna på Samhällsvetenskapsprogrammet. I kursplanerna fanns två målnivåer, *Mål att sträva emot* och *Mål att uppnå*. Betygskriterierna i Lpf 94 utgick ifrån *Mål att uppnå* och var framskrivna för de tre betygsnivåerna Godkänt, Väl godkänt och

Mycket väl godkänt. I Bilaga 6 finns mål och betygskriterier för kursen Samhällskunskap A.

Ämnet är efter 2011 ett av nio gymnasiegemensamma ämnen. Omfattningen på studierna skiljer sig dock mellan olika program. På studieförberedande program ingår kursen Samhällskunskap 1b som omfattar 100 poäng, medan yrkesprogrammen läser kursen samhällskunskap 1a1 som omfattar 50 poäng.¹⁴

Inom Samhällsvetenskapsprogrammet finns också kurserna Samhällskunskap 2 och Samhällskunskap 3. Även kurserna Internationell ekonomi och Internationella relationer ingår i ämnet och kan utgöra programfördjupning. Ämnets syfte omfattar alla kurser i ämnet och sammanfattas i fem punkter (se Bilaga 11). De olika kurserna särskiljs genom det centrala innehållet. I och med Gy11 ändrades betygsskalan till F, E, C, D, B och A, där betyget F är ett icke godkänt betyg. Kunskapskraven är formulerat på nivåerna E, C och A. Kunskapskraven i kursen Samhällskunskap 1b framgår av Bilaga 13 (Matris B och C).

¹⁴ Kursen 1a2, 50 poäng, är en valbar påbyggnadskurs för yrkesprogrammen. Kurserna Sh1a1 och Sh1a2 motsvarar tillsammans kursen Samhällskunskap 1b.

3.2 Samhällskunskapsundervisning

I följande avsnitt redovisas samhällskunskapsdidaktisk forskning med relevans för de villkor som råder i samhällskunskapsklassrummet i form av ämnestraditioner och läraktiviteter.

3.2.1 Ämnestraditioner

I avsnittet redogörs för traditioner i form av ämnesuppfattningar med stöd av begreppet bildningsteori (Klafki, 1979), därefter beskrivs de bedömningstraditioner som har kunnat urskiljas i forskningen.

Bildningsteori och ämnesuppfattningar

Ett ämnes bildningsteori är en del av ämnets tradition. Bildningsteorin säger något om vad som betraktas som kunnande i ämnet och vilka läraktiviteter som därmed blir aktuella i designen av undervisningen. I ämnen som präglas av materiell bildningsteori står ett bestämt innehåll i centrum och ämnets funktion är att förmedla detta innehåll. Det kan handla om vetenskapliga grundstrukturer som kommit att betraktas som baskunskaper inom ämnet eller kunskapsstoff som betraktas som "klassiskt". I ämnen som präglas av formell bildningsteori är eleven utgångspunkt och frågan om vad eleven behöver lära sig eller utveckla. Det kan dels handla om förmågor av kognitiv och metakognitiv karaktär eller förmågor som kreativitet och samarbetsförmåga men också om metodisk skolning som ger eleven verktyg för att tillägna sig kunskaper och att arbeta självständigt och metodiskt med innehållet. Bägge perspektiven finns i alla ämnen men de viktas olika och kan förändras över tid (Jank & Meyer, 1997; Klafki, 1979; Nielsen, 1998).

De medierande redskap i form av arbets- och bedömningsuppgifter som konstrueras utifrån den bildningssyn som präglar ämnet påverkar möjligheterna till formativ bedömning (Black & Wiliam, 2009; 2012; Crossouard, 2009; se även Pryor & Crossouard, 2008). När ämnet betraktas som "a body of subject matter" (Black & Wiliam 2012, s. 181), i enlighet med den materiella bildningsteorin, handlar undervisningen om att förmedla denna "kropp" till eleverna och därefter pröva om de tillägnat sig den. Om ämnet istället präglas av formell bildningsteori där utvecklingen av elevens förmågor att hantera det ämnesmässiga stoffet står i centrum behöver eleven i högre grad arbeta med att utveckla dessa förmågor genom egna erfarenheter.

Inom teoribildningen om formativ bedömning läggs vikt vid utveckling av metakognitiva förmågor, öppna frågor som stimulerar elevens egen tankeprocess, uppgifter som kan lösas på olika sätt och bedömning under läroprocessens gång (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; Black & Wiliam, 2012; Pryor & Crossouard, 2008). Marshall (2007) beskriver samhällsvetenskap och humaniora som ämnen där elever kan ta olika vägar mot lärandemålen vilket ger en undervisningspraktik där samtal och förhandling har en plats.

Tidigare forskning om samhällskunskapsämnet både inom gymnasieskolan och grundskolan uppvisar en blandad bild utifrån de bildningsteoretiska begreppen. Ämnet har beskrivits både som tydligt präglat av formell bildningsteori och som ett ämne som har delar i sig av både materiell och formell bildningsteori (Arevik & Hartzell, 2007; Bronäs & Selander, 2002; Englund, 1997; Linde, 2003; Lindqvist & Hyltegren, 2010; Olsson, 2016; Verneresson, 1999). Ämnet har beskrivits som en process och ett kunskapande arbete (Linde, 2003) och som bestående av löst sammanfogade delar där kärnan är medborgarfostran (Bronäs & Selander, 2002; Verneresson 1999).

I en enkätstudie som besvarats av 60 samhällskunskapslärare framträder fyra ämneskonceptioner; den *fakta- och begreppsriktade*, den *värdegrundsinriktade*, den *samhällsanalytiskt inriktade* och den *medborgarfärdighetsinriktade* ämneskonceptionen. De mest framträdande ämneskonceptionerna är den medborgarfärdighetsinriktade, med en tydlig dragning åt formell bildningsteori och den fakta- och begreppsriktade, en konception som präglas av materiell bildningsteori (Lindmark, 2013).

I Odenstads (2010) studie av skriftliga prov framträder tre ämnesdidaktiska profiler, nämligen *orienteringsämne*, *analysämne* och *diskussionsämne*. Profilen orienteringsämne är starkt orienterat mot materiell bildningsteori medan profilerna analysämne och diskussionsämne präglas av formell bildningsteori. Hon visar också på samband mellan olika kunskapsområden och de ämnesdidaktiska profilerna. Inom det politiska kunskapsområdet är exempelvis den ämnesdidaktiska profilen orienteringsämne tydligt framträdande medan kunskapsområdet ekonomi har tydliga drag av profilen analysämne. Inom kunskapsområdena massmedia, kriminologi och internationell politik framträder ämnet som ett diskussionsämne. Blanck (2014) har använt Odenstads profiler i sin studie av samhällskunskapsämnets roll i ämnesövergripande arbete i år 7–9 och hon föreslår en ytterligare profil,

handlingsämne. Denna profil har drag av det Lindmark (2013) kallar den medborgarfärdighetsinriktade ämneskonceptionen med fokus på förmågor för att ha handlingsmöjligheter i samhället.

Samuelsson (2014) beskriver ett postmodernt orienterat perspektiv på undervisningen i SO i grundskolan där kritiskt ifrågasättande, mångfald av erfarenheter och elevers identiteter är viktiga liksom analytiska förmågor för utveckling av perspektivtagande och självreflektion. Liknande beskrivningar ger Christensen (2008, 2011) som har analyserat gymnasieskolans samhällskunskapsämne i Danmark. Han menar att ämnet har haft en stark prägel av formell bildningsteori ända sedan 60-talet då ett samhällskunskapsämne infördes där kritiskt tänkande och självständighet betonades. Han beskriver ett ämne där utveckling av metodiska och personliga färdigheter och kompetenser hos eleverna betonas liksom senmoderna ideal om kunnande för och vilja att aktivt engagera sig i samhället. Christensen (2008) skriver:

De didaktiske hovedelementer i samfunds-fagsundervisningen er i stikordsform induktiv, elevinddragende, problemorienteret, omverdens- og aktualitetsorienteret og handlingsorienteret undervisning med vægt på det formaldannende, som peger i retning af kompetencemål (Christensen, 2008, s. 66–67).

Han kopplar den formella bildningsteorin till en kompetensfokuserad läroplan. Den bild av ämnet som både Samuelsson (2014) och Christensen (2008, 2011) ger kan möjligen komma att förändras genom den utveckling mot mer disciplinärt orienterade kursplaner som kan skönjas i och med Lgr 11 och Lgy 11 (Samuelsson, 2014; Sundberg & Wahlström, 2012). Enligt Sandahl (2014) har samhällskunskap i gymnasiets ämnesplan förändrats mot att bli mer disciplinärt orienterat med ett ökat fokus på innehåll från de olika universitetsämnena. Samtidigt betonas vetenskaplighet och metoder i ämnet, något som kan tolkas i termer av kompetenser snarare än innehållskunskaper. Detta kan ses som att det i ämnesplanen finns inslag av både materiell och formell bildningsteori. Materiell i bemärkelsen att ett definierat stoff skrivs fram och formell i bemärkelsen att ämnets metoder betonas. Såväl utifrån ämnesplanen som utifrån forskning om lärares ämnesuppfattningar kan vi anta att det hos enskilda lärare kan variera om ämnet lutar mer åt formell eller materiell bildningsteori.

Bedömningstraditioner

Ett par svenska studier om bedömning i samhällskunskap på gymnasieskolan har en tydlig inriktning mot summativ bedömning, de behandlar prov och betygsunderlag (Jansson, 2011; Odenstad, 2010). I deras resultat framträder indikationer på att det finns en provtradition inom samhällskunskapsämnet. De kunskapsområden som framförallt dominerar i de skriftliga proven är statsskick och nationalekonomi. Deras studier visar även en stor andel faktafrågor eller frågor som testar minneskunskaper. Det kan vara så att ämnet framträder med en tydligare inriktning mot materiell bildningsteori i skriftliga prov än i undervisningen i övrigt. Lindmark (2013) visar att när det kommer till proven så dominerar den fakta- och begreppsriktade ämneskonceptionen (se även Jansson, 2011, Odenstad, 2010).

Janssons (2011) och Odenstads (2010) studier beskriver ett trappstegstänkande i provkonstruktionen som innebär att betyget Godkänt motsvarar fakta och att de högre betygssstegen innefattar de högre kognitiva förmågorna som förståelse eller analys. Vid bedömningen av proven så fann Odenstad (2010) att 43 % av proven bedöms med betyg på varje fråga, 34 % poängsätts och 23 % bedöms i sin helhet. När det gällde provens betydelse så fann Odenstad (2010) att lärarna tillmätte proven stor betydelse och att de övriga bedömningsinstrumenten betraktades som komplement. Förklaringarna som angavs till detta var att de skriftliga proven betraktas som mer rättvisa och att eleverna tar de skriftliga proven på allvar. Lärarna menade också att det var eleverna själva som ville ha prov, något som också framkom i Janssons (2011) studie. Odenstad (2010) fann dock en skillnad i synen på provens betydelse mellan lärare som undervisar på studieförberedande program och lärare som undervisar på yrkesprogram där lärarna på yrkesprogram tillmätte proven mindre betydelse vid betygssättning. Även i Karlefjärds intervjustudie (2011) framstår prov och inlämnade skriftliga uppgifter som de vanligaste bedömningsformerna. Hon beskriver att prov ofta får ett slutomdöme i form av ett betyg medan det i de skriftliga uppgifterna i större utsträckning ges skriftliga kommentarer som återkoppling.

I Karlefjärds (2011) studie beskrivs också förekomsten av diskussioner, grupparbeten och muntliga redovisningar som bedömningsformer. I Skolinspektionens (2011) granskning av samhällskunskap inom gymnasieskolan beskrivs muntliga förhör,

skriftliga prov, inlämningsuppgifter och uppsatser som vanliga bedömningsunderlag men även de fortlöpande prestationerna under lektionstid. I Larssons (2007) studie av samtal i samhällskunskapsklassrummet framkommer att lärarna upplever svårigheter att bedöma läraktiviteter som samtal och diskussioner. Det kan dels handla om att eleverna anpassar sina uttalanden efter vad de tror att läraren vill höra men också att det kan finnas oklarheter kring om samtalstillfällen är betygsgrundande i samma utsträckning som andra delar av undervisningen.

Mot bakgrund av att samhällskunskapsämnet historiskt har beskrivits som splittrat noterar Karlefjärd (2011) att hon fann en likartad beskrivning av samhällskunskapsundervisningen på gymnasieskolan när det gäller innehåll, metoder och bedömningsunderlag. Även Odenstad (2010) lyfter fram de stora likheter hon kunde urskilja vid analys av skriftliga prov.

Ett tydligt resultat av de svenska bedömningsstudierna är att bedömning vanligtvis genomförs med ämnets innehållsliga delar i förgrunden. Bedömning sker av moment som namnges av sitt kunskapsområde, exempelvis statskunskap, samhällsekonomi, internationella relationer, EU, ideologier, mänskliga rättigheter (Grönlund, 2011; Jansson, 2011; Karlefjärd, 2011; Karlsson, 2011; Odenstad, 2010). Karlsson (2011), som undersökt sju samhällskunskapslärares betygssättningsrelaterade arbete, har lyft fram detta i form av ett dilemma där hon ställer momentfokus mot färdighetsfokus, hon menar att med momentfokus finns risk för alltför stor fixering vid ämnesstoffet vilket kan leda till att färdigheter försummas medan å andra sidan ett starkt fokus på färdigheter riskerar att försumma faktakunskaper. Läraren har att balansera mellan dessa två fokus.

I en intervjustudie om lärares transformation från ämne till undervisning belyses aspekter av bedömning. Studien är genomförd efter införandet av Lgy11 och i lärarnas berättelser framträder ett jämförande perspektiv i relation till bedömning. Lärarna beskriver betygssystemet från 2011 som mer krävande och att det skett en utveckling mot att bedöma ”hela tiden” (Öberg, 2016, s. 205). De uppger att de måste lägga mer tid än de gjorde tidigare på att förklara kriterier och ge återkoppling och att det ställs högre krav från elev och föräldrar på att bedömningen motiveras.

Även i internationella översikter om Social studies framstår bristen på forskning om bedömning i ämnet som ett problem (Barton & Avery,

2016; Torrez & Claunch-Lebsack, 2013). Ett område där mer kunskap efterfrågas är lärares klassrumsbedömning. Vissa mål, exempelvis förmågor relaterade till medborgarfostran, kan vara svåra att bedöma med traditionella praktiker och studier som kan visa på de utmaningar och möjligheter som är förenade med att bedöma dessa mål efterlyses (Barton & Avery, 2016). Torrez och Claunch-Lebsack (2013) beskriver en utveckling från en bedömningstradition där externa test och utantillkunskaper stått i fokus till en betoning på alternativa bedömningsformer som avspeglar mål och undervisning i ämnet. Det kan vara uppgifter som präglas av ett undersökande arbetssätt som autentiska uppgifter, projekt eller portfolio. Denna utveckling är synlig i styrdokument och guider för lärare men inte i någon större utsträckning dokumenterad i forskning.

3.2.2 Läraktiviteter

En central aspekt för återkopplingen är de läraktiviteter i form av arbets- och bedömningsuppgifter som används. Dessa betraktas som redskap i verksamheten och är påverkade av traditioner inom ämnet. I följande avsnitt redovisas forskning som kan ge indikationer om dessa läraktiviteter. Inledningsvis tas stöd i generell forskning om elevuppgifter i relation till formativ bedömning.

Som tidigare har berörts är en central del av en formativ bedömningsprocess att läraren genom olika läraktiviteter samlar information om elevens lärande för att kunna anpassa både återkoppling och vidare undervisningsplanering efter elevernas behov (McMillan, 2018). I Pryor och Crossouards (2008) modell över formativ bedömning används begreppen konvergent och divergent bedömning. I den konvergenta bedömningen beskrivs frågor och uppgifter som slutna och bedömningskulturen som test- och checklist-orienterad. I den divergenta bedömningen samlas information in i mer alternativa former eller med öppna uppgifter och bedömningskulturen beskrivs som mer kollaborativ och utforskande. Forskning visar att uppgifter av öppen karaktär har större potential för formativ bedömning genom att de ger möjlighet att synliggöra elevernas förståelse och därmed kunna ge relevant återkoppling (Björklund Boistrup, 2010; Black et al., 2003; Black & Wiliam, 1998; Crossouard, 2009). Weeden och Lampert (2006), som skriver om geografiämnet, lyfter även de fram att övergripande frågor, utmanande aktiviteter och uppgifter där elevens kunskaper används i

nya sammanhang kan främja utveckling av formativ bedömning (se även Wiggins, 1998). Crossouard (2009) menar, utifrån en analys av ett utvecklingsarbete, att utmanande och autentiska gruppuppgifter förändrar arbetsfördelningen mellan lärare och elever, en förändring som stödjer den formativa bedömningen. Inte minst viktigt är möjligheten att ge återkoppling under arbetsprocessens gång vilket blir möjligt i uppgifter där bedömning och undervisning är integrerade (Black & Wiliam, 1998; McMillan, 2018; Shepard, 2000; Wiggins & McTighe, 2005).

I Brookhart och Durkin (2003) jämförs skriftliga prov och tillämpningsprov (performance assessment)¹⁵ i Social studies utifrån ett antal faktorer relaterade till lärandeorientering och motivation. Tolv bedömningstillfällen ingick i studien inom ämnesområden som modern historia och filosofi. Tillämpningsproven genomfördes både i grupp och enskilt medan de skriftliga proven genomfördes enskilt. Resultatet visade att elever var mer motiverade och att deras strategier var mer lärandeorienterade vid tillämpningsproven än vid de skriftliga proven. Eleverna upplevde också en högre grad av självtillit (self-efficacy) vid genomförandet av tillämpningsproven. Brookhart och Durkin (2003) lyfter fram vikten av att konstruera bedömningssituationer som elever upplever som meningsfulla och där de kan uppleva att de äger uppgiften.

Även Gallavan och Kottler (2009) anknyter till elevens inflytande över bedömningen i Social studies när elever medverkar till att skapa bedömningsmatriser. De kopplar elevernas medverkan i bedömningsprocessen till ämnets demokratifostrande funktion men också till en praktik som stärker elevens engagemang genom att bedömningen upplevs som meningsfull med tydliga mål och möjligheter till självvärdering.

När det gäller läraktiviteter och uppgiftsdesign i samhällskunskapsklassrummet så finns tyvärr endast indikationer i svensk forskning. Sandahl (2015) har utforskat innehållet i samhällskunskapsundervisning med studier av globala frågor som exempel. Han skiljer mellan innehållskunskaper och tankeredskap där innehållskunskaper är begrepp knutna till ett särskilt område medan tankeredskap används övergripande inom samhällskunskapsundervisningen. Han urskiljer sex

¹⁵ Begreppet tillämpningsprov motsvarar här det engelska begreppet performance assessment och kan beskrivas som en uppgift där eleven använder sina förmågor för att konstruera eller skapa någon form av produkt (McMillan, 2018).

tankeredskap och benämner dem *Orsaker och konsekvenser, Belägg och slutsatser, Abstraktioner, Jämförande och kontrastering, Perspektivtagande* och *Den värderande dimensionen*. Hans tankeredskap är teoretiska konstruktioner baserade på intervjudata och de syftar till begreppsutveckling och utveckling av ett samhällskunskapsdidaktiskt språk. Hans beskrivning av de sex tankeredskapen kan ändå frammana en bild av en undervisningspraktik. Den präglas av ett analytiskt förhållningssätt, där eleven utgår ifrån samhällsproblem och lär sig analysera på olika nivåer på såväl kort som lång sikt. De lär sig att skilja på vad de vet, tror och tycker och övar på att "själv arbeta med att konstruera kunskap utifrån teori och empiriska data" (Sandahl, 2015, s. 57). De arbetar med och lär sig att ifrågasätta abstraktioner utifrån modeller och teorier och de tillämpar sina teoretiska kunskaper på konkreta fenomen. Fenomen som familjesyn och politiska system ställs mot varandra och eleverna prövar att tolka omvärlden genom att urskilja kulturella eller ideologiska mönster bakom andras argument. Genom perspektivtagandet kan elevens förmåga att själv reflektera över egna ställningstaganden utvecklas. De skolas i att förstå att värden ställs mot varandra när åtgärder ska förordas efter att en samhällsvetenskaplig analys genomförts. Om Sandahls tankeredskap så som jag tolkat dem ovan ger en slags idealbild av samhällskunskapsundervisning så finns även andra bilder.

I Tvärånas (2014) studie av undervisningspraktik i samhällskunskap används en Learning Study-ansats för att utforska resonemang om rättvisa. Hon beskriver att ett hinder för elevernas analys av rättvisepinciperna är ett undervisningsmönster där eleverna är vana vid att redogöra för fakta eller åsikter (se även Skolinspektionen, 2013). De flesta uppgifter som eleverna arbetade med i hennes studie var inte ändamålsenliga för sitt syfte. En av hennes slutsatser är att det är önskvärt att noggrannare undersöka vilka exempel och frågor som främjar en utveckling av det önskade kunnandet för att kunna designa lämpliga lärandeaktiviteter. Hon menar att för att lyckas med det kunnande om resonemang om rättvisa som hon undersökt behöver vanor och förväntningar i samhällskunskapsundervisningen förändras.

Undervisning i samhällskunskap i gymnasieskolan har också beskrivits som till stor del lärarledd genom berättande, föreläsning och helklassdiskussioner. Karlefjärd skriver "En 'typektion' beskrivs av flertalet lärare i form av lärarledd inledning i form av *berättelse* (föreläsning/genomgång), självständigt arbete ofta i möte med någon

typ av *text*, lärarledd uppsamling med *diskussion*” (Karlefjärd, 2011, s. 75).

I både Olsson (2016) och Öberg (2016) framstår aktualiteter och nyhetsanvändning som användbara redskap i undervisningen. De medverkande lärarna lyfter bland annat fram att det konkretiserar och ger liv åt undervisningen, att det ger allmänbildning och underlag för diskussion. I relation till den uppdelning av undervisningen i innehållsrelaterade moment som tidigare beskrivits och som också framgår i Olssons studie ter sig användningen av aktualiteter som något som kan beskrivas som momentövergripande och pågående både inom de olika kunskapsområdena men också som en undervisningsaktivitet oavsett innehållsområde.

I Barton och Averys (2016) forskningsöversikt om Social studies lyfts undervisningsmetoder med fokus på att stärka elevens kunskaper och förmågor som samhällsmedborgare fram, som undersökande metoder, diskussioner och källanvändning. Undersökande metoder beskrivs ha visat goda resultat men utgöra en utmaning mot mer traditionell undervisning. I relation till källor betonas vikten av att eleverna får möta flera källor om samma fenomen för att möjliggöra källvärdering. I forskningen om diskussioner framkommer dels att de är värdefulla för att uppnå målen i ämnet och dels svårigheter med att få diskussioner att verkligen bli utbyten av perspektiv. Ett öppet klassrumsklimat beskrivs som en viktig förutsättning för detta.

Klassrumssamtal

Svenska studier som intresserar sig för klassrumssamtal i samhällskunskapsklassrummet har haft en utgångspunkt i deliberativa samtal eller deliberativ pedagogik (Andersson, 2012; Forsberg, 2011; Larsson, 2007). Begreppet har sitt ursprung i tankar om deliberativ demokrati med rötter hos John Dewey. I idén om den deliberativa pedagogiken finns en tydlig fostranaspekt genom att den både är tänkt att gynna kvalificerat lärande men också att forma demokratiska medborgare. Utmärkande för deliberativa samtal är att skilda synsätt och argument ges utrymme och att samtalen präglas av respekt och tolerans. Det är viktigt att lära sig lyssna till andras argument och det finns en strävan att komma överens (Englund, 2000). I studierna tonar en bild fram av lärarens betydelsefulla roll för klassrumsklimatet men också av svårigheter med att axla denna roll i samband med klassrumssamtal. I

klassrummets sociala miljö kan finnas en motståndskultur eller andra svårigheter, exempelvis starka elevgrupperingar utan närmare kontakter med varandra (Forsberg, 2011; Larsson, 2007).

I implementeringsstudier visas att det tycks hända något med relationer i klassrummet när deliberativ undervisning införs, åtminstone på yrkesprogram. Forsberg (2011) beskriver det som förändringar i maktrelationerna genom att det skapas en känsla av att elever och lärare är på samma sida och att inte läraren i samma utsträckning ses som en motståndsfigur. Andersson (2012) för en diskussion kring möjligheten att den deliberativa undervisningen liknar undervisning i yrkesämnen genom att den har en större tonvikt vid samarbete. Han diskuterar detta som en av förklaringarna till att han fann att deliberativ undervisning hade en positiv effekt på kunskaper och demokratiska värden på yrkesprogram.

I denna studie lämnas återkoppling i helklassundervisning utanför, men vikten av ett öppet och förtroendefullt klassrumsklimat framgår i studier av formativa bedömningspraktiker (Birenbaum, Kimron & Shilton; 2011; Heitink et al., 2016) och ur den aspekten finner jag studierna relevanta. Penuel och Shepard (2016) visar i sin forskningsöversikt över formativ bedömning ur olika lärandeteoretiska perspektiv att både elev- och lärarroller utmanas när formativa strategier används exempelvis genom att eleven förväntas vara en aktör i bedömningen på ett sätt som strider mot traditionell bedömningspraktik.

Även digitaliseringen av skolan tycks generellt sett påverka interaktionen mellan lärare och elever exempelvis genom ökade valmöjligheter för eleverna, ökade informella kontakter, relationsarbete i lärplattform och en mer jämställd maktfördelning (se Hylén, 2011; Kjällander, 2011; Perselli, 2014; Åkerfeldt, 2014). Hur just samhällskunskapsämnets läraaktiviteter påverkas av digitaliseringen är ännu inte känt. I en amerikansk översikt som innefattar forskning före 2006 om teknologi och SO-undervisning (Social studies) i grund- och gymnasieskola framkommer att det finns mycket litet forskning i ämnet och att den forskning som finns i huvudsak berör historieämnet (Owings Swan & Hofer, 2011).

3.3 Sammanfattning

I samhällskunskapsämnets historiska utveckling kan skönjas motivförskjutningar över tid där de innehållsliga sakfrågorna lämnat plats för studier av samhällsfrågor, utveckling av färdigheter och demokrati-fostran för att i den nuvarande ämnesplanen åter ta större plats. Detta i form av ett centralt innehåll i kombination med en tonvikt mot förmågor och vetenskaplighet. I kapitlet diskuteras den bildningssyn som präglar ämnet i relation till teoribildning om formativ bedömning. Samhällskunskapsämnet framstår som ett ämne som såväl historiskt som idag präglas av såväl materiell som formell bildningsteori och det finns skilda ämnesuppfattningar bland lärare. Olika kunskapsområden kan skilja sig utifrån de bildningsteoretiska begreppen, vilket påverkar vilka bedömningsformer som används. Såväl en tydlig provtradition men även förekomsten av en variation av bedömningsformer kan urskiljas i tidigare forskning. De moment som studeras och bedöms namnges efter sitt kunskapsområde, exempelvis statskunskap eller samhällsekonomi.

Även forskning om läraaktiviteter presenteras i relation till forskning om formativ bedömning där vikten av öppna och utmanande uppgifter betonas. Indikationer från samhällkunskapsdidaktisk forskning uppvisar en blandad bild där såväl tillämpningsprov, berättande undervisning, uppgifter som kräver analys och kritiskt tänkande, fakta- och åsiktsorienterade uppgifter, aktualiteter, undersökande metoder, diskussioner och deliberativa samtal förekommer.

4. Återkoppling – handlingar och villkor

Den internationella forskningen om återkoppling är mycket omfattande och har genomförts med olika lärandeteoretiska utgångspunkter (Shute, 2008). När lärande ses som överföring av kunskap betonas den kognitiva dimensionen och återkoppling ses som en gåva från läraren till eleven. Med ett konstruktivistiskt synsätt på lärande betraktas återkoppling som en del i en lärandeprocess i dialog med den lärande (Askew & Lodge, 2000). Både Hattie och Gan (2011) och Wiliam (2013) beskriver hur forskningen om återkoppling har förändrats över tid, från ett behavioristiskt till ett kognitivt perspektiv som idag har breddats till ett synsätt med inslag av sociokulturell teori, där kontextuella faktorer tillmäts större betydelse. Ett perspektiv på återkoppling växer fram, där återkoppling i högre utsträckning ses som en dialogisk och utvecklande process i en social kontext. Faktorer som ett tillitsfullt klassrumsklimat och återkoppling i interaktion med eleven beskrivs som viktiga faktorer (Hattie & Gan, 2011).¹⁶

I kapitlet redovisas tidigare forskning om återkopplingshandlingar och villkor för dessa.

4.1 Återkopplingens karaktär och mål

Såväl återkopplingens kvalitet som dess karaktär har lyfts fram som betydelsefulla för elevers lärande (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1998). Inledningsvis redovisas forskning om återkoppling med betydelse för återkopplingens möjligheter att stödja elevens lärande och därefter följer forskning om lärares uppfattningar om mål med återkopplingshandlingar.

¹⁶ Sökningar i databaser (DIVA, Swepub, Libris, ERIC och Scopus) och manuell sökning i relevanta tidskrifter har kombinerats med kännedom om fältet och kedjesökning. Det urval som gjorts har styrts av studiens syfte. Sökord: återkoppling, feedback och tillbakemelding i kombination med avgränsningar i form av ämne, läraruppfattningar, formativ, gymnasieskola, lärplattform, datormedierad feedback m.m. samt motsvarande begrepp på engelska.

4.1.1 Återkoppling och lärande

I teori om återkoppling kan en utgångspunkt urskiljas hos Ramaprasad (1983) och Sadler (1989) som beskriver tre centrala dimensioner av undervisning och lärande. Dessa är: var den lärande befinner sig, vart den lärande är på väg och vad som behöver göras för att nå målet (se Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2007). Med grund i en omfattande analys av metastudier om återkoppling har Hattie och Timperley (2007) utvecklat en modell ifråga om vad återkoppling bör riktas emot för att minska skillnaden mellan nuvarande förståelse eller kunnande och målet. De menar att de tre dimensionerna ovan verkar på fyra nivåer och att nivån är avgörande för återkopplingens effektivitet. De fyra nivåer som beskrivs i Hatties och Timperleys modell är uppgiftsnivå, processnivå, självreglerande nivå och personlig nivå. De visar att den uppgiftsrelaterade återkopplingen är den vanligaste. Den beskrivs som en ytlig återkoppling där det kan handla om att en lösning är rätt eller fel eller att något fattas i svaret och den är sällan generaliserbar till andra uppgifter. Den kan dock fungera som en grund för återkoppling på processnivå eller självreglerande nivå.

Den processrelaterade återkopplingen är riktad mot de processer som används för att förstå, lösa eller fullgöra en uppgift, exempelvis strategier för informationssökning eller analys, och denna återkoppling är i större utsträckning generaliserbar till andra uppgifter. Den självreglerande återkopplingen kan handla om att utveckla strategier för självvärdering och självdisciplin och att stärka elevens förmåga att ta ansvar för att skaffa sig återkoppling.

Slutligen urskiljs den personliga återkopplingen som beskrivs som vanlig men inte effektiv för att öka lärandet. Den riktar sig mot eleven som person och svarar inte på frågan om hur eleven ska göra för att nå målen. Beröm utan åtföljande specifikation är exempel på denna typ av återkoppling. Den har visat sig sätta igång processer som inte stärker lärandet. Återkoppling med störst potential för att stödja lärande är den som är endera processrelaterad eller riktad mot självreglering medan den uppgiftsrelaterade återkopplingen kan vara verkningsfull om den senare används för att förbättra processer eller öka elevens förmåga till självreglering (Hattie & Timperley, 2007; se även kapitel 5 där deras nivåer har bidragit till de återkopplingskategorier som använts i analysen av återkopplingens karaktär).

I Pryor och Crossouards (2008) sociokulturella modell av formativ bedömning framkommer ett par dimensioner av intresse. Återkopplingen baseras på två typer av bedömning, den konvergenta och den divergenta bedömningen (efter Torrance & Pryor, 2001). Den konvergenta bedömningen innebär en återkoppling med drag av det som Hattie och Timperley (2007) kallar uppgiftsnivå, med ett fokus på korrigering. Den återkoppling som baseras på en divergent bedömning beskrivs som utforskande, provisorisk eller provokativ och inriktad på att stärka elevens engagemang och har likheter både med Hatties och Timperleys processnivå och självreglerande nivå. Enligt Pryor och Crossouard behövs båda formerna av återkoppling och den konvergenta återkopplingen kan ses som en grund att gå vidare ifrån på liknande sätt som Hattie och Timperley betraktar återkoppling på uppgiftsnivå. I bägge modellerna beskrivs återkopplingens karaktär som betydelsefull för dess möjlighet att stärka elevens lärande.

4.1.2 Utvecklad och framåtsyftande

Flera tidiga forskningsöversikter utifrån ett kognitivt perspektiv på lärande har bidragit med kunskaper om återkopplingens karaktär (Hattie & Gan, 2011). Såväl Bangert-Drowns et al. (1991) som Kulhavy och Stock (1989) visade att återkoppling behöver gå vidare från besked om korrekta svar till en mer utvecklad information. Kluger och DeNisi (1996) byggde vidare på deras arbete och utformade en modell utifrån en omfattande meta-analys av studier om återkoppling där de lyfte fram vikten av att återkopplingen riktar elevens fokus mot uppgiften snarare än mot eleven själv.

Shutes (2008) forskningsöversikt handlar om vad som kännetecknar effektiv återkoppling och hennes slutsatser presenteras som riktlinjer för att återkopplingen ska kunna fungera formativt.¹⁷ Hon framhåller vikten av att formativ återkoppling är utvecklad. En utvecklad återkoppling beskriver styrkor och svagheter, och kan ge exempel och vägledning för eleven. Den är specifik och riktar sig mot den aktuella prestationen och hur den kan förbättras.

¹⁷ Med begreppet formativ återkoppling avses i Shute (2008) en information som kommuniceras till eleven och som har intentionen att modifiera elevens tänkande eller beteende i syfte att stärka lärandet (Shute, 2008, s. 154, min översättning).

En meta-analys omfattande 40 studier om datorgenererad återkoppling visar även den att en utvecklad återkoppling, där en förklaring ges, ger större effekt än en återkoppling som endast består av besked om korrekthet eller rätt svar (Van der Kleij, Remco, Feskens & Eggen, 2015).

Hattie och Timperley (2007, s. 87) använder begreppet *feed forward* som benämning på den återkoppling som besvarar frågan om vad som behöver göras för att nå målet och stärka elevens möjligheter till lärande. Det kan handla om nya utmaningar, en starkare självreglering, fler och bättre strategier eller processer i arbetet med uppgiften, en djupare förståelse eller information om vad som förstås eller inte förstås. Även Wiliam (2010) poängterar att det viktigaste för att återkoppling ska vara effektiv är att den är framåtsyftande snarare än bakåtblickande. Det mest betydelsefulla är att fokusera på vad eleven behöver göra för att utvecklas i ämnet (se även Black & Wiliam, 2006b; Nicol & McFarlane Dick, 2006; Shute, 2008). McDowell (2008), som studerat återkoppling i samhällsvetenskap i högre utbildning, lyfter särskilt fram vikten av att återkoppling riktas mot generiska förmågor som utvecklas i alla uppgifter. Detta är inte minst viktigt då studenter ofta har gått vidare till andra uppgifter när de får återkopplingen på en specifik uppgift, en praktik som vi även kan iaktta inom skolan (se Gamlem & Smith, 2011; Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012; Lee, 2008).

4.1.3 Återkoppling och självreglering

Återkoppling beskrivs också kunna stärka elevens självreglerande förmåga som betraktas som central i relation till lärande. Den dimension som handlar om självreglering har en grund i forskning om self-regulated learning. Självreglering handlar om hur eleven styr och reglerar sitt eget agerande mot lärandemålen. Begreppet innefattar självständighet, självkontroll, självstyrning och självdisciplin. Det handlar om att värdera det egna arbetet och att vara villig att anstränga sig för att söka och hantera både hjälp och återkoppling. För att utveckla självreglering behöver eleven vara klar över målen samt utveckla förmågan att själv jämföra sin prestation med målen (se Andrade & Brookhart, 2016; Black & Wiliam, 1998; Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Shute (2008) visar stöd för att återkoppling kan bidra till att stärka en orientering mot lärandemål hos eleverna, en inställning som kan ha

betydelse för den självreglerande förmågan. Med en orientering mot lärandemål följer en önskan att öka sin kompetens genom att lära sig bemästra nya situationer och lära sig nya kunskaper och färdigheter. En inriktning mot lärandemål innefattar också inställningen att intelligens är påverkbar. Black och Wiliam (1998) menar att forskningen är tydlig när det gäller vikten av att lärare förmedlar att framgång i studier beror på faktorer som eleven kan påverka och de betonar även i senare teoretiska artiklar att ett viktigt syfte med återkoppling är att stärka elevens förmåga till självreglering (Black & Wiliam, 2009; 2012).

Nicol och Macfarlane-Dick (2006) menar att en återkopplingspraktik som stärker elevens förmåga till självreglering även behöver främja en dialog om lärande och sträva efter att stärka elevens självförtroende och motivation. Ett par aspekter som betonas är återkoppling under arbetsprocessen liksom vikten av att återkopplingen ingår i en reflexiv process (se även Andrade & Brookhart, 2016; Black & Wiliam, 2009; Pryor & Crossouard, 2008). En av slutsatserna i Skolforskningsinstitutets översikt om återkoppling i skrivundervisning är att återkopplingen bör ges under skrivförloppet för att främja skrivutveckling (Skolforskningsinstitutet, 2018).

Brookhart (2007, 2017) menar att den formativa återkopplingen har en funktion både när det gäller att stödja utvecklingen av självreglerande strategier hos eleven men också för att bidra till att de använder strategierna. Björklund Boistrup (2010) visar i en svensk studie att bedömningshandlingar riktade mot självreglering i kombination med processerbjuder ökade möjligheter till lärande i matematik.

4.1.4 Återkoppling som hotar självkänsla

Hattie (2009) har jämfört olika effekter relaterade till sambandet mellan återkoppling och lärande och fann att beröm riktat mot eleven som person var en av de former som var minst effektiv och som till och med kunde försvåra lärandet (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Såväl Black och Wiliam (1998) som Kluger och DeNisi (1996) menar att alla jämförelser mellan elever, direkt eller indirekt, åstadkommer en jämfokusering hos eleven. Betyg och poäng är exempel på återkoppling som inbjuder till jämförelser. I Shute (2008) rekommenderas lärare att undvika betyg och annan återkoppling som kan hota självkänslan samt att vara sparsam med generellt beröm.

Dweck (2015) bidrar med en förklaring till varför beröm för egenskaper och jämförelser mellan elever bör undvikas. Hon menar att det skapar ett sätt att tänka (mindset) där egenskaper uppfattas som fasta och opåverkbara vilket medför en rädsla att misslyckas och kan bidra till oro och stress. Detta är till skada för motivation och prestationer, särskilt för elever som genomgående får låga betyg. För högpresterande elever finns stöd för att de klarar av att använda all återkoppling formativt (Andrade & Brookhart, 2016; Brookhart, 2001). En slutsats av detta är att återkoppling bör fokusera på aspekter av uppgiften och inte på jaget, vilket blir effekten av både beröm som är inriktat på självet och betyg (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008).

Ett välkänt exempel på forskning om beröm och betyg är Butlers studier (1987, 1988) där effekten av omdömen på lektionsuppgifter undersökts. Hennes resultat visar att de elever som fått betyg som hela eller en del av den återkoppling de fick inte gjorde några framsteg medan de elever som endast fått kommentarer förbättrade sina resultat. I en efterföljande enkät visar det sig att de elever som fått kommentarer liksom de som inte fått någon återkoppling alls tenderar att förklara sina resultat med utgångspunkt i själva arbetet, en uppgiftsrelaterad förklaring, medan de som fick beröm och betyg i högre utsträckning förklarar framgång respektive misslyckande med sig själva, en jagrelaterad förklaring. En liknande studie har genomförts av Harks, Rakoczy, Hattie, Besser och Klieme (2014). De har jämfört vilken påverkan två typer av skriftlig återkoppling, processororienterad och betygsorienterad, har på förändringar av prestationer, intresse och självvärdering i matematik för 14–17-åriga elever. Resultatet visar att eleverna uppfattar den processororienterade återkopplingen som mer användbar och att detta har positiv effekt på elevernas prestation och intresse.

Black et al. (2003; Black & Wiliam, 2006a) har i ett stort aktionsforskningsprojekt, KMOFAP¹⁸, som en aspekt tagit fasta på den negativa effekten av betyg på arbetsuppgifter. Projektet omfattade 48 lärare som deltog i projektet med en eller flera klasser. Eleverna var mellan 11 och 16 år och i studien ingick ämnena matematik, naturvetenskap och engelska. Projektet gick ut på att lärarna skulle förändra sin praktik i ett eller flera avseenden. Den skriftliga

¹⁸ King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project.

återkopplingen förändrades på så sätt att kommentarer med besked om vad som var bra, vad som kunde förbättras och hur detta skulle kunna gå till gavs (men inte poäng eller betyg). Kommentarer utvecklades ifrån att ha varit personliga med svagt informationsvärde till att bli mer sakliga och inriktade på vad som behövde förbättras. Eleverna gavs också tillfälle att följa upp kommentarerna. De lärare som var involverade i projektet upplevde detta som en stor förändring i deras bedömningspraktik eftersom eleverna var vana vid att deras uppgifter blev betygsatta, en praktik som också är vanlig i samhällskunskapsundervisning i Sverige (se exempelvis Grönlund, 2011; Karlsson, 2011; Odenstad, 2010). Forskarna menar att allteftersom projektet framskred så förändrades klassrumskulturen vilket stärkte elevernas lärande.

I föreliggande studie kommer återkopplingens karaktär i olika sammanhang att undersökas och den tidigare forskningen som har redovisats ovan har bidragit till utformandet av kategorier för detta ändamål.

4.1.5 Mål med återkoppling

Ett gemensamt drag för flera studier både inom skola och högre utbildning där läraruppfattningar undersöks är att målen med återkopplingshandlingar framträder som både summativa och formativa, och att en diskussion förs om spänningen mellan dessa mål (se Brookart, 2010; Li & DeLuca, 2014, Bailey & Garner, 2010; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010).

I intervjuer med nio gymnasielärare fann Gioka (2008) två förhållningssätt hos lärarna där en grupp såg sig själva som i första hand examinatore vid arbetet med uppgifterna medan den andra gruppen tog fasta på sin undervisande roll och använde uppgifterna i både formativt och summativt syfte. Gioka diskuterar spänningen mellan bedömningens formativa och summativa syfte i termer av ett dilemma för lärare.

I Lee (2008) gav gymnasielärare uttryck för uppfattningen att det vore bättre att inte ge betyg som återkoppling, men att detta var något de ändå behövde göra för att kunna sätta betyg vid terminsslut. De framhöll också att återkoppling bör visa både styrkor och svagheter och att återkoppling under arbetsprocessen är att föredra, trots detta visade deras praktik att de betonade svagheter och gav återkoppling på färdiga

produkter. Uppfattningen att den egna återkopplingspraktiken var ineffektiv framkom också i studien.

Andra studier anknyter läraruppfattningar till implementeringar av Bedömning för Lärande (BfL) och sammanfattningsvis kan konstateras att även dessa studier urskiljer såväl formativa som summativa mål med återkoppling (Gamlem, 2015; Irving, Harris & Peterson, 2011; Brown, Harris & Harnett, 2012). Gamlem (2015) genomförde intervjuer med tre lärare inför en implementering av Bedömning för Lärande i en norsk högstadieskola. Hon urskiljer fyra variationer ifråga om lärarnas uppfattningar om målet med återkopplingen nämligen kontroll, dokumentation, motivation och lärandestöd. I Irving, Harris och Peterson (2011) framträder två mål inriktade på att stärka elevers lärande, att informera om prestationen och hur den skulle kunna förbättras och att stärka elevens vilja att anstränga sig. Ett annat mål handlar om att rapportera resultat i form av betyg och kommentarer om prestation. Lärarna insåg vikten av att rapportera betygsresultat men hade svårt att se hur detta skulle kunna göras utan att riskera att elevers motivation eller självkänsla påverkades. Forskarna menar dock att trots att den tankefigur som präglar Bedömning för Lärande kunde urskiljas hos lärarna, så återspeglades spänningar mellan summativ och formativ återkoppling i lärarnas uppfattningar.

I en kvantitativ studie undersöktes 518 nyzeeländska lärares uppfattningar om återkoppling med liknande resultat (Brown, Harris & Harnett, 2012). De uppfattningar som dominerade hos lärarna var att återkopplingen skulle stödja elevers lärande genom att rikta fokus mot elevernas användning av återkoppling för att förbättra sitt arbete och utveckla autonomi. Även här framkom dock mål relaterade till korrigering och betygssättning.

I Ferris (2013) studie om lärares filosofier bakom återkopplingsgivande i skrivutbildning beskrivs stora skillnader mellan de intervjuade lärarna. Där fanns lärare som lyfte fram vikten av dialog på textutkast och som strävade efter ständig utveckling i sitt responsgivande men också lärare som uttryckte uppfattningen att det viktigaste var att få jobbet gjort på ett snabbt och effektivt sätt och lärare som menade att studenterna förmodligen ändå inte använde återkopplingen så att det inte var någon idé att lägga ner mycket arbete på detta (se även Lee, 2008, 2014).

4.2 Villkor i återkopplingsverksamhet

I följande avsnitt redovisas forskning om villkor av betydelse för återkopplingsverksamhet. Inledningsvis beskrivs redskap, därefter följer regler i form av normer, traditioner och institutionella förhållanden och avslutningsvis forskning med relevans för interaktion och arbetsfördelning inom gemenskapen.

4.2.1 Redskap

I denna studie är de mest framträdande och generella medierande redskapen muntlig interaktion, handskrivna textkommentarer och funktioner i lärplattformar. Även elevuppgifter och den karaktär som återkopplingen har kan betraktas som redskap. Dessa har behandlats i tidigare avsnitt (se kapitel 3.2 och 4.1).

Shute (2008) redovisar stöd i tidigare forskning för att skriftlig eller datorbaserad återkoppling är att föredra framför muntlig återkoppling eftersom den uppfattas som mer neutral och har mindre risk för bias (se Kluger De Nisi, 1996).

Gamlem och Munthe (2013) har undersökt vad som karaktäriserar kvaliteten på återkopplingen under lektionsaktiviteter i 19 högstadielklasser i ett flertal teoretiska ämnen. En kvantitativ analys av det videoinspelade materialet genomfördes mot bakgrund av relevanta variabler för formativ återkoppling som exempelvis positivt klassrumsklimat, återkoppling riktad mot metakognition, läroprocess, missuppfattningar eller lärandemål. Forskarna fann att en stor del av återkopplingen var orienterad mot att skapa ett positivt klimat och att uppmuntra eleverna. De menar att de låga värden som uppmättes för återkoppling riktad mot stödjande av läroprocesser och utveckling av metakognition är bekymmersamma i relation till elevers möjligheter att lära av klassrumsinteraktionen. Liknande resultat visar Löfgren och Lindbergs (2011) studie av bedömningshandlingar i svenska och finska kemiklassrum. Forskarna visar på brister i den muntliga återkopplingen som var av kortfattad karaktär och fungerade som en utvärdering av elevens svar. I den mån mer utvecklade svar efterfrågades handlade det om mer personliga reflektioner som inte riktade fokus mot utveckling av lärande i kemiämnet.

Brookhart (2017) lyfter dock fram styrkor med muntlig återkoppling i form av att de sker i en dialog som möjliggör lärande och att det ger utrymme för klargörande och därigenom kan säkerställa att eleven

förstår återkopplingen. Studier har också visat att elever värdesätter möjligheten till dialog och att situationer i klassrumsundervisningen kan erbjuda goda möjligheter för återkoppling (Gamlem & Smith, 2011; Havnes et al., 2012). Enligt Jönssons (2012) forskningsöversikt om återkoppling i högre utbildning ser studenter gärna en kombination av muntlig och skriftlig återkoppling.

I en svensk studie har återkoppling mellan lärare och elever i frisörutbildningen undersökts genom videoinspelning av pågående undervisning (Öhman, 2017). Studien visar hur återkoppling under lektionsaktivitet kan förstås som en social handling där såväl tal som kropp och artefakter används och där återkopplingen möjliggörs genom ett samspel mellan lärare och elever. Även Skolforskningsinstitutets översikt om återkoppling i skrivundervisning betonar vikten av dialog för att återkopplingen ska bli konstruktiv (Skolforskningsinstitutet, 2018). I teori om formativ bedömning tillmäts klassrumsdialogen stor vikt som en källa till information om elevens lärande och i denna dialog ingår såväl frågor från läraren som återkoppling (se Black & Wiliam, 2009; Pryor & Crossouard, 2008).

En tydlig skillnad när återkoppling ges digitalt är att den blir helt textbaserad medan återkoppling i traditionell studiemiljö också erbjuder samtal med möjlighet att ställa frågor samt användning av kroppsspråk och ansiktsuttryck som ger en kontext för återkopplingen (Wolsey, 2008). I en norsk intervjustudie om gymnasielärares användning av digitala verktyg framkom att läraren uppfattade skrivandet av digitala kommentarer som problematiskt eftersom återkopplingen inte gav någon dialog med studenten (Wasson & Hansen, 2014).

I en studie om gymnasielärares skrivpraktiker beskrivs en skolas arbete med återkoppling under tre år. Det fanns en vilja från både skolledare och lärare att digitalisera återkopplingen. Efter tre år var vissa lärare tillfreds med denna praktik medan andra övergått till att ge muntlig återkoppling. De skäl som anfördes var att det var tidskrävande att skriva och osäkert hur återkopplingen togs emot av eleven. En av studiens slutsatser var att digitaliseringen har stärkt motsättningen mellan muntlig och skriftlig praktik där relationen med eleven uppfattas stödjas av en muntlig praktik medan det digitala skrivandet driver lärarens återkoppling åt det mer formella hållet (Annerberg, 2016).

Wolseys (2008) studie visar att studenterna föredrar att få den digitala återkopplingen inbäddad i texten framför att få den i form av en slutkommentar på arbetet. Han diskuterar vikten av dialog i

återkopplingen och menar att den inbäddade återkopplingen ligger närmare studentens text och därmed är lättare för studenten att både förstå och ta i bruk. Tidigare forskning inom högre studier visar att det uppstår skillnader när återkopplingen ges i digital form i jämförelse med handskrivna kommentarer. Ferris (2013) menar att återkopplingen blir mer läsbar och tydligare för studenten. En annan fördel är att den är bestående och kan tas fram och användas vid senare tillfällen under studierna.

Ytterligare en skillnad är att studenter skriver mer text i digital miljö vilket kan innebära att det blir mer arbete med skriftlig återkoppling för läraren (Ferris, 2013; Warnock, 2009; Wasson & Hansen, 2014). En möjlighet att hantera de ökade kraven på återkoppling kan vara att skapa en ”bank” med kommentarer som kan klistras in återkopplingstexten. Ett argument för detta är att en del av den återkoppling som ges är liknande till många studenter (Warnock, 2009). I Wasson och Hansens (2014) studie lyfte lärarna fram detta som en fördel med digital återkoppling.

Lafren och Smith (2017) har undersökt i vilken utsträckning collegestudenter öppnar bifogade dokument med skriven återkoppling från läraren som publiceras i en lärplattform. De fann att det var 35 % mer sannolikt att den grupp som fick betyget i bilaga skulle öppna bilagan jämfört med den grupp som kunde se sitt betyg utan att öppna bilagan. Detta resultat belyser den påverkan funktioner och inställningar i lärplattformen kan ha.

4.2.2 Normer, traditioner och institutionella förhållanden

Den mest tydliga tradition som framträder som ett villkor för återkoppling är ett starkt fokus på summativ bedömning och betygsättning. I Havnes et al. (2012) utforskas hur både lärare och elever uppfattar att återkoppling används i sex gymnasieskolor. Resultaten visar att återkoppling huvudsakligen ges i samband med prov och uppgifter tillsammans med betyg. Eleverna gav uttryck för att de inte använde återkopplingen eftersom de gått vidare till nästa ämnesområde när de fått återkopplingen (se även Andrade & Brookhart, 2016). Ifråga om elevers användning av återkopplingen så menar Havnes et al. (2012) att denna vilar på enskilda lärares eller elevers initiativ och att lärare saknar strategier för detta (se även Ivanic, Clark & Rimmershaw, 2000; Wasson & Hansen, 2014). Liknande resultat fann Lee (2008) på

gymnasieskolor i Hongkong. Återkopplingen betonade svagheter och gavs på slutprodukter tillsammans med betyg trots att lärarna själva inte uppfattade detta vara i linje med en återkoppling som stödjer elevers lärande. Hon lyfter fram den examinationskultur som präglar skolväsendet som en förklaring till detta.

Li och De Luca (2014) lyfter i sin forskningsöversikt om återkoppling i högre studier fram kontextuella begränsningar för återkopplingspraktiken i form av kurssystem, lärares arbetsbörda och institutionella policys som betonar bedömningens summativa roll. Enligt Orrell (2006) kännetecknas bedömningskulturen inom högre utbildning av korrigering och betygssättning. Bedömning och återkoppling betraktas som ett postscript som kommer efter undervisning och lärande och ses inte som en integrerad del av lärandet. Återkopplingen består ofta av en siffra eller bokstav eller av kritiska kommentarer i syfte att legitimera bedömningen och fungerar inte formativt. Även i denna studie gav lärarna uttryck för ideal om återkoppling i form av en utvecklad återkoppling som bidrar till lärande. Orrell (2006) pekar på att lärarna kände sig pressade av det mätorienterade synsättet på bedömning.

Såväl lärares normer som institutionella förhållanden i praktiken framträder i forskningen som svårigheter i relation till en formativ återkopplingspraktik. I Lee (2011) undersöks vilka faktorer som lärare uppfattar som hinder för en mer formativ återkoppling. Data samlades in från ett seminarium om förändrad återkopplingspraktik där även en enkät delades ut som besvarades av 48 högstadielärare. Förändringarna handlade bland annat om en mindre korrigering och mer selektiv återkoppling, återkoppling på utkast och att avstå från betyg som återkoppling. Ett par faktorer som ansågs som betydelsefulla hinder var dels avsaknaden av utbildning och övning i formativ återkoppling för lärarens egen del men också bristande stöd från skola, rektor och föräldrar. Såväl behovet av utbildning för lärare som vikten av stöd från skoladministrationen betonas även hos andra forskare (exempelvis Andrade & Brookhart, 2016; Lee, 2014; Wyszynska Johansson & Henning Loeb, 2015). Andra faktorer som lärarna lyfte fram var den begränsning som utgjordes av stora klasser, tidspress i kurser och en hög arbetsbörda (Lee, 2011).

Ytterligare ett hinder som framträdde i Lees (2011) studie var lärarnas tveksamhet ifråga om både värdet av och möjligheten till att förändra återkopplingspraktiken i formativ riktning, detta gällde i

synnerhet ifråga om att inte betygssätta uppgifter. I en verksamhets-teoretisk analys av återkoppling i engelska pekar Lee (2014) på att motivet för återkoppling behöver bli mer lärandeorienterat. Hon beskriver lärares normer om återkoppling som ett hinder för detta. Det handlar om normer om produktorienterad skrivundervisning och en återkoppling som präglas av korrigerande. Hon menar att dessa normer förstärks av den institutionella kontexten där lärare fungerar som "marking machines in the accountability system" (Lee, 2014, s. 207).

Den bedömningspolicy som präglar den enskilda skolan kan ha betydelse för praktiken. Jónsson, Smith och Geirsdóttir (2018) har studerat tre gymnasieskolor på Island med skillnader i bedömnings-policy och deras resultat tyder på att i skolor med en stark formativ kultur sker mer av dialog mellan lärare och elever i bedömningsarbetet vilket medför att lärares och elevers uppfattningar om återkoppling är mer samstämmiga än i skolor med mer traditionell bedömningskultur. I de tidigare nämnda studierna från Nya Zeeland pekar resultaten på att den nationella bedömningspolicyn om formativ bedömning har påverkat lärarnas normer (Brown et al., 2012; Irving et al., 2011).

När det gäller implementeringar av formativa strategier finns studier som visar på svårigheter att förändra återkopplingspraktiken som kan diskuteras i termer av traditioner och kontextuella faktorer. Exempel finns på studier av förändringar av återkopplingspraktiken som innebär att inte meddela betyg på uppgift utan istället ge utvecklade kommentarer (Smith & Gerard, 2005; Wasson & Hansen, 2014; Throndsen, 2011). Gemensamt för dessa studier är att inga positiva resultat har kunnat presenteras. Bland förklaringarna till detta nämns svårigheter att implementera en formativ strategi utan att genomföra andra förändringar i undervisningskontexten, svårigheten att få eleverna att förstå argumenten bakom förändringen och att det tar tid att förändra återkopplingspraktiken (se även Black et al., 2003; Black & Wiliam, 2006a).

I en studie av högre utbildning visar Bailey och Garner (2010) att lärare upplever att nya praktiker i relation till formativ bedömning har gett nya problem. Ett exempel på en formativ policy är skapandet av standardformulär för återkoppling i syfte att ge ökad transparens och likvärdighet, stödja nya lärare och möta krav på att artikulera kriterier för bedömning på ett tydligt sätt. Lärarna upplevde att dessa nya procedurer ledde till en mer formellt skriven återkoppling i form av att "klippa och klistra" med en vokabulär som blivit mer influerad av

kriterier. Lärare i studien gav uttryck för frustration över att inte längre "äga" sitt kommenterande (Bailey & Garner, 2010, s. 196).

Ett liknande resultat framkommer i Annerberg (2016) där en gymnasieskolas arbete med att skapa mallar för omdömen inför utvecklingssamtal undersöks. Annerberg urskiljer ett dilemma hos lärarna mellan å ena sidan den legitimitet som skapas av att alla gör lika och använder myndighetsformuleringar i texten och å andra sidan den egna rösten i texten som används för att stärka relationen till eleven. Det beskrivs som att den granskningsbarhet som det digitala skrivandet skapar kan utgöra ett hinder för skapandet av goda relationer.

I teori om formativ bedömning lyfts skillnader mellan ämnen fram som betydelsefulla för bedömningspraktiken. Black och Wiliam (2009) beskriver hur eleven inkultureras i en disciplinär praktikgemenskap och att det finns skillnader i klassrumsinteraktionen som kan härledas till skillnader mellan ämnen, som i sin tur kan härledas till ämnets epistemologi (se kap. 3). Marshall (2007) beskriver återkopplingen inom samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen som bredare än i matematik och naturvetenskap, där återkopplingen mer tydligt kan identifiera ett gap i kunskap eller begreppsförståelse som återkopplingen kan stänga. Han beskriver att målen ofta är mer otydliga i samhällsvetenskap och humaniora och att de kan beskrivas som en horisont mot vilken eleven kan ta olika vägar. Detta ger återkopplingen en mer utforskande karaktär. Även Havnes et al. (2012) kunde urskilja skillnader mellan ämnen ifråga om uppfattningar om återkoppling. I matematik framträder en tydligare betoning på rätta svar än i norska och engelska. I yrkesämnena var eleverna mer engagerade i återkoppling än i de teoretiska ämnena.

Hu och Choo (2016) har studerat skillnader mellan hur lärare i olika ämnen använde värderande språk i skriftlig återkoppling. Studien omfattade 84 lärare vid en högstadieskola i Singapore. Med värderande språk menas uttryck som uttrycker en normativ eller känslomässig hållning exempelvis entusiasm, gillande eller klander. De delade upp ämnena i hårda (matematik och NO) och mjuka (modersmål, filosofi, SO och bild) discipliner mot bakgrund av tidigare forskning (jfr Grossman & Stodolsky, 1995). En kvantitativ analys genomfördes utifrån teoretiska kategorier av värderande uttryck. De fann att lärare i mjuka ämnen i högre utsträckning gav uttryck för en personlig reaktion ifråga om hur nöjda de var med elevernas projektarbete. De drar slutsatsen att skilda epistemologiska antaganden inom olika ämnen

avspeglas i återkopplingen. I Skolforskningsinstitutets forskningsöversikt lyfts vikten av goda relationer mellan lärare och elev fram när det gäller återkoppling på skrivande. Det framställs som positivt med personlig återkoppling, så länge den även har fokus på skrivutveckling (Skolforskningsinstitutet, 2018).

4.2.3 *Gemenskap och arbetsdelning*

I följande avsnitt presenteras forskning som berör gemenskap och arbetsdelning i en återkopplingsverksamhet. De mest självklara deltagarna i denna gemenskap är läraren och eleverna och de olika relationerna dem emellan beskrivs i avsnittet liksom betydelsen av vilken karaktär interaktionen inom gemenskapen har.

Askew och Lodge (2000) beskriver synen på elev- och lärarroller inom olika lärandeteoretiska perspektiv och de återkopplingsdiskurser som kan kopplas till dessa. De perspektiv som behandlas är överföringsmodellen, konstruktivistisk och ”co-constructive” modell (Askew & Lodge 2000, s. 4). Jag kommer i det följande att anknyta dessa begrepp till senare genomförda studier och teoretiska modeller.

När undervisningen präglas av *överföringsmodellen* dominerar lärarens roll som en expert som förmedlar kunskaper. Återkopplingen i denna diskurs betraktas som en gåva till eleven. Detta synsätt kan urskiljas i flera studier av återkopplingspraktik där eleven framträder som en passiv mottagare av återkopplingen (Gamlem & Smith, 2011; Havnes et al., 2012; Orrell, 2006; Wyszynska Johansson & Henning Loeb, 2015). I en verksamhetsteoretisk analys av konventionell återkoppling beskriver även Lee (2014) en arbetsdelning där läraren dominerar processen och eleven har en passiv roll. Hon pekar vidare på betydelsen av andra aktörer inom gemenskapen som viktiga villkor för lärarens återkopplingsgivande. Såväl förväntningar från kollegor och föräldrar som policybeslut från skola och förvaltning begränsar lärarens autonomi i återkopplingsgivandet (se exempelvis Andrade & Brookhart, 2016; Lee, 2008, 2011; Li & De Luca, 2014; Orrell, 2006).

Även Pryor och Crossouard (2008) synliggör villkor i relation till arbetsdelning som en påverkansfaktor på återkopplingen. De beskriver fyra identitetspositioner som läraren kan anta och växla emellan och som påverkar såväl innehållet i återkopplingen, de regler som präglar verksamheten och interaktionen med eleverna. De fyra identitetspositionerna är: lärare, bedömare, ämnesexpert och lärande. Den

konvergenta bedömningen är starkt kopplad till lärarens identitet som bedömare, där eleven ses som en passiv mottagare. När läraren antar identiteten som lärare eller ämnesexpert kan återkopplingen vara präglad av både konvergent och divergent bedömning. I rollen som ämnesexpert beskrivs relationen mellan lärare och elev som liknande en lärlingsrelation. Här framträder det *konstruktivistiska* perspektivet på lärande (Askew & Lodge, 2000). Läraren betraktas som en expert med uppgift att underlätta elevens upptäckande av kunskap och skapande av mening. Återkopplingen i denna diskurs präglas av diskussion och tvåvägskommunikation.

I lärarens identitet som lärande dominerar den divergenta bedömningen (Pryor & Crossouard, 2008). Den präglas av en arbetsdelning där elev och lärare har en mer jämställd relation. Pryor och Crossouard lyfter fram den identitetspositionen som mest avvikande från traditionella elev- och lärarroller (se även Black et al., 2003). Den har gemensamma drag med den lärandeteoretiska hållning som Askew & Lodges (2000, s. 4) beskriver som "*co-constructive*". Där är maktrelationen mellan lärare och elev mer jämställd och även läraren ser sig som en lärande. Såväl kognitiva som emotionella och sociala dimensioner av lärande ses som viktiga och här beskrivs återkoppling som en dialog i form av loopar mellan deltagarna där även lärandet i sig innefattas. Drag av detta perspektiv framskymtar i studier där lärare och elever uttrycker uppfattningar om vikten av dialog i återkopplingen (Gamlem & Smith, 2011; Havnes et al., 2012; Wasson & Hansen, 2014; Öhman, 2017).

Med utgångspunkt i den spänning Lee (2014) urskiljer mellan lärares värderingar och de maktrelationer som råder i verksamheten efterlyser hon en förändring i form av en delad vision inom verksamhetssystemet där aktörer som skola, förvaltning och föräldrar delar ett formativt synsätt på återkoppling. Andra forskare inom den formativa diskursen lyfter fram vikten av ett öppet och lärandeorienterat klassrumsklimat för att återkopplingen ska komma att bli en del av en lärandecykel där relationen mellan lärare och elev bidrar till att eleven vill söka återkoppling (Black & Wiliam, 2006a; Brookhart, 2017; Hattie & Gan, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Brookhart (2017) betonar vikten av att planera för användningen av återkopplingen och att synliggöra principerna bakom återkopplingen för eleverna vilket även är en implikation som framförs i flera studier av återkoppling (se exempelvis Ivanic et al., 2000; Wyszynska Johansson & Henning Loeb,

2015). Behov av att utveckla ”feedback literacy” hos elever (Havnes et al., 2011, s. 26.) och ett delat språk om återkoppling mellan lärare och elever (Jönsson et al., 2018) lyfts fram.

Harlen (2012a) menar att klassrumskulturen har en avgörande betydelse för återkopplingens möjligheter att påverka elevers syn på lärande och motivation (se även Black et al., 2003). I en klassrumskultur där stort fokus ligger på summativ bedömning och återkopplingen består av betyg eller poäng på en examinationsuppgift blir eleverna prov- eller betygsorienterade snarare än lärandeorienterade vilket inverkar på deras motivation. I en av de få svenska studierna om återkopplingspraktik på gymnasienivå intervjuas elever om sin upplevelse av formativ återkoppling i matematik (Green, 2014). En del elever upplevde återkopplingen som användbar medan andra upplevde den som förvirrande eller skrämmande. Hälften av eleverna använde inte återkopplingen för reflektion utan läste endast igenom den. Green (2014) menar att en viktig faktor bakom att elever inte använde återkopplingen var att den kontext de befann sig i var orienterad mot resultat snarare än mot process i en klassrumskultur där otillräckliga lösningar eller misstag inte betraktades som utgångspunkt för lärande.

4.3 Sammanfattning

Återkopplingens karaktär framställs som betydelsefull för elevers lärande. Den har förutsättningar att stödja elevers lärande om den är utvecklad, framåtsyftande och stärker elevens självreglering. Däremot bör återkoppling som är inriktad mot eleven som person eller som lockar till jämförelser undvikas.

Lärares mål med återkopplingen framstår som både formativa och summativa. Att stödja elevens lärande, stärka elevens autonomi och självreglering och att motivera eleven kan urskiljas som mål liksom att korrigera, ge betygsbesked, dokumentera underlag och legitimera betygsomdöme. Andra mål som framträder är att stärka elevens välbefinnande eller att återkoppla rutinmässigt för det ska göras oavsett om det har effekt eller inte.

För villkor i form av redskap för återkoppling redovisas forskning där såväl styrkor som svagheter med de olika redskapen framträder. I kapitlet redovisas vidare hur normer, traditioner och institutionella förhållanden påverkar återkopplingen. En tradition av summativ bedömning i slutet av ett arbetsområde, där återkoppling används för att

legitimera betygssättningen, liksom normer i linje med denna tradition kan urskiljas i forskningen. Skolans policy, lärares utbildning och bristande stöd från skolledning lyfts fram som faktorer som kan försvåra en förändring av praktiken. Andra svårigheter som beskrivs är implementering av förändringar som inte förankrats tillräckligt eller fått tillräckligt med tid att verka eller förändringar som inskränker lärarens frihet i återkopplingsgivandet.

Ett annat villkor utgörs av de epistemologiska antaganden som präglar ämnet där indikationer i forskning visar att det skiljer sig mellan ämnesgrupper. Exempelvis beskrivs återkopplingen inom samhällsvetenskapliga ämnen som mer utforskande men också mer personlig än återkoppling i naturvetenskapliga ämnen.

Avslutningsvis belyses den arbetsdelning som präglar verksamheten. Utifrån skilda perspektiv på lärande kan återkoppling betraktas på olika sätt, från att vara en gåva från läraren till att inbegripa en dialogisk relation där både elev och lärare lär. En delad vision av alla aktörer i verksamheten och ett öppet och lärandeorienterat klassrumsklimat beskrivs som viktiga faktorer för att återkoppling ska stödja lärande.

5. Metod och genomförande

Inledningsvis beskrivs studiens ansats följt av genomförande av delstudie 1 och delstudie 2. Därefter följer en beskrivning av hur analyserna har genomförts samt kvalitetsaspekter. Kapitlet avslutas med en översikt över hur resultaten kommer att presenteras.

5.1 Studiens ansats

Avhandlingens övergripande syfte har varit att synliggöra lärares återkoppling i samhällskunskap med särskilt intresse för återkopplingens formativa funktion. I delstudie 1, som resulterade i licentiatuppsatsen (Grönlund, 2011), var syftet av delvis explorativ karaktär.¹⁹ Utgångspunkten var lärarnas beskrivning av på vilka sätt de gav återkoppling vilket ledde fram till valet att studera återkoppling i fem sammanhang; skriftliga prov, skriftliga uppgifter, loggbok, återlämningssamtal och elevers arbetsprocess i klassrummet. I delstudie 2 riktades intresset mot ett sammanhang som inte framträtt i delstudie 1, återkoppling i lärplattform.

För att kunna förstå och beskriva lärares återkopplingsverksamhet har jag sökt insyn i ett antal lärares återkopplingspraktik och genom intervjuer och informella samtal sökt förståelse för deras återkopplingshandlingar och de erfarenheter som har betydelse för handlingarna. Lärarnas beskrivningar av i vilka sammanhang de ger återkoppling och hur återkoppling ges i lärplattform har varit viktig information inför valet av datainsamlingsmetoder. I studien har de två metoderna observation och insamling av skriftliga dokument i fysisk form och ur lärplattform använts för att samla in data om återkoppling. Dessutom har intervju använts såväl individuellt som i fokusgrupp för att nå insikt i lärares erfarenheter och föreställningar. Inspiration har hämtats från etnografisk metod genom att studiens design har påverkats av hur lärarna själva beskrivit sin praktik, att data samlats in från flera källor och att jag försökt att nå förståelse genom tolkning av handlingar i kontext (jfr Hammersley & Atkinson, 2007).

¹⁹ Syftet i licentiatuppsatsen lød: ”Syftet är att utforska återkoppling i ämnet samhällskunskap och med utgångspunkt i lärarnas praktik pröva möjliga förklaringar för att skapa förståelse för denna. Syftet är också att urskilja hinder för och möjligheter till att förändra återkopplingen i formativ riktning.” (Grönlund, 2011, s. 21)

Ett grundantagande i studien är att verksamhetens villkor påverkar deltagarnas handlingar samtidigt som deltagarnas handlingar påverkar villkoren. Forskarens arbete består i att upptäcka och synliggöra verksamheter ur subjektets perspektiv (Engeström & Miettinen, 1999). Den förförståelse som forskaren bär med sig blir därmed viktig att beakta (Larsson, 2005; Loseke, 2013). Den teoretiska tolkningsramen och den tidigare forskning som redovisats är en del av min förförståelse liksom erfarenhet av undervisning i samhällskunskap på gymnasiet i både analoga och digitala miljöer.

Teorianvändningen har varierat i analysprocessens olika faser där delar av analysen har genomförts med datastyrd analys medan i andra delar har såväl verksamhetsteori och teori om återkoppling använts som redskap i begreppsstyrd analys (jfr Fejes & Thornberg, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014). I fältarbetet och i analysprocessen har jag fortsatt att söka, modifiera och skapa teoretiska begrepp som kan öka förståelsen för empirin (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008).

Som kommer att beskrivas nedan har analysarbetet delvis tagit olika vägar i de två delstudierna. När det gäller återkopplingens karaktär så har samma analysförfarande använts i båda delstudierna. I det analysarbete som genomförts med verksamhetsteori som analysverktyg så kan det uttryckas som att vägen var längre i delstudie 1, av två orsaker. Den ena är min egen kunskapsutveckling när det gäller verksamhetsteori. Teorin användes som inspirationskälla i licentiatuppsatsen och två teoretiska begrepp användes i analysarbetet. I avhandlingen har jag gått vidare genom att genomföra analyser med verksamhetsteori som analysredskap.

Den andra orsaken är den skillnad i design som finns mellan studierna där delstudie 1 hade en bred design där fem olika sammanhang för återkoppling undersöktes medan i delstudie 2 undersöktes tre redskap när återkoppling gavs i lärplattform. Detta har medfört att det resultat som presenteras i de två delstudierna är av delvis olika karaktär (se kapitel 5.5.1 Metodologiska styrkor och svagheter).

5.2 Genomförande, delstudie 1

I följande avsnitt redogörs för urval av lärare, genomförande av datainsamling, dataurval och val av analysenheter i delstudie 1, licentiatuppsatsen. Avsnittet avslutas med Tabell 5 som ger en översikt över datamaterialet.

5.2.1 Urval av lärare

Rektorer vid flera skolor i en mellansvensk stad kontaktades och efter klartecken från dessa tillfrågades lärarna i samhällskunskap via mail och inbjöds till ett personligt möte om studiens upplägg i stora drag (se Bilaga 1 och 2). Vid urvalet beaktades variabler i form av skolkontext, kön och tid i yrket för att nå maximal variation (jfr Merriam, 1994). I nedanstående Tabell 3 ges en översikt över deltagarna i studien.

Tabell 3.

Deltagarnas bakgrund och skolkontext, delstudie 1.

Lärare	Skolkontext ²⁰	År i yrket	Ämnen	Kurser
Helena	Friskola	7	Sh, Hi	ShA, B och C
Magnus	Landstingsskola	13	Sh, Hi, Eng	ShA
Erik	Kommunal vuxenutbildning	19	Sh, Hi	ShA
Anna	Kommunal skola	1	Sh, Hi	ShA
Johan	Kommunal skola	4	Sh, Idrott	ShA

Sex lärare visade intresse för att delta i studien men av tidsskäl valdes en lärare bort då hen inte bedömdes öka variationen ifråga om skolkontext.

²⁰ En av skolorna hade endast yrkesinriktade program, två skolor endast studieförberedande och en skola både yrkesinriktade och studieförberedande program.

5.2.2 *Datainsamling, dataurval och val av analysenheter*

Datainsamlingen genomfördes från oktober 2009 till januari 2010. Vid inledande samtal med lärarna framkom att återkoppling gavs på skriftliga dokument i form av genomförda elevuppgifter, i undervisningssituationen och i enskilda samtal med eleverna. Utifrån denna information planerades datainsamlingen (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). Datainsamlingen inleddes med att kommenterade elevuppgifter insamlades. Därefter genomfördes observationer i klassrummen. Med klassrummen avses den aktivitet som äger rum under lektionstid oavsett om eleverna rent fysiskt befinner sig i klassrummet eller i grupprum, bibliotek eller liknande. Avslutningsvis genomfördes kvalitativa intervjuer med lärarna, både enskilt och i grupp. En utgångspunkt var att genom flera datakällor nå bred kunskap om lärarnas återkopplingspraktik. I följande avsnitt beskrivs och motiveras tillvägagångssättet vid datainsamlingen. I avsnitten *Skriftliga dokument* och *Klassrumsobservationer* beskrivs även dataurval och val av analysenheter.

Skriftliga dokument

Som datamaterial är genomförda elevuppgifter att betrakta som dokument då de har producerats för andra ändamål än forskning och de är en produkt av den kontext de tillkommit i (Merriam, 1994). Lärarna ombads att bidra med olika typer av skriftliga elevuppgifter som de gett skriftlig återkoppling på. Detta för att få en så bred bild som möjligt av deras praktik.

Intentionen var att få minst två klassuppsättningar från varje lärare och att dessa skulle innehålla tillräckligt många elevuppgifter för att ge en bild av lärarens återkoppling på den typen av uppgift. Av tre av lärarna fick jag två klassuppsättningar och från en av lärarna en klassuppsättning skriftliga prov och en uppsättning bedömningsdokument där elevarbetet inte medföljde. En lärare ansåg sig behöva bidra med tre klassuppsättningar för att hennes praktik skulle göras rättvisa. I ett par fall har jag fått nöja mig med en del av en klassuppsättning. Läraren har då meddelat att det inte är någon medveten skevhet i urvalet utan att det handlat om praktiska överväganden. Datamaterialet bestod av 180 skriftliga dokument omfattande ca 780 sidor.

Det insamlade materialet delades in i skriftliga prov, skriftliga uppgifter och loggbok. Att skilja på skriftliga prov och skriftliga uppgifter var inte en helt självklar indelning. De har en hel del gemensamma nämnare, de betraktas bägge vanligtvis som examinerande uppgifter som avslutar ett längre studieområde. Indelningen grundade sig på föreställningen att karaktären på uppgifterna och de kunskaper och färdigheter eleverna kan visa skiljer sig åt beroende på om det är ett skriftligt prov eller en skriftlig uppgift och att det därför skulle kunna vara skillnad i den återkoppling som gavs. En anledning till denna förmodan är den tillgång till källor som eleverna har när de gör skriftliga uppgifter och som de inte har haft i de skriftliga proven. Tillgång till källor ger möjligheter till bredare uppgifter med större valfrihet för eleven inom ramen för uppgiften.

Det tedde sig självklart att loggbok utgjorde ett annat sammanhang. Loggboken kan beskrivas som en kommunikationskanal mellan lärare och elev under arbetet med en större skriftlig uppgift. I loggboken beskriver eleven sin arbetsprocess under ett lektionspass och läraren kommenterar och lämnar tillbaka inför nästa lektionspass.

Lärarna bidrog med minst 13 och max 25 enskilda skriftliga prov. En av lärarna bidrog med två olika prov. Sammanlagt insamlades 103 prov. I ett fall hade jag tillgång till 25 prov men valde att nöja mig med att analysera 18 utifrån tanken om att inget nytt skulle framkomma om jag tog med hela klassuppsättningen. Principen för urvalet har varit att tillse att en variation säkrades i de prov som valdes ut.

Lärarna bidrog med minst 7 och max 24 skriftliga uppgifter. Sammanlagt insamlades 66 uppgifter.²¹ Även här har jag valt bort 10 uppgifter från en av lärarna där jag hade tillgång till 24 uppgifter. En av lärarna bidrog med 11 loggböcker som samtliga har analyserats. I Tabell 4 ges en kort beskrivning av uppgifterna samt redskapet för återkoppling.

²¹ En av uppgifterna utgörs av material från föregående år i form av bedömningsdokument med återkoppling till eleven.

Tabell 4.

Beskrivning av uppgifterna och redskap för återkoppling, delstudie 1.

Lärare	Beskrivning av uppgifterna	Redskap
Helena	Skriftligt prov, ideologier, essäfrågor. Analysuppgift, tema Urfolk, egenvalda källor. Loggbok i arbete med analysuppgift, tema Urfolk.	Text- kommentar
Magnus	Skriftligt prov, sociala frågor, mestadels kortsvarsfrågor. Reportageuppgift om den svenska industrialiseringen, både givna och egenvalda källor.	Poäng Text- kommentar
Erik	Skriftligt prov, demokrati, kortsvarsfrågor. Rapportuppgift med självvald frågeställning, egenvalda källor.	Poäng Text- kommentar
Anna	Skriftligt prov, massmedia, både kortsvarsfrågor och essäfrågor. Skriftligt prov, demokrati, både kortsvarsfrågor och essäfrågor. Skriftlig jämförande uppgift om två länders statsskick, egenvalda källor.	Matris Text- kommentar
Johan	Skriftligt prov, ideologier, både kortsvarsfrågor och essäfrågor. Hemskrivning om svenskt styrelseskick, både givna och egenvalda källor.	Text- kommentar

Det sammanlagda antalet åtskilda kommentarer från dokument-
materialet är mellan 950–1100.²²

Klassrumsobservationer

Observationer har använts för att samla in muntliga återkopplings-
handlingar för att nå kunskap om återkopplingens karaktär i dessa. De
har också bidragit med insyn i de villkor som råder i samband med
återkoppling under lektionstid. Min ambition var att samspela i så liten
utsträckning som möjligt med lärare och elever i linje med en roll som
observatör som deltagare (Bryman, 2002, s. 287).

²² Det ungefärliga antalet beror på om man räknar varje enskild poäng på en skrivning
eller varje enskilt frågetecken som en avgränsad sekvens. Detta har inte varit relevant
för studiens syfte, därav den ungefärliga antalsangivelsen.

Besöken planerades i samråd med lärarna och lektionerna innehöll dels klassrumsundervisning och dels enskilda samtal mellan lärare och elev. En utgångspunkt var att observera lärarna i så varierade sammanhang som möjligt där återkopplingshandlingar förekommer. Eleverna informerades om att lärarens undervisning var studieobjektet. Motivet till detta var att undvika att eleverna under lektionen riktade fokus mot lärarens återkoppling. Detta för att störa det normala lektionsförloppet så lite som möjligt. Det går dock inte att bortse ifrån att det sociala samspelet i klassrummet kan påverkas av att en främmande person finns där (jfr Bryman, 2002). Granström (2004) menar dock att mönster för interaktion mellan lärare och elever som skapats under lång tid är relativt beständiga.

Observationerna genomfördes vid 2–4 tillfällen hos var och en av de fem lärarna och lektionernas längd varierade mellan 70–140 minuter. Observationerna spelades in på en diktafon som läraren bar på sig. Erfarenhet från pilotstudien visade att detta var nödvändigt för att fånga lärares tal med enskilda elever.²³ Observationerna genomfördes på håll eller ibland inte alls när läraren gått iväg till elever som suttit i andra lokaler. Vid tre av observationerna återlämnades elevarbeten vid ett enskilt möte där jag var närvarande som observatör och spelade in samtalet på diktafon. Detta möte genomfördes i lektionssalen, i korridoren utanför lektionssalen eller i lärarens arbetsrum.

Samtliga observationer lyssnades igenom en första gång i omedelbar anslutning till observationstillfället. Transkribering genomfördes av delar av materialet i avsikt att fånga innehållet i lärarnas utsagor och ligger därmed nära skriftspråket (jfr Linell, 1994). Fältanteckningar fördes under observationslektionerna där jag i största möjliga utsträckning försökte följa lärarens agerande. Fältanteckningarna kan även innehålla information från de informella samtal som ägde rum i anslutning till observationstillfället. Dessa fältanteckningar betraktas som en del av det empiriska material som observationerna genererat.

²³ Pilotstudien genomfördes våren 2009 med två lärare.

Under datainsamlingen genomfördes observationer av 13 lektioner. De observerade lektionernas kan indelas i tre grupper:

- a) Läraren håller genomgång eller leder klassdiskussion eller redovisning.
- b) Eleverna arbetar självständigt och läraren interagerar med eleverna enskilt eller i mindre grupper.
- c) Läraren talar enskilt med en elev i samband med att en uppgift återlämnas.

Utifrån en översiktlig bild av materialet och med beaktande av den tid som stod till förfogande för att genomföra studien valde jag att avstå från att analysera återkopplingen i de sekvenser i materialet som bestod av genomgångar, klassdiskussioner eller redovisningar. Däremot har dessa observationen ett värde för förståelsen av de villkor som råder i ämnesklassrummet.

Det observationsmaterial som har analyserats för att urskilja återkopplingens karaktär och variation består av 29 enskilda samtal med elever som genomförts av tre lärare samt fyra observerade lektioner hos tre lärare under elevers arbetsprocess.

I analysen av återkopplingens villkor har fältanteckningar från 13 observationer använts liksom, i viss utsträckning, transkriptioner eller ljudfiler från dessa observationer om de bedömts kunna tillföra något till analysen. Vid de tillfällen då jag gått tillbaka till ljudfilerna har det varit något i fältanteckningarna som föranlett detta.

Kvalitativa intervjuer

I studien planerades formella intervjuer in med lärarna för att fånga deras erfarenheter av återkoppling (jfr Kullberg, 2014). En semi-strukturerad intervjuguide utformades utifrån generella teman (Kvale, 1997) med variation mellan lärarna mot bakgrund av de iakttagelser som gjorts av lärarens praktik (se Bilaga 4 för ett exempel). Intervjuguiden användes flexibelt när det gäller ordningen mellan frågorna och följdfrågor. Intervjuerna genomfördes på den skola där läraren arbetade och varje intervju omfattade mellan 83 och 94 minuter.

Transkribering har skett i avsikt att fånga innehållet i lärarnas utsagor (jfr Linell, 1994). De transkriberade intervjuerna skickades till lärarna och de ombads att göra klarlägganden eller tillägg om de så önskade. Alla lärare ansåg intervjun korrekt återgiven.

I de individuella intervjuerna framträdde såväl likheter som skillnader mellan lärarnas återkopplingshandlingar. För att få ytterligare insikter om lärares återkopplingshandlingar genomfördes en fokusgruppsintervju med de fem deltagande lärarna (jfr Morgan, 1997; Wibeck, 2000). I en fokusgruppsintervju kan likheter och skillnader ifråga om människors handlingar framträda mer direkt än vid individuella intervjuer (Morgan, 1997). Intervjuguiden för fokusgruppsintervjun skapades med utgångspunkt i de skillnader som kunnat urskiljas i de individuella intervjuerna och i dokumentmaterialet. Vid fokusgruppsintervjun återkom vissa av de teman som funnits med vid de individuella intervjuerna i form av frågor från en (tänkt) lärarkandidat (se Bilaga 5).

Valet att konstruera frågor som om de ställdes av en lärarkandidat baserades på en vilja att ställa praktisknära frågor ur ett perspektiv som skulle varit svårt att anta eftersom lärarna vid det här laget hade god kunskap om min bakgrund. Ett sätt att få diskussionen att byta riktning eller att få igång en fokusgrupp kan vara att lägga fram någon form av stimuli, det kan vara rubriker, berättelser, föremål eller liknande (Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Som stimulusmaterial användes, förutom frågor från den tänkta lärarkandidaten, en modell (se Bilaga 5) där jag försökt åskådliggöra de bedömningsprocesser som framträtt när lärarna talade om återkoppling. Lärarna ombads kommentera modellen och förslag på modifieringar framfördes. Intervjun genomfördes i en lokal på stadens bibliotek. Den spelades in och transkriberades.

I Tabell 5 ges en översikt över datamaterialet i delstudie 1.

Tabell 5.

Översikt av datamaterial, delstudie 1.

Datamaterial	Antal lärare	Omfattning
Skriftliga prov vid samma tid i klassrummet.	5	95 prov
Skriftliga uppgifter som genomförs på lektionstid och/eller som hemarbete.	5	56 uppgifter
Loggbok som skrivs under arbete med skriftlig uppgift.	1	11 loggböcker
Återlämningssamtal mellan lärare och elev när bedömd uppgift återlämnas.	3	29 samtal
Elevers arbetsprocess i klassrummet.	3	4 lektioner
Individuella kvalitativa intervjuer	5	97 sidor
Fokusgruppsintervju	5	36 sidor
Klassrumsobservationer av lektioner och återlämningssamtal	4	19 h*
Fältanteckningar från observationer och informella samtal	5	33 sidor

* Av dessa är 4 lektioner från tre lärare och 29 återlämningssamtal från tre lärare transkriberade och även använda i analysen av återkopplingens karaktär, övriga består av ljudfiler. Det transkriberade materialet omfattar 115 sidor.

5.3 Genomförande, delstudie 2.

I följande avsnitt redogörs för urval av lärare, genomförande av datainsamling, dataurval och val av analysenheter i delstudie 2. Avsnittet avslutas med Tabell 8 som ger en översikt över datamaterialet.

5.3.1 Urval av lärare

I ett första skede kontaktades förvaltningschef och rektorer i en kommun där gymnasieskolorna har utrustat alla elever med datorer, en så kallad 1:1-miljö. Efter klartecken från dessa tillfrågades samtliga lärare i samhällskunskap via e-post. I e-postbrevet medföljde en projektbeskrivning där studien beskrevs (se Bilaga 7). Fyra lärare från fyra olika skolor som använde två olika plattformar var villiga att delta i studien. För att få ytterligare variation ifråga om lärplattform tillfrågades två lärare från två olika skolor i en annan kommun som bägge två var villiga att ingå i studien. I nedanstående Tabell 6 ges en översikt över lärarnas bakgrund och skolkontext.

Tabell 6.

Deltagarnas bakgrund och skolkontext, delstudie 2.

Lärare	Skolkontext ²⁴	År i yrket	Ämnen	Kurser
Maria	Friskola	8	Sh, Re, Soc, Jur	Sh1a1, Sh2, Int.rel.
Eva	Kommunal skola	10	Sh, Hi, Fe	Sh1b, Sh2
Peter	Kommunal skola	17	Sh, Ge, Hi, Fe	Sh1b
Margareta	Kommunal skola	25	Sh, Ge, Nk	Sh1b, Sh2, Int.rel.
Daniel	Kommunal skola	3	Sh, Hi, Ge	Sh1b, Sh2
Mats	Kommunal skola	2	Sh, Fe	Sh1a2, Sh1b

²⁴ På samtliga sex skolor fanns såväl yrkesinriktade som studieförberedande program.

I studien har ingått tre lärplattformar. Dessa är Pingpong, It's Learning och Schoolsoft.

5.3.2 *Datainsamling, dataurval och val av analysenheter*

Datainsamlingen genomfördes från januari 2016 till maj 2016. I delstudien har data insamlats genom informella samtal och observation i lärplattform, individuella kvalitativa intervjuer och insamling av skriftliga dokument i form av återkoppling på genomförda elevuppgifter ur lärplattformen.

Datainsamlingen inleddes med ett personligt möte med var och en av de sex deltagande lärarna där studiens upplägg diskuterades ifråga om deltagande klasser och tillträde till kursrummen i plattformen. För fem av lärarna valdes två klasser vardera medan en av lärarna deltog i studien med en klass. Detta samtal dokumenterades i form av fältanteckningar. I följande avsnitt beskrivs och motiveras tillvägagångssättet vid datainsamlingen. I avsnittet *Skriftliga dokument* beskrivs även dataurval och val av analysenheter.

Observation av återkoppling i lärplattform

De tre lärplattformarnas struktur var likartad ifråga om de funktioner som varit av intresse för studien. De erbjöd möjligheter att publicera planeringar, instruktioner och uppgifter till eleverna. Där fanns funktioner för inlämning av och återkoppling på genomförda elevuppgifter. Där fanns också funktioner för översikter över elevprestationer för både elever och lärare.²⁵

Datainsamlingen genomfördes hos fem av lärarna genom att jag under 2–5 månader fick tillgång till de kursrum i lärplattformen som elever och lärare delar. Observationerna genomfördes utan att jag var på plats i skolan. I observationen av aktiviteten i lärplattformen har jag haft rollen som *observatör som deltagare* (Bryman, 2002, s. 287; Kullberg, 2014, s. 101). Inget samspel har skett med vare sig elever eller lärare i plattformen men de har varit medvetna om mitt tillträde som observatör.

²⁵ Dessa var olika typer av rapporter, exempelvis individuella rapporter där lärare och elev kan följa elevens aktivitet i kursen i form av inlämningar, lärarkommentarer och lästa filer. Det förekom också olika former av förloppsrapporter både på individnivå, målnivå och uppgiftsnivå. Dessa har inte varit relevanta för att uppfylla studiens syfte.

Det har varit möjligt att följa publicering av uppgifter, inlämning av och återkoppling på uppgifter och meddelanden och instruktioner från läraren. Detta har dock sett delvis olika ut för de olika lärarna beroende på när under terminen jag fått tillgång till plattformen. För ett par av lärarna har dessa observationer delvis skett retroaktivt eftersom allt material ligger kvar i plattformen under den tid kursen pågår. För de lärare som kunnat följas från terminens början har jag loggat in i kursrummen i plattformen ungefär en gång i veckan för att orientera mig om vad som hänt sedan sist och ladda ner uppgiftsinstruktioner och återkoppling på genomförda elevuppgifter. Möjligheten att kunna följa arbetet bidrog dels till en förtrogenhet med lärplattformen som kanal för återkoppling men också till en god översikt över det material som jag succesivt fick tillgång till.

Observationerna av lärarnas användning av lärplattformen har i viss utsträckning dokumenterats i form av skärmdumpar och fältanteckningar. Detta har gjorts i syfte att tjäna som minnesnoteringar och som exempel under intervjuerna och ingen ambition har funnits att dokumentera allt innehåll i plattformarna.

Lärplattformarna innebar vissa svårigheter i min roll som observatör. De erbjöd en mängd funktioner och upplevdes inledningsvis som svåra att överblicka. Samma återkoppling kunde exempelvis återfinnas i flera delar av plattformen. Det inledande samtalet med läraren var här mycket viktigt för att avgränsa observationerna till de delar av plattformen som läraren använde sig av för återkoppling. Det förekom också att jag behövde kontakta lärarna via mail angående deras rutiner i plattformen. Dessa kunde variera även mellan lärare som använde samma plattform (jfr Röstlinger et al., 2014).

En annan svårighet var den mängd material som gjordes tillgängligt. Eftersom nedladdning av uppgifter och återkoppling mestadels skedde under terminens gång innebar mängden material, förutom givetvis en rikedom i form av en nyanserad bild av lärarens återkoppling under terminen, ett omfattande arbete ifråga om urval (se nedan under *Skriftliga dokument*). En avgränsning som gjordes under observationsfasen var att avstå från att använda de terminsvisa omdömen som finns dokumenterade i plattformarna, då de inte innehöll återkoppling på specifika uppgifter.

När det gäller den sjätte läraren så fick jag av skoladministrativa skäl inte tillträde till plattformen. För att lära känna plattformen och få en bild av kontexten för den återkoppling som läraren skickade i

pappersform tillbringades tid i skolan med tillträde till plattformen. Detta tillfälle dokumenterades genom fältanteckningar och skärmdumpar från plattformen. Det har också varit möjligt att ställa frågor i mail till läraren om så har behövts. Denna mailkorrespondens har dokumenterats.

Skriftliga dokument

Det totala materialet i form av skriftliga dokument som varit tillgängligt i lärplattformarna är uppgiftsinstruktioner, inlämnade elevuppgifter och återkoppling från lärare på 57 klassuppsättningar elevuppgifter från 11 klasser. Datainsamlingen har genomförts genom att data i form av uppgiftsinstruktioner, matriser, graderingar och textkommentarer har avidentifierats och laddats ner. För den av lärarna där jag inte fick tillgång till plattformen har datamaterial samlats in genom att läraren har skrivit ut den återkoppling hen gett i plattformen och skickat den med post samt skickat uppgiftsinstruktionerna som datafiler med epost.

Det tillgängliga dokumentmaterialet i delstudie 2 var således mycket omfattande och behövde minskas ner avsevärt inför analysen av återkopplingens karaktär. En första avgränsning gjordes när kursen Internationella relationer valdes bort med motivet att den inte är gymnasiegemensam på något program.

En ytterligare avgränsning gjordes ifråga om uppgiftsformat. Fyra uppgiftsformat kan urskiljas i materialet nämligen skriftliga prov, skriftliga uppgifter, muntliga uppgifter och gruppuppgifter. I analysen av skriftliga dokument i delstudie 1 återfanns kategorierna skriftliga prov, skriftliga uppgifter och loggbok. För att kunna relatera till delstudie 1 så bedömdes det som angeläget att välja ett uppgiftsformat som även återfanns där. Flera av lärarna berättade vid det inledande mötet att de använder sig av skriftliga prov i begränsad utsträckning, exempelvis ett prov per kurs eller ett prov per termin. Dessa genomförs vanligtvis med papper och penna. Det förekommer några få exempel på återkoppling på skriftliga prov i lärplattformen men den återkopplingen ges ofta direkt i dokumentet. Jag valde därför det uppgiftsformat där återkopplingen mer regelmässigt gavs i plattformen, nämligen skriftliga uppgifter. Observationer i lärplattformarna visade att detta uppgiftsformat återfanns i alla deltagande klasser.

Med skriftlig uppgift avses en uppgift som kan genomföras i grupp eller enskilt och som lämnas in i form av text i lärplattformen. Det

vanligaste är att uppgiften genomförs enskilt. Även uppgifter som kallas för hemprov eller öppenboksprov har betraktats som skriftliga uppgifter.²⁶ De skriftliga uppgifterna varierar i omfattning, från lektionsuppgifter där eleven har möjlighet att arbeta vidare utanför lektionstid till uppgifter som eleverna har flera veckor på sig att färdigställa. Uppgifterna varierar också i komplexitetsgrad, här finns såväl uppgifter där höga krav ställs på teorianvändning och analys som uppgifter som närmast kan liknas vid instuderingsfrågor till lärobokstext.

Antalet uppgifter varierar mellan lärare beroende på hur de använder plattformen. I urvalet av uppgifter från varje lärare har jag inledningsvis skaffat mig en bild av lärarens återkopplingspraktik. Därefter har två uppgifter per klass valts ut för fyra av lärarna och tre uppgifter från en klass hos den av lärarna där jag endast haft tillgång till en klass. Hos en av lärarna fann jag att endast två av de sju uppgifter som fanns i plattformen givits återkoppling på och hon bidrar därför endast med två uppgifter. Det material som valts ut för analys består således av individuell återkoppling på skriftliga uppgifter i plattformen. I två fall har eleverna kunnat välja om de arbetat individuellt eller i par i en uppgift jag valt att ta med och då har återkopplingen till ett fåtal par betraktats som individuell återkoppling. I dessa fall har läraren gett samma återkoppling till bägge eleverna.

Urvalet har styrts av en önskan att representera lärarens praktik. I urvalet av uppgifter har jag sökt en variation i materialet från varje lärare. Variationen har bestått i att uppgifterna haft olika omfattning, berört olika ämnesområden och/eller att olika redskap har använts.

²⁶ Skriftliga prov karaktäriseras av att de genomförs av alla samtidigt under en avgränsad tid i klassrummet och utan material i form av källor. Hemprov eller öppenboksprov genomförs utanför skolan och med tillgång till källor och faller därför in under begreppet skriftlig uppgift.

En genomgång av materialet i lärplattformen visade att återkopplingen givits på ett av följande sätt hos de sex lärarna:

1. Återkoppling i matris
2. Återkoppling i matris med textkommentar
3. Återkoppling med textkommentar och gradering
4. Återkoppling med textkommentar
5. Återkoppling med gradering

De tre redskap som framträdde i lärarnas återkopplingshandlingar var således gradering, matris och textkommentar. I analysen av återkopplingens karaktär har återkopplingen för varje redskap analyserats var för sig. Anledningen till detta val har varit en vilja att synliggöra skillnader mellan återkoppling med olika redskap utifrån ett antagande om att redskap påverkar handlingar.

När det gäller antalet elevuppgifter för analys av återkopplingens karaktär så har det centrala varit att nå en mättnad i ifråga om variationen i återkopplingen. Återkopplingen till eleverna för varje uppgift har gått igenom översiktligt för att få en bild av om återkopplingen är av liknande karaktär till hela elevgruppen. Därefter har sex återkopplingar från varje uppgift valts ut för analys. I urvalet har olika startpunkter valts i klasslistorna för de olika uppgifterna och därefter har sex återkopplingar i rad valts ut. Om det har visat sig att jag har behövt hoppa över någon elev för att spegla variationen i återkopplingen på den uppgiften så har jag gjort detta. Generellt kan sägas att återkopplingen vanligtvis är liknande till alla elever i klassen så detta har endast gjorts vid i ett fåtal fall och det är min bedömning att ingen variation har gått förlorad med detta förfarande. För vissa uppgifter finns färre återkopplingar än sex, jag har då tagit med de som funnits.

Det material som valts ut för analys av återkopplingens karaktär består av återkoppling till 66 elever med redskapet matris, till 107 elever med redskapet textkommentar och till 18 elever med redskapet gradering.

I Tabell 7 ges en översikt över de uppgifter som valts ut för analys, en kort beskrivning av uppgiften samt redskapet för återkoppling.

Tabell 7.

Beskrivning av uppgifterna och redskap för återkoppling, delstudie 2.²⁷

Lärare	Beskrivning av uppgifterna	Redskap
Maria	Hemprov ”Lyxfällan”, förklara, diskutera. Brev till valfri politiker om valfri samhällsfråga, egenvalda källor. Analysuppgift migration, egenvalda källor. Källkritiska resonemang i uppgift om migration.	Matris + text på 4 uppgifter.
Eva	Rapportuppgift miljö, valfri frågeställning, egenvalda källor ”Läget i världen”, faktafrågor Gapminder, värdering av information. Presentation av studiebesök på mässa. Minigymnasiearbete, rapport med egenvalt syfte och källor.	Text på 4 uppgifter.
Peter	Öppenboksprov massmedia, både givna och egenvalda källor. Läroboksuppgift om privatekonomi. Öppenboksprov samhällsekonomi, både givna och egenvalda källor.	Matris + text på 1 uppgift, matris på 2 uppgifter.
Margareta	Artiklar om prostitution till samhällsvetenskaplig tidskrift, egenvalda källor. Texter om prostitution under en temadag, egenvalda källor.	Text på 2 uppgifter
Daniel	Analys av politiska system, postkolonial teori, egenvalda källor. Analys av fyra ekonomiska teorier, både givna och egenvalda källor. Mänskliga rättigheter, länderjämförelse, både givna och egenvalda källor. Scenariouppgift i privatekonomi utifrån givna begrepp där konjunkturen varierar.	Matris + text på 4 uppgifter.
Mats	Källkritisk granskning av tre givna webbsidor. Fakta och värderingsfrågor om EU, både givna och egenvalda källor (2 klasser). Skrivuppgift utifrån arbete med att bygga samhälle på öde ö, givna källor.	Gradering på 3 uppgifter, text på 1 uppgift + 11 elever.

²⁷ I materialet finns 371 tillgängliga elevåterkopplingar med som minst 21 från Margareta och som mest 98 från Daniel. Med elevåterkoppling avses hela den återkoppling som getts på en uppgift till en enskild elev.

Kvalitativa intervjuer

Sex formella intervjuer har genomförts efter att jag följt arbetet och sparat ner material från lärplattformen under en tid. En semistrukturerad intervjuguide utformades utifrån generella teman men med variation mellan lärarna mot bakgrund av de iakttagelser som gjorts av lärarens praktik (se Bilaga 10). Intervjuguiden har följts när det gäller de teman som tagits upp men används flexibelt när det gäller ordningen mellan frågorna och följdfrågor. Autentiska exempel på lärarnas återkoppling har använts som utgångspunkt för öppna frågor (jfr Kullberg, 2014). Även mer specifika frågor har ställts när det exempelvis har gällt användning av plattformen.

Intervjuerna har genomförts på den skola där läraren arbetar och omfattat mellan 75 och 90 minuter. Vid intervjutillfället har både läraren och jag haft med laptop för att ha tillgång till plattformen. Lärarna visade fenomen i plattformen för att belysa sina svar på intervjufrågorna. Detta har i möjligaste mån dokumenterats genom en beskrivning av händelsen i den inspelning som gjordes. Transkribering har skett i avsikt att fånga innehållet i informanternas utsagor och ligger således nära skriftspråket (jfr Linell, 1994). Vid en av intervjuerna uppstod ett tekniskt fel så att delar av intervjun gick förlorad. Detta upptäcktes omedelbart efter intervjun och de förlorade passagerna skrevs ner ur minnet. Texten skickades till informanten och hens uppfattning var att jag uppfattat hen rätt och fått med viktiga delar. Därefter bokades en telefonintervju där jag utgick ifrån den del av intervjuguiden som gått förlorad. Telefonintervjun spelades in och transkriberades.

De transkriberade intervjuerna skickades till informanterna och de ombads att göra klarlägganden eller tillägg om de så önskade. Ingen av informanterna hade något att tillägga eller ändra.

I Tabell 8 ges en översikt över datamaterialet i delstudie 2.

Tabell 8.

Översikt över datamaterial, delstudie 2.

Datamaterial	Antal lärare	Omfattning
Skriftliga uppgifter, redskapet Gradering	1	Återkoppling till 18 elever
Skriftliga uppgifter, redskapet Matris	3	Återkoppling till 66 elever
Skriftliga uppgifter, redskapet Textkommentar	6	Återkoppling till 107 elever
Individuella kvalitativa intervjuer	6	113 sidor
Fältanteckningar från individuella samtal samt mailkonversationer	6	11 sidor
Fältanteckningar och skärmdumpar från observation i lärplattform	6	68 sidor

5.4 Analys

I följande avsnitt beskrivs analysen av återkopplingens karaktär för delstudie 1 och 2 samt analyserna av återkopplingsverksamhet.

Teorins roll har varierat i de olika analyserna. I analysen av återkopplingens karaktär i båda delstudierna utgör kategorier med grund i tidigare forskning analysredskap. Analyser av intervjuer och observationer har genomförts med såväl empirinära datastyrd kodning som begreppsstyrd kodning där verksamhetsteorin använts som analysredskap (Kvale & Brinkmann, 2014; se även Alvesson & Skoldberg, 2008; Fejes & Thornberg, 2015; om variation i förhållnings-sätt till teori). I Figur 3 nedan ges en översikt över de genomförda analyser som kommer att beskrivas i avsnittet.

Figur 3. Översikt över genomförda analyser i delstudie 1 och 2.

5.4.1 *Analys av återkopplingens karaktär, delstudie 1 och 2.*

För att urskilja mönster och variationer i återkopplingens karaktär har fyra kategorier använts. Kategoribeskrivningarna har utmejslats i en växelverkan mellan det empiriska materialet i delstudie 1 och tidigare forskning om återkoppling. Av avgörande betydelse för utformningen av kategorierna har varit att både kunna beskriva återkopplingen och att kunna ställa den i relation till forskning om återkoppling.

En utgångspunkt vid utformningen av kategorierna har varit Hattie och Timperleys (2007) beskrivning av återkoppling på fyra nivåer (se kap. 4.1.1). Kategoribeskrivningen av *Uppgift i fokus* och *Självstyrning i fokus* har genererats ur författarnas beskrivning av återkoppling på uppgiftsrelaterad respektive självreglerande nivå. Kategorin *Lärprocess i fokus* har inspirerats av Hatties och Timperleys (2007) beskrivning av återkoppling på processnivå ifråga om att återkopplingen ska vara generaliserbar och ta fasta på processer för att färdigställa uppgifter och på elevens djupare förståelse av begrepp och sammanhang. För att tydligare markera att kategorin är framåtblickande inrymmer kategorin även återkoppling inriktad på vad som är nästa steg i läroprocessen (William, 2010).

Kategorin *Betyg i fokus* är inspirerad av Orrell (2006) och beskriver återkoppling av summativ karaktär där fokus ligger på vad som har uppnåtts. Hon använder begreppet postscript-synsätt för att beskriva återkoppling som präglas av korrigerande, betygssättning och betygslegitimering och där återkopplingen har karaktären av avslutande summering. Kategorin representerar en tydlig avvikelser från Hattie och Timperleys nivåer.²⁸

I Hatties och Timperleys beskrivning av återkoppling riktad mot eleven som person beskrivs även återkoppling som består av

²⁸ Den nivå som Hattie & Timperley (2007) beskrivit som riktad mot eleven som person skulle visserligen även den inrymma återkoppling med fokus på betyg då forskning visat att eleven tolkar betyg som riktad mot självet (jfr Butler, 1987). Jag uppfattar dock det centrala i deras beskrivning som just återkoppling riktad mot person, vanligtvis av berömmande karaktär, exempelvis ”Duktig flicka!”, och jag hade behov av en kategori med ett tydligare fokus mot betygslegitimering och summativ bedömning. I datamaterialet finns ingen återkoppling riktad mot person på det sätt som den beskrivs ovan. I Björklund Boistrups (2010) användning av deras kategorisering återfanns den kategorin i mycket begränsad utsträckning.

ospecificerat beröm och den typen av återkoppling återfanns även i datamaterialet. Jag har valt att klassificera ospecificerat beröm efter vad berömmet riktas emot.²⁹ Detta övervägande gjordes med utgångspunkt i det empiriska materialet. Exempelvis har sekvensen ”Bra!” invid en fråga på ett skriftligt prov tolkats som ett besked om att svaret var rätt och då klassificerats som återkoppling med uppgift i fokus medan motsvarande markering i loggboken, efter att eleven skrivit en metakognitiv reflektion, tolkades som en återkoppling med fokus mot att stärka elevens självstyrning.

I analysen har kategorier betraktats i enlighet med den prototypiska synen (Dey, 1999). Det innebär att kategorins ”bästa exempel” ses som prototyp för kategorin som dock även innehåller exempel som liknar prototypen men inte överensstämmer i alla delar. Enligt detta synsätt kan det finnas överlappning mellan kategorier. I resultatredovisningen ges exempel på återkopplingssekvenser som kan tolkas på olika sätt i relation till kategorierna.

I Tabell 9 ges en beskrivning av de kategorier som använts för att urskilja återkoppling av olika karaktär i de olika sammanhangen.

²⁹ Hattie och Timperley (2007) beskriver ospecificerat beröm riktat mot person som en återkoppling som riktar fokus bort från uppgiften. De menar dock att ospecificerat beröm riktat mot ansträngning, engagemang eller mot läroprocesser med inriktning mot uppgiften är en återkoppling som kan stärka eleven i dennes ansträngningar.

Tabell 9.

Kategorier för analys av återkopplingens karaktär.

Kategori	Kategoribeskrivning
Uppgift i fokus	Återkopplingen är inriktad mot att förmedla om en lösning är rätt eller fel eller att korrigera en felaktig lösning. Mer eller annan information efterfrågas i elevens lösning. Den kan vara inriktad på noggrannhet, prydlighet eller beteende och den är sällan generaliserbar till andra uppgifter. Återkoppling av denna karaktär kan beskrivas som ytinriktad och tar fasta på ”innehav” av kunskap.
Betyg i fokus	Återkopplingen återspeglar ett postscript-synsätt. Den markerar avslutning och har ofta karaktären av att sammanfatta vad som uppnåtts ifråga om både styrkor och svagheter i elevens lösning. Betygssättning i form av betygsbokstäver eller liknande omdömen liksom utsagor som legitimerar betygssättning återfinns i denna kategori. Återkopplingen kan innefatta jämförelse med kriterier eller ideal.
Lärprocess i fokus	Återkopplingen är inriktad på nästa steg i lärprocessen. Det kan handla om att komma vidare med begreppsförståelse eller förståelse av sammanhang eller det kan handla om att utveckla färdigheter. Denna återkoppling är generaliserbar till andra uppgifter.
Självstyrning i fokus	Återkopplingen är inriktad mot att stärka elevens tilltro till sig själv som lärande och elevens förmåga att både värdera sig själv och att styra och driva på sin egen arbetsprocess. Kategorin innefattar uppmaning att söka återkoppling och att beakta tidigare återkoppling liksom uppmaning till metakognition.

Varje återkopplingssekvens har klassificerats med utgångspunkt i ovanstående kategorier. Som återkopplingssekvens betraktades i det skriftliga materialet varje sammanhängande kommentar i de fall detta var möjligt. I många fall har dock sammanhängande kommentarer delats och placerats i olika kategorier, i synnerhet gäller detta för materialet i delstudie 2 där textkommentarerna generellt sett var längre än de kommentarer som förekom i delstudie 1. I observationsmaterialet har samtalssekvenser som definierats som återkoppling hållits samman och bildat en enhet som har klassificerats. I vissa fall har tolkningen varit

svår och återkopplingssekvenser innehållit flera aspekter. Ett antal sekvenser har betraktats som ”både och”.

I såväl lärprocessrelaterad återkoppling som återkoppling inriktad mot självstyrning kan direkta sakupplysningar och bekräftelser om rätt eller korrigeringar vid fel återfinnas inbäddade i en längre sekvens där min tolkning är att den huvudsakliga karaktären på återkopplingen varit inriktad mot lärprocess eller självstyrning. Dessa sakupplysningar eller korrigeringar har då inte brutits ur sitt sammanhang utan har betraktats som del av en återkoppling med ett annat fokus. Så långt det har varit möjligt har jag sökt hålla samman sekvenser.

Efter att klassificeringen genomförts har jämförande metod använts för att urskilja likheter och variationer inom kategorierna (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Vidare har mönster i form av likheter och skillnader mellan analysenheterna bestående av de fem sammanhangen i delstudie 1 och de tre redskapen i lärplattform i delstudie 2 kunnat urskiljas. Dessa mönster baseras dels på mängden återkoppling inom respektive kategori men också en samlad bedömning av vad lärarna lagt tonvikten vid när återkoppling har getts i de olika sammanhangen.

Den främsta skillnaden ifråga om tonvikt i de skriftliga kommentarerna är skillnaden mellan en sammanfattande slutkommentar och en marginalnotering där min tolkning är att den sammanfattande slutkommentar väger tyngre. Ett annat övervägande har handlat om att jag sökt urskilja mönster som präglar övervägande delar av materialet inom en analysenhet. I resultatredovisningen visas den variation som har kunnat urskiljas inom analysenheterna och denna exemplifieras med citat ur datamaterialet. Där redovisas även de mönster som har kunnat urskiljas vad avser återkopplingens karaktär mellan de olika analysenheterna. I Bilaga 14 redovisas ett försök till synliggörande av den kvantitativa aspekten av återkopplingen inom de olika kategorierna för respektive analysenhet.

5.4.2 Analys av handlingar och villkor, delstudie 1

Två av analyserna i delstudie 1 är genomförda under arbetet med licentatuppsatsen. I följande avsnitt redogörs för dessa analyser.

Inledningsvis gjordes en kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2002) av intervjuerna för att fånga lärares erfarenheter av återkoppling i olika sammanhang. Intervjuerna närlästes och empirinära koder skrevs i marginalen i en datastyrd kodning (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Koderna från de olika intervjuerna sammanfördes i teman. Detta arbete skedde i en växelverkan där helheten i de olika intervjuerna beaktades i relation till de koder som närläsningen givit upphov till. De innefattade mål för handlingar, rutiner, skillnader mellan sammanhang och svårigheter med att ge återkoppling. Lärarnas erfarenheter av återkoppling i de olika sammanhangen jämfördes vad avser likhet och variation.

I analysen av villkor för återkoppling användes de två verksamhetsteoretiska begreppen regler och arbetsdelning som analysverktyg. Ett antagande bakom detta val var att de teoretiska begreppen skulle kunna bidra till tolkningen av handlingar i kontext för att kunna urskilja såväl variationer av praktiker som spår av motsättningar. Begreppet regler innefattar de bestämmelser, normer, traditioner och konventioner som påverkar handlingarna i verksamhetssystemet. Begreppet arbetsdelning innefattar både uppdelningen av uppgifter inom gemenskapen men också skillnader i makt och status. I analysen har jag dock främst tagit fasta på uppdelningen av uppgifter i form av vilka roller hos lärare och elev som kunnat urskiljas.

Analysen inleddes med kodning och tematisering av de fem individuella intervjuerna och fokusgruppsintervjun utifrån frågorna: *Vilka regler och vilken arbetsdelning framträder?* Kodningen kan beskrivas som begreppsstyrd (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån de teman som skapats ur intervjumaterialet har fältanteckningar från 13 observationer insorterats. Eftersom utgångspunkten var de teman som genererades ur intervjumaterialet var jag observant på om det fanns information som inte rymdes i den tematiseringen vilket inte var fallet.

Utsagorna har getts koder genom meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2014). Följande citat är ett exempel på en utsaga som fått koden "lärare kontrollerar."

Jag vill kolla också så att dom inte har plagierat ett syfte va, det är nå som sagt åt dom, hördudu det låter fint om du säger sådär va, men är det då så att jag sitter och frågar, vad vill du med det här och dom inte kan förklara det, då går ekvationen inte ihop. Så litegrann är det en kontrollfunktion /.../ (II 1:12)

Koderna har därefter sammanförts i teman. Koden ”lärare kontrollerar” tolkar jag som en indikation på att arbetsdelningen präglas av att elever examineras. Tillsammans med andra koder som jag tolkar som indikationer på samma arbetsdelning ligger den till grund för temat ”elever examineras”.

Ett exempel på tematisering med utgångspunkt i fältanteckningar kan vara följande anteckning

Talar om att examinationer kan se olika ut mellan lärare och underförstått ligger att eleverna måste ”läsa av” sin lärares stil (FA 1).

Denna anteckning har tolkats som stöd för den arbetsdelning som representeras av temat ”Elever tolkar lärare”.

Kodningen resulterade i 138 koder för begreppet regler, dessa kunde sammanföras och bilda underlag för 10 teman. Kodningen för begreppet arbetsdelning resulterade i 131 koder som kunde sammanföras till 8 teman.³⁰

Ytterligare en analys har bidragit till ett av temana, nämligen temat *Ämnets karaktär*. I en empirinära analys med datastyrd kodning (Kvale & Brinkmann, 2014) av de skriftliga dokumenten och observationerna har jag sökt fånga det innehållsliga kunnande som framträder som centralt i ämnet samhällskunskap. Detta bedömdes som betydelsefullt i relation till återkopplingens formativa funktion.

I resultatet (kapitel 7.1 och 7.2) har de teman som genererats sammanförts och beskrivits under sju ämnesindelade rubriker. De

³⁰ Teman för begreppet regler: Avstamp, Berömmarkultur, Tydighet, Individrelatering, Momentbedömning, Ämnets karaktär, Enskild lärarverksamhet, Mårelaterad princip, varierad förståelse, Rättvisa och likvärdiga betyg, strategier och förhållningssätt, Arbetstid.

Teman för begreppet arbetsdelning: Enskild elev examineras, Lärare rättar, bedömer, betygssätter, kommenterar, Enskild elev rustas, får med sig, lär, Lärare skapar förutsättningar, pushar, coachar, Lärare ger återkoppling, Lärare tolkar och förmedlar mål och ramar, Elev tolkar lärare, Elev använder/använder inte återkoppling.

källhänvisningar som finns i anslutning till beskrivningarna ska tolkas så att i en intervju eller en fältanteckning finns minst 1 utsaga/notering som underlag för beskrivningen. De beskrivningar som görs är att betrakta som renodlingar vilket betyder att de kan finnas men inte behöver finnas i sin helhet hos någon enskild lärare. Beskrivningarna har sin grund i förhållningssätt och/eller förhållanden jag kunnat urskilja under mitt fältarbete hos fem lärare. I nedanstående Tabell 10 ges en översikt över de alias och benämningar på datamaterial som används i delstudie 1.

Tabell 10.

Översikt över informanternas alias och benämningar av datamaterial, delstudie 1.

Lärare	Intervju	Observation	Fältanteckning
Helena	II3	O5,O6	FA5, FA6
Magnus	II4	O12, O13	FA12, FA13
Erik	III1	O7, O8	FA7, FA8
Anna	II2	O9, O10, O11	FA9, FA10, FA11
Johan	II5	O1, O2, O3, O4	FA1, FA2, FA3, FA4
Alla fem lärare	FI		

Notera. II = Individuell intervju; FI = Fokusgruppsintervju. Dessutom används i resultatet benämningen Dokument för de skriftliga dokument i form av elevuppgifter som insamlats från de fem lärarna.

5.4.3 Analys av handlingar och villkor, delstudie 2

I följande avsnitt redogörs för ett första steg i analysarbetet i delstudie 2, där fokus riktades mot urskiljande av lärarnas handlingar och villkor för återkoppling i lärplattform.

En analys genomfördes där de verksamhetsteoretiska begreppen tjänade som analysredskap för att urskilja mönster och variationer med utgångspunkt i det empiriska materialet. I analysen användes hela datamaterialet bestående av fältanteckningar från inledande samtal, kvalitativa intervjuer, insamlat material och fältanteckningar från observationer i lärplattformarna samt i vissa fall klarläggande via mail i anslutning till observationerna. När det gäller fältanteckningar från inledande samtal har dessa främst används i beskrivningar av redskapen och hur dessa används samt som underlag för intervjuguiden där resonemang som noterats i fältanteckningar har följts upp i intervjun. Klarlägganden via mail har främst handlat om tydliggöranden i relation till lärarens användning av plattformen.

För att lära känna materialet inleddes analysarbetet med ett par genomläsningar utan att anteckningar gjordes. Därefter närlästes materialet och noteringar gjordes i marginalen utifrån frågan: Vad handlar detta om? Exempel på den typen av noteringar kan vara *policy*, *matrisanvändning*, *ämne*, *kommentar*, *utanför plattformen*. Därefter delades materialet upp efter analysenheterna matris, gradering och textkommentar och även där skrevs empirinära koder i marginalen. Sådana koder för redskapet matris kunde exempelvis vara *gult länge*, *svårt att förstå för elev*, *tidskrävande*. Även i denna omgång var syftet att lära känna materialet. Koderna sorterades utifrån empirinära teman exempelvis *användning*, *svårigheter*, *motstånd*.

För att genomföra den verksamhetsteoretiska analysen operationaliserades begreppen genom skapande av frågor att ställa till det empiriska materialet. Dessa tydliggörs i Tabell 11.

Tabell 11.

Operationaliseringar av de verksamhetsteoretiska begreppen.

Handlingar	Vad gör läraren? Vilket mål har läraren med att göra på det sättet?
Redskap	Vilka redskap används i/formar handlingen?
Regler	Vilka explicita eller implicita bestämmelser, normer, traditioner eller konventioner framträder?
Gemenskap	Vilka är deltagarna? Vad kännetecknar interaktionen mellan deltagarna?
Arbetsdelning	Vem gör vad? Vilka roller kan urskiljas?
Objekt	Vad är verksamhetens motiv? Vad ger form och riktning åt verksamheten?
Resultat	Vad vill läraren uppnå?

I nästa steg genomfördes analysen av det tematiserade materialet med hjälp av de operationaliserade begreppen. Begreppen prövades också mot hela materialet i form av koder i marginalen på fältanteckningar och transkriptioner av intervjuer. Vid denna analysomgång framträdde nya teman och tidigare teman omstrukturerades i viss utsträckning.

I Tabell 12 ges en översikt över de alias och benämningar på datamaterial som används i delstudie 2.

Tabell 12.

Översikt över informanternas alias och benämningar av datamaterial, delstudie 2.

Lärare	Intervju	Observation inkl. mail	Fältanteckning
Maria	IIA	OA	FAA1, FAA2
Eva	IIB	OB	FAB
Peter	IIC	OC	FAC
Margareta	IID	OD	FAD
Daniel	IIE	OE	FAE
Mats	IIF	OF	FAF

Notera: II = Individuell intervju.

5.4.4 Verksamhetsteoretisk analys, delstudie 1 och 2

I denna analys kan arbetet beskrivas som en växelverkan mellan det teoretiska ramverket och det empiriska materialet i sökande efter relationer och mönster som skulle kunna beskrivas som verksamheter. Centralt har varit att söka urskilja objektet eller objekten med frågor som *Vad är verksamhetens motiv?* och *Vad ger form och riktning åt verksamheten?* I sökandet efter motiv har de målinriktade handlingar som framträtt i tidigare analyser varit viktiga. De målinriktade handlingarna genomförs av enskilda lärare i en historiskt och kulturell kontext. I detta möte mellan det individuella och det kollektiva framträder verksamhetens objekt.

Följande beskrivning kan tjäna som ett exempel på den växelverkan mellan del och helhet som präglade det analytiska arbetet. Under noden gemenskap i delstudie 2 framstod inledningsvis lärare och elever som deltagare i gemenskapen. I analysarbetet framträdde så småningom även objekt där gemenskapen visade sig utgöras av såväl lärare och elever som kollegor och skolläda. Detta skapade ett behov av att gå tillbaka

till det empiriska materialet för att urskilja kännetecken på interaktionen i dessa gemenskaper. På så sätt har analysen växlat mellan de operationaliserade begreppen och verksamheterna som helheter utifrån den analysmodell som utgjort studiens teoretiska ramverk. Inom de verksamheter som analysen resulterat i finns variationer, där olika handlingar genomförs riktade mot samma objekt. Dessa variationer har benämnts praktiker.

I det tredje steget i analysen i delstudie 1 har jag sökt urskilja verksamheter på liknande sätt som i delstudie 2. Denna analys är tidsmässigt genomfört i samband med genomförandet av delstudie 2. Flera av beskrivningarna som analysen av villkoren resulterat i präglas av spänningar och ter sig motsägelsefulla. De två analytiska begrepp som användes genererade information som gett möjlighet till vidare tolkningar. I denna analys har resultatavsnitten, kapitel 6 och 7, tjänat som underlag (empiri). De operationaliserade begreppen har utgjort frågor till det empiriska materialet och avhandlingens teoretiska ramverk har använts som analysverktyg.

5.5 Kvalitetsaspekter

Avsnittet inleds med en diskussion om metodologiska styrkor och svagheter, därefter följer etiska aspekter och avsnittet avslutas med resonemang om studiens användbarhet och kunskapsanspråk.

5.5.1 Metodologiska styrkor och svagheter

Flera metoder har använts i studien vilket kan betraktas som en styrka (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Kullberg, 2014). I ett inledande skede fördes samtal med lärarna vilket kom att påverka det vidare arbetet med att samla in data. Insamlingen av dokument och observationer i klassrummen och i lärplattformen gav information som påverkade utformningen av intervjuguiden där autentiska exempel på återkopplingshandlingar utgjorde en del av underlaget. Jag upplevde de gemensamma erfarenheterna av lärarens praktik som en styrka såväl vid genomförande som vid analys av intervjuerna (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008).

För att stärka trovärdigheten har olika sorters data kunnat relateras till varandra (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). I tolkningen av lärarens utsagor om användning av lärplattform tjänade observationerna från lärplattformen som stöd. De olika metoderna kunde också skapa

motstridiga data. Ett exempel är en intervjuutsaga om vikten av att återkopplingen till eleven är tydlig samt fältanteckningar från återlämning av prov där elever inte kan tyda lärarens handstil.

I en etnografiskt inspirerad design utgör forskaren själv ett redskap (jfr Kullberg, 2014) vilket innebär att forskarpåverkan under såväl datainsamling och analys är både möjligt och trolig. Jag ger här några exempel utifrån de metoder som använts. När lärarna gav skriftlig återkoppling så hade de tackat ja till att medverka i studien och i delstudie 2 kände de till att jag tidigare forskat om återkoppling. Bägge dessa faktorer kan ha påverkat deras återkoppling. Observationer innebär ett avsteg från en autentisk praktik genom att en forskare är närvarande och inspelning sker vilket skulle kunna innebära en påverkan på de handlingar som studeras. En svaghet som ibland lyfts fram i relation till kvalitativa intervjuer är att informanterna inte ger uttryck för sin genuina mening utan anpassar sig till vad hen tror att forskaren vill höra (jfr Bryman, 2002, s. 185 om den reaktiva effekten). En annan svårighet i en etnografiskt inspirerad intervju är att den i vissa stycken liknar ett samtal (Hammersley & Atkinson, 2007). I ett samtal är det ibland naturligt att fylla i åt varandra eller att utforska mening tillsammans vilket förekom i intervjuerna.

Min förförståelse ifråga om undervisning i samhällskunskap kan betraktas som både en tillgång och en svårighet. Vid vissa tillfällen under intervjuerna upplevde jag våra delade erfarenheter som en belastning. Lärarna kände till min bakgrund och det kan ha fallit sig naturligt för dem att söka medhåll och förståelse liksom att inte behöva förklara sådant som för en erfaren lärare kan te sig som självklarheter. Intervjuguiden var viktig här för att inte lockas att ta något för givet. Mitt val att använda vägen över en ”tänkt” lärarkandidat kan ses som ett sätt att försöka skapa en viss distans mellan mig, och min kända förförståelse, och lärarna.

En klassrumsforskares förtrogenhet med arbetet i skolan kan också betraktas som en tillgång (Kullberg, 2014). Ingen energi behöver läggas på att förstå läraryrket i stora drag utan all uppmärksamhet kan riktas mot det studerade fenomenet, i mitt fall återkoppling.

En annan del av förförståelsen är verksamhetsteorin (Engeström, 1987; Leontiev, 1977/1986). Den har bidragit med en tolkning av återkoppling som en verksamhet och har därmed påverkat synen på det empiriska materialet men också bidragit till att skapa distans till min

förförståelse genom användningen av ett teoretiskt ramverk och analytiska begrepp.

Uljens (1997, s. 190) använder begreppet *subjektiv teori* för att beskriva en lärares föreställningar om undervisningen, grundade i reflektion om praktiken. I min lärargärning har elevens lärande varit en vägledande princip och en bedömningspraktik som stödjer elevens lärande blir därmed intressant. För en forskare med en annan bakgrund hade denna ryggsäck av värderingar kanske inte funnits. Jag har strävat efter att förhålla mig reflexivt till de olika delarna av min förförståelse i enlighet med det kvalitetskriterium som Larsson (2005) kallar perspektivmedvetenhet (jfr även Alvesson & Skoldberg, 2008 om reflexivitet).

I avhandlingen redovisas ett resultat som grundar sig på det empiriska material som insamlats från elva lärare som visat intresse för att delta i studien. Som tidigare redovisats finns variation mellan lärarna utifrån faktorer som kön, skolans karaktär, andra undervisningsämnen och tid i yrket. Det är dock inte känt om just dessa bakgrundsfaktorer bidrar till att skapa variation ifråga om återkoppling. Det är heller inte möjligt att uttala sig om vad som i detta hänseende kan tänkas skilja de lärare som väljer att delta från de lärare som väljer att inte delta, ej heller i vilken utsträckning dessa skillnader kan ha påverkat studiens resultat.

Det faktum att avhandlingen tillkommit i två steg har inneburit både möjligheter och svårigheter. Licentiatuppsatsen lades fram 2011 och 2015 påbörjades arbetet med att bygga vidare utifrån den. Detta innebar begränsningar i vilken design som varit möjlig för detta avhandlingsarbete. Min egen kunskapsutveckling har påverkat de val som gjorts genom att en analys tillförts där resultatet i delstudie 1 utgjort det empiriska materialet. Där handlade det om en möjlighet som min ökade teoretiska kunskap gav. Ifråga om studiens interna logik har en del kompromisser behövt göras, exempelvis i framskrivningen av resultatet där delstudierna skiljer sig en del åt beroende på olika design och analysförfarande studierna emellan. Analys och tolkning av de två olika empiriska materialen har genomförts var för sig och inneburit att snarlika fenomen i de två delstudierna delvis har beskrivits med olika begrepp. Variationer mellan verksamheterna i de olika kontexterna har kunnat urskiljas och likheter och skillnader mellan de två kontexterna kommer att uppmärksammas i diskussionen.

5.5.2 Användbarhet och generalisering

Med utgångspunkt i Larsson (2009, 2010), vill jag redogöra för hur jag ser på studien med utgångspunkt i begreppen användbarhet och generalisering. Larsson (2010) definierar generalisering som ”någon form av försök att använda tolkningar eller slutsatser i andra situationer eller för att förstå andra personer än de som ingått i det empiriska materialet i en studie” (s. 55). Han resonerar utifrån tre resonemangslinjer när det gäller generaliserbarhet från kvalitativa studier nämligen maximal variation, kontextlikhet och igenkännande av en gestaltning. Tidigare har redogjort för den variation som återfinns i urvalet. Larsson menar vidare att en generalisering kan ske till andra fall i liknande kontexter. Det är min uppfattning att i andra kontexter där lärare ger återkoppling till elever i samhällskunskap på gymnasienivå så förefaller det troligt att likheter kommer att framträda. Troligen framträder även likheter utanför ämneskontexten vad avser bedömningsspraktik på framförallt gymnasienivå men möjligen även andra nivåer i utbildningssystemet där betyg sätts. De verksamheter som kunnat urskiljas har troligtvis större räckvidd än ämnesklassrummet.

I Larssons resonemang om generalisering via igenkännande av en gestaltning läggs tonvikten vid den användning som läsaren kan ha av den gestaltning som forskaren bidragit med. Larsson skriver:

Ett antagande här är att kvalitativ forskning producerar gestaltningar – tolkningar, begrepp, beskrivningar av processer, mönster och teori – som avviker från det vardagliga tänkandet på något sätt. (Larsson, 2010, s. 64)

De gestaltningar som forskaren bidrar med kan användas som tankeredskap. Alvesson och Skoldberg (2009, s.538–541) är inne på liknande tankegångar när de skriver om vikten av att forskningen är poängrik. I Kvale och Brinkmann (2014) används begreppet ”analytisk generalisering” (s. 312), vilket förklaras som ”en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation”. De menar att det traditionellt varit forskaren som argumenterat för den analytiska generaliseringen men att det, om forskaren tillhandahåller tillräckliga belägg, mycket väl kan vara läsaren som generaliserar (jfr Larsson, 2010).

Här menar jag att studien kan bidra till att lärare får syn på drag i sin bedömningsspraktik eller sin ämnesundervisning som de annars inte

skulle lagt märke till. De gestaltningar som min tolkning resulterat i kan innebära en "aha-upplevelse" i relation till erfarenheter från den egna praktiken. Avhandlingen kan därmed bidra med insikter och reflektioner som kan användas både i undervisningen och som underlag för den vidare forskning som behövs inom detta fält.

5.5.3 Etiska frågor

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). I följande avsnitt redovisas hur principerna för information, samtycke och konfidentialitet har beaktats i de bägge delstudierna.

Kravet på informerat samtycke har uppnåtts i så måtto att de deltagande eleverna i delstudie 1 har informerats om det övergripande ämnesområdet samhällskunskapsdidaktik. Lärarna har informerats om studiens syfte att beskriva och analysera samhällskunskapslärares återkopplingspraktik och deras erfarenheter av denna. Valet att vara lite mer diffus gentemot eleverna i delstudie 1 motiveras med att eleverna inte var studieobjektet i studien och att de därför inte behövde veta mer än att studien handlade om samhällskunskapslärare. Eleverna fick information om studien i samband med att de tillfrågades om att samtycka till deltagande (se Bilaga 3).

Inför delstudie 2 gjordes bedömningen att eleverna behövde få veta vad jag intresserar mig för i plattformen. Mot bakgrund av att inga klassrumsobservationer genomfördes i delstudie 2 förelåg en mindre risk för att datainsamlingen skulle påverkas av att eleverna hade kännedom om att återkoppling var studieobjektet. Eleverna informerades om studien i samband med att de ombads att skriftligt intyga samtycke till att delta (se Bilaga 9). Lärarna var behjälpliga med att samla in samtyckesblanketterna från eleverna. Frivilligheten betonades mycket tydligt men det kan givetvis inte uteslutas att relationen mellan lärare och elev kan ha varit en påverkansfaktor för elevernas val att delta i studien.

Ett etiskt dilemma uppstod i samband med sökandet efter informanter i delstudie 1. Vid en av skolorna ville rektor beordra hela samhällskunskapsläraryrgruppen att delta i studien vilket skulle äventyra den etiska principen om frivillighet. Jag avrådde bestämt från detta och har varit mycket tydlig mot lärarna vad avser frivilligheten i studien.

Deltagande i fokusgrupp medför ofrånkomligen att andra än forskaren får kunskap om vilka lärare som deltagit i studien och är därmed känslig ur konfidentialitetssynpunkt. Den är också svårare att styra för forskaren och innebär därmed större risker för obehag för deltagarna (Morgan, 1997). Jag betonade därför mycket tydligt att lärarna ska betrakta sig som inbjudna till intervjutillfället och på inget sätt känna sig förpliktigade att delta i eller att fullfölja fokusgruppsintervjun. Alla fem lärarna i delstudie 1 deltog i intervjun och det är min uppfattning att den genomfördes på ett sätt som inte medförde obehag för informanterna.

När det gäller elevernas samtycke till medverkan i delstudie 2 så förekom det i alla grupper elever som inte ville medverka. Det var inte tekniskt möjligt att utesluta dessa elever från min insyn i plattformen. Jag hanterade detta genom att hoppa över dessa elever i den klasslista som utgjorde startside i lärplattformen från vilken jag sedan kunde komma vidare till varje enskild elevuppgift. I delstudie 1 undantog lärarna själva de uppgifter där eleven inte gett sitt medgivande innan de gav materialet till mig.

Den mest etiskt känsliga delen av datainsamlingen var observationerna av återlämningssamtalen. Både elev och lärare kunde upplevas som spända inför samtalet. Jag var här noga med att försäkra mig om att eleven var bekväm med att jag satt med vid samtalet.

Kravet på konfidentialitet har uppfyllts genom att namn på individer har anonymiserats. Studiens datamaterial förvaras inlåst på Linköpings universitet och i en krypterad hårddisk. Datamaterialet kommer endast att användas för forskningsändamål.

5.6 Presentation av resultaten

I nedanstående översikt beskrivs hur resultaten kommer att presenteras.

Delstudie 1, kapitel 6 och 7

Analys av återkopplingens karaktär och lärares erfarenheter av återkopplingshandlingar

Resultatet presenteras i kapitel 6. *Återkoppling i analog kontext*, i en struktur där de olika sammanhangen (skriftliga prov, skriftliga uppgifter, loggbok, återlämningssamtal och elevers arbetsprocess) redovisas var för sig. Redovisningen inleds med att det insamlade materialet presenteras, därefter följer lärarnas tal om återkoppling i de olika sammanhangen och därefter presenteras analysen av återkopplingens karaktär i respektive sammanhang. Kapitlet avslutas med en sammanfattande tabell över återkopplingens karaktär i olika sammanhang.

Analys av villkor för återkoppling

Resultatet presenteras i kapitel 7. *Villkor och verksamheter i analog kontext*, i form av sju beskrivningar.

Återkopplingsverksamheter i delstudie 1

Resultatet presenteras i kapitel 7. *Villkor och verksamheter i analog kontext* i form av två verksamheter med variationer.

Delstudie 2, kapitel 8 och 9

Analys av återkopplingens karaktär och handlingar och villkor med tre redskap

Resultatet presenteras i kapitel 8. *Handlingar och villkor i lärplattform*, i en struktur där de olika redskapen som använts i lärplattformen redovisas var för sig. Redovisningen innehåller en presentation av redskapet, lärares handlingar med redskapet följt av en redovisning av återkopplingens karaktär med redskapet och avslutningsvis de villkor som kunnat urskiljas för respektive redskap. Kapitlet avslutas med sammanfattande tabeller över mål, villkor och mönster för återkopplingens karaktär med de tre redskapen.

Återkopplingsverksamheter i delstudie 2

Resultatet presenteras i kapitel 9. *Verksamheter i lärplattform*, i form av tre verksamheter med variationer.

6. Återkoppling i analog kontext

I följande resultatkapitel beskrivs återkoppling i fem sammanhang; skriftliga prov, skriftliga uppgifter, loggbok, återlämningssamtal och under elevers arbetsprocess. Framställningen är disponerad så att varje återkopplingssammanhang inleds med att det empiriska material som insamlats presenteras närmare. Resultat ur intervjuerna redovisas där målen med lärares återkopplingshandlingar framträder liksom de svårigheter som beskrivits i relation till givande av återkoppling. Därefter följer en beskrivning av återkopplingen i de fyra kategorierna Uppgift i fokus, Betyg i fokus, Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus. Avslutningsvis sammanfattas de mönster som har kunnat urskiljas.

6.1 Skriftliga prov

Lärarnas utsagor om skriftlig återkoppling har i flera fall tolkats som gällande både skriftliga prov och skriftliga uppgifter. Jag har i texten försökt att tydliggöra när jag bedömt att deras utsagor gäller bägge dessa återkopplingssammanhang men i övrigt, för läsbarhetens skull, försökt att undvika upprepningar.

De skriftliga proven behandlade kunskapsområdena sociala frågor, massmedia, det svenska statsskicket och de politiska ideologierna. De uppvisar även variation i utformningen. Vid ett av proven kunde endast betygen IG och G erhållas, vid de övriga prövades alla betygssteg. En annan variation som återfinns är mellan prov där eleven i förväg vet vilka frågor eller vilken del av proven som prövar de olika betygsstegen och de prov där detta inte framgår. Frågornas karaktär varierade och där återfinns frågor med flervalsalternativ, fakta- och förståelsefrågor och frågor där diskussion och analys efterfrågas.

De skriftliga proven uppvisar stor variation i mängden kommentarer där det informationsfattigaste innehåller poäng vid frågorna och i övrigt ytterst få kommentarer medan det informationsrikaste innehåller kommentarer vid de flesta frågor.

6.1.1 Lärarnas tal om återkoppling vid skriftliga prov

Lärarna beskriver en arbetsprocess som består av att rätta en skrivning i taget, göra markeringar vid de olika frågorna och sist skriva en slutkommentar och ett betyg. När det gäller markeringar vid olika frågor

fanns en variation mellan lärarna. Markeringar gjordes med poäng, med betygsbokstäver, med R eller V (rätt/fel), med markeringar exempelvis streck eller med kommentarer i form av text. Den avslutande kommentaren kunde bestå av endera en sammanräknad poängsumma eller en kortare eller längre textkommentar. Vid alla prov framgick vilket betyg eleven uppnått.

I fokusgruppen diskuterades om eleverna skulle få tillbaka sina skriftliga prov eller om de skulle samlas in efter att eleverna fått se dem. Här skilde sig lärarnas uppfattningar åt. De argument som framkom var att de bör få tillbaka dem för att kunna titta på kommentarerna och ta lärdom av dem. Ett argument för att behålla proven var att de kan tjäna som stöd vid betygssättningen.

Lärarna är överens om att det är viktigt att återkoppling på skriftliga prov är tydlig. När det gäller vad som uppfattas som tydligt av eleverna framträder skilda synsätt. I det ena synsättet framhävs att rättning med poäng uppfattas som tydlig av eleverna och därför fungerar bra medan det andra synsättet präglas av att man tar avstånd från poänggrättning. Anna menar att poänggrättning har andra nackdelar:

det gav inga rättvisa betyg för skrev man jättebra på g-frågor så hade man kanske klarat vg om man lyckades med alla (II 2:4)

Helena menar att det inte finns anledning att ”stoppa in en kvantitativ emellan” eftersom det är ett kvalitativt betyg som ska sättas. Både Erik och Magnus har uppfattningen att eleverna vill ha poäng. Erik menar att rättningen går lättare när man använder poäng medan Johan har en motsatt uppfattning. En samstämmig uppfattning tycks dock vara att det är viktigt att rättningen är tydlig för eleverna.

I lärarnas tal om återkoppling på skriftliga prov framkom uppfattningen att det är värdefullt med rikligt kommenterande för att eleven ska uppmuntras att utvecklas vidare och/eller att de ska förstå vilka fel de gjort. Uppfattningen att kommentarer är överflödiga eftersom eleverna inte beaktar dem framkom också.

Alla skriftliga prov är betygssatta och här framstår tydlighet som ett mål. Det uppfattas som viktigt att eleverna är medvetna om hur de ligger till betygsmässigt. Betygsbesked beskrivs också som viktiga i den bemärkelsen att kriterierna talar om vad som ska uppnås och eleverna måste veta vad som fattas och göras förtroga med kriterierna. Om betyg inte skulle skrivas ut när ett skriftligt prov återlämnas skulle det ställa

högre krav på de kommentarer som lärarna skrivit så att eleven tydligt kan förstå vilken kvalitet arbetet har. Magnus menar att:

du måste på något sätt visa vad dom har gjort, det kan vara ganska omfattande kommentarer. Det räcker inte med att säga att det var bra jobbat, men oavsett hur väl du skriver kommer dom att fråga efter betyg (II 4:15)

Ett annat mål med att betygssätta prov och uppgifter är att eleverna förväntar sig detta. Anna säger:

jag har provat det några gånger (att inte sätta ut betyg, min anm.) men då blir det ju ganska mycket liv, varför har vi inte fått betyg? (II 2:6)

Uppfattningen att eleverna skulle ägna mer energi åt de kommentarer läraren skrivit om de inte åtföljdes av betyg framkom. Anna säger:

jag kan känna att det finns ganska många som tar emot uppgifter som dom har gjort eller prov utan att ens läsa kommentarer utan dom kollar mest på betyget (II 2:6)

När det gäller innehållet i återkopplingen läggs vikt vid att återkopplingen ska vara positiv. Helena säger:

jag försöker ge dom lite positivt i början, här var det ju inte så att eleven hade klarat av ideologierna bra men det var ju bra att den hade försökt, då ville jag i alla fall få någon positiv anda där i början (II 3:3)

Kommentarer i form av frågor motiveras med att det ger eleverna en möjlighet att själva tänka vidare. Lärarna beskriver att de skriver kommentarer för att eleverna ska se att de behöver förtydliga, för att visa kopplingar i texten, för att korrigera eller visa uppskattning.

De svårigheter som beskrivs är att det är tidskrävande att bedöma och ge återkoppling oavsett om det gäller skriftliga prov eller skriftliga uppgifter. Helena uttrycker sig såhär:

det är väl ett litet skräckscenario att det ska bli en sån arbetsbelastning så att man känner att man inte hinner ge kvalitativa kommentarer (II 3:8)

Kommentarerna beskrivs som svåra att skriva när prestationen är riktigt dålig eller när man vet att en elev inte har försökt men att det i övrigt mest är en fråga om att det tar lång tid att göra detta.

Det beskrivs som en svårighet att få eleverna att använda sig av den återkoppling som ges i samband med återlämning av de skriftliga proven eller uppgifterna. Magnus säger: ”De sitter på samma nivå till nästa gång” (II 4:11).

6.1.2 Återkopplingens karaktär vid skriftliga prov

Det mönster som har kunnat urskiljas i de skriftliga proven är att återkoppling i kategorierna Betyg i fokus och Uppgift i fokus är tydligt framträdande. Återkoppling inom kategorin Lärprocess i fokus förekom i viss utsträckning medan återkoppling inom kategorin Självstyrning i fokus endast återfanns i några enstaka kommentarer. I följande avsnitt beskrivs den variation som förekom inom kategorierna.

Uppgift i fokus

Alla skriftliga prov innehöll återkoppling som klassificerats som inriktad på uppgift. Här återfinns återkoppling som talar om för eleven om svaret/lösningen bedömts vara mer eller mindre korrekt. Detta kan ske genom att poäng ges, endera full poäng för ett helt korrekt svar eller färre poäng om frågan/uppgiften delvis besvarats korrekt. Korrekthet kan också meddelas via bokstaven R och ett icke korrekt svar kan få ett V (en bock), streck eller frågetecknen. Här finns också exempel på skriftliga prov där en bedömning av korrekthet för varje enskild fråga inte meddelas men där kommentarerna ”ok” eller ”bra” återfinns vid vissa frågor och textkommentarer med korrigeringar vid andra. Korrekthet kan också markeras med betygsbokstav vid varje elevsvar.

Uppgiftsrelaterade kommentarer återfinns i anslutning till elevens svar i form av att ytterligare information efterfrågas. Det kan exempelvis stå ”Helt rätt men motivering?”, ”För lite info” eller ”Hm, jag saknar konservatism och liberalism”. Även korta frågor av typen ”Finns det fler uppgifter?”, ”Varför?” eller ”Enligt vem?” förekom. I de skriftliga proven finns också mer specifika kommentarer som exempelvis:

Jag vill se en tydlig koppling till att Sverige styrs demokratiskt ex.vis. när det gäller parlamentarism, rösträtten och grundlagarna.

Den uppgiftsrelaterade återkopplingen förekommer också i form av att läraren tillför information till elevens svar exempelvis ”Alla måste ha PUT om man inte är född i Sverige”. Eleven får här endera det svar läraren hade tänkt sig men ibland också ytterligare information i relation till svaret.

Ett tydligt mönster i den uppgiftsrelaterade återkopplingen är förekomsten av korta berömmande kommentarer i form av ”Bra!” eller ”Mycket bra”, i anslutning till ett elevsvar. Det finns även exempel på kritiska kommentarer av liknande karaktär, ”Tyvärr fel och för kort”, men de är ovanliga.

Betyg i fokus

Samtliga prov har betygssatts. Detta har endera skett genom att elevens poäng har kunnat jämföras med poänggränser kopplade till betyg som skrivits på tavlan i klassrummet eller genom att betygsbokstäver skrivits på provet. Betygsbokstäverna återfinns vanligtvis i anslutning till en kortare eller längre kommentar som avser hela provet. Det finns även exempel på att varje fråga bedömts med hjälp av betygsbokstäver.

Kommentarer av betygslegitimerande karaktär återfinns i denna kategori. Ett Icke godkänt har motiverats med ”Du har inte övertygat mig om att du har förstått hur Sverige styrs” och ett Godkänt med ”Elin, du har visat att du förstår materialet dock finns det en del frågor du är osäker på. G”. I kommentaren ”Mycket bra! För ett högre betyg hade jag velat sett ett ännu utförligare resonemang, VG” återfinns en förklaring till varför eleven inte fått högsta betyg.

Här återfinns kommentarer som har en postscript-karaktär på det sättet att de utgör en sammanfattning av styrkor och svagheter eller en jämförelse med kriterier eller ideal:

Du kan redogöra för stora drag även om du inte kan alla detaljer ex. när det gäller hur riksdagen kontrollerar regeringen samt hur regeringsarbetet sker i departement.

Dessa kommentarer kan även sägas vara betygslegitimerande som i följande citat:

Bra att du har koll på ideologierna. I del 2 resonerar du utförligt kring dina val och beskriver även tydligt hur du vill ha det. Detta gör att du ser konsekvenser. Ibland på både kort och lång sikt. Bra jobbat! VG.

Här finns både styrkor och svagheter vilket kan legitimera att eleven får Väl godkänt.

Kommentarer där elevens arbete har berömts återfinns på proven i form av exempelvis kommentaren ”Bra jobbat!”. Dessa och liknande uttryck återfinns ofta i anslutning till betygslegitimering och betyg och jag har uppfattat betydelsen av kommentaren som att den markerar ett avslutande omdöme, ett postscript.

Lärprocess i fokus

När det gäller återkoppling med inriktning mot elevens lärprocess så återfinns den i varierad omfattning hos de fem lärarna.

Återkoppling i form av råd om hur eleven ska komma vidare förekom både i form av korta kommentarer, som ”Försök att lära dig orden i framtiden”, och i längre och mer specificerad form. Det kunde vara i form av råd inför andra prov som i följande kommentar:

När du pluggar – gör ett eget prov med frågor ex. Varför har vi parlamentarism? Tänk på dessa frågor när du skriver det riktiga provet i skolan. Det här gör att du utvecklar dina svar.

Kommentaren kan också innehålla öppna eller utmanande frågor i anslutning till en lärprocessinriktad kommentar:

Varför får människor idéer om hur de vill förändra samhället samt hur man kan styra och organisera det på andra sätt? Vad har du för nytta av att det finns så många ideologier? Var alltid noga med att förklara varför. Varför är det viktigt för en socialist att alla har sin syssla på ön?

Både och

Ett antal kommentarer har varit svåra att klassificera i endera kategorin Uppgift i fokus eller Lärprocess i fokus. Det kan vara kommentarer i anslutning till elevens lösning där läraren i texten markerar att eleven borde ha fortsatt sin tankegång. Läraren skriver exempelvis ”För att...vad ska göras” eller ”Varför, vad händer då?”. Dessa kommentarer riktar visserligen fokus mot att något fattas i svaret, och skulle då klassificeras som uppgiftsrelaterad återkoppling, men skickar även ett budskap om att det är viktigt att utveckla sina svar vilket möjligen kan

fungera som en generaliserbar återkoppling för eleven och betraktas då som inriktad mot läroprocess.

Självstyrning i fokus

Kommentarer inom denna kategori förekom mycket sparsamt i de skriftliga proven. De kommentarer som förekom handlade om att eleven skulle få möjlighet att visa sina kunskaper senare som i följande exempel:

Du kommer att få fler möjligheter att visa att du förstår och kan redogöra för hur Sverige styrs. I temat ”Demokrati och ideologier” kommer du kunna visa att du har kunskaper om hur demokratin fungerar.

Läraren förmedlar att eleven kommer att lära sig detta och detta kan stärka elevens tilltro till sig själv. En kommentar till en elev som inte klarat provet handlade om att eleven bör komma på handledning eller att hon/hon ”alltid kan fråga mig om det känns svårt”. Eleven ges möjligheter till att själv påverka sin situation. En kommentar som ”Kolla upp välfärdsstat i boken igen, det är viktigt att du förstår övergången” skickar budskapet att eleven själv kan lösa den kunskapsbrist som provet visat.

Sammanfattning

De skriftliga prov som genomfördes behandlade skilda kunskapsområden och uppvisade variation i utformningen såväl när det gällde frågornas karaktär som vilka betyg som kunde erhållas på skrivningen som helhet eller på en enskild fråga. Stor variation visades även vad avser mängden kommentarer på de skriftliga proven.

Markeringar vid enskilda frågor och betygsbesked återfanns med varierad utformning på alla prov. I lärarnas tal om återkopplingshandlingar betonas tydlighet både vad avser enskilda frågor och den betygsräsliga nivån på provet i dess helhet. Uppfattningen att eleverna förväntar sig detta framkom liksom uppfattningen att de både bör känna till hur de ligger till betygsräsligt och göras förtrogna med kriterierna och att betyget skickar en signal till eleven om vilket kvalitet arbetet har.

Uppfattningen att rikligt kommenterande i text är värdefull framkom liksom uppfattningen att markeringar i form av poäng ger den tydlighet

som behövs. Ett problem som lyftes fram var att eleverna inte alltid tar tillvara den återkoppling som ges på skriftliga prov.

Vad avser innehållet i återkopplingen framträder målen att återkopplingen är positiv, att den ger eleverna möjlighet att tänka vidare, att den kan tjäna till att klargöra att något behöver förtydligas, att visa på kopplingar i texten eller för att klargöra feluppfattningar och/eller ge beröm för goda lösningar. Jag uppfattar att dessa mål för återkopplingshandlingar gäller för både skriftliga prov och skriftliga uppgifter.

Den arbetsprocess som innebär att bedöma och ge skriftlig återkoppling inför tillbakalämning beskrivs som tidskrävande och mödosam.

Det mönster som har kunnat urskiljas i de skriftliga proven är att återkoppling i kategorierna Betyg i fokus och Uppgift i fokus är tydligt framträdande. Alla skriftliga prov innehöll markeringar inriktade på korrekthet i elevsvaren och alla var betygssatta. Återkoppling inom kategorin Lärprocess i fokus förekom i viss utsträckning medan återkoppling inom kategorin Självstyrning i fokus endast återfanns i några enstaka kommentarer.

6.2 Skriftliga uppgifter

De skriftliga uppgifterna var av varierat slag med den gemensamma nämnaren att eleverna haft möjlighet att jobba med uppgifterna utanför skolan. I materialet finns en hemskrivning om det svenska styrelseskicket, en rapportuppgift där eleverna själva fått välja frågeställning, ett reportage om den svenska industrialiseringen, en jämförande uppgift om demokrati och statsskick i två länder och en analysuppgift inom temat urfolk. I alla uppgifter prövades samtliga betygssteg. När det gällde hemskrivningen om det svenska styrelseskicket fanns möjlighet för eleven att välja att skriva för G, VG eller MVG.

Uppgifterna uppvisade drag av ”görande” snarare än memorerande och möjligheter till variation när det gäller genomförande i den meningen att eleven i större eller mindre utsträckning kunde göra egna val inom ramen för uppgiften.

De skriftliga uppgifterna uppvisar stor variation i mängden kommentarer, dock ej lika stor variation som de skriftliga proven. Informationsrikedomen i kommentarerna kan sägas vara högre när det gäller de skriftliga uppgifterna på så vis att ingen uppgift bedömts med endast betyg eller besked om rätt eller fel svar utan på alla uppgifter

finns, förutom betyg, information till eleven om konkreta styrkor och svagheter.

6.2.1 Lärarnas tal om återkoppling vid skriftliga uppgifter

Lärarna beskriver att uppgiften läses igenom och att kommentarer skrivs i kanten under löpande läsning. Instruktioner, mallar eller kriterier finns till hands. Matriser förekommer där markeringar görs för att visa vad eleven uppnått. Det förekom kommentarer som läraren skrivit för att själv minnas inför ett muntligt återlämnande. En lärare hade låtit eleverna lämna in utkast på arbetet som de fick kommentarer på och därefter möjligheter att förbättra.³¹

Johan betonar rättssäkerhetsaspekten när han väljer att låta eleverna använda alias när de lämnar in sina hemskrivningar. Han beskriver att syftet varit att undvika att påverkas av kännedom om eleven så att rättningen skulle ske mer objektivt genom en ökad distans till bedömningen.

Såväl när det gäller strävan efter tydlighet i bedömningen och uppfattningen om att elevarbeten ska återlämnas betygssatta så tycks samma uppfattning råda vare sig det gäller skriftliga prov eller skriftliga uppgifter. Vikten av att kommentarerna tjänar syftet att legitimera betygssättningen framkom. Jag tolkar dessa resonemang som att de gäller alla former av examinerande uppgifter. Johan säger:

ja, att det kan vara bra att motivera varför inte eleven fått ett högre betyg, resonemangen är inte tillräckligt väl utbyggda till exempel eller analysen är inte tillräckligt djup (FI:2)

I en senare diskussion i fokusgruppen som handlar om att starka föräldrar kan påverka hur elever blir bedömda säger Helena:

vad jag gör då är att jag skriver en sån här lång kommentar för att motivera betyget /.../ för att jag ska känna att jag har på fötter så att dom ska fatta att, don't mess with me, lite så, så blir reaktionen, på det viset spelar det roll, det har du rätt i, men jag försöker verkligen att sätta det betyg som är men jag tokmotiverar det (FI:23)

³¹ Dessa utkast har inte varit tillgängliga.

Här framträder motivering av betyg som ett viktigt mål med textkommentaren.

I intervjuerna betonas att den återkoppling som ges på de inlämnade uppgifterna ska ses som ett avstamp och tjäna till att eleverna ska vara bättre rustade nästa gång de gör en liknande uppgift. Liksom ifråga om de skriftliga proven så framhävs uppmuntran som viktig i återkopplingen. Johan säger:

min önskan är ju att slutkommentaren är både, ska vara korrigerande, så att eleven vet vad den ska göra nästa gång för att uppnå ett högre betyg, samtidigt som jag vill att den ska vara uppmuntrande, att det är bra gjort det dom har gjort men att det krävs lite mer (II 5:5)

Anna jämför sig med kollegor:

jag kan uppleva att många av mina kollegor kanske sätter betyg sen är det nog liksom med det målet, nu har man visat vad man kan, nu behöver man inte utvecklas något mer inom det här (II 2:6)

Hon anser att hennes betoning av att eleverna ska utvecklas medför att hon skriver mer kommentarer än vad kollegorna gör.

I fokusgruppen lyftes frågan om i vilken utsträckning eleverna använder återkopplingen. Johan ifrågasätter i följande citat om de skrivna kommentarerna ger någon effekt:

frågan är ju även hur duktiga vi än är som lärare och tydliggöra våra kommentarer och vad dom ska förbättra så är frågan hur mycket av det märks till nästa gång dom gör uppgiften, det tycker jag är skitsvårt, att se progressionen i deras texter (FI:11)

Han får medhåll av Magnus: ”för dom tar inte till sig /.../ då är kommentaren meningslös för den typen av elever som har bestämt sig för en nivå” (FI:11). Sekvensen glider över till att det är lite av ett sisufosarbete att kommentera elevarbeten. Även detta resonemang tolkar jag som gällande kommentarer både på skriftliga prov och skriftliga uppgifter.

När lärarna talar om återkoppling på skriftliga uppgifter dyker svårigheterna med att bedöma upp. Uppfattningen finns att skriftliga uppgifter är svårbedömda. Det påtalas att det kan vara svårt att vara säker på att eleven gjort uppgiften själv. Detta tycks dock inte ha

påverkat den skriftliga återkopplingen men däremot kan en misstanke om detta komma att påverka det samtal som förs vid återlämning. Andra svårigheter som framträder när det gäller bedömning är när kraven på uppgiften stämmer dåligt överens med betygskriterierna. När det gäller att skriva kommentarer på skriftliga uppgifter beskriver Helena följande svårighet:

när det är mycket att kommentera /.../ i varje stycke så är det nånting som antingen är helt tokigt i faktan, slutledningarna är liksom inte realistiska, det finns inte källor /.../ när det bara är liksom fragment, tussar, som seglar omkring på papperet, då tycker jag att det är jättesvårt och få ihop någon typ av... då måste jag sitta länge med den uppgiften och bena ut, vad kan hänga ihop med vad (II 3:6)

Hon framhåller att kommenterande är mycket tidskrävande när arbetet är undermåligt.

6.2.2 Återkopplingens karaktär vid skriftliga uppgifter

Det mönster som har kunnat urskiljas i de skriftliga uppgifterna är att återkoppling i kategorierna Betyg i fokus och Uppgift i fokus är tydligt framträdande. Återkoppling inom kategorin Lärprocess i fokus förekom i varierad utsträckning hos de fem lärarna medan återkoppling inom kategorin Självstyrning i fokus förekom mycket sparsamt. I följande avsnitt beskrivs den variation som förekom inom kategorierna.

Uppgift i fokus

I den uppgiftsrelaterade återkoppling som återfinns på de skriftliga uppgifterna finns kommentarer inriktade på formalia. Det kan handla om att källor efterfrågas, att fotnoter eller innehållsförteckning saknas eller att datum saknas vid internetkälla. Det förekommer även språkliga korrigeringar. Dessa kommentarer kan i förlängningen användas generaliserande av eleven men min uppfattning är att de i den korta form som återfinns i anslutning till elevens text uppfattas som korrigeringar.

Frågor används för att efterfråga ytterligare information, ”När uppfanns de då och av vem?” eller ”Vad vill man förbättra?”. Frågor kan även användas för att ifrågasätta korrektheten i elevens text. En elev som skrivit om samerna får frågan ”Vilka menar att det bott andra grupper i Sapmi innan samerna?”.

Här finns också kommentarer där eleven görs uppmärksam på felaktigheter i texten, ”Ej fackliga frågor” eller ”Men kungen väljs inte”. Kommentarererna kan även vara formulerade i form av förändringar som skulle kunna göras som i följande exempel: ”Flytta till efter avhandlingen om Sverige – där du får svar på detta!”. Även färgmarkeringar förekommer för att visa att begrepp helt, väl eller delvis satts i sitt sammanhang. Korta berömmande kommentarer i form av ”Bra!” eller ”Mycket bra” förekommer vid passager i texten.

Betyg i fokus

Samtliga skriftliga uppgifter är betygssatta. Betyget meddelas eleven endera muntligt eller genom att det står skrivet på uppgiften. Det förekommer också att eleverna får ett separat dokument som lämnas ut tillsammans med uppgiften eller i form av en bedömningsmall där aspekter bedöms med siffrorna ett till sex. Siffrorna summeras därefter ihop och poängsumman avgör vilket betyg uppgiften fått. Uppgiften var här att skriva en artikel och exempel på aspekter som bedömts är detaljer i skrivandet, bakgrundsfakta, källor, tillämpning av studerade källor/begrepp och allmänt intryck. En annan variant är ett bedömningsdokument i form av en matris med betygskriterier där läraren har markerat vilka kriterier som uppfyllts i elevens arbete. Dokumentets rubrik är ”Förmågor som eleven ska ha tränat med arbetet” och därefter följer tre av målen i kursen Samhällskunskap A. I matrisen är de tre målen samt ett par mål som fanns i uppgiften men som inte finns i styrdokumentet uppdelade på 11 mål där de flesta kan nås på IG, G, VG eller MVG-nivå. Under matrisen har läraren skrivit vilket betyg uppgiften fått.³²

Kommentarererna inom kategorin är av postscript-karaktär med mer eller mindre tydliga betygslegitimerande inslag. De återfinns vanligtvis i en slutkommentar i kombination med ett betyg som i nedanstående exempel.

³² En elev som fått G-minus på uppgiften har fått följande kriterier markerade: ”Eleven redogör för de grundläggande mänskliga rättigheterna”, ”Eleven beskriver hur individens rättigheter och de grundläggande rättigheterna skyddas”, ”Eleven beskriver hur människor kan påverka politiska beslut”, ”Eleven redogör för några av människans rättigheter i en demokrati”, ”Eleven beskriver hur demokratin i Sverige fungerar”, ”Eleven har inte med en källförteckning”.

Mycket bra! Härliga förklaringar till begreppen och bra samband. G. Bra diskussion och fina reflektioner men jag hade gärna sett att du utvecklat reflektionen kring deras påverkan på samhället. Intressanta analyser och slutsatser samt spännande resonemang. MVG-.

En mer kritisk kommentar lyder:

Riktigt bra källdisku! Vad har hänt med konsekvenserna? Du har inte med denna del av analysen och kan inte koppla mellan analysens delar. I orsaker och lösningar beskriver du situationen i Amazonas men du missar att koppla till ditt fenomen och i vissa fall även till urfolken. Du har trovärdiga källor men till lite fel ämne, ej relevanta källor. Kom till mig för att komplettera muntligt.

Det finns även exempel på mer generella kommentarer, ”Klockrent! Snyggt jobbat!”.

Frågor används för att tydliggöra svagheter i lösningen. ”/.../ Men var syftet att undersöka styrelsesätt? Var det inte att jämföra demokratin i länderna?” eller ”Vad menar du? Oklart syfte”.

Lärprocess i fokus

Återkoppling med lärprocess i fokus förekom i varierad omfattning på de skriftliga uppgifterna. De lärprocessrelaterade kommentarerna var placerade vid slutkommentaren eller på återlämningsdokumentet och ges därför, enligt min mening, en större tyngd än den uppgiftsrelaterade återkopplingen som vanligtvis var placerad inne i texten.

I kategorin finns vidare instruktioner där intentionen tycks vara att berätta för eleven hur man kan göra rent generellt med en uppgift av detta slag. I följande citat återfinns en enkel vidare instruktion, ”Vad är syftet med arbetet? Skriv alltid ned inledningsvis vad du ska undersöka i arbetet”. I en analysuppgift fick eleven följande kommentar inriktad mot lärprocessen ifråga om analysmodellen:

Jobba på att bredda dig och se olika orsaker till fenomenet. Jobba mer med lång/kort sikt och rimliga lösningar. Var noga med att fenomenet är jämförelsen/beskrivningen av vad som skiljer teori och verklighet åt! Jobba med att vara tydlig i frågeställningen.

Varianter av bägge dessa exempel återfinns på flera av uppgifterna.

Här finns också kommentarer som getts till enstaka elever och som handlar om elevens sätt att uttrycka sig: ”Tänk t.ex. på hur du använder värdeladdade ord. Du ska sträva efter ett mer och mer vetenskapligt anslag”. I följande citat påpekar läraren en genomgående brist i elevens arbete: ”Se igenom mina kommentarer som till stor del handlar om att du ska förtydliga.”

Det förekom öppna och utmanande frågor på återlämningsdokument. Ett exempel kan vara ”Är det viktigt att människor kan påverka – varför? Är våra rättigheter viktiga för dig? En möjlig tolkning är att dessa öppna frågor har som mål att sätta igång en tankeprocess hos eleven med utgångspunkt i det arbete som eleven skrivit.

Både och

När det gäller de slutkommentarer som eleverna fått på de skriftliga uppgifterna har det varit svårt att åtskilja kommentarer inriktade mot läroprocess från betygslegitimerande kommentarer. Jag har valt att klassificera de framåtblickande och generaliserbara kommentarerna som läroprocessrelaterade men delar av dem kan även anses ha en betygslegitimerande aspekt med tanke på att det efter slutkommentaren följer ett betyg och med tanke på att de ev. brister som den framåtriktade återkopplingen ibland är riktade emot sannolikt har påverkat det betyg som eleven fått på skrivningen.

En av lärarna återlämnar sina arbeten muntligt och där har kommentarer som finns i texten vad gäller exempelvis styrkor och svagheter i elevens arbete klassificerats som betygsrelaterade. De har dock vid återlämningen ibland fått karaktären av läroprocessinriktade då läraren vid återlämningen lagt fokus vid generaliserbarheten i kommentaren.

Självstyrning i fokus

Kommentarer inriktade mot elevens självstyrning återfinns i begränsad utsträckning i materialet. En av lärarna har samtal med elever som inte klarat av uppgiften och vid detta samtal noteras på arbetet vad som överenskommits. Ett exempel är:

Använd de stödpaper ni fått för att få en bra disku. Fenomen, olika orsaker, bredare konsekvenser och lösningar. Källhänvisningar till din text. Visa detta i den nya uppgiften.

Eleven görs uppmärksam på att hon har en instruktion som hon kan dra nytta av och hon får förtroende att visa att hon klarar av analysmodellen vid ett senare arbete vilket skulle kunna stärka hens tilltro till sig själv trots misslyckandet med denna uppgift.

Sammanfattning

De skriftliga uppgifterna hade en mer eller mindre öppen karaktär där eleven hade möjlighet att göra egna val inom uppgiftens ram. De uppvisar stor variation i mängden kommentarer men alla skriftliga uppgifter innehöll, förutom betygsbesked, information till eleven om styrkor och svagheter i arbetet.

Återkoppling gavs i form av textkommentarer eller ifyllda bedömningsmatriser endera för att eleven själv skulle kunna läsa eller för att läraren själv skulle minnas vid återlämningssamtalet. Återkoppling på utkast förekom liksom återkoppling på elevarbeten som inlämnats med alias. Liknande uppfattningar som vid skriftliga prov framkom när det gällde vikten av tydlighet och information om uppnått betyg på uppgiften.

Uppmuntran och betygslegitimering framkom som mål för återkopplingshandlingar liksom att återkopplingen syftar till att bidra till att eleven utvecklas. Uppfattningen att de skrivna kommentarerna har som mål att legitimera betygssättning tolkar jag som gällande både prov och inlämnade uppgifter. En problematik som lyftes var frågan om i vilken utsträckning elever använder sig av den återkoppling som ges. Skriftliga uppgifter beskrivs som svåra att kommentera även om bedömningen i sig varit lätt att göra.

Sammanfattningsvis så har ett mönster kunnat urskiljas i de skriftliga uppgifterna där återkoppling i kategorierna Betyg i fokus och Uppgift i fokus är tydligt framträdande. Återkoppling inom kategorin Lärprocess i fokus förekom i varierad utsträckning hos de fem lärarna medan återkoppling inom kategorin Självstyrning i fokus förekom mycket sparsamt.

6.3 Loggbok

Loggboken användes i samband med en större uppgift där eleverna själva valt frågeställning inom ämnesområdet ”Urfolk i världen”. Uppgiften bestod av att göra en gap-analys³³ där en faktisk och en önskad situation jämfördes. Eleverna skrev loggbok vid varje lektionstillfälle och lämnade in den till läraren som kommenterade loggboken och lämnade tillbaka den vid nästa lektionstillfälle. I loggboken skulle eleven skriva hur arbetet framskridit sedan sist och om hen hade frågor eller problem som behövde dryftas med läraren.

6.3.1 Lärarens tal om återkoppling i loggbok

Helena beskriver loggboken som en möjlighet att dels hjälpa eleverna på ett bättre sätt under arbetsprocessen men också att ”ha lite pejl på vad dom håller på med och att dom kommer framåt” (II 3:3). Hon menar att de kommentarer hon skriver i loggboken skiljer sig mellan olika elever och också gentemot kommentarer i andra sammanhang, exempelvis rapporter och skriftliga prov. Hon beskriver loggbokskommentaren som en kommentar där elevens arbetsprocess står i fokus:

Det här är ju en processkommentar liksom, det här är dom ju mitt i och jag vill få dom att komma vidare, här är ju jag coachen, här har ju inte jag gått in och börjat vara någon typ av bedömare (II 3:5)

Hon upplever att det är lättare att skriva kommentarer i loggboken än det är när det gäller färdiga produkter just genom att hon inte behöver göra en bedömning av en färdig produkt. De svårigheter som hon förknippar med loggbokskommentarer är i de fall elever skriver väldigt informationsfattigt i loggboken för ”då vet jag inte vad jag ska kommentera” (II 3:6).

Helena beskriver sin upplevelse av elevernas inställning till återkopplingen när loggboksskrivandet diskuteras i fokusgruppen:

i loggboken där tar dom ju till sig och där skriver dom tillbaka kommentarer, där ser dom det som en hjälp att klättra framåt, den här slutkommentaren (kasta-bort rörelse. Min anm.), bedömning slut och sen lyssnar dom inte på

³³ En gap-analys används för att jämföra en faktisk med en önskad situation, i det här fallet kan jämförelsen ske mellan exempelvis internationella konventioner rörande urfolkens rättigheter och den faktiska situationen för ett specifikt urfolk.

den. Och då tänker jag att kanske man skulle satsa på kanske tätare feedback även skriftligt, mer av loggboksvarianten då, för det verkar dom i alla fall ta åt sig och vara intresserade av, för då är dom ju inne i processen, då kämpar dom ju för sitt mål (FI:11)

Läraren upplever att de kommentarer hon skriver i loggböckerna tas tillvara av eleverna på ett bättre sätt än de slutkommentarer hon skriver på deras inlämnade arbeten.

6.3.2 Återkopplingens karaktär i loggbok

Det mönster som har kunnat urskiljas i loggboken är att återkoppling i kategorierna Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus är tydligt framträdande. Återkoppling med Betyg i fokus saknas helt och återkoppling inom kategorin Uppgift i fokus är mycket ovanlig och jag väljer här att inte redogöra för de få exempel som förekommer. I följande avsnitt beskrivs den variation som förekom inom kategorierna.

Lärprocess i fokus

Här finns återkoppling som riktar sig mot olika delar av den lärprocess som står i fokus. Det handlar om att eleven ska kunna formulera en frågeställning, kunna använda analysmodellen, kunna finna och avgöra vad som är relevant information, kunna värdera och diskutera sina källor samt att kunna använda referenssystem.

Lärarens kommentar kan ta fasta på elevens beskrivning av sin arbetsprocess och kan sägas haka i med information om hur arbetsprocessen kan gå vidare. Det kan vara en frågeställning som eleven skrivit där läraren kommenterar: ”detta kommer automatiskt i analysen + orsaker och lösningar, jobba med fenomenet först” eller där läraren uppmanar till ökad tydlighet: ”OK, skriv frågeställningen så att du ser att du fångat just det du vill undersöka”. Kommentaren är här riktad mot att stärka elevens förståelse av analysmodellen. En elev som diskuterar källvärdering i loggboken får följande kommentar: ”Läs texten och se om du kan se t.ex. politisk vinkel”. Eleven får råd om hur hon kan gå vidare med sin källvärdering.

Här finns också exempel på kommentarer där läraren ger en processinriktad återkoppling som kommentar till ett informationsfattigt inlägg från eleven. Eleven skriver: ”Jag har inga frågor eller dylikt. Jag jobbar på.” Läraren kommenterar: ”Se om du kan tolka generella

regler/artiklar i ILO som om att de gäller vatten också”. Här kan man kanske anta att den återkoppling som läraren ger baseras på information om elevens förståelse som läraren fått på annat sätt än i loggboken.

Här återfinns korta, ofta berömmande, kommentarer som följer på att eleven visat förståelse när denne redogjort för sin arbetsprocess i loggbokstexten. Det kan vara i form av ett kort ”Bra!” eller ett mer utvecklat ”Bra, snart två ben klara, kasta dig nu över orsaker” eller ”Bra att du har intervjuer”.

I nedanstående citat består återkopplingen av ett antal frågor:

Vilka möjligheter har kurder i Turkiet att organisera sig politiskt? Stämmer verkligheten med de regler och lagar som finns?

Eleven påminns i dessa frågor om den metod som används i arbetet. Även i nedanstående citat används frågor.

Hur har du bestämt med din frågeställning? Hela ILO eller vissa delar? Utbildning och bidrag, stannar du vid de två? Vet du hur du sätter noter i texten, annars fråga så visar jag.

Eleven påminns om att hen måste göra val och avgränsningar och om att hen kan behöva vidare instruktioner.

Självstyrning i fokus

Tydligt i denna kategori är kommentarer som på olika sätt uppmuntrar till metakognition. Kommentarer som ”Om du skriver det i loggen kan du läsa det då och då” eller ”Försök att reflektera över det jobb du lägger ner på uppgiften” riktar elevens uppmärksamhet emot vikten av att reflektera över sin egen arbetsprocess. Det kan vara en positiv kommentarer efter att eleven skrivit vad hon ska tänka på till nästa gång eller en uppmaning att reflektera över vad hen vill förbättra till nästa gång.

Kommentarer efter att eleven skrivit att hen tyckte att uppgiften var svår återfinns i denna kategori. Läraren skriver: ”Nu har du övat på det en gång, det kommer att kännas lättare och lättare”. Syftet tycks här vara att stärka elevens tilltro till sig själv. Typiska kommentarer med detta syfte är även kommentarer som är inriktade på att fungera som igångsättare när elev har svårt att komma igång. En elev som skrivit att hon inte kunnat bestämma sig får följande kommentar:

Fundera över vad du tycker är intressant eller läs artiklarna i ILO169 eller sök på urfolk på Google så får du en hel del seriösa träffar som du kan leta bland. Hitta material så hjälper jag dig med frågeställningen.

En elev som har problem med källor får rådet att ”Jobba vidare med det vi talade om idag. Om du ej hittar så byt! Lägg ej mer tid på att leta”. Det är handfasta råd som, enligt min bedömning, har mer med att stärka elevens självstyrning att göra än med de lärprocesser som uppgiften är riktad emot.

Andra kommentarer innebär en uppmaning att söka återkoppling: ”Blev det något skrivet i helgen? /.../ Vi tar ett muntligt snack på lektionen”. En elev som uttrycker att hon har svårigheter får följande kommentar:

Jag hjälper dig med detta. I morgon fredag sätter vi oss och jag hjälper dig med de rubriker du ska ha med och vi jobbar fram en frågeställning.

Andan i dessa kommentarer kan sägas vara att läraren och eleven ska hjälpas åt med detta. ”Vi” ska jobba fram en frågeställning. Jag uppfattar detta sätt att uttrycka sig som ett sätt att stärka elevens tilltro till sig själv i arbetsprocessen. Även om läraren finns med så är det för att tillsammans med eleven komma framåt.

Här finns också korta, berömmande, kommentarer som följer av att eleven beskrivit hur arbetsprocessen framskridit till exempel ”Bra att du är på gång” eller ”Bra att du kämpar”. En annan grupp av korta kommentarer är de som uppmuntrar eleven att arbeta mer eller att söka återkoppling från läraren ”Jobba på denna vecka, fråga om du behöver” eller ”Japp, jobba så långt du kan och lämna i morgon”.

Både och

I loggböckerna finns en del kommentarer som kan innehålla aspekter inriktade både mot lärprocess och mot elevens självstyrning. Ett exempel kan vara en elev som skriver att hon inte kommit någonstans och frågar om hon kan använda artiklar om hon påpekar det i källkritiken. Läraren kommenterar:

Visst kan du använda artiklar! Prata med mig i morgon. Börja med att titta på vad ILO säger om vattenanvändningen, skriv detta.

Eleven kan bli stärkt i sin tanke att använda artiklar och eleven uppmanas att söka återkoppling samtidigt som både kommentaren om artiklar och den mer konkreta anvisningen om hur eleven kan gå vidare skulle kunna sägas vara inriktade mot lärprocessen.

Sammanfattning

I loggboken beskriver eleven sin arbetsprocess under arbetet med en större analysuppgift. Loggboken lämnas in efter varje lektion och läraren läser och kommenterar. Den beskrivs som ett sätt att hjälpa eleverna att komma vidare och att ha insikt i deras arbete. Loggbokskommentarerna beskrivs som mestadels lätta att skriva och lärarens bedömning är att eleven tar tillvara den återkoppling de får i loggboken.

Det mönster som kan urskiljas i loggboken är att återkoppling med Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus framträder tydligt. Återkoppling med Betyg i fokus saknas helt och återkoppling med Uppgift i fokus förekommer mycket sparsamt.

6.4 Återlämningssamtal

Tre av lärarna genomförde under den period datainsamlingen pågick återlämningssamtal, d.v.s. ett individuellt samtal med eleven när en uppgift som bedömts återlämnas. De uppgifter som återlämnades var av olika karaktär, två av lärarna återlämnade ett skriftligt prov, det ena handlade om ideologier och det andra om massmedia medan den tredje läraren återlämnade en rapportuppgift där eleverna själva valt syfte.

Samtalen gick till så att läraren lämnade klassrummet och satte sig i ett mindre rum eller i korridoren. Eleverna kom dit i tur och ordning för ett samtal om den genomförda uppgiften. Två av lärarna återlämnade arbetsuppgiften vid detta tillfälle medan den tredje läraren behöll uppgiften med hänvisning till att eleverna ändå hade den i datorn. Samtalen pågick mellan fem och tio minuter.

6.4.1 Lärarnas tal om återkoppling vid återlämningssamtal

Samtalen förbereds genom att läraren tittar igenom den enskilda uppgiften och samtalet planeras utifrån lärarens bedömning av hur resultatet kommer att tas emot. Helena säger:

kommer det att tas emot väl eller kommer det att tas emot inte väl, och utifrån det så tror jag nog att jag lägger upp tonen i samtalen (II 3:9)

Det kan handla om elevens situation i allmänhet, om läraren tror att eleven kommer att bli besviken eller den uppfattning läraren har om hur intresserad eleven är av att förbättra sig i ämnet.

Lärarna beskriver syftet med återkopplingssamtalet som ett lärtillfälle för eleven. De talar om att det främsta målet är att eleverna ska utvecklas genom att de når förståelse för de skriftliga kommentarer som givits och att det är ett tillfälle när läraren kan skaffa sig kunskap om i vilken utsträckning eleven har förstått. Anna ser det som "ett sätt för mig att förstå mig på dom mer" (II 2:9) medan Erik säger "litegrann är det en kontrollfunktion" (II 1:12) och syftar då på risken för att elever har plagierat uppgiften. Både Anna och Erik framhåller att det händer att det betyg en elev fått på uppgiften förändras under samtalet. Övriga mål som kan urskiljas för att genomföra återlämningssamtal är att det ger möjlighet till att nå acceptans hos eleven för den bedömning som gjorts och att det kan ses som personlighetsutvecklande att lära sig att ta kritik och att skilja på sak och person.

Erik beskriver en svårighet när det gäller återlämningssamtal såhär:

jag måste ju säga sanningen samtidigt måste jag på fint sätt... hur ska jag få den här människan till att ändra det här va, om den ska bli godkänd och ha någon nytta av det här...(II 1:13)

Han upplever vissa samtal som mentalt ansträngande. Andra svårigheter som beskrivs är att det kan vara svårt att hantera elever som ifrågasätter bedömningen. Helena beskriver sin upplevelse av detta:

det tycker jag är lite sorgligt /.../ för då tycker dom att jag liksom, jag är den onda som är i vägen för att dom ska få ett bra betyg, medans, det är ju inte det som är min tanke, min tanke är ju att vara den som hjälper dom till bra kunskaper (II 3:8)

Av intervjuerna framgick tydligt att lärarna uppfattade de samtal som svåra som innebar en besvikelse för eleven eller där elevens prestation var väldigt svag. Erik säger: ”ibland är man orolig, lite sådär om dom ska bryta ihop totalt eller hur dom ska reagera” (II 1:15). Både Erik och Helena upplever att det finns en spänning i luften vid samtalen.

Det kan även vara svårigheter förknippade med att få budskapet i återkopplingen att nå fram till eleven. Anna uttrycker att det finns en risk för att en elev som blir besviken bara minns beskedet om misslyckandet och inte tar till sig vad hen kan göra för att komma vidare. Hon säger:

jag vill att dom ska utvecklas och om jag då säger att det gick inte så bra på den här då kan jag känna att det blir det som eleven kommer att komma ihåg, inte hur dom ska utvecklas (II 2:8)

Helena menar att det är lätt att vara alltför överslätande när en elev inte gjort bra ifrån sig så att budskapet om att eleven inte nått målen inte går fram. Hon säger vidare:

när jag läser kommentarerna ibland så är jag lite hårdare i kommentarerna än vad jag är i det muntliga talet och då använder jag det muntliga till att... släta lite (II 3:9)

Hon ansåg detta vara en risk i samtalet.

Lärarna framhöll det som önskvärt att återlämna elevernas uppgifter i samband med ett individuellt samtal men att det var svårt att få tid till detta. Detta framfördes även av de lärare som inte hade något sådant samtal under undersökningsperioden.

6.4.2 Återkopplingens karaktär vid återlämningssamtal

Det mönster som har kunnat urskiljas vid återlämningssamtalen är att återkoppling inom de två kategorierna Betyg i fokus och Lärprocess i fokus var tydligt framträdande. De övriga två kategorierna förekom men i mer begränsad utsträckning. I följande avsnitt beskrivs den variation som förekom inom kategorierna.

Uppgift i fokus

När det gäller återkoppling med uppgiften i fokus återfinns denna i ganska begränsad utsträckning i samtalen och när den gör det är det i två former. Den används ibland för att ge eleven möjlighet att muntligt klargöra otydligheter i elevens lösning av uppgiften. Här följer ett exempel som gäller ett provsvar:

- Lärare: men kan du tänka dig att det skulle finnas någon annan möjlig ideologiskt tolkning, om man tittar liksom, nära gemenskap , familjen, en speciell ställning, stabila familjer, fungerande familjer och så vidare...
- Elev: eeh, ja, (tvekar)
- Lärare: vad skulle du kunna tänka att det var då
- Elev: skratt, fifty-fifty, men...
- Lärare: den stabila enheten, den trygga enheten, den ska man inte ändra på...
- Elev: konservatism, nej (nästan viskande, mycket försiktigt)
- Lärare: ja, det här är taget från Kd:s ungdomssida, och det är ett konservativt drag att man ska ha den här kärnfamiljen, det är den som håller ihop resten av livet liksom

Uppgiftsinriktad återkoppling kan också användas i samtalet som ett avstamp för att ge återkopplingen en mer generell karaktär som i nedanstående exempel:

du säger såhär, hur har isolationismen, USA:s förhållande till omvärlden, då är du inne på en annan grej va, förstår du, sen säger du såhär, vilka faktorer har varit avgörande för USA:s maktställning i världen, det är ju en BRA fråga va, men sen, vilka händelser i USA:s historia har varit viktiga före och efter världskriget, vad innebar det kalla kriget för USA, du har kunnat korta ner det, det blir för stort område va, det är oklart vad du vill, du har bara kunnat sagt att jag ska analysera orsakerna till USA:s väg till den enda kvarvarande supermakten va, det räcker va, enkelt, tydligt syfte va, förstår

du, det blir lite oklart vad du vill här, du kommer gärna utanför uppsatsen
va

Detaljerade exempel hämtas här ur elevens arbete men återkopplingens budskap är att det är viktigt med ett tydligt syfte för att kunna hålla sig till ämnet.

Betyg i fokus

Betyget på uppgiften redovisas i alla samtal och det sker ofta i samband med att en sammanfattning görs av hur eleven klarat av uppgiften. En av lärarna inleder alla sina samtal med detta och säger:

där har du skrivit bra saker. Eh. Och. Vi börjar bakifrån med kommentaren, jag har skrivit, du har koll på ideologierna, bra. I del två så resonerar du och visar delvis konsekvenser /.../ Mm. Du landar på ett bra VG tycker jag totalt på uppgiften.

En annan lärare avslutar sina samtal med sekvenser av denna typ:

Det är VG- kan jag säga va. Du har ett oklart syfte och sen att du har varit på en del stickspår.

Betygsförmedlingen kan beskrivas som att en jämförelse oftast skett mot ett ideal eller mot kriterierna mer implicit men det förekommer även tydligare referenser till kriterier exempelvis i detta citat:

Ja, men jag satte i alla fall VG på provet för jag tyckte att du uppnådde, kanske inte på alla frågor, men på dom två sista kom du upp på VG-nivå, på diskussionsnivå, och diskuterade och kopplade till olika begrepp och hade nästan slutsatser med också.

Förutom de rent betygsförmedlande sekvenserna finns en del återkopplingssekvenser som har karaktär av "avslutat kapitel" även om ingen betygssättning nämns just i den sekvensen. Fokus ligger på det som uppnåtts i just denna uppgift. Ett exempel är: "Jag var väldigt förtjust i ditt sista svar, när du hade kollat på presstiken".

Det förekommer även frågor till eleven där syftet tycks vara att eleven själv ska komma till insikt om de svagheter som arbetet har. Eleven får redogöra för, exempelvis, sitt syfte, och läraren kan sedan utifrån de svårigheter eleven har med redogörelsen, påpeka brister.

Dessa frågor kan sägas fylla syftet att både göra eleven medveten om de svagheter som arbetet har, d.v.s. fungera betygslegitimerande, men de kan också, senare i samtalet, förmedlas som lärdomar att dra för framtida uppgifter.

Lärprocess i fokus

I alla samtal förekom sekvenser med inriktning mot vad eleven skulle kunna göra bättre vid en liknande uppgift vid ett annat tillfälle. Dessa kommentarer är ofta inriktade mot mer generaliserbara kunskaper eller färdigheter som att använda sig av relevanta begrepp, att förklara tydligt, att diskutera, att utveckla analysen med fler aspekter eller att vara tydlig med syfte och struktur. I följande exempel beskrivs hur eleven kan förbättra sin prestation i framtiden genom att använda relevanta begrepp och att diskutera:

Men du skriver inte ut ordet socialisation, försök göra det, det höjer ribban, jag som är van läsare av just det här förstår mer om du använder begrepp /.../ och sen skulle jag vilja att du diskuterade lite mer, så att man såg lite av dina åsikter och att du försöker besvara varför-frågor, till exempel varför påverkas vi av massmedia, så att det blir lite mer diskussion av det.

Ett annat exempel finns i nedanstående citat där det är analysförmåga och kritiskt tänkande som efterfrågas i återkopplingen:

se även till, glöm inte bort, individnivån, för då kan det bli helt andra grejor ju, och visa kritiskt tänk kring dina idéer d.v.s. du är mer objektiv och du får en bredare analys, det är inte vad du tycker är negativt utan vad någon annan tycker är negativt och hur ska man lösa det i så fall.

Det kan också vara råd om formalia eller studietekniska färdigheter som förmedlas, som att göra en kladd först, att försöka se helheten i texten, att ha en tydlig rubrik eller att se på nyheterna för att stärka allmänbildningen.

Självstyrning i fokus

En återkoppling inriktad mot självstyrning kan handla om uppmuntrande kommentarer för att stärka elevens tilltro till sig själv som lärande. Läraren kan i samband med att en läroprocessinriktad återkoppling ges inflika sekvenser i stärkande syfte. En lärare säger:

jag förstår att det här är svårt och jag vet ju att du har kunskaperna va, men du måste ovillkorligen ha dom här formella grejorna...

Elevens tilltro till sig själv kan stärkas med uppmuntrande kommentarer om möjligheten att höja betyg som i följande citat:

Lärare: vad har du för betygsambition?

Elev: ja, G i alla fall...

Lärare: G, jag tror du kan mer.

Det kan också handla om att eleven ges tillfälle till extra hjälp med något eleven inte förstått, här förmedlas att förståelse av detta lärobjekt lätt kan "fixas till" av läraren och eleven tillsammans som i följande utsaga från en av lärarna:

men jag tänker att vi gör såhär att du kommer på lite extra ideologihandledning så fixar vi till det där för att dom kommer tillbaks i samhällsekonomin, dom kommer tillbaks i vår också när vi jobbar med hållbar utveckling och sådär också.

Eleverna uppmanas att ta vara på återkopplingen för att själva kunna genomföra förbättringar vid nästa tillfälle genom att se tillbaka på den skriftliga återkoppling som eleven får med sig i form av kommentarer på arbetsuppgiften. En lärare säger: "Spara det här nu så att du kan titta på kommentarerna vad du ska tänka på extra mycket till nästa gång". Mellan eleven och en av de andra lärarna utspelar sig följande dialog där läraren försäkrar sig om att eleven förstått vad som behöver förbättras:

Lärare: Så vad ska du göra nästa gång ni får...

Elev: jag vet inte, förklara kanske mer

Lärare: ja

Elev: och läsa igenom mer, ett par gånger till

Lärare: just det, det tror jag också.

Eleverna tillfrågas ofta hur de tyckte att uppgiften gick och vad de tyckte om bedömningen, en fråga som riktar uppmärksamheten mot självvärdering. Gemensamt för dessa sekvenser är att de är ganska korta och att ingen fördjupning sker. Här följer exempel på hur det kan låta när frågan inleder samtalet:

- Lärare: då ska vi se. Hur tyckte du att det gick?
Elev: jag vet inte, jag kommer inte ens ihåg.
Lärare: kommer du inte ihåg? (skratt)
Elev: nej, jag vet inte.
Lärare: jag tyckte det gick hyfsat i alla fall.

En annan variant är att samtalet inleds med betygssättning som eleven sedan tillfrågas om efter att betygssättningen legitimerats.

- Lärare: hur tycker du själv?
Elev: nej det tycker jag, det gick bra, jag fick ju vg.

Elevens bedömning av hur uppgiften har gått tycks här baseras på det betyg som läraren satt.

Sammanfattning

Vid återlämningssamtalen återlämnade läraren ett skriftligt prov eller en skriftlig uppgift vid ett individuellt samtal med eleven. Syftet med samtalet beskrivs som att det ska fungera som ett lärtillfälle för eleven och ge möjlighet för eleven att förstå den bedömning som gjorts. Uppfattningen finns att det även kan användas för att nå kunskap om eller kontrollera elevens förståelse.

Samtalet planeras utifrån en bedömning av hur eleven kommer att ta emot den bedömning som gjorts. Svårigheter förknippade med samtalen beskrivs vara när elever gjort väldigt svaga prestationer, när elever blir besvikna eller när de ifrågasätter bedömningen. Lärarna beskrev det som önskvärt att återlämna uppgifter vid ett individuellt samtal.

Det mönster som har kunnat urskiljas vid återlämningssamtalen är att återkoppling inom de två kategorierna Betyg i fokus och Lärprocess i fokus var tydligt framträdande. Återkoppling inom kategorin Uppgift i fokus förekom som exempel för att leverera en mer generaliserbar återkoppling inriktad på nästa steg i lärprocessen. Återkoppling med Fokus på självstyrning förekom men spelade en mer undanskymd roll.

6.5 Elevers arbetsprocess

Observationer av lektioner där eleverna arbetat med uppgifter och läraren haft kontakt med enskilda elever eller grupper av elever under lektionens gång har genomförts hos tre av lärarna. Hos en av lärarna pågick ett större arbete där uppgiften bestod i att jämföra demokrati och statsskick i olika länder. Eleverna fick själva välja länder och i uppgiften fanns både övergripande frågeställningar och mer detaljerade instruktioner. Lektionen var en del av ett tema som eleverna redan arbetat med ett antal lektioner och där arbetet skulle fortsätta efter den observerade lektionen. Hos en annan av lärarna var uppgiften också av pågående karaktär, den handlade om att eleverna själva skulle välja både metod och studieobjekt i ett arbete om samhällsplanering. Den tredje lärarens uppgift genomfördes under en lektion och eleverna skulle välja en nyhet som de skulle placera in som fenomen i en analysmodell och därefter försöka urskilja orsaker, konsekvenser och åtgärder till det fenomen de valt. Lärarna cirkulerade bland eleverna under dessa arbetspass. Hos en av lärarna arbetade alla elever i klassrummet medan hos de två övriga hade eleverna möjlighet att sätta sig i andra lokaler. Alla tre lärarna var sysselsatta med att samtala med olika elever under hela arbetspassen.

6.5.1 Lärarnas tal om återkoppling under elevers arbetsprocess

Återkopplingen under elevers arbetsprocess beskrivs som individrelaterad, som i följande citat från Helena:

det är en jätteskillnad beroende på också hur väl jag känner dom, /.../, och hur mycket man kan pusha dom olika individerna, ganska mycket, hur mycket svar jag ger dom och hur mycket öppna frågor jag ställer till dom (II 3:12)

Lärarna beskriver sin egen roll under dessa pass som dels kontrollerande och dels stimulerande. Det handlar om att ge råd, att ställa frågor för att eleverna ska komma vidare i arbetet, att sätta igång tankeprocesser hos eleverna och att fungera som bollplank eller problemlösare.

En svårighet som beskrivs av Anna är att ställa rätt frågor så att de verkligen kommer vidare. Hon säger:

skulle jag göra samma uppgift igen nästa år då har jag väl gått och gnagt på det i huvudet vilka frågor det var de ställde och hur man ska tackla det till nästa gång (II 2:12)

I fokusgruppen diskuterades elevernas förhållningssätt till självständigt arbete. Lärarna talar om elevfrågor av karaktären ”Räcker det?”, ”Är det rätt?”, ”Hur många sidor?” (FI:2). Magnus säger: ”elever vill ha svar från oss under arbetets gång, dom vill ha så mycket hjälp att det blir mindre elevarbete och mer lärarens arbete” (FI:2). Anna beskriver elever som ställer samma frågor hela tiden och har svårt att arbeta självständigt:

skriver en mening och sen är det en knut igen, kommer liksom inte vidare /.../ dom eleverna är ju på knappt godkänt-nivå eftersom dom behöver så mycket handledning men jag kan uppleva att många högre betygselever har samma svårigheter, eh, har jag gjort rätt nu, kommer hon att sätta mvg på den här uppgiften, vad är det som saknas? (II 2:13)

Hon uppmärksammar även att elever frågar för att få bekräftelse på att de utför uppgiften på ett tillräckligt bra sätt.

När det gäller hur återkopplingen tas emot så uppfattar lärarna att den återkoppling som ges under pågående arbete tas tillvara av eleverna. Återkoppling under arbetsprocess beskrivs som att den används av eleverna eftersom den sker på deras initiativ. Johan lyfter fram skillnaden mellan muntlig och skriftlig återkoppling i följande citat:

Skriftspråket kan ju... uppfattas, alltså, beroende på hur man formulerar sig medans talet har man ju en helt annan möjlighet att bolla sakerna fram och tillbaka, har jag förstått dig rätt, har du förstått mig rätt (II 5:16)

Både i fokusgruppen och i de individuella intervjuerna talades i termer av att den återkoppling som ges under arbetsprocess uppfattas som frikopplad från den bedömning som ligger till grund för betygssättning. Helena säger:

det här kopplar ju inte dom till några betyg och kriterier och sånt /.../ en helt annan öppenhet mot den här typen av kommentarer för att ta sig framåt /.../ allvaret har liksom inte satt in på något vis, allvaret börjar när dom har lämnat in sin uppgift (II 3:13)

Anna ger uttryck för att återkoppling som ges under arbetsprocess används av eleverna i större utsträckning än återkoppling på färdiga uppgifter. I fokusgruppen framkom uppfattningen att läraren inte har betygssättning i fokus för den bedömning och återkoppling som ges under arbetsprocessen.

6.5.2 Återkopplingens karaktär under elevers arbetsprocess

Det mönster som har kunnat urskiljas under elevers arbetsprocess är att återkoppling i kategorierna Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus var tydligt framträdande. Återkoppling inom kategorin Uppgift i fokus förekom i begränsad utsträckning och återkoppling inom kategorin Betyg i fokus saknas nästan helt och jag väljer att avstå från att redovisa de få exempel som förekom. I följande avsnitt beskrivs den variation som förekom inom kategorierna.

Uppgift i fokus

Uppgiftsrelaterad återkoppling i renodlad form förekommer i begränsad utsträckning under de observerade lektionerna³⁴. Vanligtvis förekommer denna typ av återkoppling i samband med att elever söker bekräftelse när det gäller en sakupplysning. I följande citat bekräftar läraren elevens uppfattning ifråga om hur en fråga ska tolkas:

- Elev: Hur ser parlamentets organisation ut? Är det liksom hur det ser ut därinne eller hur dom jobbar?
Lärare: Hur dom jobbar. Hur är det organiserat? Hur gör dom?
Elev: Vad dom gör för grejer alltså.
Lärare: Ja.

Den kan även handla om att korrigera missuppfattningar som i följande dialog där eleven får ett tydligt svar i termer av rätt eller fel.

- Elev: är riksdag och regering samma sak?
Lärare: nej, herregud! Det måste du veta nu!

³⁴ Den förekommer däremot ”inbäddad” i återkoppling med lärprocess eller elevens självstyrning i fokus

Det förekommer även att elever söker bekräftelse på den uppgift de gjort genom att exempelvis fråga om det räcker eller om det duger. Ett kort och inte vidare utvecklat svar har jag klassificerat som uppgiftsinriktad återkoppling eftersom den har karaktären av att ge besked om rätt eller fel.

Som uppgiftsrelaterad återkoppling räknas även tillägg av ytterligare information från läraren i de fall den representerar direkta sakupplysningar. I följande citat har eleven upptäckt något i tidningarna som förbryllar honom och läraren bidrar med en sakupplysning.

- Elev: får man kopiera, dom har skrivit exakt likadana rader med exakt samma uttryck? Dom har skrivit exakt likadant.
- Lärare: ja, men det du vad det beror på? Kolla här, vi ska se vem det är som, ser du här?
- Elev: ja, TT.
- Lärare: det är ju TT som har skrivit artikeln och både DN och Aftonbladet har alltså köpt artikeln från TT.

I materialet finns även enstaka exempel på att beröm ges för prydighet.

Lärprocess i fokus

Den lärprocessrelaterade återkopplingen under de observerade lektionerna var rikligt förekommande. Den kan vara inriktad mot lärprocesser där elevens förståelse av samhällsvetenskapliga begrepp och/eller sammanhang står i centrum eller lärprocesser som handlar om de färdigheter eller metoder som behövs för att genomföra arbetsuppgiften.

I sekvenser där lärarens återkoppling är inriktad på att hjälpa eleven att förstå sammanhang eller begrepp var lärarens frågor centrala. I följande citat handlar elevuppgiften om en jämförelse mellan olika statsskick, elevens fråga handlar om Egypten, och dialogen om begreppet monarki:

- Elev: så jag ska skriva såhär om jag skriver om deras historia. Från början då var det monarki, folket hade mest makt och...
- Lärare: i en monarki, vem bestämmer i en monarki?
- Elev: inte folket men, vad heter det, regeringen. Riksdagen. Är det inte det?
- Lärare: nja, det är väl kungen som bestämmer.
- Elev: Han är ju bara statschef.

- Lärare: Var det så här, är du helt säker?
 Elev: nej, inte här borta men jag tänker på Sverige.
 Lärare: på Sverige ja, men du kan inte veta säkert att det var så i Egypten, det kanske var så att det var kungen som bestämde allt.

Min tolkning här är att lärarens frågor är inriktade mot att stärka elevens begreppsförståelse. Hen tar fasta på begreppet monarki fastän eleven inte uttryckligen frågar om detta. Hen ifrågasätter elevens utsaga om statschef och ger eleven något att reflektera över nämligen att begreppet monarki kan innebära olika saker i olika länder eller vid olika tider. Detta ger återkopplingen en generaliserande karaktär. I ett annat exempel från samma lektion behandlas maktdelningsprincipen på ett liknande sätt där frågor ställs för att hjälpa eleven att förstå det sammanhang som figuren om maktdelning visar.

Återkoppling inriktad på lärande av metod är vanlig under de observerade lektionerna. I två av de arbetsuppgifter som genomfördes under observationslektionerna används analysmodeller; den tredje arbetsuppgiften kan sägas använda komparation som metod. Under ett par av lektionerna hos en av lärarna skulle eleverna leta upp en nyhet på nyhetssajterna på Internet för att sedan använda den analysmodell de gått igenom i helklass. I lärarens återkoppling påmindes eleverna om begrepp ur modellen och om att försöka se ur flera perspektiv och återkopplingen skulle kunna tjäna som stöd för eleverna i användningen av modellen.

- Elev: på konsekvenser har vi skrivit, samhället blir oroligt, samma med gruppen och sen psykisk ohälsa, alltså man kan ju blir paranoid och tro att varenda jävel kommer och våldtar en, att man inte vågar gå ut och sådär.
- Lärare: absolut, samhället har ju ytterligare saker, till exempel så måste dom ju ta hand om personerna som har blivit våldtagna, sen så ska ni ju också tänka er det här, nu tänker ju ni utifrån offrets synvinkel, eller hur, våldtäkterna här, ni skulle ju kunna välja att väga in från hans sida och jag menar konsekvenser för honom med det där med domstol och polis och allting annat...
- Elev: det blir dyrt.
- Lärare: det blir ju ganska dyrt och det kostar ju pengar att vårda henne också antagligen på sjukhus, terapisamtal kanske efteråt och såna saker runtomkring därå, ja, och så har vi åtgärderna kvar då.

Här finns också rikt med återkoppling där specifika färdigheter står i fokus. Det kan handla om var information kan tänkas finnas, om effektiv informationssökning på Internet, om hur Nationalencyklopedin fungerar, hur man kan söka i böcker, om att ringa till myndigheter eller företag eller gå till museum eller bibliotek för att finna information.

Återkoppling inriktad på att lära färdigheter kunde även handla om hur man skriver löpande referenser i text, en av grupperna mötte detta för första gången och många elever frågade om detta, ett exempel är följande dialog:

Lärare: men säg att du har tagit den första informationen ”som blir statschef istället för kungen eller Victoria” så har du tagit det från boken då sätter du ju ettan där efter Victoria.

Elev: sen kan jag fortsätta här då?

Lärare: men det här, det kanske du har plockat från Nationalencyklopedin, då sätter du en ny fotnot där och då blir den en tvåa automatiskt.

Det förekommer även återkoppling inriktad på skrivprocessen som sådan, hur man kan göra för att skriva kortfattat, ”du kanske kan slå ihop vissa stycken till ett stycke till exempel /.../så att du inte säger samma sak på två ställen”, eller inriktad mot att hjälpa eleverna att finna formuleringar.

Självstyrning i fokus

I kategorin återfinns återkoppling där läraren skickar budskap om att eleven själv kan och ska tänka, göra, fatta beslut. Här återfinns också sekvenser där läraren bollar över idéer till eleverna eller där lärare och elever är involverade i ett gemensamt sonderande kring den uppgift eleven håller på med. Läraren ställer frågor till eleverna som tycks tjäna till att de själva ska bli klara över sina tankegångar. Här återfinns också sekvenser där lärarna driver på eleverna liksom beröm riktat mot att stärka elevens tillförsikt att arbeta vidare samt påminnelser och uppmaningar om att uppmärksamma tidigare återkoppling.

En elev som tycker att det är svårt att skriva får följande svar: ”ja, det är jättesvårt att beskriva och man måste tänka ett tag men allt kommer inte sådär skitenkelt”. Elever uppmanas att läsa artiklar de hittat, att snacka med sin kompanjon eller att tänka vidare.

Beröm förekommer vanligtvis som en avslutande kommentar i en återkopplingssekvens. Det kan vara i uppmuntrande kommentarer som ”du kan det här” eller ”jättebra fråga” eller bara ”kanon”, ”toppen”.

Kritiska kommentarer förekommer mer sällan men i följande exempel får ett par elever bakläxa: ”Ni måste förbättra ert förslag för det här räcker inte”.

Frågor där syftet tycks vara att hjälpa eleven att klargöra sina egna tankegångar förekommer. Det kan vara frågor om vad eleven vill göra, vilka val eleven har gjort inom ramen för sin uppgift eller uppmaningar om att redogöra för hur hen tänker. En elev som uttrycker förvirring kring uppgiften får frågan ”Men vad ska du ta reda på? Vad är det som är intressant att veta?”

Ett mönster som återkommer under observationslektionerna är att elever och lärare är involverade i ett gemensamt sonderande där eleverna är mer eller mindre aktiva men där läraren kommer med idéer och resonemang som för eleverna kan tjäna som ett slags inspiration och som möjligen också ger tillförsikt att arbeta vidare. Jag skulle vilja säga att dessa sonderande sekvenser förmedlar ett förhållningssätt där det inte handlar om att hitta rätt eller fel svar utan att eleven ska stimuleras att själv tänka vidare.

I följande exempel diskuteras elevernas stadsplaneidéer. Eleverna hade funderingar på hur breda vägar behövde vara och läraren bidrar med idéer:

Lärare: ni kan ju, dels utryckningsfordon, sen kan det finnas föreskrifter för brand och sådär också, idag är det ju moderna material i hus och sådär, för ni bygger en helt ny stad, eller?

Elev: ja

Lärare: precis, så då alltså det kan ju inte ligga precis kloss på heller kanske plus om man har för smala gator så blir det ju inget ljus så här års står ju solen så här lågt och då blir det helt murrigt liksom så att ni kan ju tänka lite så att om ni ska ha en huvudgata så tänk på var söder är och lite sånt kan ni ju fnura på om ni vill ha en ljus och trevlig stad.

Uppgiften styrs och drivs av eleverna men läraren bidrar. Detta förhållningssätt tolkar jag som återkoppling med inriktning mot självstyrning.

Här förekommer även sekvenser där lärarna mer eller mindre explicit uppmanar eleverna att jobba på. De uppmanas att ”lägga på ett

kol", att "sätta fart" eller att kasta sig över telefonerna eller "inte sitta och vänta". Det finns också exempel på återkoppling där läraren ger ett andrahandsalternativ om nu eleven skulle fastna. Ett exempel kan vara när läraren i en längre sekvens resonerat metodval med en elev som hade svårt att bestämma sig. Sekvensen avslutas med "ja, klura på det några minuter sedan bara tar du något". Läraren förmedlar att det är viktigt att hålla tempo. Ett annat sätt kan vara att läraren påminner om när uppgiften ska vara klar.

Både och

De observerade lektionerna inrymmer många sekvenser som innehåller både lärprocessinriktad återkoppling och återkoppling riktad mot elevens självstyrning. Samma sekvens innehåller ofta flera aspekter. Sekvenser där eleven får en återkoppling som riktas mot begrepps- eller sammanhangsförståelse eller mot färdigheter ifråga om informationsinsamling kan ofta avslutas med en kommentar som är inriktad mot att eleven kommer att lösa problemet eller hitta informationen.

Sekvenser där eleven uppmanas att klargöra sina tankegångar kan i nästa skede innebära en återkoppling där lärprocessen ifråga om metod står i fokus. I följande sekvens uttrycker eleven osäkerhet om metod och får en viss återkoppling på detta men läraren går vidare genom att fråga eleven hur hon tänkt sig.

- Elev: alltså jag vet inte riktigt vad jag ska välja och så... ohörbart... tror du att en GAP-analys är för svår, jag kanske får ta nåt som...
- Lärare: nej, jag tycker det låter bra med en GAP-analys. Berätta igen vad du tänkte göra.
- Elev: sådär hållbar stadsutveckling med miljö... ur miljöperspektiv.
- Lärare: ja och en GAP innebär att man gör nån typ av jämförelse på något vis. Vad skulle du vilja jämföra?
- Elev: ja, då måste jag hitta nåt att jämföra, ska jag jämföra olika städer då eller...?
- Lärare: det kan man göra, absolut.
- Elev: typ två olika

Därefter följer en längre sekvens där läraren bidrar med idéer samtidigt som hon använder de metodiska begreppen. Återkopplingen är dels inriktad mot den lärprocess som handlar om att lära sig att använda analysverktyget och dels att stärka elevens självstyrning genom att

betona att det är elevens egna val som avgör hur uppgiften ska gestalta sig.

Följande dialog handlar om vilka konsekvenser vinterns snökaos har fått.

- Lärare: och vad kan det få för konsekvenser. Fortsätt och tänk liksom spin-off litegrann på det där.
- Elev 1: det som är svårast är ju dom här tre grupperna, samhälle, grupp och individ.
- Lärare: men tänk samhälle och individ då, rikta in er på det först, vad får det för konsekvenser för individen att samhället, att det är snökaos, att tågen inte går, att tågen kommer för sent...
- Elev 2: dom kommer inte till jobbet, tjänar inga pengar, kan inte försörja sina barn.
- Elev 1: alltså vad kan det vara för åtgärder om det skulle vara dåligt underlag?
- Lärare: vad skulle det kunna vara?
- Elev 2: stänga av bron...

Lärarens återkoppling innehåller ett fokus på metoden men också frågor där syftet tycks vara att få igång elevernas egna tankar kring det fenomen som står i fokus för deras analys. Sekvensen innehåller således både återkoppling med läroprocess i fokus och återkoppling med självstyrning i fokus enligt min tolkning.

Ett ytterligare exempel är följande sekvens som klassificerats som självstyrning i fokus: Läraren säger: "Sitter man på livstid eller...? Tills man dör? Blir man bara vald en gång? Har man blivit vald eller sitter man där ändå eller? Hur funkar det? Ta reda på det!" Min klassificering grundar sig här på den tonvikt som i den inspelade sekvensen låg på den uppmaningen i slutet att eleven ska ta reda på detta själv. De frågor hon ställer innan detta tydliga avstamp mot elevens självstyrning är att betrakta som frågor med inriktning mot en sammanhangsförståelse ifråga om hur en statschef kan komma till makten vilket snarare hör hemma i kategorin Läroprocess i fokus. Även denna sekvens kan betraktas som innehållande flera aspekter.

Sammanfattning

Hos två av lärarna arbetade eleverna med större, självständiga uppgifter och hos den tredje med en mindre uppgift. Uppgifterna innebar möjligheter till egna val och hade, i större eller mindre utsträckning, ett fokus på samhällsvetenskaplig metod.

I lärarnas beskrivning av återkopplingen framkommer att den kan ha som mål att vara kontrollerande och stimulerande och återkopplingen sägs variera beroende på vilken elev den ges till. Svårigheter som beskrivs är att ställa rätt frågor och att hantera osjälvständighet hos eleverna. Uppfattningen finns att eleverna uppfattar denna återkoppling som frikopplad från den bedömning som ligger till grund för betygssättningen vilket den också sägs kunna vara utifrån lärarens perspektiv. Uttryck för uppfattningen att eleverna använder den återkoppling som ges i detta sammanhang framkommer i intervjuerna.

Det mönster som har kunnat urskiljas under elevers arbetsprocess är att återkoppling i kategorierna Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus var tydligt framträdande. Återkoppling med Uppgift i fokus förekommer men återkoppling inom kategorin Betyg i fokus saknas nästan helt. I interaktionen mellan lärare och elev förekom ofta både återkoppling med lärprocess i fokus och återkoppling med självstyrning i fokus i samma samtalssekvenser.

6.6 Sammanfattning

I Tabell 13 tydliggörs de mönster för återkoppling i olika sammanhang som beskrivits ovan. De återkopplingskategorier som markerats med kryss i tabellen representerar den karaktär som visat sig vara mest utmärkande för återkopplingen i respektive sammanhang. Jag väljer här att avstå ifrån att kvantifiera då jag menar att det kan leda till felaktiga slutsatser då en kvalitativ bedömning gjorts. Det skulle vara svårt att hitta en begriplig enhet för kvantifiering då det i materialet dels finns skriftlig återkoppling, ibland bestående av väldigt korta utsagor som upprepas många gånger och dels finns långa samtalssekvenser. Min bedömning av vilken eller vilka kategorier som dominerar återkopplingen i skilda sammanhang har givetvis i viss mån sin grund i hur mycket av återkopplingen som placerats i respektive kategori men också i en samlad bedömning av vad jag uppfattat att lärarna lagt tonvikt vid i återkopplingen i respektive sammanhang.

Tabell 13.

*Mönster för återkopplingens karaktär i fem sammanhang.*³⁵

Sammanhang	Redskap	Betyg i fokus	Uppgift i fokus	Lärprocess i fokus	Självstyrning i fokus
Skriftliga prov	Text	X	X		
Skriftliga uppgifter	Text	X	X	(X)	
Återlämnings-samtal	Tal	X		X	
Loggbok	Text			X	X
Arbetsprocess	Tal			X	X

Notera: X avser att kategorin var framträdande; (X) avser att kategorin var i viss utsträckning framträdande; tom cell innebär att kategorin inte var framträdande.

Det mönster som kunnat urskiljas visar att karaktären på återkopplingen skiljer sig mellan de olika sammanhang som har undersökts. Återkoppling med Uppgift i fokus var framträdande vid skriftliga prov och skriftliga uppgifter men spelade en mer undanskymd roll i övriga sammanhang. Vid de skriftliga proven och de skriftliga uppgifterna var även kategorin Betyg i fokus framträdande liksom under återlämnings-samtalen. Den kategorin saknades i loggboken och var mycket ovanlig under elevers arbetsprocess. Återkoppling med Lärprocess i fokus hade viss tonvikt vid skriftliga uppgifter men var mer utmärkande i loggbok, vid återlämningssamtal och under elevers arbetsprocess. Återkoppling med Självstyrning i fokus var framträdande i loggbok och under elevers arbetsprocess.

³⁵I Bilaga 14 återfinns en tabell där den kvantitativa aspekten av de mönster som kunnat urskiljas synliggörs.

7. Villkor och verksamheter i analog kontext

I föregående kapitel beskrevs återkopplingens karaktär och variation och lärares erfarenheter av återkoppling i olika sammanhang. I följande kapitel riktas intresset mot de villkor som präglar ämnesklassrummet och som påverkar hur återkoppling ges. De verksamhetsteoretiska begreppen ”regler” och ”arbetsdelning” har använts som analysverktyg. De regler och den arbetsdelning jag kunnat urskilja presenteras nedan i sju beskrivningar grundade i intervjuer, observationer och dokument. De teman som genererats ur materialet har sammanförts och beskrivs under ämnesindelade rubriker. Jag vill betona att jag inte gör anspråk på att ha funnit alla de villkor som skulle kunna tänkas påverka lärares återkopplingshandlingar.

Kapitlet avslutas med en redovisning av de två verksamheter som har kunnat urskiljas följt av ett avsnitt där spänningar inom och mellan verksamheterna synliggörs.

7.1 Regler i ämnesklassrummet

I det följande beskrivs förutsättningar och förhållningssätt som jag betraktar som regler, normer, traditioner eller konventioner i ämnesklassrummet. I nedanstående framställning har jag valt att presentera dessa under de tre rubrikerna *Om återkopplingens syfte och karaktär*, *Om regler för betygssättning* och *Om ämne och kurs*.

7.1.1 Om återkopplingens syfte och karaktär

Återkoppling ska ge ett avstamp

Återkoppling betraktas som del i en lärprocess och ges för att eleverna ska förbättra sina kunskaper eller färdigheter. Lärare ger återkoppling för att hjälpa eleven att nå sina mål och för att påverka elevens utveckling inom ämnet. Återkoppling innebär lärtillfällen för eleverna. Genom att ta reda på vilket målbetyg eleven har kan läraren avpassa sin återkoppling så att elevens möjligheter att nå sina mål stärks (FI, II 1,2,3,4,5, FA 3,4,5,6,7,9,11).

Återkoppling ska motivera betyg

Återkoppling ges för att motivera betyg på examinationsuppgifter. Det är viktigt att eleven förstår motiven till det betyg den fått på uppgiften så att eleven ges möjligheter att utveckla de brister som gjort att hen inte fått högre betyg. Att använda kriterierna när uppgiften återlämnas är ett sätt att skapa transparens i bedömningen.

Det är också viktigt för läraren att eleven förstår och accepterar det betyg som är satt på uppgiften, i annat fall kan det uppstå problem för läraren i form av en konflikt med elev och/eller föräldrar. Detta kan vara en anledning att ta reda på elevens målbetyg. Läraren kan förhålla sig till detta vilket skapar en trygghet inför risken att råka i konflikt med en elev om betyget (FI, II 1,2,3,4,5, FA 1,2,6,7,12).

Återkoppling präglas av berömmarkultur

Återkoppling bör innehålla beröm och uppmuntran. Positiv återkoppling är bra för elever och det är viktigt att hitta något att berömma. Tyngdpunkten i återkopplingen bör bestå i att lyfta fram det som eleven gjort bra. Positiv återkoppling bör inleda och avsluta exempelvis ett återlämningssamtal. Elever ska helst inte bli besvikna.

Lärare är bra på att uppmuntra men mindre bra på att kritisera elevers prestationer. Kritik lindas in och svaga prestationer slätas över och det är inte accepterat i skolan att vara alltför kritisk emot eleverna. Svaga prestationer betraktas som en skam som behandlas diskret (FI, II 1,2,3,4,5, FA 1,2,5,6,11).

Återkoppling ska vara tydlig

Det är viktigt att återkopplingen är tydlig för eleven efter att en examination har genomförts. Tydlighet i återkoppling kan uppnås genom betyg på uppgifter, plus eller minus efter betygsbokstav, mallar, tablåer, matriser, poäng eller mål och kriterier på uppgifter. Tydlighet kan också uppnås genom fylliga textkommentarer. Tydlighet är viktig både för att eleven ska kunna använda återkopplingen som ett avstamp och för att eleven ska förstå motivet till att den fått ett visst betyg på en uppgift d.v.s. för att göra bedömningen transparent för eleven (FI, II 2,3,4,5, FA 1,2,6,7,11).

En iakttagelse baserad på de insamlade dokumenten i form av skriftliga prov och skriftliga uppgifter är att de skrivna kommentarerna kan vara svårlästa, vilket kan tolkas som motsägelsefullt mot normen

om återkopplingens tydlighet. Vid ett par av observationerna när skriftliga prov återlämnades fick eleverna väldigt kort tid på sig att läsa igenom de kommentarer som läraren skrivit (FA 1,12, dokument).

Återkoppling ska vara individanpassad

Återkoppling skiljer sig åt beroende på vilken elev den ges till. Variationen kan bero på vilken relation läraren har till eleven. Det kan handla om hur väl läraren känner eleven eller hur kommunikationen mellan lärare och elever fungerar. Elevers prestationsnivå har betydelse för vilken återkoppling som ges liksom elevers inställning till ämnet och elevers behov (II 1, 2, 3).

Återkoppling som enskild lärarverksamhet

Återkopplingsgivande betraktas som varje lärares ensak. Det finns ingen gemensam skolpolicy för hur återkoppling ska ges men det förekommer ett visst samarbete mellan ämneskollegor som inbegreper återkopplingspraktik vid några moment vid en av skolorna (II 1,2,3,4,5).

7.1.2 Om regler för betygssättning

Både kriterierelaterade och normrelaterade förhållningssätt

Kriterierna betraktas som tydliga och möjliga att tolka. Elevers utveckling ska ske i förhållande till betygskriterierna. Lärares mål bör vara att eleverna ska utvecklas och därmed att betygsnivån ska stiga. Läraren tar reda på elevers målbetyg för att eleven ska skaffa sig en målbild att arbeta fram emot. Det är viktigt att målen är tydliga om eleven ska kunna bli delaktig i bedömningen.

Kriterierna är otydliga och svåra att tolka. Ett normrelaterat tänkesätt används för att hantera betygssättning. Poänggränser med utgångspunkt i procentsatser används för att ange gränser för betyg. Resonemang förs om hur troligt det är att den klass man har avviker från en normalkurva när det gäller prestationer (FI, II 1,2,3,4,5, FA 1,2,3,6,7,10,12).

Strategier och förhållningssätt för likvärdighet och rättvisa

I strävan efter rättvisa och likvärdighet kan skilda strategier användas, exempelvis att använda alias så att bedömningen avpersonifieras eller

att använda bedömningsmatriser, rättningsmallar eller poänggränser. Betyg kan jämföras mellan lärare i olika ämnen.

Om vissa elever får mer hjälp av läraren med en uppgift än andra finns risk för att betyget inte blir rättvist. För att ett betyg ska vara rättvist bör eleverna ha lika lång tid på sig för att klara av ett moment. Orättvisa kan uppstå om skriftliga prov sprids mellan elever som genomför dem vid olika tillfällen. Läraren har förutfattade meningar om en elev vilket ger en orättvis bedömning av en examination. Elever som fuskar är ett hot mot principen om rättvisa och likvärdiga betyg om inte fuskets uppdagas (FI, II 1, 4, FA 1,2,7).

7.1.3 Om ämne och kurs

Arbetstid/kurstid

Den tid lärare har till sitt förfogande för att genomföra kursen liksom den stofffrånsel som upplevs präglar kursen Samhällskunskap A påverkar möjligheten att ge återkoppling i den utsträckning läraren önskar. Betygssättning tar mycket tid, men att ge betyg efter en avklarad examination sparar tid på det sättet att om eleven skulle ha fått lika tydlig återkoppling utan att ha fått ett betygsbesked skulle detta ha tagit längre tid än att ge ett betyg.

Det är inte möjligt att ha återlämningssamtal efter varje avslutad examination på grund av tidsbrist. Det är också svårt att hinna göra eleven delaktig i bedömningen. Tidsbristen gör det svårt att hantera elevernas krav på att få komplettera eller göra om en uppgift när eleven inte är nöjd med det betyg hen fått på uppgiften (FI, II 2,3,4,5).

Momentbedömning i Samhällskunskap A

Kursen delas upp i moment bestående av skilda arbetsområden som examineras och bedöms, exempelvis momenten massmedia, statsskick eller ekonomi. Momenten får karaktären av fristående enheter. Eleverna förväntar sig ett betygsbesked efter avklarat moment och betraktar examinationen som en avslutning. Detta gör den återkoppling som ges på examinationerna mindre intressant för eleverna. Det sker ingen uppföljning under nästa moment på den återkoppling som givits på examinationerna.

Om en elev inte klarat en examination kan den få tillfälle att göra om den. Detta betraktas dock inte alltid som en rättighet för eleven.

Läraren kan anse att eleven haft sin chans när momentet är avslutat (FI, II 1,2,3,4,5, FA 1,2,6,7,8,9,10,11,12,13).

Ämnets karaktär och innehållsliga fokus

I samhällskunskap är det viktigt att eleverna utvecklar ett självständigt tänkande. Ämneskunskapen handlar inte om att kunna rabbla fakta utan undervisningen bör präglas av diskussion, reflektion och bearbetning. Öppna frågor är viktiga för att sätta igång elevernas tankeprocesser. Lärarens uppgift är att problematisera och utmana och detta påverkar vilken återkoppling som ges. Det är viktigt att eleverna lär sig att tänka kritiskt. Ämnet passar inte för att tentera eller för att läsa på distans på grund av sin karaktär (FI, II 1,2,3,4,5, FA 2,3,4,5,6,7,8,9,11,12).

Det innehållsliga fokus som framträder i lärarnas återkoppling och tal om återkoppling kan sammanfattningsvis beskrivas som begrepps-förståelse, förståelse av analysmodell, vetenskapligt förhållningssätt, källkritiskt förhållningssätt och reflektion/värdering.

Med begrepps-förståelse avses ett kunnande där samhällsvetenskapliga begrepp från olika stoffområden studeras. Begrepp som maktindelning, demokrati, mänskliga rättigheter, stat, medborgare, socialisation, inflation, feminism etc. Ett ideal framträder som handlar om att eleven ska kunna förstå och använda begreppen och sätta dem i sammanhang.

Den samhällsvetenskapliga analysmodellen präglar resonemang i undervisningen hos lärarna och modellen används även av eleverna i arbetsuppgifter hos flera av lärarna. Modellen innefattar begreppen fenomen, orsaker, konsekvenser och åtgärder på individ-, grupp- och samhällsnivå och det förhållningssätt som modellen representerar framstår som viktigt att tillägna sig.

Ett kunnande som framträder som centralt är att eleven självständigt ska kunna formulera en problemställning med en tydlig avgränsning och med hjälp av en vald metod kunna författa en text där han/hon kommer fram till en slutsats. Eleverna ska självständigt söka, bearbeta och kritiskt granska de källor han/hon använder och i den färdiga texten ska referenser finnas.

Att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt framstår som en viktig kunskap i samhällskunskap. Det kan handla om den ”vetenskapliga” träning som beskrevs ovan men vikten av det källkritiska förhållningssättet framträder även i relation till aktualiteter och massmedier.

Eleverna uppmanas att utveckla resonemang och att reflektera över samhällsfrågor. Att ta ställning och göra egna värderingar framstår som viktigt liksom att motivera och argumentera för egna ställningstaganden på ett utförligt sätt (O 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13, dokument).

Sammanfattning

De normer, traditioner eller konventioner om återkoppling som jag kunnat urskilja är att återkopplingen ska ge ett avstamp i läroprocessen, att den ska motivera betyg, vara tydlig och individanpassad. Återkoppling bör vara uppmuntrande och berömande. Den enskilde läraren styr själv över hur hen ger återkoppling till eleverna.

När det gäller betygssättning framträder normer präglade av såväl kriterierelaterat som normrelaterat förhållningssätt. Skilda strategier används för att uppnå likvärdighet i bedömningen. Att alla elever behandlas lika och får samma förutsättningar framstår som viktigt ifråga om examinationer.

Kursen Samhällskunskap A beskrivs som präglad av stofffrängsel där det är svårt att hinna med återkoppling i den utsträckning läraren önskar. Kursen delas upp i moment där examination betraktas som en avslutning och där den återkoppling som ges inte tas tillvara av eleverna.

Ämnet samhällskunskap präglas av en inriktning mot kritiskt och självständigt tänkande och öppna frågor. Det innehållsliga fokus som framträder i lärarnas återkoppling och tal om återkoppling kan sammanfattningsvis beskrivas som begreppsförståelse och begreppsanvändning, förståelse och brukande av analysmodell, vetenskapligt och källkritiskt förhållningssätt samt reflektion/värdering.

7.2 Arbetsdelning i ämnesklassrummet

I det följande beskrivs förhållningssätt som jag betraktar som uttryck för den arbetsdelning som präglar ämnesklassrummet. I nedanstående framställning presenteras dessa under de fyra rubrikerna *Om lärande och skapande av förutsättningar för lärande*, *Om att ge och ta emot återkoppling*, *Om tolkning av mål och ramar* samt *Om bedömning och examination*.

7.2.1 *Om lärande och skapande av förutsättningar för lärande*

Elever lär och utvecklas i ämnet. De "rustas" i ämnesklassrummet genom att få med sig kunskap och färdigheter som de behöver i framtiden. De lär också av varandra. De bör få tillfälle att lära mer innan de behöver göra om en examination. Återkoppling på examinationsuppgifter ska användas för att stödja elevens lärande (FI, II 1,2,3, FA 3,4,5,6,7,8,9,11).

Läraren är en pådrivare eller coach som får elever att klättra mot sitt mål i kursen. Hen underlättar för eleven, sporrar och fungerar som bollplank. Läraren lösgör om eleven fastnat och får igång elever. Läraren problematiserar och provocerar i syfte att få elever att tänka och frågar för att försäkra sig om att eleven förstått. Läraren är en handledare (FI, II 1,2,3,4,5, FA 2,3,4,5,6,8,9,11).

7.2.2 *Om att ge och ta emot återkoppling*

Under arbetsprocess och efter examination ger läraren besked till elev om någon aspekt av hens prestation eller förståelse. Eftersom återkoppling baseras på en bedömning av prestation eller förståelse är det företrädesvis läraren som ger återkopplingen. Återkoppling från andra elever är särskilt svårt i samhällskunskap eftersom personliga värderingar kommer in vilket kan göra att elever tar illa vid sig av återkopplingen. Elever vågar inte alltid säga vad de tycker om andra elevers prestationer. Det kan vara organisatoriskt svårt att låta elever ge återkoppling på varandras skriftliga arbetsuppgifter (FI).

Återkoppling som ges under arbetsprocess används av eleven i högre utsträckning än återkoppling som ges efter examination. När elever tar egna initiativ för att få återkoppling använder de

återkopplingen. Elever som är engagerade i skolarbetet använder återkopplingen.

När elever inte ser skolarbete som en lärprocess eller när de inte vill utvecklas använder de inte återkopplingen. De släpper inte in läraren i processen utan jagar betyg mer än kunskaper för livet. Elever som inte tar ansvar använder inte återkopplingen. De bryr sig inte om kommentarer och är inte intresserade av vad som kan förbättras ifråga om deras prestation eller förståelse. De är lata och sköter sig inte.

En god relation med eleven är viktig ifråga om huruvida eleven använder återkopplingen eller inte (FI, II 1,2,3,4,5).

Eleverna fick kort tid på sig att läsa kommentarer när de fick tillbaka skriftliga prov eller skriftliga uppgifter. Vid ett par av observationerna insamlades prov och uppgifter efter att eleven fått se dem för att endera behållas av läraren eller delas ut senare (FA 1,7,12).

7.2.3 Om tolkning av mål och ramar

Lärare förklarar mål och betygskriterier för elever utifrån sin tolkning. Läraren sätter upp ramar för verksamheten i klassrummet som elever ska förstå (FI, II 1,4,5, FA 1,2,3,6,9,11).

Elever förstår inte alltid mål och betygskriterier. Det märks genom att de frågar ”fel saker”, exempelvis hur stor mängd fakta som ska skrivas eller om de svarat rätt. Missförstånd kan uppstå när lärares återkoppling till elev inte ges med utgångspunkt från elevens målbetyg. Eleven försöker ta reda på vad läraren ”är ute efter”. Den första examinationen i kursen är ett tillfälle när eleven tolkar lärarens tolkning av kursens mål inför framtida examinationer (FI, FA 1, 2,6,7).

7.2.4 Om bedömning och examination

Läraren rättar och bedömer elevers prestationer på examinationsuppgifter. Elever har inte kompetens att bedöma och det är inte deras uppgift. Examinationsuppgifterna ska användas av läraren vid betygssättning. Läraren har en kontrollerande funktion eftersom elever kan försöka fuska.

Elever väljer betygsnivå att sträva emot dels när det gäller kursen som helhet men ibland också vid enskild examination. Vissa elever är väldigt inriktade på att erhålla ett visst betyg, de är ”betygsfixerade”. Examinationer innebär förväntningar om att lyckas som kan uppfyllas eller vara en källa till besvikelse för eleven.

Bedömning beskrivs bland annat i termer av ett betyg på prov eller andra examinationsuppgifter. Läraren betraktas som en domare som dömer och förmedlar resultat. Eleven är ofta spänd eller nervös inför resultatet och kan ibland gå i försvarsställning när resultatet meddelas.

Om en elev inte presterar godkänt på en examination kan den behöva göras om. Läraren har att hantera om en elev ifrågasätter bedömningen och kan då tillstyrka eller avslå en förändrad bedömning eller möjlighet till komplettering (FI, II 1,2,3,4,5, FA 1,2,6,7,9,10,11,12).

Sammanfattning

Den arbetsdelning jag har kunnat urskilja i ämnesklassrummet visar att elevens uppgift är att lära och utvecklas. Läraren skapar förutsättningar för och fungerar som pådrivare under elevens läroprocess. Eleven är mottagare av den återkoppling som ges av läraren. Återkopplingen kommer till användning i varierad omfattning beroende på i vilket sammanhang den ges och på elevens eget förhållningssätt till lärande och studier. Läraren tolkar och förmedlar mål och ramar för verksamheten till eleven. Eleven tolkar läraren och kan ha svårt att förstå mål och kriterier. Elever examineras och läraren bedömer, betygssätter och förmedlar resultat.

7.3 Återkopplingsverksamheter i analog kontext

I kapitel 6 presenterades en analys där lärares återkopplingshandlingar och deras erfarenheter av återkoppling i olika sammanhang beskrevs och i kapitel 7.1–7.2 en analys med utgångspunkt i de verksamhetsteoretiska begreppen ”regler” och ”arbetsdelning”. I Tabell 14 ges en sammanfattning av mål och villkor för återkopplingshandlingar i de fem sammanhang som undersökts i delstudie 1. Därefter följer en analys utifrån studiens teoretiska ramverk där läraren som subjekt ger återkoppling via redskap och där villkor i form av regler, gemenskap och arbetsdelning påverkar lärares handlingar. Centralt i analysen har varit urskiljande av objekt och det resultat som läraren försöker uppnå genom de handlingar som utgör verksamheten. I analysen utgör de tidigare resultatavsnitten det empiriska materialet.

Tabell 14.

Sammanfattning av mål för återkopplingshandlingar och villkor för återkoppling i fem sammanhang.

Mål för återkopplingshandlingar	Villkor
Vidareutveckla lärande.	Återkoppling bör ge avstamp för lärande.
Ge avstamp för elevens lärande.	Återkoppling bör motivera betyg.
Ge tydlighet om kvalitet genom betygsbesked eller kommentarer.	Återkoppling bör vara tydlig.
Stärka eleven genom positiv återkoppling.	Återkoppling bör vara individanpassad.
Få eleven att tänka, förtydliga, koppla ihop.	Återkoppling bör vara användbar och användas.
Klargöra feluppfattningar.	Återkoppling präglas av berömmarkultur.
Ge möjlighet till förbättring av uppgift.	Återkoppling betraktas som varje lärares ensak.
Legitimera betygssättning.	Tidskrävande och ibland svårt att ge skriftlig återkoppling.
Motivera betygssättning.	Kriterierelaterat förhållningssätt.
Ge stöd under arbetsprocess.	Normrelaterat förhållningssätt.
Få insikt i elevens arbete.	Strategier för likvärdighet och rättvisa.
Kontrollera eleven.	Stofffrängsel.
	Tidsbrist.

Nå acceptans och förståelse för bedömning.	Kursutformad gymnasieskola.
Lära eleven att ta kritik.	Ämnets karaktär.
Ge stimulans under arbetsprocess.	Momentbedömning.
Ge den enskilde eleven den återkoppling den behöver.	Förväntningar på att uppgifter betygssätts.
	Lärare handleder, stödjer, driver på och kontrollerar.
	Lärare tolkar mål.
	Lärare ger återkoppling.
	Lärare bedömer och betygssätter.
	Lärare sparar dokumentation.
	Eleven lär.
	Elev blir bedömd.
	Elev tolkar lärare.
	Elev tar emot information om betygsomdöme.
	Elever tar emot återkoppling och använder eller använder inte.
	God relation mellan lärare och elev stödjer användning.
	Återkopplingstillfällen kan innebära en känslig situation med oro hos både elever och lärare.

I den gemenskap som utgörs av elever och lärare i samhällskunskapsundervisningen medieras återkopplingen via språk och tecken. Det kan vara ord, siffror eller ifyllda matriser i anslutning till den uppgift som eleverna genomfört. I kapitel 6 redovisas tre sammanhang, skriftliga prov, skriftliga uppgifter och loggbok, där återkoppling gavs i form av skriven text. I de två övriga sammanhangen, återlämningssamtal och klassrumsarbete, var muntlig kommunikation det medierande redskapet.

Vid analysen av återkoppling betraktad som en verksamhet framträdde två skilda objekt. I den *betygsinformerande verksamheten* utgör klagörande av betygsomdömen objektet. Betygssättningsrelaterade överväganden framstår som centrala för lärarens återkopplingshandlingar med målen att informera, motivera och legitimera ett betygsomdöme. Det tänkta resultatet är att göra betygsunderlaget transparent.

I den *lärandeorienterade verksamheten* framträder återkopplingens funktion att utgöra ett avstamp för lärande som objekt och det tänkta resultatet som lärande i samhällskunskap. Målen med återkopplings-

handlingarna är att på olika sätt stödja elevernas kunskapsutveckling i ämnet.

I nedanstående Figur 4 beskrivs läraren i samhällskunskap som verksamhetens subjekt och de två skilda objekten är tydliggjorda liksom redskap och gemenskap.

Figur 4. Den betygsinformerande och den lärandeorienterade verksamheten.

I följande avsnitt presenteras de båda verksamheterna. De variationer som har framträtt har benämnts praktiker och med detta menas målinriktade handlingar som utgör variationer inom verksamheten. Presentationerna inleds med en tabell där noderna i respektive verksamhet klargörs och därefter följer en beskrivning av verksamheten. De villkor som är framlyfta i respektive verksamhet är på intet sätt de enda villkor som kan tänkas påverka just den verksamheten utan de villkor som bedömts som särskilt viktiga för att särskilja verksamheten.

7.3.1 Betygsinformerande verksamhet

I Tabell 15 tydliggörs innehållet i verksamhetens noder för den betygsinformerande verksamheten.

Tabell 15.

Den betygsinformerande verksamhetens noder.

Verksamhetens objekt	Klargöra betygsomdömen.
Önskat resultat	Transparent betygsunderlag.
Medierande redskap	Betygsomdömen i text, tal eller med betygsbokstäver på prov och skriftliga uppgifter. Poänggränser och procentsatser på tavlan.
Regler, normer, traditioner, konventioner	Strategier för likvärdighet. Momentbedömning. Kursutformad gymnasieskola. Tidsbrist och stoffträngsel. Norm- och/eller kriterierelaterade förhållningssätt. Norm om att återkoppling bör vara tydlig och motivera betyg.
Gemenskap	Lärare och elever. Präglas av oro.
Roller	Lärare tolkar mål, kontrollerar, betygsätter och sparar betygsdokumentation. Eleven tar emot återkoppling i form av betygsomdöme och tolkar läraren.

Verksamhetens objekt är att klargöra betygsomdömen på uppgifter under kursens gång för eleven. Det resultat läraren försöker åstadkomma med detta är att underlaget inför kursbetyget ska vara transparent. Genom information och/eller motiveringar på de uppgifter som utgör betygsunderlaget kan eleven följa vägen mot kursbetyget. I denna verksamhet framträder betygsomdömen i form av text eller betygsbokstäver på prov och skriftliga uppgifter som de mest framträdande medierande redskapen. Målen för lärarens återkopplingshandlingar är att informera, motivera och/eller legitimera det betygsomdöme som är satt på uppgiften.

Ett villkor inom denna verksamhet är strategier för likvärdighet, det kan vara anonymiserad bedömning eller normer om att alla elever ska få lika mycket hjälp och lika lång tid för uppgiften. Ett annat villkor är den tradition som innebär att bedömning sker på ett innehållsrelaterat moment där examinationen betraktas som en avslutning och där ett betygsomdöme ges. Därefter går kursen vidare till nästa moment. Den kursutformade gymnasieskolan kan betraktas som ett villkor av betydelse för upplevelsen av tidsbrist och stoffträngsel i kursen. De normer som kan urskiljas ifråga om betygssättning kan beskrivas som både norm- och kriterierelaterade.

Interaktionen mellan lärare och elev beskrivs som att eleverna inte släpper in läraren i arbetsprocessen, eleverna beskrivs som betygsgfixerade och nervösa inför återlämning då de kan hamna i försvarsställning. Läraren kan känna en oro inför att en återlämning ska ske av ett prov eller en skriftlig uppgift.

Den rollfördelning som kan urskiljas är att läraren är betygssättare av elevens arbete. Hen tolkar mål och ramar för arbetet medan eleven i sin tur tolkar läraren. Läraren kontrollerar att elever inte fuskar och betygssätter eleven arbete. Elevens arbete kan betraktas som betygsdokumentation som "ägs" av läraren efter att eleven fått se resultatet. Elevens roll är att få information om sitt betyg.

I den betygsinformerande verksamheten har tre praktiker kunnat urskiljas där skillnader finns ifråga om handlingar, redskap och villkor trots att objektet och det resultat läraren försöker åstadkomma är detsamma. Dessa har benämnts *rationell*, *transparent* och *sorterande* praktik och beskrivs i följande avsnitt.

Rationell praktik

En variation av den betygsinformerande praktiken kan beskrivas som en rationell praktik. Här är målet för lärarens återkopplingshandlingar att återkopplingen ska vara tidseffektiv. Att ge ett betygsomdöme utan åtföljande motiveringar anses spara tid. Det redskap som medierar återkopplingen är betygsomdömen på prov och uppgifter i form av betygsbenämningar.

Ett villkor av betydelse för den rationella verksamheten är den stoffträngsel och tidsbrist som beskrivs finnas framförallt i kursen Samhällskunskap A och som påverkar lärarens möjligheter att lägga tid på återkoppling. Även traditionen med momentbedömning har

betydelse här genom att eleven genom de betyg som sätts på de olika momenten kan få en uppfattning om betygsläget inför kursbetyget. Interaktionen inom gemenskapen kännetecknas av ett rationellt beskedsgivande. Lärarens roll är att betygsätta, elevens roll att ta emot betygsbesked.

Transparent praktik

En annan variation kan beskrivas som en *transparent praktik*. Objektet är även här att klargöra betygsomdömen, men i denna variation är målet för återkopplingshandlingarna tydlighet snarare än tidseffektivitet. Det resultat som läraren försöker uppnå är att det omdöme i form av en textkommentar som utgör återkopplingen ska vara så tydligt så att eleven förstår det i termer av betygsnivå men också förstår lärarens motiv till betygsnivån på uppgiften. Tydlighet framstår som viktigt för att eleven ska acceptera både det betygsomdöme som sätts på den enskilda uppgiften och också det kursbetyg som så småningom sätts så att inte konflikter kring betygssättning uppstår.

Momentbedömning framstår som ett villkor av betydelse, det blir tydligt för eleven när ett moment avslutas med ett betygsomdöme och eleven har då information om betygsläge genom de skilda uppgiftsomdömena inför betygssättning av kursen. Normen om att återkoppling ska vara tydlig och att den ska motivera betyg är även betydelsefull här. De motiveringar som ges ger förutsättningar för att eleven förstår och accepterar kursbetyget. Interaktionen kännetecknas av en strävan efter tydlighet där läraren ger återkoppling som eleven tar emot.

Sorterande praktik

Ytterligare ett mönster som kan urskiljas inom den betygsinformerande verksamheten kan beskrivas som en *sorterande praktik*. Målet med återkopplingshandlingarna är även här en tydlighet gentemot eleverna för att undvika konflikter om betygssättning. Lärarens återkopplingshandlingar är påverkade av ett normrelaterat synsätt vilket innebär att poänggränser och procentsatser på tavlan är de medierande redskapen för att ange gränser för betygsomdömen på skriftliga prov. Även här är normen om att återkoppling är tydlig och ger motivering till betyg viktigt liksom att bedömning sker efter ett avklarat moment.

7.3.2 Lärandeorienterad verksamhet

I Tabell 16 tydliggörs innehållet i verksamhetens noder för den lärandeorienterade verksamheten.

Tabell 16.

Den lärandeorienterade verksamhetens noder.

Verksamhetens objekt	Utgöra avstamp för elevers lärande.
Önskat resultat	Lärande i samhällskunskap.
Medierande redskap	Skriftliga kommentarer på uppgifter och i loggbok samt muntlig interaktion.
Regler, normer, traditioner, konventioner	Ämnets karaktär. Kriterierelaterat förhållningssätt. Formativa ideal. Norm om vikten av goda relationer lärare-elev. Norm om att återkoppling bör vara individanpassad, tydlig och användbar. Berömmarkultur.
Gemenskap	Lärare och elever. Präglas av goda relationer.
Roller	Läraren är pådrivare och stödjare av elevens arbete. Elevens roll är att lära.

Verksamhetens objekt är att återkopplingen på olika sätt ska utgöra ett avstamp för eleven och det resultat läraren försöker åstadkomma är ett ökat lärande i samhällskunskap. I de handlingar som genomförs utgör skriftliga kommentarer på skriftliga uppgifter och i loggbok samt muntlig interaktion medierande redskap. Målen för handlingarna är att stödja elevens kunskapsutveckling genom att stärka självuppfattning, ge användbar återkoppling och inspirera eleven.

Ämnets karaktär framstår här som ett villkor av betydelse. Undervisningen sägs präglas av diskussion, reflektion och bearbetning och lärarens uppdrag framställs som att problematisera och utmana. I återkopplingens innehållsliga fokus framträder ämnesförmågor som utvecklas under kursens olika moment som centrala. Verksamheten

präglas av ett kriterierelaterat förhållningssätt där kriterier ses som målbilder genom en strävan att eleven ska nå högre nivåer vartefter. Ett annat villkor är de formativa ideal som präglar verksamheten. De handlar om att återkoppling bör ge avstamp för lärande, vara tydlig och användbar. I detta ideal ingår också att goda relationer mellan lärare och elev kan stödja användning av återkopplingen. Ytterligare normer av betydelse för denna verksamhet är att återkopplingen bör vara individanpassad och innehålla något positivt om elevens arbete för att på bästa sätt stödja elevens lärande. Lärarens roll är att stödja och driva på den enskilde elevens lärande. Elevens roll är att ta emot återkopplingen och förhoppningsvis lära av den. I den lärandeorienterade verksamheten har urskilts fyra praktiker där skillnader ifråga om redskap och betydelsen av olika villkor kan urskiljas trots att objektet och det resultat läraren försöker åstadkomma är detsamma. Dessa har benämnts *berömmande*, *nyttogörande*, *stimulerande* och *pliktuppfyllande* praktik och beskrivs i följande avsnitt.

Berömmande praktik

I denna verksamhet kan en *berömmande praktik* urskiljas. Målet med återkopplingshandlingarna är att stärka elevens självuppfattning eller självtillit oavsett prestationsnivå. De redskap som används är skriftliga kommentarer eller muntlig interaktion vid samtal eller under lektionsarbete.

Normen om att återkoppling ska vara individanpassad är viktig här liksom den berömmarkultur som framträtt i lärarnas tal om återkoppling. Goda relationer ses som eftersträvansvärt i denna praktik. Interaktionen präglas av en vilja att stärka eleven och att upprätthålla goda relationer. Lärarens roll är att stödja lärande och elevens roll är att lära.

Nyttogörande praktik

Ytterligare ett mönster i den lärandeorienterade verksamheten kan benämnas en *nyttogörande praktik*. Här återfinns handlingar där målet är att ge tydliga förklaringar i återkopplingen så att eleven förstår innehållet och kan använda den information återkopplingen gett i senare uppgifter. De redskap som används i återkopplingshandlingarna är utförliga skriftliga kommentarer och muntlig interaktion. Det centrala är att återkopplingen förstås av eleven så att den kan komma till nytta.

I denna praktik återfinns även handlingar där återkopplingen är tänkt att användas under pågående uppgift. Återkoppling som ges muntligt under arbetsprocess och skriftligt via loggbok är medierande redskap i dessa handlingar.

De formativa idealen om att återkoppling ska ge ett avstamp och att mål och kriterier förstås av eleven är viktiga normer. Normen om kriterier som målbilder kan också vara av betydelse här i form av en önskan att eleven ska nå en högre nivå på den arbetsuppgift som utförs eller på senare arbetsuppgifter. Interaktionen präglas av en strävan efter tydlighet och goda relationer mellan lärare och elev ses som en god grund för att återkopplingen ska komma till nytta genom att eleven använder den.

Stimulerande praktik

Under elevers arbetsprocess vid lektionsarbete framträder en praktik som har benämnts *stimulerande*. Målet med återkopplingshandlingarna är att inspirera och stimulera elevens kunskapssökande och därmed uppnå ett ökat lärande. Det medierande redskapet är en kreativ eller sonderande dialog mellan lärare och elev. Lärarens återkopplingshandlingar riktas mot att stimulera elevens egen tankeprocess genom att exempelvis problematisera eller bidra med idéer i relation till elevens uppgift. I denna praktik är ämnets karaktär central med utvecklande av förmågor som självständigt tänkande, reflektion och värdering. Gemenskapen präglas av att eleven och läraren är involverade i ett gemensamt projekt som eleven äger och där läraren bidrar.

Pliktuppfyllande praktik

Ytterligare en praktik har kunnat urskiljas, den har benämnts pliktuppfyllande praktik. Målet med handlingarna kan beskrivas som att göra vad som förväntas av en lärare, att göra sin plikt. De handlingar som utgör verksamheten består av skriftliga kommentarer. Dessa ges slentrianmässigt eftersom läraren inte förväntar sig att de har någon effekt. Detta beror på faktorer hos eleven exempelvis bristande engagemang, ansvarstagande eller vilja att utvecklas. Ett villkor som är betydelsefullt i denna verksamhet är normen om att återkopplingen behöver vara tydlig för att eleverna ska kunna använda den som ett avstamp. Interaktionen inom gemenskapen kännetecknas av lärarens besvikelse över att elever inte använder återkopplingen. Lärarens roll är

att stödja lärande men eleven använder inte det stöd som läraren ger i form av återkoppling.

7.3.3. Spänningar

Motsättningar inom och mellan verksamheter ger upphov till spänningar som tar sig uttryck i form av störningar eller konflikter i det vardagliga arbetet (Engeström, 1987; 2001; Leontiev 1977/1986; Leontiev, 1981). Den mest framträdande motsättningen i delstudie 1 är den mellan de två verksamheter som har kunnat urskiljas. I den *betygsinformerande verksamheten* är objektet att klargöra betygsomdömen och i den *lärandeorienterade verksamheten* att utgöra ett avstamp för lärande. I den gemenskap som utgörs av lärare och elever i samhällskunskapsundervisningen medieras återkopplingshandlingar i dessa två verksamheter via skriftlig och muntlig interaktion i samband med olika typer av uppgifter.

I det vardagliga arbetet är handlingar i dessa två verksamheter sammanflätade. Ett exempel är den återkoppling på skriftliga prov och uppgifter som ges i skriftlig form och består av en text där bägge objekten adresseras, både betygsinformerande och lärandeorienterad återkoppling i samma textkommentar. Lärares tal om att det är tidskrävande och svårt att skriva textkommentarer kan tolkas som att det dubbla uppdrag som de två objekten uttrycker kan utgöra ett dilemma. De olika roller som läraren har i de två verksamheterna, att vara betygsättare respektive att vara pådrivare och lärandestödjande är en del av denna spänning liksom de olika normer och traditioner som präglar de två verksamheterna.

I den betygsinformerande verksamheten kan urskiljas en risk för konflikt om betygsomdömet på uppgiften. Återlämning av ett elevarbete beskrivs kunna utgöra en situation som präglas av oro både hos lärare och elev. Läraren gör överväganden i samband med återkopplingen, exempelvis att vara extra tydlig med att betona svagheter i sin motivering om det finns risk för konflikt. Detta kan beskrivas som en spänning i relation till de formativa ideal som präglar den lärandeorienterade verksamheten.

En skillnad kan urskiljas i beskrivningen av den återkoppling som ges i skriftlig form i loggboken. Den beskrivs som lätt att formulera eftersom den är tänkt att användas under pågående uppgift (jfr

nyttgörande praktik). Liknande beskrivningar förekommer om den återkoppling som ges muntligt under arbetet på lektionerna.

I den betygsinformerande verksamheten kan elevens arbete betraktas som betygsdokumentation och behållas av läraren efter att eleven har fått se arbetet. Detta ter sig motsägelsefullt i relation till den lärandeorienterade verksamhetens objekt där återkopplingens funktion att stödja lärandet står i centrum och där återkopplingens användbarhet och nytta för eleven betonas.

Den tradition som benämnts momentbedömning och som innebär att bedömning med betygsomdöme sker när ett innehållsligt moment avslutats kan också te sig motsägelsefull i relation till möjligheten för återkopplingen att utgöra avstamp för ämnesförmågor, exempelvis självständigt och vetenskapligt förhållningssätt, reflektion och värdering.

Den brist på tid för återkoppling som framkommer utgör en spänning i relation till den lärandeorienterade verksamhetens objekt och normer i form av att återkopplingen bör vara individanpassad, tydlig och användbar, vilket beskrivs som tidskrävande om återkopplingen ges i skriftlig form.

Ytterligare ett dilemma kan urskiljas mellan den lärandeorienterade verksamheten, där elevens behov betonas i normer om att återkopplingen bör vara individanpassad och användbar, och normen om likvärdighet i bedömningen som präglar den betygsinformerande verksamheten. Ett exempel på överväganden som kan relateras till normen om likvärdighet är lärares tal om hur mycket hjälp hen kan ge eleven i arbetet med en uppgift, vikten av att elever får lika lång tid på sig att färdigställa uppgifter och om fördelen med anonymiserad bedömning för att undvika bias.

Inom den lärandeorienterade verksamheten framträder också spår av motsättningar. I den pliktuppfyllande praktiken finns en spänning mellan objektet, som utgörs av att återkoppling ska fungera som ett avstamp, och den arbetsdelning där lärarens roll är att ge textåterkoppling som hen uppfattar att eleven inte använder. Interaktionen präglas av lärarens besvikelse över detta. En annan spänning inom den lärandeorienterade verksamheten kan relateras till den berömmarkultur som beskrivs. Den innebär en betoning av att stärka individens självuppfattning och självtillit oavsett prestationsnivå, men kan också innebära att svaga prestationer slätas över. Detta skulle kunna

innebära en spänning i relation till verksamhetens objekt, att utgöra avstamp för lärande.

7.4 Sammanfattning

I kapitlets första del har en analys redovisats där villkor i form av de regler och den arbetsdelning som kunnat urskiljas har presenterats i sju beskrivningar. I kapitlets andra del presenteras en verksamhetsteoretisk analys där två verksamheter har beskrivits, den betygsinformerande verksamheten och den lärandeorienterade verksamheten.

I den betygsinformerande verksamheten är objektet att klargöra betygsomdömen för att skapa ett transparent betygsunderlag. Målen för lärarens återkopplingshandlingar är att informera, motivera och legitimera det betygsomdöme som är satt på uppgiften. Betydelsefulla regler för denna verksamhet är strategier för likvärdighet och den tradition som innebär att bedömning sker i slutet av ett innehållsrelaterat moment. Läraren tolkar mål och betygssätter, eleven tolkar läraren och tar emot återkoppling. Inom verksamheten har variationer kunnat urskiljas, dessa har benämnts *rationell praktik*, *transparent praktik* och *sorterande praktik*.

I den lärandeorienterade verksamheten är objektet att utgöra avstamp för elevers lärande. Målen för lärarens återkopplingshandlingar är att hjälpa eleverna att utveckla kunskaper och färdigheter i ämnet. Betydelsefulla regler för denna verksamhet är ämnets karaktär, formativa ideal och goda relationer. Lärarens roll är att driva på och stödja elevens arbete, elevens roll är att lära. Inom verksamheter har fyra variationer kunnat urskiljas, dessa har benämnts *berömmande praktik*, *nyttogörande praktik*, *stimulerande praktik* och *pliktuppfyllande praktik*.

Spänningar har kunnat urskiljas mellan de båda verksamheterna som i det dagliga arbetet är sammanflätade. Exempel på spänningar mellan verksamheterna är svårigheter att formulera textkommentarer där både objektet att klargöra betygsomdöme och objektet att utgöra avstamp adresseras. Även bedömning av avslutade uppgifter kan innebära en spänning i relation till återkopplingens möjlighet att utgöra avstamp för lärande. En upplevd tidsbrist och normer om likvärdighet utgör spänningar i relation till de formativa ideal som uttrycks. Inom den betygsinformerande verksamheten kan urskiljas en spänning i relation till klargörandet av betygsomdömen, där formuleringen av

återkopplingen kan påverkas av risken för konflikt om bedömningen. Inom den lärandeorienterade verksamheten kan den berömmarkultur som beskrivits innebära en spänning i relation till objektet att utgöra avstamp för lärande.

8. Handlingar och villkor i lärplattform

I kapitlet kommer analysen av lärarnas återkopplingshandlingar och villkoren för dessa att beskrivas för de tre redskapen gradering, matris och textkommentar. Kapitlet avslutas med en sammanfattande tabell över målen med återkopplingshandlingarna och de villkor som har kunnat urskiljas för återkoppling med de tre redskapen.

8.1 Återkoppling med redskapet gradering

Avsnittet inleds med en beskrivning av redskapet gradering och därefter följer de handlingar som utförs med redskapet. Analysen av återkopplingens karaktär med redskapet redovisas och avslutningsvis ges en beskrivning av de villkor som kunnat urskiljas för återkoppling med redskapet gradering.

8.1.1 Redskapet gradering

I lärplattformarna kan läraren välja en funktion benämnd Gradering eller Resultat/omdöme. Det är en dropmeny där betygsbokstäverna F–A kan väljas av läraren och eleven får bokstaven som en återkoppling på den inlämnade uppgiften. Gradering kan användas när läraren har för avsikt att betygssätta den enskilda elevuppgiften i hela betygsskalan. Lärare avgör själva om de vill använda funktionen vilket en av lärarna i studien gör (OF).

8.1.2 Handlingar med redskapet gradering

En handling i verksamhetsteoretisk mening består dels av själva görandet, i det här fallet att välja den betygsnivå som elevens arbete bedömts motsvara, och dels målet med handlingen. Målet med att använda gradering är att ge ett besked om hur uppgiften har bedömts i betygstermer.

8.1.3 Återkopplingens karaktär vid gradering

Vid analys utifrån de fyra kategorierna Uppgift i fokus, Betyg i fokus, Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus har jag funnit att återkoppling med redskapet gradering kan placeras i kategorin Betyg i fokus.

I funktionen gradering får varje elev en av bokstäverna E, D, C, B, A som återkoppling på uppgiften. Det finns även betyget F men detta är inte markerat för någon elev i det insamlade materialet. Återkopplingen utgörs av en avslutande värdering i termer av betyg.

8.1.4 Villkor för redskapet gradering

I följande avsnitt redovisas de villkor jag kunnat urskilja i förhållande till redskapet gradering. De utgörs av lärarens relation till redskapet, de regler, normer och konventioner som har kunnat urskiljas liksom vad som präglar interaktionen och arbetsdelningen inom gemenskapen. När det gäller lärarnas relation till redskapet gradering så kommer den till uttryck även hos de lärare som inte använder funktionen.

Gradering uppfattas som tidsbesparande i jämförelse med att använda matriser eller att skriva textkommentarer. När lärarna talar om funktionen gradering riktas dock en del kritik mot funktionen. Betyg på uppgiften anses inte stödja lärandet. Eva motiverar sitt val att inte använda funktionen med: ”det är ju bedömning för lärande vi ska göra” (IIB:3). Forskningsresultat lyfts fram som visar att formativa kommentarer tappar effekt om eleverna samtidigt får betyg på uppgiften. Daniel säger: ”det blir så mycket fokus på bokstäverna och inte på vad som är utförligt och vad som är nyanserat” (IIE:10). Ett betygsbesked beskrivs som en alltför informationsfattig återkoppling för att kunna stödja lärande. Margareta säger: ”det kan vara delar av texten som är på en nivå och andra delar som är på en annan nivå” (IID:5).

Betygsbesked beskrivs också kunna skapa svårigheter senare i kursen genom att eleverna tar betyget på stort allvar trots att det bara omfattar en liten del av kursen. Det beskrivs också kunna vara problematiskt i relation till progressionen i kursen. Margareta säger: ”om kunskapskraven används i början av kursen så får eleven ett lågt betyg vilket kan upplevas som knäckande för dem” (IID:5).

Gradering uppfattas inte stödja lärande, tas på alltför stort allvar av elever och innebära svårigheter i relation kursens progression.

Vid användning av gradering framstår betygssättning av enskilda uppgifter som en konvention genom uttryck som: ”här läggs ju betyget upp” (IIF:1) och ”så sätter jag in henne här, Färdig och så betyget” (IIF:7). Det framställs också som något som eleverna förväntar sig. Ett annat villkor av betygdelse är antalet elever som läraren har att bedöma vilket lyfts fram som ett skäl till att välja att använda funktionen gradering istället för textkommentarer, som uppfattas vara mer tidskrävande.

Lärarens roll är att vara betygsättare av elevens arbete och elevens roll är att vara mottagare av ett satt betyg. Funktionen gradering framstår som den kanal där besked om betygssättning av uppgiften ges i en enkelriktad kommunikation.

Mats beskriver att han öppnar för frågor om betygssättningen när resultaten har publicerats men att det är få elever som tar den kontakten. Han säger:

För jag upplever det som att dom vet vad dom får för betyg i stort sett när dom har lämnat in, dom vet vart dom ligger nånstans, det är väldigt få som blir förvånade (IIF:9)

Mats berättar att det förekommer att elever tar kontakt och ifrågasätter det betyg de fått men att då ”reder vi ut det och så förstår dom” (IIF:9). Detta beskrivs kunna innebära en känslig situation och att han och eleven då sätter sig vid sidan om och ”försöker hålla det lite diskret” (IIF:10).

8.2 Återkoppling med redskapet matris

Avsnittet inleds med en beskrivning av redskapet matris och därefter följer de handlingar som utförs med redskapet. Analysen av återkopplingens karaktär med redskapet redovisas och avslutningsvis ges en beskrivning av de villkor som kunnat urskiljas för återkoppling med redskapet matris.

8.2.1 Redskapet matris

Matriserna beskrivs nedan genom två exempel på hur matriserna ser ut med en del av kunskapskraven. I Bilaga 12 och 13 återfinns de två typerna av matriser som förekommer i materialet i sin helhet. De kallas helmatiser eller kursmatriser. Dessa finns i lärplattformen och kan

uppdateras allt eftersom kursen fortskrider och när kursen är slut kan läraren använda helmatrisen/kursmatrisen som en översikt över sitt betygsunderlag.

Datamaterialet till denna studie består av matriser som är knutna till specifika uppgifter där den ifyllda matrisen ges som återkoppling till eleven. I en uppgiftsspecifik matris tas de kunskapskrav från kursmatrisen med som är föremål för bedömning i den specifika uppgiften. Exempel på detta ges i avsnitt 8.2.2. Gemensamt för såväl ifyllda kursmatriser som uppgiftsspecifika matriser är att när läraren väljer att publicera så ser eleven matrisen i kursaktiviteten i lärplattformen.

I nedanstående kursmatris redovisas en del av kunskapskraven i kursen Samhällskunskap 1b i en av lärplattformarna. Skolverkets kunskapskrav, som består av fyra avgränsade stycken i en sammanhängande text, är här indelade i sex delar, dessa kallas i studien för delkunskapskrav. Rubrikerna till delkunskapskraven (i detta fall Privatekonomi), som i denna matris kallas läroplansmål, är skapade av lärarna på skolan. Den beskrivning som ges är hämtad ur det centrala innehållet i ämnesplanen. Matris A nedan är en beskrivning av hur matrisen ser ut innan läraren har fyllt i den.

Tabell 17.

Del av Matris A.³⁶ (OC)

Rubrik			
Status (dropmeny)			
Inte granskad, Slutförd, Mål ej uppnådda, Granskning pågår, Komplettera, Skicka på nytt och Inte inlämnad.			
Bedömning av läroplansmål			
Privatekonomi			
Privatekonomi. Hushållets inkomster, utgifter, tillgångar och skulder. Konsumenträtt samt konsumtion i förhållande till behov och resurser. Hur privatekonomin påverkas av samhällsekonomiska förändringar.			
Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Eleven uppnår inte kunskapskraven.	Eleven kan översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.	Eleven kan utförligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.
<i>Lägg till kommentar</i>			
<i>Följande status anges i förloppsrapporten för de här målet: (dropmeny)</i>			
<i>Uppnår inte, Uppnår, Utvecklar, Överträffar</i>			
Bedömning (dropmeny)			
Eleven riskerar att inte nå målen			
Eleven förväntas i nuläget nå målen			
Eleven förväntas i nuläget nå målen med god marginal			
Kommentar			

I ovanstående matris används fältet Rubrik för att visa eleven vilken uppgift det rör sig om. I fältet Status kan läraren välja i en drop-meny att markera någon status av de uppräknade, exempelvis Slutförd eller Komplettera. Markering i matrisen sker genom att läraren markerar det fält som motsvarar elevens prestation på delkunskapskravet för den uppgift bedömningen gäller, detta blir då gult. Läraren väljer mellan

³⁶ Matrisen redovisas i sin helhet i Bilaga 12.

Uppnår inte, Uppnår, Utvecklar och Överträffar. Därefter följer en ruta där läraren kan välja att skriva kommentarer. Läraren kan även markera i drop-menyn under Bedömning och väljer där mellan Eleven riskerar att inte nå målen, Eleven förväntas i nuläget nå målen, Eleven förväntas i nuläget nå målen med god marginal.

Matriserna i de två andra plattformarna är uppbyggda med en annan struktur (OA, OE). Nedan visas en kursmatris för kursen Samhällskunskap 1b från en av plattformarna. Här är de fyra avgränsade styckena i den sammanhängande text som utgör Skolverkets kunskapskrav uppdelade i 11 delkunskapskrav. Även här väljer läraren för varje uppgift vilka av delkunskapskraven som den enskilda uppgiften omfattar och det är den matrisen eleven ser när återkopplingen ges på en specifik uppgift. Färgerna gult, grönt och rött kan användas för markering i matrisens olika fält. Det är också möjligt att lämna en ruta ofärgad om en elev inte uppnått kraven eller inte lämnat in uppgiften (FAA2).

I nedanstående matris B och C finns förklaringar till färgerna i matrisen tydligt utskrivna i toppen av matrisen. Röd färg innebär att eleven riskerar att inte uppnå kunskapskravet, gul färg att eleven uppfyller kunskapskravet till övervägande del och grön färg att eleven uppfyller kunskapskravet helt (OE).³⁷ Även i dessa matriser finns möjlighet att kommentera. I en av plattformarna placeras en eventuell textkommentar i anslutning till delmatrisen (OE). I den andra väljer läraren att skriva kommentaren i anslutning till inlämningen så den är inte synlig för eleven i anslutning till matrisen (OA).³⁸

³⁷ I en annan matris med samma struktur beskrev läraren det så att gul färg står för att kunskapskravet delvis är uppnått men att mer arbete återstår. Benämningarna i den matrisen är Steg E, Steg C och Steg A (OA).

³⁸ I matriserna för de andra kurserna används uppdelningen av kunskapskrav med samma princip med den skillnaden att matrisen för Samhällskunskap 1a1 har 10 delkunskapskrav och Samhällskunskap 2 har 8 delkunskapskrav (OA, OE).

Tabell 18.

Del av Matris B och C, generell struktur.³⁹ (OA, OE)

Samhällskunskap 1b		
Röd Riskerar att inte uppnå kunskapskravet		
Gul Uppfyller kunskapskravet till övervägande del		
Grön Uppfyller kunskapskravet helt		
Nivå E	Nivå C	Nivå A
Eleven kan översiktligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.
Eleven kan också översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna.	Eleven kan också utförligt redogöra för de mänskliga rättigheterna.	Eleven kan också utförligt och nyanserat redogöra för de mänskliga rättigheterna
I sin analys förklarar eleven enkla samband och drar enkla slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	I sin analys förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	I sin analys förklarar eleven komplexa samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.
Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra enkla slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Dessutom kan eleven utförligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade och nyanserade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

I användningen av matrisen kan urskiljas en variation hos lärarna där en del använder den och andra inte. Hos de lärare som använder matrisen finns också en variation där det finns lärare som alltid använder matrisen i sin återkoppling till elever och lärare som använder matrisen ibland och ibland inte (OA, OB, OC, OD, OE, OF). När det gäller lärares relation till matrisen så kommer den till uttryck både hos de lärare som använder matris och de som väljer att inte göra detta. Alla lärare i studien förhåller sig på något sätt till återkoppling i matris eftersom det är en möjlighet som ges i plattformarna.

³⁹ Matrisen redovisas i sin helhet i Bilaga 13.

8.2.2 Handlingar med redskapet matris

När lärarna talar om vad de vill uppnå med att ge återkoppling i matrisen framträder flera mål. Det handlar om att dokumentera betygsunderlag för kvalitetssäkring, betygssättningsarbete, kommunikation och transparens, att ge information om prestation, att driva på elever och att följa skolans riktlinjer. I följande avsnitt tydliggörs dessa mål.

Ett mål handlar om att betygsunderlaget finns samlat och säkrat. När läraren fyllt i matrisen finns en gedigen dokumentation som både elev och föräldrar kan se. För skolans del är betygsunderlaget dokumenterat om något skulle hända som gör att läraren inte kan sätta betyget. Användningen av matrisen beskrivs i termer av kvalitetssäkring och säkerhetssystem. För lärarens del innebär dokumentationen ett stöd i relation till betygssättningen och kommunikation om denna. Läraren har redovisat sina bedömningar och kan ta stöd i matrisen vid diskussioner om betyget. Peter säger:

det har ju underlättat såtillvida att jag har det samlat /.../ det blir någonting som jag hela tiden kan, ja, inför lägesrapportskrivningar inför utvecklingssamtal och sånt kan jag hänvisa, nu ligger du illa till här, fortsätter du på det här sättet så kommer du inte att uppnå kunskapskraven i kursen, gå in på xx-plattformen, där ser du allting vad du behöver göra, ja, att allt är samlat, det tycker jag underlättar (IIC:17)

Maria talar om att ”ha ryggen fri” (FAA1) i betygssättningen genom att underlaget finns i lärplattformen och därigenom är transparent för både elever och föräldrar. Jag tolkar det som att dokumentationen medför att läraren känner en trygghet när betyget ska sättas eftersom betygsunderlaget är öppet redovisat under kursens gång.

Ett annat mål som framträder är att ge eleverna information om nivån på deras prestationer genom den ifyllda matrisen. Begreppet transparens används även för att beskriva detta mål. Eleven ges en kontinuerlig överblick över nivån på sina prestationer genom hela kursen i relation till kunskapskraven och därmed betyget. Daniel säger:

dels finns det en väldigt stor transparens, eleverna ser ju vad vi gör /.../ dom mer ambitiösa eleverna tittar ju på dom här sakerna /.../ har ju ofta kalkylerat själv lite hur det ser ut och var dom tror att det är på väg och vad dom tror att dom behöver göra på nästa examination för att nå det här betyget liksom (IIE:16)

I beskrivningar kan skönjas en uppfattning om att eleven får handlingsmöjligheter genom att de har samma information som läraren har i sin dokumentation. Genom att eleverna ser var de befinner sig i relation till kunskapskraven kan de planera hur de ska använda sin tid genom att exempelvis ta initiativ till komplettering. De kan jämföra med varandra och de kan finna trygghet i att ha överblick över vad som klarats av.

Läraren kan också använda matrisen för att driva på eleven genom att den gula färgen indikerar att eleven ännu inte nått en nivå. När läraren väljer att ha kvar den gula färgen länge kan målet med detta vara att få eleven att anstränga sig maximalt även i slutet av kursen. Daniel säger:

hade du typ grönat hela matrisen för tidigt i kursen så signalerar det ju, och du säger att du backar aldrig, så signalerar det ju i stort sett att eleven ska sluta arbeta, tack och hej liksom, så därför lämnar jag ju några rutor gula för att skapa en illusion på något sätt om att den sista examinationen spelar roll (IIE:7)

Han beskriver hur matrisens färger används för att sporra eleven att göra sitt bästa vid den sista examinationen.

Ytterligare ett mål som framträder med att använda matriser är att följa skolans eller arbetslagets riktlinjer. Skolan eller arbetslaget har bestämt att matriser ska användas och därför använder läraren matrisen. Eva säger: ”nej, men jag jobbar ju på det för vi ska ju jobba på det” (IIB:17).

I ovanstående avsnitt har lärares relation till redskapet matris och lärares mål för återkopplingshandlingar i matris stått i fokus. I följande avsnitt redovisas återkopplingens karaktär med redskapet matris.

8.2.3 Återkopplingens karaktär vid matris

Utifrån en analys med utgångspunkt i de fyra kategorierna Uppgift i fokus, Betyg i fokus, Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus har jag funnit att återkoppling med redskapet matris kan placeras i kategorin Betyg i fokus. Den variation som har kunnat urskiljas inom kategorin visas med tre exempel på uppgiftsspecifika matriser.

Återkopplingen till en elev består av en ifylld uppgiftsspecifik matris. Ett exempel är en matris för uppgiften Privatekonomi.

Rubrik			
Inlämning av uppgift 2 och 3 - individuellt			
Status			
Slutförd			
Bedömning av läroplansmål			
Privatekonomi			
Privatekonomi. Hushållets inkomster, utgifter, tillgångar och skulder. Konsumenträtt samt konsumtion i förhållande till behov och resurser. Hur privatekonomin påverkas av samhällsekonomiska förändringar.			
Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Eleven uppnår inte kunskapskraven.	Eleven kan översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.	Eleven kan utförligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhälls-ekonomin.
<i>Lägg till kommentar</i>			
Följande status anges i förloppsrapporten för det här målet:			
Utvecklar			
V (grön bock). Nått gräns för nivåuppfyllelse			

I texten beskrivs kunskaper som krävs för de tre nivåerna Uppnår, Utvecklar och Överträffar. Texten återspeglar ett postscript-synsätt genom att den markerar ett avslutande omdöme på denna uppgift. Här finns inte betygsbokstäver men eftersom matrisen är indelad i tre nivåer och texten motsvarar de olika kunskapskraven för betygsnivåerna så är tolkningen att den har betyg i fokus. Under matrisen framgår att statusen Utvecklar anges i förloppsrapporten för det här målet.⁴⁰ Även detta indikerar att det är en slutförd prestation som har bedömts i

⁴⁰ Förloppsrapporten är en funktion där elevens status utifrån begreppen Uppnår, Utvecklar och Överträffar samlas på ett överskådligt sätt i relation till målen. Läraren kan använda denna funktion för att få en snabb överblick över elevens prestationer under kursen.

betygstermer. Denna funktion bidrar till att det är möjligt i en annan funktion i lärplattformen att se hur stor andel av kunskapskravet⁴¹ som är uppfyllt. Detta förutsätter dock att läraren har bestämt hur många gånger detta mål ska prövas och vilken vikt just detta mål har. Funktionen användes inte av läraren men informationen var synlig för eleven i matrisen liksom funktionen under, en grön bock och texten Nått gräns för nivåuppfyllelse. Även denna text indikerar att det rör sig om ett avslutande omdöme.

I uppgiften Brev till politiker i Samhällskunskap 1a1 ingick sex av tio delkunskapskrav. En elev har fått följande text gulmarkerad vilket ska tolkas som att dessa nivåer är visade i denna uppgift men att delkunskapskraven kommer att behandlas igen senare i kursen.

I sin analys förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation (C-nivå).

Dessutom kan eleven dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer (C-nivå).

I analysen diskuterar eleven utförligt och nyanserat orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna (A-nivå).

Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter och värderar med nyanserade omdömen andras ståndpunkter (A-nivå).

I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor samt göra välgrundade och nyanserade reflektioner om källornas relevans och trovärdighet utifrån syftet (A-nivå).

Eleven kan, med säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna (A-nivå).

Delkunskapskraven beskriver vad eleven bedömts kunna och har karaktären av avslutande värdering. De är färglagda med gul färg på två delkunskapskrav för betyget C och för fyra delkunskapskrav för betyget A. I rubriken för matrisen används begreppen Steg E, Steg C och Steg A som benämning för de tre betygsnivåerna. Även i denna matris är min tolkning att den återkoppling som ges har betyg i fokus då texten är

⁴¹ Här benämnt målet.

hämtad från Skolverkets kunskapskrav och betygsbeteckningarna används. Den utgör dock en variation till återkopplingen i det första exemplet i och med att den omfattar flera delar där bedömningen kan variera. När läraren har markerat C-nivå på delar av kraven och A-nivå på andra delar så får eleven viss information om styrkor och svagheter i prestationen vilken inte sker i det första exemplet eftersom uppgiften omfattade ett större och sammanhållet delkunskapskrav.

En annan variant återfinns i uppgiften Samhällsekonomi i kursen Samhällskunskap 2. Där ingick sex av åtta delkunskapskrav. I nedanstående exempel har en elev fått alla kunskapskrav grönmmarkerade på nivåerna E och C och gulmarkerade på A. Här återges delkunskapskraven på C-nivå.

Eleven kan **utförligt** redogöra för några centrala teorier och **utförligt** diskutera deras styrkor och svagheter.

Dessutom kan eleven **utförligt** redogöra för hur teorierna påverkar nutidens ekonomiska, politiska och sociala förhållanden samt hur dessa förhållanden kan förstås utifrån teorierna.

Eleven kan analysera komplexa samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser.

I analysen använder eleven **med viss säkerhet** samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder **samt värderar dem med enkla omdömen.**

Eleven diskuterar **utförligt** orsakerna samt politiska, ekonomiska och sociala konsekvenser av olika lösningar på samhällsfrågor.

Eleven kan ge **välgrundade** argument för sina ståndpunkter och värderar med **enkla** omdömen andras ståndpunkter.

I rubriken på matrisen framgår att det rör sig om Nivå E, C eller A. Liksom i de övriga exemplen är det delar av kunskapskravet i kursen som finns formulerat och som färgläggs i matrisen och min tolkning är att återkopplingen har fokus på betyg. Även här finns möjlighet att markera olika färg på olika delkunskapskrav och därmed tydliggöra styrkor och svagheter. I lärarnas praktik kan en variation urskiljas när det gäller att använda sig av den möjligheten. Det förekommer att lärare gör detta som i föregående exempel men det förekommer också att alla

ingående kunskapskrav genomgående är ifyllda på samma nivå för en och samma uppgift för alla elever.

En variation som återfinns i denna matris är att läraren har valt att i instruktionen till uppgiften markera att den sista meningen i det sista delkunskapskravet inte omfattas av uppgiften. Detta framgår inte av matrisen men visas i uppgiftsinstruktionen på följande sätt:

Eleven diskuterar utförligt orsakerna samt politiska, ekonomiska och sociala konsekvenser av olika lösningar på samhällsfrågor. ~~Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.~~

Sammanfattningsvis har återkoppling i matris klassificerats i kategorin Betyg i fokus.

8.2.4 Villkor för redskapet matris

I följande avsnitt redovisas de villkor jag kunnat urskilja i förhållande till redskapet matris. De utgörs av lärarens relation till redskapet, de regler, normer och konventioner som har kunnat urskiljas liksom vad som präglar interaktionen och arbetsdelningen inom gemenskapen.

Peter beskriver matriserna som svåra att använda eftersom de upplevs som "kantiga", "trubbiga" och inte "träffsäkra" (IIC:17). En önskan framkommer om att kunna markera delar av de större och sammansatta kunskapskraven som återfinns i en av matriserna.

Även Eva lyfter fram detta i relation till kunskapskraven:

samhällskunskap 2 är ju så stora kriterier och så har vi inte jobbat med allt, där skulle jag vilja ha en matris för sociala konsekvenser och en för ekonomiska konsekvenser och då blir jag såhär att, det här blir ju inte så som jag vill ha det (IIB:6)

Den matris som Peter och Eva har tillgång till är matris A där de nationella kunskapskraven är uppdelade i färre delkunskapskrav än i de övriga två matriserna.

Det förekommer också utsagor där en tolkning kan vara att läraren upplever en konflikt mellan matrisens fokus på kunskapskraven och ämnesplanen i dess helhet med "färdigheter" och "centrala innehållet" (IIB:3) vilket gör att de blir svåra att använda.

När lärarna använder matrisen är det vanligtvis så att läraren väljer ut vilka delkunskapskrav som ska bedömas i den specifika uppgiften. Det finns dock möjligheter att designa uppgiftsspecifika matriser genom att själv formulera texten i matrisen så att den på ett tydligare sätt relaterar till uppgiften. Detta beskrivs som tidskrävande eftersom läraren själv måste konstruera texten i matrisen.

- Peter: det jag saknar, det jag skulle vilja kunna göra, det är ju att kunna markera delar av dom olika fälten, för det var ju det, det är ju det jag känner nästan i alla jobb att, ja, visst det är här men vi kanske inte har jobbat riktigt med alla dom här delarna som finns i texterna
- Intervjuare: så man kan inte plocka ut delkunskapskrav
- Peter: nej, precis, utan då måste jag skapa superdetaljerade matriser
- Intervjuare: då får du skriva egen text här eller?
- Peter: då måste jag sitta och skriva och det kan jag ju göra men jag tycker att det tar för lång tid (IIC:6)

Även tekniska aspekter framträder som tidskrävande, det talas om att det kan vara ett omfattande arbete att exempelvis uppdatera huvudmatrisen med resultaten från delmatriserna.

I beskrivningar av matrisen framstår det som möjligt för både elever och lärare att göra olika tolkningar. Det förs diskussioner bland lärare om hur matrisen bör tolkas. Ett exempel på detta är om matrisen ska betraktas som ”backningsbar” (IIE:7) eller inte. Här beskrivs en skiljelinje mellan lärare som använder huvudmatrisen på så sätt att en färglagd nivå inte kan ändras, detta innebär att när en elev har fått en grön markering på A-nivå så förändras den inte utifrån bedömningar på senare uppgifter under kursen. Andra lärare menar att den är ”backningsbar” (IIE:7) och en elev kan då få sin markering i huvudmatrisen ändrad från ett högre betyg till ett lägre om den högre nivån inte visas i senare uppgifter under kursen. Daniel säger:

där finns det ju tolkningsutrymme och vi gör olika, jag tycker personligen att huvudmatrisen ska vara lite helig, har du väl satt något där så kommer jag aldrig att ta tillbaka det ifrån dig liksom (IIE:7)

Matrisernas färger kan tolkas olika vilket medför att matrisen blir svår att tolka för eleven. Färgen gult i en av matriserna beskrivs kunna tolkas

både som att vi kommer att arbeta mer med detta kunskapskrav och ”jag känner inte riktigt att du är där än” (IIA:4), d.v.s. eleven uppnår inte kunskapskravet fullt ut i den uppgift som är bedömd. Maria säger:

så när jag fyller i den och bara hänvisar såhär, se i matrisen, så är det ju många frågor fortfarande för eleverna, de får ju ett hum, men det är ju inte alls någonting som är klart och tydligt för dom (IIA:4)

Hon beskriver att det är osäkert för eleven ända till dess att hon markerar delkunskapskravet som grönt och att det kan dröja ända fram emot slutet av kursen.

I samtal om skilda tolkningar av matrisen framkommer också uppfattningar om att texten i matrisen kan vara svår att tolka för eleverna. Maria säger:

det kan ju vara kunskapskrav om att förstå olika institutioner och deras arbete, det tror jag inte riktigt dom greppar, om det inte är en uppgift såhär, hur är EU uppbyggt, då är det ju tydligt, men många gånger så är det nog inte alls tydligt (IIA:7)

Här framstår kunskapskravet i samhällskunskap som svårtolkat för eleverna. Både elever och lärare beskrivs således ha tolknings-svårigheter i relation till matrisen.

Matriserna framstår som något som lärare har att förhålla sig till och som det finns olika uppfattningar om. Detta framträder i resonemang om konflikter kring värdet av matrisen, att matrisen behöver kompletteras med annan återkoppling för att fungera väl och om att välja bort matrisen.

I följande citat från intervjun med Mats framstår matriserna som omstridda:

Mats: den används av några också, dom fyller i den, men många tycker att den är otydlig ändå, att den inte ger så mycket och några gillar att den är...så det är lite olika där, jag använder ju inte bedömningsmatrisen för feedback, det gör jag inte

Intervjuare: men ni har inte heller något tryck från skolledningen här på att göra det?

Mats: nej, inte än, men det kommer kanske, vi får se då vad lärare säger om det, om vi går med på det eller inte, det finns ju vissa som...

Intervjuare: du är tveksam till det?
Mats: ja, det tror jag nog
Intervjuare: du uppfattar att det finns ett motstånd eller vad man ska säga?
Mats: ja (IIF:17)

Det beskrivs som att det pågår en dragkamp mellan lärare angående matrisanvändning, där en del lärare är förespråkare och andra motståndare. I följande citat framskymtar denna motsättning i talet om andra lärares användning av matrisen. Eva säger:

det är väl lite det här, att bara klicka, att inte göra återkopplingen, för jag menar, vad ger en matris? Men dom lärarna hamnar nu i konflikt med eleverna när man börjar räkna matrisklicken, jag har fått C tre gånger och E en gång, varför ger du mig...? (IIB:6)

Peter beskriver att det visserligen är bestämt att matriserna ska användas men att ”det väl inte är sagt på något sätt att vad händer om man inte gör det” (IIC:3).

I talet om matriser framträder uppfattningar om att de behöver kompletteras med andra typer av återkoppling, både skriftlig och muntlig, men också en förhoppning om att matriser möjligen kan ersätta annan återkoppling. Peter säger:

Men kan man få ett system där jag faktiskt kan ha en större textmassa, eller lättare att ändra i textmassan på något sätt, så att jag får dom mer träffsäkra så skulle ju det, då kanske jag skulle kunna minska på antalet tillfällen när jag kör muntlig återkoppling eller, jag vet inte (IIC:17)

Han har tidigare talat om vikten av den muntliga återkopplingen och även i citatet ovan framkommer en tveksamhet om huruvida matrisen kan ersätta muntlig återkoppling.

Det framkommer också skäl till att inte använda matriser. Det talas om i vilken utsträckning återkopplingen i matriser kan stärka lärandet som i följande uttalande från Eva:

gynnar det lärandet eller är det bara ett sätt för mig att kvalitetssäkra att, men nu har jag gjort mitt (IIB:6)

Matriserna beskrivs ha ett svagt informationsvärde för eleven eftersom de inte ger motiveringar till de bedömningar som gjorts. Eva beskriver matrisåterkopplingen som summativ och säger:

jag tycker att eleverna blir så, då fokuserar dom bara på betyget och då blir det inte det formativa (IIB:2)

Både en tveksamhet om värdet för eleverna och tidsfaktorn framstår i nedanstående citat som en viktig aspekt i valet att inte använda matrisen.

Mats: ja, jag vet inte om det ger, jag tror inte att det ger eleverna så mycket mer kunskap om vad dom håller på att lära sig och...

Intervjuare: det är det avgörande för dig?

Mats: ja, och det tar väldigt mycket tid också (IIF:17)

I ovanstående avsnitt har redogjorts för villkor i form av lärares relation till matrisen. I följande avsnitt redovisas villkor i relation till moderna regler, gemenskap och arbetsdelning.

Ett villkor är den policy om matrisanvändning som finns på skolorna. I ett par av skolorna är det frivilligt och upp till varje lärare. I någon skola är det en policy som arbetslaget har satt upp men det kan också vara en policy för hela skolan eller hela skolkoncernen. I en av skolorna finns en policy om att inte skriva ut papper vilket kan uppfattas som en uppmaning till lärare att använda digitala verktyg när skriftlig återkoppling ges på elevarbeten. De resonemang som redovisats ovan och som tyder på att det kan finns skilda uppfattningar inom kollegiet om värdet av att använda matrisen och om hur den ska fyllas i förekommer både på skolor där det finns en skolpolicy om att matrisen ska användas och på skolor där det är frivilligt att använda matrisen.

I talet om lärplattformen i nedanstående citat framstår beslut om matrisens utseende som uppifrånstyrt.

Intervjuare: Hur bestämdes det att den skulle se ut på det här sättet i x-kommun, vet du det?

Margareta: Jo, vi har en gymnasieförvaltning och gymnasienämnd som tycker att dom vet mer än lärarkåren

Intervjuare: så det kom därifrån?

Margareta: ja, dom köpte paketet naturligtvis men det var ingen från lärarkåren som var med när det bestämdes (IID:3)

Hon uttrycker att lärare inte haft inflytande över införandet av matrisen. Eva resonerar om bakgrunden till införandet av matriser och säger: ”politiker säger att matriser är bra” (IIB:19). I en av skolorna ändrades matrisens struktur mitt i terminen vilket Peter upplevde som mycket irriterande.

Ett annat villkor som framträder är att matrisens struktur och logik på olika sätt påverkar lärarens återkopplingshandlingar. All information om elevers prestationer upplevs inte passa in i matrisen vilket kan innebära att matrisanvändningen kan påverka vilka uppgifter läraren väljer att ge eleverna. Det kan vara tidskrävande att konstruera uppgifter så att de fungerar att bedöma i matrisen. Mats säger:

ja, det är några som har kämpat med det och lägger ner massor med tid på att passa in uppgifterna, alltså sådär väldigt exakt vad det är och så är det ju, det är ju en sån bedömning från uppgift till uppgift vad som täcks in och sådär (IIF:17)

Eva beskriver sin matrisanvändning som att hon ”inte får ihop det” (IB:12). Jag tolkar det som att svårigheterna har sin grund i matchningen mellan uppgiften och matrisens struktur.

I matrisen framstår som ett grundantagande att uppgifter bedöms i hela betygsskalan eftersom varje delkunskapskrav återfinns på tre nivåer. När det gäller uppgifter där läraren inte vill göra en graderad bedömning i matrisen så måste detta klargöras för eleverna eftersom matrisens utseende ger intryck av att bedömning sker på alla betygsnivåer. Lärarna kallar dessa uppgifter för E-uppgifter, det är uppgifter som ska genomföras men där endast E-nivån i kunskapskravet provas.

Matrisen beskrivs också som en svårighet i relation till ämnets karaktär när det gäller läraktiviteter som värderingsövningar och diskussioner. Maria beskriver att hon har svårt att få in bedömningsinformation från dessa i matrisen utan helst vill ha den informationen bekräftad i en annan uppgift. Här framstår en påverkan utifrån lärplattformens logik där rutinen ser ut så att en uppgift läggs upp i lärplattformen, läraren bedömer uppgiften och ger återkoppling till alla elever. Mer spontana klassrumsaktiviteter där bedömningsinformation inte kan samlas in om alla elever i gruppen kan upplevas som att de inte passar in i matrisen.

Ett villkor som framkommer i relation till samhällskunskapsämnets karaktär och tradition är att ämnet inte alltid är så lätt att planera för långsiktigt eftersom det kan inträffa saker i samhället som behöver belysas i undervisningen. När detta inträffar kullkastas tidigare planering vilket kan medföra att inplanerade uppgifter inte hinns med. Detta kan innebära att delar av kunskapskraven blir styvmoderligt behandlade vilket blir tydligt i användningen av matriser. Det kan uppstå situationer när läraren behöver förklara för eleven att en alternativ logik har använts vid betygssättningen. Läraren finner att hen inte gett tillräckliga möjligheter under kursen och måste därför markera en betygsnivå som uppnådd på ett delkunskapskrav som eleven faktiskt inte visat eller visat endast vid något tillfälle. Hen väger då in helhetsbedömningen av eleven inför betygssättningen och färglägger grönt ändå. Eleven bedöms ha uppnått det som varit möjligt utifrån den undervisning som läraren planerat. Denna situation kan troligen uppstå även när matris inte används men blir då inte tydlig för eleven och behöver därför inte förklaras i lärarens återkoppling. Genom den transparens som matrisen innebär blir svårigheten att planera långsiktigt i ämnet samhällskunskap tydlig.

I de olika lärplattformarna är kunskapskraven uppdelade i mindre delar, delkunskapskrav. Inom vissa ämnen tycks det ha uppstått en praktik där lärare instruerar elever att arbeta tydligt mot enskilda delkunskapskrav. Detta beskrivs som ett problem i relation till samhällskunskapsämnet där det upplevs som svårt att arbeta mot enskilda delkunskapskrav och ofta handlar om en helhetsbedömning. Daniel säger:

vissa lärare använder dom här boxarna ganska sådär tydligt med eleverna, det är den här boxen och då frågar ju eleverna mig, ”vilken ruta ska jag jobba med” och då säger jag att samhällskunskap fungerar inte så, det är liksom väldigt svårt att bara lyfta ut och pröva det här lilla utan ofta hänger saker ihop liksom att, när du talar om orsaker och konsekvenser då måste du ju ändå binda ihop det med ekonomi eller politik eller nånting och jag menar att det är väldigt svårt att uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap utan att det har någon koppling till något annat (IIE:16)

Här tycks alltså samhällskunskapsämnets karaktär utgöra en spänning i relation till redskapet matris.

En annan påverkan från matrisens struktur återfinns i Daniels resonemang ovan om att färglägga strategiskt så att eleverna lägger ner

kraft även på den sista uppgiften i kursen. Detta kan göras i matrisen genom att lämna någon eller några rutor gula till dess att den sista uppgiften i kursen är bedömd. I detta resonemang framskymtar en norm om att elever skulle sluta arbeta om de trodde att betyget var i hamn, att de behöver den sporre eller den press som ett strategiskt ifyllande innebär.

En norm som framstår som central i relation till återkoppling i matris är vikten av att eleverna får tydlig information om kvaliteten på sin prestation för att kunna använda den kunskapen som ett avstamp för vidare lärande. Eleverna informeras om sina prestationer och ser sitt betygsläge växa fram under kursens gång. Det beskrivs som en trygghet för eleverna att de kan se vad ”vi bockat av” (IIB:6) i matrisen. Daniel resonerar om matris i relation till textkommentar och menar att elever kan tycka att det räcker att få informationen om bedömningen i matrisen, det är ju en återkoppling som inte kräver någon insats från eleven men som ändå ger information om arbetets kvalitet.

dom läser ju väldigt många kurser och dom blir ju lite sådär sönderformaterade liksom så att det är ju väldigt många som försöker jobba formativt på olika sätt som dom blir lite sådär...lite trötta helt enkelt, precis som vi blir lite trötta på det här formativa, då därför, när dom bara ser en bedömningsmatris så är det såhär, ok, tack det var allt jag var intresserad av i nuläget (IIE:15)

Denna norm ligger nära en norm om att det är viktigt att betygsunderlaget är transparent. Med detta menas att det kan ses och förstås av elev och föräldrar. Bägge dessa normer stödjer ett ifyllande av matrisen genom tal om öppenhet och transparens. En skillnad är att transparensen ifråga om betygsunderlag inte nödvändigtvis är kopplat till lärandet utan också kan ses om ett svar på styrdokumentens krav på att eleven ska få fortlöpande information om sina studieresultat och att lärares dokumentation ska kunna förstås av andra personer (Skolverket, 2018a).

Det framskymtar även en norm i form av en digital framtidstro. Matrisen har inte funnits så länge och ”den kan bli bättre och blir säkert bättre allteftersom” (IIC:17), enligt Peter. Normen kommer också till uttryck när Eva beskriver att hon ”blir så hånad” (IIB:16) av kollegor för att hon har sin betygsdokumentation i kalender och pärmar istället för i plattformen.

När läraren talar om återkoppling i matris framträder en rollfördelning där läraren bedömer och dokumenterar bedömningsinformation. Eleven är den primära mottagaren av bedömningsinformationen och skola, elev och föräldrar kan ta del av dokumentationen. Interaktionen framstår som i huvudsak enkelriktad och individuellt orienterad. Det är mycket ovanligt att eleven ger skriftlig respons i lärplattformen på en given återkoppling i matris.

I lärarnas beskrivningar kan skönjas en variation ifråga om hur de upplever att elever förhåller sig till matrisen. Ambitiösa elever beskrivs visa stort intresse medan mindre ambitiösa elever mer eller mindre struntar i matriserna. Jag frågar Peter om eleverna ställer frågor om matrisen när han ger muntlig återkoppling. Han svarar:

nej, jag kan inte säga att den här elevgruppen, dom gör inte det, dom, nej, en del ser jag jobbar mycket med och tittar och frågar runt matriserna men dom allra, allra flesta gör inte det, dom är mer intresserade av att höra vad jag har att säga om det dom har skrivit (IIC:7)

Han beskriver att de flesta elever inte intresserar sig för matrisen. Daniel menar att vissa av eleverna tycks ”leva väldigt fränkopplat från bedömningsmatriserna” (IIE:3).

Det förekommer dock att elever jämför varandras matriser och kan påtala ett inkonsekvent ifyllande från läraren. Eleverna beskrivs också använda matriserna för att kalkylera sina utsikter inför betygssättning och hur de ska disponera sin tid. Daniel säger:

ja, jag skulle säga vissa elever som har då en hög ambitionsnivå i kursen tittar mycket på huvudmatriser och tittar på delmatriser och jämför kanske mot kompisar eller jämför själva och ser hur saker och ting hänger ihop och kalkylerar lite vart det är på väg liksom (IIE:19)

Den transparens som matrisen ger kan också innebära att eleven själv kan ta initiativ till att be om att få göra en kompletterande uppgift för att nå en högre betygsnivå. En annan bild som ges är att eleven kan använda matrisen som ett stöd i arbetet med en uppgift. I lärarnas beskrivningar framträder en bild av att elevernas användning av matrisen varierar mellan elever.

På skolorna finns en blandad praktik ifråga om matrisanvändning. Elever får ifyllda matriser från en del av lärarna och inte från andra. Daniel säger:

ja, vissa använder text, med eller utan text liksom, men vissa använder ju bara delmatriser och ingen huvudmatris och vissa använder bara huvudmatris och inga delmatriser (IIE:8)

Mats, som inte använder matris, får frågan om eleverna frågar efter matrisen. Han menar att de inte gör detta vilket beskrivs som förvånande. Han säger:

nej inte alls, inte det minsta faktiskt. Jag är nästan lite förvånad att det är ingen som...eftersom det är vissa lärare som jobbar med det men bara för att jag inte gör det är det ingen som undrar varför gör inte du det, det frågar dom inte (IIF:17)

Eleverna tycks anpassa sig till lärares olika återkopplingsrutiner.

8.3 Återkoppling med redskapet textkommentar

Avsnittet inleds med en beskrivning av redskapet textkommentar och därefter följer de handlingar som utförs med redskapet. Analysen av återkopplingens karaktär med redskapet redovisas och avslutningsvis ges en beskrivning av de villkor som kunnat urskiljas för återkoppling med redskapet textkommentar.

8.3.1 Redskapet textkommentar

I de tre lärplattformarna finns möjligheter att skriva textkommentarer i anslutning till inlämnade elevuppgifter. De sex lärarna i studien använde sig i varierad utsträckning av denna funktion för att ge återkoppling. Den dominerande praktiken när det gäller textkommentarer är att de förekommer i form av en kortare eller längre text i en kommentarsruta. Det förekommer textåterkoppling direkt i elevens fil men det är ovanligt (OA, OB, OC, OD, OE, OF).

I lärarnas beskrivningar av återkoppling med textkommentar framträder två typer av kommentarer, standardiserade och individanpassade. En standardiserad textkommentar innebär att läraren förbereder ett antal alternativmeningar för olika betygsnivåer på uppgiften som sedan kan kopieras och klistras in i kommentarsrutan. En

individanpassad textkommentar formuleras med tanke på den elev den ges till och olika aspekter beskrivs kunna påverka hur kommentaren formuleras. Dessa aspekter kommer att framträda när jag i nedanstående avsnitt beskriver lärarnas handlingar.

8.3.2 Handlingar med redskapet textkommentar

När lärare talar om sin återkoppling i text framträder flera mål. Dessa är att motivera bedömning, ge besked, klargöra kvalitet, förebygga ifrågasättande, vidareutveckla lärande, spara tid, resonera om ämnesinnehåll, påverka elevens attityd och stärka relationen mellan lärare och elev. I följande avsnitt tydliggörs dessa mål.

Ett mål med textkommentaren kan vara att motivera den bedömning som endera framgår i form av en betygsbokstav i texten eller som kan utläsas ur matrisens ifyllda delkunskapskrav. Motiveringen ses som ett komplement till matrisen för att ha en tydlig dokumentation inför betygssättningen. Maria använder begrepp som ”säkerhetssystem” (IIA:14) och ”transparens” (IIA:13) och fortsätter:

att någon annan ska kunna tolka också och följa hur jag har satt det här betyget, jag kan ju gå och dö dagen innan betygssättning och då ska ju någon annan kunna göra det åt mig liksom (IIA:13)

Hon menar att både matris och textkommentar behövs för att betygssättningen ska bli så transparent så att någon annan kan förstå den.

När textkommentarerna skrivs av lärare som använder matris beskrivs en rutin där läraren går mellan textkommentar och matris och använder begrepp ur matrisen för att motivera bedömningen. Daniel kommenterar en av sina textkommentarer till den ifyllda matrisen:

ja, det här är ju nästan bara ett berättigande till vad som står ovanför, det är en förklaring i text vad som är i matrisen /.../ det här handlar ju snarare om att jag berättigar betyget med en kommentar (IIE:9)

Daniel beskriver att han försöker komma ifrån betygsbokstäverna genom att använda begrepp ur kunskapskraven. Jag tolkar det som att bedömningen legitimeras genom en textkommentar.

Eva beskriver att textkommentar kan fungera som en ”check” eller ”exit-ticket” (IIB:15). Det rör sig då om korta standardiserade kommentarer som ges till varje elev på kortare arbetsuppgifter. Målet

med kommentaren är att ge eleven besked om att läraren sett uppgiften och noterat att den är tillfredsställande genomförd.

Ett mål med textkommentaren kan också vara att klargöra kvaliteten på elevens arbete. Eva ger exempel på hur hon formulerar sig:

för att vara utförlig så ska man ha haft med dom här sakerna, det säger ju inte matrisen (IIB:17)

Det kan handla om att koppla prestationen till kunskapskraven och att visa vad som saknas för en högre nivå. Daniel säger:

förhoppningsvis ska det finnas någon form av lärande i det också att dom ska förstå att, OK, men på den här delen så var jag bättre än på den här delen och min tanke är ju då att dom ska försöka ta fasta på det dom gjorde bra och kanske lära sig från det och utveckla sig inför nästa examination (IIE:9)

Att få klarhet i arbetets kvalitet framstår här som ett möjligt avstamp för elevens fortsatta lärande.

När elever får återkoppling som inte är i enlighet med deras förväntningar kan målet med textkommentaren vara att förebygga ett ifrågasättande av bedömningen. Daniel säger:

när man skriver så verkligen individualiserat så skriver man ju också lite utifrån hur man känner eleven, och här visste jag på förhand, för den här eleven skulle fråga mig, varför är det här inte ett A och då kan det vara bra att faktiskt poängtera vad bristerna var snarare än vad styrkorna var (IIE:11)

Läraren väljer att lyfta fram arbetets brister i textkommentaren så att en elev som förväntar sig ett högre betyg ska förstå varför hans förväntningar inte har infriats. Ett annat sätt att förebygga ett ifrågasättande kan vara att skriva en mer utförlig och klargörande kommentar för att undvika en diskussion om bedömningen på lektionen.

Ett mål som framstår som viktigt är att textkommentaren kan vidareutveckla elevens lärande eller hjälpa eleven att komma vidare. Maria säger:

men om man siktar mot A, alltid bara när C och inte ha några liksom verktyg, vad ska jag förändra, det är ju jättestressmoment, så det måste var tydligt liksom, det är det här jag saknar, det är det här som krävs för nästa steg (IIA:2)

Här framstår elevens behov av att få stöd i att komma vidare som centralt. Eva säger: ”mina kommentarer gör ju att eleverna kommer framåt i sitt lärande och därför väljer jag att lägga mer tid på det” (IIB:18). Daniel beskriver hur han under hösten använder sig av individrelaterade kommentarer för att stödja elevens lärande för att under våren övergå till att använda sig av standardiserade textkommentarer. Han säger:

mina kommentarer har ju störst effekt i början av kursen när dom ska förstå kursen och förstå lite sig själva och förstå vart dom är på väg (IIE:11)

De standardiserade textkommentarerna motiveras med att de är tidsbesparande. Daniel beskriver att han gjort ett förarbete i form av färdiga formuleringar inför terminen: ”i år har jag faktiskt gjort en för E, D, C, B, A (IIE:11). Senare i intervjun säger han: ”Det är ju lite copypaste i det hela också” (IIE:18).

Textkommentarer kan också användas för att fortsätta en diskussion med en elev som ägt rum på lektionen genom att skriva en resonerande text. Maria förklarar varför en del av hennes textkommentarer är långa och av diskuterande snarare än värderande karaktär:

desto större grupp man har, desto mindre hinner man ju samtala under handledningens gång, så ibland så tycker jag att det är ganska kul att ha det där, det ger mig en möjlighet att kommentera det vi tidigare har pratat om (IIA:3)

Hon använder kommentarer för att lektionstiden inte alltid räcker till för samtal. Målet med återkopplingshandlingen tycks vara att få mer utrymme för ämnesrelaterade resonemang.

Återkoppling i text beskrivs också som ett sätt att påverka elevernas inställning till skolarbete. Det talas om att textkommentaren kan ”pusha eleven lite framåt” (IIB:4) och om att få eleven att ”gå vidare och inte bara ge upp” (IIA:15). Här finns också resonemang om att påverka elevernas kunskapsuppfattning. Margareta säger:

att de inser att kunskapen kräver reflektion /.../ att kunskapen är inte bara att lära sig en massa fakta utan att det är en bearbetning av material, att koppla det till samhället och sitt eget liv (IID:10)

Ett mål med textkommentarer kan vara att påverka elevens attityd eller inställning.

Ett annat sätt att påverka elevens inställning kan vara att skicka signaler till elever om kursen. Maria beskriver att hon vill förmedla kursens kravnivå till elever som inte har så höga ambitioner och därmed håller en formell eller hård ton i inledningen av kursen. Hon säger:

jag är lite mer formell i dom kommentarerna men också kanske såhär lite tuffare, att jag ställer lite hårdare krav liksom, och att jag tydligare använder mig av kunskapskravens begrepp liksom (IIA:10)

Vartefter kursen fortlöper anpassar hon sig till elevernas ambitioner eller förmåga.

Det finns utsagor som tyder på att textkommentarerna även kan ha relationsorienterade mål. Margareta menar att skälet till att hon oftast inte skriver sina textkommentarer i plattformen utan på elevens papper är att återkopplingen är personlig och att den kan missförstås om den läses av föräldrar. Hon säger:

och den dialogen tycker jag är personlig, jag kanske vill säga saker som föräldrarna inte har med att göra eller kan uppfattas som kränkande för föräldrarna, dom vet inte vilket förhållande eleven och jag har (IID:4)

Mats beskriver sitt val av formuleringar i textkommentarer som att det sker ”från elev till elev där som jag känner dom” (IIF:8). Han skriver textkommentarer till vissa elever men inte till alla. På frågan om vad som styr dessa val säger Mats:

jag tror att när jag upplever att vissa behöver det mer, så är det, att jag känner den här behöver höra att hon är bra eller han är bra liksom (IIF:8)

Av lärarnas beskrivning av individanpassade textkommentarer framgår att flera aspekter av personlig karaktär påverkar formuleringarna, exempelvis elevens ambitionsnivå, behov och förmåga. Maria menar att personliga kommentarer kan bidra till att stärka eleverna och därmed deras lärande. Hon beskriver hur vikten av den personliga relationen i återkopplingen kan skilja sig åt mellan olika elevgrupper:

eleverna är ju mycket mer öppna för det här än eleverna som jag hade tidigare var, dom söker ju relationer på det sättet och då är det lättare att se

också nyanserna hos eleverna och därför blir nog kommentarerna mer personliga (IIA:14)

Jag tolkar det som att elevernas behov av den personliga relationen med läraren påverkar innehållet i lärarens textåterkoppling och att ett mål med återkopplingen kan vara att stärka relationen mellan läraren och eleven för att stödja elevens lärande.

8.3.3 Återkopplingens karaktär vid textkommentar

I följande avsnitt redovisas den klassificering som gjorts med utgångspunkt i kategorierna Uppgift i fokus, Betyg i fokus, Lärprocess i fokus och Självstyrning i fokus.

Det mönster som har kunnat urskiljas för redskapet textkommentar är att återkoppling i kategorierna Betyg i fokus och Lärprocess i fokus är tydligt framträdande. Återkoppling i kategorierna Uppgift i fokus och Självstyrning i fokus förekommer men i betydligt mindre omfattning. I det följande beskrivs den variation som förekom inom de fyra kategorierna.

Uppgift i fokus

Ett mönster är att få textkommentarer har uppgift i fokus. Ett undantag är ett öppenboksprov i ekonomi där läraren har skrivit marginalnoteringar i elevernas inlämnade filer vid de flesta av provets frågor. Det förekom också insprängda inslag med uppgift i fokus i längre återkopplingssekvenser i slutkommentarer som i huvudsak var inriktade på lärprocess.

I den uppgiftsinriktade återkopplingen återfinns korrigerande sekvenser. Det kan handla om rättelser eller önskemål om ytterligare information men även om att tillföra information av korrigerande karaktär. Följande exempel är en marginalnotering i ett öppenboksprov inom kunskapsområdet samhällsekonomi: ”Bättre att använda begreppet Offentlig sektor”. Dessa korrigeringar kan också ha formen av frågor där det blir tydligt av sammanhanget att läraren efterfrågar ytterligare information: ”Vem/vilka sänker räntan?”. De kan också förekomma som en kortfattad slutkommentar ”Source criticism?????????????”. Läraren gör eleven uppmärksam på att en aspekt av arbetet saknas.

En variation som också handlar om att ytterligare information efterfrågas är när eleven inte bedömts ha genomfört hela uppgiften. Ett uttryck som används är då att uppgiften behöver kompletteras som i följande citat i relation till en uppgift om EU: ”Kompletteras. Ser jättebra ut. Men du har glömt att ta reda på lite fakta om en EU-parlamentariker” eller som i följande exempel:

Du har svarat på frågorna om lyxfällan, men inte övriga. Det räcker inte för att jobba med hela kunskapskravet, se över frågorna igen.

Den uppgiftsinriktade återkopplingen kan förekomma som en korrigering i längre textsekvenser där läroprocess står i fokus, som i följande citat där läraren ger återkoppling på ett pararbete som ska slutföras vid senare tillfälle: ”Några små dem där det ska vara de och att ni använder /, skriv istället eller”.

Det förekommer också att läraren tillför information i relation till elevens lösning av uppgiften. Denna kan ha en korregerande karaktär som i följande citat i en uppgift om källkritik: ”Du kopplar fortfarande ihop Svenskbladet med norska storföretaget Schibsted som äger Svenska Dagbladet, Aftonbladet m.m. Så vitt jag vet har de inget med varandra att göra”.

Textkommentaren kan också, som i följande marginalnotering, ha en mer resonerande ton:

Tidsperspektivet är viktigt. En stor svårighet med såväl finans- som penningpolitik är att insatserna ska komma i rätt tid för att ha bäst effekt. Det är så jag tolkar ditt resonemang här. Om insatserna kommer för tidigt/eller för sent kan det snarast spå på den konjunktur som man egentligen ville mildra. I verkligheten är det just att de kommer för sent som är problemet eftersom prognoserna ofta är osäkra/felaktiga eller att det inträffar saker på den internationella arenan som ingen kunnat förutspå.

Återkopplingen är här tydligt knuten till elevens svar och den har drag av korrigering men också av en mer läroprocessinriktad återkoppling mot förståelse av sammanhang.

Betyg i fokus

Textkommentarer med betyg i fokus var tydligt framträdande i kommentarmaterialet. De består av avslutande värderingar och har karaktären av en sammanhållen slutkommentar. De förekom inte som marginalnoteringar i materialet.

Textkommentarer inom denna kategori kan bestå av en avslutande värdering som i detta exempel där ett generellt beröm åtföljs av en betygsbokstav: ”You have argued well for your case – good work. Grade B-”. De kan också vara tydligare i den meningen att de visar på såväl styrkor som svagheter i elevens prestation som i detta exempel där uppgiften är att skriva ett brev till en politiker:

I din text så förklarar du vad du vill göra för förändring och varför. Du redogör för argument baserad på egna erfarenheter och förklarar fördelarna med ditt förslag. Du motiverar också hur du valde politiker, dock lite kort.

eller

Övergripande omprovsomdöme. Du lämnar korrekta, utförliga och nyanserade svar. Bra! Jag saknar dock ett led i svaret på fråga 3. Där hade du gärna fått belysa /.../

Detta är en vanlig struktur, ett avslutande omdöme inleder en återkopplingssekvens och därefter följer en fortsättning som ibland har karaktären av en återkoppling med fokus på läroprocess men i detta fall snarare var efterfrågan om mer information d.v.s. en uppgiftsinriktad återkoppling.

En annan variation är ett generellt beröm som ett post-script, i en slutkommentar på en presentationsuppgift:

Mycket välarbetad uppgift där du tydligt genom text och bild motiverar dina val i de olika kategorierna.

Här finns också textkommentarer som direkt anknyter till bedömningsmatrisen och där matrisens betygsbeteckningar används:

När du tittar på din kursmatris så ser du ju att du har uppfyllt två hela kunskapskrav på en A-nivå, men eftersom du även uppnådde vad som var möjligt på kunskapskrav 1 så räknas den in som grön i sin helhet, dvs du har nått A-kunskapskraven på 1, 2 och 3. Det betyder att ditt slutbetyg blir B.

Detta var sista uppgiften i kursen och läraren väljer att klargöra matrisen i samband med att en textåterkoppling ges.

Det annan variation är likalydande textkommentarer till alla elever där det som skiljer är de progressionsord som används i kunskapskraven och dessa indikerar då betygsnivå även om ingen betygsbokstav återfinns i återkopplingen. Här följer ett exempel där kunskapskraven i kursen Samhällskunskap 1a1 är invävd i kommentaren genom progressionsorden *utförligt*, *nyanserat*, *välgrundade* och *med säkerhet*:

I din uppgift om internationell politik har du på ett utförligt, och nyanserat, sätt beskrivit hur olika politiska system fungerar samt vilka orsaker som ligger bakom deras funktion. Du har även utförligt, och nyanserat, beskrivit vilka konsekvenser som nationens agerande får på världen. Kring dessa frågeställningar har du givit välgrundade, och nyanserade, argument för dina egna ståndpunkter. Slutligen har du utförligt, och nyanserat, redogjort och använt dig av den postkoloniala teorin, samt med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, för att analysera länders agerande internationellt.

Återkopplingen är här kopplad till uppgiften och kan genom användningen av progressionsorden överföras till betygsnivåer.

I följande citat återfinns progressionsorden men också en tydlig referens till matrisen. Här finns också tydliga kopplingar till elevens text:

Du gör en utförlig analys över problematiken kring den pågående flyktingkrisen. Dels förklarar du varför vägen hit blir så farlig, även vilka konsekvenser situationen kan leda till samt vilka lösningar som diskuteras. Din text visar att du förstår och kan mycket om det här området. Du diskuterar också utförligt olika lösningar på problemet, alltifrån taggtråd till en annan asylprocess. Däremot är du enbart översiktlig och lite otydlig när du förklarar konsekvenserna i de olika perspektiven ekonomiska, sociala och politiska. Titta i matrisen hur jag har bedömt, du jobbar med kunskapskraven på lite olika nivåer.

Detta är ett exempel på när återkoppling med Betyg i fokus ligger nära återkoppling med Lärprocess i fokus. Här finns kopplingar mellan elevens text och progressionsorden som skulle kunna tjäna som ett tydliggörande för eleven som hen kan generalisera till andra uppgifter. Min tolkning är dock att i detta fall dominerar karaktären av avslutande värdering denna återkopplingssekvens.

Lärprocess i fokus

Textkommentarer med lärprocess i fokus var även de framträdande i materialet. De gavs vanligtvis som en slutkommentar, ofta tillsammans med en sekvens där betyg stod i fokus och ibland utan betygsfokus. I de fallen handlade det oftast om att återkoppling gavs på en uppgift som ännu inte var färdigbearbetad.

En vanlig struktur i materialet när det gäller återkoppling på ännu icke färdiga uppgifter är att återkopplingen inleds med konstateranden om vad som fungerar bra. Därefter följer en sekvens som kan vara ganska lång där läraren ger konkreta råd eller ställer frågor för att eleven ska kunna höja kvalitén på uppgiften. Här följer ett exempel där eleven får en återkoppling på en rapportuppgift som har till syfte att öva inför gymnasiearbetet i årskurs 3 men också att påbörja detta arbete:

Ett mycket intressant ämnesval med varför kommunen satsar på fritidsgårdar i osäkra ungdomsmiljöer, som också är en del av er frågeställning. Men ni undersöker egentligen inte det utan medias bild av området X-orten. Ett förslag är att ni mailar politiker och frågar hur de tänker förebygga osäkra miljöer för ungdomar. Ni förutsätter att det finns osäkra miljöer för ungdomar. Men belägger inte med fakta att det är så. /.../ Ni behöver styrka med källor. Det ni kan tänka på är att ha en tydligare inledning där ni motiverar varför ni valt detta ämnesområde. /.../ Ni kan utveckla och leda läsaren i ert arbete. Tänk på inför åk 3 att ha en röd tråd genom arbetet. Att det är frågan som styr hela arbetet. Det är det ni ska undersöka och det ska vara undersökningsbart.

I återkopplingen finns dels handfasta förslag för eleven att arbeta vidare med men också generella råd för skrivandet av en rapport.

Ett liknande exempel återfinns i en återkoppling på en deluppgift som innebar att redogöra för källor och källkritik inför ett kommande arbete om att fly till EU:

Din samling av källor kommer att ge dig ett brett perspektiv på samhällsfrågan när du blandar intervjuer med nyhetsartiklar och när du blandar arabiska nyheter med svenska. Jag tycker dock att du ska utveckla ditt resonemang kring att arabiska nyheter är mer trovärdiga än svenska. Jag tror absolut att det är bra att du har med båda två, men den källkritiska diskussionen kring varför den ena är bättre än den andra tycker jag att du ska utveckla en rubrik i din stora text, som du döper till källkritik. Tänk på att arabiska media, beroende från vilket land det sänds, kanske har särskilda

intressen i konflikten, precis som svenska medier. Vet du något om vilka dessa politiska intressen kan vara?

Läraren ger tydliga råd för att vidareutveckla källkritiken och avslutar med en fråga för att stimulera eleven att tänka vidare.

En kortare återkopplingssekvens som också har karaktären av att ge kortfattade råd handlar om vad eleven behöver utveckla under kursen:

Det du kan tänka på i kursen är att försöka vara tydligare med vad du vill presentera i varje stycke – då får du en tydligare röd tråd i din text och du får lättare att prestera de högre kunskapskraven i kursen

Återkopplingen kan också innehålla förklaringar om hur eleven ska tänka kring ett fenomen. Följande sekvens handlar om källkritik:

Think about presenting sources in the report. Source criticism is not about judging but presenting specifically for each source a possible bias and reasons why you think this is.

En återkoppling med läroprocess i fokus kunde också bestå av frågor där läraren utifrån den text eleven skrivit försöker få eleven att tänka vidare kring begrepp eller sammanhang, i detta fall handlar det om en marginalnotering om ekonomi: ”Är hållbar utveckling totalt oförenligt med marknadsekonomi enligt dig?? I ett annat exempel avslutas en återkopplingssekvens som handlar om källkritik med en fråga till eleven: ”Fundera dock på följande: är Aftonbladet åsiktsfritt?”.

I en variant av den läroprocessinriktade återkopplingen använder läraren exempel ur elevens text för att tydliggöra progressionsordens innebörd i relation till betygsnivåerna. Min tolkning är att denna återkoppling är inriktad på att stärka elevens läroprocess genom att visa eleven exempel på skillnader i nivå i elevens egen text. Följande exempel är hämtat ur en uppgift i nationalekonomi:

T ex din användning av Keynesianismen och Monetarismen på Sveriges ekonomiska situation i både nutid och dåtid uppvisar nyanserade kunskaper. Däremot anser jag att ditt resonemang kring Grekland är mer kortfattat och kan liknas vid en utförlig nivå. Här skulle du kunnat studera mer kring Grekland för att kunna göra en bättre användning av teorierna på detta land.

Här tydliggörs progressionsorden nyanserad och utförlig med utgångspunkt från elevens text. Sekvensen har dock drag av avslutande värdering och ligger nära kategorin Betyg i fokus. Ett liknande exempel är hämtat ur ett brev till en politiker:

För att nå högre kunskapskrav skulle du kunna använda dig av mer välgrundade argument, vilket man får om man använder sig av konkreta fakta för att bygga upp sina argument. T.ex. får vi aldrig riktigt veta hur mycket bidraget är på om man bor på annan ort samt om man kan få andra bidrag som bostadsbidrag osv.

Det generaliserbara i denna återkoppling är att läraren genom exempel lyfter fram hur eleven kan göra för att argument ska bli välgrundade.

En annan variant är en återkoppling där läraren går i diskussion med eleven som i nedanstående citat.

Det andra problemet är att din text är full av en massa antaganden, du börjar t.ex. hela din text med att du tycker att det stora problemet till de farliga vägarna är flyktingsmugglarna, men i själva verket är det ju de stängda gränserna som är orsaken till varför flyktingarna inte har någon möjlighet till trygga vägar. En del av dessa flyktingsmugglare har ju varit godhjärtade civila människor som kört privatbilar över gränserna för att flyktingarna ska slippa på. Vilket du skriver är omöjligt, men det finns fler exempel på just den resan, till fots från Grekland till Sverige. Jag anser att dina antaganden är relativt logiska – men problemet är att det är antaganden. Du ska skriva en utredande text med fakta och information som du sedan ska ta ställning till, och du skriver väldigt mycket egna åsikter och teorier i jämförelse med hur mycket fakta du skriver. Det gör att dina argument inte blir välgrundade, för du gissar dom, välgrundade argument ska vara baserade på fakta och information som man presenterar.

Återkopplingen har drag av den resonerande återkoppling som redovisades under kategorin uppgift men den är inte på samma sätt orienterad mot sakinnehållet i elevens text utan snarare mot argumentationen, vilket ger den en generaliserande karaktär.

Självstyrning i fokus

Kategorin förekom i några variationer enligt min tolkning. I den uppgift där eleverna skrev en rapport som övning inför gymnasiearbetet i årskurs tre förekommer att läraren uppmuntrar eleverna att fortsätta med det ämne de skrivit om när de går vidare med gymnasiearbetet. Jag

tolkar det som att läraren ville stärka elevens tilltro ifråga om rapportskrivande och ämnesval med kommentarer som ”ett bra arbete som ni kan bygga vidare på” eller som ”hoppas att ni fortsätter med detta ämne i årskurs 3”. En liknande återkoppling förekommer i det arbete som också skulle arbetas vidare med i en senare uppgift, det handlade om källor inför uppgiften Att fly till EU. Där skriver läraren:

Om du vill komplettera uppgiften och fortsätta jobba så får du. Jag öppnar uppgiften igen under helgen och det är ok att skicka in igen då.

Nyckelorden är här ”om du vill”. Eleven avgör själv om den vill fortsätta med uppgiften vilket jag tolkar som ett sätt att stärka elevens självreglerande förmåga.

Återkopplingssekvensen ”Du får visa mig i nästa uppgift att du behärskar det verktyget” är ett exempel som uttrycker en tro på att eleven kommer att lära sig något som hen ännu inte behärskar.

Här finns också återkopplingssekvenser som uppmanar eleven att söka återkoppling exempelvis: ”Innan nästa inlämning kikar jag gärna på den”. I relation till den här kategorin vill jag också redogöra för ett övervägande i relation till kategorin. Frasen ””Hör av dig till mig om du har frågor eller funderingar kring ovanstående bedömning”” förekommer som en standardiserad avslutning på en längre slutkommentar, vanligtvis orienterad mot betyg men ibland med inslag av fokus på läroprocess. Man skulle kunna argumentera för att det läraren gör här är att uppmana eleven att söka återkoppling. Jag har dock gjort tolkningen att detta snarare är en utsaga som öppnar upp för eleven att kontakta läraren om eleven inte är överens med läraren om den bedömning som gjorts. Jag har därför valt att inte klassificera denna sekvens som återkoppling.

8.3.4 Villkor för redskapet textkommentar

I följande avsnitt redovisas de villkor jag kunnat urskilja i relation till redskapet textkommentar. De utgörs av lärarens relation till redskapet, de regler, normer och konventioner som har kunnat urskiljas liksom vad som präglar interaktionen och arbetsdelningen inom gemenskapen.

Att skriva individanpassade textkommentarer beskrivs som tidskrävande. Det framkommer uppfattningar om att det är så viktigt för elevens lärande att det är värt den tid det tar, men också uppfattningar om att effekten på elevens lärande är tveksam. Det upplevs som krångligt att det i lärplattformen finns flera ställen där textkommentarer kan ges på samma uppgift.

En norm som framträder är att det är eftersträvansvärt med en textkommentar. Ett exempel på detta är en praktik där textkommentaren uteblir vid sen inlämning, Maria kallar det ”mitt lilla straff” (IIA:3) samtidigt som hon sparar tid genom att slippa gå in i bedömningsprocessen igen vilket upplevs som ansträngande. Mats, som uttrycker tveksamhet till värdet av textkommentarer, säger att antalet elevarbeten att bedöma ”blir mitt försvar” (IIF:9) för att inte skriva men säger också att han skulle skriva textkommentarer om eleverna var färre. Eva beskriver att det finns meningsskiljaktigheter i kollegiet där en del kollegor menar att det räcker med att ge återkoppling i matrisen och att hennes val att ge rikliga textkommentarer sätter en standard ”som dom inte vill ha” (IIB:19). Jag tolkar deras utsagor som att det finns en norm som säger att det är önskvärt med textkommentarer som återkoppling.

Textkommentaren framstår som viktig genom att lärare talar om att de uppmanar elever att läsa sina kommentarer och fundera eller att gå tillbaka och läsa det läraren skrev förra gången. Det talas också om att ge tid på lektionen för bearbetning. Maria säger:

ibland när det är en stor uppgift som har täckt många kunskapskrav, då brukar jag liksom ge dom tid på lektionen och liksom, nu vill jag att ni sätter er ner och läser igenom er kommentar och ställer frågor om ni har om hur jag menar (IIA:6)

Ett hinder för denna praktik är att elever inte lämnar in uppgifter i tid vilket är mycket vanligt och då uteblir bearbetningen av återkopplingen på lektionstid vilket Maria beklagar.

Här finns också utsagor från intervjuerna där lärarna är kritiska till sina egna kommentarer. Eva säger exempelvis: ”jag vill ju hjälpa dom

framåt, men det gör jag ju inte med den här kommentaren” (IIB:13). Här framträder en norm om att textkommentaren bör innehålla någon del som är av framtåsyftande karaktär.

Möjligen kan synen på värdet av textkommentarer sägas vara en del av det arbete med Bedömning för Lärande, BfL, som bedrivits på flera av skolorna. I lärarnas tal återkommer argument som tyder på att de tagit intryck av detta och BfL framstår som ett värdefullt utvecklingsarbete. Det talas om vikten av att återkopplingen stödjer elevens lärande, om tekniken ”two stars and a wish”⁴² (FAB) och om ”det formativa” (IIB:2). Eva säger: ”jag läser ganska mycket och det handlar väldigt mycket om elevers lärande just nu, i forskningen och i debatten och vad gynnar elevers lärande” (IIB:19).

Daniel lyfter fram att det kanske vore en god idé att skilja på textkommentarer och betyg så att eleven inte bortser från den framtåsyftande återkopplingen genom att alltför mycket fokusera på betyget och hänvisar till litteratur om BfL som lästs gemensamt på skolan. Han säger ”för att det ska få en större effekt för deras lärande”(IIE:19). Den kritik som förs fram mot BfL är att det kan upplevas som arbetskrävande av både elever och lärare.

Det finns också resonemang om att BfL inte är förenligt med att endast använda lärplattformen för att ge återkoppling. Peter får frågan om arbetet i lärplattform stärker arbetet med Bedömning för Lärande. Han uttrycker viss tveksamhet och svarar:

det handlar ju om hur jag skriver och hur jag jobbar med matriserna och så men jag har svårt att tänka att jag skulle kunna bara jobba i lärplattformen med en skriftlig feedback (IIC:11)

De normer som framträder är alltså att skriftliga framtåsyftande textkommentarer är viktiga för elevens lärande och att arbete med BfL är något i huvudsak positivt.

En annan norm som framträder om innehållet i återkopplingen är att den ska innehålla någon form av beröm eller något positivt. Margareta säger: ”jag skriver också alltid något positivt om elevens arbete” (IID:5).

⁴² Two star and a wish är en metod som används vid kamratåterkoppling där poängen är att lyfta fram två positiva aspekter av arbetet och att genom en önskan påtala något som kan förbättras. Den redogörs för i handböcker om formativ bedömning (jfr Slemmen, 2013).

Eleverna ska växa av återkopplingen och få bekräftelse på att de gjort något bra. Mats säger sig vilja utveckla sitt kommenterande när det gäller detta:

det här har du skrivit bra här, men det är kanske det jag skulle vilja göra lite mer så att dom förstår att just här har dom ringat in ett problem och förklarat det väldigt bra (IIF:15)

Liksom ifråga om återkoppling i matris så framträder i lärarnas beskrivningar en norm om att det är eftersträvarsvårt att dokumentationen av bedömningen är transparent och där kan textåterkoppling användas för att motivera och legitimera bedömningen. Textåterkopplingen kan tydliggöra kvalitetsaspekter därmed möjliggöra att återkopplingen kan användas av eleven som ett avstamp.

I beskrivningen av lärarens återkopplingshandlingar i avsnitt 8.3.2 framträder även normen att relationen mellan lärare och elev är viktig. Det talas om att personliga aspekter påverkar lärarnas formuleringar och att vissa elever behöver en personlig relation med läraren.

I lärarnas tal framträder en bild av en gemenskap som kännetecknas av en enkelriktad kommunikation som i de flesta fall sker från läraren till en elev. Liksom ifråga om gradering och betyg så är det mycket ovanligt att eleven ger respons på en textåterkoppling i lärplattformen. Det finns utsagor som tyder på att läraren ser som sin roll att driva på elevernas användning av kommentarerna genom att exempelvis påminna om dem eller ge tid på lektioner för bearbetning. En annan aspekt av lärarens roll i relation till textåterkoppling handlar om att pressa elever genom att vara hård i tonen eller, som i följande citat av Eva, som ett sätt att möta elevens behov:

sen får man ju tänka vilken elev det är, vilket ordval man använder, hur hårt man kan pressa (IIB:10)

I avsnitt 8.3.2 om återkopplingshandlingar beskrivs handlingar där lärarens mål är att förebygga konflikt om bedömningen. Detta tolkar jag som att publicering av textkommentar kan innebära en känslig situation.

I lärarnas tal om återkoppling framträder varierade uppfattningar när det gäller elevers mottagande av återkopplingen. Den skiljelinje som framträder är olika inställning hos eleverna som i följande citat från Peter:

en del otroligt bra, väldigt ambitiöst, och det är ju den här klicken med elever som alltid gör det oavsett vilket skolsystem vi befinner oss i, och sen har vi dom allra, allra flesta, tack, tack säger dom och sen gör dom inte så mycket mer med det (IIC:7)

Ibland framställs det som att eleverna i första hand är intresserade av det betyg de fått på uppgiften och inte bryr sig så mycket om textkommentaren. Mats säger: ”jag vet inte ens om dom läste det” (IIF:9). Senare nyanseras dock detta och Mats resonerar vidare:

jag tror att dom uppskattar det och läser det säkert /.../ även om dom inte säger tack eller även om dom inte ger någon slags respons så läser nog eleverna det ändå (IIF:9)

Han uppfattar att eleverna uppskattar återkoppling i text. I citatet framskymtar möjligen även en önskan om en dialog vid skriftlig textåterkoppling. Daniel beskriver elever som använder och bearbetar återkopplingen:

ja, dom som strävar framåt och uppåt i kursen använder den /.../ dom personerna läser ju återkopplingen och funderar kring den och ställer följdfrågor och inför nästa examination så kan man ha väldigt bra dialoger med eleven för att dom har det där strävansmålet liksom (IIE:16)

Det finns också utsagor som tyder på att eleven tolkar lärarens text, i följande citat beskrivs ett förhållningssätt hos elever när de får en textåterkoppling: ”Dom läser, eller skummar för att försöka hitta det här, vad menar hon?” (IIA:12). En tolkning är att de letar efter ledtrådar som kan ge besked om vilken betygsnivå uppgiften ligger på.

8.4 Sammanfattande tabeller

I nedanstående tabeller sammanfattas mål och villkor så som de framträtt i kapitel 8 samt mönster för återkopplingens karaktär på skriftliga uppgifter i lärplattform med de tre redskapen. En del av villkoren berör alla redskap i lärplattformen. De återfinns i denna uppräknings vid det redskap där de tydligast framkommit. I kapitel 9 kommer några av de mer generella villkoren att tydliggöras.

Tabell 19.

Sammanfattning av mål för återkopplingshandlingar och villkor för återkoppling med tre redskap.

Gradering	
Mål	Villkor
Ge betygsbesked.	Tidsbrist. Stödjer inte lärandet. Problematisks i relation till kursens progression. Enskilda elevuppgifter betygssätts. Många elever att bedöma. Lärare är betygssättare av elevuppgift och elev mottagare. Enkelriktad kommunikation. Tas på stort allvar av elever. Känslig situation.
Matris	
Mål	Villkor
Dokumentera betygsunderlag för kvalitetssäkring, betygssättning, kommunikation och transparens. Kontinuerligt ge information till elev om nivå på prestation. Sporra/driva på elev.	Svår använda och tidskrävande. Tolkningsbara av både lärare och elev. Omstridda i kollegiet. Behöver kompletteras med annan återkoppling. Svagt informationsvärde. Summativt fokus. Skolans policy. Uppifrånstyrt.

Matris, forts.	
Mål	Villkor
Följa skolans riktlinjer.	<p>Matrisens struktur och lärplattformens logik i relation till läraaktiviteter och ämnets karaktär.</p> <p>Elever behöver press eller sporre.</p> <p>Information om uppgiftens kvalitet ger avstamp för lärande.</p> <p>Transparent betygsunderlag är eftersträvansvärt.</p> <p>Digital framtidsföreställning.</p> <p>Läraren bedömer, eleven tar emot information.</p> <p>Lärare dokumenterar, elev, skola och föräldrar tar del av dokumentation.</p> <p>Elevernas användning av matrisen varierar.</p> <p>Elever anpassar sig till lärares rutin.</p>
Textkommentar	
Mål	Villkor
<p>Motivera för transparent dokumentation.</p> <p>Legitimera bedömning.</p> <p>Ge besked om genomförd uppgift.</p> <p>Klargöra kvalitet.</p> <p>Förebygga ifrågasättande.</p> <p>Vidareutveckla lärande.</p> <p>Spara tid genom standardiserad kommentar.</p> <p>Resonera om ämnesinnehåll för att stärka intresse.</p> <p>Påverka elevens attityd/inställning till skolarbete.</p> <p>Stärka personlig relation mellan lärare och elev.</p>	<p>Tidskrävande.</p> <p>Krånglig struktur i plattformen.</p> <p>Skriftlig kommentar är eftersträvansvärt.</p> <p>Viktigt att eleverna läser.</p> <p>BfL är värdefullt utvecklingsarbete.</p> <p>Återkoppling bör innehålla framåtsyftande delar.</p> <p>Återkoppling bör innehålla något positivt om elevens arbete.</p> <p>Transparent betygsunderlag är eftersträvansvärt.</p> <p>Information om kvalitet stärker lärande.</p> <p>Relationen mellan lärare och elev är viktig för lärandet.</p> <p>Enkelriktad individuell kommunikation.</p> <p>Lärare driver på.</p> <p>Lärare pressar.</p> <p>Elevernas användning av textåterkopplingen varierar.</p> <p>Elever tolkar texten.</p>

I nedanstående Tabell 20 tydliggörs de mönster för återkoppling med olika redskap som framkommit vid analysen av återkopplingens karaktär. Som tidigare har beskrivits har bedömningen av vilka kategorier som beskrivits som framträdande med olika redskap i viss mån sin grund i hur stor mängd av återkopplingen som hamnat i respektive kategori men också i en samlad bedömning av vad jag uppfattat att lärarna lagt tonvikt vid i återkopplingen. De återkopplingskategorier som markerats med kryss i tabellen representerar den eller de kategorier som visat sig vara mest framträdande för återkopplingen med respektive redskap.

Tabell 20.

Mönster för återkopplingens karaktär på skriftliga uppgifter i lärplattform för tre redskap.⁴³

Redskap	Betyg i fokus	Uppgift i fokus	Lärprocess i fokus	Självstyrning i fokus
Gradering	X			
Matris	X			
Text-kommentar	X		X	

Notera: X avser att kategorin var framträdande; tom cell innebär att kategorin inte var framträdande.

I alla tre redskapen var kategorin Betyg i fokus framträdande. Med redskapet textkommentar var även kategorin Lärprocess i fokus framträdande.

⁴³ I Bilaga 14 återfinns en tabell där den kvantitativa aspekten av de mönster som kunnat urskiljas synliggörs.

9. Verksamheter i lärplattform

I kapitel 8 har en analys presenterats där lärarnas återkopplingshandlingar och de villkor form av redskap, regler, gemenskap och arbetsdelning som har kunnat urskiljas beskrivits. Återkopplingen i lärplattformarna har beskrivits i avsnitten om återkopplingens karaktär för de tre redskapen.

I följande kapitel redovisas resultatet av en analys utifrån studiens teoretiska ramverk. Centralt i analysen har varit urskiljandet av objekt för verksamheten och det resultat som läraren försöker uppnå genom de handlingar som utgör verksamheten.

Inledningsvis tydliggörs ett antal villkor som jag betraktar som viktiga resultat. Dessa är villkor som berör lärplattformen som sådan eller villkor som kan ha särskild betydelse när återkoppling ges via lärplattform. Jag har kallat dem generella villkor. De har framkommit i kapitel 8 men jag vill ändå beskriva dem tydligare här för att underlätta förståelsen av de verksamheter som kommer att redovisas i kapitlet; den *bakåtblickande*, den *framåtriktade* och den *dokumenterande verksamheten*.

9.1 Generella villkor

De villkor som jag benämnt som generella utgörs av reglerna *uppifrånstyrning*, *digital framtidsföreställning*, *lärplattformens logik* och *samhällskunskapsämnets karaktär och tradition*. Interaktionen i gemenskapen präglas av att den är *enkelriktad och individuell* och arbetsdelningen av att *eleven anpassar sig*.

Två villkor framträder som centrala för lärares förhållningssätt till lärplattformen nämligen *uppifrånstyrning* och *digital framtidsföreställning*. I lärarnas beskrivningar framträder en bild av att de uppfattar att beslut om att lärplattformen ska användas kommer någon annanstans ifrån än från de enskilda lärarna. Det kan vara från skolkoncernen eller förvaltningen. Lärplattformen präglas av *uppifrånstyrning* genom att beslut om införandet har fattats på en nivå ovanför de enskilda lärarna och genom att förändringar av plattformen upplevs komma uppifrån. När det gäller hur lärplattformens funktioner ska användas framträder även arbetslaget och skolan som aktörer och det framstår som att beslut om hur den ska användas delvis fattas av

andra än lärarna själva. Utsagor om att politiker säger att matriser är bra och om att förvaltningen köpte paketet är stöd för denna regel.

En annan regel med betydelse för lärarnas förhållningssätt till plattformarna har benämnts *digital framtidsföreställning*. Lärare uttrycker sig på ett sätt som tyder på att arbetet i lärplattform tas för givet och beskriver hur hen behöver utvecklas eller anpassa sin undervisning och sin återkoppling efter lärplattformens logik. Det finns uppfattningar om att tekniken förbättras allteftersom och att lärplattformen kommer att bli alltmer användarvänlig. Att utvecklas i sin användning av lärplattformen beskrivs som eftersträvansvärt, arbetslaget ökar ambitionen i sina inriktningsmål när det gäller lärplattformen från år till år och det förekommer utsagor som tyder på att det betraktas som gammaldags eller bakåtsträvande att inte vara förtrogen med arbetet i lärplattformen.

En regel med betydelse för didaktiska beslut som påverkar återkoppling har benämnts *lärplattformens logik*. Med detta menas att funktionaliteten i lärplattformen påverkar lärarens handlingar på olika sätt. Flera funktioner i plattformen bygger på att all information om elevens prestationer som har betydelse för betygssättningen behöver finnas i plattformen. En svårighet som framkommer i relation till detta är uppgifter där läraren får information om vissa elever men inte om alla vilket exempelvis kan ske i klassrumssamtal och diskussioner. Den typen av information beskrivs som att den inte riktigt passar i lärplattformens struktur. Återkoppling ges vanligtvis på en tydligt formulerad uppgift som distribueras och därefter lämnas in via lärplattformen i form av en färdig produkt. Det framstår som om lärare upplever att när återkoppling ges i plattformen så måste den ges till alla elever.

Principen om att all information som har betydelse för betygssättningen måste in i lärplattformen framträder också i resonemang som handlar om att återkoppling i plattformen får mer tyngd än återkoppling utanför plattformen. Det faktum att det finns en plattform där återkoppling kan ges kan påverka synen på återkoppling utanför plattformen.

En annan aspekt av lärplattformens logik är att när elever lämnat in något via plattformen så förväntar de sig någon form av respons från läraren. Denna konvention kan urskiljas när lärare talar om sin arbetsbörda i relation till återkoppling i lärplattformen men också genom en återkoppling som sker i form av mycket kortfattade besked.

Ytterligare en aspekt av lärplattformens logik är lärares beskrivning av svårigheter med att använda matrisen. Det handlar om att delkunskapskraven upplevs som för breda eller för smala för att fungera som ett stöd vid bedömningen. Matrisen beskrivs även som möjlig att tolka på olika sätt när det gäller hur färgerna används. Det beskrivs också som svårt att konstruera uppgifter som passar att bedöma med matrisen.

I mötet mellan ämnesundervisningen och lärplattformen framkommer omständigheter som kan relateras till *ämnets karaktär och tradition* som betydelsefulla. I beskrivningar av samhällskunskap framgår att det är ett ämne där uppgifter som värderingsövningar och diskussioner har en plats. Detta är läraaktiviteter som beskrivs som svåra att dokumentera i lärplattformen. Ämnet beskrivs också som oförutsägbart och svårplanerat eftersom aktuella händelser i samhället kan pocka på uppmärksamhet. Detta kan utgöra en svårighet i relation till den långa planeringshorisont som krävs för att bedömningen i matris ska kunna vara så transparent som den ges möjlighet till att vara i den matrisstruktur som används. Omkastningar i planeringen som beror på händelser i samhället kan få konsekvenser för hur många tillfällen en elev provas på ett delkunskapskrav. Detta blir särskilt tydligt i matriser där kunskapskraven är uppdelade i många delar.

I studien beskrivs samhällskunskap som ett ämne där en helhetsbedömning av en uppgift faller sig naturligare än en bedömning där kunskapskraven är uppdelade i många delar. De uppgifter som samlats in i studien ska ofta lösas med hjälp av såväl givna som egenvalda källor och det är också vanligt att de innehåller delar där argumentation och värdering efterfrågas. Det beskrivs som svårt att särskilja de olika delkunskapskraven från varandra när matrisen ska fyllas i.

Interaktionen mellan lärare och elev i lärplattformen kännetecknas av att den i huvudsak är *enkelriktad och individuell*. Läraren ger återkoppling till elev i lärplattformen och eleven tar emot återkopplingen och därefter förekommer ingen mer interaktion dem emellan i plattformen. Det är ovanligt att eleven ger skriftlig respons på en given återkoppling i plattformen.

Ett generellt villkor som avser arbetsdelningen i form av lärarens och elevens roller är att *eleven anpassar sig*. Det kan finnas en variation inom skolorna ifråga om hur lärare väljer att använda lärplattformens funktioner i form av helmatris, delmatriser, textkommentarer i

anslutning till matris eller funktionen gradering. Eleverna kan därför möta olika rutiner från olika lärare och de förväntas anpassa sig till detta.

I följande avsnitt kommer de tre verksamheterna att beskrivas. De villkor som är framlyfta är på intet sätt de enda villkoren som kan tänkas påverka de olika verksamheterna utan de villkor som bedömts som särskilt viktiga för att särskilja verksamheten.

9.2 Bakåtblickande och framåtriktad verksamhet

Vid analysen av återkoppling betraktad som en verksamhet framträdde två skilda objekt i den gemenskap som utgörs av lärare och elever i samhällskunskapsundervisningen. I den *bakåtblickande verksamheten* består objektet av att informera om nivå på den genomförda uppgiften och det resultat som handlingarna tänks resultera i är att eleven informeras, förstår och accepterar bedömningen. I den *framåtriktade verksamheten* utgörs objektet av att stärka elevens vilja och förmåga med ett lärande i samhällskunskap som tänkt resultat. I nedanstående Figur 5 är de två skilda objekten tydliggjorda, liksom subjektet läraren i samhällskunskap, redskapen textkommentar, gradering och matris och gemenskapen bestående av lärare och elever i samhällskunskapsundervisningen.

Figur 5. Den bakåtblickande och den framåtriktade verksamheten.

I följande avsnitt presenteras de båda verksamheter genom att den variation av praktiker som kunnat urskiljas i respektive system beskrivs. Presentationerna inleds med en tabell där noderna i verksamheten klargörs och därefter följer beskrivningen av praktikerna.

9.2.1 Bakåtblickande verksamhet

I nedanstående Tabell 21 ges en översikt över noderna i den bakåtblickande verksamheten.

Tabell 21.

Den bakåtblickande verksamhetens noder.

Verksamhetens objekt	Informera om nivå på genomförd uppgift.
Önskat resultat	Elev informeras, förstår och accepterar bedömningen.
Medierande redskap	Individanpassade och standardiserade textkommentarer och/eller matris samt funktionen gradering.
Regler, normer, traditioner, konventioner	Norm om att information om kvalitetsnivå stärker lärande. Norm om att transparent betygssunderlag är eftersträvarsvärt. Konvention om att uppgifter betygssätts. Tidsbrist. Lärplattformens logik.
Gemenskap	Lärare och elever i samhällskunskapsundervisning. Känslig situation kan uppstå.
Roller	Läraren tydliggör nivån på elevens arbete. Eleven kan använda informationen för att förstå bedömningen och för att planera studier. Lärare legitimerar bedömningen och eleven förväntas acceptera. Lärare betygssätter, elev får besked. Läraren bekräftar att uppgiften är accepterad, eleven tar emot bekräftelse.

I den bakåtblickande verksamheten är det objekt lärarna uppfattar att de ska realisera att informera om bedömningen av den genomförda uppgiften. I följande avsnitt beskrivs de praktiker som har kunnat urskiljas inom den bakåtblickande verksamheten. De handlingarna som genomförs har tre olika mål; att beskriva kvalitet på den bedömda uppgiften; att förebygga konflikt om bedömningen av uppgiften och att ge besked om bedömd nivå på uppgiften. De beskrivs nedan i form av

tre praktiker. Dessa har benämnts *kvalitetsbeskrivande*, *konfliktförebyggande* och *beskedsgivande* praktik.

Kvalitetsbeskrivande praktik

I den kvalitetsbeskrivande praktiken är målet att informera om hur läraren har bedömt uppgiften så att eleven förstår den kvalitetsnivå som arbetet bedömts ha och därmed förstår den bedömning som är gjord. Handlingarna kan bestå av individanpassade eller standardiserade textkommentarer med eller utan matris. Återkopplingen i text eller matris används för att visa hur långt eleven kommit i relation till kunskapskraven. Textkommentaren kan användas till att tydliggöra prestationen i relation till kunskapskraven i matrisen eller genom att visa vad som saknas i relation till högre nivåer i kunskapskraven. Kommentaren kan ha betyg i fokus men också drag av läroprocess i fokus om vikt läggs vid elevens förståelse av kunskapskraven.

I denna verksamhet kan urskiljas en norm som anknyter till skolors arbete med Bedömning för Lärande, nämligen normen om att det är viktigt för eleven att förstå var hen befinner sig i relation till målet. De formativa strategierna är kända av lärarna och en av strategierna handlar just om tydlighet ifråga om mål och kvalitetskriterier som en strategi för att stärka lärandet. Denna norm ligger nära normen om att det är eftersträvänsvärt att betygsunderlaget är transparent. Skillnaden mellan dessa normer är målet med tydligheten. När normen är präglad av BfL är målet att eleven ska förstå kvaliteten på sitt arbete för att därmed lättare kunna förstå hur förbättring och utveckling kan ske. I normen om vikten av ett transparent betygsunderlag är målet att eleven ska kunna se slutbetyget växa fram och att elevens prestation i relation till betygsnivåer ska vara känd för eleven. I den bakåtblickande verksamheten kan bägge dessa normer vara betydelsefulla.

Interaktionen mellan lärare och elev kännetecknas av en strävan efter tydlighet och förståelse av kunskapskrav och kvalitetsnivå på uppgiften. Läraren tydliggör och eleven ges möjlighet att använda informationen i matrisen tillsammans med textkommentaren för att förstå vad som uppnåtts och vilka kvaliteter som saknas. Eleven kan utifrån informationen planera sina studier och ta initiativ, exempelvis i form av att be om att få göra en komplettering, om eleven ser att något av kunskapskraven behöver stärkas.

Konfliktförebyggande praktik

I den praktik där handlingar genomförs för att förebygga konflikter om bedömningen riktas fokus mot att legitimera eller rättfärdiga bedömningen. Målet med återkopplingen är att förebygga en konflikt om bedömningen genom att få elevens acceptans för bedömningen. De redskap som används är standardiserade eller individanpassade textkommentarer. I skrivandet av textkommentaren beaktar läraren risken för att eleven ifrågasätter bedömningen och kan välja att betona brister i uppgiften för att motivera ett betygsomdöme som läraren gett och som är lägre än eleven förväntat sig. Läraren förebygger ifrågasättandet av bedömningen genom sin formulering av återkopplingen. Lärarens val att ge en utförlig kommentar tyder på att normen om att det är önskvärt med transparens ifråga om betygsunderlag påverkar denna praktik. Interaktionen mellan lärare och elev kännetecknas av att återkopplingstillfället kan beskrivas som en känslig situation som läraren känner oro inför. Det kan finnas risk för att en konflikt kan uppstå med eleven om den anser sig orättvist bedömd. Lärarens roll är att legitimera den bedömning som eleven får och elevens roll är att ta emot återkopplingen och förhoppningsvis acceptera den.

Beskedsgivande praktik

I denna praktik kan information ges om bedömning av uppgiften genom att en betygsbokstav väljs i funktionen Gradering. Återkopplingen till eleven består av denna betygsbokstav. Målet med handlingen är att ge besked om prestationens betygsnivå på ett tidseffektivt sätt. Den konvention som framträder som viktig här är att enskilda uppgifter betygssätts i sin helhet med betygen E–A. Konventionen anknyter till normen om att betygsunderlaget bör vara transparent. När eleven får besked om betyg på enskilda uppgifter kan hen se sitt slutbetyg växa fram under kursens gång enligt denna logik. Återkopplingstillfället beskrivs som en känslig situation där konflikt kan uppstå om en elev blir missnöjd med betyget på uppgiften.

Andra handlingar i denna praktik består av korta standardiserade kommentarer som markerar ”check” eller ”genomfört”. Denna återkoppling ges på mindre omfattande uppgifter. Målet här är att ge besked om att uppgiften är accepterad eller godkänd. Den norm som är av betydelse för denna handling är lärplattformens logik att vid en inlämning i plattformen förväntas någon form av respons från läraren.

Lärarens upplevelse av tidsbrist är även betydelsefull eftersom denna praktik uppfattas som tidsbesparande i relation till andra sätt att ge återkoppling.

9.2.2 Framåtriktad verksamhet

I nedanstående Tabell 22 ges en översikt över noderna i den framåtriktade verksamheten.

Tabell 22.

Den framåtriktade verksamhetens noder.

Verksamhetens objekt	Stärka elevens vilja och/eller förmåga med betydelse för lärande och prestation.
Önskat resultat	Lärande i samhällskunskap.
Medierande redskap	Standardiserad eller individanpassad textkommentar och/eller matris.
Regler, normer, traditioner, konventioner	Norm om att skriftlig framåtsyftande kommentar stärker lärandet. Samhällskunskapsämnets tradition. Norm om att elever behöver både press och sporre för att anstränga sig. Norm om att återkoppling bör innehålla något positivt. Norm om att relationen lärare-elev är betydelsefull för elevens lärande.
Gemenskap	Lärare och elever i samhällskunskapsundervisning. Präglas av stärkande av relationer elev-ämne, lärare-elev
Roller	Läraren ger återkoppling, eleven kan använda den i pågående eller senare uppgift. Eleven tar emot återkoppling. Lärare driver på

I den framåtriktade verksamheten är det objekt lärarna uppfattar att de ska realisera att stärka elevens vilja och/eller förmåga inför framtida lärande och prestationer. Det kan handla om nästa steg i lärandet av ämnet men också om förhållningssätt som kan antas bidra till ett ökat lärande. De handlingar som genomförs kan beskrivas ha följande mål; att stödja elevens lärande i ämnet, att stärka elevens intresse för ämnet,

att påverka elevens attityd till studier och att stärka relationen mellan lärare och elev. I följande avsnitt beskrivs de variationer som har kunnat urskiljas inom den framtåtriktade verksamheten. Dessa har benämnts *lärstödjande*, *ämnesresonerande*, *attitydpåverkande* och *relationsorienterad* praktik.

Lärstödjande praktik

De återkopplingshandlingar som sker i den lärstödjande praktiken handlar om att ge en återkoppling som visar eleven på nästa steg i det kunnande som övas eller provas. Lärare talar om att handleda och att hjälpa framåt. Målet är att stärka elevens lärande genom en återkoppling som är konkret knuten till det arbete som pågår men som kan innehålla sekvenser som på olika sätt stödjer elevens kunskapsutveckling. Återkopplingen kan bestå av en individanpassad textkommentar med läroprocess i fokus men den kan också innehålla inslag av uppgift i fokus och självstyrning i fokus.

En norm som har betydelse för denna praktik är att det stärker elevens lärande att få en skriftlig individanpassad kommentar på sitt arbete. Kommentaren bör vara formativ vilket tolkas som att det behöver finnas framtåsyftande delar i den. Denna norm är också del av de argument med stöd i skolornas arbete med BfL som återkommer i lärarnas tal. Interaktionen i gemenskapen är ämnesmässig, det kan exempelvis handla om att läraren klargör hur eleven kan tänka eller göra för att ett avsnitt om källkritik ska nå en högre kvalitet. Läraren ger återkoppling och kan också driva på för att eleven ska använda återkopplingen.

Eleven tar emot återkoppling och lärarens intention sägs vara att eleven ska använda den i den pågående uppgiften eller i en annan uppgift senare.

Ämnesresonerande praktik

De handlingar som utförs i den ämnesresonerande praktiken består av individanpassade textkommentarer med ett resonande eller diskuterande innehåll där målet tycks vara att stärka elevens intresse för ämnet. Det beskrivs kunna vara så att läraren tillför argument i återkopplingstexten som blir en fortsättning på en diskussion som förts på lektionen eller det kan vara något i elevens text som får läraren att vilja utveckla ett resonemang i det ämne som elevens text handlar om.

Att ställa frågor till eleven för att få eleven att tänka vidare inom ämnesområdet kan ibland ha denna resonerande karaktär och fokus i återkopplingen kan tänkas ligga på såväl uppgift som lärprocess eller självstyrning. Lärarens intentioner med återkopplingen kan tolkas som en vilja att stärka relationen mellan eleven och ämnet i syfte att stärka lärandet.

I denna praktik kan ämnets tradition vara av betydelse. Samhällskunskapsämnet beskrivs som ett ämne där diskussion och engagemang har en framträdande plats.

Attitydpåverkande praktik

I den attitydpåverkande praktiken är målet att påverka elevernas inställning eller ambitionsnivå för att därmed få dem att lära sig mer och prestera bättre. Detta kan ske med individanpassade textkommentarer med disciplinerande syfte där kommentarer formuleras i en formell ton i början av kursen för att förmedla kravnivån. Detta kan innebära att fokus i textkommentaren ligger på kunskapskraven och har betyg i fokus. Läraren använder den skriftliga återkopplingen för att driva på eleverna. De disciplinerande handlingarna framträder även med matrisen som redskap. Lärare beskriver att matrisen fylls i strategiskt. Med detta menas att lämna några rutor gula på den betygsnivå som eleven siktar på inför sista examinationsuppgiften. Detta för att ge eleven en illusion om att den sista examinationen har betydelse för betygen fastän läraren egentligen redan har bestämt sig för att denna elev har visat de kunskaper eller den förmåga som kunskapskravet innefattar tillräckligt många gånger tidigare i kursen. Matrisifyllandet används här för att sporra eleven att göra sitt bästa även på den sista uppgiften i kursen och därmed lära sig mer än eleven skulle göra om hen uppfattade att betyget redan var i hamn. Här framträder en norm om att elever behöver både press och sporre för att anstränga sig.

I den attitydpåverkande praktiken genomförs också handlingar som handlar om att förmedla inställning eller kunskapssyn för att nå en högre ambitionsnivå. Detta kan ske genom individanpassade textkommentarer. Dessa kan ha ett ämnesmässigt fokus mot elevens självtillit i ämnet men här finns också ett mer generellt fokus som riktar sig mot elevens inställning till sina insatser i skolarbetet som helhet. I återkopplingen läggs vikt vid att visa på elevens styrkor och progressionen i elevens arbete. Den återkoppling som ligger närmast är

återkoppling med självstyrning i fokus men även återkoppling med lärprocess i fokus skulle kunna användas i denna praktik. Normen om att det är viktigt att återkopplingen innehåller positiva delar som kan stärka eleven har betydelse för dessa handlingar.

I denna praktik har läraren rollen som pådrivare endera i form av att rikta en press mot eleven eller i form av sporra eleven med positiva tillrop. Elevens roll är att ta emot återkopplingen och förhoppningsvis höja sin ambitionsnivå.

Relationsorienterad praktik

De handlingar som genomförs i den relationsorienterade praktiken har målet att stärka relationen mellan lärare och elev. Det redskap som används i lärplattformen är individanpassade textkommentarer. Handlingarna handlar om att visa engagemang, att föra en personlig dialog och att förmedla att läraren vill elevens bästa både i skolan och i livet. I denna praktik betonas tonen i återkopplingen mer än innehållet och den kan sannolikt bestå av återkoppling med olika innehållsligt fokus.

En norm av betydelse för denna verksamhet är att relationen mellan lärare och elev är betydelsefull för elevens lärande. Gemenskapen präglas av personlig interaktion och en vilja att stärka relationen mellan lärare och elev.

9.3 Dokumenterande verksamhet

Denna verksamheten kännetecknas av att den är orienterad mot skolans⁴⁴ eller lärarens behov av dokumentation av betygsunderlaget för varje elev, vilket utgör verksamhetens objekt. I nedanstående Figur 6 beskrivs verksamhetens noder.

Figur 6. Den dokumenterande verksamheten.

I följande avsnitt presenteras verksamheten genom att den variation av praktiker som kunnat urskiljas beskrivs. Presentationen inleds med Tabell 23 där noderna i verksamheten klargörs.

⁴⁴ Jag väljer att använda begreppet skolan här eftersom det är så lärarna har uttryckt sig. Det dokumentationsbehov som uttrycks kan dock i förlängningen ha sitt ursprung i signaler från skolans huvudman.

Tabell 23.

Den dokumenterande verksamhetens noder.

Verksamhetens objekt	Dokumentera betygsunderlaget.
Önskat resultat	Uppfylla skolans och/eller lärarens behov av dokumentation.
Medierande redskap	Lärplattformens matris med eller utan textkommentar, kort standardiserad textkommentar.
Regler, normer, traditioner, konventioner	Policy om matrisanvändning. Lärplattformens logik om att allt som påverkar betygssättning måste finnas i matrisen. Digital framtidstro. Uppiifrånstyrning. Matrisens struktur. Norm om vikten av transparent betygsunderlag. Ämnets karaktär och tradition.
Gemenskap	Lärare, skolläda, kollekor, elever och föräldrar. Matriser omstridda i kolleget.
Roller	Lärare dokumenterar. Skolan får dokumentation. Läraren gör betygsunderlaget tydligt, elev och föräldrar kan ta del av detta. Läraren dokumenterar, elev tar emot besked. Lärare dokumenterar motvilligt utifrån sin tolkning av matrisen, elev tar emot och tolkar matrisen.

I ovanstående verksamhetssystem är det objekt som samhällskunskapslärarna uppfattar att de ska realisera att dokumentera betygsunderlaget för varje elev. Gemenskapen består av lärare, skolläda, kollekor, elever och föräldrar. Målen för återkopplingshandlingarna är att säkerställa dokumentation, följa policy och stärka legitimitet.

Inom denna verksamhet kan urskiljas praktiker där endera skolans eller lärarens behov av dokumentation står i förgrunden. I följande avsnitt beskrivs den variation av praktiker som har kunnat urskiljas inom den dokumenterande verksamheten. Dessa har benämnts *underlags-säkrande, policyföljande och betygslegitimerande praktik*.

Underlagssäkrande praktik

I denna praktik är målet med handlingarna att säkerställa att betygsunderlaget finns dokumenterat för att uppfylla skolans behov av dokumentation. Det redskap som används är ifyllda matriser med uppdelade kunskapskrav med eller utan textkommentar. Den ifyllda matrisen kan kompletteras med textkommentar med betyg i fokus som legitimerar markeringarna i matrisen för de olika delkunskapskraven. Målet med handlingarna är att betygsunderlaget ska vara så tydligt att betygssättning kan ske även om inte läraren kan göra detta. I denna praktik är det betydelsefullt att skolan har en policy om att matriser ska användas. Det är också viktigt att all information som har betydelse för betygssättningen finns i lärplattformens matris enligt den regel som benämnts lärplattformens logik. Lärarens roll är att dokumentera och skolans roll att inneha denna dokumentation.

Policyföljande praktik

När skolan har en policy om att matriser ska användas kan en praktik urskiljas där redskapet matris används motvilligt och där målet är att följa skolans policy. Handlingarna i verksamheten består av att ge återkoppling genom att fylla i matriserna. I denna praktik är lärarens relation till redskapet matris betydelsefull. Lärarnas skilda uppfattningar om redskapet matris är en viktig faktor liksom lärarnas tolkning av hur matrisen kan användas. Olikheter ifråga om relationen till matrisen ger upphov till skilda uppfattningar om värdet av att dokumentera och ge återkoppling i matrisen. Matriserna betraktas som svår använda, svårtolkade och tidskrävande. Matrisens struktur upplevs inte stödja lärarnas bedömningsrutiner och den kan också innebära en spänning i relation till ämnets karaktär och tradition som beskrivits ovan. En norm av betydelse för denna verksamhet är normen om digital framtidstro. Tekniken utvecklas och lärarna upplever att de måste anpassa sig till denna utveckling. I denna praktik är också regeln om uppifrånstyrning central. Läraren följer en policy som är beslutad på en nivå ovanför den enskilde läraren.

Lärare beskriver att de har svårt att tolka hur matrisen ska fyllas i och de upplever att elever har svårt att tolka matrisen när de tar emot den. Inom kollegiet är matrisen omstridd och det beskrivs förekomma något av en dragkamp när det gäller användning av matriser mellan lärare som uppskattar dem och lärare som ifrågasätter dem.

Betygslegitimerande praktik

I den betygslegitimerande praktiken återfinns handlingar där lärarens behov av dokumentation är målet. Det handlar om att dokumentationen i plattformen uppfattas bidra till att legitimera betyget på ett transparent sätt genom att den innehåller all information som ligger till grund för betygssättningen. Handlingarna består av att fylla i matrisen och/eller ge textkommentarer som legitimerar den ifyllda matrisen eller som är formulerade så att jämförelsen med kunskapskravens nivåer framgår. Genom detta skapar läraren en dokumentation i plattformen som elev och föräldrar kan se och där betygsunderlaget framgår.⁴⁵ Läraren kan undvika att betygssättningen ifrågasätts genom att hänvisa till denna dokumentation där betygsunderlaget framgår tydligt eller att hänvisa till dokumentationen om betygssättningen ifrågasätts. I denna praktik är skolans policy om matrisanvändning central.

Här genomförs även handlingar i form av att boka av och bokföra mindre elevprestationer. Detta görs i form av en kort standardiserad textkommentar, lika till alla elever, som markerar ”check” eller ”genomfört” på en mindre uppgift där endast godkänd-nivå är aktuell (E-uppgifter). Återkopplingen skickar en signal till eleven om att prestationen är ”bokförd”. Villkor av betydelse för denna praktik är lärplattformens logik om att allt måste finnas med som har betydelse för betygssättningen och normen om att bedömnings-underlaget bör vara transparent, det vill säga att det går att förstå av andra än läraren själv.

Interaktionen är enkelriktad och individuell och kännetecknas av en strävan efter transparens och komplett betygsunderlag i plattformen. Lärarens roll är att dokumentera underlaget för betygssättningen och elev och föräldrar får tillgång till dokumentation om grunderna för denna.

⁴⁵ Dessa handlingar liknar de som genomförs i den konfliktförebyggande praktiken i den bakåtblickande verksamheten. Skillnaden mellan dessa är att i den konfliktförebyggande praktiken riktas handlingarna mot objektet att informera om nivå med det önskade resultatet att eleven accepterar den bedömning som ges på en uppgift. I den betygslegitimerande praktiken genomförs handlingarna med målet att dokumentera betygsunderlaget och genom denna dokumentation få en legitimitet för de bedömningar som gjorts hos såväl elev som föräldrar.

9.4 Spänningar

Motsättningar inom och mellan verksamheter ger upphov till spänningar som tar sig uttryck i form av dilemman, konflikter eller problem i det vardagliga arbetet (Engeström, 1987, 2001; Leontiev 1977/1986; Leontyev, 1981). I delstudie 2 har tre verksamheter kunnat urskiljas. I två av dessa, den bakåtblickande och den framåtriktade, består gemenskapen av lärare och elever i samhällskunskapsundervisningen. I en tredje, den dokumenterande verksamheten, ingår såväl lärare som elever, föräldrar, skolledning och kollegor i gemenskapen.

I den bakåtblickande verksamheten riktas lärarens intresse mot objektet att informera om nivå, i den framåtriktade verksamheten mot objektet att stärka elevens vilja och förmåga i ämnet och i den dokumenterande verksamheten mot objektet att dokumentera betygsunderlaget. Återkopplingen på de skriftliga uppgifterna medieras via redskapen textkommentar, gradering och matris i lärplattform. I det vardagliga arbetet är handlingar inom dessa verksamheter sammanflätade.

Ett uttryck för spänningar mellan verksamheterna kan urskiljas i lärares relation till de olika redskap som lärplattformen tillhandahåller. Det riktas exempelvis kritik mot att använda funktionen gradering eftersom den riktar fokus mot betyg, vilket uppfattas som negativt i relation till den framåtriktade verksamhetens objekt, att stärka elevens vilja och förmåga. Även rörande matrisen framkommer kritik som kan tolkas som att den inte uppfattas stödja elevens lärande.

Ett annat exempel är lärares kritik mot egna textkommentarer för att inte vara framåtsyftande. De normer som präglar den framåtriktade verksamheten kan stå i motsättning till praktiker som är orienterade mot att informera om och dokumentera betygsnivå. De två typer av textkommentarer som har kunnat urskiljas, individanpassad och standardiserad textkommentar, tycks ha sin grund i skilda normer där den individanpassade beskrivs utformas utifrån den enskilda elevens behov medan den standardiserade beskrivs som tidsbesparande och som ett sätt att tydliggöra bedömningen i relation till kunskapskraven i matrisen. Handlingar med redskapet textkommentar genomförs med olika mål i de olika verksamheterna. Av analysen av återkopplingens karaktär framgår att alla fyra kategorier av återkoppling förekommer med redskapet textkommentar. Detta, tillsammans med de olika behov

som de tre verksamheterna är uttryck för, kan bidra till att formuleringar av textkommentarer kan upplevas som arbetsamt och tidskrävande.

En spänning kan urskiljas i relation till den tid som står till förfogande för läraren i arbetet med återkoppling. Individanpassade textkommentarer framstår som eftersträvansvärda men tidskrävande och redskap som standardiserade textkommentarer och funktionen gradering beskrivs som tidsbesparande. Den konvention som tycks ha utvecklats om att inlämning i lärplattformen kräver respons från läraren tillsammans med lärplattformens logik om att allt som utgör betygsunderlag behöver finnas i plattformen kan bidra till de uppfattningar om tidsbrist som framkommer och utgöra en spänning i relation till ideal om framtidsyttande återkoppling.

Ytterligare en spänning har kunnat urskiljas mellan lärplattformens logik och samhällskunskapsämnets karaktär och tradition när det gäller användningen av redskapet matris. Denna spänning framträder i tal om att vissa uppgifter inte passar för att ge återkoppling i matris, att kunskapskraven i matrisen är alltför uppdelade för att passa för samhällskunskapsuppgifter och att konstruktionen av uppgifterna kan påverkas av redskapet matris. Det framstår också som att dokumentationen i matrisen gör det svårare att ändra i planeringen, exempelvis när aktuella händelser inträffar som läraren vill ägna tid åt i undervisningen. Den transparens som matriser skapar tycks förutsätta en långsiktig planering.

Den attitydpåverkande praktiken som har kunnat urskiljas i den framtidsriktade verksamheten kan utgöra en spänning i relation till objektet i både den bakåtblickande verksamheten, att informera om nivå och objektet i den dokumenterande verksamheten, att dokumentera betygsunderlag. Återkopplingen beskrivs kunna bestå av ett strategiskt ifyllande eller en medvetet formell ton med målet att få eleven att fortsätta att anstränga sig snarare än att skapa en transparent bild av betygsunderlaget.

Inom den bakåtblickande verksamheten kan urskiljas spänningar i form av handlingar riktade mot att beskriva kvalitet för att eleven ska förstå var den befinner sig i relation till målet och därmed få handlingsmöjligheter och handlingar riktade mot att betona brister i elevens arbete för att undvika konflikt om bedömningen. Lärarens olika roller kommer till uttryck i denna spänning. Här kommer även den maktskillnad mellan betygsättare och betygsatt som präglar verksamheten till uttryck genom att informationen om bedömningen,

som är verksamhetens objekt, riskerar att skapa konflikt inom verksamheten. Återkoppling framstår här som att den kan innebära en känslig situation.

Inom den dokumenterande verksamheten framstår den policyföljande praktiken som konfliktfylld genom lärares tal om att använda matriserna för att följa policy trots att den inte uppfattas stödja bedömningsarbetet. Det beskrivs förekomma en dragkamp inom kollegierna mellan lärare som gör motstånd och lärare som stödjer och uppskattar matrisanvändning. Lärplattformen beskrivs som uppifrånstyrd och därmed svår att påverka för lärare. En spänning framträder där normen om digital framtidsföreställning innebär att lärare tar plattformens logik för given och strävar efter att förändra sin praktik samtidigt som kritiska röster hörs mot återkopplingspraktiken i lärplattformen.

9.5 Sammanfattning

Inledningsvis har ett antal generella villkor för återkoppling i lärplattform i denna studie beskrivits. Dessa är reglerna uppifrånstyrning, digital framtidsföreställning, lärplattformens logik och samhällskunskapsämnets karaktär och tradition. Interaktionen mellan lärare och elev i lärplattformen kännetecknas av att den är enkelriktad och individuell och att eleven anpassar sig till lärares olika rutiner för återkoppling.

Tre återkopplingsverksamheter har kunnat urskiljas i samhällskunskapsundervisningen, den *bakåtblickande*, den *framåtriktade* och den *dokumenterande* verksamheten. I den bakåtblickande verksamheten är objektet att informera om nivå. Handlingar genomförs med målen att beskriva kvalitet, ge besked eller förbygga konflikt. Vikten av transparent betygssunderlag och konvention om betygssättning av enskilda uppgifter är regler som är centrala i denna verksamhet och lärarens roll som den som bedömer och motiverar bedömningen är viktig. Inom verksamheten har tre variationer beskrivits nämligen *kvalitetsbeskrivande*, *konfliktförebyggande* och *beskedsgivande praktik*.

I den framåtriktade verksamheten är verksamhetens objekt att stärka elevens vilja och/eller förmåga. Återkopplingshandlingar genomförs med målen att stödja lärande eller påverka attityd och intresse. Normer om att återkoppling bör vara positiv och framåtsyftande är viktiga liksom lärarens pådrivande roll. Inom verksamheten har fyra variationer

beskrivits nämligen *lärstödjande, ämnesresonerande, attityd-påverkande* och *relationsorienterad praktik*.

Den dokumenterande verksamheten riktas mot objektet att dokumentera betygsunderlaget. Målen med återkopplingshandlingarna är att säkerställa att underlaget finns dokumenterat för skolans eller lärarens behov eller för att följa skolans policy. Policy om användning av matriser och lärplattformens logik är viktiga regler i denna verksamhet där lärarens roll är att dokumentera och skola och elever tar del av dokumentationen. De variationer som har beskrivits är *underlagsäkrande, policyföljande och betygslegitimerande praktik*.

Spänningar har kunnat urskiljas mellan dessa verksamheterna som i det dagliga arbetet är sammanflätade. Exempel på spänningar som kommer till uttryck i relation till normer om formativ återkoppling framträder dels som kritik mot redskapen men också i relation till den tid som står till förfogande för återkoppling. En annan spänning framträder mellan samhällkunsksämnets karaktär och lärplattformens logik, där ett exempel är att matrisens struktur inte upplevs passa för alla läraaktiviteter i ämnet. Ytterligare ett exempel är de olika uppfattningar om användning av matriser som beskrivs finnas inom skolorna. Lärplattformen beskrivs som uppifrånstyrd och lärare strävar efter att förändra sin praktik så att den passar i plattformen trots att de är kritiska till den återkopplingspraktik som lärplattformen stödjer.

10. Diskussion

Digitalisering är en pågående förändring med betydelse för hela samhället, inte minst för skolan. De digitala enheterna utgör mycket kraftfulla redskap vilket inneburit att grundläggande villkor för lärares undervisningshandlingar har förändrats. På frågan om vad datorerna gör med skolan finns många svar. I denna studie synliggörs en aspekt av lärares bedömningsarbete i vad som skulle kunna beskrivas som ett skifte från ett analogt till ett digitalt klassrum. I det följande kommer samhällskunskapslärares återkoppling i olika sammanhang i såväl analoga som digitala klassrum att diskuteras utifrån studiens resultat.

Inledningsvis kommer de skilda möjligheter som de olika sammanhangen bidrar med att diskuteras med utgångspunkt i en översikt över studiens resultat vad avser återkopplingens karaktär.

De verksamheter som presenterats i resultatet väljer jag att diskutera under rubrikerna *Summativt orienterade verksamheter* och *Formativt orienterade verksamheter*. Inledningsvis diskuteras den dokumenterande verksamheten, en summativt orienterad verksamhet som jag menar formats av redskapet lärplattform. Därefter lyfter jag fram de verksamheter som uppvisar stora likheter mellan delstudierna och diskuterar dessa med tonvikt på de motsättningar i form av spänningar som har kunnat urskiljas.

Avslutningsvis diskuteras förutsättningar för återkoppling med formativt syfte utifrån antagandet att motsättningar bidrar till ständig utveckling och förändring av verksamheter.

10.1 Återkopplingens karaktär

En aspekt av lärares återkopplingshandlingar är återkopplingens karaktär där fyra kategorier baserade på tidigare forskning har använts för att synliggöra likheter och skillnader mellan sammanhang och redskap. I Tabell 24 visas de mönster som kunnat urskiljas i de olika sammanhang som studerats.

Tabell 24.

Mönster för återkopplingens karaktär i sex sammanhang.

Sammanhang	Redskap	Betyg i fokus	Uppgift i fokus	Lärprocess i fokus	Självstyrning i fokus
Delstudie 1, analog kontext					
Skriftliga prov	Text	X	X		
Skriftliga uppgifter	Text	X	X	(X)	
Återlämnings-samtal	Tal	X		X	
Loggbok	Text			X	X
Arbetsprocess	Tal			X	X
Delstudie 2, digital kontext					
Skriftliga uppgifter i lärplattform	Gradering	X			
	Matris	X			
	Text	X		X	

Notera: X avser att kategorin var framträdande; (X) avser att kategorin var i viss utsträckning framträdande; tom cell innebär att kategorin inte var framträdande.

Av tabellen ovan framgår att kategorin Betyg i fokus var framträdande i bägge delstudierna. Kategorin Uppgift i fokus var framträdande på de skriftliga proven och uppgifterna i delstudie 1. Kategorin Lärprocess i fokus var framträdande vid återlämningssamtal, i loggbok, under elevers arbetsprocess och i textkommentarer i lärplattform. Den var också i viss utsträckning framträdande vid skriftliga uppgifter i delstudie 1. Kategorin Självstyrning i fokus var framträdande i loggboken och under elevers arbetsprocess.

10.1.1 Skilda sammanhang – olika möjligheter

Resultatet visar att olika sammanhang och redskap bidrar med olika möjligheter för lärarens återkopplingshandlingar. I följande avsnitt diskuteras dessa och exempel på likheter och skillnader lyfts fram.

Den muntliga återkopplingen under elevers arbetsprocess och den skriftliga återkopplingen i loggboken kan beskrivas som sammanhang som visat sig utgöra möjligheter för formativ återkoppling genom en

återkoppling med lärprocess och självstyrning i fokus vilket i tidigare forskning beskrivits som gynnsamt för elevers lärande (Andrade & Brookhart 2016; Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). En skillnad mellan dessa sammanhang och de övriga är att återkopplingen gavs under pågående arbete och inte på en slutprodukt. I relation till Pryor och Crossouards (2008) begrepp kan här urskiljas drag av en återkoppling som präglas av divergent bedömning och som beskrivs som utforskande, provisorisk och inriktad på att stärka elevens engagemang. Ett annat exempel på möjligheter för formativ återkoppling är redskapet textkommentar på skriftliga uppgifter i lärplattformarna där kategorin Lärprocess i fokus var framträdande.

Ett sammanhang som återfinns i bägge delstudierna är skriftliga uppgifter. En skillnad mellan delstudierna är att kategorin Lärprocess i fokus visserligen förekom i textkommentarer på skriftliga uppgifter i delstudie 1 men att kategorin Uppgift i fokus framträdde tydligare där. I tidigare forskning beskrivs den senare kategorin som mindre användbar i formativt syfte än återkoppling med fokus mot lärprocess och självstyrning eftersom den sällan är generaliserbar till andra uppgifter (Hattie & Timperley, 2007; Pryor & Crossouard, 2008). Här kan möjligen tidpunkten för datainsamlingarna vara av betydelse.⁴⁶ En förändring som skett mellan de båda delstudierna är att begreppet formativ bedömning blivit mer etablerat. Flera av skolorna i studien hade genomfört mer eller mindre av utbildningsinsatser ifråga om Bedömning för Lärande och lärarna framhöll vikten av framåtsyftande och informationsrika textkommentarer. I tidigare forskning har beskrivits hur en policy om formativ bedömning påverkar lärares normer om återkoppling, åtminstone i viss utsträckning (Brown et al., 2012; Irving et al., 201; se även Jónsson et al., 2018).

Centralt inom det verksamhetsteoretiska perspektivet är en betoning av de medierande redskapens betydelse. De används i människors handlingar för att förändra omgivningen men förändrar också människans tänkande och beteende (Leontiev, 1977/1986). Det redskap för textkommentarer som lärplattformen bidrar med kan utgöra en annan förklaring till skillnaden mellan de två delstudierna när det gäller kategorin Uppgift i fokus på skriftliga uppgifter. I delstudie 1 var den rådande praktiken att textkommentarer med uppgift i fokus vanligtvis skrevs i marginalen på elevens text. I lärplattformen var det mycket

⁴⁶ Datainsamlingarna genomfördes 2009–2010 (delstudie 1) och 2016 (delstudie 2).

ovanligt med inbäddade kommentarer, istället skrevs kommentaren i en kommentarsruta i anslutning till uppgiften eller matrisen. Här kan lärplattformarnas funktionalitet vara ett villkor av betydelse då det upplevs som mer omständligt att skriva inbäddade kommentarer eftersom elevtexten då måste laddas ner till lärarens dator för att sedan laddas upp igen.

En annan skillnad mellan delstudierna ifråga om redskapet textkommentar på skriftliga uppgifter är förekomsten av standardiserade kommentarer i delstudie 2. De utgörs av likalydande textkommentarer som varierats för de olika betygsnivåerna med hjälp av progressionsorden ur kunskapskraven. I tidigare forskning framställs standardiserade textkommentarer som en tidsbesparande fördel med digital återkoppling (Annerberg, 2016; Warnock, 2009; Wasson & Hansen, 2014;). Såväl Annerberg (2016) som Bailey och Garner (2010) menar att det digitala skrivandet kan ge återkopplingen en mer formell ton, vilket de standardiserade textkommentarerna kan ses som ett exempel på. I denna studie framstår de standardiserade textkommentarerna främst som en möjlighet för en summativt orienterad återkoppling med ett fokus på betyg.

Återkoppling med betyg i fokus framträder såväl på skriftliga prov och skriftliga uppgifter i delstudie 1 som på skriftliga uppgifter med alla tre redskap i lärplattformarna. Det är en kategori där den summativa bedömningen står i centrum i form av betygsangivelser, avslutande omdömen och betygslegitimering. Återkopplingshandlingarna präglas av konvergent bedömning, som är starkt kopplad till läraren som bedömare och eleven som passiv mottagare (Pryor & Crossouards, 2008). Detta resultat är i linje med tidigare forskning (Andrade & Brookhart, 2016; Havnes et al., 2012; Lee, 2008). Även i svensk samhällskunskapsundervisning finns en tradition där betygsomdöme ges på enskilda uppgifter (Karlefjärd, 2011; Odenstad, 2010). Det är en återkopplingspraktik som riktar elevens fokus mot jämförelse och som beskrivs som angelägen att förändra om återkopplingen ska få en mer formativ funktion (Black & Wiliam, 2006b, 2018; Dweck, 2015; Shute, 2008).

I forskning om skolans digitalisering framhävs de möjligheter till formativ bedömning som digitaliseringen innebär, exempelvis genom ökade möjligheter att ge återkoppling under processens gång (Erstad, 2008; Kenthsdotter Persson & Kroksmark, 2013; Åkerfeldt et al., 2013). Denna studie kan inte bekräfta detta när det gäller återkoppling i

lärplattform. Ett framträdande drag för återkopplingen i lärplattformarna är att den innehåller ett summativt omdöme. Här tycks lärplattformarnas design snarast förstärka de bedömningstraditioner som beskrivs ovan. Där finns flera olika funktioner som är knutna till elevens måluppfyllelse och matriser med kunskapskrav fyller en central funktion. Lärares didaktiska beslut påverkas av plattformars design (Nordekvelle & Netteland, 2015) och kritik har riktats mot att de förmedlar normer om lärande som produkt snarare än som process (Dirckinck-Holmfeld & Ræbild, 2017).

Sammanfattningsvis kan konstateras att studien visar att den tradition av återkoppling med betyg i fokus som framträdde i delstudie 1 tycks stå sig stark även när återkopplingen ges i lärplattform. Samtidigt framstår skillnader i återkopplingens karaktär mellan olika sammanhang och redskap som möjligheter för en mer formativt orienterad återkoppling där fokus riktas mot elevens läroprocess och självstyrning.

10.2 Spänningsfyllda verksamheter

I följande avsnitt ges inledningsvis en översiktsbild över de verksamheter som har presenterats i studien. Under avsnitten *Nytt redskap - ny verksamhet* och *Att blicka bakåt och se framåt* diskuteras därefter dessa verksamheter.

I delstudie 1 har en Betygsinformerande och en Lärandeorienterad verksamhet beskrivits. I delstudie 2 har tre verksamheter kunnat urskiljas. De har benämnts Dokumenterande, Bakåtblickande och Framåtriktad verksamhet. I Figur 7 illustreras de fem verksamheterna under rubrikerna *Summativt orienterade verksamheter* och *Formativt orienterade verksamheter* där de verksamheter som uppvisar stora likheter mellan de två delstudierna är ihopkopplade. I delstudie 2 framträdde en verksamhet som inte har någon motsvarighet i delstudie 1, den dokumenterande verksamheten.

Summativt orienterade verksamheter

Formativt orienterade verksamheter

Notera: delstudie 1 = grå, delstudie 2 = vit.

Figur 7. Illustration av de fem verksamheterna.

10.2.1 Nytt redskap – ny verksamhet.

Den dokumenterande verksamheten framstår som en summativt orienterad verksamhet där objektet formats av lärarens eller skolans behov av dokumentation av betygsunderlaget för varje elev. Dokumentation framträdde inte som objekt i delstudie 1. Där beskrevs återkoppling som en enskild lärarverksamhet och även om behovet av dokumentation fanns så betraktades det inte som återkoppling eftersom dokumentationen genomfördes vid sidan av arbetet med återkoppling till eleven. Min tolkning är att redskapet lärplattform har bidragit till att forma denna verksamhet (jfr Engeström, 1987; Leontiev, 1977/1986). Den struktur som lärplattformen erbjuder, i kombination med en skolpolicy om matrisanvändning, innebär att den återkoppling som ges

blir en del av skolans dokumentation och samtidigt kan utgöra den enskilde lärarens dokumentation av betygsunderlaget. Återkopplingen formas av att dokumentation är objektet, exempelvis genom en policy om att använda matriser och det fokus på betyg som detta medför. Detta resultat kan anknytas till Mårell-Olsson (2012) där hon visar hur arbetsprocessen med Individuella utvecklingsplaner styrs av den teknik och de mallar som tillhandahålls för digital dokumentation. Även Annerberg (2016) lyfter fram det mer formella skrivandet enligt gemensamma mallar som ett sätt att skapa legitimitet när alla lärare gör lika, vilket skulle kunna vara en förklaring till att skolor infört policies om användning av matriser. En ökad legitimitet är ett mål för återkopplingshandlingar i den dokumenterande verksamheten och framstår där som en styrka med användningen av matriser.

Den dokumenterande verksamheten är ett exempel på att lärplattformen tjänar både administrativa och pedagogiska syften (Nordkvelle & Netteland, 2015; Stödborg & Håkansson Lindqvist, 2017). I tidigare forskning framstår den dokumenterande funktionen som en styrka hos lärplattformar (Lindberg et al., 2017; Röstlinger et al., 2014) medan kritik har riktats mot dess pedagogiska funktioner, bland annat den orientering mot summativ bedömning och därmed summativt orienterad återkoppling som beskrivits ovan.

Lärplattformen skapar således en sammanblandning mellan återkoppling och betygsdokumentation genom att samma information som ges som återkoppling till eleven också utgör dokumentationen. Detta kan betraktas som problematiskt för återkopplingens formativa funktion då den formativa återkopplingen inte ter sig betydelsefull i relation till dokumentation av betygsunderlaget. I tidigare forskning kan skönjas spänningar mellan en formativ praktik och lärplattformars struktur (Dirckinck-Holmfeld & Ræbild, 2017; Misfeldt et al., 2018). Dessa spänningar kan även urskiljas i denna studie såväl i förhållande till ämnets tradition som till redskapet matris i lärplattformarna, i det följande ges exempel på detta.

En faktor som kan påverka möjligheterna till formativ bedömning är den bildningsteori som präglar ämnet, exempelvis genom uppgifternas karaktär (Black et al., 2003; Black & Wiliam, 2012; Crossouard, 2009). Samhällsvetenskapliga ämnen beskrivs använda sig av öppna uppgifter där lärandemålen kan nås på olika sätt vilket ger återkopplingen en utforskande karaktär (Marshall, 2007). Öppna och utmanande uppgifter har beskrivits som möjligheter för formativ återkoppling i tidigare

forskning (Black et al., 2003; Crossouard, 2009; Weeden och Lampert (2006). En spänning kan urskiljas mellan den uppdelning av kunskapskraven som återfinns i lärplattformarnas matriser och lärares tal om att ämnet passar bättre för en holistisk bedömning och att det kan vara svårt att konstruera uppgifter i ämnet som passar att bedöma i de uppdelade matriserna.

När dokumentation blir en viktig del av återkopplingspraktiken behöver allt som påverkar betygsunderlaget finnas i plattformen. Ytterligare en spänning kan urskiljas mellan normen om att allt behöver dokumenteras i plattformen och ämnets tradition ifråga om läraktiviteter. I ämnets historia återfinns bland annat ett normativt och demokratifostrande motiv (Långström & Virta, 2011) där läraktiviteter som diskussioner och värderingsövningar har en plats. Dessa läraktiviteter uppges inte passa för dokumentation i lärplattformens struktur eftersom information inte kan insamlas om alla elever i gruppen. Ämnet har också en tradition av att förhålla sig till aktuella händelser i samhället (Olsson, 2016; Öberg; 2016). Ett dilemma kan urskiljas mellan en långsiktig och transparent bedömningsplanering och en önskan att avsätta tid i undervisningen för att anknyta till aktuella händelser när dessa inträffar. Dessa spänningar visar hur sammanflätade handlingar orienterade mot bedömning och återkoppling är med andra handlingar i undervisningsverksamheten.

En spänning kan skönjas mellan skolors policy om användning av matrisen och den enskilde lärarens eller kollegiets uppfattning om matrisanvändning (jfr policyföljande praktik). Å ena sidan framträder ett synsätt där lärplattformen med dess olika funktioner tas för given. Lärare beskriver att de behöver utvecklas eller anpassa undervisning och återkoppling efter lärplattformens logik genom användning av matrisen i enlighet med det villkor jag benämnt digital framtidsföreställning. Å andra sidan finns ett motstånd mot att ge återkoppling genom att använda lärplattformens matriser. Här framstår den enkelriktade kommunikationen som lärplattformen bidrar till som ett skäl till motståndet liksom att den är orienterad mot ett summativt omdöme. Det talas om vikten av muntlig dialog och formativ återkoppling vilket också framkommer som eftersträvarsvårt i tidigare forskning (Brookhart, 2017; Havnes et al., 2012; Wasson & Hansen, 2014; Wolsey; 2008). Andra skäl till det motstånd som framträder kan vara att lärplattformen upplevs som uppifrånstyrd vilket är i linje med tidigare forskning (Röstlinger et al., 2014; Stödborg et al., 2017; Underwood & Stiller,

2013) samt att matrisen uppfattas som svår att använda och möjlig att tolka på olika sätt av både lärare och elever.

10.2.2 Att blicka bakåt och se framåt

I följande avsnitt riktas intresset mot de spänningar som har kunnat urskiljas i de verksamheter som har stora likheter i de bägge delstudierna.

I delstudie 1 beskrivs den betygsinformerande verksamheten vilken har stora likheter med den bakåtblickande verksamheten i delstudie 2 då bägge kan beskrivas som summativt orienterade. Objekten handlar om att informera om bedömning av elevens prestation. Lärarens återkopplingshandlingar är inriktade på att tydliggöra, förmedla, motivera och/eller legitimera bedömningen.

De verksamheter som benämnts lärandeorienterad i delstudie 1 och framåtriktad i delstudie 2 har även de stora likheter och kan beskrivas som formativt orienterade. De objekt som verksamheterna är riktade emot är att ge en återkoppling som för lärandet framåt genom att utgöra ett avstamp för lärande och genom att på olika sätt stärka elevens vilja eller förmåga. Lärarens återkopplingshandlingar riktas mot att stödja elevens kunskapsutveckling, att stärka intresset för ämnet, höja ambitionsnivån eller påverka inställningen till skolarbetet.

Studiens resultat stödjer tidigare forskning om att återkopplingshandlingar genomförs med såväl formativa som summativa mål och att de är sammanvävda i undervisningen (Brookhart, 2010; Black & Wiliam, 2018; Gamlem, 2015; Gioka, 2008; Li & DeLuca, 2014).

Tidigare har beskrivits övergripande utvecklingslinjer inom bedömningsfältet som kan tänkas stärka både de summativa och de formativa målen med återkopplingshandlingar. Å ena sidan en mätorienterad tradition och prestationskultur kopplad till utvecklingen mot ansvarsutkrävande och å andra sidan det intresse för implementering av formativ bedömning som visat sig såväl internationellt som i Sverige (Hirsh & Lindberg, 2015; Penuel & Shepard, 2016). Den formativa bedömningen innefattar även den en bakåtblickande del där en bedömning av nuvarande prestation eller förmåga utgör en grund för framtidsyttande återkoppling (Black & Wiliam, 2009; Pryor & Crossouard, 2008).

Såväl i denna studie som i tidigare forskning kan urskiljas hur lärares återkopplingshandlingar påverkas av villkor som normer (McMillan,

2003; Lee, 2014), bedömningstraditioner (Havnes, 2012; Lee, 2008; Andrade & Brookhart, 2016) institutionella förhållanden (Lee 2011; 2014) och roller inom gemenskapen (Askew & Lodge, 2000; Pryor & Crossouard, 2008). Detta tar sig uttryck i spänningar där handlingar i den ena verksamheten kan te sig kontraproduktiva för den andra verksamheten. Ett exempel är den arbetsdelning i form av lärarens roller som skiljer sig åt mellan verksamheterna. Pryor & Crossouard (2008) beskriver hur lärare antar olika identitetspositioner i bedömningsarbetet. I rollen som bedömare i de summativt orienterade verksamheterna är det i enlighet med verksamhetens objekt att ge återkoppling på en slutprodukt, att ha fokus på dokumentation, att betona strategier för likvärdighet och att lägga vikt vid att motivera betyget, ibland genom att betona brister, så att eleven accepterar och ingen konflikt eller känslig situation uppstår. I rollen som stödjare av elevens lärande i de formativt orienterade verksamheterna framstår det som centralt att eleven kan dra nytta av återkopplingen och att den är framåtriktad, informationsrik, individanpassad, relaterad till elevens behov och att interaktionen inom gemenskapen präglas av goda relationer.

I bägge delstudierna synliggörs en spänning mellan det villkor i form av den tid som står till förfogande för återkoppling och de ideal som framträder. De olika verksamheterna är sammanvävda i undervisningen och ett exempel på detta är en praktik där bägge objekten, både lärande och information om bedömning i relation till kravnivåer, adresseras i samma textkommentar. Enligt rådande bedömningstraditionen är detta en vanlig praktik. Den spänning mellan olika mål som detta innebär kan vara en aspekt av betydelse när lärare beskriver att det är svårt och tidskrävande att skriva textkommentarer och en förklaring till den kritik mot egna textkommentarer som förekommer. I delstudie två ter sig lärplattformens logik som ett villkor som möjligen kan förstärka den tidsbrist som beskrivs om den innebär en praktik där alla elevuppgifter lämnas in via plattformen och det dessutom finns en konvention om att ge återkoppling på inlämnade uppgifter. I tidigare forskning beskrivs arbetet i lärplattform som tidskrävande (Lindberg et al. 2017; Lochner, Conrad & Graham, 2015; Röstlinger et al., 2014; Underwood & Stiller, 2013).

Jag vill särskilt peka på ett dilemma mellan tydlighet och betygsfokus i relation till den strategifokuserade modellen för formativ bedömning och lärplattformens struktur. En av strategierna för formativ bedömning betonar vikten av tydliga mål och framgångskriterier. En

kritik mot den strategifokuserade modellen är den betoning av transparens i relation till lärandemål och kvalitetskriterier som Torrance (2012) lyft fram och som han menar stödjer ett instrumentellt förhållningssätt till återkoppling. Även Carlgren (2015) riktar kritik mot den formativa bedömningen för att rikta alltför stort intresse mot kravnivåer. De mål och framgångskriterier som finns inbyggda i de lärplattformar jag studerat utgörs av kunskapskrav för betygssättning. Samtidigt är det tydligt i tidigare forskning att betygsfokus i återkopplingen bör undvikas eftersom det leder till oönskade effekter, bland annat ifråga om elevers självuppfattning (Shute, 2008; Black et al., 2003; Hattie & Timperley, 2007 & Dweck, 2015).

Ett exempel i relation till ovanstående dilemma är den bakåtblickande verksamheten i delstudie 2 där transparens betonas dels i relation till betygssättning men också utifrån en formativt influerad norm. I denna summativt orienterade verksamhet framträder en norm som central som anknyter till formativa ideal, nämligen normen om att det är viktigt för eleven att förstå var hen befinner sig i relation till målet för att därmed lättare kunna förstå hur förbättring och utveckling kan ske (jfr Black & Wiliam, 2009, 2018). I den kvalitetsbeskrivande praktiken beskrivs elevens möjligheter att agera och ha användning för återkopplingen genom en förståelse av vilka kvaliteter som saknas för en betygsnivå. Samtidigt påminner den summativt orienterade praktiken med matrisen som redskap eleven om kunskapskrav och betygsnivåer vid varje uppgift. I lärarnas kritik av lärplattformens redskap framstår detta som ett problem i relation till formativa ideal om att undvika betygsfokus i återkopplingen.

I relation till transparens och formativa ideal framträder även andra spänningar mellan de olika praktiker som beskrivits. Å ena sidan betonas vikten av att kvaliteten beskrivs samtidigt som det ter sig som viktigt att ibland betona brister för att undvika konflikt om bedömningen. Även den attitydpåverkande praktiken är intressant i relation till normen om transparens och tydlighet. I denna praktik genomförs handlingar med formativa mål, att påverka elevens attityd för att stärka lärande. Samtidigt framstår en del av dessa handlingar som ”tricks” för att påverka eleven genom att exempelvis fylla i matrisen strategiskt och att hålla en formell ton i återkopplingen för att sätta nivå. Målen med handlingarna har formativa drag men den formativa anda med betoning på att eleven ska äga sitt eget lärande (Black & Wiliam, 2012) och vara delaktiga i en kollaborativ och utforskande

klassrumskultur (Harlen, 2012a; Pryor & Crossouard, 2008) ter sig avlägsen.

10.3 Förutsättningar för förändring

I avsnittet kommer ett antal förutsättningar att diskuteras som jag menar är tänkbara utifrån de mönster och spänningar som framkommit i studien. Det handlar om förändringar på didaktisk nivå där exempelvis formandet av sammanhang där återkoppling ges, uppgifternas karaktär och lärarens roll lyfts fram. En diskussion förs även utifrån institutionell nivå, exempelvis policy för återkoppling och i relation till övergripande utvecklingslinjer.

Av tidigare forskning framgår att den utveckling mot test- och mät-orienterade utbildningssystem som kunnat skönjas under senare år utgör svårigheter för utveckling av formativ bedömning (Heitink et al., 2016; Hirsh & Lindberg, 2015). Samtidigt beskrivs hur synen på återkoppling förändrats över tid mot att idag i högre utsträckning än tidigare ses som en dialogisk och utvecklande process där ett tillitsfullt klassrumsklimat beskrivs som betydelsefullt (Hattie & Gan, 2011; se även Öhman, 2017). Ett grundantagande inom verksamhetsteorin är att motsättningar i verksamheter utgör frön till förändring. Utifrån detta antagande vill jag peka på ett antal möjliga förutsättningar för en mer formativ återkopplingspraktik.

Mellan de bägge delstudierna framträder en skillnad i hur återkoppling beskrivs i relation till skola och kollegium. I delstudie 1 framstår återkoppling som en enskild verksamhet medan det i delstudie 2 förekommer såväl diskussioner kollegor emellan som policys för återkoppling i lärplattform. Användning av lärplattform kan ha bidragit till att återkoppling blivit mer av en gemensam angelägenhet än den beskrevs som den analoga miljön. En annan skillnad mellan studierna är kunskapen om begreppet formativ bedömning. Det nämndes inte av lärarna i delstudie 1 medan det framstår som ett aktivt begrepp i delstudie 2. Bägge dessa resultat ger indikationer om att återkoppling blivit ett mer uppmärksammat fenomen över tid (jfr Öberg, 2016). I lärplattformen visar sig inte detta i form av en formativ praktik och hur praktiken utanför plattformen ser ut i den digitala kontexten ger inte studien svar på. Möjligen kan ändå det ökade fokus på återkoppling som studien visar och de spänningar som exempelvis policys om matrisanvändning synliggör mellan en summativt orienterad praktik och

ett intresse för formativ bedömning utgöra förutsättningar för en förändring på sikt av såväl policy som återkopplingshandlingar.

I studien synliggörs att olika sammanhang och redskap påverkar vilken karaktär återkopplingen får. En förutsättning för en förändrad praktik skulle kunna handla om att sammanhang skapas där återkopplingen är i linje med de ideal som beskrivs om en utvecklad och framåtriktad återkoppling som används av eleverna. Att exempelvis skapa formativt orienterade stödstrukturer, som loggboken är ett exempel på från det analoga klassrummet, torde det finnas goda möjligheter till i digitala klassrum enligt tidigare forskning (Erstad, 2008; Islam & Grönlund, 2016; Kentsdotter Persson & Kroksmark, 2013; Sohlberg & Kroksmark, 2013; Åkerfeldt et al., 2013).

Även ämnets tradition kan utgöra en förutsättning. I bägge delstudierna finns praktiker där läraren ger återkoppling på ett sätt som för tankarna till Pryor och Crossouards (2008) beskrivning av identitetspositionen lärande. Den präglas av en mer jämställd relation mellan lärare och elev, av divergent återkoppling och dialog. Den beskrivs som den identitetsposition som mest utmanar den traditionella bedömningspraktiken där återkoppling betraktas som en gåva som ges till en passiv mottagare på en färdig produkt (Askeew & Lodge, 2000). I synnerhet den stimulerande verksamheten under arbetet i klassrummet i delstudie 1 präglas av dialog och diskussion. Även i den ämnesresonerande verksamheten i delstudie 2 framstår lärarens roll som diskussionspartner som viktig även om ingen dialog äger rum när återkopplingen ges i lärplattformen. Ämnets tradition har här lyfts fram som ett villkor av betydelse genom den karaktär uppgifterna har, där olika lösningar är möjliga och dialog och diskussion därmed har en plats i lärares återkoppling. Crossouard (2009) beskriver hur utmanande och autentiska uppgifter där återkoppling ges under arbetets gång förändrar arbetsfördelningen på ett sätt som stödjer den formativa bedömningen.

Det hävdas att samhällsförändringar, som digitaliseringen är ett exempel på, utövar ett förändringstryck på didaktiska processer inom undervisningsämnen (Ongstad, 2006). I relation till samhällskunskapsämnet kan urskiljas en tradition av att bedöma slutprodukter efter avslutat moment inom ett bestämt stoffområde (Jansson, 2011; Karlefjärd, 2011; Odenstad, 2010). Förstärker lärplattformens struktur denna tradition genom inlämningsfunktioner kopplade till gradering och matris? Utifrån den återkoppling som studerats tycks det kunna vara så, återkopplingen i lärplattformarna ges huvudsakligen på slutprodukter.

Men frågan är om de spänningar som studien visar även kan ses som ett uttryck för att ämnets tradition utmanas. Detta genom att matrisen bidrar till att uppgifter och återkoppling knyts starkare till kunskapskrav som riktas mot förmågor snarare än mot innehållsrelaterade moment. Lärares upplevelse av att det är svårt att skapa uppgifter som "passar" för återkoppling i matris skulle kunna vara ett uttryck för att ämnets tradition utmanas.

Den tradition av skriftliga prov som beskrivs i tidigare forskning (Jansson, 2011; Odenstad, 2010) kan möjligen utmanas i linje med utvecklingen av elevuppgifter i den digitaliserade skolan (Fleischer, 2012; Tallvid, 2015). Så som lärplattformar används i föreliggande studie korresponderar skriftliga uppgifter bättre med de inlämningsfunktioner som lärplattformen erbjuder än vad skriftliga prov gör. Utifrån resultatet i denna studie skulle detta kunna utgöra en förutsättning för att stärka återkopplingens formativa funktion då återkoppling på skriftliga prov var det sammanhang i delstudie 1 där återkopplingen framstod som mest summativt orienterad.

En spänning kan urskiljas mellan en återkoppling av formell karaktär i lärplattformarna genom standardiserade textkommentarer, matris och gradering och normer om vikten av att anpassa återkopplingen till den enskilde elevens behov och vikten av goda relationer för att återkopplingen ska komma till användning. Indikationer i tidigare forskning visar att återkoppling i ämnen som samhällskunskap har en tendens att vara personligt hållen (Hu & Choo, 2016) vilket också har beskrivits som eftersträvänsvärt ifråga om återkoppling på skrivande (Skolforskningsinstitutet, 2018). Annerbergs (2016) resultat visar att relationen med eleven uppfattas stödjas av muntlig praktik och även i denna studie finns indikationer om skillnader mellan muntlig och skriftlig praktik i de återlämningssamtal som studerats i delstudie 1. Vid samtalen tar återkopplingen på skriftliga prov och uppgifter en mer formativ form än de hade i skrift. I Bailey och Garners (2010, s. 196) studie av högre utbildning gav lärarna uttryck för att den mer formella återkoppling som införandet av standardformulär inneburit skapade en frustration hos lärare där de upplevde att de inte längre "ägde" sin återkopplingspraktik, liknande resultat visar även Annerberg (2016) när hon beskriver ett dilemma mellan det formella och det relationella i återkopplingspraktiken. Den kritik som riktas mot återkoppling i lärplattform från lärarna i denna studie kan betraktas som

ett uttryck för spänningen mellan formellt och personligt förhållnings-sätt.

De spänningar som har kunnat urskiljas mellan summativt och formativt och formellt och personligt skulle kunna ses som en indikation på att de olika objekten för återkoppling och de olika roller de innebär behöver synliggöras för både lärare och elever. I tidigare forskning betonas vikten av att principerna för återkoppling synliggörs för eleverna (Brookhart, 2017), och att elever och lärare behöver både kunskaper om och ett gemensamt språk om återkoppling (Havnes et al. 2012; Jónson et al, 2018).

I relation till lärares didaktiska val framstår den tid som lärare upplever att de kan ägna åt återkoppling som en viktig faktor som påverkar vilka återkopplingshandlingar som genomförs. Här kan studiens synliggörande av återkopplingsverksamheter möjligen bidra till en analys av lärarens egen återkopplingspraktik och vilka förändringar som är möjliga att genomföra utifrån den enskilde lärarens perspektiv och vilka som snarare handlar om att villkor i verksamheten behöver förändras.

Lärares arbete med återkoppling utförs i korselden mellan nya synsätt på bedömning, där sociokulturella influenser bidragit med en betoning på samspel och dialog och diskursen om ansvarsutkrävande som bidragit med ett starkt fokus på resultatorientering. Till detta kommer redskapet lärplattform som utvecklats från att fylla administrativa behov till att försöka omfamna hela undervisnings-verksamheten och som vissa forskare kopplar till utvecklingen mot ansvarsutkrävande (Ball et al., 2012; Sellwyn, 2011). Utifrån de redskap som lärplattformar tillhandahåller och de generella villkor som beskrivits är det tydligt att lärplattformar påverkar återkopplingen i flera avseenden. Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan vi även anta att lärplattformars möte med undervisningspraktiken kommer att förändra plattformarna. Nordkvelle och Netteland (2015) beskriver lärplattformen som en formbar järnbur och vilken väg utvecklingen tar kanske kan ses som en indikation på styrkan i de motstridiga utvecklingslinjer som präglar bedömningsfältet. Stödberg & Håkansson Lindqvist (2017) beskriver det som ett problem att samma lärplattform antas passa inom hela skolväsendet, från förskola till gymnasium. Jag vill även lyfta fram att behoven kan se olika ut inom såväl olika ämnen som inom olika delar av undervisningsverksamheten, exempelvis läraktiviteter, återkoppling och dokumentation. Kanske är det dags att

överväga om det är så klokt att försöka tillfredsställa alla behov hos en så komplex verksamhet som undervisning i ett och samma digitala system. Här är utvecklingen av Personal Learning Environment intressant (Camancho & Guilana, 2011; Creelman, Ossiannilsson & Falk, 2014; Nordkvelle & Nettelund, 2015) och de möjligheter de kan erbjuda i utformandet av en digital lärmiljö.

Kritik har även riktats mot den formativa bedömningen för att vara en del av den resultatstyrning av skolan där undervisningen formas utifrån bedömningsaspekter (Carlgren, 2015). Studien motsäger inte att utvecklingen gått i den riktningen. Jag vill dock mena att den strävan hos lärarna att i arbetet med återkoppling stödja elevernas lärande som kan urskiljas i studien utgör den kanske viktigaste förutsättningen för en förändrad återkopplingspraktik.

Pedagogiska implikationer

De spänningar som framkommit i studien tyder på att återkoppling är en komplex arbetsuppgift där olika handlingar riktade mot olika mål skapar dilemman för lärare. Min ambition har varit att synliggöra återkoppling som en verksamhet där läraren handlar i en kontext som bidrar till att skapa dessa dilemman. I återkopplingsverksamhet finns både möjligheter och begränsningar vilket jag hoppas att studien har tydliggjort. För lärare är dock de egna didaktiska valen ständigt närvarande. Ett första steg i att göra medvetna didaktiska val är att ha underlag för en analys av rådande läge. Det är min förhoppning att de gestaltningar som har presenterats i studien innebär en igenkänning hos lärare på fältet som kan bidra till en analys av den egna återkopplingspraktiken. Kanske kan begrepp och resonemangslinjer från studien användas i diskussioner om policy för såväl bedömning i stort som återkoppling och på det sättet även påverka de villkor som så tydligt präglar återkopplingen.

I delstudie två har även ett relativt nytt inslag i undervisningsverksamhet synliggjorts, nämligen användning av lärplattform. Skilda villkor och förhållningssätt har beskrivits i relation till detta redskap. Digitaliseringen av skolan har gått snabbt och införandet av lärplattformar har på relativt kort tid inneburit större eller mindre förändringar i lärares arbete. Det synliggörande av återkoppling i lärplattform som studien bidragit med skulle kunna tjäna som inspel i

diskussioner inom skolor och förvaltningar inför val av framtida digitala lösningar.

Vidare forskning

I studien har synliggjorts hur återkoppling kan se ut när den ges i lärplattformar. Uppfattningar som framkommit i studien om att återkoppling i lärplattformen får en större tyngd än återkoppling utanför plattformen väcker frågor om återkoppling i ett bredare perspektiv i det digitala klassrummet. Ett viktigt fokus för framtida forskning är att undersöka hur den återkopplingspraktik som bedrivs i det digitala klassrummet ser ut utanför plattformen. Detta ter sig intressant i relation till samhällskunskapsämnet men även jämförande studier mellan olika ämnen skulle kunna tillföra ytterligare kunskaper i ett fält där vi fortfarande vet ganska lite såväl i relation till skilda ämnen som till olika stadier i utbildningen.

I studien har även framkommit indikationer om att lärplattformen kan påverka lärares didaktiska val när det gäller annat än återkoppling, exempelvis val av läraaktiviteter. Även där finns behov av fortsatt forskning. De tre lärplattformar som användes i studien hade liknande funktionalitet och användes av lärarna på liknande sätt. Vidare forskning om andra typer av digitala lösningar inom undervisningsverksamhet är ett annat angeläget område.

I studien framkommer att det förekommer varierade praktiker mellan olika lärare och kursrum som eleven uppges anpassa sig till. Ett angeläget område att beforska är elevers upplevelse av återkoppling i det digitala klassrummet.

I relation till den formativa bedömningen i det digitala klassrummet framstår det även som relevant att undersöka andra aspekter än återkoppling, exempelvis kommunicerande av mål och kvalitetskriterier, elevers delaktighet i bedömningspraktiken och lärarens användning av bedömningsinformation för planering av undervisningen.

Summary

Two clear directions can be discerned in relation to assessment of students' knowledge at school. On one hand, a measurement-oriented tradition and development towards a performance culture connected to accountability, on the other hand, an interest in formative assessment (Hirsh & Lindberg, 2015; Penuel & Shepard, 2016). This study is concerned with teacher feedback in the school-subject Social Studies and pays special attention to the formative function of feedback.

Background and aims

The concept of formative assessment has in a relatively short time had a great impact, internationally as well as in Sweden. A serious need for research has been identified concerning formative assessment under various contextual conditions, for example, in different school subjects, but also in relation to special aspects of formative assessment (Hirsh & Lindberg, 2015; Lundahl, 2017; see also, Torrez & Claunch-Lebsack, 2013). In parallel, we can observe how the use of digital tools is developing in schools, a result of which is that most upper-secondary students today have their own computer to use for school work. The need for research in this area is obvious, in order to illuminate different aspects of the digitized school (Hirsh & Lindberg, 2015; Olofsson, Lindberg, Fransson & Hauge, 2015; Selwyn, 2011). One of these aspects is the use of Learning Management Systems (LMS)⁴⁷, a digital tool used i.a., for giving feedback to students on their tasks.

The dissertation is carried out in two parts or sub-studies. The first part was performed in a teaching environment, where the students were not equipped with their own computers, whereas the second part was performed in a 1:1 school environment, where the students had access to their own computers both at school and in their spare time⁴⁸. The feedback studied in this environment was given by means of LMS. Throughout the whole study, 'feedback' refers to the information that teachers give to students about some aspect of their performance or

⁴⁷ Learning Management Systems (LMS) are web-based systems that allow instructors and/or students to share materials, submit and return assignments, and communicate online (Lonn & Teasley, 2009, p. 686).

⁴⁸ Data collections were carried out 2009–2010 (part 1) and 2016 (part 2).

comprehension in relation to a specific school task (cf., Hattie & Timperley, 2007).

The aim of the study is to discern how teachers use feedback when teaching Social Studies in an analogous or a digital context, with a special focus on the formative purpose of feedback. The aim has been given concrete form in the following research questions: What variations in the character of feedback can be discerned? What kind of activities can be discerned? What similarities and differences are observed between feedback in an analogous context versus feedback via a Learning Management System? What prerequisites can be detected concerning feedback with formative purpose?

Theoretical perspective

The theoretical perspective of the study is Activity Theory. Activities are described as collective systems, where individuals through goal-directed actions solve problems in order to satisfy community needs. These actions are motivated by the system as well as recreating it. In the meeting between the individual and the community, the motive of the activity asserts itself. In activities there exist contradictions that may lead to tensions in the form of disruptions and conflicts, which in turn constitute a driving force for change (Engeström, 1987; Leontiev 1977/1986; Leontyev 1981).

At an overall level the study is performed within the framework of the activity 'Social Studies teaching'. In the analysis teacher feedback is regarded as an activity. Focus of the analysis is the teachers' feedback actions mediated by tools, such as, language or a Learning Management System (LMS). The activity is permeated by its history through conditions that constitute the limits for possible actions. These conditions are rules, norms and traditions, division of labour and roles, as well as interactions between participants. The participants are primarily teachers and students, but school leaders and colleagues may also be part of the activity.

Feedback actions and conditions that emerge in the empirical material, have generated patterns and relations in the form of different activities.

Previous research

In the history of the school subject Social Studies we can observe changes in motives over time, where content issues as well as social issues, skills development, and democratic education have been salient. Didactic research in the area of Social Science gives a mixed picture, where different views on the subject influence the choice of instructional methods as well as the forms of assessment. On one hand, we find descriptions of a distinct assessment tradition with a strong orientation towards factual questions (Odenstad, 2010). On the other hand, we find descriptions of a variety of instructional methods and assessment techniques in the form of, e.g., performance assessment and tasks that include analysis, critical thinking, and inquiry oriented methods. Methods in the form of discussions, deliberative conversations, and topicalities are also described as present in Social Studies teaching (see, Barton & Avery, 2016; Larsson, 2007; Olsson, 2016). One tradition, which emerges, is that the elements studied and assessed are named after their respective knowledge areas, for instance, Political Science or National Economy (cf., Jansson, 2011; Karlefjård; 2011).

In current feedback research there is an emphasis on contextual factors and on assessment as a dialogical and elaborative process (Hattie & Gan, 2011). The character of feedback is described as important for students' learning. Feedback has the potential to facilitate students' learning if it is elaborated, forward-looking, and boosting the students' self-regulation. In contrast, feedback that encourages comparisons should be avoided, for instance, feedback that directs attention towards grades (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2007).

Teachers' goals as concerns feedback actions appears to be both formative and summative (Gamlem, 2015; Gioka, 2008; Lee, 2008). Facilitating the students' learning, boosting their autonomy/self-regulation, and raising their motivation, can be discerned as goals, together with correcting, giving information about grades, documenting results, and justifying grades. Tools, as well as norms, traditions and institutional conditions also influence feedback. Here we can mention opportunities for dialogue, feedback on final products, the school's assessment policy and examination culture, as well as support offered by school leaders (cf., Havnes et al., 2012; Lee, 2014).

One condition for feedback to take into consideration is the differences between subjects. For example, in Social Studies feedback

is described as more explorative and also more personal than in Natural Science (Hu & Choo, 2016; Marshall, 2007).

Based on different views of learning, feedback can, thus, be described in a variety of ways, from being a gift by the teacher to including a dialogical relation where both students and teachers are learning (Askew & Lodge, 2000; Pryor & Crossouard, 2008).

Method

The design of the study has been inspired by ethnographic methods, as it has been influenced by teachers' descriptions of their practice, and data have been collected from a variety of sources (cf., Hammersley & Atkinson, 2007).

The data material in sub-study 1 consists of individual interviews, a focus-group interview including five teachers, and classroom observations. In addition, written feedback sequences were collected from tests and written assignments as well as oral feedback during classroom work. The material was analysed in the following five situations; written tests, written assignments, logbooks, private conversations between teacher and student when an assessed assignment was returned, and the students' working process in the classroom.

The data material in sub-study 2 consists of individual interviews with six teachers and observations in the three different Learning Management Systems that were used. Feedback sequences from written assignments were collected. Materials were analysed for the three tools that were used in the feedback, i.e., grading, matrixes, and text comments.

The usefulness of theories in the analysing process has varied in the different phases of the research, as certain parts of the analysis have been carried out entirely based on collected data, while other parts have been analysed using activity theory and feedback theories as tools in a concept-controlled process.

When analysing the nature of the feedback, four categories, with research support, have been used (Hattie & Timplerley, 2007; Orrell, 2006; Wiliam, 2010) namely, Task in focus, Grades in focus, Learning process in focus, and Self-regulation in focus.

Results and discussion

The results reveal that different contexts and tools contribute in different ways as concerns the teachers' choice of feedback. When analysing the character of feedback, a pattern emerged, where feedback with a focus on grades stood out in both sub-studies when feedback was given on completed assignments. The oral feedback during the students' working process, as well as the written feedback in the logbook, given in the analogous context, can be described as situations that give opportunities for formative feedback, as they focus on learning processes and self-regulation. In the digital context, where the tool 'text comments' was used in the LMS, two categories stood out, namely, grades in focus and learning process in focus. One distinction between the two studies was that the category 'task in focus' stood out clearly in relation to written assignments in sub-study 1 but not in sub-study 2.

The focus on grades, which appeared in both sub-studies, is in line with previous research. In this feedback practice, summative assessment is at the forefront in the form of setting grades, final assessments, and justification of grades. It is also regarded as most important to change, if feedback is to get a more formative function (Black & Wiliam, 2006b, 2018; Dweck, 2015; Shute, 2008).

In previous research the digital school is presented as being beneficial for the development of formative feedback, through increased possibilities to give feedback during the working process. The present studies cannot corroborate this assumption in relation to feedback using a Learning Management System (LMS).

Some examples of the differences between the two contexts are discussed in terms of how the digital tool can influence the nature of the feedback. In the LMS, text comments were given primarily in a box, compared to the analogous context, where comments were often embedded in the student's text. To write such embedded comments in the LMS was experienced as troublesome. This could explain why the correcting feedback with task in focus was more common in the analogous context. Another difference was the existence of standardized text comments in the LMS. They were prepared by the teacher in accordance with the national criteria.

In both sub-studies five activities could be discerned. They are illustrated in Figure 8, under the following headlines: *Summatively directed activities* and *Formatively directed activities*, where activities

with great similarities in the two sub-studies are linked. In sub-study 2 one activity appeared which has no counterpart in sub-study 1, i.e., the documenting activity.

Notera: Sub-study 1= grey, sub-study 2 = white.

Figur 8. Illustration of the five activities.

The documenting activity appears as a summatively directed activity motivated by the teachers' and the school's needs for documentation concerning assessment for grading of each student. Documentation did not emerge as a motive for feedback in sub-study 1. My interpretation is that the LMS-tool has contributed to creating this activity. The feedback is influenced as documentation is the motive, for instance, through a policy about giving feedback in matrixes and, as a result, a focus on grades. It may be regarded as problematic for the formative function of feedback. In this study, as well as in previous research, tensions can be observed between norms about formative practice and the structure of the LMS (Dirckinck-Holmfeld & Ræbild, 2017; Misfeldt et al., 2018).

Tensions have also been detected between traditions of the school subject and documentation in matrixes. The subject is said to be more suited for a holistic assessment than is possible in a matrix, and some instructional actions are said not to be suitable for documentation according to the logic of the matrix, e.g., discussions on topics like values and current issues. Nevertheless, the teachers feel that everything that is supposed to be included in the basis for the final grade need to be documented in the matrix. The use of matrixes, thus, creates tensions among the teachers and is described as a tug of war.

Out of those activities which are similar in the sub-studies, two can be regarded as summatively directed, i.e., the grade informing and the backward-looking activity. The motives for these activities are to give information about assessment of students' performance. The teacher's feedback actions are directed towards clarifying, mediating, motivating and/or justifying the assessment.

The formatively directed activities, i.e., the learning directed and forward looking, are also similar. The motives that the activities are directed towards are, giving feedback which stimulates the students' progress by being a springboard for learning and by strengthening the students' will or skill in various ways. The teacher's feedback actions are directed towards supporting the students' knowledge development, strengthening their interest in the subject, raising their level of ambitions, or influencing their attitude to school work.

The results of the present study corroborate previous research, that feedback actions are carried out with formative as well as summative goals and that they are intertwined in teaching (Black & Wiliam, 2018; Brookhart, 2010). This occurs in tensions observed, when actions in one activity seems to be counter-productive to the other activity. One example is the division of labour in relation to the teacher's roles that differ in the activities. In the teacher's role as assessor in the summatively directed activities, it is in accordance with the motive to give feedback on a final product, to focus on documentation, emphasize strategies for equivalence, and add weight to justifying grades, sometimes by pointing out shortcomings, so that the student accepts the assessment and that no conflict or delicate situation arises. In the role as facilitator of the student's learning in the formatively directed activities it appears as essential, that the student can take advantage of the feedback and that it is forward-looking, rich on information,

individually adjusted, related to the student's needs, and that the interaction within the community is characterized by positive relations.

Other tensions are related to the amount of time available for feedback as well as the ideals in the form of elaborated and forward-looking feedback that appear in the formatively directed activities. Further, a dilemma emerges between the ideal of clarity in the feedback and the ideal of not focusing on grades.

Finally, the prerequisites for formative feedback are discussed in the thesis. In sub-study 2, an interest in feedback on the whole-school level emerged, whereas in sub-study 1 feedback was regarded as the individual teacher's concern. The tensions in relation to policies about the use of matrixes, which are observed between a summatively directed practice and an interest in formative assessment, could possibly create prerequisites for change – in the long run – of policy as well as feedback.

Another prerequisite for change of practice could be to create contexts, in which feedback is in accordance with the ideals that are described concerning elaborated and forward-looking feedback used by the students. In digital classrooms, for instance, there should be excellent opportunities to create formatively directed support-structures.

Traditions connected to the subject could also be a prerequisite for change. In both sub-studies there are practices, where the teacher gives feedback in a way that makes one think of an identity position as a learner, as described by Pryor and Crossouard (2008). It is characterized by a rather equal relationship between teacher and student with explorative feedback and dialogue. The traditions of the school subject are highlighted as an important condition because of the nature of the tasks, where various solutions are possible and dialogue and discussion, thus, have a position in the teacher's feedback. In connection with this, there is a discussion in the thesis concerning whether the tensions, which emerge in the study, could be a sign suggesting that the use of matrixes belonging to the LMS device is a challenge to the traditions of the subject.

The tensions have appeared between summative and formative as well as formal and personal. This could be regarded as an indication that the different motives for feedback, and the differences in roles that they entail, need to be made visible. Previous research emphasizes the importance of making the principles of feedback visible for the students, and that students and teachers alike need both knowledge and a common

language about feedback (cf., Brookhart, 2017; Havnes et al. 2012; Jónson et al, 2018).

Some pedagogical implications are highlighted in the study. One is that making visible the tensions in relation to feedback may contribute to the teachers being stimulated to analyse their own feedback practice. Concepts and lines of reasoning from the study can be used in policy discussions on feedback and may, thus, potentially influence the conditions that permeate the feedback. Making visible the practice of feedback using LMS could contribute to the discussions within schools and among school authorities as concerns the choice of future digital solutions.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: En empirisk studie* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andrade, H. & Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293–310). New York: Springer.
- Annerberg, A. (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker: Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Arevik, S. & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkandet synligt: En bok om begreppsbaserad undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asghar, M. (2013). Exploring formative assessment using cultural historical activity theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 18–32.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. In S. Askew, *Feedback for learning* (pp. 1–18). London: Routledge.
- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187–198.
- Balan, A. (2012). *Assessment for learning: A case study in mathematics education* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of domination'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513–533.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.C., Kulik J.A. & Morgan, M.T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238.
- Barton, K.C. & Avery, P.G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 985–1038). Washington: AERA.

- Bennett R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Birenbaum, M., Kimron, H. & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48.
- Björklund Boistrup, L. B. (2010). *Assessment discourses in mathematics classrooms: A multimodal social semiotic study* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 77–4.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9–25). London: Sage Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 81–100). London: Sage Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning* (2nd ed.) (pp. 169–187). London: Sage Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.

- Blomqvist, P., Lindberg, V. & Skar, G. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. *Acta Didactica Norge*, 10(1), artikel 9.
- Blåsjö, M., Hållsten, S., Karlström, P., Knutsson, O. & Cerratto Pargman, T. (2014). Att skriva för att lära i digitala miljöer. I Vetenskapsrådet, *Resultatdialog 2014* (s. 109–119). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bronäs, A. & Selander, S. (2002). Samhällskunskap som skolämne. I B. Falkevall & S. Selander (Red.), *Skolämne i kris?* (s. 74–82). Stockholm: HLS Förlag.
- Brookhart, S.M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153–170.
- Brookhart, S.M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43–62). New York: Teachers college, Columbia University.
- Brookhart, S.M. (2010). Mixing it up: Combining sources of classroom achievement information for formative and summative purposes. In H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 279–296). New York & London: Routledge.
- Brookhart, S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). Alexandria: ACDC.
- Brookhart, S.M. & Durkin, D.T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied measurement in education*, 16(1), 27–54.
- Brown, G.T.L., Harris, L.R., Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482.

- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Camancho, M. & Guilana, S. (2011). From personal to social: Learning environments that work. *Digital Education Review*, 20, 24–35.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Cheok M. L. & Wong, S.L. (2015). Predictors of e-learning satisfaction in teaching and learning for school teachers: A literature review. *International Journal of Instruction*, 8(1), 76–89.
- Christensen, T.S. (2004). Integreret evaluering: *En undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning* (Phd.-afhandling). Det humanistiske fakultet: Syddansk Universitet.
- Christensen, T.S. (2008). Ny faglighed: En forlængelse af samfundsfagsdidaktikken? *Didaktikens Forum*, 5(2), 56–84.
- Christensen, T.S. (2011). Samfundsfag: Et senmoderne fag? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 1–25.
- Creelman, A., Ossiannilsson, E. & Falk, P. (2014). Förändringar, utmaningar, gränslöst lärande. I E. Dunkels & S. Lindgren (Red.), *Interaktiva medier och lärandemiljöer* (s. 31– 45). Malmö: Gleerups.
- Crossouard, B. (2009). A sociocultural reflection on formative assessment and collaborative challenges in the states of Jersey. *Research Papers in Education*, 24(1), 77–93.
- De Smet, C., Bourgonjon, J., De Wever, B., Schellens, T. & Valcke, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education*, 58(2), 688–696.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.

- Dirckinck-Holmfeld, L. & Ræbild, L. (2017). *Fremtidsværksted, brugerindflydelse og ejerskab – om at understøtte det pædagogiske personales ejerskab og fagligt pædagogiske lederskab i brug af Læringsplatforme: Delrapport 2 inom projektet Anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler*. Aalborg: Aalborg University CPH.
Nedladdad 180429 från:
https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Delrapport%202_150517.pdf
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31–74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2008). The challenges of assessment in a new learning culture. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 15–28). New York and London: Routledge.
- Edmunds, B. & Hartnett, M. (2014). Using a learning management system to personalise learning for primary school students. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(1), 11–29.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Eds.) (pp. 19–38). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–155.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Eds.) (pp. 1–16). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.

- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s.120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, I. (2018). Talet om måluppfyllelse och dess konsekvenser för kunskapsuppdraget. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar, villkor, agens* (s. 43–65). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, I., Arvola Orlander A. & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt: Timplanens roll i ett förändrat uppdrag: Delrapport 1 inom projektet timpanelösa skolors miljöer för lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: En inføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2008). Changing assessment practices and the role of IT. In J. Voogt & G. Knezek, (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 181–194). New York: Springer.
- Erstad, O. (2010). Addressing the complexity of impact: A multilevel approach towards ICT in education. In F. Scheuermann & F. Pedró (Eds.), *Assessing the effects of ICT in education: Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons* (pp. 21–38). Luxembourg: OECD.
- EVA (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme*. København: Danmarks evalueringsinstitut. Nedladdad 190119 från https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_81816/cf_202/Implementering_af_digitale_l-ringsplatforme_-_De_f.PDF/
- Evans, R.W. (2015). The social studies wars, now and then. In W.C. Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (2nd ed.) (pp. 25–34). New York: Routledge.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.16–43). Malmö: Liber.
- Ferris, D. (2013). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing* 19(1) 6–23.
- Fleischer, H. (2012). What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review. *Educational Research*, 7(2), 107-122.

- Fleischer, H. (2013). *En elev – en dator: Kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan* (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Forsberg, Å. (2011). *Folk tror ju på en om man kan prata: Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Gallavan, N.P. & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *Social Studies*, 100(4), 154–159.
- Gamlem, S.M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461–482.
- Gamlem, S. & Munthe, E. (2013). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92.
- Gamlem, S. & Smith, K. (2011). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- Gedera, P.D & Williams, J.P. (2016) (Eds.). *Activity Theory in Education: Research and practice*. Rotterdam: Sage.
- Gerrevall, P. (2008). Lärares professionalitet och betygssättningen: om bedömningens och betygssättningens dubbla karaktär. I C. Fritzell (Red.), *Att tolka pedagogikens språk: perspektiv och diskurser* (s. 93–114). Växjö: Växjö University Press.
- Gioka, O. (2008). Teacher or assessor? Balancing the tensions between formative and summative assessment in science teaching. In A. Havnes, A. & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 145–156). New York & London: Routledge.
- Gipps, C.V. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Claxton & G. Wells (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 73–83). Oxford: Blackwell Publishers.
- Granström, K. (2004). Om tillförlitligheten i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 57, 289–203.
- Green, J. (2014). *Elevers användande av formativ återkoppling i matematik* (Licentiatuppsats). Linköping: Linköpings universitet.

- Grimes, D. & Warschauer, M. (2008). Learning with laptops: A multi-method case study. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 305–332.
- Grossman, P. L. & Stodolsky S.S. (1995). Content as context: The role of school subject in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11, 23.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande: Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom "en dator per elev"*. Örebro: Örebro universitet.
- Grönlund, Å., Andersson, A. & Wiklund, M. (2014). *Unos uno årsrapport 2013. Örebro: Örebro universitet.*
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Hansson, T. (2015). Introduction. In T. Hansson (Ed.), *Contemporary approaches to activity theory: Interdisciplinary perspectives on human behavior* (pp. xx–xxxiv). Hershey: Information Science Reference.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 269–290.
- Harlen, W. (2012a). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2nd ed.) (pp. 143–153). London: Sage Publications.
- Harlen, W. (2012b). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2nd ed.) (pp. 78–90). London: Sage Publications.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249–271). New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Havnes, A. & McDowell, L. (2008). Introduction: Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 3–14). New York & London: Routledge.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: A cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K. & Kippers, W.P. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Holcomb, L. (2009). Results & lessons learned from 1:1 laptop initiatives: A collective review. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*; 53(6), 49–55.
- Hu, G. & Choo, L. (2016). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching*, 22(3), 329–349.
- Hurtig, M. (2007). *"Jag vågar visa att jag kan": Om meningsskapande med digitala portföljer* (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Hylén, J. (2011). *Digitaliseringen av skolan* (2. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson Lindqvist, M. (2015). *Conditions for technology enhanced learning and educational change: A case study of a 1:1 initiative* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Irving, S., Harris L. & Peterson, E. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413–426.
- Islam, M.S. & Grönlund, Å. (2016). An international literature review of 1:1 computing in schools. *Journal of Educational Change*, 17(2), 191–222.

- Ivanic, R., Clark, R. & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors written comments. In M.R. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education: New contexts* (pp. 47–65). London: Society for Research into Higher Education.
- James, M. & Lewis, J. (2012). Assessment in harmony with our understanding of learning: Problems and possibilities. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2nd ed.) (pp. 154–168). London: Sage.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 47–74). Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet?: Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Jarlén, L. (2008). Framväxt och utveckling av ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan. *Vägval i skolans historia*, 1, 6–9.
- Jónsson, I., Smith, K. & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment: Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52–58.
- Jönsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmberg, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of assessment for learning in Sweden. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice*, 22(1), 104–121.
- Jönsson, A. & Odenstad, C. (2014). *Bedömning i SO: för grundskolan*. Malmö: Gleerups.
- Kaptelinin, V. & Miettinen, R. (2005). Perspectives on the object of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 1–3.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.

- Karvelas, V. (2015). A learning management system's effect on pedagogy. *International Conference for Information Communication Technologies in Education, ICICTE Proceedings juli 2015*, 162–171.
- Kenthsdotter Persson, L. & Kroksmark, T. (2013). Resultaten i en En-till-en-skola. I T. Kroksmark (Red.). *Den trådlösa pedagogiken: En-till-en i skolan på vetenskaplig grund* (s. 97-128). Lund: Studentlitteratur.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital classroom: Case studies of social interaction in the social science classroom* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Klafki, W. (1979). Kategorial dannelse: Bidrag till dannelseteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I i W. Klafki (1982), *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: Udvalgte artikler* (s.33–71). Köpenhamn: Nyt Nordiskt Forlag.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 289–308.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. rev. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Kølsen, C. & Qvortrup, A. (2017). *Teknisk rapport om survey-data: Delrapport 6 inom projektet Anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler*. Aalborg: Aalborg University CPH. Nedladdad 190119 från https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Delrapport%206_150517.pdf
- Laflen, A. & Smith, M. (2017). Responding to student writing online: Tracking student interactions with instructor feedback in a Learning Management System. *Assessing Writing*, 31, 39–52.
- Larsson, A. (2011). Samhällskunskap. I Larsson, E. & Westberg, J. (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (s. 249–258). Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: Överväganden kring en deliberativ didaktik* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I I. Eriksson, V. Lindberg & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Lund: Studentlitteratur.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22.
- Lee, I. (2011). Feedback revolution: What gets in the way? *ELT Journal*, 65(1), 1–12.
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *Tesol Quarterly*, 48(1), 201–213.
- Leontiev, A.N. (1975/1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Leontiev, A.N. (1977/1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Moskva: Progress.
- Leontyev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moskva: Progress.
- Li, J. & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378–393.
- Lindberg, O.J., Olofsson, A. & Fransson, G. (2017). Same but different?: An examination of Swedish upper secondary school teachers' and students' views and use of ICT in education, *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(2), 122–132.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, S. & Hyltegren, G. (2010). *Att utveckla elevers tänkande: En teoretisk praktika*. Stockholm: Liber.
- Lindström, L. (2011). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 9–27). Stockholm: HLS Förlag.

- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Linköpings universitet, Tema kommunikation.
- Lochner, B., Conrad, R.-M., & Graham, E. (2015). Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A U.S. perspective. *TechTrends*, 59(5), 62–71.
- Lonn, S. & Teasley, S.D. (2009). Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of learning management systems. *Computers & Education* 53(3), 686–694.
- Loseke, D.R. (2013). *Methodological Thinking: Basic principles of social research design*. Los Angeles: Sage.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2017). Om bedömning: Att veta vad andra vet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning* (4. rev. uppl.)(s. 511–550). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Långström, S. & Virta, A. (2011). *Samhällskunskapsdidaktik: För utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, R. & Lindberg, V. (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). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Mak, P. & Lee, I. (2014). Implementing assessment for learning in L2 writing: An activity theory perspective. *System*, 47, 73–87.
- Marshall, B. (2007). Formative classroom assessment in English, the humanities, and social sciences. In J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 136–151). New York & London: Teacher College Press.
- McDowell, L. (2008). Students' experiences of feedback on academic assignments in higher education: Implications for practice. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 3–14). New York & London: Routledge.

- McMillan, J.H. (2003). Understanding and improving teachers classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20–32.
- McMillan, J.H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Misfeldt, M. (2016). *Digitalt understøttede Læringsmål: Utviklingsprosjekt med demonstrationsskoleforsøg vedr. it i folkeskolen (Slutrapport)*. Aalborg: Aalborg Universitet. Nedladdad 180429 från: <https://www.researchgate.net/publication/320498718>
- Misfeldt, M., Tamborg, A., Qvortrup, A., Kølsen Petersen, C., Svensson Ørsted K., Brink Allsopp, B. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2018). Implementering af læringsplatforme: Brug, værdier og samarbejde. *Læring & Medier*, 10(18).
- Morén, G. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish upper secondary school. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 6–18.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, Californien: Sage Publications.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt?: Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. uppl.). Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Nordkvelle, Y.T. & Nettelund, G. (2015). Organisering och styring av læring gjennom ”Learning Management System” – ett medium eller et ”pedagogisk jernbur”? I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesocialisering, undervisning om og med medier* (s. 175–191). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Olofsson, A.D., Lindberg, O.J., Fransson, G. & Hauge, T.E. (2015). Uptake and use of digital technologies in primary and secondary schools: A thematic review of research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(4), 103–121.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunskap. I Ongstad, S. (Red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning and achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441–456.
- Otrell-Cass, K., Ededal Andreasen, A. & Bang, L. (2016). The standard child: National testing made complex through the lens of cultural-historical activity theory. In P.D. Gedera & J.P. Williams (Eds.) *Activity theory in education: research and practice* (pp. 35–50). Rotterdam: Sage.
- Owings Swan, K. & Hofer, M. (2011). Technology and social studies. In L.S. Levstik, & C.A. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 307–326). Oxford: Routledge.
- Paulsson, F. (2009). *Digitala lärresurser, lärplattformar och koppling till styrdokumentet*. Stockholm: Skolverket.
- Penuel, W.R. & Shepard, L. (2016). Assessment and teaching. In D.H. Gitomer, & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp: 787–849). Washington: AERA.
- Perselli, A. (2014). *Från datasal till en-till-en: En studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen* (Doktorsavhandling). Härnösand: Mittuniversitetet.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–22.

- Pryor, J. & Crossouard, B. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 251–263.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4–13.
- Regeringskansliet (2017). *Regeringen beslutar om nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Nedladdad 180429 från: <http://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslutar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet/>
- Roth, W-M. & Lee, Y-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.
- Röstlinger, A., Danielsson, H., Holgersson, S. & Goldkuhl, G. (2014). *Rätt riktning med Skolkompassen?: En studie av en lärplattformens användning i gymnasieskolan i Jönköping*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Samuelsson, J. (2003). *Nytt, på nytt sätt?: En studie över datorn som förändringsagent av matematikundervisningens villkor, metoder och resultat i skolor 7–9* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 85–118.
- Samuelsson, J., Brismark, A. & Löfgren, H. (2018). *Papperspedagoger: Lärares arbete med administration i digitaliseringens tidevarv* (IFAU rapport 2018:5). Uppsala: IFAU.
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: Ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 53–84.
- Sandahl, J. (2015). Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

- Selwyn, N. (2011). "It's all about standardisation": Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473–488.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1918:1001. *Kungl. Maj:ts nådiga stadga för fortsättningsskolan: given Stockholms slott den 16 september 1918*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- SKOLFVS 2011:144. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Samhällskunskap i gymnasieskolan: En kvalitetsgranskning av undervisningen i Samhällskunskap A på tre yrkesförberedande program* (Skolinspektionens rapport 2011:3). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnen år 7–9: Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande* (Skolinspektionens rapport 2013:04). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2000). *Gy2000. 2000:16, Samhällsvetenskapsprogrammet: program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Dnr 2009:520. Bilaga 1: Ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. Ämnesplanen för samhällskunskap*. Nedladdad 160615 från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/gym/SkolverketRedovisningMatematikGYM.pdf>
- Skolverket (2011a). *Ämne Samhällskunskap (Ämnesplan)*. Nedladdad 190119 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laoplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>
- Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *It-användning och it-kompetens i skolan [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2016). *It-användning och it-kompetens i skolan [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Få syn på digitaliseringen på gymnasial nivå: Ett kommentarmaterial för gymnasieskolan, gymnasiesärskolan samt komvux och särvox på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018b). *Tidigare ämnen och kurser. Samhällskunskap A*. Nedladdad 180520 från:
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i-gymnasieskolan?>
- Skolöverstyrelsen (1988). *Läroplaner. 1988:82, Samhällskunskap, kursplan med kommentarer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Slemmen, T. (2013). *Bedömning för lärande i klassrummet*. Malmö: Gleerups.
- Smith, E. & Gerard, S. (2005). 'They don't give us our marks': The role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 21–38.
- Smith, W.C. (2016). An introduction to the global testing culture. In W.C. Smith (Ed.), *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice* (pp. 7–23). Oxford: Symposium Books.
- Sohlberg, M. & Kroksmark, T. (2013). Undervisningen i En-till-en-skolor. I T. Kroksmark (Red.), *Den trådlösa pedagogiken: En-till-en i skolan på vetenskaplig grund* (s. 129–155). Lund: Studentlitteratur.
- Steel, C. (2009). Reconciling university teacher beliefs to create learning designs for LMS environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 399–420.
- Stenliden, L. (2014). *Visual storytelling interacting in school: Learning conditions in the social science classroom* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Stödberg, U. & Håkansson Lindqvist, M. (2017). A municipal implementation of a new learning management system in K-12 schools: The teacher perspective. *International Conference for Information Communication Technologies in Education, ICICTE Proceedings juli 2017*, 33–42.

- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standard-based curricula in a denationalised conception of education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(2), 342–356.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (3. uppl.). Stockholm: Norstedts förlag.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tallvid, M. (2010). *En-till-en: Falkenbergs väg till framtiden?: Delrapport 3 inom projektet En-till-en i två grundskolor i Falkenbergs kommun*. Falkenberg: Barn- och utbildningsförvaltningen, Falkenbergs kommun. Nedladdad 160219 från <https://gu.se/forskning/publikation/?publicationId=126843>
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: Analyser av en pedagogisk praktik i förändring* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tallvid, M., Lundin, J. & Lindström, B. (2012). Using TPACK for analysing teachers' task design: Understanding change in a 1:1-laptop setting. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, 4773–4780.
- Tamborg, A.L., Bjerre, A., Andreasen, L. B., Albrechtsen, T. och Misfeldt, M. (2017). *International forskningslitteratur om anvendelsen af digitale læringsplatforme - et systematisk review: Delrapport 1 inom projektet Anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler*. Aalborg: Aalborg University CPH. Nedladdad 190919 från https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Delrapport%201_150517.pdf
- The Worldbank Group (2011). *1-to-1 educational computing initiatives around the world*. Nedladdad 160803 från <http://blogs.worldbank.org/edutech/node/558>.
- Thronsen, I. (2011). Lærereens tilbagemeldinger og elevens motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165–179.

- Tolgfors, B. (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa: Didaktiska konsekvenser av styrning* (Licentiatuppsats). Örebro: Örebro universitet.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 26(5), 615–631.
- Torrez, C.A. & Claunch-Lebsack, E.A. (2013). Research on assessment in the social studies classroom. In J.H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 461–472). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Lund: Studentlitteratur.
- Underwood, J.D.M & Stiller, J. (2013). Does knowing lead to doing in the case of learning platforms? *Teachers and Teaching*, 20(2), 229–246.
- Utbildningsdepartementet (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Valiente, O. (2010). 1-1 in education: Current practice, international comparative research evidence and policy implications. *OECD Education Working Papers*, 44, OECD Publishing.
- Van der Kleij, F., Remco, C.W., Feskens, T. & Eggen, J.H. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475–511.
- Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället: Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik: En antologi*. Stockholm: Norstedt.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2014). The changing role of the state in a denationalised educational policy context. In A. Nordin & D. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 159–182). Oxford: Symposium Books.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Warnock, S. (2009). *Teaching writing online: How & why*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Wasson, B. & Hansen, C. (2014). Making use of ICT: Glimpses from Norwegian teacher practices. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(1), 44–65.
- Weeden, P. & Lambert, D. (2006). *Geography inside the black box: Assessment for learning in the geography classroom*. London: Granada Learning.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.P. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd exp. ed.). Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18–40). New York & London: Routledge.
- Wiliam, D. (2013). Feedback and instructional correctives. In J.H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 196–214). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-Learning*, 7(2), 311–329.
- Wyszynska Johansson, M. & Henning Loeb, I. (2015). Yrkeselevers erfarenheter om bedömning och återkoppling: Kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet. *Forskning om undervisning och lärande*, 14, 6–23.
- Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Åkerfeldt, A., Karlström, P., Selander, S. & Ekenberg, L. (2013). *Lärande i en digital miljö: Observation av 1:1*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för data- och systemvetenskap.
- Öberg, J. (2016). *Samhällskunskapens dimensioner: Tio lärare ramar in sitt ämne* (Licentiatuppsats). Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Öhman, A. (2017). *Återkoppling i interaktion: En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen*. (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.

Tabeller och figurer

Tabell 1.	Aspekter av formativ bedömning.	14
Tabell 2.	Struktur för mänsklig verksamhet.	39
Tabell 3.	Deltagarnas bakgrund och skolkontext, delstudie 1.	81
Tabell 4.	Beskrivning av uppgifterna och redskap för återkoppling, delstudie 1.	84
Tabell 5.	Översikt av datamaterial, delstudie 1.	88
Tabell 6.	Deltagarnas bakgrund och skolkontext, delstudie 2.	89
Tabell 7.	Beskrivning av uppgifterna och redskap för återkoppling, delstudie 2.	95
Tabell 8.	Översikt över datamaterial, delstudie 2.	97
Tabell 9.	Kategorier för analys av återkopplingens karaktär.	101
Tabell 10.	Översikt över informanternas alias och benämningar av datamaterial, delstudie 1.	105
Tabell 11.	Operationaliseringar av de verksamhetsteoretiska begreppen.	107
Tabell 12.	Översikt över informanternas alias och benämningar av datamaterial, delstudie 2.	108
Tabell 13.	Mönster för återkopplingens karaktär i fem sammanhang.	154
Tabell 14.	Sammanfattning av mål för återkopplingshandlingar och villkor för återkoppling i fem sammanhang.	164
Tabell 15.	Den betygsinformerande verksamhetens noder.	167
Tabell 16.	Den lärandeorienterade verksamhetens noder.	170
Tabell 17.	Del av Matris A.	181
Tabell 18.	Del av Matris B och C, generell struktur.	183
Tabell 19.	Sammanfattning av mål för återkopplingshandlingar och villkor för återkoppling med tre redskap.	215
Tabell 20.	Mönster för återkopplingens karaktär på skriftliga uppgifter i lärplattform för tre redskap.	217
Tabell 21.	Den bakåtblickande verksamhetens noder.	224
Tabell 22.	Den framåtriktade verksamhetens noder.	227

Tabell 23.	Den dokumenterande verksamhetens noder.	232
Tabell 24.	Mönster för återkopplingens karaktär i sex sammanhang.	240
Figur 1.	Verksamhetssystem (efter Engeström 1987, s. 78).	41
Figur 2.	Verksamheten återkoppling.	43
Figur 3.	Översikt över genomförda analyser i delstudie 1 och 2.	98
Figur 4.	Den betygsinformerande och den lärandeorienterade verksamheten.	166
Figur 5.	Den bakåtblickande och den framåtriktade verksamheten.	223
Figur 6.	Den dokumenterande verksamheten.	231
Figur 7.	Illustration av de fem verksamheterna.	244
Figur 8.	Illustration of the five activities.	262

Bilagor

Bilaga 1

Brev i syfte att få kontakt med tänkbara informanter.

Till rektor och ämnesansvarig i samhällskunskap

Jag heter Agneta Grönlund och är lärare i samhällskunskap och historia i x-stad. Jag genomgår för närvarande forskarutbildning med inriktning mot samhällskunskapsdidaktik vid Karlstads universitet. Mitt forskningsintresse rör återkoppling i samhällskunskapsämnet. Med återkoppling menar jag lärares muntliga eller skriftliga kommentarer om en uppgift eller prestation som eleven gjort.

Det känns viktigt för mig att genomföra min undersökning en bit ifrån min egen skolmiljö. Jag skulle därför vilja komma i kontakt med samhällskunskapslärare i X kommun som kan tänka sig att delta i studien. Datainsamlingen är tänkt att genomföras under okt-dec-09.

Jag tänker mig detta brev som en första förfrågan, där nästa steg blir ett möte med lärare som kan tänka sig att delta där jag berättar om hur jag lagt upp min studie lite mer i detalj. I god tid innan mötet kommer jag att skicka ut en utförligare skriftlig information.

Jag skulle vara tacksam om jag fick hjälp med tänkbara personer att kontakta på er skola.

Med vänlig hälsning

Agneta Grönlund

Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap, Karlstads universitet.

Informationsbrev till deltagande lärare

Jag vill börja med att uttrycka min tacksamhet för att du kan tänka dig att delta i min studie! I detta brev följer en närmare beskrivning av mitt forskningsprojekt och din roll som informant om du väljer att delta i studien.

Bakgrunden till studien är att jag sedan tidigare har varit intresserad av bedömningsfrågor och skrivit uppsats om lärares uppfattning om betygsinflationens orsaker. Vid intervjuerna till den studien, som genomfördes i form av gruppintervjuer, framkom att lärare upplevde svårigheter och dilemman som kan beskrivas som att vi har dubbla roller, jag beskrev dem i uppsatsen som rollen som coach respektive rollen som domare. När jag sedan påbörjade studierna i samhällskunskapsdidaktik fann jag att ämnet var synnerligen utforskat och att det inte fanns några studier överhuvudtaget som riktade sökljuset mot lärarens bedömningspraxis i det dagliga arbetet.

En annan ingång har varit mitt eget arbete och mina diskussioner med kollegor. Både jag och mina kollegor har upplevt bedömning och kommenterande av elevarbeten och skrivningar som en krävande och svår arbetsuppgift som vi alla ägnar relativt mycket tid åt. En annan verksamhet som är osynlig i forskningen är den återkoppling lärare ger till elever under lektionstid. Syftet med min studie är att få kunskap om innehållet i de kommentarer vi skriver på elevarbeten som ska återlämnas till eleverna och att få syn på den återkoppling som ges under lektioner. Jag är också intresserad av de tankegångar som lärare har om dessa delar av vår yrkeskunskap.

Studien innehåller följande steg.

1. Jag skulle vilja få kopior på elevarbeten eller skrivningar som du har kommenterat för att återlämna till eleven.
2. Jag skulle vilja besöka 2-3 lektioner.
3. Jag skulle vilja genomföra en intervju med dig.

Om du ger väljer att delta i studien det så är det min önskan att intervjuer och klassrumsbesök kan spelas in på diktafon. Även om du väljer att delta i studien har du rätt att tacka nej till att inspelning sker. Utskrifterna kommer sedan att avidentifieras och konfidentialitet garanteras i den slutliga rapporten. Du kommer att beskrivas som "samhällskunskapslärare vid gymnasieskola i Mellansverige". De personer som kommer att ha tillgång till materialet fram till dess avhandlingen är godkänd är förutom jag själv, mina två handledare och den person som kommer att vara opponent när min avhandling läggs fram.

Om du väljer att delta i studien har du rätt att när som helst avbryta din medverkan.

Huvudman för forskningsprojektet är Statsvetenskapliga institutionen vid Karlstads universitet och huvudhandledare är docent Curt Räftegård tel: 054-700 10 10 mail: curt.raftegard@kau.se. Biträdande handledare är Fil dr. Ann-Kristin Högman, tel: 054-700 10 10, mail: ann-kristin.hogman@kau.se.

Med vänlig hälsning

Agneta Grönlund

Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap, Karlstads universitet

Information till elever i samband med att jag besöker klassen för försäkra mig om samtycke.

Hej

Jag heter Agneta Grönlund och arbetar som lärare i samhällskunskap i x-stad. Jag går en forskarutbildning vid Karlstads universitet och håller på med en studie som handlar om samhällskunskapslärares undervisning. Din lärare xxx medverkar i min studie och jag har fått lov av henne/honom att besöka några lektioner och också spela in dessa med diktafon. Jag behöver även din tillåtelse för att göra detta.

Jag kommer att lyssna på ljudfilen och skriva ner vad som händer under lektionen. När jag sparar mina filer kommer inte namn och klass att finnas med och jag kommer heller inte att skriva i min rapport att jag varit hos er utan jag skriver att jag varit på "en gymnasieskola i Mellansverige".

För att vara säker på att du vill delta i studien ber jag dig skriva på en blankett. Du ska veta att deltagandet är frivilligt och att du när som helst kan ändra dig och avbryta ditt deltagande i studien även om du skrivit på blanketten.

Jag vill betona att min forskning rör vad lärare gör och säger och inte vad elever gör eller säger.

Kontaktuppgifter:

Huvudman för forskningsprojektet är Statsvetenskapliga institutionen vid Karlstads universitet och huvudhandledare är docent Curt Räftegård tel: 054-700 10 10 mail: curt.raftegard@kau.se. Biträdande handledare är Fil dr. Ann-Kristin Högman, tel: 054-700 10 10, mail: ann-kristin.hogman@kau.se.

Med vänlig hälsning

Agneta Grönlund

Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap, Karlstads universitet.

Deltagande i studie om lärares undervisning i samhällskunskap

Jag ger här mitt samtycke till att delta som forskningsperson i Agneta Grönlunds studie om lärares undervisning i samhällskunskap på gymnasiet. Jag är införstådd med att deltagandet är helt frivilligt och att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande. Om jag väljer att avbryta mitt deltagande kommer också det material som jag har bidragit med att tas bort som underlag för studien

Datum: _____

Namn: _____

Teman för intervjuguide för individuell intervju

Kommenterande, skriftligt:

De dokument som insamlats är utgångspunkt för intervjun och ligger framme på bordet. Olika typer av dokument behandlas var för sig.

Beskriv din arbetsprocess och tankar bakom när du bedömer/kommenterar. Beskriv upplevelse av och ev. svårigheter. Frågor om generell bedömning för viss slags uppgift. Frågor om specifika kommentarer på uppgifter eller uttalanden om specifika uppgifter som läraren gjort under observationerna.

Frågor om elevmottagande och skillnader mellan elever. Beskriv ideal och svårigheter.

Frågor om skillnader mellan ämnen och mellan lärare.

Frågor om lärarens praxis över tid och erfarenheter eller funderingar om att göra på annat sätt. Frågor om vad som format lärarens praxis.

Återlämningsamtal (för de lärare som genomförde sådana):

Frågor om förberedelse, genomförande, upplevelse av och svårigheter.

Frågor om skillnader mellan samtal beroende på elev och om elevens roll vid samtal.

Frågor om motiv till samtal, förändring av praxis över tid och tankar om vad som format praxis.

Frågor om sekvenser vid enskilda samtal eller uttalanden eller praxis som iakttagits under observationer.

Observerade lektioner:

Frågor om lärarens uppfattning om sin roll/uppgift under lektionen. Frågor om upplevelse av och svårigheter med. Beskrivning av när det fungerar bra/mindre bra med återkoppling under lektion.

Läraren ombeds kommentera den praxis jag observerat vad avser enskilda sekvenser eller generella mönster.

Frågor om skillnader mellan att ge återkoppling till olika elever. Frågor om elevmottagande och skillnader mellan sammanhang och ämne.

Några avslutande frågor:

Anta att en skolpolicy säger att betyg inte ska ges på enskilda uppgifter utan bara kommentarer. Vad händer?

Det finns dom som påstår att mål och kriterier i samhällskunskap är så svåra att förmedla att eleverna ofta inte förstår målen för de uppgifter de gör. Vad säger du om det?

Diskuterar ni återkopplingspraxis i kollegiet? Hur gör andra? Har ni något gemensamt ideal?

Sammanfatta din återkopplingspraxis. Skulle du vilja göra på annat sätt?

Har du provat kamratbedömning? Självbedömning?

Intervjuguide vid fokusgruppsintervju med kommentarer

Frågor från lärarstudenten:

Under min praktik kom en elev till mig efter att hon fått betyg på en stor och ganska avgörande inlämningsuppgift. Hon menade att hon fått idel uppmuntrande och berömmande respons under arbetets gång och därför väntat sig ett högre betyg. Min bedömning var att hon behövde peppas för att orka jobba vidare med uppgiften. Gjorde jag fel?

Följdfråga: Upplever ni svårigheter med att vara tydliga med målen?

Lärarkandidaten tycker att det är mycket svårt. Har ni något tips att ge?

Jag funderar på hur jag ska hantera en hög med elevarbeten. Bör jag skriva kommentarer i arbetet först och sen bestämma betyg eller är det bättre att först bestämma betyg och sedan skriva kommentarer?

Jag tycker att eleverna verkar så betygsfixerade men det är det ju bra att de är ambitiösa. Hur ser ni på detta, bör jag uppmuntra eller försöka mildra deras betygsfixering?

Ska jag ta in skrivningarna när eleven fått se dom eller ska eleven få behålla dom?

Jag har en känsla av att den återkoppling jag ger hela tiden kommer för sent för att kunna ha någon effekt. Hur skulle jag kunna göra för att förändra det?

Följdfråga som handlar om möjligheter att göra något annat om återkoppling i form av kommentarer inte har effekt.

Följdfråga som handlar om att traditioner i ämnet kan gå stick i stäv med målen.

Jag har fått lära mig att det är bra för eleverna om de får lämna in utkast på större arbetsuppgifter som de får respons på och sedan jobba med den igen innan den slutliga inlämningen. Hur ser ni på ett sådant arbetssätt?

Följdfråga: Hur ser ni på att elever skulle kunna läsa och kommentera varandras utkast?

Jag tycker att det är svårt att nå fram till eleverna med hur de kan göra för att utvecklas i ämnet samhällskunskap. Har ni några tips på **när eller hur** detta bäst kan göras? (frågan ställdes aldrig men resonemang kring detta dök upp spontant).

Jag tycker att det verkar som om lärare slätar över dåliga prestationer. Hur kommer det sig? (frågan ställdes aldrig men resonemang kring detta dök upp spontant).

Jag oroar mig för att ha samtal med eleven om vad den har presterat. Jag minns själv att jag tyckte att sådana samtal var ganska läskiga när jag var elev. Har ni något tips på hur man skulle göra för att få samtalet att bli lite mer av ge och ta?

Jag tänkte fråga eleverna vilket betyg de eftersträvar men jag är lite orolig för att det kommer att påverka mina förväntningar och mina bedömningar av den eleven. Hur ser ni på det?

Intervjufrågor:

Hur ser ni på tal om nationella prov i samhällskunskap? Skulle det kunna förändra undervisningen/återkopplingen?

I flera av intervjuerna beskriver ni återkopplingen under arbetsprocessen som ett sammanhang där återkopplingen "tar bra" till skillnad från andra sammanhang. Hur skulle man kunna utveckla återkopplingen mer i de sammanhang där eleverna tar vara på den?

En förutsättning för att återkoppling ska stärka lärandet är att den används av eleven. Vilka hinder/svårigheter ser ni där? (frågan ställdes aldrig men resonemangen dök upp).

Man kan säga att vi befinner oss mellan två olika förhållningssätt när det gäller bedömning. Å ena sidan vill vi göra bedömningar av eleven för att kunna hjälpa eleven att gå vidare och å andra sidan måste vi "samla bevis" för att kunna sätta betyg. Ibland beskriv denna motsättning som att vi har rollen att vara coach eller att vara domare. Visar figur (se nästa sida) och förklarar att jag ritat den med utgångspunkt i våra tidigare intervjuer. Frågar om de upplever det dilemma som figuren visar och var svårigheterna ligger.

Tycker ni att ni har en god balans mellan dessa båda roller eller är det något ni skulle vilja förändra? Är det något i elevrollen ni skulle vilja förändra?

Mål att uppnå och betygskriterier i Samhällskunskap A

Mål att uppnå i Samhällskunskap A

Eleven ska

ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt,

kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället,

ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå,

kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt,

kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv,

kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor,

kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor och

känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas. (Skolverket, 2018b)

Betygskriterier i Samhällskunskap A

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven redogör för det politiska systemets funktion samt hur politiska beslut kan påverkas på lokal, regional, nationell, EU- och internationell nivå.

Eleven redogör för individens rättigheter och skyldigheter i samhället samt för de grundläggande mänskliga rättigheterna.

Eleven beskriver samhällsfrågor ur historiska och nutida perspektiv samt anger orsaker och konsekvenser till dessa.

Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor.

Eleven redogör för och exemplifierar hur olika idéer och värderingar uppstår och formas i samhället.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven diskuterar och reflekterar kring olika möjligheter att påverka politiska beslut nationellt, inom EU och internationellt.

Eleven diskuterar och reflekterar över vikten av att leva efter rättigheter och skyldigheter i samhället samt de grundläggande mänskliga rättigheterna.

Eleven analyserar och värderar samhällsfrågor ur olika perspektiv.

Eleven värderar olika källor samt använder någon samhällsvetenskaplig metod.
Eleven analyserar idéer och värderingar utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven analyserar och drar slutsatser kring hur politiska system på lokal, regional, nationell, EU- och internationell nivå påverkar vår vardag.

Eleven drar slutsatser och föreslår lösningar på olika samhällsfrågor.

Eleven arbetar med olika typer av material, bedömer tillförlitligheten hos olika källor samt visar i sitt arbete ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar.

Eleven analyserar hur olika samhällsförhållanden påverkar och förklarar människors livsvillkor. (Skolverket, 2018b)

Projektbeskrivning, delstudie 2

Återkoppling i samhällskunskap via lärplattform

Bakgrund och syfte

Återkoppling är en central del av den formativa bedömningen, den bedömning som syftar till att stödja elevens lärande. I Vetenskapsrådets rapport *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning* beskrivs ett stort behov av studier av formativ bedömningspraktik i olika ämnen och åldersgrupper (Hirsh & Lindberg 2015).

Den svenska gymnasieskolan digitaliseras i snabb takt. Enligt Skolverkets undersökning från 2013 hade ca 55 % av eleverna i svensk gymnasieskola tillgång till egen dator i skolarbetet (Skolverket 2013). Mot bakgrund av både internationell och svensk forskning om bedömningspraktiker i 1-1-miljö kan det finnas anledning att anta att återkopplingspraktiken påverkas av att eleverna förfogar över varsin dator och har tillgång till en lärplattform eller lärplattformsliknande lösning.

Föreliggande studie är en delstudie i mitt avhandlingsarbete. Det övergripande syftet i avhandlingsarbetet är att utforska återkopplingspraktiken i ämnet samhällskunskap med särskilt fokus på hur den kan förändras mot en mer formativ praktik. I denna delstudie riktas intresset mot återkoppling via lärplattform och lärares uppfattning om återkopplingsgivande via lärplattform.

Tillvägagångssätt

Studien genomförs genom två typer av datainsamling. Jag önskar intervjua lärare om deras återkopplingspraktik och om deras uppfattning om återkoppling via lärplattform. För att få kunskap om den återkoppling som ges via lärplattform behöver jag få tillgång till det innehåll i informanternas lärplattform som utgörs av återkoppling till elev.

Etiska överväganden

Forskningsprojektet behöver godkännas från respektive skolhuvudman, berörd rektor samt berörda lärare. Det är viktigt att lärarnas deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande om de så önskar. Då studien fokuserar på lärares återkoppling och lärares uppfattningar är inte

eleverna och deras agerande studieobjekt. Elever och föräldrar som berörs behöver dock informeras om studiens genomförande.

Det datamaterial som samlas in kommer att avidentifieras, behandlas konfidentiellt och förvaras säkert på Linköpings universitet.

Presentation av resultat

Resultaten kommer att publiceras i form av en doktorsavhandling. Resultaten kan också komma att ligga till grund för publicering i vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter. Det vore även intressant att sprida resultaten till de skolor som ingått i studien, men hur detta ska ske måste utformas i samverkan med medverkande parter.

Kontaktuppgifter

Studien genomförs av Agneta Grönlund, adjunkt vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Agneta.gronlund@liu.se

013-28 21 31

Huvudhandledare är Joakim Samuelsson, biträdande professor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Joakim.samuelsson@liu.se

013-28 21 37

Biträdande handledare är Johan Samuelsson, universitetslektor vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik vid Karlstads universitet.

Johan.samuelsson@kau.se

054 700 13 03

Referenser:

Hirsch, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt över svensk och internationell forskning*: delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Skolverket (2013). *It-användning och it-kompetens i skolan*. Skolverkets rapport 386. Stockholm: Skolverket.

Samtycke för deltagande i samhällskunskapsdidaktisk studie.

Jag ger mitt samtycke till att delta som informant i Agneta Grönlunds studie om återkoppling i samhällskunskap via lärplattform. Jag är införstådd med att deltagandet är helt frivilligt och att jag när som helst under datainsamlingen kan avbryta mitt deltagande.

Jag ger mitt medgivande till att det material som samlas in får användas i forskningssyfte. Det datamaterial som samlas in kommer att avidentifieras, behandlas konfidentiellt och förvaras säkert på Linköpings universitet.

Datum	Namn
-------	------

Kontaktuppgifter

Studien genomförs av Agneta Grönlund, adjunkt vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Agneta.gronlund@liu.se

013-28 21 31

Huvudhandledare är Joakim Samuelsson, biträdande professor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Joakim.samuelsson@liu.se

013-28 21 37

Biträdande handledare är Johan Samuelsson, universitetslektor vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik vid Karlstads universitet.

Johan.samuelsson@kau.se

054 700 13 03

Förfrågan om samtycke till deltagande i forskningsstudie om lärares användning av lärplattform

Jag heter Agneta Grönlund och arbetar som lärare och forskare vid Linköpings universitet. Jag inleder nu en forskningsstudie som handlar om hur samhällskunskapslärare använder lärplattform i sin undervisning på gymnasiet. Din lärare xxx medverkar i din studie och jag har fått lov av henne/honom att studera den återkoppling som ges av din lärare i lärplattformen. Jag behöver även din tillåtelse för att kunna göra detta.

Det betyder att jag kommer att kunna se samma saker i lärplattformen som din lärare ser. Jag kommer att ladda ner materialet som finns i lärplattformen och jag kommer då att ta bort alla uppgifter om namn, klass och skola. Jag kommer att skriva i min rapport att jag hämtat mina uppgifter från ”en gymnasieskola i Sverige”.

För att vara säker på att du vill delta i studien ber jag dig skriva på en blankett. Du ska veta att deltagandet är frivilligt och att du när som helst kan ändra dig och avbryta ditt deltagande även om du skrivit på blanketten.

Jag vill betona att min forskning handlar om det som lärare gör i lärplattformen och inte det som du som elev gör. Ta gärna kontakt med mig om du har frågor!

Med vänliga hälsningar
Agneta Grönlund

Kontaktuppgifter

Studien genomförs av Agneta Grönlund, adjunkt vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Agneta.gronlund@liu.se

013-28 21 31

Huvudhandledare är Joakim Samuelsson, biträdande professor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) vid Linköpings universitet.

Joakim.samuelsson@liu.se

013-28 21 37

Deltagande i studie om lärares användning av lärplattform

Jag ger här mitt samtycke till att delta som forskningsperson i Agneta Grönlunds studie om återkoppling i lärplattform. Jag är införstådd med att deltagandet är helt frivilligt och att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande.

Datum:.....
.....

Namn:.....
.....

Exempel på intervjuguide, delstudie 2.

Lärplattformen

Vilka delar använder du? Skiljer det mellan lärare?

Forum? Målbetyg? Provschema? SMS? Avböckning mot centralt innehåll?
Portfolio?

Är den någon funktion som inte finns som du skulle önska dig?

Finns det en skol- eller koncernpolicy för återkoppling?

”Kontrolleras” lärarnas användning av ex.vis rektor?

Vad använder eleven?

Vad ser föräldrar? Hur upplever du att det påverkar ditt arbete? Din återkoppling?

Visa och beskriv hur arbetet med matrisen fortlöper under en kurs.

Visa och beskriv hur matrisen ter sig för eleven fortlöpande under en kurs.

Uppgifterna

Exemplet Konfliktrapport:

Beskriv din arbetsprocess före återkopplingsgivandet? Svårigheter?

Hur går kommenterandet till rent praktiskt? Mall?

Hur tänker du kring den kommentar du skriver i rutan? Vad vill du uppnå?

Skiljer sig kommentaren beroende på elev?

”se i matrisen hur jag har bedömt”. Vad ser de då?

”gult fram till april”. Svårigheter med matrisen?

Hur vill du att eleverna ska förhålla sig till återkopplingen?

Exemplet Privatekonomi?

Du klargör matrisen i termer av betyg för en del av eleverna. Varför?

Gör du någon betygsbedömning för en enskild uppgift för egen del? Har du en dokumentation som eleven inte kan se?

Hur upplever du elevernas förståelse av kunskapskraven i relation till den uppgift de gör?

Exemplet Källkritik

Du ger utförlig återkoppling till ex.vis X som inte har lyckats med uppgiften och du hänvisar till nästa gång detta kunskapskrav dyker upp. Hur tänker du? Hur hade du gjort om det varit sista uppgiften för terminen?

Kan en elev som fått grönt här ”bli av med” sin gröna markering efter en senare uppgift?

Exmplet seminarium

Hur såg instruktionen ut?

Hur ser din arbetsprocess ut för denna åk? Hur upplever du den? Svårigheter?

Hur ser ”återlämningen” ut? Jfr med analoga prov.

Händer det att du känner oro inför återlämning?

Hur ser ditt återkopplingsgivande ut utanför plattformen? Vad vill du uppnå?

Hur skiljer sig arbetsprocess, givande, mottagande.

Hur stor del av ditt återkopplingsgivande skulle du uppskatta sker via plattformen?

Du berättade om ”en kolumn för sig” för info du snappat upp i farten. Hur ser du på det?

Du nämnde en frustration kring informationsinsamling i relation till dokumentation.

Kan du utveckla?

Du beskrev vid vårt första möte att du gått tillbaka och tittat på återkopplingen för en enskild och lite besvärlig elev. Vad fann du?

Har ditt återkopplingsgivande förändrats under din lärartid?

Vilka förändringar skulle du vilja göra i ditt återkopplingsgivande? Hur ser ditt ”ideala” återkopplingsgivande ut?

Hur upplever du att eleverna tar emot återkopplingen? Använder den? Beskriv ett idealmottagande!

Det tycks ske en del kompletteringar i slutet av kursen. När sker det? Vilka uppgifter? Hur ser processen ut inför avslutning och betygssättning?

Hur uppfattar du att lärplattformen påverkar ditt bedömningsarbete? Din återkoppling?

Diskuterar ni återkopplingspraxis i kollegiet? Hur gör andra?

Skiljer sig återkoppling i samhällskunskap från de övriga ämnen du undervisar i?

Använder du kamratbedömning eller självbedömning?

Samhällskunskap, avslutande punkter i ämnets syfte

Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Kunskaper om demokrati och de mänskliga rättigheterna, såväl de individuella som de kollektiva rättigheterna, samhällsfrågor, samhällsförhållanden samt olika samhällens organisation och funktion från lokal till global nivå utifrån olika tolkningar och perspektiv.
2. Kunskaper om historiska förutsättningar betydelse för dagens samhälle samt om hur olika ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.
3. Förmåga att analysera samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder.
4. Förmåga att söka, kritiskt granska och tolka information från olika källor samt värdera källornas relevans och trovärdighet.
5. Förmåga att uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer (SKOLFS 2011:144, rev. 2017, s. 143).

Matris A

Rubrik			
Status			
Bedömning av läroplansmål			
Privatekonomi Privatekonomi. Hushållets inkomster, utgifter, tillgångar och skulder. Konsumenträtt samt konsumtion i förhållande till behov och resurser. Hur privatekonomin påverkas av samhällsekonomiska förändringar.			
Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Eleven uppnår inte kunskapskraven	Eleven kan översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.
Demokrati & MR, Samhällsfrågor, förhållanden, organisation och funktion			
Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Kunskapskraven uppnås ej	Eleven kan översiktligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. Eleven kan också översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna. I sin analys förklarar eleven enkla samband och drar enkla slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. Eleven kan också utförligt redogöra för de mänskliga rättigheterna. I sin analys förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. Eleven kan också utförligt och nyanserat redogöra för de mänskliga rättigheterna. I sin analys förklarar eleven komplexa samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.

Ideologi, politik, ekonomi, sociala- och miljömässiga förhållanden

Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Kunskapskraven uppnås ej	Eleven kan översiktligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra enkla slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. Eleven kan översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. Eleven kan utförligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade och nyanserade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.

Analysera samhällsfrågor, begrepp, teorier, modeller och metoder

Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Kunskapskraven uppnås ej	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon orsak och konsekvens. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder. Eleven diskuterar översiktligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge enkla argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera några orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med enkla omdömen. Eleven diskuterar utförligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifierar flera orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med nyanserade omdömen. Eleven diskuterar utförligt och nyanserat orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge nyanserade argument för sina ståndpunkter och värderar med nyanserade omdömen andras ståndpunkter.

Källkritik			
Uppnår inte	Uppnår	Utvecklar	Överträffar
Kunskapskraven uppnås ej	I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med viss säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra enkla reflektioner om deras relevans och trovärdighet. Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer.	I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med viss säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra välgrundade reflektioner om deras relevans och trovärdighet utifrån syftet. Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.	I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra välgrundade och nyanserade reflektioner om deras relevans och trovärdighet utifrån syftet. Eleven kan, med säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.
Bedömning Eleven riskerar att inte nå målen, Eleven förväntas i nuläget nå målen, Eleven förväntas i nuläget nå målen med god marginal			
Kommentar			

Matris B och C, generell struktur

Samhällskunskap 1b			
Röd	Riskerar att inte uppnå kunskapskravet		
Gul	Uppfyller kunskapskravet till övervägande del		
Grön	Uppfyller kunskapskravet helt		
Nivå E	Nivå C	Nivå A	Kommentar
Eleven kan översiktligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	
Eleven kan också översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna.	Eleven kan också utförligt redogöra för de mänskliga rättigheterna.	Eleven kan också utförligt och nyanserat redogöra för de mänskliga rättigheterna.	
I sin analys förklarar eleven enkla samband och drar enkla slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	I sin analys förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	I sin analys förklarar eleven komplexa samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	
Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra enkla slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Dessutom kan eleven utförligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade och nyanserade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, exempelvis arbetslivets utveckling, påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	
Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon orsak och konsekvens.	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera några orsaker och konsekvenser.	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera flera orsaker och konsekvenser.	
I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder.	I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med enkla omdömen.	I analysen använder eleven med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med nyanserade omdömen.	

Eleven diskuterar översiktligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.	Eleven diskuterar utförligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.	Eleven diskuterar utförligt och nyanserat orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.	
Eleven kan ge enkla argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.	Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.	Eleven kan ge nyanserade argument för sina ståndpunkter och värderar med nyanserade omdömen andras ståndpunkter.	
Eleven kan översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin.	
I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med viss säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra enkla reflektioner om deras relevans och trovärdighet.	I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med viss säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra välgrundade reflektioner om deras relevans och trovärdighet utifrån syftet.	I arbetet med samhällsfrågor kan eleven med säkerhet söka, granska och tolka information från olika källor, redovisa sina källor samt göra välgrundade och nyanserade reflektioner om deras relevans och trovärdighet utifrån syftet.	
Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer.	Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.	Eleven kan, med säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.	

Återkopplingens karaktär uttryckt i kvantitet

Mönster för återkopplingens karaktär i de fyra kategorierna och de sex sammanhangen uttryckt i kvantitet.

<i>Sammanhang</i>	<i>Redskap</i>	<i>Betyg i fokus</i>	<i>Uppgift i fokus</i>	<i>Lärprocess i fokus</i>	<i>Självstyrning i fokus</i>
Delstudie 1					
Skriftliga prov	Text, antal ord	2158	2240	1286	264
Skriftliga uppgifter	Text, antal ord	1541	953	1329	118
Återlämnings-samtal	Tal, antal sekvenser (antal ord)	74 (3170)	16 (1360)	70 (4397)	36 (1109)
Loggbok	Text, antal ord	0	36	405	1052
Arbetsprocess	Tal, antal sekvenser	0	30	129	116
Delstudie 2					
Skriftliga uppgifter i lärplattform	Gradering	18	0	0	0
	Matris, antal markerade delskunskapskrav	359	0	0	0
	Text, antal ord	4312	1127	4612	44

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

192. AVBY, GUNILLA. Evidence in Practice. On Knowledge Use and Learning in Social Work. 2015. ISBN: 978-91-74519-088-4
193. FORSBERG, CAMILLA. Students' Perspectives on Bullying. 2016. ISBN: 978-91-7685-874-5
194. MUHRMAN, KAROLINA. Inget klöver utan matematik. En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv. 2016. ISBN: 978-91-7685-851-6
195. SKAGERLUND, KENNY. Magnitude Processing in Developmental Dyscalculia. A Heterogeneous learning disability with different cognitive profiles. 2016. ISBN: 978-91-7685-831-8
196. EKEBLAD, ANNIKA. A Randomized Trial of Interpersonal Psychotherapy and Cognitive Behavioral Therapy for Major Depressive Disorder – Predictors of process and outcome. 2016. ISBN: 978-91-7685-803-5
197. MÅNSSON, KRISTOFFER N.T. Restructuring the Socially Anxious Brain. Using magnetic resonance imaging to advance our understanding of effective cognitive behaviour therapy for social anxiety disorder. 2016. ISBN: 978-91-7685-688-8
198. SILFVERNAGEL, KRISTIN. Individually tailored internet-based cognitive behavioural therapy for adolescents, young adults and older adults with anxiety. 2017. ISBN: 978-91-7685-566-9
199. ELOFSSON, JESSICA. Children's early mathematics learning and development. Number game interventions and number line estimations. 2017. ISBN: 978-91-7685-517-1
200. ÅHLFELDT, EMANUEL. Hållbart utvecklingsarbete i vård och omsorg. Ett institutionellt perspektiv på projekt i en professionell och byråkratisk kontext. 2017. ISBN: 978-91-7685-445-7
201. VERNMARK, KRISTOFER. Therapeutic alliance and different treatment formats when delivering internet-based CBT for depression. 2017. ISBN: 978-91-7685-436-5
202. FRANKL, MY. Psychotherapy for Substance Use Disorder – the importance of affects. 2017. ISBN: 978-91-7685-429-7
203. ABDULLA, AFRAH. Readiness or resistance? – Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden. 2017. ISBN: 978-91-7685-428-0
204. OLSSON, LINDA. "Count on me!". Mathematical development, developmental dyscalculia and computer-based intervention. 2018. ISBN: 978-91-7685-409-9

205. COLLIANDER, HELENA. Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults. 2018. ISBN: 978-91-7685-304-7
206. TOPOOCO, NAIRA. Blended Cognitive Behavior Therapy. Efficacy and Acceptability for Treating Depression in the Adult and Adolescent Population. 2018. ISBN: 978-91-7685-297-2
207. SOLÍS MARCOS, IGNACIO. Challenges in Partially Automated Driving: A Human Factors Perspective. 2018. ISBN: 978-91-7685-296-5
208. THORSTEN, ANJA. Berättelseskrivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande. 2018. ISBN: 978-91-7685-258-3
209. ELEONOR, BREDLÖV. Shaped for beauty. Vocational and gendered subjectivities in private education for the beauty industry. 2018. ISBN: 978-91-7685-248-4
210. VESTERGREN, SARA. Psychological change as an outcome of participation in collective action. 2018. ISBN: 978-91-7685-242-2
211. MÖLLER, CLARA. Mentalizing. Competence and process. 2018. ISBN: 978-91-7685-189-0
212. SÖDERBERG GIDHAGEN, YLVA. Psychological treatment of outpatients with substance use disorders in routine care – attachment style, alliance, and treatment outcome. 2018. ISBN: 978-91-7685-197-5
213. HAGMAN, WILLIAM. When are nudges acceptable? Influences of beneficiaries, techniques, alternatives and choice architects. 2018. ISBN: 978-91-7685-160-9
214. RAHM, LINA. Educational imaginaries: a genealogy of the digital citizen. 2019. ISBN: 978-91-7685-158-6
215. HALVARSSON LUNDQVIST, AGNETA. Learning Dynamics of Workplace Development Programmes. Studies in Swedish national programmes. 2019. ISBN: 978-91-7685-124-1
216. HOLMQVIST LARSSON, MATTIAS. Rupture and Repair in the Working Alliance: Relation to Psychotherapy Outcome and Within-Session Interaction. 2019. ISBN: 978-91-7685-111-1
217. LINDQVIST, HENRIK. Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations. 2019. ISBN: 978-91-7685-078-7

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 218, 2019
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet
581 83 Linköping

www.liu.se