Linköping Studies in Behavioural Science No 222

Återkoppling i lågstadieklassrum

Elisabeth Eriksson

Återkoppling i lågstadietklassrum

Elisabeth Eriksson

Linköping Studies in Behavioural Science No. 222
Utbildningsvetenskap
Linköping 2020

Distribueras av:
Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Elisabeth Eriksson
Återkoppling i lågstadietklassrum

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7929-769-5
ISSN 1654-2029

©Elisabeth Eriksson
Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande, 2020

Omslagsbild: Elisabeth Eriksson
Tryckeri: LiU-tryck, Linköping 2020

Innehåll

FÖRORD.....	I
INLEDNING	1
ÅTERKOPPLING	2
SYFTE	3
TIDIGARE FORSKNING OM ÅTERKOPPLING I KLASSRUM	7
HUR ÅTERKOPPLING GÖRS I KLASSRUM.....	8
Vad som kommuniceras	9
Tillämpade återkopplingsstrategier	12
Återkoppling som uttryck för lärares föreställningar och förväntningar .	18
Beskrivningar utifrån kvalitativa kriterier	19
Återkoppling som socialiserande praktik.....	21
LÄRARES PERSPEKTIV PÅ ÅTERKOPPLING	23
Föreställningar om vad återkoppling är	23
Beskrivningar av den egna återkopplingspraktiken	25
Om att förändra den egna återkopplingspraktiken	26
ELEVERS PERSPEKTIV PÅ LÄRARES ÅTERKOPPLING.....	27
Vad elever vill ha	27
Hur lärarens återkoppling förstås	29
Vad som uppfattas som återkoppling	32
SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING	34
TEORETISKA PERSPEKTIV	37
PRAGMATISM	37
SYMBOLISK INTERAKTIONISM	40
Att förstå situationer och symboler	40
Tänkande som handling	42
BARNDOMSSOCIOLOGI	44
METOD.....	49

KONSTRUKTIVISTISK GRUNDAD TEORI	49
FÄLTFORSKNING	50
DATAINSAMLING	51
Att få tillgång till fältet.....	52
Deltagare	53
Klassrumsobservationer	54
Lärarintervjuer.....	58
Fokusgrupper med elever	61
Informella samtal.....	64
DATABEARBETNING	65
ANALYSFÖRFARANDE	66
Kodning.....	67
Utvecklande av teori genom memon.....	73
ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	74
Information och samtycke.....	74
Etiska överväganden under datainsamlingen	75
Konfidentialitet och nyttjande	76
SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNÄ	79
ARTIKEL I. A CATEGORISATION OF TEACHER FEEDBACK IN THE CLASSROOM: A FIELD STUDY ON FEEDBACK BASED ON ROUTINE CLASSROOM ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL	79
ARTIKEL II. A QUALITATIVE STUDY OF PRIMARY TEACHERS' CLASSROOM FEEDBACK RATIONALES	81
ARTIKEL III. "YOU MUST LEARN SOMETHING DURING A LESSON": HOW PRIMARY STUDENTS CONSTRUCT MEANING FROM TEACHER FEEDBACK	85
ARTIKEL IV. STRIVING TO CONSTRUCT CLARITY: TEACHERS' AND STUDENTS' SHARED CONCERN IN FEEDBACK INTERACTION IN PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS	88
DISKUSSION	93
FÖRSTÅELSE, TILLIT OCH ÄRLIGHET	94
RÄTTVISA – EFTERSTRÄVANSVÄRT OCH SVÅRT	97
SPÄNNINGAR OCH KOMPLEXITET	99
SVÅRIGHETEN MED EN BÄSTA PRAXIS	101
AVHANDLINGENS STYRKOR OCH BEGRÄNSNINGAR.....	102
PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	105
SUMMARY	107

REFERENSER 113

Bilaga A. Informations- och samtyckesbrev till lärare.....	129
Bilaga B. Informations- och samtyckesbrev till elever och vårdnadshavare	131
Bilaga C. Informationsbrev för kompletterande lärarintervjuer	133
Bilaga D. Intervjuguide för lärarintervjuer.....	134
Bilaga E. Intervjuguide för fokusgrupper med elever	135

Figurförteckning

Figur 1. Hur elever konstruerar mening av lärares återkoppling.....	86
Figur 2. Lärares och elevers upptagenhet av att konstruera klarhet i återkoppling....	89

Tabellförteckning

Tabell 1. Intervjuer med lärare.	60
Tabell 2. Fokusgrupper med elever.	62
Tabell 3. Utdrag ur initial kodning av observationsdata, med fokus på lärares återkoppling till elever.	68
Tabell 4. Utdrag ur initial kodning av fokusgrupp med elever i årskurs 2.....	69

Förord

Forskning har alltid varit något som jag har funnit lockande, samtidigt som jag betraktat det som någonting för andra, inte för sådana som jag, och ingen i min närhet sa något annat. Men så en höst ändrades denna bild. Den skola som jag arbetade på hade en temavecka om drömmar. När eleverna berättade om sina framtidsdrömmar var det flera som ville bli kändisar. De betraktade det dock inte som drömmar utan som reella mål och några hade även tydliga strategier för hur de skulle nå dit. Elevernas målmedvetenhet och tro på sig själva fick mig att tänka om. Om de skulle bli kändisar så borde väl jag kunna forska. Den tanken ledde till att jag i januari 2009 tog ledigt från min kommunala lärartjänst och startade en bildningsresa.

Jag började studera på Högskolan i Gävle med målsättningen att skaffa mig behörighet att söka forskarutbildning. Längre än så vågade jag inte hoppas. Jag hade dock förmånen att få handledare som såg potential och stöttade mig. Utan dem hade jag nog aldrig blivit doktorand och troligen inte heller tagit mig igenom forskarutbildningen, trots att vi sällan setts efter min flytt. Tack Jan Grannäs för alla samtal och kloka ord över luncher och i chatt! Det hjälper verkligen att tänka högt ibland. Tack Göran Fransson för att du tagit dig tid för mig trots att alla andra drar i dig! Tack även Christina Gustafsson för din skarpa blick och förmåga att sätta fingret på vad som är viktigt! Jag passar här även på att rikta ett tack till mina rumskamrater Jörgen Holmberg, Daniel Pettersson och Urban-Andreas Johansson som trots trängsel alltid haft plats för mig när jag efter avslutad anställning på HiG gjort små inbopp.

Att gå en forskarutbildning är lärorikt på flera olika plan. Jag har lärt mig mycket om skolan genom att betrakta den med andra ögon. Jag har brottats med teorier, metoder och begrepp som jag innan jag började denna resa knappt hade hört talas om. En del av dem har jag tagit till mig och gjort till mina egna, andra har jag en mer avlägsen relation till. Det är i samtal med vänner som arbetar inom skolan som det blir tydligt

för mig att jag har utvecklat mitt sätt att se på den verksamhet som vi har som gemensam nämnare. Analytiker har jag alltid varit, men nu mer än tidigare. Jag vill här rikta ett tack till FoB och GT-gruppen på Linköpings universitet! De konstruktiva samtal som förts i dessa grupper, om bedömning respektive metodfrågor, har hjälpt mig utveckla min förståelse, vilket varit till nytta i arbetet med avhandlingen. Tack även Fredrik Alm, Ulrika Andersson, Johan Forsell, Agneta Grönlund, Tobias Jansson och Elisabeth Tenglet och för alla spontana samtal om bedömning som grundat sig i ett gemensamt intresse för bedömningsforskning och undervisning i bedömningskurser! Det har varit givande att ta del av era tankar och nyttigt att försöka formulera mina egna tankar begripligt för andra, och våra samtal har ofta väckt nya funderingar hos mig.

Som doktorand har jag haft förmånen att ha kunniga handledare som kompletterat varandra väl. Förutom att bidra med specialistkunskaper som hjälpt avhandlingsarbetet framåt har de även bidragit med en hel del bonuskunskaper. Under min doktorandtid på LiU har jag lärt mig att analysera efterrätter med hjälp av fyrfältare, jag vet vilken butik som säljer landets bästa choklad och att jag borde åka hem till Gävle igen om jag vill lära mig att bygga fioler. Jag vet dessutom en hel del om bönor, elefanter och flygplan. Jag lyckades dock inte under mina pendlarår anamma någon bra teknik för att jobba på tåg, trots en handledare som är fantastisk på det. Det har istället blivit ett antal stickade sjalar. Jag vill rikta ett stort tack till mina handledare. Tack Robert Thornberg, som i egenskap av huvudhandledare delat med dig av fantastiskt kunnande gällande metod, teori och skrivande! Tack biträdande handledare Lisa Björklund Boistrup för värdefull ämneskunskap, struktur och kritisk blick! Nu kan jag förhoppningsvis hitta lite tid till för roligare skrivprojekt. Tack även tidigare biträdande handledare Gunnel Colnerud för kloka råd och påminnelsen om att vara doktorand innebär att gå en utbildning! Åtskilliga gånger har jag och mina doktorandvänner påmint oss själva, varandra och även handledare om just detta.

Vid skrivande av en avhandling är det lätt att bli hemmablind för den egna texten. Tack och lov har flera personer läst och återkopplat på artikel- och kappamanus i olika faser, återkoppling som bidragit till att utveckla de texter som tillsammans utgör denna avhandling. De som läst mina textutkast mest är mina handledare. Jag antar att de är minst lika trötta som jag på mina manusutkast och även lika glada över att jag

äntligen har satt punkt. Tack Robert och Lisa för att ni har härdat ut! Tack även kollegor på Avdelningen för Pedagogik och Didaktik för läsning och återkoppling på artikelutkast i olika faser vid våra högre seminarier! Ibland har kommentarer från en ny läsare bidragit till att lösa något som skavde. Jag vill även rikta ett tack till didaktikgruppen på HiG, vars högre seminarier jag hade utnyttjat mer för textutkast om jag inte hade flyttat. Förutom läsning vid högre seminarier har avhandlingsmanuset även genomgått några större granskningar på vägen. Stort tack till min 60%-granskare Karin Forslund Frykedal! Din kunskap om såväl grundad teori som bedömning bidrog med värdefulla reflektioner för det fortsatta arbetet. Även stort tack till Åsa Hirsh för noggrann läsning och ett givande samtal vid mitt 90%-seminarium! Vår diskussion och dina reflektioner hjälpte mig knyta ihop arbetet. Vid en sista kritisk läsning gav en läsgrupp bestående av Per Andersson, Helene Elvstrand och Joakim Samuelsson påtalanden om oklarheter och önskemål om på förtydliganden, vilket hjälpte mig att utveckla kappans innehåll till den text som nu är. Varmt tack Per, Helene och Jocke! När jag så tänkte att kappan var klar ställde ett gäng fina doktorandkollegor upp och korrekturläste. Tack Ulrika Andersson, Cecilia Björkhammer, Johan Forsell, Magnus Jansson, Tobias Jansson, Tove Mattsson, Anja Rydén Gramner, Björn Sjögren och Emilia Åkesson för alla de konstiga meningar, felaktiga referenser och annat knas som ni uppmärksammade mig på!

Att ta sig igenom en forskarutbildning är som att åka en mental berg-och-dal-bana. De som känner mig väl vet att jag ogillar karuseller. Jag tycker varken om höjd eller fart och har ett enormt kontrollbehov. Men jag har haft förmånen att tillhöra en doktorandgrupp där det alltid funnits någon som stöttar när en känner sig nere och svag. Tack alla ni för stöd i medgång och motgång, svackor, korta och längre! Ett särskilt tack till Camilla Forsberg som varit min rumskamrat, närmaste bundsförvant och tolk, och som har hjälpt mig i mina försök att förstå den akademiska världen. Den är lite mer begriplig nu, även om jag fortfarande känner ett visst motstånd mot att spela spelet. Också ett jättetack till Tove Mattsson som hjälpt mig få distans till och balans i avhandlingsarbetet, bland annat genom att återinföra keramiken i mitt liv. Tack igen Camilla, Tove, Jessica Elofsson och Magnus Jansson som funnits där närhelst jag behövt er, och som inte dragit er för att muttra åt mig när det behövts! Det har varit ovärderligt och jag vet att jag har varit bedrövlig ibland. Tack även till min mentor Fredrik Alm för påminnelser om balans och att inte låta undervisningen sluka all tid!

Att skriva en avhandling är slitsamt. Det är ändå ett av de få val som jag har gjort i livet som enbart baserat sig på mina egna behov. Ibland har jag dock undrat om jag varit riktigt klok och otaliga gånger har jag varit redo att ge upp. Mitt avhandlingsarbete har krävt både tårar och terapi. Jag har skrivit listor med alternativa karriärvägar utifall jag inte disputerar, eller om akademien skulle stå mig upp i halsen efter disputation. Det där bokcaféet med vinrättigheter känns fortfarande lockande, även om det skulle vara en ekonomisk katastrof.

Att överleva en forskarutbildning kräver att man hittar balans. En nyckel är att inse att avhandlingen inte är livsviktig och att livet består av så mycket annat. Tack pappa för din osvikliga tro på mig och din uppmaning till mig att njuta mer av livet! Tack Cicci för alla samtal, galenskaper och skratt! Du lockar fram det knasigaste i mig. Tack Fia för den ultimata kombinationen av klokheter och rödvin in på sena natten! Tack goda vänner, nya och gamla, som bidragit med att balansera avhandlingsslitet med livsnjutning i olika form! Utan bokcirklar, keramik, odling och annat livsnödvändigt hade det nog aldrig blivit en avhandling.

Nu avrundas detta projekt och jag ser fram emot undervisning och att kunna unna mig lite ledighet. Så småningom, när jag väl har landat, kanske jag ser över den lista över möjliga framtida forskningsprojekt som vuxit fram under avhandlingsåren. Kanske är detta inte slutet utan bara början.

Linköping 2020-10-20

Inledning

Den där uppgiften är lite svår. Om du inte klarar den kan vi gå igenom den sedan tillsammans. (Chris, lärare)

Återkoppling är information kopplad till elevers handlingar i klassrummet. Det är en del av det vardagliga arbetet i klassrummet och kan även beskrivas som en del av lärares bedömningspraktik. En hel del av den återkoppling som ges i klassrum kommuniceras mellan lärare och elev, och det är också den interaktionen som föreliggande avhandling handlar om. Lärare kan med sin återkoppling till elever kommunicera mycket med bara några korta fraser. Det inledande citatet är en del av en instruktion men kan inkluderas i lärares återkopplingspraktik då det rör sig om ett framåtblickande som bygger på lärarens tidigare bedömningar av elevens prestationer. Läraren uttalar sig om uppgiftens svårighetsgrad i relation till hur läraren förstår elevens kapacitet. Förklarandet att uppgiften är svår kommunicerar även att det är legitimt att inte lyckas. Taget ur sin kontext kan citatet tolkas som att läraren kommunicerar låga förväntningar på eleven, ett förväntat misslyckande. I realiteten rör det sig om en elev som presenteras en extrauppgift i form av en utmaning, och med det höga förväntningar. Oavsett vilka förväntningarna är kan beskrivningen av uppgiften som svår och att de kan ”gå igenom den sedan tillsammans” tolkas som ett lugnande, med syfte att minska upplevd press att prestera, en sorts livlina.

Lärare anpassar sin återkoppling, såväl vad som kommuniceras och hur det kommuniceras, utifrån intention, mottagare och situation. Elever som mottagare tolkar och värderar lärarens återkoppling och bestämmer om de ska använda den och i så fall hur (Gamlem & Smith, 2013; Hargreaves, 2011, 2013; Shute, 2008). För att en återkoppling ska användas av en elev såsom läraren tänkt behöver eleven också tolka återkopplingen i linje med lärarens intentioner. Hur elever tolkar och förstår lärares återkoppling beror dock på deras erfarenheter, vilket bland annat kan kopplas till ålder (Charon, 2009; Dann, 2016; Tan &

Wong, 2018). Trots behovet att anpassa återkoppling till faktorer som elevers ålder (Dann, 2016) är studier om återkoppling i tidigare skolår, och särskilt skolår motsvarande lågstadiet, få (se t.ex. Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2017). Kunskaperna om återkoppling som kommuniceras i klassrum är mindre än vad som kanske vill erkännas, hävdar Ruiz-Primo och Li (2013, s. 216) och kallar det ”en obekväm sanning”.

Om hur återkoppling ges och tolkas är beroende på elevernas erfarenheter finner jag det rimligt att anta att vi inte kan förstå återkoppling på lågstadiet fullt ut genom studier som behandlar återkoppling i senare skolår eller på universitet. Denna avhandling behandlar återkoppling i den direkta interaktionen mellan lärare och elev i lågstadieklassrum, med syfte att undersöka och begreppsliggöra återkoppling i lågstadieklassrum ur olika perspektiv.

Återkoppling

Det finns olika sätt att definiera återkoppling (eng. ”feedback”) på, vilket innebär att personer kan tala med varandra om återkoppling och avse olika saker (Ruiz-Primo & Li, 2013). Nedan belyser jag variationen i hur begreppet förstås genom att redogöra för några olika definitioner i relation till varandra. Jag förtydligar och motiverar även den definition av återkoppling som jag använder mig av i mitt avhandlingsarbete.

Enligt Ramaprasad (1983) innebär återkoppling att information om nuvarande position och mål används för att ändra avståndet däremellan. Det kan då handla om såväl positiv som negativ återkoppling, där den senare kan öka avståndet till ett uppsatt mål. En smalare definition av begreppet är att koppla det till bedömningens formativa funktion, och mena att det enbart handlar om återkoppling om informationen bygger på bedömning och syftar till att hjälpa eleven i dennes fortsatta lärande (Mapplebeck & Dunlop, 2019; Sadler, 1989), alltså vad Ramaprasad (1983) benämner positiv återkoppling. En sådan definition exkluderar positivt men ospecifikt beröm från återkoppling. Detta görs på basis av att det finns åtskillig forskning som visar att den typen av beröm inte gynnar lärande (Beaman & Wheldall, 2000; Brophy, 1981) och till och med kan tillskrivas negativ påverkan, särskilt om det riktar sig mot personliga egenskaper och intelligens (Corpus & Lepper, 2007; Dweck, 2007).

Begreppet återkoppling används ibland tillsammans med begreppen *framåtkoppling* (feed forward), som handlar om elevens fortsatta arbete

och vad läraren ska göra för att stödja det, och *målinriktad bedömning* (feed up), där återkoppling eller framåtkoppling knyts till mål eller kunskapskrav (Boistrup, 2013). Återkoppling definieras då som återkoppling på genomförda prestationer och svarar på frågan ”Hur går det för mig?” (Hattie & Timperley, 2007). Begreppet återkoppling kan även användas vidare, och omfattar då förutom återkoppling på genomförda prestationer även framåtkoppling och målinriktad bedömning.

I denna avhandling definieras återkoppling som information kopplad till elevers handlingar i klassrummet, och kan både handla om studieprestationer och beteende. Det handlar om information av olika karaktär, där såväl framåtkoppling och målinriktad bedömning ingår. Vidare ses återkoppling, i linje med Swinson och Knight (2007), som en interpersonell handling genom vilken respons på såväl studieprestationer som beteende kan kommuniceras. Medan Hattie och Timperley (2007) tar sin utgångspunkt i att återkoppling ska vara formativ, har jag inte någon sådan avgränsning. Återkopplingen kan ha olika syften. I den tredje artikeln använder jag begreppet återkoppling tillsammans med begreppen framåtkoppling och målinriktad bedömning för att nyansera resonemangen och förtydliga vilken typ av återkoppling som eleverna talade om.

Variationen i definitioner av begreppet återkoppling innebär att en del studier om återkoppling kan läsas och förstås som studier om klassrumssamtal av någon med en annan definition av begreppet (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). I linje med konstruktivistisk grundad teori (Charmaz, 2014) har jag som en utgångspunkt för avhandlingens empiriska delstudier använt återkoppling som ett *sensitivt begrepp*. Blumer (1954) förklarar att sensitiva begrepp pekar ut riktning för, snarare än klargör, vad som studeras. Mitt val av en vid definition av begreppet återkoppling har delvis grundat sig i att, i linje med grundad teori, ha ett öppet sinne för forskningsobjektet. Om jag hade kopplat återkoppling till dess möjliga formativa funktion hade jag riskerat att inta en mer värderande roll i analysen av data. Delvis baserar sig mitt val på en föreställning om att en vid förståelse till vad som kan inkluderas i återkoppling kan möjliggöra att fånga sådant som annars kanske hade förblivit obemärkt.

Syfte

Syftet med avhandlingen är att utforska och begreppsliggöra den återkoppling som kommuniceras från lärare till elev i det vardagliga arbetet

i lågstadielklassrum. Genom att undersöka återkopplingen utifrån olika perspektiv, såväl vad som görs som lärares och elevers perspektiv, vill jag bidra till förståelsen av klassrumsåterkoppling och dess villkor.

Studieobjektet är avgränsat till den återkoppling som kommuniceras i den direkta interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet och inkluderar såväl återkoppling på studieprestationer som beteende. När jag använder begreppet återkoppling i de empiriska studierna avses sålunda återkoppling direkt kommunicerad från lärare till elever. För att undersöka detta har jag utgått från fyra mer specifika forskningsfrågor, vilka var och en belyser olika perspektiv på återkoppling i lågstadielklassrum:

- Vad kommunicerar lärare¹ till elever med sin återkoppling?
- Vilka är lärares rationaler² för återkoppling?
- Vilken mening konstruerar elever av lärares återkoppling?
- Vad är lärares och elevers huvudangelägenhet³ i deras återkopplingskommunikation?

¹ I redogörandet för den empiriska studien används begreppet "lärare" för deltagande lärare i studien, även om det mer specifikt rör sig om lärare som undervisar på lågstadiet. På samma sätt används begreppet "elever" för deltagande lågstadielever.

² I artiklarna använder jag mig av det engelska begreppet "rationale". På svenska översätts det till *motivering*, *logisk grund*, *anledning* eller *resonerande förklaring*. Jag finner logisk grund och resonerande förklaring som närmast det engelska begreppets innebörd, då det handlar om lärarnas förklaringar till varför de väljer att agera på ett visst sätt, vilka faktorer som de menar påverkar detta agerande, samt de övervägningar som de gör. Men jag bedömer att inget av de svenska begreppen ringar in innebörden av rationale helt. Det är inte alltid som en persons resonerande förklaringar för ett agerande är att betrakta som logiska till exempel. Jag upplever dessutom de uttryck jag anser ligger närmast det engelska begreppets innebörd som något klumpiga. Jag har därför valt att använda mig av en försvenskning av det engelska begreppet i avhandlingens kapp.

³ Eng. "main concern". Den svenska termen används av Glaser (1998a). Huvudangelägenhet står inom grundad teori för ett problem som deltagarna är upptagna vid gällande en specifik angelägenhet och hur de hanterar detta problem. I detta fall rör det vad deltagarna är särskilt upptagna vid gällande återkoppling som kommuniceras i klassrummet mellan lärare och elev.

Var och en av de fyra frågeställningarna behandlas i egna delstudier och mynnar ut i varsin av följande fyra artiklar, där Artikel I behandlar första frågeställningen, Artikel II den andra, och så vidare:

Artikel I

Eriksson, E., Boistrup, L. B. & Thornberg, R. (2017). A categorisation of teacher feedback in the classroom: A field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school. *Research Papers in Education*, 32(3), 316–332. doi:10.1080/02671522.2016.1225787

Artikel II

Eriksson, E., Boistrup, L. B. & Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational Research*, 60(2), 189–205. doi:10.1080/00131881.2018.1451759

Artikel III

Eriksson, E., Boistrup, L. B. & Thornberg, R. (2020). "You must learn something during a lesson": How primary students construct meaning from teacher feedback. *Educational Studies*. doi:10.1080/03055698.2020.1753177

Artikel IV

Eriksson, E. (inskickad). Striving to construct clarity: Teachers' and students' shared concern in feedback interaction in primary-school classrooms

Epistemologiskt utgår avhandlingen från pragmatismen som tillsammans med symbolisk interaktionism och barndomssociologi utgör dess teoretiska ramverk. För att undersöka återkoppling i lågstadielklassrum har jag använt mig av grundad teori. Det är en metod med induktiv ansats, åtminstone i den inledande fasen av forskningsprocessen. I konstruktivistisk grundad teori sker ett samspel mellan induktion och abduktion under analysprocessen.

I nästkommande kapitel redogör jag för tidigare forskning om återkoppling, följt av de teoretiska perspektiv som jag har använt mig av. Det är delar som tillsammans utgör underlag för analys av de empiriska resultaten. I metodkapitlet som därefter följer presenteras, förutom

metodval och genomförande av de olika delstudierna, även hur de olika delstudierna växte fram ur frågor som väcktes under analysprocessen. Förloppet är kännetecknande för processen vid tillämpande av grundad teori där ingången till ett studieobjekt ofta är tämligen bred. Det rör sig om ett explorativt avhandlingsarbete där avgränsningarna till ett allt smalare fokus görs under arbetets gång. När jag påbörjade en delstudie var det således inte klart vad den specifikt skulle komma att handla om. Det gjorde även att fokus i fortsatta delstudier inte var så förutsägbart. Då de empiriska delstudierna redogörs för i sin helhet i respektive bifogad artikel, så består kappans resultatkapitel enbart av kortare sammanfattningar av dessa. Istället bidrar diskussionskapitlet, förutom analys av empiriska resultat i relation till teori och tidigare forskning, även med en analys av de olika delstudiernas resultat i relation till varandra. De mönster som identifierades genom den analysen har också format diskussionskapitlets struktur.

Tidigare forskning om återkoppling i klassrum

I mitt avhandlingsarbete studerar jag den återkoppling som ges i den direkta klassrumsinteraktionen mellan lärare och elever på lågstadiet. För att avgränsa denna översikt av tidigare forskning till studier så nära mitt eget studieobjekt som möjligt omfattar den främst studier gjorda i årskurser motsvarande grundskolans tidigare år. Studier om återkoppling i senare skolor finns med när jag har gjort bedömningen att de är av relevans för mitt avhandlingsarbete, men även för att jag har hittat få studier kring återkoppling ur en del perspektiv och därför upplevt ett behov av att bredda. Jag har också vinnlagt mig om att aktuell närliggande svensk forskning ska finnas med i forskningsöversikten. Även om ambitionen har varit att i detta kapitel främst redogöra för aktuell forskning har jag också valt att ta med en del något äldre studier (t.ex. Burnett, 2002; Hargreaves, McCallum & Gipps, 2000; Tunstall & Gipps, 1996a, 1996b). Det rör sig om empiriska studier i tidigare skolor, något jag ibland funnit att det varit få av. Dessutom är det studier som jag har uppfattat som betydelsefulla att ha med. Tunstall och Gipps (1996b) typologi har exempelvis använts som analysverktyg i andra forskares studier (t.ex. Dixon, 2005; Gamlem & Smith, 2013; Murtagh, 2007).

Under den tid som avhandlingsarbetet har pågått har jag återkommande sökt efter tidigare forskning. Så snart avhandlingsprojektet hade avgränsats till att handla om återkoppling sökte jag på begreppen "feedback", "classroom feedback" eller "feedback in the classroom" tillsammans med "primary school", "primary education", "elementary school" eller "elementary education", kombinerat med begrepp som var mer specifika för de olika delstudierna, till exempel "pupils' perspective". Jag använde främst databaserna ERIC och Academic Search Complete för mina sökningar. Förutom att söka på kombinationer av sökord gjorde jag mer specifika sökningar på studier eller namn funna i andra studier och översikter inom området, samt för att stämma av om en forskare

inom fältet hade publicerat nya studier. Liksom Hirsh och Lindberg (2015) hade jag svårigheter att hitta svenska studier. Det ledde till att jag även ibland gick in på lärosätens hemsidor för att få information om svenska bedömningsforskarens aktuella studier och projekt. Genom att läsa åtskilliga sammanfattningar och artiklar utifrån ovan angivna premisser landade jag till slut i det urval som presenteras i detta kapitel.

Då återkoppling är en del av lärares bedömningspraktik, och även kan beskrivas i termer av klassrumsinteraktion, är en del studier som presenteras här inte direkt uttalat återkopplingsstudier. Det rör sig om studier som jag har bedömt rör återkoppling, även om terminologi och/eller forskningsfokus i dem är en annan. Jag använder begreppet ”återkoppling” vid redogörande för vad som utifrån definitionen jag tillämpar i mitt avhandlingsarbete skulle benämnas återkoppling. Till exempel talar Margutti och Drew (2014) om lärares muntliga utvärdering vid klassrumsinteraktion med elever, vilket jag förstår som återkoppling. Mängden definitioner av begreppet återkoppling gör antalet studier som använder en och samma definition få, konstaterar Ruiz-Primo och Li (2013) i sin forskningsöversikt om återkoppling i klassrumskontext.

Avhandlingens empiriska studier belyser återkoppling i lågstadie-klassrum ur olika perspektiv: vad som görs, och utifrån lärares och elevers perspektiv. Forskningsöversikten nedan utgår från samma struktur och inleds med en presentation av forskning om hur återkoppling görs i klassrum. Därefter följer en redogörelse av forskning om lärares perspektiv på återkoppling, efter vilken forskning om elevers perspektiv på lärares återkoppling presenteras. Kapitlet avrundas med en sammanfattning. I de studier som redogörs för har jag förtydligat ämnesfokus för de som har haft ett sådant; övriga har i likhet med denna avhandling haft en bredare ingång utan specifikt ämnesfokus.

Hur återkoppling görs i klassrum

Den forskning jag redogör för nedan beskriver ur olika perspektiv återkoppling såsom den kommuniceras mellan lärare och elev. Den behandlar vad som kommuniceras i lärares återkoppling till elever, vad lärare återkopplar på, vilka återkopplingsstrategier som lärare tillämpar samt hur lärares föreställningar och förväntningar påverkar deras återkoppling. Den inrymmer även studier som beskriver återkoppling utifrån kvalitativa kriterier och återkoppling som socialiserande praktik.

Forskning om tillämpade återkopplingsstrategier är det mest omfattande avsnittet och behandlar samtalsmönster i återkoppling, återkopplingens karaktär, tydlighet och kommunicerande av kriterier.

I linje med avhandlingens studieobjekt redogör jag här främst för forskning som beskriver hur återkoppling görs i klassrum, alltså en varande praktik. Interventionsstudier, i vilka återkopplingspraktiker implementeras och jämförs med syfte att utvärdera effekt och påverka och utveckla klassrumspraktik, finns med om och när jag har bedömt dem som relevanta.

Vad som kommuniceras

I studier om lärares återkopplingspraktik beskrivs variationer i vad som kommuniceras i lärares återkoppling till elever. Där finns även en variation i hur återkopplingen beskrivs. Nedan redogör jag för forskning om vilka typer av återkoppling lärare ger, vilka budskap återkoppling sänder till elever och vad lärare återkopplar på.

I min redogörelse för forskning om vilken form av återkoppling lärare ger har jag utgått från Tunstall och Gipps (1996b), vars studie i tidigare skolår utmynnade i en typologi som beskriver olika typer av återkoppling som lärare ger elever. Typologin inkluderar återkoppling i olika former, bland annat återkoppling som del i lärares ledarskap i klassrummet och har använts som analysverktyg i andra studier (t.ex. Dixon, 2005; Gamlem & Smith, 2013; Murtagh, 2007). Tunstall och Gipps (1996b) fann att bedömningsrelaterad återkoppling antingen var *utvärderande* eller *beskrivande*. Med *utvärderande återkoppling* avser de beröm och bestraffning kopplat till beteende, samt godkännande och underkännande kopplat till studieprestationer. Det kan liknas vid vad Boistrup (2010), Murtagh (2014) och Öhman (2015) kallar *värderande återkoppling*. Benämningen illustrerar hur lärare med sin återkoppling mer eller mindre tydligt förmedlar till elever vad det är som premieras och förväntas av dem. Strandberg och Lindberg (2012), som studerade återkoppling om och för kulturell mångfald under ett par lektioner på temat rädsla i en grupp elever i förberedelseklass (årskurs 8 och 9), beskriver bland annat återkoppling i form av *upprepning och sammanfattning*, en form av godkännande, samt *beröm*. Hawe, Dixon och Watson (2008), som studerade verbal återkoppling på skrivande i tidigare skolår i Nya Zeeland, beskriver *återkoppling som specificerar uppnående av mål*. Det är återkoppling som kortfattat stämmer av

prestationer utifrån förväntningar och kriterier. Utifrån Tunstall och Gipps (1996b) tolkar jag den som främst utvärderande, även om den innehåller kortfattat beskrivande i form av koppling till mål.

Jämfört med utvärderande återkoppling är *beskrivande återkoppling* mer specifik och konstruktiv (Murtagh, 2014; Tunstall & Gipps, 1996b). Exempel är när lärare informerar om rätt eller fel med en förklaring, tydliggör prestation i relation till mål och kriterier, föreslår strategier för utveckling, samt bjuder in elever till att själva reflektera över vad de kan göra för att utveckla sitt lärande. Strandberg och Lindberg (2012) talar här om *stödjande uttryck* och *innehållsrelaterade frågor*, och Boistrup (2010) beskriver *avstämmande*, *guidande* och *utmanande återkoppling*, med andra ord återkoppling som är framåtriktad. Det kan även liknas vid vad Öhman (2015) kategoriserar som *instruerande återkoppling* och det Hawe m.fl. (2008) benämner *återkoppling som specificerar förbättringar*, alltså återkoppling som är informerande och konstruktiv. Läraren medvetandegör en elev om brister i en prestation och förklarar vad som behövs göras (Hawe m.fl., 2008; Öhman, 2015). Återkoppling där läraren i dialog överlämnar till eleven att reflektera kring kvaliteterna i sin prestation och vad som behöver göras benämns av Hawe m.fl. (2008) som *återkoppling som konstruerar prestation*. Öhman (2015), som studerade återkoppling i frisörutbildning, benämner frågor med avsikt att få elever att reflektera kring sitt lärande som *kontrollerande återkoppling*. Hawe m.fl. (2008) beskriver även *återkoppling som konstruerar vägen framåt*, där nästa steg för att utveckla en text diskuteras, alltså en framåtkoppling där eleven uppmuntras att tänka utveckling.

En del studier redovisar även återkoppling som inte kan kategoriseras som utvärderande eller beskrivande. I sin studie om bedömning i matematik i en fjärdeklass beskriver Boistrup (2010) *återkoppling som konstaterande*, vilket rör sig om ett neutralt erkännande av lärande av vad eleven gjort. Även Murtagh (2014), som studerade återkoppling på skrivande i tidigare skolor, beskriver hur en del återkoppling främst syftar till att upprätthålla social kontakt, till exempel en bekräftelse att läraren noterat vad en elev har gjort. *Hummande*, beskrivet av Margutti och Drew (2014) som en form av återkoppling, kan också ha en noterande funktion och som sådan inrymmas i Boistrups (2010) återkoppling som konstaterande. Boistrup (2010) talar även om återkoppling som *intresse och engagemang*, där läraren exempelvis genom tonfall och frågor visar intresse för elevers resonemang. Avsaknad av återkoppling

i form av att *gå vidare till nästa fråga* (Margutti & Drew, 2014) eller *tystnad som respons* (Strandberg & Lindberg, 2012) beskrivs också som återkoppling, om än kontraproduktiv. Strandberg och Lindberg (2012) fann även att *kommentarer gällande seriositet* samt *skämt och lättsamhet* användes som återkoppling i undervisning om rädsla, ett känsligt ämne.

Beroende på hur återkopplingen formuleras sänder lärare olika budskap till elever om vad som förväntas av dem. Boistrup (2010) fann fyra olika bedömningsdiskurser som kommunicerades från lärare till elever i matematikundervisningen. Dessa diskurser var: (a) *gör det fort och gör det rätt*, (b) *vad som helst duger*, (c) *allt kan tas som utgångspunkt för en diskussion* och (d) *resonemang tar tid*. Den återkoppling som Boistrup (2010) beskriver i dessa diskurser är något som hon menar påverkar elevers lärande. Diskurserna kan ses utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför, samt de överväganden som fick läraren att välja olika diskurser i olika sammanhang. Beskrivningarna av diskurserna utvecklas senare av Boistrup (2015), som beskriver hur det i diskursen *vad som helst duger* finns en brist på fokus på matematiska processer. Hon förklarar även att diskursen *resonemang tar tid* kommunicerar återkoppling som intresse och engagemang för den matematiska diskussionen, ett intresse som kan förmedlas åt båda håll mellan lärare och elev.

Vad lärare ger återkoppling på studerades av Olovsson (2014). Han redogör för en komparativ studie av bedömningsprocessen i två femteklasser i vitt skilda upptagningsområden. Utifrån Bernsteins teoretiska ramverk beskriver Olovsson (2014) bedömningspraktiken i ena klassen som integrerad och med svag inramning. Det tog sig uttryck i en undervisning med viss ämnesintegrering, där läromedel uppfattades som mer styrande än läroplanen och där kunskapskrav sällan kommunicerades. Där var lärarens fokus mer på individ än på ämne, återkoppling på beteende var vanligt förekommande, och eleverna arbetade parallellt med individuellt valda uppgifter, om än inom samma ämne. I den andra klassen präglades bedömningspraktiken istället av en sammansatt kod och stark inramning. Det tog sig uttryck i ren ämnesundervisning och betoning av kunskapskrav. Återkopplingen riktades där mot ämnet och eleverna arbetade med samma typ av uppgifter. Även här var dock läroplanens påverkan på undervisningen otydlig. Skillnaderna i bedömningsfokus kan, enligt Olovsson (2014), förklaras med att lärarna på skolan med stark inramning hade ägnat mycket tid åt att diskutera

läroplan, mål och kriterier, vilket inte hade gjorts i samma utsträckning på den skola som präglades av svag inramning. I den senare skolan uttryckte lärarna också en mer vag föreställning av styrdokumentens direktiv gällande kriterier och dokumentation (Olovsson, 2014).

Tillämpade återkopplingsstrategier

Den forskning som jag nedan redogör för behandlar de strategier för återkoppling som lärare tillämpar. Presentationen omfattar forskning som belyser samtalsmönster, hur lärare använder olika typer av återkoppling, tydlighet i återkopplingen och kommunicerande av kriterier.

Samtalsmönster

Variationer i återkopplingens form, fokus och förväntningar på elever gör även att återkopplingens samtalsmönster ser olika ut (Margutti & Drew, 2014; Molinari, Mameli & Gnisci, 2013; Öhman, 2015).

Margutti och Drew (2014) och Molinari m.fl. (2013) presenterar italienska observationsstudier om återkoppling i tidigare skolår. Båda studierna utgick från IRE/IRF⁴ i analysen av samtalsmönster. Margutti och Drew (2014) studerade återkoppling och IRE-dialoger i längre konversationer. De fann att lärarna valde återkopplingsstrategier systematiskt utifrån ett par olika pedagogiska aktiviteter. Den ena aktiviteten innebar att ett IRE-mönster upprepades med frågor av samma karaktär, så att det efter ett par repetitioner fungerade instruerande för elever om

⁴ IRE/IRF (Initiation–Response–Evaluation/Feedback) kan i korthet beskrivas som ett lärarcentrerat kommunikationsmönster där läraren initierar med en fråga, eleven svarar och läraren ger en återkoppling på elevens respons (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Modellen beskrivs som den grundläggande strukturen för klassrums-kommunikation (Mehan, 1979; Molinari m.fl., 2013; Sinclair & Coulthard, 1975) och bygger på strukturen fråga–svar, där svaret ofta är givet på förhand, vilket ger begränsat utrymme för dialog. IRE/IRF har en struktur som inte går hand i hand med den dialogiska undervisning, den formativa återkoppling och det mer elevcentrerade lärande som primärt förespråkas idag (se t.ex. Alexander, 2008; Black & Wiliam, 1998; Dann, 2014, 2019; Hattie, 2008). Elevernas begränsade möjligheter att påverka och bidra i interaktionen är också anledning till att strukturens förutsättningar att främja elevers lärande ifrågasätts (Hardman, 2016).

hur de skulle svara rätt. Det kan liknas vid vad Molinari m.fl. (2013) benämner *monologiska sekvenser*, vilka enbart handlade om att få rätt svar. Monologiska sekvenser beskriver också Thornberg (2010), som studerade demokratiska samtal såsom klassråd i svensk skola. Han förklarar att ett instruerande IRE-mönster styrde samtalen så att eleverna gavs begränsade möjligheter att föreslå, fråga eller på annat sätt påverka. Den andra pedagogiska aktiviteten som Margutti och Drew (2014) fann hade inte samma upprepning i återkopplingen. Olika sorters frågor ställdes och det utvecklades ett resonemang som ledde fram till en slutpoäng. Molinari m.fl. (2013) beskriver denna typ av samtalsmönster som *samkonstruerande sekvenser*, i vilka läraren i sin återkoppling utvecklade elevens svar men behöll kontroll över samtalet, och *guidande sekvenser*, där läraren hjälpte elever i behov av stöd. Molinari m.fl. (2013) fann även *dialogiska sekvenser*, vilka mer syftade till att uppmuntra elever till att reflektera och utforska, med lite eller inga inslag av bedömning.

Det finns en variation i hur frekvent olika lärare använder olika återkopplingsstrategier (Tunstall & Gipps, 1996b; Öhman, 2015) och en komplexitet i de val av strategier som lärare ständigt gör (Margutti & Drew, 2014; Öhman, 2015). Öhman och Tanner (2017), som studerade återkoppling i frisörutbildning, fann att såväl återkopplingens struktur som funktion varierade beroende på vilken lärare och elev som deltog i interaktionen. Genomgående var det dock elevens reflektioner och återkoppling till läraren som fångades upp och styrde det fortsatta samtalet.

Beroende på om återkopplingen är styrande eller öppen möjliggör den olika typer av fortsättning på samtalet (Margutti & Drew, 2014; Molinari m.fl., 2013; Smith & Higgins, 2006). Strukturen påverkar såväl lärarens som elevens roller i interaktionen och möjligheter till att agera, menar Smith och Higgins (2006). De studerade återkoppling i matematik och litteracitet i tidigare år och fann att medan en utvärderande återkoppling styrd av lärarens frågor stärkte IRF-strukturen med korta svar, främjade en accepterande och öppen återkoppling en utvecklande dialog. Den senare fungerar enligt Hargreaves (2014) autonomifrämjande, en färdighet som också främjar lärandet (Hargreaves, 2014; Marshall & Drummond, 2006). Margutti och Drew (2014), Molinari m.fl. (2013) och Torrance och Pryor (1998) påtalar alla begränsningarna och det styrande i traditionella IRE/IRF-dialoger. Torrance och Pryor (1998) betonar att strukturen har negativ påverkan på såväl lärande som social utveckling (jfr Thornberg, 2010). Molinari m.fl. (2013) menar dock att

det även utifrån en IRE/IRF-struktur går att skapa mer utvecklande återkopplingsdialoger som utmanar elever i deras lärandeprocesser.

Hur lärare använder olika återkopplingsformer

Den forskning som redogörs för nedan behandlar i vilka sammanhang och riktat mot vad som lärare använder olika typer av återkoppling.

Mapplebeck och Dunlop (2019) studerade muntlig återkoppling i naturvetenskap på två skolor som etiketterades som excellenta (elever 11–18 år). De fann att instruktioner, slutna frågor och förklarande var mer vanligt förekommande än öppna frågor och kriterierelaterade kommentarer. Öppna frågor användes främst i återkoppling till enskilda elever eller i mindre grupper (Mapplebeck & Dunlop, 2019). Även i den muntliga återkoppling på skrivande i tidigare skolår som undersöktes av Yanez-Monje (2017) användes frågor frekvent. Det rörde sig både om frågor med fokus på rätt svar och att lösa uppgiften, och frågor med fokus på elevens utveckling och lärande. Till skillnad från Mapplebeck och Dunlop (2019) redogör Yanez-Monje (2017) inte för någon skillnad i fördelning, utan konstaterar mer att återkoppling med båda frågekaraktererna användes. Hon tillägger att lärarna även använde konkretiserande exempel och kommentarer för att hjälpa elever. Mapplebeck och Dunlop (2019) beskriver eleverna som aktiva i kommunikationen oavsett återkopplingens karaktär. De menar dock att vid återkoppling med öppna frågor utmanades eleverna till att reflektera, vilket gynnade lärandet mer än de slutna frågor och den förklarande återkoppling som främst användes, vilka fungerade kontrollerande (jfr Smith & Higgins, 2006).

Återkoppling på studieprestationer och beteende beskrivs av Apter, Arnold och Swinson (2010), som genomförde en omfattande observationsstudie om klassrumsåterkoppling i tidigare skolår. De fann att lärarna använde hög grad av positiv respons för studieprestationer. Tillsammans med ett neutralt, inte dömande tonläge, ledde det till högt uppgiftsfokuserande bland eleverna. Lärarna i studien gav även frekvent positiv återkoppling på elevers beteende (Apter m.fl., 2010). Det senare är ett resultat som skiljer sig från flera andra studier (t.ex. Antoniou & James, 2014; Harrop & Swinson, 2000; Thomas, Deaudelin, Desjardins & Dezutter, 2011; White, 1975), i vilka positiv respons främst riktades mot studieprestationer, medan återkoppling på elevers beteende i större utsträckning var korrigerande. Thomas m.fl. (2011), som redogör för en

kanadensisk studie, fann exempelvis att återkoppling på process främst gavs i form av guidande frågor, medan det vid återkoppling på resultat förutom guidande frågor även gavs dömande och beskrivande återkoppling. När lärarna återkopplade på person var det främst dömande, och jämförelser med andra elever förekom (Thomas m.fl., 2011).

Tydlighet i återkoppling

En aspekt som påverkar hur återkopplingen tas emot är hur tydligt den kommuniceras. Det rör sig om tydlighet i koppling till mål och kriterier (Šed'ová & Švaříček, 2012; van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013b), tolkningsbarhet (Šed'ová & Švaříček, 2012) och hur utvecklad återkopplingen är (Murtagh, 2014).

Gällande tydlighet i relation till lärandemålen studerade van den Bergh m.fl. (2013b) återkopplingspraktiken hos nederländska lärare i tidigare skolår som använde aktivt lärande⁵ i miljöundervisning⁶. De ville identifiera utvecklingsområden för återkoppling vid den undervisningsformen. Van den Bergh m.fl. (2013b) fann att endast en liten del av återkopplingen som gavs var kopplad till lärandemål, och då ofta relativt vagt. Istället handlade större delen av återkopplingen om att ledsaga eleverna i arbetsprocessen. Van den Bergh m.fl. (2013b) kopplade det till att lärarna uttryckte svårigheter med att ge återkoppling till enskilda elever under arbetet som genomfördes i grupper, varför återkopplingen istället gavs på process- och gruppnivå. Även Olovsson (2014) och Šed'ová och Švaříček (2012) fann en otydlighet i kommunicerandet av kriterier, medan Yanez-Monje (2017) redogör för det motsatta. Šed'ová och Švaříček (2012), som studerade återkoppling i tjeckiska, samhällskunskap och historia i senare skolår, fann att återkoppling främst gjordes implicit och utan information om kvaliteter och

⁵ En undervisningsform som bygger på hög elevaktivitet, med klassrumsmöblering anpassad för det, och där lärarens position ofta är centralt i rummet. Lektionerna bygger på att elever tillsammans i olika gruppkonstellationer processar teman eller frågeställningar. Läraren har en mer problematiserande än föreläsande roll. Runda bord gynnar gruppdiskussioner och på whiteboardtavlor intill borden kan eleverna visa de andra i rummet vad de kommer fram till.

⁶ Tematiskt arbete som integrerade samhälls- och naturorienterande ämnen.

benämner den *outtalad bedömning*. Även i studien presenterad av Thomas m.fl. (2011) noterades att lärare ibland hade svårigheter med att vara tydliga i sin återkoppling. Thomas m.fl. (2011) menar att det delvis kan förklaras med en avsaknad av ett språk anpassat för att noggrant och specifikt kunna tala med yngre elever om lärande.

Förutom en brist på klargörande av kvaliteter beskriver Šed'ová och Švaříček (2012) att eleverna lämnades till att tolka den uttalade bedömningen som positiv eller negativ. Eleverna förstod en följdfråga som positiv återkoppling, medan de tolkade en omformulerad fråga som negativ återkoppling. Vid korrekta svar bestod den uttalade bedömningen av bekräftelse i form av ett "ja", en upprepning av svaret, eller ett "perfekt" utan intonation. Även Boistrup (2010) och Torrance och Pryor (1998) beskriver att skillnaden mellan beröm och bekräftelse kunde ligga i betoningen. Šed'ová och Švaříček (2012) identifierade även vad de kallar *uttalad bedömning*, vilket var utvecklad återkoppling av dialogisk karaktär (jfr Alexander, 2008). Det rörde sig om tydligare återkoppling i form av *utveckling av korrekta svar* och *tolkning av fel*, men beskrivs som sällsynt i studiens data. Vanligare var *lotsning till rätt svar*, som när en lärare upprepar "Något saknas" till dess eleven ger rätt svar.

Även om Šed'ová och Švaříček (2012) konstaterar att lärarna använde en hel del ospecifik och outvecklad återkoppling, fann de ett område där lärarna gav eleverna utvecklad återkoppling, nämligen gällande hur eleverna arbetade. Hur fort eleverna arbetade, deras koncentration på uppgiften och om de råkat uttrycka sig felaktigt var sådant som lärarna gav utvecklad återkoppling på. Det kan jämföras med Murtagh (2014), som också belyser vad lärare ger utvecklad återkoppling på, men som fick lite andra resultat. Murtagh (2014) genomförde observationer i två klasser i tidigare skolor. Hon fann att lärarna gav betydligt mer beskrivande återkoppling muntligt än skriftligt, något som överraskade lärarna ifråga när hon informerade dem om det.

Kommunicerande av kriterier

Den forskning som jag redogör för nedan belyser när under klassrumsarbetet lärare kommunicerar kriterier till elever och hur detta görs.

När i arbetsprocessen som lärare kommunicerar kriterier belyser Mapplebeck och Dunlop (2019), Olovsson (2014) och Yanez-Monje (2017) i sina studier. De resultat som de presenterar skiljer sig åt. I de

båda klassrum observerade av Olovsson (2014) gjordes kopplingar till kriterier främst när lärare hjälpte elever som fastnat på en uppgift, eller vid rättning. Olovssons (2014) resultat liknar de som van den Bergh m.fl. (2013b) presenterar, men skiljer sig från både Mapplebeck och Dunlop (2019) och Yanez-Monje (2017). Yanez-Monje (2017) studerade brittiska lärares tolkning av återkoppling i teori och praktik vid arbete med formativ bedömning i tidigare skolor. Hon fann att lärarna genomgående tydligt presenterade kriterier vid introduktionen av uppgifter och även ofta kopplade återkoppling till kriterier under pågående arbete. Mapplebeck och Dunlop (2019) fann däremot att mål- och kriterierelaterad återkoppling främst gavs till helklass. Resultatet förklarades med att lärarna ifråga inte såg samtal om kriterier som återkoppling. Mapplebeck och Dunlop (2019) menar vidare att lärare kan ha föreställningen om att de kommunicerar mål och kriterier implicit till elever. De betonar dock att det inte var särskilt tydligt i den observerade praktiken och argumenterar för att det kan finnas anledning att vara mer tydlig i den kommunikationen. Särskilt som tydligt mål- och kriterierelaterad återkoppling var något som eleverna i studien menade hjälpte deras lärande. Mapplebeck och Dunlop (2019) påtalar även att det inte bara är vad som kommuniceras mellan lärare och elev som är av betydelse, men även hur det görs.

Hur kriterier kommuniceras studerade såväl Olovsson (2015) som Yanez-Monje (2017). Olovsson (2015) beskriver hur en lärare i årskurs 5 i en ambition att tydliggöra och kommunicera kvalitativa kriterier till eleverna kvantifierade kriterierna. Det tog sig uttryck i att eleverna presenterades med en lista innehållande ett antal avprickningsbara uppgifter som de skulle hinna göra under veckan. I den praktik som observerades premierades kvantitet framför kvalitet i prestationer, vilket medförde att ytliga kunskaper också blev viktigare än förståelse. Olovsson (2015) lyfter fram den av läraren upplevda ökade dokumentationsbördan som en möjlig förklaring till den observerade bedömningspraktiken. Yanez-Monje (2017) identifierade istället två olika kategorier gällande hur lärarna i hennes studie förhöll sig till och kommunicerade kriterier. I ena kategorin var kriterierna bestämda på förhand, medan de i andra kategorin var förhandlingsbara.

Återkoppling som uttryck för lärares föreställningar och förväntningar

I detta avsnitt presenteras forskning om hur lärares föreställningar om lärande och deras förväntningar på elever påverkar vilken typ av återkoppling de ger och hur de fördelar återkoppling till eleverna.

Hargreaves m.fl. (2000) studerade återkoppling i tidigare skolår i klasser där lärarna bedömdes som exceptionellt duktiga. De konstaterar att lärarnas val av återkopplingsstrategier delvis berodde på vilken syn de hade på elevers lärande. Det är resultat i linje med Schuldt (2019) som konstaterar att hur återkoppling fördelades verkade vara kopplat till lärarens föreställningar om elevers individuella behov. Hon fann i sin studie om återkoppling på skrivande i tidigare skolår att elever som lärare bedömde ha svårare att skriva fick mer återkoppling än andra elever. Medan några elever gavs mycket återkoppling under de sex lektioner deras klass observerades, fick en tredjedel av eleverna i tre av de fyra klassrummen mindre än en minuts återkoppling, varav några inte fick någon återkoppling alls (Schuldt, 2019). Hargreaves m.fl. (2000) beskriver hur återkopplingspraktiken präglades av föreställningar om att elever lär sig bäst genom att få frågor som gör att de själva måste reflektera, att elever behöver få upptäcka saker själva och att lärare ibland måste berätta för elever för att de ska lära sig.

En variation i hur och hur mycket eleverna utmanades och bjöds in i dialoger fann även Marshall och Drummond (2006) som studerade återkoppling i senare skolår. De konstaterar att de lärare som använde mer formativ återkoppling och tränade eleverna i självständigt tänkande också var de som föreföll mest kritiska till den egna praktiken och påtalade sitt ansvar om eleverna inte skulle lära sig. Slutsatsen är i linje med Hargreaves (2012) som konstaterar att en smal föreställning om vad lärande är medför en begränsad återkopplingspraktik.

Formativ återkoppling är ett mångfacetterat fenomen med flera lager, menar Yanez-Monje (2017). Beskrivningen baseras på att hur en lärare ger formativ återkoppling är kopplat till dennes syn på lärande. Vid beaktande av resultaten presenterade av Hargreaves m.fl. (2000), Marshall och Drummond (2006) och Schuldt (2019) förefaller beskrivningen kunna appliceras på återkoppling generellt.

Beskrivningar utifrån kvalitativa kriterier

Nedan följer en presentation av forskning som redogör för återkoppling utifrån dess kvalitet. Det rör sig om forskning som etiketterar viss återkopplingspraktik som bättre eller effektivare än annan (se t.ex. Butler, Marsh & Goodbole, 2013; Gamlem & Munthe, 2014; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Poulos & Mahony, 2008). I linje med ökad insikt om bedömningens och återkopplingens formativa potential (Black & Wiliam, 1998, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Kingston & Nash, 2011; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008) belyser flera studier just återkopplingens kvalitet utifrån kriterier som kännetecknar en formativ bedömningspraktik. Återkopplingen blir i det sammanhanget värderad utifrån i vilken grad den bedöms främja elevers lärande (se t.ex. Carless, 2006; Hattie, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

Återkoppling kan ha en positiv effekt på elevers lärande, men flera studier har visat att elever inte alltid upplever att lärares återkoppling är till särskilt mycket hjälp (t.ex. Gamlem & Smith, 2013; Hargreaves, 2013; Peterson & Irving, 2008). Med det som utgångspunkt genomförde Gamlem och Munthe (2014) en studie i senare skolår där de fann en brist gällande formativa kvaliteter i lärarnas återkoppling. De beskriver att den återkoppling som gavs istället i stor utsträckning var emotionell och social i sin karaktär (uppmuntran, bekräftelse och positivt klimat). Resultaten kan förstås utifrån Alexander (2008), som menar att kvaliteten på klassrumskommunikationen beror på en mängd faktorer, såsom lärares och elevers förmåga att formulera sig och att lyssna, lärares ämneskunskaper och klassrumsklimat.

En brist på formativa kvaliteter i form av dialogisk undervisning fann såväl Gómez och Jakobsson (2014) som Šed'ová och Švaříček (2012) i sina studier. Gómez och Jakobsson (2014) undersökte hur bedömning tog sig uttryck i naturvetenskapsundervisning på gymnasiet. De fann att möjligheter till diskuterande och argumenterande samtal i klassrummet sällan togs tillvara på, bland annat genom att elevernas egna frågor ofta ignorerades. Šed'ová och Švaříček (2012) såg bland annat svårigheter att bedöma svar vid öppna frågor och oro att genom kritik skapa dålig stämning i klassrummet som möjliga förklaringar till att återkopplingspraktiken de studerat inte var mer utvecklande och dialogisk. Det kan möjligen även förstås utifrån Hargreaves m.fl. (2000) som förklarar att tillämpande av en mer beskrivande eller dialogisk

återkopplingspraktik till viss del handlar om att släppa lite på kontrollen, vilket kan upplevas som skrämmande för lärare.

Även Antoniou och James (2014) redogör för en brist i lärares formativa bedömningspraktik. De utgick i sin studie från det ökade intresset för bedömningens potential att stödja lärande och ville undersöka hur cypriotiska lärare tagit till sig och implementerat en formativ bedömningspraktik. De studerade fyra cypriotiska lärares klassrumsbedömning i tidigare skolår och fann att lärarna hade utvecklat strategier för att kommunicera kriterier och samla in ett brett underlag för bedömning. De fann dock även att lärarna i stor utsträckning använde sig av kortfattad och vag återkoppling som saknade mer utvecklade framåtriktade kommentarer. Det tolkades som att lärarna inte gjorde någon tydlig distinktion mellan summativ och formativ bedömning, vilket Antoniou och James (2014) beskriver som en brist i lärarnas formativa bedömningspraktik. De framhåller dock att det troligen kan förklaras med praktiska utmaningar och att den formativa bedömningspraktiken var under utvecklande.

Om Antoniou och James (2014), Gamlem och Munthe (2014), Gómez och Jakobsson (2014) och Šed'ová och Švaříček (2012) lyfter kvalitativa brister de identifierade i lärares återkoppling, belyser Schuldt (2019) formativa kvaliteter. Hon studerade vilken återkoppling lärare gav på elevers skrivande, hur återkopplingen fördelades mellan elever och i vilken mån den innehöll kännetecknen för effektiv återkoppling. Schuldt (2019) fann att alla fyra lärare i studien gav muntlig återkoppling, men olika mycket. Återkopplingen var oftast kort; hälften av de observerade interaktionerna varade mindre än en halv minut. Den återkoppling som gavs var i huvudsak specifik, konstruktiv och fokuserade på innehåll och process mer än språk och genrespecifika frågor. Schuldt (2019) konstaterar dock att även om återkopplingen var till synes god ur ett formativt perspektiv gavs lite utrymme för elevdeltagande. Återkopplingen var mer en envägskommunikation. Liknande slutsatser drar Hawe m.fl. (2008), som konstaterar att de nyazeeländska lärare som deltog i deras studie påbörjat arbetet med att utveckla formativa kvaliteter i sin återkopplingspraktik, men att en del återstod. Medan mål och kriterier kommunicerades tydligt, var elevernas möjligheter att ta aktiv roll i återkopplingen begränsad.

Återkoppling som socialiserande praktik

Förutom att lärarens återkoppling fungerar informera, värdera, motivera och engagera, har den även en socialiserande funktion. I studierna redovisade ovan är de aspekterna ofta mer i bakgrunden, men några studier lyfter just återkopplingens socialiserande funktion.

I tidigare skolår handlar en del av den socialiserande praktiken om att inskolas i att vara elev. Exempelvis fann Tunstall och Gipps (1996b) att lärare i tidiga skolår, förutom att de återkopplade på prestationer, även förklarade för sina elever varför de gick i skolan och vad som var förväntade beteenden hos en elev (t.ex. ta ansvar för sitt skolarbete, vara vänlig, dela med sig). De beskriver detta som socialiserande återkoppling. Liknande resultat presenteras av Black (2004) som genomförde en observationsstudie av de sociala processerna i ett brittiskt matematik-klassrum (eleverna var 9–10 år). Hon beskriver bland annat att elever lärde sig hur de skulle svara och agera för att bli betraktade av läraren som duktiga och högpresterande. Strandberg och Lindberg (2012) konstaterar att deras studieobjekt (kulturell mångfald och rädsla) bidrog till att identifiera specifika återkopplingsfokus som kommentarer gällande seriositet, vilket de kopplar till Tunstall och Gipps (1996b) socialiserande återkoppling.

Elever lär sig av all typ av återkoppling, frågan är bara vad, menar Hargreaves (2012). Genom återkoppling socialiserar lärare in elever i olika praktiker där olika värden premieras (Boistrup, 2017; Hargreaves, 2012; Olovsson, 2014; Pryor & Crossouard, 2008). Boistrup (2017) tar hjälp av Foucaults tankar om social reproduktion i sin beskrivning av hur elevers matematikutveckling gynnas respektive missgynnas beroende på vilka bedömningsdiskurser läraren använder sig av. Hon argumenterar för att diskurserna ”gör det fort och gör det rätt” och ”vad som helst duger” tillämpas i en undervisning där eleverna inte inkluderas i lärprocessen, där läroboken styr undervisningsinnehållet och fokus är på korrekta svar. I en bedömningspraktik där eleverna inbjuds att delta i processen dominerar istället diskurserna ”öppenhet med matematik”⁷

⁷ I Boistrup (2010) benämns denna diskurs ”allt kan tas som utgångspunkt för en diskussion”.

och ”resonemang tar tid”. I en sådan undervisning diskuteras ämnet, och läromedel betraktas som hjälpmedel för att träna processer och problemlösning (Boistrup, 2017).

Valet av återkopplingspraktik styr elever antingen mot användande av specifika Lösningsstrategier, eller mot att kommunicera, konstaterar Boistrup (2015, 2017). Ett exempel ges av Rodgers (2018). Hon ville utveckla användandet av återkoppling från elev till lärare, där eleven reflekterar och beskriver sin upplevelse av lärande för läraren. I början tenderade eleverna berätta vad de lärt sig, istället för hur de upplevde lärandet. Rodgers (2018) förklarar det med att eleverna var socialiserade i en praktik och gav den typ av svar som de var vana vid att läraren efterfrågade. Så småningom blev eleverna tryggare i att reflektera kring det egna lärandet och upplevelserna kopplat till det. På samma sätt beskrevs lärarna som inledningsvis starkt styrda av frågorna, men allt eftersom de blev trygga med strukturen kunde de börja variera samtalen (Rodgers, 2018).

Skillnader i återkopplingspraktiker i undervisningsdiskurser inkluderar eller exkluderar elever i läroprocessen, konstaterar Boistrup (2017). Slutsatsen är i linje med Hargreaves (2012) och Olovsson (2014). Utifrån Bernsteins teoretiska ramverk resonerar Olovsson (2014) kring den socialiseringsprocess som val av bedömnings- och återkopplingspraktik bidrar till och belyser socialiserande av såväl lärare som elever. Han fann att eleverna i ett klassrum kännetecknades av integrerad kod, med ämnesintegrering och där kunskapskrav sällan kommunicerades, socialiserades till självständigt tänkande i högre utsträckning än eleverna i ett klassrum med sammansatt kod, med ren ämnesundervisning och betoning av kunskapskrav. De senare socialiserades i högre grad till anpassning. Hargreaves (2012) konstaterar att styrande återkoppling kan bidra till att elever lär sig önskade saker, som att acceptera istället för att diskutera och problematisera. Vi lever i ett samhälle där autonomi premieras, vilket gör öppen återkoppling mer eftersträfvärd då den utmanar elever till att kommunicera och reflektera (Hargreaves, 2014).

Förutom att lärarnas återkoppling bidrar till att socialisera eleverna socialiserar lärarna i sin tur in i den bedömnings- och återkopplingspraktik som präglar kollegiet (Becevic, 2011; Olovsson, 2014). Olovsson (2014) noterade ett uttryck för tveksamheter mot reformer hos lärarna i det klassrum där praktiken präglades av en integrerad kod, medan lärarna i klassrummet där bedömningspraktiken präglades av en sammansatt kod föreföll lättare anpassa sig efter reformer. Olovsson (2014)

menar att kollegiets och närmiljöns påverkan och prägel på såväl praktik som inställningar kan ses som del av förklaringen till dessa skillnader. Det är ett resonemang som stärks av Becevic (2011), som beskriver att nya gymnasielärare i matematik genom socialisering i kollegiet även anpassar sin bedömningspraktik efter gällande normer.

Hur lärare och elever kommunicerar med varandra har påverkan på de sociala rollerna i klassrummet och elevernas möjlighet att lära, förklarar Black (2004). Hon menar att det behövs mer kunskaper om sociala relationer, vilka värden som förmedlas och den ojämlika maktfördelningen i klassrummet för att bättre kunna förstå interaktionen mellan lärare och elev.

Lärares perspektiv på återkoppling

Här nedan presenteras forskning om lärares perspektiv på återkoppling. Studierna behandlar lärares föreställningar om återkoppling, hur lärare beskriver sin återkopplingspraktik, samt lärares tankar om utveckling av den egna återkopplingspraktiken.

Föreställningar om vad återkoppling är

Det finns en variation i hur lärare ser på återkoppling. I flera studier beskrivs ett par olika föreställningar om meningen med den egna återkopplingen. Det rör sig om föreställningar om återkoppling som kontrollerande och om återkoppling som stöd för elevers utveckling och lärande (Gamlem, 2015; Mapplebeck & Dunlop, 2019; Yanez-Monje, 2017). Lärare med ett kontrollfokus redogjorde för hur återkopplingen främst handlade om att synliggöra vad som behövde göras för att nå olika kunskapskrav (Yanez-Monje, 2017). Det gjordes genom att kontrollera korrektheten i elevers svar och deras förståelse för det undervisningen behandlade. Lärare med utvecklingsfokus beskrev att den egna rollen var att återkoppla för att hjälpa eleverna att själva hitta lösningar, utveckla och skapa förståelse (Mapplebeck & Dunlop, 2019).

Återkoppling som information om lärande, var den framträdande beskrivningen i Irving, Harris, och Petersons (2011) fokusgruppsstudie med elva nyazeeländska lärare i senare skolår. Lärarna beskrev hur återkopplingen kunde ges såväl formellt som informellt. Återkopplingen bestod av kommentarer om beteende, ansträngning eller lärande, eller poäng. Beteende- och ansträngningskopplad återkoppling beskrevs ha ett uppmuntrande syfte och var det som lärarna upplevde ha mest effekt

på elevernas lärande. Vidare såg lärarna återkoppling utan poängsättning som formativ (Irving m.fl., 2011).

Relationen mellan återkoppling och formativ bedömning är framträdande i några studier. Lärarna i enkätstudien genomförd av Brown, Harris och Harnett (2012) ansåg att återkopplingens syfte var att främja lärande. De tryckte på vikten av att engagera eleverna i lärprocessen. Medan Brown m.fl. (2012) studerade återkoppling studerade Thomas m.fl. (2011) formativ bedömning. De fann att lärarnas föreställningar om formativ bedömning endast handlade om olika sätt att ge återkoppling. Resultatet kan jämföras med såväl Mapplebeck och Dunlop (2019) som van den Bergh, Ros och Beijaard (2013a), i vars studier de flesta lärarnas föreställningar om återkoppling exkluderade informerande samtal om kriterier och mål.

Lärares föreställningar om den sociala relationens påverkan på återkoppling belyses av Hargreaves (2011) och van den Bergh m.fl. (2013a). Hargreaves (2011) redogör för en studie i tidigare skolor där 88 lärare ombads fullfölja meningen ”Återkoppling blir effektiv när...”. Hon fann att lärarna genomgående uttryckte en medvetenhet om hur sociala och individuella faktorer påverkade hur återkoppling tas emot och används. En tillitsfull relation sågs som en god förutsättning, vilket motiverades med att eleverna behövde känna sig trygga. Liknande resonemang redogör van den Bergh m.fl. (2013a) för. Lärarna, som undervisade om miljö genom aktivt lärande, uttryckte genomgående en föreställning om att återkoppling, inklusive kritik, behövde vara positiv. De förklarade även att återkoppling skulle stimulera elevers tänkande. Lärarna beskrev att det kunde göras genom att ge elever ledtrådar utan att presentera lösningar. Van den Bergh m.fl. (2013a) menar att lärarnas föreställning om att all återkoppling ska vara positiv kan grunda sig i att lärare anser att det är svårt att kritisera elevers arbete och påtala brister (jfr Šed'ová & Švaříček, 2012).

Förutom vikten av tillit betonade lärarna i Hargreaves (2011) studie även nyttoaspekten. Att eleverna ville få återkoppling och såg nytta i den sågs som en förutsättning för att de också skulle använda den. Lärarna i Hargreaves (2011) studie menade att återkopplingen behövde vara konkret, motiverad, kopplad till kriterier och formulerad så att eleverna enkelt kan ta till sig den. En annan studie där lärare uttrycker vad elever behöver eller vill ha är Burnett och Mandel (2010). De redogör för ett par lärares föreställning om att de yngsta eleverna (lågstadieålder) ville ha återkoppling för ansträngning, medan något

äldre elever (mellanstadieålder), vilka betraktades som mer akademiskt skolade, i högre utsträckning ville ha återkoppling på förmåga.

Beskrivningar av den egna återkopplingspraktiken

Lärares föreställningar om vad återkoppling är avspeglas i hur de beskriver den egna återkopplingspraktiken och strategierna som de tillämpar. Nedan presenterar jag forskning som redogör för lärares upplevelser av lyckad och mindre lyckad återkoppling, hur lärare förklarar den egna återkopplingen utifrån förutsättningar och vad lärare beskriver att de ger återkoppling på.

I en kvalitativ enkätstudie om lärares syn på sin bedömningspraktik bad Atjonen (2014) lärare att ge exempel på när deras bedömning blivit lyckad respektive misslyckad. De exempel på lyckad muntlig återkoppling som lärarna gav var att stödja, att ge elever positiv förstärkning, att kombinera positiv och negativ återkoppling, samt att vara tydlig gällande kriterier. Exempelen på lyckad återkoppling i Atjonens (2014) studie liknar resultaten i Murtaghs (2014) intervjustudie, som utgick från några observerade återkopplingssituationer. Att tydliggöra syfte och kriterier, samt att exemplifiera var återkommande inslag i lärarnas beskrivningar av lyckad återkoppling. Att inkludera eleverna beskrevs av lärarna som en förutsättning för att lyckas. I beskrivningarna av misslyckad bedömning i Atjonens (2014) studie var återkopplingsaspekten inte lika framträdande. För kritisk, för positiv, otydlig, opassande formuleringar och olika typer av orättvisa fanns dock med i lärarnas redogörelser. I lärarnas beskrivningar av sina erfarenheter identifierade Atjonen (2014) en koppling mellan lyckad bedömning, återkoppling och tydliga kriterier, samt mellan misslyckad bedömning och otydliga kriterier.

Förutsättningar för återkoppling är framträdande i resultaten presenterade av van den Bergh m.fl. (2013a), vilka studerat återkoppling vid aktivt lärande i naturvetenskapliga ämnen i tidigare skolor. Van den Bergh m.fl. (2013a) beskriver vilka upplevelser av problem vid återkoppling som 33 lärare redogjorde för att de hade. Vad lärarna främst betonade var förutsättningar kopplade till klassrumsledarskap. Tidsbrist, samt svårigheter att organisera undervisningen och att ha överblick var sådant som beskrevs hindra lärarna från att ge återkoppling. Lärarna uttryckte även att de upplevde att de gav ledande återkoppling i högre utsträckning än de önskade. Van den Bergh m.fl. (2013a) beskriver återkoppling vid aktivt lärande som viktigt, men svårt.

Medan studierna ovan handlat om återkopplingens form och förutsättningar, redogör Burnett och Mandel (2010) för lärares beskrivningar om vad de återkopplar på. Några av lärarna menade att de återkopplade på förmåga och ansträngning ungefär lika mycket, bland annat motiverat med att även elever som kan behöver uppmuntran för att ta sig vidare. Andra lärare menade att de återkopplade mer på ansträngning. Det motiverades av någon lärare med att en del elever annars aldrig skulle få beröm. Klassrumsobservationer visade dock att de former av beröm som lärarna beskrev användes i liten grad, jämfört med mer generellt beröm (Burnett & Mandel, 2010).

Om att förändra den egna återkopplingspraktiken

Studierna som redogörs för i detta avsnitt behandlar lärares reflektioner kring och erfarenheter av att införa nya återkopplingsstrategier i den egna undervisningen. Det rör sig om intervjustudier med lärare genomförda i samband med interventionsstudier eller utbildningsinsatser.

Efter en satsning på professionsutveckling i formativ bedömning i matematik för några lärare verksamma i årskurs 4 (Andersson & Palm, 2017) genomfördes en uppföljningsstudie för att identifiera framgångsfaktorer för projektet (Andersson & Palm, 2018). Andersson och Palm (2018) konstaterar att de strategier som lärarna valt att implementera i sitt klassrumsarbete (återkopplingsstrategier som små whiteboardtavlor för elever att återkoppla till läraren på, två stjärnor och en önskan, samt utgångsbiljetter) var sådana lärarna bedömde gav bra utfall med liten arbetsinsats. Det är ett resultat som kan jämföras med van den Berg, Harshkamp och Suhre (2016), där matematiklärarna som deltog upplevde att implementering av ett formativt arbetssätt innebar en ökad arbetsbörda. Medan lärarna i Andersson och Palms (2017) studie hade ett smörgåsbord av formativa bedömningsstrategier att välja mellan fick lärarna i van den Berg m.fl. (2016) ett färdigt koncept att följa. Även Jönsson⁸, Lundahl och Holmgren (2015) lyfter fram lärares upplevelse av strategiers nytta i relation till den ansträngning som krävs av dem som förklaring till en interventions påverkan på lärares fortsatta

⁸ I artikeln som refereras till är namnet Jonsson.

bedömningspraktik. Lärarna intervjuade av Andersson och Palm (2018) uppgav även förutsättningar på de egna skolorna, i form av klassers storlek och sammansättning samt tid, som anledning till att de inte hade genomfört flera förändringar.

Elevers perspektiv på lärares återkoppling

Elever påverkar, tolkar och använder lärares återkoppling på olika sätt (Gamlem & Smith, 2013; Hargreaves, 2011, 2013; Shute, 2008). Rörande elevers roll i skolans återkopplingspraktik konstaterade Sadler (1998) att det fanns mycket kvar att lösa. Han pekade särskilt på en bristande insikt i hur elever tolkar lärares återkoppling, något som fortfarande förefaller gälla (Brooks, Huang, Hattie, Carroll & Burton, 2019; Dann, 2016; Hargreaves, 2013; Leighton, 2019; Murtagh, 2014). Bristen på studier om elevers perspektiv på återkoppling återspeglade sig även i mina sökningar av tidigare forskning inom området. Jag fann en hel del studier men med skiftande studieobjekt, vilket tecknar en bild av att det verkar finnas lite om mycket. De flesta studier som jag fann behandlar högre utbildning och alltså studenters perspektiv (t.ex. Evans & Waring, 2011; Lipnevich & Smith, 2009; Poulos & Mahony, 2008; Weaver, 2006). Vid avgränsning till elever i lågstadieålder och återkoppling i direkt klassrumsinteraktion, fann jag ytterst lite forskning. Den forskning som här redogörs för har därför en vidare avgränsning vad gäller årskurser än mitt avhandlingsprojekt. I studier med elever äldre än lågstadieålder rör det sig huvudsakligen om skolformer motsvarande grundskola, och studierna behandlar ett innehåll som bedömts som nära mitt studieobjekt. Den forskning som jag redogör för nedan behandlar vilken typ av återkoppling elever vill ha, hur elever tolkar lärarens återkoppling och vad elever uppfattar som återkoppling.

Vad elever vill ha

Vilken typ av återkoppling som elever önskar få eller ser som användbar kan vara avgörande för hur återkoppling används. Vilka dessa önskemål är belyser den forskning som presenteras i detta avsnitt.

En önskan om tydlighet framträder i flera studier som belyser vilken återkoppling som elever föredrar (Gamlem & Smith, 2013; Mapplebeck & Dunlop, 2019; Murtagh, 2014; Peterson & Irving, 2008; Williams, 2010). Eleverna i Murtaghs (2014) studie beskrev hur det visserligen var trevligt att få ett ”bra” av läraren, men att det inte gav dem någon hjälp

i att förstå hur de skulle bli bättre. De föredrog beskrivande återkoppling, vilken de menade gav dem information som hjälpte dem i lärandet. Eleverna i studien påtalade även vikten av att ha kunskaper om egna styrkor och svagheter för att kunna utvecklas. De uttryckte önskemål om att läraren genom återkoppling skulle ge sådan information (Murtagh, 2014). Tydlighet, helst i form av kriterierelaterad återkoppling, framträdde som önskemål hos de nyazeeländska elever (12–13 år) som deltog i Williams (2010) enkätstudie, samt i Gamlem och Smiths (2013) intervjustudie. Gamlem och Smith fann även att de norska elever i senare år som de intervjuat ville ha återkoppling med ledtrådar om hur de skulle göra för att den skulle uppfattas som värdefull. I de fall elevens och lärarens uppfattning om en prestation inte överensstämde önskade eleverna få förklaringar (Gamlem & Smith, 2013).

Förutom tydlighet betonar eleverna i flera studier att relationen till läraren är av betydelse och att återkopplingen behöver uppfattas som ärlig (Gamlem & Smith, 2013; Peterson & Irving, 2008; Williams, 2010). I Peterson och Irvings (2008) studie uttryckte eleverna att de ville ha återkoppling som var tydlig, ärlig och som fokuserade på hur de skulle ta sig mot målet. Eleverna i Williams (2010) studie betonade även användbarhet, vilket kan liknas vid den önskan om värdefull återkoppling uttryckt av eleverna i Gamlem och Smiths (2013) studie. Eleverna ville veta vad de kunde, vad som förväntades av dem och även få hjälp med hur de skulle nå dit (Gamlem & Smith, 2013; Williams, 2010). Hargreaves (2013) fann att de flesta elever i hennes studie hade tydlig uppfattning om vilken typ av återkoppling som gynnade deras lärande. De uttryckte att de ville ha relevant information av läraren, men inte för mycket så att det blev betungande.

En mer specifik sorts återkoppling är beröm, ibland av forskare diskuterad och problematiserad ur nyttoaspekt (se Beaman & Wheldall, 2000; Brophy, 1981; Chalk & Bizo, 2004; Corpus & Lepper, 2007; Dweck, 2007). Burnett och Mandel (2010) undersökte vilken typ av beröm elever i tidigare år uppskattade. De fann att de yngsta eleverna föredrog att få beröm som synliggjorde förmågor. De ville även gärna få beröm i form av ett ”jättebra!”. De något äldre eleverna föredrog beröm för ansträngning, för att ha nått ett mål eller för att de gjort klart en uppgift inom givna tidsramar. Dessa resultat var i linje med en tidigare studie av Burnett (2001), men de var tvärtemot lärarnas föreställningar om att yngre elever föredrog återkoppling på ansträngning medan äldre föredrog återkoppling på förmåga (Burnett & Mandel,

2010). De yngsta eleverna ville även ha beröm för gott beteende, helst hela tiden. De beskrev hur beröm fick dem att må bra och att de fann det motiverande. Vidare fann Burnett och Mandel (2010) att alla elever i studien föredrog enskilt, tyst beröm av läraren framför beröm högt inför andra. Det kan liknas vid Burnett (2001), där enskilt beröm var något de flesta, men inte alla elever föredrog.

Hur lärarens återkoppling förstås

Den tidigare forskning som jag redogör för nedan behandlar hur elever beskriver den återkoppling de får av lärare, hur elever uppfattar lärares återkoppling ur användbarhetsperspektiv, samt kopplingen mellan hur elever uppfattar återkoppling och deras syn på relationen med läraren.

Vilken återkoppling som ges av läraren

I en del studier ombads elever beskriva den återkoppling som de fick av lärare. I resultaten framträder beskrivningar av vad för typ återkoppling eleverna upplevde att de erhöll (Gamlem & Smith, 2013; Tunstall & Gipps, 1996a) hur eleverna tolkade återkopplingen (DeLuca, Chapman-Chin, LaPointe-McEwan & Klinger, 2018; Gamlem & Smith, 2013), samt hur de uppskattade olika typer av återkoppling (Gamlem & Smith, 2013).

Både DeLuca m.fl. (2018) och Gamlem och Smith (2013) redogör för att eleverna i deras studier beskrev hur de fick återkoppling som de upplevde som positiv och återkoppling de upplevde som negativ. I båda studierna beskrev eleverna återkoppling som positiv när det handlade om sådant de gjort bra, och negativ när det handlade om sådant de behövde utveckla. I Gamlem och Smiths (2013) studie innebar dock negativ återkoppling även att lärarens återkoppling inte stämde överens med elevens egen uppfattning. Återkoppling som påtalade behov av utveckling, som överensstämde med elevens uppfattning och sågs som hjälpsamt etiketterades som positiv. I studien av DeLuca m.fl. (2018) beskrev eleverna (de flesta i tidigare år) att också negativ återkoppling kunde vara bra, om den var beskrivande. Även om eleverna i de två studierna (DeLuca m.fl., 2018; Gamlem & Smith, 2013) använde benämningarna positiv och negativ återkoppling lite olika, uttryckte de tämligen liknande upplevelser av återkoppling.

Tunstall och Gipps (1996a) intervjuade 49 elever i tidigare skolor och bad dem beskriva hur läraren hjälpte dem och återkopplade på deras

arbeten i klassrummet. Eleverna beskrev främst att de fick utvärderande återkoppling, oavsett om den var belönande, godkännande, straffande eller ogillande. Just de formerna av återkoppling, tillsammans med kontrollerande, beskrev eleverna i Gamlem och Smiths (2013) studie att de inte uppskattade. Däremot uppskattade de kriterierelaterad återkoppling, tydliggörande av vad som behövde göras, dialogisk återkoppling (dialog mellan lärare och elev för att utveckla elevens prestationer och kunskande), och samtal om prestation som återkoppling. Eleverna upplevde dock att de sällan fick dialogisk återkoppling och samtal om prestation (Gamlem & Smith, 2013). Eleverna i Tunstall och Gipps (1996a) studie beskrev hur läraren uppmanade elever att kopiera läraren, exempelvis för att stava rätt, och att läraren ibland gav instruktioner om hur något skulle göras, exempelvis genom att hålla i pennan tillsammans med eleven. Mer elevinkluderande återkopplingar som beskrevs var att läraren ibland gav eleverna idéer om hur de skulle kunna göra, eller gav dem strategier som främjade deras självständighet, exempelvis möjligheten att ta hjälp av ordbok (Tunstall & Gipps, 1996a).

Återkopplingens användbarhet

I flera av studierna om elevers perspektiv på lärares återkoppling berörs återkopplingens användbarhet, en aspekt som delvis också har berörts i redogörelserna ovan (se DeLuca m.fl., 2018; Gamlem & Smith, 2013).

De elever i tidigare år som deltog i Hargreaves (2013) studie ansåg att de inte lärde sig så mycket om läraren styrde för mycket genom sin återkoppling, men att påminnande återkoppling var till hjälp. Resultaten är i linje med Mapplebeck och Dunlops (2019) studie om verbal återkoppling i naturvetenskap där elever i åldrarna 11–18 år deltog. Synliggörande av fel, råd, frågor, men inte ge svaren, var återkoppling som eleverna beskrev att de uppskattade. Mapplebeck och Dunlop (2019) redogör inte för någon skillnad i uppfattningar mellan elever i olika åldrar, vilket gör att jag tolkar det som att uppfattningarna var förhållandevis samstämmiga. Harris, Brown och Harnett (2014) fann i sin studie att eleverna, särskilt de yngre, uppskattade kommentarer för förbättring och interpersonell återkoppling. I en studie i tidigare skolor av Brooks m.fl. (2019) framhöll eleverna framåtriktad återkoppling som mest användbar, och eleverna i DeLuca och kollegors (2018) studie uttryckte att målinriktad bedömning och framåtkoppling med kriterier för att lyckas var till mest hjälp. Harris m.fl. (2014) konstaterar att eleverna i

deras studie erkände återkoppling som användbar och till hjälp för lärande.

Jag har funnit en svensk studie som behandlar elevperspektiv på återkoppling och det är Green (2014), en licentiatuppsats om hur gymnasieelever upplever och använder formativ bedömning i matematik. Green (2014) fann att de flesta av eleverna fann återkoppling motiverande. En del elever ansåg att återkoppling var bra, men utan att faktiskt använda den, vilket är resultat i linje med Butler och Winne (1995) och Gamlem och Smith (2013). Eleverna i Gamlem och Smiths (2013) studie upplevde att lärarens återkoppling ofta gavs för sent och att de inte fick tid att använda återkopplingen. Green (2014) fann att eleverna såg återkoppling tydligt kopplad till mål och kriterier som mest användbar. Elevernas motivation och uppfattning om den egna matematiska förmågan sågs som förklaringar till varför en del elever tog till sig återkoppling, medan andra inte ens bemödade sig att försöka (Green, 2014).

En del studier redogör även för återkoppling som elever uttrycker har bristande användbarhet (Hargreaves, 2013; Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012; Mapplebeck & Dunlop, 2019; Peterson & Irving, 2008). Eleverna i Mapplebeck och Dunlops (2019) studie beskrev exempelvis att en del av lärarnas kommentarer kunde hjälpa dem att lösa uppgifter utan att de lärde sig något. Brist på användbar återkoppling kunde framkalla irritation hos elever (Hargreaves, 2013; Peterson & Irving, 2008). Eleverna i Hargreaves (2013) studie beskrev hur positiv och negativ återkoppling frammanade känslor som kunde såväl stödja som hindra lärandet. Samtliga elever i Hargreaves studie uttryckte även en irritation över att läraren inte gav dem mer individualiserad återkoppling, samt en upplevelse av att andra fick mer återkoppling än de själva. Irritation över att inte få den återkoppling som önskades återfinns även i resultaten presenterade av Peterson och Irving (2008). Eleverna i deras studie uttryckte även irritation över att lärare gav kommentarer som lindade in kritik och gjorde den otydlig. Eleverna uppgav att de upplevde betyg som tydligare än kommentarer, vilka de mer uppfattade som någons åsikt (Peterson & Irving, 2008). Havnes m.fl. (2012) jämförde elev- och lärarperspektiv på återkoppling på yrkesprogram och teoretiska program på gymnasienivå genom en enkätstudie kompletterad med intervjuer. De fann att eleverna skattade kvaliteten i den återkoppling de fick lägre än vad lärarna gjorde. Dessutom verkade eleverna inte heller

använda sig av lärarnas återkoppling i den utsträckning som lärarna trodde.

Hargreaves (2013) fann även skillnader i hur mycket arbete elever var villiga att lägga ner på att vänta på och bearbeta återkoppling, vilket kan påverka upplevd användbarhet. Skillnaderna fanns såväl mellan elever som mellan olika tillfällen för en och samma elev. Det är resultat i linje med Hattie och Timperley (2007), vilka menar att elever har olika bra kontroll över det egna lärandet.

Återkoppling som relationspåverkande

De studier jag presenterar här behandlar hur elever i tidigare skolor upplever att lärares återkoppling påverkar relationen mellan lärare och elev.

Skipper och Douglas (2015) lät elever läsa några scenarier där de lyckades och fick beröm och några scenarier där de misslyckades och fick kritik. Utifrån dessa fick de gradera hur mycket de tyckte om läraren och hur mycket de upplevde att läraren tyckte om dem. Det beröm och den kritik som gavs i scenarierna var antingen på process (t.ex. ”du har jobbat noga”) eller person (t.ex. ”du är smart”). Skipper och Douglas (2015) fann att negativ återkoppling riktad mot person var den återkoppling som hade mest negativ effekt på hur eleverna såg på relationen till läraren. De drar slutsatsen att lärare bör vara aktsamma på hur de ger återkoppling på svaga prestationer då kritik på person kan skada relationen och förtroendet. De menar att kritik på process eller ingen kritik är att föredra för att upprätthålla en god relation. Detsamma uttrycker Burnett (2002) som förklarar att relationen mellan lärare och elev var en starkt bidragande faktor till hur återkoppling och beröm togs emot och hur miljön upplevdes. Burnett (2002) studerade återkopplingens påverkan på lärare-elevrelationen och elevers upplevelse av klassrumsmiljön. Han fann att elever som upplevde att de fick mycket återkoppling om förmåga hade en positiv bild av klassrumsmiljön, medan elever som förklarade att de fick mycket återkoppling kopplat till ansträngning också oftast beskrev en god relation till läraren. Återkommande negativ återkoppling ledde enligt studien också till en sämre relation till läraren (Burnett, 2002).

Vad som uppfattas som återkoppling

Hur återkoppling förstås av en elev är givetvis kopplat till vad eleven ifråga uppfattar som återkoppling. Elever har olika mycket kontroll över

hur de själva lär sig och därmed också olika lätt att tillgodogöra sig lärares återkoppling (Hargreaves, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Jag har tidigare belyst den variation av definitioner av återkoppling som finns inom forskningen. I redogörelsen av forskning om lärares perspektiv framträder också olika föreställningar om vad som är att betrakta som återkoppling. Nedan presenterar jag studier som behandlar vad elever uppfattar som återkoppling och elevers möjligheter att tillgodogöra sig lärares återkoppling.

Det är inte nödvändigtvis så att alla elever uppfattar det läraren säger som återkoppling, menar Sortkaer (2019a, 2019b) och Tunstall och Gipps (1996a). I en intervjustudie med elever i tidigare år fann Tunstall och Gipps (1996a) att flera elever ansåg att de inte fick någon hjälp alls av läraren för att utveckla sitt lärande. Först efter ytterligare reflektioner kom några av dessa elever på en del hjälpande återkoppling som de fått från läraren. Resultatet kan jämföras med Brooks m.fl. (2019), som redogör att eleverna i deras enkätstudie uppfattade framåtkoppling som den tydligast framträdande återkopplingsformen. Vidare fann Tunstall och Gipps (1996a) att eleverna genomgående hade lätt att identifiera återkoppling som relaterade till deras eget ansvar för att utveckla sitt arbete. Elevernas svårigheter med att uppfatta en del annan återkoppling tolkar Tunstall och Gipps (1996a) som relaterat till deras ålder och mognad. Med utgångspunkt i Bourdieus tankar om kulturellt kapital genomförde Sortkaer (2019a) en enkätstudie där danska högstadiel elever deltog. Enkäten innehöll såväl frågor om vilka typer av återkoppling eleverna uppfattade att de erhöll i matematikämnet som frågor om deras kulturella aktiviteter (besök på kulturevenemang, samtal i hemmet om skola, politik och annat, samt läsvanor). Valet av matematik gjordes då det är ett ämne där goda resonemang premieras även om lösningen blir fel. Sortkaer (2019a) fann en koppling mellan elevers kulturella kapital och deras möjlighet att tillgodogöra sig lärares återkoppling. Ju högre kulturellt kapital eleverna hade, desto mer återkoppling redogjorde eleverna för att de erhöll. I en närliggande studie noterade Sortkaer (2019b) att skillnaden i elevers förmåga att uppfatta återkoppling främst handlade om deras förmåga att tillgodogöra sig mer implicit återkoppling, till skillnad från återkoppling i form av direktiv som uppfattades tydligare.

Sammanfattning av tidigare forskning

Den forskning som är gjord om återkoppling i klassrumskontext har en mängd olika ingångar och studieobjekt. Forskning inom bedömningsområdet har dessutom olika definitioner av begrepp som lärande, formativ bedömning och återkoppling och även olika föreställningar om vad som kännetecknar god praktik (Bennet, 2011). Utifrån det förefaller det finnas lite forskning om mycket.

Lärare kan med sin återkoppling förmedla såväl värderingar, intresse, engagemang, beskrivningar, instruktioner som kontroll till elever (Boistrup, 2010; Hawe m.fl., 2008; Murtagh, 2014; Tunstall & Gipps, 1996b; Öhman, 2015). Återkoppling kan riktas mot sådant som lärandeprocess, svar, ämne och beteende (Olovsson, 2014). Hur återkoppling kommuniceras påverkar såväl elevers lärande som deras sociala utveckling (Boistrup, 2017; Hargreaves, 2012; Margutti & Drew, 2014; Molinari m.fl., 2013; Olovsson, 2014).

Lärare och elever förefaller vara överens om att återkoppling bör uppfattas som nyttig (Hargreaves, 2011; van den Bergh, 2013a). Lärares föreställningar om den återkoppling som ges och vilken återkoppling elever vill ha kan dock skilja sig från elevernas uppfattning (Burnett & Mandel, 2010; Torrance & Pryor, 1998). Även bilden av hur tydlig en återkoppling är och vad tydlighet innebär är sådant som kan skilja sig åt. Lärare kan ha en föreställning om att de tydligt kommunicerar kriterier fast de inte gör det (Mapplebeck & Dunlop, 2019). Elever uttrycker att de föredrar beskrivande återkoppling, vilken förklaras som lättare för elever att förstå, medan vag återkoppling kan bidra till frustration, då den överlåter till elever att tolka det som kommuniceras, exempelvis som bra eller dålig (Gamlem & Smith, 2013; Mapplebeck & Dunlop, 2019; Murtagh, 2014; Šed'ová & Švaříček, 2012). En ambition hos lärare att tydliggöra och konkretisera kvalitativa kriterier kan dock leda till en kvantifiering av dem, konstaterar Olovsson (2015).

Det finns en komplexitet i hur lärare ger återkoppling och hur valen av återkopplingsstrategier görs (Dann, 2016; Hargreaves m.fl., 2000; Schuldt, 2019; Torrance & Pryor, 1998). Val av återkopplingsstrategier baseras bland annat på den enskilde lärarens syn på elevers lärande och individuella behov (Hargreaves m.fl., 2000; Schuldt, 2019). Elever i olika åldrar har dessutom olika sätt att förstå återkoppling, då deras erfarenheter och referensramar skiljer sig åt (Dann, 2016; Moni, van

Kraayenoord & Baker, 2002). Dann (2016) betonar behovet för lärare att anpassa sin återkoppling till elevernas ålder.

Forskningen om återkoppling i klassrum beskriver lite om mycket, och studier om klassrumsåterkoppling i tidigare skolår är förhållandevis få, särskilt i en svensk kontext. Bristen på studier, variationen i föreställningar om återkoppling hos lärare och elever, samt komplexiteten i hur återkoppling ges och vad som påverkar det, gör att det finns ett behov av mer kunskap om återkoppling i lågstadiekontext. Genom att undersöka och begreppsliggöra återkoppling utifrån såväl lärar-, som elevperspektiv, enskilt och i relation till varandra, samt den återkoppling som görs i klassrummet vill jag med min avhandling bidra till kunskapen om återkoppling i lågstadieklassrum och dess villkor.

Teoretiska perspektiv

Återkoppling kan studeras ur en mängd olika perspektiv, vilket presentationen av tidigare forskning inom området även visar. Våra perspektiv är en kombination av positioner vi väljer att ta och, i än större utsträckning, en produkt av våra erfarenheter och de sociala sammanhang vi ingår i. De baserar sig sålunda på föreställningar, antaganden och värderingar. Perspektiven vi väljer fungerar som filter som påverkar hur vi uppfattar verkligheten. Väljer vi ett perspektiv tydliggörs vissa saker, medan annat framträder mindre klart eller kanske till och med osynliggörs. Med ett annat perspektiv synliggörs troligen andra saker. Detta innebär att våra perspektiv också är en form av bias. Charon (2009) menar att det inte går att förstå någonting genom enbart ett perspektiv. Han uttrycker även att det är viktigt att vara varsam med vilka perspektiv som används, då perspektiv kan vara såväl hindrande som hjälpende när det kommer till att skapa förståelse.

I mitt avhandlingsprojekt har jag valt att genomgående använda mig av pragmatism och symbolisk interaktionism som teoretiska perspektiv. I de senare artiklarna där elevers perspektiv studeras har även barndoms-sociologi använts som teoretiskt perspektiv. Barndoms-sociologi lades till som en teoretisk och metodologisk ingång i att närma mig barnens perspektiv och klassrumssituation. Denna ansats har hjälpt mig att ge en så rättvisande bild som möjligt av den interaktion som studerades, att närma mig eleverna som kompetenta förmedlare av sina egna erfarenheter, och tillskriva deras tolkningar och definitioner av situationer samma värde som lärarnas. Jag beskriver i detta kapitel mina val närmare.

Pragmatism

I mitt avhandlingsarbete har pragmatismen fungerat som ett grundläggande vetenskapsfilosofiskt perspektiv. Pragmatismen bidrar med en grundläggande syn på människan och dess handlingar som påverkat arbetet i alla dess faser, samt perspektiv på kunskapande. Det är även ett

perspektiv vars tankar såväl symbolisk interaktionism som mitt metodval i form av grundad teori tar sin utgångspunkt i, och är sålunda essentiellt för detta arbete.

Charles Sanders Peirce pragmatiska princip (Peirce, 1934, 1940), som innebär att människan ses som tolkande och agerande, och inte som reagerande på sin omgivning (James, 2003; Peirce, 1940), har varit vägledande genom avhandlingsarbetet. Vad som betraktas som verkligt beror på hur vi definierar vår omgivning. På samma sätt definierar vi vad olika ting är för oss. Dewey (1910/1997b) beskriver människan som kopplad till verkligheten genom sina erfarenheter.

I delstudierna om lärares och elevers perspektiv på klassrumsåterkoppling är det lärares och elevers tolkningar av situationer och den andre som studeras, och hur de genom sina tolkningar skapar mening i återkopplingsinteraktion. På samma sätt ska de handlingar som beskrivs i observationsstudien förstås som handlingar baserade på tolkningar som lärare och elever gör av omgivning och vad den andre kommunicerar. Tolkningar vilka, utifrån Dewey (1910/1997b), kan beskrivas som erfarenhetsbaserade kunskaper. Tolkningar och kunskapande har, utifrån Deweys resonemang, att göra med relationen mellan en individs erfarenheter och handlande. I de empiriska delarna av min avhandling förstås elevers tolkningar av lärares återkoppling som resultat av elevernas reflekterande kring återkopplingen ifråga utifrån deras tidigare föreställningar och erfarenheter. Enligt Dewey (1910/1997b) är det inte möjligt att göra tolkningar utan att väga in tidigare erfarenheter. Dewey menar att om ett problem uppstår genererar tänkandet ett förslag som skulle kunna förklara detta problem. Vid okritiskt tänkande godtas förslaget direkt som förklaring, medan vid ett mer reflekterande tänkande problematiseras den möjliga lösningen (Dewey, 1910/1997b). Ett sådant reflekterande tänkande skulle i mitt avhandlingsarbete kunna röra sig om att en elev försöker skapa mening i varför läraren uttrycker sig på ett visst sätt i sin återkoppling eller går och hjälper andra istället. I utsagorna från såväl lärare som elever finns åtskilliga exempel på just denna typ av resonemang där problematiserade framträder.

Hur något uppfattas är, enligt pragmatismen, baserat på de erfarenheter individer har av situationer. Det innebär också att det alltid finns flera olika sätt att uppfatta en sak eller en händelse (Charon, 2009; Dewey, 1910/1997b; James, 2003). I den återkopplingsinteraktion som studeras i denna avhandling finns lärare och elever med som aktörer, vilka tolkar och förstår en och samma situation ur olika perspektiv och

kanske på lite olika sätt. Inom båda två kategorierna finns dessutom en variation av perspektiv. Förutom de perspektiv som de olika deltagarna i studien uttrycker, gör även jag mina tolkningar av vad som sker, sägs och berättas för mig. Enligt pragmatismen tenderar vi att endast uppfatta det som vi finner användbart i situationen, och på det sätt som det uppfattas som användbart (Biesta & Burbules, 2003; Charon, 2009). En kommentar kan således uppfattas på olika sätt beroende på situation. Det innebär även att vi inte är medvetna om allt som händer, då det som vi inte uppfattar som relevant sorteras bort. Föreställningen om att saker är vad de uppfattas som innebär att en individs tolkning av en situation eller handling tillskrivs funktionen av sanning för den individen (Biesta & Burbules, 2003). Elevens tolkning av vad läraren kommunicerar är sann för eleven, liksom lärarens tolkning av en återkopplingssituation är sann för läraren. För att skapa en förståelse för återkopplingsinteraktionen mellan lärare och elev och beskriva den så rättvisande som möjligt behövs dock flera perspektiv. Vikten av flera perspektiv för att skapa förståelse för en situation eller ett fenomen är något som betonas av Charon (2009). Vidare problematiserar Dewey (1997a) risken med att använda vuxnas perspektiv som norm i en verksamhet som involverar barn och unga, då värden och vad som motiverar kan skilja sig åt. Dewey (2004) beskriver hur elevers möjligheter att i skolan använda sig av erfarenheter från sin vardag begränsas av att skolan fungerar som en egen isolerad värld. En del av de lågstadielever som deltagit i avhandlingens empiriska studier har kanske just kommit till insikt om vad de gör i skolan och vad det innebär att vara elev, eller håller på med elevskapande. För lågstadielever är erfarenheten från skolan ofta begränsad till en klass och interaktionen med en eller ett fåtal lärare, medan erfarenheterna från samhället utanför är rikare. Det påverkar deras tolkningar av lärarens återkoppling.

Vidare sätter pragmatismen fokus på individens handlingar, och inte på sådant som tidigare händelser eller personlighet (James, 2003). Utifrån det passar pragmatismen mitt avhandlingsarbete, då jag studerat tolkningar och handlingar, och variationer inom dessa, utan att göra jämförelser mellan enskilda individer. Handlandet är det centrala i pragmatismen, där människan ses som en aktiv agent snarare än som ett subjekt. För att förstå människan behöver vi studera hennes handlingar. Människan inte passiv och reagerande, utan uttrycker en tänkande och beslutsfattande agens (Charon, 2009; James, 2003). Idén om människan som agerande är något som även präglar symbolisk interaktionism.

Symbolisk interaktionism

Jag var intresserad av hur återkoppling kommuniceras och skapar mening i det direkta mötet mellan lärare och elev. Symbolisk interaktionism, som har sitt ursprung i pragmatismen, fokuserar just på vad som sker i och mellan individer under interaktion. Som namnet indikerar finns i symbolisk interaktionism ett intresse för agerande, eller snarare interagerande, där tänkande inkluderas, definierad som en inre interaktion. Hur lärare ger återkoppling och hur elever använder samma återkoppling beror således på hur de skapar mening av den (Blumer, 1969; Charon, 2009; Hewitt & Shulman, 2011). Symbolisk interaktionism bidrog under avhandlingsarbetet med ett perspektiv att se på studieobjektet och möta deltagarna i studien. Det bidrog även i mitt avhandlingsarbete med analytiska redskap och begrepp under den teoretiska kodningen för att beskriva hur lärares och elevers handlingar och strategier vid återkoppling kan förstås. Hur symbolisk interaktionism användes redogör jag för nedan.

Att förstå situationer och symboler

Ett centralt begrepp inom symbolisk interaktionism är ”definition av situation” (Thomas & Thomas, 1928). Begreppet kan förklaras med att människan definierar situationen hon befinner sig i, till skillnad från att direkt uppfatta sin omgivning. Denna definition som människan gör är ett resultat av tänkande och interaktion. I de intervjustudier som ingår i denna avhandling beskriver lärare och elever den återkopplingsinteraktion de är del av utifrån hur de som individer definierar olika situationer. Enligt symbolisk interaktionism gör lärare och elever dessa beskrivningar genom att tolka intryck i relation till sina tidigare erfarenheter. På samma sätt beskrivs i observationsstudien hur lärarna agerar och ger återkoppling. Även om observationsstudien koncentrerar sig på lärarnas handlingar så görs dessa handlingar, enligt symbolisk interaktionism, utifrån hur lärarna ifråga definierar situationer de befinner sig i. Människan ses som aktiv i relation till sin omgivning, och aktiv i vad hon gör och är inblandad i (Blumer, 1969; Charmaz, Harris & Irvine, 2019; Charon, 2009). Lärares och elevers tänkande och individuella definitioner av situationer ses som grund till deras handlingar i den sociala interaktion som klassrumsåterkoppling innebär. Charmaz m.fl. (2019) påtalar att hur en person definierar en situation också får konsekvenser. De menar även att det inte är nödvändigt att en person

antar sin egen definition av en situation som sann. Personen ifråga kan ändå övertyga andra om det. En lärare kan exempelvis med sin återkoppling försöka motivera en elev genom att övertyga denne om dess kapacitet att lyckas med en uppgift även om läraren inser att det kommer att bli svårt för eleven. Definition av situation har i avhandlingsarbetet använts för att konstruera mening och förståelse för ageranden och tolkningar som lärare och elever gör i sin återkopplingsinteraktion.

I symbolisk interaktionism beskrivs människor som beroende av symboler som de använder för att kommunicera och skapa mening. Dessa symboler beskrivs som sociala objekt genom att de skapas socialt, används medvetet och förstås av de som använder dem (Blumer, 1969; Charmaz m.fl., 2019; Charon, 2009). Symboler tar sig form i exempelvis regler, ord, uttryck, skyltar, gester och andra ting vilka människor tillskriver viss mening. De representerar något människor kommit överens om att de ska representera. En färg kan exempelvis tillskrivas en innebörd som gör den till en symbol (jfr Ambjörnsson, 2011). I skolans värld har användningen av trafikljusmetoden blivit ett sätt för elever att med hjälp av färger återkoppla till läraren hur väl de förstår en uppgift (Andrade, 2010). En uppräckt hand är en symbol som används i skolan som kan tillskrivas lite olika innebörd. Ibland är handen en symbol för att någon vill säga något, vill svara på en fråga, vill ställa en fråga eller har ett behov av hjälp (Calarco, 2011; Sahlström, 2002). Sahlström (2002) beskriver hur en uppräckt elevhand, genom hur den hålls och om den kombineras med en blick eller min, kan kommunicera olika saker till läraren. Han beskriver även hur förståelsen av handuppräckningen påverkar lärarens agerande i interaktionen med elevgruppen.

Utifrån symbolisk interaktionism ses symbolisk kommunikation som central för samarbete, och en gemensam föreställning om symbolernas innebörd är en förutsättning för att förstå varandra i den kommunikationen (Charmaz m.fl., 2019; Charon, 2009; Mead, 1976). För att något ska vara en symbol behöver det användas med sådan avsikt, men hur mottagaren tolkar ett budskap, om hen tolkar det som en symbol, avgör om det är en symbol även för denne. Den uppräckta handen och dess möjliga innebörder illustrerar betydelsen av att individerna tolkar handen som symbol utifrån hur de definierar situationen i vilken den används. Om handens olika möjliga symbolvärden ställs i relation till att tolkning och kunskapande baserar sig på individers erfarenheter (Dewey, 1910/1997b) framträder riskerna för lärare och elever att missförstå och kommunicera förbi istället för med varandra. I den

återkopplingsinteraktion som studeras i denna avhandling återfinns den uppräknade handen som symbol. Det finns även andra symboler, varav en del är mer implicita; gester och uttryck vilkas betydelse inte är lika uttalade. Det rör sig om sådant som beskrivs som tydligt i sin innebörd för ena parten, men inte nödvändigtvis för den andre, vilket kan ge utrymme för misstolkningar. I avhandlingens empiriska data finns såväl lärares föreställningar om sin egen tydlighet och elevers förmåga att tolka med, liksom elevers försök till tolkningar av lärares symbolspråk i form av ord, gester och blickar. Exempelvis kan en kort återkoppling i form av en avhuggen mening och en gest, given av en lärare vid ett hastigt stopp på väg förbi en elev, göra att eleven ifråga blir sittande undrande över vad läraren menade om gestens betydelse var oklar. Under kodning och analys av data har föreställningen om symboler som sociala objekt bidragit till att identifiera såväl gemensam förståelse som missförstånd i återkoppling mellan lärare och elever.

Tänkande som handling

I dialoger av alla de slag – i denna avhandling återkopplingsinteraktion mellan lärare och elev – finns en ambition att nå fram till den andre, att förstå och att bli förstådd. Intresset för vad som sker i interaktionen mellan individer, och inom individer, är centralt i symbolisk interaktionism. Inom pragmatismen ses människan som aktiv och tänkande. I symbolisk interaktionism beskrivs tänkandet som en inre symbolisk interaktion, en aktiv och ständigt pågående process, en självkommunikation (Charon, 2009). Tänkande består av påtalanden och reflektioner av olika slag och betraktas som vilken konversation som helst, med skillnaden att den oftast är tyst. För att förklara hur denna kommunikation kan gå till beskrivs individen som såväl subjekt som objekt, kommunikatör och mottagare (Charon, 2009). Denna självkommunikation beskrivs som nödvändig för att symbolisk kommunikation med andra ska kunna ske. Under ett samtal med andra behöver individer också vara medvetna om och reflektera kring vad de själva säger (Mead, 1976). I min avhandling har jag, genom att ta del av lärares och elevers beskrivningar av egna val i kommunikation och tolkning av den andre, försökt få inblick i vilka reflektioner som görs hos deltagarna i återkopplingen mellan lärare och elever.

Identitetsskapande och utvecklande av ett ”jag” sker enligt symbolisk interaktionism genom tänkande kring den egna rollen i de sociala

sammanhang en människa befinner sig i (Charon, 2009; Mead, 1976). Ett barn som börjar skolan blir elev, men att skapa sig en identitet som elev sker genom tänkande om sig själv, vad en elev är och vad en elev förväntas göra. De elever som deltar i avhandlingens empiriska studier har alla sin förståelse av elevrollen. En elevs tolkning av en lärares återkoppling kan ses som kopplad till elevens förståelse av vad det innebär att vara elev och förståelse av sig själv som elev.

En del i att förstå den andre är att försöka ta dennes perspektiv för att begripa sådant som verkar krångligt och skapa mening av det som kommuniceras (Blumer, 1969; Mead, 1976). Att föreställa sig, såsom att ta någon annans perspektiv, ses inom symbolisk interaktionism som en aktiv handling. Att beskriva något ur en annans perspektiv innebär att försöka föreställa sig hur den andre definierar situationen. Denne andre beskrivs av Mead (1976) som en *signifikant andre*, någon som är betydelsefull för en individ i en viss situation. Det rör sig sålunda inte om vem som helst som en individ interagerar med, utan någon som det finns ett djupare behov av att tolka och förstå. I klassrumssituationen och i de empiriska studierna i denna avhandling kan vi applicera detta på relationen lärare–elev. För båda parter i den relationen är den andre en signifikant person då båda är beroende av den andre i sina roller. Läraren i sin pedagogiska ledarroll i klassrummet, är en signifikant andre för eleven, både hjälpende, stödjande och bedömande. I återkopplingsinteraktionen är läraren sålunda någon som eleven är beroende av i sin elevroll och för sitt lärande. Eleven som mottagare för lärarens återkoppling är på samma sätt en signifikant andre för läraren. En betydelsefull del i lärarens undervisningsuppdrag är att återkopplingen tas emot, förstås och används av eleven.

Då tankar är individuella inre dialoger finns i tolkningen av den andre alltid ett utrymme för att misstolka denne (Charon, 2009). Det innebär exempelvis att eleverna i en grupp kan förstå en återkoppling från läraren till gruppen på olika sätt och på sätt som skiljer sig från lärarens definition av återkopplingen. Detta föreställande av hur andra definierar situationer beskrivs i symbolisk interaktionism som något människan företar sig i alla sociala situationer. I min avhandling förstås exempelvis en lärares handlingar i form av kommunicerande av återkoppling till en elev som kopplat till hur läraren föreställer sig att eleven definierar situationen. På samma sätt försöker eleven föreställa sig lärarens intentioner med den återkoppling som eleven får. I analys av data har jag till exempel tolkat en elevs reflektioner över huruvida ”tips”

från läraren är att betrakta som just råd eller som styrande instruktioner som ett exempel på hur eleven försöker förstå läraren, den signifikante andre. Hammersley (1990) beskriver hur elever i sin strävan efter att besvara lärares frågor korrekt frågar sig själv ”*varför frågar denna person mig detta?*” (s. 45, min översättning, kursiveringar i original). I frågeställningen finns flera frågor inbakade, beroende på vad som betonas. Det handlar om varför, om läraren som frågeställare, om den egna personen och om det som frågan berör. Hammersleys (1990) exempel visar på komplexiteten i att försöka förstå den andre. Det kan även bidra till att förstå att en persons föreställning om hur någon annan definierar en situation aldrig exakt överensstämmer med den andres faktiska definierande av situationen ifråga.

Detta interagerande och strävan efter att skapa mening av den andres handlingar och kommunikation sker hos båda parter, såväl lärare som elev. Denna gemensamma upptagenhet av att skapa mening av vad som kommuniceras gör att vi kan förstå återkopplingsinteraktion mellan lärare och elev som en *gemensam handling* (eng. ”joint action”, Blumer, 1969). I återkopplingsituationen i klassrummet är såväl lärare som elev beroende av den andre. Det är en handling som inte kan genomföras enskilt utan den byggs upp tillsammans genom hur de tolkar varandras handlingar och anpassar sina handlingar genom dessa tolkningar (Graham, 2018; Hattie & Gan, 2011; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det behövs såväl någon som återkopplar som mottagare för återkopplingen. Under återkopplingsinteraktionen anpassar lärare och elev sina bidrag i denna gemensamma handling till den andre (Blumer, 1969).

Barndomssociologi

Elever har värdefulla kunskaper om situationer de har erfarenhet av att befinna sig i, exempelvis återkopplingsinteraktionen med lärare. Det har varit en utgångspunkt för mig genom hela avhandlingsarbetet. I Artikel III och Artikel IV studeras lågstadielevs perspektiv på lärares återkoppling, vilket gjorde att jag såg en nytta med att även använda barndomssociologi som teoretiskt perspektiv. Den öppna ingång som fanns i avhandlingsarbetet och dess frågeställningar, samt att deltagarnas agens betonas i såväl pragmatism som symbolisk interaktionism, gjorde att jag såg möjligheten att ta in barndomssociologi som ett tredje perspektiv. Även i barndomssociologi betonas agensskap, barnets agensskap (Mayall, 2008). Dewey (1997a) betonar vikten av att ta in

flera perspektiv och att inte använda vuxnas värden som norm för interaktioner där barn är deltagare. Jag bedömde att barndomssociologin skulle vara till hjälp i avhandlingsarbetet för att erkänna elevernas röster och agens och få tillgång till deras perspektiv. Barns handlingar och resonemang kan utifrån ett vuxet perspektiv ses som exotiska eller omogna och barnsliga – etiketter varav vilka en del har en negativ laddning. Ett sådant perspektiv tillskriver inte barnen samma fullvärdiga roll som medborgare i samhället, utan betraktar dem som om de vore i en fas i väntan på att bli vuxna (Lee, 2001; Mayall, 2002). Ur ett barndomssociologiskt perspektiv ses barns beskrivningar av den egna verkligheten som lika betydelsefulla som vuxnas beskrivningar. Genom att applicera ett barndomssociologiskt perspektiv erkänns elevernas röster och agens samma värde som lärarnas (Mayall, 2002, 2008; Woodhead & Faulkner, 2008).

Utifrån symbolisk interaktionism och pragmatism förstås en persons tolkning av en situation som baserad på egna erfarenheter (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011) och utifrån barndomssociologi förstås barndom som socialt konstruerad (Alderson & Morrow, 2011). Inom barndomssociologi påtalas vikten av det enskilda barnets perspektiv för att göra rättvisande tolkningar av situationer som barn är del av. Läggs det i relation till vikten av att ta del av olika perspektiv för att förstå någonting, vilket betonas inom pragmatismen (Charon, 2009), förefaller perspektiven inte bara vara kompatibla med varandra. Det verkar snarare som att en kombination av dem är nödvändig för att möjliggöra att ta del av såväl lärares som elevers perspektiv; så att elevernas perspektiv tillskrivs samma värde som lärarnas (jfr Alderson & Morrow, 2004). I mitt val att genomföra fokusgrupper med eleverna (ett val jag motiverar i metodkapitlet) finns dock risken att den enskilda elevens perspektiv inte alltid framträder, utan att det istället är bilder samkonstruerade med andra elever som kommuniceras.

Elevernas egna beskrivningar av den återkopplingsinteraktion de deltar i är ur ett barndomssociologiskt perspektiv betydelsefulla för att få en så rättvisande bild som möjligt av dessa situationer och sammanhang (Woodhead & Faulkner, 2008). Mayall (2008) menar att för att få kunskap om barns kunskaper och hur de lär sig, behövs samtal med barn. Mayall väljer att tala om kunskap istället för perspektiv, vyer eller åsikter. Genom att tala om barns kunskaper belyser hon den betydelse som barns perspektiv eller kunskaper har för att ha vetskap om sammanhang i vilka barn är del. För att få god kunskap om återkoppling mellan

lärare och elev i lågstadielklassrum behövs kunskaper om båda parter kunskaper om återkopplingen som situation, vad som där kommuniceras och hur det kan förstås. Det behöver göras utan att det ena perspektivet betraktas som högre eller mer sant än det andra. Att inte värdera deltagares handlingar eller utsagor har varit en genomgående strategi i mitt analysarbete. I arbetet med elevutsagorna var denna strategi än mer påtaglig för mig. Genom att ligga nära elevernas egna ordval under analysarbete och kodning, något som också förordas i grundad teori (Charmaz, 2014; Glaser 1978), har jag försökt tillskriva elevernas kunskaper om återkoppling i klassrummet vikt. Det har också varit en strategi för att minimera risken att förvanska deras beskrivningar.

Inom såväl pragmatism som symbolisk interaktionism och barn-domssociologi lyfts individens tolkning och förståelse av sig själv och sin omgivning baserat på erfarenheter (Biesta & Burbules, 2003; Charon, 2009; Mayall, 2008). Med en sådan utgångspunkt framgår det att barn inte är någon homogen grupp. Närvänen och Näsman (2004) förordar ett betraktande av barns utveckling i termer av livsfaser, mindre specifika i tidsomfång och dessutom individuella, till skillnad från ett generaliserande generationstänk. I svensk grundskola går elever i åldern 6 till 16 år. Förutom faktorer som kön, etnicitet och spridning i ålder, rör det sig om individer med olika bakgrunder och erfarenheter. De kommer från olika hemförhållanden, socioekonomiskt, kulturellt och utbildningsmässigt. Allt detta är faktorer som påverkar hur eleverna tolkar sin verklighet. Lågstadieelever är ingen enhetlig grupp och delar sannolikt inte perspektiv och erfarenheter av skolan med varandra. De har sannolikt inte heller samma perspektiv och erfarenheter av skolan som institution som högstadie- eller gymnasieelever, där aspekter som exempelvis måluppfyllelse är mer påtagliga i elevernas skolvardag. I mitt avhandlingsarbete har jag därför utgått från att det är rimligt att anta att lågstadieelever som heterogen grupp förstår såväl skolan, elevrollen och annat kopplat till skolan, som exempelvis lärares återkoppling, på annat sätt än elever från andra kontexter och elever med betydligt längre erfarenhet av skola och elevskap.

Att verkligen lyssna på barn är enligt Alderson och Morrow (2004) att visa respekt för deras perspektiv. I relationen vuxen–barn, i denna studie lärare–elev, finns en obalans, ett maktförhållande, där läraren innehar makt och eleven är i beroendeställning. Elever kan på olika sätt förhålla sig till detta maktförhållande, genom att acceptera, men också genom att visa motstånd (Alderson & Morrow, 2004). Barndoms-

sociologin påverkade även hur intervjuerna genomfördes, och metod i övrigt, särskilt ur ett etiskt perspektiv (Alderson & Morrow, 2004). Hur denna påverkan tog sig uttryck redogör jag för i metodavsnittet.

Metod

”Hur kommer bedömning till uttryck i det vardagliga arbetet i klassrummet?” Med den frågeställningen påbörjade jag mitt avhandlingsprojekt. Den inledande frågeställningen var vid och utgick inte från någon teori som avsågs prövas, vilket öppnade för en åtminstone inledningsvis induktiv ingång. Mitt intresse låg i att försöka beskriva det som ägde rum i arbetet med bedömning i lågstadielklassrum. För att kunna göra det fanns ett behov av att gå in i klassrum, för att där studera vad som sker och sedan utifrån insamlade data beskriva hur bedömningen tog sig uttryck. Observationer, informella samtal och intervjuer, och eventuellt även insamling av skrivet material, sågs som möjligt datamaterial. Den iterativa processen mellan datainsamling och analys i fältarbetets inledande del kom att precisera avhandlingsarbetets fokus till den återkoppling som kommuniceras i mötet mellan lärare och elev. I detta kapitel redogör jag för mina metodval, samt hur jag praktiskt gick tillväga. Kapitlet avslutas med en redogörelse för etiska överväganden. Reflektioner kring avhandlingsarbetets kvalitet återkommer jag till i diskussionsavsnittet efter att resultaten har presenterats och diskuterats.

Konstruktivistisk grundad teori

Den initialt vida frågeställningen och min ambition att studera och beskriva en praktik, gjorde att valet av metod föll på grundad teori. Det är en metod som beskriver hur jag kan utgå från empiri och bygga istället för att testa en teori. Grundad teori erbjuder en struktur i datainsamling och analysförfarande (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967/2006). Metoden präglas av en iterativ process. Analys och datainsamling sker i växelverkan. Analys av data styr fortsatt datainsamling, såväl gällande frågeställningar som passande datainsamlingsmetoder (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967/2006).

Inom grundad teori finns olika positioneringar, och i och med det också olika föreställningar om hur grundad teori kan – i vissa fall ska –

tillämpas (se Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998; för översikter se Clarke, 2019; Thornberg, 2017). Jag har använt mig av konstruktivistisk grundad teori i mitt avhandlingsarbete.

Utifrån konstruktivistisk grundad teori är det inte möjligt att helt bortse från det jag som forskare redan vet, och förförståelse inom det område som studeras betraktas som en tillgång. Charmaz (2014) menar att kunskaper inom ett forskningsområde kan bidra till att belysa data ur alternativa infallsvinklar och ställa frågor till datamaterialet som annars inte skulle ha blivit ställda. Vidare betonar hon, likt Glaser och Strauss (1967) och Glaser (1978), vikten av att det är empirin som bygger upp teorierna och att data tolkas på dess egna villkor. Charmaz (2014) rekommenderar ett kodningsförfarande där forskare kombinerar arbete mycket nära datamaterialet med att beskriva sin förförståelse och inta ett öppet sinne till vad det empiriska materialet förmedlar. Det är, enligt henne, ett bättre sätt att hantera den egna förförståelsen än att tro att den går bortse från (jfr Glaser, 1978). Själv hade jag en hel del förförståelse för studieobjektet att hantera, såväl från flera år som lärare på lågstadiet, som från studier inom området bedömning. I de delar av metodkapitlet som beskriver hur de empiriska studierna genomfördes redogör jag för hur jag hanterade min förförståelse för att minska dess påverkan på data och analys.

Inom konstruktivistisk grundad teori ses forskaren som medskapare av data (Charmaz, 2014). Data blir med ens något föränderligt, där forskaren genom att interagera med och tolka data blir en del i det som studeras. Charmaz (2014) beskriver grundad teori som en metod som kan leda till kreativa tolkningar genom att forskaren i analysprocessen kan se bortom det uppenbara. En inledande induktiv ansats övergår i senare del av analysprocessen till en abduktiv process, där studerande av forskning inom området bidrar med redskap i analysarbetet (Charmaz, Thornberg & Keane, 2018; Kennedy & Thornberg, 2018; Thornberg, 2012; Thornberg & Dunne, 2019). Användandet av grundad teori bidrar till att ge en struktur åt datainsamling och analysförfarande, samt att utveckla praktikrelevant teori (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967/2006; Strauss & Corbin, 1998).

Fältforskning

Konstruktivistisk grundad teori, med dess idéer om forskningsarbetets process, var det som styrde mitt arbete med denna avhandling. Utifrån

intresset att beskriva bedömningspraktik i lågstadielklassrum föll valet av datainsamlingsmetod på fältforskning. Fältforskning används för att studera människor i deras naturliga miljö för att försöka beskriva en situation eller ett fenomen utifrån de deltagande personernas handlande och meningsskapande (Geertz, 1973; Hammersley & Atkinson, 2007; Walsh, 2012). Det var sålunda en datainsamlingsmetod som lämpade sig väl för att studera och fånga den bedömning som äger rum i det vardagliga klassrumsarbetet. Vid fältforskning kompletteras observationsdata med andra typer av data som är relevanta för den specifika studien (Hammersley & Atkinson, 2007). I mitt fall handlade det om data från informella samtal, intervjuer och fokusgrupper. I likhet med grundad teori har fältforskning en induktiv ansats (Atkinson, 2015; Charmaz, 2014) och en iterativ process (Charmaz & Mitchell, 2001; Walsh, 2012), vilket också gjorde att de två lämpade sig att kombinera.

En del fältforskare menar att det är nödvändigt med datainsamling under lång tid i fält för att en studie ska få benämnas som fältforskning (Delamont, Coffey & Atkinson, 2000). Hammersley och Atkinson (2007; Atkinson, 2015) uttrycker dock att det inte finns en standard. De menar att det vuxit fram en mängd traditioner, där faktorer såsom disciplinära kontexter, teoretiska perspektiv och vilka metoder som används i övrigt påverkar vilken form ansatsen tar (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag genomförde datainsamlingen genom observationer i fyra klassrum, intervjuer och informella samtal med lärare och elever verk-samma i dessa, samt genom kompletterande intervjuer med lärare på andra skolor. Det begränsade antalet klassrum gav mig utrymme att spendera längre tid i varje miljö. Ändå kan det argumenteras för eller emot om 8–14 dagar i varje klass är tillräckligt lång tid för att benämna mitt avhandlingsarbete som fältforskning. Baserat på att det finns en variation av traditioner inom fältforskningen, där tid också kan variera (Hammersley & Atkinson, 2007) har jag ändå gjort det valet.

Datainsamling

Datainsamlingen genomfördes i flera steg, genom observationer, intervjuer, fokusgrupper och informella samtal. Jag inledde med att göra observationer, vilket är den centrala metoden för datainsamling i fältforskning. I och med att fältforskning syftar till att ge en så fullständig beskrivning av en värld eller ett fenomen som möjligt, och inte enbart en aspekt av den, är dock observationer inte alltid tillräckligt (Charmaz

& Mitchell, 2001). De kombineras därför ofta med ostrukturerade intervjuer, och i än högre grad med informella samtal med deltagare, men även med dokument som informationskälla (Hammersley & Atkinson, 2007). I mitt avhandlingsprojekt kompletterades observationerna med informella samtal med lärare och elever, semistrukturerade intervjuer med lärare och fokusgrupper med elever. Då studieobjektet avgränsades till den återkoppling som kommuniceras i den direkta interaktionen mellan lärare och elev i klassrummet betraktades dokument inte som någon relevant informationskälla. Nedan redogör jag för datainsamlingens olika delar, där det första steget handlade om att få deltagare till de empiriska studierna.

Att få tillgång till fältet

Sökandet efter klasser till observationsstudien inleddes med att jag skickade ut informationsbrev som e-post i omgångar till skolor. Jag vände mig i huvudsak till rektorer, men även till några lärare som hade rollen som utvecklingsledare. I brevet (se Bilaga A) informerade jag om studien och att jag sökte klasser i årskurs 1 och 2 för observationer.

Jag fick först klartecken från en skola och två lärare där varefter informations- och samtyckesbrev (se Bilaga B⁹) skickades ut till berörda elever och deras vårdnadshavare. Distributionen av dessa brev skedde via lärarna, som såväl delade ut som samlade in samtyckesbreven som jag gav dem och senare hämtade. För första skolan behandlade brevet information och samtycke gällande deltagande i observationsstudie. Då jag fått samtycke från lärare, elever och vårdnadshavare på första skolan genomfördes studier i de två klassrummen. Sedan sökte jag vidare efter nya klasser att göra fortsatta observationer i, vilket resulterade i att två klasser på en annan skola kom att delta i studien. I andra sökomgången hade information och samtycke om deltagande i elevintervju tillkommit i informationsbrevet till elever och vårdnadshavare. Det var en följd av att den pågående analysen av data väckt frågor om elevperspektiv.

⁹ Samtyckesbrevet i bilagan är den reviderade versionen som skickades ut inför andra datainsamlingsperioden, där det ursprungliga brevet kompletterats med information och tillfrågan om samtycke gällande deltagande i intervju.

Gällande lärarintervjuerna frågade jag i samband med mina observationer de första två lärarna om de kunde tänka sig bli intervjuade, och fick samtycke muntligt. Information och fråga om deltagande i intervju fanns sedan med i informationsbrevet till lärarna på den andra skolan. För att få ytterligare deltagande lärare till intervjustudien tillämpades bekvämlighetsurval med inslag av snöbollsurval. Jag informerade om min studie vid en kursintroduktion som en kollega höll för lärare under en vidareutbildning, samt i samband med en fortbildningsdag för lågstadielärare som jag själv höll. Vidare skickade jag ut informationsbrev (se Bilaga C) som e-post med förfrågan till rektorer på skolor med lågstadium i tre olika kommuner. Alla dessa informationsvägar resulterade i deltagare.

Deltagare

Studien baserar sig huvudsakligen på data från fyra lågstadielärsrum i en mellanstor stad i Mellansverige. I en innerstadsskola i ett etniskt och socioekonomiskt blandat upptagningsområde arbetade två lärare tillsammans med en stor grupp om 43 elever i årskurs 2, fördelade i två klassrum. Även om de formellt sett var en storklass hade eleverna sin hemvist i ett av klassrummen och kom därför att behandlas som två klasser i denna avhandling. De andra två klasserna, en etta med 19 elever och en tvåa med 13 elever, fanns på en mindre skola på landsbygden i ett etniskt svenskt och socioekonomiskt blandat upptagningsområde. Dessa klasser hade en mer traditionell organisation, med en ansvarig klasslärare för varje klass.

För observationsstudien gavs skriftligt samtycke från samtliga fyra klasslärare, tre kvinnor och en man. I storklassen på innerstadsskolan erhöles samtycke av vårdnadshavare för 37 av 43 elever (18 av 22 flickor och 19 av 21 pojkar). I den mindre skolan på landsbygden erhöles vårdnadshavares samtycke för 15 av 19 elever i ettan (sju av tio flickor och åtta av nio pojkar) och tio av 13 elever i tvåan (fem av sex flickor och fem av sju pojkar).

I den delstudie som baseras på lärarintervjuer gjordes, förutom intervjuer med de fyra lärarna i observationsstudien, kompletterande intervjuer med ytterligare nio lärare verksamma på lågstadiet. Totalt deltog tio kvinnor och tre män i intervjustudien. De intervjuade lärarna arbetade på elva olika skolor fördelade över åtta olika kommuner i varierande storlek i Mellansverige och hade mellan fyra och fyrtio års

erfarenhet av läraryrket (se även Tabell 1 på s. 60). Utifrån spridningen i antal yrkesverksamma år framgår det att de deltagande lärarna har gått olika lärarutbildningar. Alla hade dock behörighet för att undervisa på lågstadiet. Ett par av lärarna hade vid intervjutillfället påbörjat utbildning för att vidareutbilda sig till speciallärare eller specialpedagoger, och hade delvis redan en sådan roll på de skolor de var verksamma. Två andra lärare var förstelärare på de skolor de arbetade.

När frågor kring elevers perspektiv väcktes hade det gått betydande tid sedan mina observationer på första skolan. Jag bedömde därför de eleverna som inte aktuella som intervjudeltagare. Delstudien om elevers perspektiv baserar sig därför på fokusgrupper med elever på den mindre skolan på landsbygden. Samma elever som deltog i observationerna därifrån gav även samtycke till och deltog i intervjustudien, med undantag av två elever i årskurs 1, där vårdnadshavare gav samtycke till deltagande i observationsstudien, men inte till deltagande i intervju. Av de 23 elever som deltog i fokusgrupper var tolv pojkar och elva flickor (se även Tabell 2 på s. 62).

Klassrumsobservationer

En stor del av insamlingen av de empiriska data som utgör underlaget för avhandlingens resultat gjordes genom klassrumsobservationer. Hur dessa genomfördes och de övervägningar som gjordes relaterat till dem redogörs för nedan.

Min roll som observatör och min närvaro i klassrummen

Under datainsamling och analysarbete undvek jag att ta rollen som en auktoritet, det vill säga att agera som lärare eller någon som bestämde över barnen. Mandell (1991) påtalar att även om det är omöjligt för en vuxen att kliva in i barns värld helt obemärkt, kan den vuxne sträva efter att inta en roll som minsta möjliga vuxen. Jag strävade efter att möta eleverna i en forskarroll som minsta möjliga vuxen. Det handlade om med vilka ögon jag betraktade det jag observerade i klassrummen, hur jag bemötte lärare och elever, samt hur de betraktade mig. Jag hanterade detta dels genom att inte lockas till att hjälpa till, även om någon elev satt med handen uppe länge. Jag presenterade mig inte heller för eleverna som lärare, utan som någon som också gick en utbildning. Jag förklarade att jag skulle skriva en bok om arbetet i skolan och därför var jag intresserad av att se hur de jobbade och höra deras tankar om hur det

var att gå i skolan och vad de gjorde där, och hoppades att de ville hjälpa mig med det.

Jag fanns med i klassrummen som observatör, strategiskt placerad någonstans där jag kunde ha överblick över vad som skedde. Under de absolut första observationstillfällena varierade jag mellan att stå och sitta. Jag upplevde dock att eleverna tittade mer på mig när jag stod där med min anteckningsbok. För att inte riskera att störa verksamheten eller fånga lärares och/eller elevers uppmärksamhet, valde jag därför att huvudsakligen sitta ner under klassrumsobservationerna. När jag kom till en ny klass satt jag inledningsvis på ett och samma ställe under mina observationer medan elever och lärare vande sig vid min närvaro. Ambitionen var att jag skulle vara någon som de var bekväma med fanns i rummet; någon de inte tog någon större notis om. När läraren vid tillfället lämnade klassrummet och jag blev den enda vuxna i rummet hände det att en del elever började prata med varandra och/eller gå runt i klassrummet. Ibland tittade då elever mot mig, som för att se min reaktion. Jag fortsatte att enbart observera. Ganska snart slutade dessa kontroller.

När jag gjort bedömningen att eleverna inte tog någon större notis om min närvaro började jag att variera min plats i rummet något. Det gjordes i de klassrum där det var möjligt, och främst mellan, sällan under observationstillfällen. Anledningen till att variera placering var att få en spridning i vilka elever som jag befann mig i närheten av. I det klassrum där utrymmet var mest begränsat och inte medgav några förflyttningar från min sida fick jag ändå en variation i vilka jag befann mig närmast. Det genom att eleverna under den period som observationerna pågick bytte platser vid minst tre tillfällen. Även i de andra klassrummen skedde en del ommöbleringar och eleverna bytte platser i klassrummen under observationsperioden. Under samlingar, genomgångar och andra helklassaktiviteter satt jag stilla och observerade. När eleverna arbetade enskilt, i par eller grupper, och läraren gick omkring i klassrummet för att bistå elever med hjälp, gick jag ibland runt i rummet. Det gjordes för att bättre kunna ta del av det som pågick. Jag försökte då hålla mig lite i bakgrunden för de jag observerade och lyssnade på, för att inte störa.

De enda tillfällen då jag klev ur rollen som enbart observatör var för korta informella samtal med deltagare i studien. Ofta skedde det i direkt anslutning till en observerad återkopplingsdialog mellan lärare och en eller ett par elever. Vid dessa tillfällen handlade det om samtal med elever för att få reda på mer om det jag observerat och höra deras beskrivning av vad som kommunicerats, samt av nyfikenhet på elevens

tankar kring situationen och den återkoppling hen fått. Motsvarande samtal med lärare gjordes efter lektionen ifråga.

Att fånga det som händer i klassrummet

Datainsamlingen inleddes med observationer och den öppna frågeställningen: ”Hur kommer bedömning till uttryck i det vardagliga arbetet i klassrummet?”, vilken ganska snart genom det initiala analysarbetet avgränsades till studier av återkoppling i lågstadielklassrum. Dokumentation gjordes inledningsvis enbart i form av fältanteckningar, men kom senare att kompletteras med ljudupptagningar. Jag avvaktade med ljudupptagningar baserat på en initial oro att drunkna i material på grund av den vida frågeställningen. Det kan diskuteras huruvida att enbart förlita sig till fältanteckningar, eller att vänta med ljudupptagningar var ett klokt val. Glaser (1978) menar att det som forskaren noterar är det som är av relevans. Om något missas så är det alltså heller inte relevant, och därför spelar det mindre roll att det inte kommer med i datamaterialet. Jag är dock osäker på om det verkligen är så. Mina fältanteckningar bestod av noteringar om miljö, aktiviteter och rörelser i rummet, och av nedtecknade samtal mellan lärare och elever. De bestod även av en del bildillustrationer, ofta i form av skisser och mönster som bidrog till att ge mig en tydligare minnesbild av situationer inför renskrivande. Vid analys av de inledande fältanteckningarna konstaterade jag att de främst behandlade interaktionen mellan lärare och elever. Det ledde till att studieobjektet för avhandlingsarbetet kom att avgränsas till återkoppling i lågstadielklassrum.

Efter att studieobjektet hade avgränsats till återkopplingsinteraktionen mellan lärare och elever kom fältanteckningarna att kompletteras med ljudupptagningar under lektioner. Ljudupptagningarna gjordes främst i samband med genomgångar, samlingar och liknande, och från den position i klassrummet där jag då befann mig. När jag började göra ljudupptagningar under observationer fick jag betydligt mer data att hantera, transkribera och analysera. Det gjorde att datainsamlingen på andra skolan spreds ut under en längre period för att analysarbetet skulle kunna göras parallellt. Såväl Glaser (1978) som Charmaz (2014) är tydliga med att kodning behöver ske i tät växelverkan med datainsamling för att forskaren ska ha ett öppet sinne och inte tolka in mening utifrån egna erfarenheter från fältet. Sedan är även de observationsanteckningar som

görs ändå ett urval och en tolkning, och på så sätt är jag som forskare medkonstruktör av data.

Tidsupplägg

I storklassen gjordes observationerna koncentrerat. 24 lektioner observerades under tio dagar under en treveckorsperiod. Datainsamlingen i de båda klassrummen gjordes parallellt. I vilket klassrum jag befann mig berodde på schemat. Jag var inte med på musik-, slöjd- och idrottslektioner, vilket var ämnen andra lärare hade med eleverna. Då var jag istället i det klassrum där det fanns elever. Det tidskomprimerade upplägget möjliggjordes av att jag enbart använde mig av fältanteckningar för datainsamling vid klassrumsobservationerna under den första datainsamlingsperioden. Att renskriva fältanteckningar är ett mindre tidskrävande arbete än att transkribera ljudupptagningar. Om ljudupptagningar genomförts under klassrumsobservationerna hade fler dagar behövts mellan datainsamlingstillfällena för att arbetet skulle vara den iterativa process som präglar grundad teori. När nya data inte tillförde något nytt utan enbart var en variation på det redan tidigare observerade och analyserade gick jag vidare till nästa skola och de två klassrummen.

På den andra skolan genomfördes observationerna utspritt över en åttaveckorsperiod. I en klass observerades 16 lektioner under 14 dagar och i den andra 14 lektioner under åtta dagar. Vissa dagar gjordes observationer i båda klasserna. Det skedde exempelvis då någon klass hade undervisning med någon annan lärare än klassläraren. Det skedde även vid något tillfälle när jag ville följa ett arbete som jag observerat inledningen av en tidigare dag och lektion, och därför bytte klassrum under dagen. Under tiden på andra skolan fann jag redan tidigt under analysen av data att de nya data som inhämtades var variationer på koder som utvecklats under tidigare datainsamling, men dessa data bidrog till att ge en mer sammansatt bild av det fenomen som studerades och fyllde på så sätt i en del mindre luckor. Jag fortsatte mina observationer ytterligare tid för att inte missa variationer i data som skulle kunna leda till andra mönster och för att inte skynda på processen, utan säkerställa mättnad.

Efter ett tag befann jag mig åter i ett läge då nya data enbart stärkte tidigare analys och bidrog med exempel på redan konstruerade kategorier. Då det inte längre fanns några luckor i datamaterialet utifrån de frågeställningar som utmejslats under analysprocessen bedömdes mättnad ha uppstått och data som tillräckliga för att grunda de konstruerade

kategorierna och den framväxande teorin. Totalt genomfördes observationer av 54 lektioner som var 40–80 minuter långa. Variationen i tid spenderad i de olika klasserna motiveras med att det var den tid som krävdes för att uppnå mättnad i datamaterialet, något som är centralt i kvalitativa studier och som är särskilt framskrivet i grundad teori (se t.ex. Charmaz, 2014; Dey, 2007; Glaser & Strauss, 1967/2006).

Lärarintervjuer

Efter att ha tillbringat viss tid i de klassrum där jag gjort observationer genomfördes semistrukturerade intervjuer med lärarna i dessa klasser. Vid intervjuerna utgick jag från en intervjuguide där frågeområden och mer övergripande frågor fanns preciserade med en del möjliga följdfrågor. Intervjuerna inleddes huvudsakligen med mer bakgrundsfrågor som exempelvis år i yrket, tid på aktuell skola och hur upptagningsområdet ifråga såg ut. Därefter gick samtalet in på klassrumspraktiken, och återkoppling behandlades ur olika perspektiv.

Under intervjuerna med de lärare i vars klassrum jag gjort observationer tog jag ibland upp återkopplingssituationer som jag observerat som jag ställde frågor kring eller bad läraren ifråga att berätta om. Såna frågor kunde exempelvis vara ”Jag har noterat att du ibland... Kan du berätta om dina strategier?”, eller ”I morse observerade jag ett samtal mellan dig och Hugo om en text han arbetade med. Jag förstod utifrån vad som sades att det var en fortsättning på något ni pratat om tidigare. Skulle du kunna berätta?” De flesta frågor jag ställde var följdfrågor som syftade till att få tillgång till lärarnas resonemang kring olika aspekter av återkoppling, och därmed också mer utvecklade svar. Att använda öppna frågor, lyssna in och fånga upp det lärarna sade med följdfrågor som signalerade intresse, och att inte vara rädd för tystnad, var strategier som jag genomgående försökte tillämpa vid intervjuerna. Den semistrukturerade formen bidrog till att intervjuerna mer fick karaktären av samtal (Kvale & Brinkmann, 2014).

Efter intervjuerna med de fyra lärare som jag hade genomfört observationer hos fanns behov av att göra ytterligare lärarintervjuer för att komma vidare i analysen. Intervjuer påbörjades så snart nya deltagare rekryterats och samtyckt till att delta i studien. Med dessa lärare genomförde jag semistrukturerade intervjuer efter en något reviderad intervju-

guide (se Bilaga D¹⁰) där en del frågor tog sin utgångspunkt i de preliminära resultat jag arbetat fram och de luckor som fanns i den pågående analysen. Dessa intervjuer var i övrigt av samma karaktär som de inledande intervjuerna, med öppna frågor kring det som var studieobjekt, och följdfrågor för att få exempel och belysa något ur olika perspektiv. Ett par av de kompletterande intervjuerna var telefonintervjuer.

De deltagande lärarna kände alla till min bakgrund som lärare på lågstadiet. Det ledde till att de ibland utgick från att jag förstod vad de menade. Jag försökte dock att genomgående be om exempel eller förtydliganden, för att inte tolka in mina egna erfarenheter som förklaringar till deras resonemang eller val av strategier.

Totalt deltog tretton lärare verksamma på lågstadiet på elva olika skolor i åtta olika kommuner (se Tabell 1). Med undantag av de tre lärare som intervjuades via telefon eller Skype, genomfördes lärarintervjuerna i klassrum, arbetsrum eller grupprum på respektive skola. För ljudupptagning användes diktafon, med undantag för de två telefonintervjuerna, där jag utnyttjade mobiltelefonens inspelningsfunktion. Efter telefonintervjuerna förde jag över intervjudata till annan enhet och raderade den från telefonen.

Två lärare hade jag relativt korta intervjuer med. Toni, som även deltog i observationsstudien, uttryckte en känsla av att vara obekvämt med att bli intervjuad och särskilt att bli inspelad. Jag hade dock en hel del informella samtal med Toni i nära anslutning till lektioner. Kim, som jag intervjuade via Skype, hade jag träffat innan intervjutillfället och kände till sådant som utbildning, år i yrket, vilken skola Kim var verksam vid och hur upptagningsområdet för den skolan såg ut. Jag kunde därför direkt gå in på frågor som var av relevans för studien.

Revidering av intervjuguiden under analysarbetet ledde till behov av att gå tillbaka till lärare för kompletterande intervjuer. Det innebar även att antalet intervjuer och den tid som lades på intervjuer med de olika lärarna blev olika långa. Exempelvis ledde avgränsningen i avhandlingsarbetets studieobjekt till ett behov av att göra kompletterande intervjuer med Chris och Alex, i vilkas klassrum jag började min

¹⁰ Intervjuguiden i bilagan är den reviderade versionen, då den tydligast återspeglar de frågor och frågeområden som intervjuerna med alla lärare behandlade.

datainsamling. Det förklarar även varför de i Tabell 1 förefaller kraftigt överrepresenterade vad gäller antalet intervjuminuter. Då de hade gemensamt ansvar för en storklass ville de bli intervjuade tillsammans.

Tabell 1. Intervjuer med lärare.

Namn ¹¹	Skola	Kommun	Lärarår	Antal minuter		Övrigt
Chris	A	P	10	41*	66*	
Alex	A	P	15	41*	66*	89
Robin	B	P	5	48	31	
Toni	B	P	>20	33		
Mio	C	Q	20	43		telefon
Kim	D	R	21	31		Skype
Eli	E	S	4	54		telefon
Vanja	F	T	16	67		
Tove	G	U	17	76		
Kirsten	H	U	17	61		
Kaj	I	V	40	54		
Mika	J	V	20	51		
Pim	K	X	8	60		
Total intervjutid:				13h och 25 min		

*Parintervju med Chris och Alex.

¹¹ Namnen i tabellen, och i de fall enskilda lärare nämns i metodavsnittet i övrigt, är de fingerade namn som används i Artikel II, A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales.

Fokusgrupper med elever

Fokusgrupper med eleverna blev det som avslutade min datainsamling på skola 2. Det finns en inbyggd maktobalans i intervjusituationer, där faktorer som status och ålder är påverkande faktorer, och där den intervjuade kan uppleva sig kontrollerad. I intervjuer med barn blir maktobalansen mellan intervjuare och intervjuad än mer framträdande (Corsaro, 2015; Mandell, 1991) och därmed något jag behövde försöka reglera. Genom att använda mig av fokusgrupper ville jag öka balansen i den relation vuxen–barn som intervjun innebar. Det genom att bidra med trygghet i kamratgrupp. Fokusgrupper är även en ostrukturerad intervjuform, vilket är något som rekommenderas vid intervjuer med yngre barn (Cameron, 2015; Mayall, 2008). Dock kan kamrattryck påverka och hindra barn från att uttrycka sina tankar.

För att skapa bästa möjliga förutsättningar för fokusgrupperna ville jag att eleverna skulle känna trygghet i med de andra i gruppen. Jag bad därför klasslärarna om hjälp och satte ihop grupperna i samråd med dem. Jag vinnlade mig även om att i möjligaste mån inta rollen som minsta möjliga vuxen (Mandell, 1991). Den roll jag intagit under tidigare gjorda observationer i klassrummen hjälpte mig i detta. Jag hade dessutom före, emellan och efter lektioner jag observerat uppehållit mig med eleverna i kapprum och ute på raster, samt ätit lunch med dem vid flertalet tillfällen. Under dessa tillfällen hade jag visat intresse för elevernas tankar genom småpratande, lyssnande och frågande, där de och deras upptagenheter var det som lett samtalen. Det var ett sätt att etablera en god relation med eleverna och få dem att se mig som någon som var uppriktigt intresserad av deras tankar (Cameron, 2015).

Sju fokusgrupper genomfördes med tre till fyra elever per grupp (se Tabell 2). Eleverna hade deltagit i observationsstudie under vårterminen när de gick i årskurs 1 respektive 2. Fokusgrupperna genomfördes tidigt på höstterminen efter, då de börjat årskurs 2 respektive 3. Valet att göra fokusgrupper innebar även att intervjuguiden (se Bilaga E) fick mer formen av områden att diskutera än specifika frågor. Det bidrog till ett mer informellt samtal, eller forskningskonversation som Mayall (2008) väljer att benämna det. Användandet av begreppet konversation istället för intervju är kopplat till att Mayall (2008) förordar ett mer informellt samtal, där kontexten är viktig för att skapa en trygghet och tillit hos barnet. Bilden av en informell konversation var något som var vägledande under fokusgrupperna med eleverna. Intervjuguiden möjliggjorde

för mig att vara receptiv till elevernas utsagor och låta dem i möjligaste mån föra samtalet. Jag ville få dem att känna att jag var någon som var uppriktigt intresserad av deras tankar och upplevelser, och att de hade något de kunde lära mig genom dessa samtal.

Tabell 2. Fokusgrupper med elever.

Namn ¹²	Årskurs	Antal minuter
Markus, David och Karl	2	23
Anna, Tina och Frida	2	34
Per, Kia och Johan	2	26
Erik, Peter, Ella och Lisa	2	29
Cecilia, Maria, Alfons och Andreas	3	28
Sara, Karin och Helen	3	45
Hugo, Fredrik och Mikael	3	24
Total intervjuetid:		3h och 29 min

Jag valde att undvika att ställa frågor specifikt om återkoppling och bedömning. Det gjordes dels då ett användande av begrepp som eleverna förknippade med vuxnas eller lärares begreppsanvändande riskerade medföra en onödig distansering mellan mig och dem (jfr De Jong & Berg, 2013; Mandell, 1991). Såväl Hirsh (2020) som Löfgren, Prieto, Tanner, Löfgren, Samuelsson och Lindberg (2017) beskriver även hur ett ökat fokus på såväl summativ som formativ bedömning gjort bedömningens närvaro i svenska klassrum mer påtaglig än tidigare. Jag ville inte riskera att påverka eleverna till att känna sig ständigt bedömda och

¹² Namnen i tabellen är de fingerade namn som används i Artikel III, "You must learn something during a lesson": How primary students construct meaning from teacher feedback.

kontrollerade av sina lärare, en känsla som gymnasieeleverna i Hirshs (2020) fokusgruppstudie gav uttryck för. Till skillnad från Williams (2010) som ställde elever frågor som uttryckligen handlade om återkoppling och vad läraren tyckte om deras arbete, valde jag därför att liksom Hirsh (2020) närma mig ämnet mer indirekt. Jag inledde fokusgrupperna med att be eleverna berätta vad de gjorde i skolan. Sedan följde frågor om hur de upplevde saker de gjorde, vad de tyckte var lätt respektive svårt i skolan och varför, vad de gjorde när de inte visste vad de skulle göra eller fastnat på en uppgift, hur läraren hjälpte dem och hur de uppfattade den hjälpen. Elevernas svar följdes upp av följdfrågor som "Hur då?", "Intressant, kan du berätta mer?" och liknande. Eftersom jag hade gjort observationer i de klasser som eleverna gick i kunde jag även ge frågor knutna till situationer eller handlingar jag observerat i klassrummet. De frågorna var av samma karaktär som motsvarande frågor i lärarintervjuerna.

Som i intervjuerna med lärarna var det några deltagare som talade mer, och andra som talade mindre. En del fokusgrupper var lättpratade, och där blev min roll att lyssna, visa intresse, med hjälp av följdfrågor få rikare beskrivningar, samt rikta samtalet till att behandla för studien relevanta frågor. I grupper där det fanns mer tystlåtna elever fick jag ibland rikta mig till enskilda elever för att få dennes aspekt av något de andra beskrivit. Där använde jag mig även i högre utsträckning av observationer från klassrummet som utgångspunkt för frågor. Genom att kort och ibland fragmentariskt beskriva något som jag sett och be eleverna berätta för mig om det, visade jag intresse för deras perspektiv på något som jag signalerade att jag inte hade så bra kunskaper om. Jag ville samtidigt inte att de skulle känna sig pressade att säga något. Då en del elever pratade mer än andra kunde en elevs korta inlägg följas av ett samtal som byggde på en annan elevs senare inlägg. Jag använde mig då av strategin att plocka upp det som sagts men inte följts upp genom att vända mig till eleven ifråga när jag inledde en ny fråga. Det kunde låta "Du Stina sa något om att... Kan du berätta?". Med hjälp av den typen av frågor som fångade upp tidigare trådar och genom att vända mig till någon som suttit tyst för att få den elevens perspektiv på något de andra diskuterat, försökte jag få alla elever att uppleva sig sedda och lyssnade på, och fick tillgång till deras berättelser.

Under några av intervjuerna upptäckte vi att de andra i klassen hade tagit rast. Jag föreslog då att de elever jag intervjuade också skulle gå ut på rast, och att vi skulle ses igen efteråt, vilket också skedde. Det innebar

att ingen sittning var längre än 28 minuter, vilket jag tror gynnade fokusgrupperna med tanke på elevernas ålder. De fick en paus och ny energi, och samtalen blev även längre än de utan paus.

Informella samtal

Förutom att jag intervjuade deltagare i studien förde jag även informella samtal med såväl elever som lärare i de fyra klasser där observationer genomfördes. Samtal med elever skedde mestadels utanför lektionstid, närmare bestämt i kapprum före och efter lektioner, i matsalen under luncher och ute under raster. De flesta informella samtal jag hade med elever utanför klassrummet hade till syfte att skapa en social relation, att bidra till att få dem se mig som någon intresserad av deras tankar, en icke-värderande vuxen (jfr Mandell, 1991). Ibland behandlade samtalen något som skett i klassrummet eller något som var del i den vardagliga klassrumspraktiken och var kopplat till någon av avhandlingsprojektets forskningsfrågor. Det kunde till exempel röra sig om att elever nämnde något som brukade gälla i klassrummet, eller beskrev hur läraren genom instruktioner eller korrigeringar reglerade hur en uppgift skulle genomföras, följt av någon reflektion eller ett tyckande om detta. Jag fångade då upp det med frågor som signalerade intresse för att få reda på mer.

Några samtal med elever ägde rum under lektionstid. De var oftast kopplade till att en elev just hade fått återkoppling av läraren och att jag var intresserad av vad eleven gjorde av den återkopplingen och hur den tolkats. Dessa informella samtal gjordes sålunda i syfte att samla data, till skillnad från andra informella samtal med elever som till stor del var relations- och förtroendebyggande. De informella samtalen med lärarna ägde i huvudsak rum i klassrummet före och efter lektioner, samt i lärarrummet. Samtalen med lärarna var i högre grad än de med eleverna datainsamling, men även förtroendebyggande. I ett av fallen valde jag att ha en hel del informella samtal med en lärare som föredrog det framför att bli intervjuad.

Dokumentationen av de informella samtalen kopplade till avhandlingsprojektets frågeställningar gjordes huvudsakligen genom fältanteckningar direkt efter samtalen. En del kortare noteringar gjordes under några av samtalen med lärare. Dokumentationens form, samt att en hel del av det som de informella samtalen behandlade inte rörde studieobjektet, gör det svårt för mig att uppskatta såväl tid som användes för datainsamling genom informella samtal, som mängd insamlat data. Det

senare då renskrivningen av anteckningar från informella samtal med lärare och elever gjordes i samma dokument som renskrivning av fältanteckningar. Om samtalet berört en specifik lektion eller situation lades de in i anslutning till detta.

Databearbetning

Samtliga fältanteckningar har renskrivits och samtliga ljudupptagningar har transkriberats. Renskrivning av fältanteckningar inleddes efter första observationstillfället och fortsatte sedan parallellt med fortsatt datainsamling och senare när så krävdes. Detsamma gällde transkribering av ljudupptagningar från observationer, informella samtal, lärarintervjuer och fokusgrupper med elever.

Renskrivning av fältanteckningar gjordes ordagrant när det gällde återkopplingssamtal mellan lärare och elev. Beskrivningar av kontext, såsom vilken typ av lektion det rörde sig om, utvecklades från anteckningar som ibland var av stödordskaraktär till mer fullständiga beskrivningar. Att renskrivningen gjordes så snart som möjligt efter observationerna ifråga innebar att mina minnesbilder från tillfällena var tydliga, vilket hjälpte mig i det arbetet. Jag kunde därmed utveckla resonemang och förtydliganden vid renskrivning av fältanteckningar och ta tillvara på så mycket information som möjligt från observationstillfället. De utvecklade renskrivningarna bidrog till att fältanteckningarnas innehåll var enkelt för mig att förstå och följa med i även lång tid efter datainsamlingstillfällena ifråga. Fältanteckningarna bestod även av en del enkla skisser, där exempelvis interaktionen mellan lärare och elev, en lärares rörelsemönster i ett klassrum, eller en klassrumsmöblering illustrerades. Skisserna underlättade också renskrivningen av fältanteckningar. Jag hänvisade även till dem i de renskrivna fältanteckningarna för att kunna ta fram dem vid behov.

Transkribering av ljudupptagningar gjordes ordagrant. Utelämnning av ändelser i tal innebar även utelämnning av ändelser i transkriptionen, vilket ytterligare gjorde att talspråksstrukturen bibehölls. Vilken typ av transkription som görs och med vilken noggrannhet beror på vad som studeras (Kvale & Brinkmann, 2014). I detta fall var jag intresserad av vad som kommunicerades, och inte hur. Det innebar en något mindre noggrannhet i sådant som betraktades som inte betydelsebärande. Jag valde dock att inte lägga till utelämnade ändelser för att ligga så nära utsagorna som möjligt i mina transkriptioner. Pauser markerades, men

längden på pauser noterades inte. När något uttrycktes med emfas noterades det inom hakparentes som min anteckning. Likadant om något sades skrottande. Tvekljud som "eeh" och "hm" skrevs inledningsvis mer frekvent ner, men i de senare intervjutranskriptionerna utelämnades de om de inte bedömdes tillföra något till det som kommunicerades. Vid transkription av ljudupptagningar i klassrum koncentrerade jag mig på den interaktion som jag vid ljudupptagningstillfället varit intresserad av att följa. Det innebar att sådant som skedde parallellt (t.ex. en elev som suckar högt och kommenterar något bordsgrannen gör) inte noterades, undantaget om det senare fick betydelse för det som fokuserades.

Transkriberingar av ljudupptagningar gjorda i klassrum lades in i samma dokument som fältanteckningarna, på platser där de tidsmässigt hörde hemma. De fältanteckningar och ljudupptagningar i klassrum som ligger till grund för en del av denna avhandling utgörs av 301 sidor renskrivna text, plus de skisser som redogjorts för ovan. De transkriberade lärarintervjuerna omfattar tillsammans 466 sidor text och de transkriberade elevintervjuerna omfattar 189 sidor. Sidangivelserna avser text med 1,5 radavstånd och en bredare högermarginal avsatt för kodning.

Talspråk och skriftspråk skiljer sig en hel del åt. Det förstnämnda innehåller en hel del ofullständiga satser och upprepningar, och ibland även dialektala uttryck. I de transkriberade avsnitt som kom att utgöra empiriska exempel i artiklar togs därför tvekljud som inte bedömdes som betydelsebärande bort. Upprepningar av delar av ord eller satser utelämnades också för att underlätta läsning och tillgänglighet. Av samma anledning fick uttryck ibland justeras vid översättning för att fungera på engelska. Då mina empiriska exempel i artiklarna presenteras på engelska har jag inte haft behov av att även avidentifiera eventuella dialektala uttryck. I de empiriska utdrag som används som illustrerande exempel i avhandlingens artikelsammanfattningar fanns inga dialektala uttryck som jag behövde förhålla mig till. Däremot lades ändelser till där sådana utelämnats för att öka läsbarheten.

Analysförfarande

Studieobjektet i mitt avhandlingsarbete kom tidigt att avgränsas till återkoppling i den direkta interaktionen mellan lärare och elev i klassrummet. Det gjordes då mina inledande observationsdata i huvudsak behandlade den delen av bedömningspraktiken i klassrummet, vilket också ledde till att den fortsatta datainsamlingen kom att fokusera på

just klassrumsåterkoppling. Inom grundad teori förordas att forskaren inte ska ha för bråttom med att avgränsa studien. Avgränsningen görs successivt under kodning och analys (Charmaz, 2014; Glaser, 1978). Ett liknande resonemang förs inom fältforskning där processen med datainsamling och bearbetning ibland beskrivs som en trätt i vilken forskningsfokus och frågeställningar stegvis blir mer och mer tydligt inriktade (Walsh, 2012). De fortsatta avgränsningar som gjordes, och som utmynnade i de olika delstudierna, skedde successivt genom konstant komparation, initial, fokuserad och teoretisk kodning, samt memoskrivande (Charmaz, 2014; Glaser, 1978).

Genom att tillämpa Charmaz (2014) kodningsförfarande höll jag mig nära mitt datamaterial genom analysprocessen, samtidigt som jag tilläts ta del av relevant forskning för att bidra till att utveckla teorier och ställa relevanta frågor till materialet (Thornberg, 2012; Thornberg & Dunne, 2019). Användandet av konstant komparation och att ligga nära data under hela kodnings- och analysprocessen bidrog till att ge goda förutsättningar för att identifiera mönster i data och konstruera modeller för att beskriva respektive delstudies resultat. Med undantag av den re-analys av data som gjordes för Artikel IV pågick analysarbetet parallellt med datainsamling. Det grundar sig i en strävan efter att, i enlighet med grundad teori, ha ett öppet sinne för vad som kan framträda och att inte ha för bråttom med att försöka teoretisera och se mönster i data (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967/2006).

Kodning

I och med att de olika delstudierna baserade sig på lite olika typer av data, och även hade olika utgångspunkter, fick kodningen lite olika karaktär. Gemensamt var de olika analysstegen initial, fokuserad och teoretisk kodning, där det ibland fanns anledning att även gå tillbaka ett analyssteg. All kodning gjordes manuellt, ibland i ordbehandlingsprogram, men oftare med papper och penna.

Initial kodning

Analysarbetet inleddes med initial kodning, ett arbete som påbörjades så snart jag hade inlett datainsamlingen. Kodningen gjordes mycket nära datamaterialet: rad för rad och mening för mening. Det datanära kodningsförfarandet var något som fick mig att släppa den oro jag burit med mig in i studien gällande hanterandet av min egen förförståelse.

Tabell 3. Utdrag ur initial kodning av observationsdata, med fokus på lärares återkoppling till elever.

Läraren	<u>Vad är</u> ¹³ en öde ö?	vad-frågånde, svarsfokuserande
Elev 1	Där människor brukar vara när man strandat i havet.	
Läraren	<u>Mm</u>	hummande, bekräftande
Elev 2	En ö där det finns värdefulla skatter.	
Läraren	<u>Ja det kan</u> det finnas, <u>men</u> det behöver inte vara så.	bekräftande, problematiserande, svarsfokuserande
Elev 3	Island är en ö.	
Läraren	<u>Ja, men</u> den är inte särskilt öde. <u>Det bor ju många islänningar där.</u>	bekräftande, problematiserande, förtydligande, svarsfokuserande
Elev 4	En ö där det inte finns några människor. Där människor har svårt att överleva. Där det kanske bara finns några papegojor.	
Läraren	<u>Ja, så kan det vara. Bara några papegojor.</u>	bekräftande, upprepande, svarsfokuserande

Att initialt koda rad för rad och verbalisera vad som gavs uttryck för i materialet genom att konstruera koder av begrepp ur datamaterialet bidrog till en analys på datamaterialets villkor. Koder konstruerades nära knutna till det data som analyseras. Att som forskare hålla sig nära datamaterialet genom hela forskningsprocessen bidrar, menar Charmaz (2014), till att den teori som utvecklas är väl grundad i data. Detsamma

¹³ De understrukna delarna i det transkriberade datamaterialet är det som koderna i högermarginalen syftar på.

uttrycks av Glaser och Strauss (1967/2006) som påtalar konstant komparation och att låta data tala som grundläggande inslag i processen.

Kodning gjordes huvudsakligen i verbform. Materialet från klassrumsobservationerna bestod främst av dialoger mellan lärare och elever, men även beskrivningar av handlingar och händelser i klassrum. Data kodades dels utifrån vad som sades och dels utifrån vad läraren gav återkoppling om. För exempel, se Tabell 3. I kodningen av transkriberade lärarintervjuer och fokusgrupper med elever låg den initiala kodningen nära informanternas egna uttalanden och bestod ofta av deras egna ord, eller former av dessa (s.k. *in-vivo*-koder, se Glaser & Strauss, 1967/2006). För exempel på kodning av fokusgrupp, se Tabell 4.

Tabell 4. Utdrag ur initial kodning av fokusgrupp med elever i årskurs 2.

Elisabeth	Men om man får hjälp av [läraren] då, hur brukar hon hjälpa?	
P1	Ja, <u>hon brukar hjälpa hur man ska tänka</u>	strategibrukande, tankehjälpande
P2	<u>Ja</u>	medhållande
P1	Och allting. Hon <u>avslöjar inte</u> hur man ska göra.	oavslöjande
Elisabeth	Hon avslöjar inte hur man ska göra?	
P1	Nej, hon ger istället <u>små ledtrådar</u> .	ledtrådande
P2	<u>Mm</u>	medhållande
Elisabeth	Det här med att hon ger ledtrådar, hon avslöjar inte samtidigt som hon hjälper hur man kan tänka, är det att hon vill att ni ska tänka ut det själva då?	
P1, P2	<u>Jaa</u>	bekräftande
P3	Ja <u>så vi lär oss det</u> , som vi håller på med.	lärandehjälpande

Bland annat konstruerades koder som *ohjälpande* och *lugnskapande*, vilka var koder vars namn låg nära elevernas egna formuleringar. På liknande sätt konstruerades koder som *stödjande* och *brandsläckande* under den initiala kodningen av lärarintervjuer i arbetet med den andra delstudien. Under den initiala kodningen av fokusgrupperna med elever fann jag återkommande delar där eleverna tryckte på att läraren sa till dem att de måste göra saker.

Att substantivera verb för att benämna koder och kategorier, något som ibland även innebär konstruerande av helt nya begrepp, är kännetecknande för användande av grundad teori (Charmaz, 2014; Glaser, 1978), vilket har hjälpt mig att fokusera på processer, handlingar, interaktioner och meningsskapanden. Initial kodning inledde även den re-analys av data från intervjuer och fokusgrupper som gjordes för den avslutande delstudien. Den genomfördes på samma sätt som vid den tidigare initiala kodningen av dessa data, och koderna blev i princip desamma. I och med att delstudien utgick från överlappningar jag redan identifierat i hur lärare och elever talade om återkoppling, samt byggde på re-analys av data som nyligen analyserats, gick dock analysprocessen tidigare in i fokuserad kodning.

Fokuserad kodning

När en hel del data analyserats och vissa mönster kunde skönjas påbörjade jag den fokuserade kodningen, där just synliggörandet av mönster i mina data inleddes. Under den fokuserade kodningen koncentrerades analysen till att försöka identifiera kärnprocesser i de data som analyserades. De öppna frågeställningarna medförde ett tämligen brett datamaterial. Det innebar att jag under analysen ofta fann några olika parallella aspekter som skulle kunna användas för att beskriva den återkopplingspraktik som studerades, oavsett om det var observationsdata eller intervjudata som analyserades. Under denna analysfas konstruerades kategorier där olika koder kopplades samman. Dessa kategorier var mer innehållsrika, sammansatta och abstrakta än koderna och kom att vägleda det fortsatta analysarbetet.

Processen i de olika delstudierna såg i denna fas lika ut. Koder bytte namn, slogs ihop till mer övergripande och utvecklade koder. Kategorier bytte också namn, slogs ihop, delades, och omstrukturerades. Arbetsdefinitioner av kategorier utvecklades och reviderades. Memoskrivande och tankekartor hjälpte till i analysprocessen. Jag ritade åtskilliga tanke-

kartor för att utifrån koderna försöka identifiera kärnprocesser. Det var utifrån analysmaterial som dessa tankekartor som jag tillsammans med handledare diskuterade och avgränsade studieobjekt i de tre första delstudierna. Avgränsningarna innebar dels ett tydliggörande av studieobjekt, men även att en del koder kom att helt falla bort ur delstudier på grund av bristande relevans för den aktuella frågeställningen.

Teoretisk kodning

Parallellt med den fokuserade kodningen inleddes och pågick den teoretiska kodningen som syftade till att analysera hur de framväxande kategorierna kunde relateras till varandra och integrera dem till en teori. I denna analysfas fortsatte analysen av relationerna mellan koder och mellan kategorier av koder. Teoretiska koder (Glaser, 1978, 1998b; Thornberg & Charmaz, 2014) och sensitiva begrepp från symbolisk interaktionism (Blumer, 1969) användes för att utforska, analysera och beskriva de relationer och processer som identifierats i datamaterialet. I de senare delstudierna bidrog även kategorier som konstruerats i tidigare delstudier till analysen. Tankekartorna från den fokuserade kodningen blev här mer utvecklade och kom slutligen att ligga till grund för de figurer som använts för att tydliggöra relationen mellan kategorier i några av artiklarna.

Under analysen av observationsdata konstaterades överlappningar mellan kategorier som beskrev vad lärare kommunicerar till eleverna med sin återkoppling. Var en kod hörde hemma berodde ofta på i vilket sammanhang eller hur något sagts. Exempelvis kunde ett ”Ja” beroende på betoning och situation vara ett konfirmerande eller ett berömmande. För att hantera denna överlappning användes en prototypisk kategorisering (Dey, 1999, 2007; Lakoff, 1987; Medin & Barsalou, 1987). Dey (1999) förklarar att medan det vid en klassisk kategorisering finns klara gränsdragningar mellan vad som inryms inom en kategori och vad som faller utanför den, är gränserna vid prototypisk kategorisering inte lika klara. Han hävdar att den klassiska kategoriseringsmodellen, där regler för inkludering sätter ramar, kan leda till felaktiga bedömningar, då det ibland omöjliggör en korrekt kategorisering. Dey (1999) menar att prototypisk kategorisering har ett bättre stöd utifrån lingvistisk forskning. Även Lakoff (1987) trycker på behovet av prototypisk kategorisering inom lingvistik, och pekar i sin argumentation på att begrepp kan tillskrivas olika innebörd beroende på hur de används. Dey (1999)

förklarar prototypisk kategorisering med att när kategoriernas gränser är otydliga och överlappande får en prototyp av vad som är mest kännetecknande för en kategori definiera den. I studier om exempelvis utveckling, språk och begreppsanvändning, samt genus och kön, blir behovet av en prototypisk kategorisering ibland uppenbar (se t.ex. Bodomo, 2016; Dunham & Olson, 2016; Hampton, 2007; Rowe, Fitness & Wood, 2014). I mina data kunde frågan "Hur tänkte du här?", ställd av en lärare, kvalificera sig i såväl kategorin *kontrollerande* som i kategorin *delibererande*, med tonläge och kontext som avgörande. I den prototypiska modellen för kategorisering betonas grad av tillhörighet till en kategori beroende på grad av likhet med kategoriens prototyp (Dey, 1999, 2007).

I analysen av lärarintervjuer, som utmynnade i Artikel II, upplevdes begreppet "definition av situation", från symbolisk interaktionism, användbart för att beskriva hur deltagarna tolkar situationer de deltar i och hur det påverkar deras handlingar (Thomas & Thomas, 1928). Begreppet "huvudangelägenhet" (eng. "main concern", Glaser, 1978, 1998a, 1998b) användes för att beskriva vad lärarna huvudsakligen var upptagna av i sina beskrivningar av sin egen återkopplingspraktik. För att beskriva lärares val av återkopplingsstrategier baserade på upplevelser av förutsättningar och behov – lärarnas bakomliggande motiv och inre logiker till hur de återkopplade till sina elever – användes begreppet "rationaler" (Alvarado, 2003). Vidare användes de kategorier som konstruerats i observationsstudien för beskrivande av återkopplingsfokus.

I Artikel III, som redogör för delstudien om hur lågstadielever förstår lärares återkoppling, bidrog Glasers (1978) kodfamiljer "Six C's" och kriterier-mål (underfamilj till Six C's) till att beskriva relationerna mellan koder. Six C's är central bland Glasers kodfamiljer och kan bidra till att tolka och illustrera relationer och mönster i data genom att belysa faktorer såsom orsaker (causes), kontexter (contexts), tillfälligheter (contingencies), kovarianser (covariances) och tillstånd (conditions). I analysarbetet innebar det exempelvis att elevers beskrivningar om att saker behövde göras "noga" och "rätt" och uttalanden som, "Du måste lära dig något under en lektion", förstods som att eleverna upplevde att läraren betonade mål och kriterier i sin återkoppling.

I Artikel IV, där lärares och elevers utsagor analyserades i relation till varandra, fann jag att begreppen "rolltagande", "signifikant andre" (Mead, 1976) och "gemensam handling" (Blumer, 1969) var användbara för att beskriva upptagenheter och relationer. Även Glasers (1978)

teoretiska kodfamiljer Six C's och Strategi bidrog som värdefulla analytiska verktyg under den teoretiska kodningen. Vid jämförelsen av lärares och elevers utsagor blev exempelvis ett "ömsesidigt beroende" (ur kodfamiljen Strategi) framträdande.

Utvecklande av teori genom memon

Parallellt med kodning och datainsamling skrevs memon i vilka reflektioner kring kodningen bearbetades. Memon är analyserande texter där forskaren utvecklar reflektioner som gjorts under kodningsarbetet (Glaser, 1978). Memoskrivandets betydelse betonas av Glaser (1978) som menar att forskare bör avbryta datainsamling eller kodning för att nedteckna reflektioner och ta sig tid till att utveckla sina tankar i ett memo. Att skriva memon är ett sätt att bearbeta och strukturera analysen och slutligen utveckla en teori.

Tidiga memon är ofta korta texter som behandlar förståelsen av enskilda koder eller relationer mellan koder (Charmaz m.fl., 2018; Thornberg & Charmaz, 2014). Mina memon bestod inledningsvis huvudsakligen av lösryckta reflektioner och frågeställningar. Ett exempel från tidigt memoskrivande om lärares återkoppling till elever utifrån observationsdata är ett reflekterande kring *vad* "ja så kan man säga/tänka" och "ja, men" kommunicerade, *när* de användes och *hur* de relaterade till varandra. Reflektioner kring hur återkopplingen kunde förstås utifrån kodningen av data följdes ofta av frågeställningar av typen "vad innebär det för...?" eller "hur förhåller sig... till...?". Det handlade dels om frågor som påverkade fortsatt datainsamling, men även om frågor som fick mig att gå tillbaka till tidigare insamlat data. När analysarbetet kommit längre blir även memon mer utvecklade då forskaren försöker att i text, och ibland även diagram och tankekartor, konstruera mening i det som studerats genom att förklara relationer i och mellan koder och kategorier (Charmaz, 2014). Jag växlade mellan att skriva text och rita tankekartor. I tankekartor kunde jag visuellt synliggöra relationer mellan koder och ofta låg dessa till grund för mina memon. Memon ger forskaren möjlighet att testa olika tankespår för att sedan förkasta sådana som fallerar (Glaser, 1978). Flera av de tankekartor jag ritade hade något som skavde och ersattes efter vidare analys av nya som bättre illustrerade det jag försökte fånga.

Idén om konstant komparation, vilken präglar grundad teori, vägledde memoskrivandets alla faser. Jämförelser mellan memon som

behandlade liknande innehåll genomsyrade detta arbete. Den initialt öppna frågeställningen avgränsades under arbetets gång i och med att deltagares huvudangelägenhet i delstudierna definierades med hjälp av memoskrivande. Allt eftersom mitt datamaterial blev mer omfattande och jag kommit längre i analysarbetet blev även mina memon längre och mer utvecklade. Det var även i senare skede av memoskrivande som jag kunde undersöka hur exempelvis någon av Glasers (1978, 1998b) teoretiska kodfamiljer skulle bidra till att tydliggöra relationen mellan konstruerade koder. I slutet av arbetet med fokuserad kodning och parallellt med den teoretiska kodningen hade mina memon utvecklats till utkast till vad som sedan utvecklades vidare till resultat- och diskussionsavsnitt i de olika artiklarna.

Glaser (1978) uttrycker att om forskare under memoskrivande drar sig till minnes något som de har observerat men kanske inte antecknat då det skedde, så är det också giltiga data, lika mycket värda som övriga data. Jag har dock valt att inte förlita mig på lösryckta minnesbilder då jag inte kan garantera att i efterhand ihågkomna observationer inte är konstruktioner utifrån mina egna erfarenheter eller någon annans utsagor. Däremot har det vid enstaka tillfällen hjälpt mig att i användandet av konstanta komparationer ibland återgå till de skisser som jag gjorde under observationerna för att dra mig till minnes specifika situationer och sammanhang.

Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets (2002, 2011) etiska riktlinjer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Jag har under datainsamlingen även förhållit mig till etiska aspekter i mötet med deltagarna i studien, exempelvis frågor som tillkommer när det gäller studier där barn är deltagare, där det finns en maktasymmetri i relationen forskare/vuxen–barn (Alderson & Morrow, 2011). Hur en del aspekter hanterats praktiskt har jag i berört tidigare i metodavsnittet. Nedan redogör jag för de etiska överväganden som gjorts.

Information och samtycke

I det informationsbrev som skickades ut till lärare i samband med att jag sökte deltagare till min studie fanns information om studiens syfte, att deltagande var frivilligt, om samtycke och deltagares rätt att avbryta medverkan. Det fanns även information om hur materialet skulle

hanteras och användas, att information om skolor och deltagare hanteras konfidentiellt, att namn skulle fingeras och att datamaterialet inte skulle spridas. Jag informerade dem igen om detta i samband med att jag skulle inleda klassrumsobservationerna, samt i samband med intervjuerna.

På liknande sätt gick jag tillväga gällande information till elever. I informations- och samtyckesbrev riktat till eleverna i de berörda klasserna och deras vårdnadshavare informerade jag om studien, dess syfte, hur materialet var tänkt att användas och hur det skulle hanteras. Jag bad där även om vårdnadshavares skriftliga samtycke för elevernas deltagande. När jag sedan skulle inleda mina observationer i klasserna gjorde jag först ett klassbesök där jag presenterade mig i helklass och berättade vad jag skulle göra. Jag förklarade att det jag antecknade och det jag spelade in inte skulle läsas eller lyssnas på av andra än mig och möjligen någon kollega som jag arbetade med. Jag informerade också att även om jag hade fått vårdnadshavares tillstånd att tala med dem och göra anteckningar om vad de gjorde och sa i klassrummet för min datainsamling hade eleverna alltid rätt att säga till om de inte ville vara med. Jag betonade för eleverna att deltagandet var frivilligt och att de alltid hade rätt att avbryta. I en fältstudie är samtycke något som hela tiden förhandlas som en följd av hur fältarbetet utvecklas och att deltagarna när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande (Hammersley & Atkinson, 2007). Det är möjligt att eleverna inte reflekterade över sin möjlighet att avstå deltagande under klassrumsobservationerna, där min interaktion med dem var begränsad, eller under informella samtal. Vid informella samtal var det dock ofta eleverna som bjöd in mig i deras samtal.

I samband med fokusgrupperna med eleverna informerade jag åter om hur materialet skulle hanteras och användas, och frågade om de ville vara med på intervju. Jag informerade även om deras rätt att avbryta om de kände för det. Under genomförandet av fokusgrupperna var det vid ett tillfälle en elev som efter cirka 20 minuter sa ”Nä, nu går jag tillbaka till klassrummet.” ”Okej, tack [namn] för att du ville vara med”, blev mitt svar, innan jag fortsatte samtalet med de andra eleverna i gruppen. Vid fokusgrupper finns dock en risk att ett upplevt grupptryck kan påverka en elevs beslut om deltagande.

Etiska överväganden under datainsamlingen

Under datainsamlingen har åtskilliga etiska överväganden gjorts. Som jag redogjort för gällande lärarintervjuer uttryckte en av de lärare som

jag gjorde klassrumsobservationer hos att hen kände sig obekväm i intervjusituationen. Att tillbringa lite mer tid i den lärarens klassrum och även ha mer informella samtal med läraren ifråga, blev mitt sätt att bemöta hens önskemål gällande villkor för deltagande i studien, vilket var i enlighet med Vetenskapsrådets (2002, 2011) riktlinjer om deltagande. Förutom att deltagande är frivilligt och att deltagare har rätt att avbryta sin medverkan, kan de även säga ja till viss form av medverkan och nej till annan form av medverkan. Läraren ifråga medgav samtycke till intervju, men föredrog informella samtal som inte spelades in.

Valet att ta in barndomssociologi som teoretiskt perspektiv var till betydande del kopplat till etik. Bland annat vinnläggandet om att i möjligaste mån vara minsta möjliga vuxen i mötet med eleverna, genom vilken roll jag intog och vilket språk jag använde, samt att jag utgick från deras kontext (jfr Alderson & Morrow, 2004, 2011; Mayall, 2008). Det gjordes även genom att jag var tydlig med att elevernas deltagande skulle ske på deras villkor, och att inget av det som de sa under intervjuerna skulle föras vidare till lärarna, föräldrarna eller andra på skolan. Barndomssociologin syftade även till att tillgodose att elevernas röster blev hörda och värderade som lika sanna och betydelsefulla som lärarnas (Alderson & Morrow, 2004; Danby & Farrell, 2005; Mayall, 2008). Studierna faller inte under lagen om etikprövning (SFS 2003:460) i och med att de inte behandlar känsliga personuppgifter (3 §) eller bedöms riskera att skada deltagare (4 §).

Val av intervjuform och utformande av intervjuguide kan, särskilt gällande fokusgrupperna med elever, kopplas till etiska överväganden (Alderson & Morrow, 2004; Cameron, 2015; Corsaro, 2015). Den öppna intervjuguiden möjliggjorde att utgå från eleverna, och följa upp deras utsagor med följdfrågor för att föra in samtalet på de delar i deras utsagor som var av intresse för studien (Cameron, 2015). Även den språkmässiga anpassningen, att använda ett vardagsspråk nära elevernas språk, kan tillskrivas en etisk aspekt (De Jong & Berg, 2013).

Konfidentialitet och nyttjande

För att säkerställa deltagarnas konfidentialitet har jag varken angivit namn på kommuner, skolor, deltagare eller andra som nämns under datainsamlingen. Redan vid renskrivning av fältanteckningar och transkribering av intervjuer ändrade jag deltagarnas namn. Det innebär att även när jag tillsammans med handledare studerat ett avsnitt av

transkriberat data har deltagarnas identitet varit dold. Kommunen där observationsstudierna genomfördes benämns i Artikel I som en mellanstor kommun i Sverige, och då syftet med detta avhandlingsprojekt var att se mönster och inte att göra komparationer har jag inte givit skolorna några namn. I Tabell 1 (s. 60), där jag redogör för lärarintervjuerna, anges de olika skolorna och kommunerna med bokstäver. Det synliggör att lärarna vid intervjutillfällena var verksamma på olika skolor i olika kommuner, men beteckningarna säger inget om vilka kommuner. Det rådatamaterial som avhandlingen bygger på förvaras så att inga obehöriga har tillgång till det.

De deltagande lärarna i observationsstudien var tre kvinnor och en man. Antalet män bland lärare på lågstadiet är relativt få och jag hade inte som syfte att göra några jämförelser mellan kvinnliga och manliga lärare. Jag valde därför i Artikel I, som beskriver vad lärare kommunicerar till elever genom sin återkoppling, att genomgående benämna deltagarna som "lärare". Alla de kategorier av återkoppling som redogörs för i Artikel I användes av alla fyra lärarna, om än i lite varierande grad. Jag fann dock inga mönster i resultaten som pekade mot att den variationen var kopplad till kön, vilket skulle kunna ha indikerat att jag borde ha givit lärarna könade namn.

Även i intervjustudien med lärare som redovisas i Artikel II hade jag ett intresse av att synliggöra mönster och variation, och var inte intresserad av att göra jämförelser. Då jag inledningsvis enbart hade de fyra lärarna från observationsstudien, valde jag att använda mig av könsneutrala namn när jag började analysen av lärarintervjuerna. Det gjordes även för att antalet manliga lärare på lågstadiet är få, och jag ville säkerställa att ingen av deltagarna skulle kunna identifieras. När så intervjuer med ytterligare nio lärare gjordes, varav två män, valde jag att fortsätta använda könsneutrala namn för lärarna. Det valet gjordes på basis av att jag undersökte mönster och inte skillnader. De variationer som fanns i lärarnas beskrivningar av hur de använde rationaler för återkoppling gick inte heller att koppla till kön.

Gällande eleverna som deltog var det en ganska jämn könsfördelning i såväl observationsstudien som i fokusgrupperna. Jag valde därför att ge dem fingerade namn som representerade det kön som respektive individ uttryckt att hen identifierade sig med, om så gjorts. I Artikel IV, där jag utgår från studiens samlade intervjudata, elev- och lärarintervjuer, har deltagarna åter givits nya namn. Där har lärarna fått könade

namn. Att ge deltagarna nya namn i Artikel IV var ett sätt att ytterligare stärka deras konfidentialitet.

Sammanfattning av artiklarna

I detta kapitel redogör jag för de fyra artiklar som avhandlingen bygger på. Artikel I är baserad på fältstudier i fyra lågstadielärsrum och fokuserar på hur lärare kommunicerar till elever med sin återkoppling. I Artikel II presenteras en intervjustudie med 13 lärare om de rationella lärare använder när de ger återkoppling. Artikel III bygger på en fokusgruppstudie med 23 lågstadielever om hur elever konstruerar mening av lärares återkoppling. Den avslutande Artikel IV bygger på en reanalys av de intervjuer som genomfördes med lärare och elever och behandlar de gemensamma upptagenheter lärare och elever har gällande klassrumsåterkoppling. Var och en av studierna kan ses som fristående, då åtminstone de tre inledande huvudsakligen är baserade på olika data. Samtidigt är artiklarna resultat av delar av en större studie där frågor som väckts under arbetet med en delstudie lett vidare till nästa. Det återspeglas exempelvis i att kategorier som konstruerats i tidigare delstudier återkommer som analytiska begrepp i senare artiklar. I samtliga studier användes konstruktivistisk grundad teori.

Artikel I. A categorisation of teacher feedback in the classroom: A field study on feedback based on routine classroom assessment in primary school

I denna artikel presenteras en studie om vad lågstadielärare kommunicerar i sin återkoppling till elever i det vardagliga arbetet i klassrummet. Återkoppling kan beskrivas som en social interaktion mellan lärare och elev. Symbolisk interaktionism, med rötter i pragmatismen, utgjorde ett teoretiskt ramverk i studiet av denna interaktion. En lärares handling vid återkoppling till en elev ses således som indikation på vad eleven ska göra, vad läraren kommer göra härnäst och konstruerandet av deras gemensamma handling.

Artikeln bygger på fältstudier i fyra lågstadielklassrum på två olika skolor. I studien deltog sammanlagt fyra lärare och 62 elever. Datainsamlingen gjordes genom klassrumsobservationer. Datainsamling och analys skedde iterativt och vägledades av konstruktivistisk grundad teori (se Charmaz, 2014). Observationerna dokumenterades med hjälp av fältanteckningar, vilka efter ett tag kom att kompletteras med ljudupptagningar, som ett resultat av den parallella dataanalysen. Totalt tillbringades 8–14 dagar i varje klass. Datainsamlingen avslutades när inget nytt framkom och mättnad bedömdes ha uppnåtts i analysen.

Studien baserar sig på data i dialogform av återkopplingsinteraktion mellan lärare och elev/-er, samt beskrivningar av situationer och handlingar i klassrummen. Beskrivningarna bidrog till att ge de observerade samtalen kontext. Analysen genomfördes med hjälp av initial, fokuserad och teoretisk kodning, konstant komparation och memoskrivande. Då såväl kontext som intonation påverkade hur en återkoppling kategoriserades användes en prototypisk analysmodell för kategorisering (Dey, 1999) för att konstruera och beskriva kategorierna och deras relationer.

I studien identifierades fem olika kategorier gällande vad lärare kommunicerade till elever genom återkoppling. Dessa var: förväntande, känsloresponsande, normaliserande, styrande och delibererande.

Den första kategorin, *förväntande*, kommunicerar lärarens förväntningar gällande uppgiftsprestation eller beteende, relaterat till uppgiftens svårighet eller elevens förmåga. En uppgift kan till exempel beskrivas som svår, med motiveringar som att det är något som eleven aldrig gjort förut eller att det är en extrauppgift i form av en utmaning.

Känsloresponsande kommunicerar emotionella yttringar i form av berömmande, besvikande eller tryggande gällande en prestation eller ett beteende i relation till lärarens förväntningar. Medan berömmande är en emotionellt positiv förstärkning (t.ex. "Bra!"), kommunicerar besvikande en något negativ ton (t.ex. "Jag trodde du skulle hinna det här"). Tryggande innebär ett lugnande för att få elever att hantera sina negativa känslor och bristande självtillit (t.ex. "Men du har ju ritat fint. Det saknas bara lite färg").

Den tredje återkopplingskategorin, *normaliserande*, kommunicerar en förklaring av en elevs upplevelse av en uppgift som lätt eller svår som normal. Normaliserande kan motiveras med elevens förutsättningar för att lösa uppgiften. Om en elev uttrycker att en uppgift är lätt kan läraren exempelvis förklara det med: "Jamen det är ju för att du har tränat så mycket på det här". Normaliserande kan även motiveras med yttre

faktorer som eleven inte har möjlighet att påverka, som exempelvis graden av tydlighet i lärobokens instruktioner. Denna återkoppling kan vara av liknande karaktär som förväntande, med den avgörande skillnaden att normaliserande kommuniceras efter bedömning av en prestation.

Styrande kommunicerar att det finns ett önskvärt svar, beteende eller strategi. De styrande strategier som lärarna i studien använde var bekräftande och korrigering, samt lotsande och inplanterande. Det senare innebär att läraren utger sig för att uttrycka vad eleven vill, till exempel ”därför vill du använda den här strategin”.

Den femte kategorin slutligen, *delibererande*, kommunicerar ett intresse för elevens tankar och skapar utrymme för diskuterande samtal. Det tar sig bland annat uttryck i problematisering med öppna frågor, och ledtrådande, där det till skillnad från vid lotsande finns en variation i möjliga strategier och svar. I kategorin *delibererande* finns även speglade, där läraren visar eleven att dennes prestationer eller strategier har uppmärksamats av läraren. Återkoppling i form av ”jag ser att du har...” är ett exempel på speglade.

De kategorier av återkoppling som identifierades var till viss del överlappande. Uttrycken ”ja” och ”bra” är exempel på återkoppling som kan placeras i olika kategorier beroende på tonläge och kontext. Ett ”bra” är oftast ett uttryck för beröm men när det uttalas utan emfas får det istället formen av bekräftande, en variation på ”ja”. På samma sätt är ”ja” oftast ett bekräftande, men sagt med emfas får det istället en berömmande funktion. Det är inte bara vad som sägs som avgör vad som kommuniceras. Denna överlappning kan ses som ett tecken på hur pass mångfacetterat och komplext återkoppling är. Återkopplingskategorierna är alla vida och applicerbara såväl på återkoppling gällande studieprestationer som beteende. De är ändå specifika och nyanserade och bidrar med begrepp för att beskriva vad det är som lärare gör när de ger återkoppling till elever.

Artikel II. A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales

Denna artikel bygger vidare på de olika kategorierna som beskriver vad lärare kommunicerar med sin återkoppling, och undersöker och beskriver de rationaler som lågstadielärare har vid återkoppling till elever. För att bidra till ökad kunskap om lärares återkoppling i lågstadielärsal var det essentiellt att också ta del av deras resonemang. Det var ett val

som också ligger i linje med symbolisk interaktionism (Charmaz m.fl., 2019; Charon, 2009). Genom studien söktes svar på frågor om vilka lågstadielärares rationaler för återkoppling var, och hur relationerna mellan dessa manifesterades.

Semistrukturerade intervjuer genomfördes med 13 lärare: först med de fyra lärarna från den inledande observationsstudien, och därefter med ytterligare nio lärare verksamma på lågstadiet. De tio kvinnor och tre män som deltog i studien hade arbetat som lärare mellan fyra och 40 år. Konstruktivistisk grundad teori var vägledande för datainsamling och analysförfarande, vilka skedde parallellt. Under analysprocessen väcktes nya frågor som innebar en justering av intervjuguiden och behov av kompletterande intervjuer med de först intervjuade lärarna. Totalt 15 intervjuer genomfördes ($M=55$ minuter). Intervjuguiden behandlade frågor som i vilka situationer lärarna gav elever återkoppling, hur de beskrev sin återkoppling ur olika perspektiv, och vad de upplevde påverkade hur de gav återkoppling. Uppföljningsfrågor som kommunicerade genuint intresse för vad lärarna berättade bidrog till mer utvecklade beskrivningar.

Analysen av de transkriberade intervjuerna gjordes genom initial, fokuserad och teoretisk kodning, konstanta komparationer, teoretiskt urval och memoskrivande. Sensitiva begrepp från symbolisk interaktionism (Blumer, 1969) fungerade som utgångspunkter och teoretiskt analysverktyg. Efter analys av de inledande sex intervjuerna hade en uppsättning av fokuserade koder konstruerats, vilka utvecklades under analysen av de följande tre intervjuerna. De avslutande sex intervjuerna bidrog till att stärka och konfirmera de fokuserade koderna.

Enligt resultaten var återkopplingens kärnprocess att rikta och anpassa återkopplingen baserat på de behov som lärarna upplevde fanns hos eleverna. Behoven som beskrevs rörde elevers behov av återkoppling i relation till ämnesrelaterat lärande och deras socioemotionellt relaterade återkopplingsbehov. Detta gällde såväl på individ- som gruppnivå. Lärarna beskrev att de använde sig av olika rationaler för återkoppling beroende på upplevda behov. Dessa rationaler kunde delas upp i: (a) rationaler för att bemöta elevers ämnesrelaterade behov, och (b) rationaler för att möta elevers socioemotionella behov, vilka relaterar till elevers känslor, sociala relationer och beteenden.

Gällande rationaler kopplade till upplevda ämnesrelaterade behov beskrev lärarna hur de använde *stödjande* som rational i sin återkoppling till elever som upplevdes ha svårare att lära sig och/eller upplevdes ha

låg tilltro till den egna kapaciteten. Lärarna uttryckte att de eleverna var i större behov av återkoppling i form av speglande och berömmande för att våga ta sig an uppgifter. En annan rational som kunde relateras till elevernas ämnesrelaterade behov var *individualiserande*. Lärarna beskrev hur de ständigt eftersträvade att anpassa sin återkoppling efter elevernas individuella behov. Att *uppmärksamma kamratstrategi* var en rational som innebar att lärarna lyfte andra elevers lärandestrategier som modell. Rationalen byggde på en ambition att få eleverna att ta del av olika sätt att lösa en uppgift, att få dem att se att läraren ”inte är den enda som kan”, men även på en föreställning om att en kamrats förklaring ibland kan vara lättare att förstå. Lärarna använde sig även av *uppgiftskontrollerande*, som syftade till att säkerställa att eleverna arbetade med det som de skulle. Denna rational användes främst vid grupparbeten, där lärarna beskrev att samtalen riskerade glida över på annat än avsett. När lärarna upplevde att det var flera elever som var i behov av hjälp samtidigt användes rationalen *arbetsflytande*. Det var en rational som syftade till att säkerställa att alla elever fick den återkoppling de behövde så snart som möjligt för att arbetet skulle flyta på. Det beskrevs som att försöka vara tidseffektiv genom att ge flera korta återkopplingar, men, som en av lärarna uttryckte det: ”Då blir kanske inte återkopplingen så genomtänkt”. Den sista rationalen som kunde associeras med vad lärarna upplevde som elevers ämnesrelaterade behov var *tid-att-resonera*. Rationalen byggde på en föreställning om att lärande tar tid (jfr ”reasoning takes time” i Boistrup, 2010) och kännetecknades av att lärarna tog sig tid att sitta ner och diskutera med elever, ofta med hjälp av delibererande återkoppling. Precis som individualisering var detta en rational som lärarna beskrev som något de strävade efter.

När det gäller socioemotionellt relaterade återkopplingsbehov på gruppnivå beskrev lärarna att det ofta handlade om grad av ordning i klassen och behovet av att hålla ordning. *Behov-av-ordning* som rational resulterade i kortare återkoppling, mindre användande av delibererande och mer användande av olika former av styrande. En variant av denna rational var brandbekämpande. Den tillämpades när lärarna upplevde ett behov av att ligga steget före, för att undvika oordning, eller att stävja oordning innan det eskalerade. Lärarna talade om detta i termer av att ligga steget före och att släcka bränder. Vid användande av brandbekämpande kunde läraren gå och hjälpa en elev som inte ens bett om hjälp medan andra med uppräckta händer fick vänta. ”Ibland handlar det om att jag måste välja om det ska få bli stökigt, eller om jag ska hjälpa

dess barn fort, så att det inte blir stökigt”, förklarade en av lärarna. Även gällande beteende användes klasskamrater som modeller för lärande. Genom att *uppmärksamma kamratbeteende* försökte lärarna indirekt korrigera ett oönskat beteende genom att peka på ett önskat beteende. Ett ”vad bra att du har plockat ihop”, riktat till en elev kunde syfta till att få en annan elev att börja göra detsamma. Den tredje ordningsrelaterade rationalen var *utan-ordning-inget-lärande*. Denna rational betonade ordning som en förutsättning för att lärande skulle kunna ske. Lärarna förklarade exempelvis att ordning i klassrummet gav bättre förutsättningar att kunna ha delibererande samtal med eleverna. *Omhändertagande* var också en socioemotionellt relaterad rational som lärarna använde sig av. Lärarna beskrev att en del elever hade låg självkänsla och var i behov av extra mycket beröm och en varsamhet vid påtalande av fel för att det inte skulle tolkas som kritik av individ.

Lärarna beskrev hur de olika rationalerna viktades i relation till upplevda behov i klassrummet. En konstant växelverkan mellan rationaler framträder i deras beskrivningar, där rationalerna individualiserande, arbetsflytande och utan-ordning-inget-lärande framstår som primära. Lärarna beskrev hur de strävade efter att möta alla elevers individuella behov i stunden, men att de ständigt behövde göra prioriteringar. Om en lärare upplevde att många elever var i behov av hjälp samtidigt uppstod en konflikt mellan rationalerna individualiserande och arbetsflytande. I lärarnas utsagor framträder även en del rationaler som överordnade andra. Det tog sig exempelvis uttryck i att när lärarna upplevde att det var oordning så blev rationaler som handlade om att skapa ordning, som exempelvis utan-ordning-inget-lärande och brandbekämpande, överordnat behoven som var lärande relaterade. En överlappning mellan klassrumsbedömning och klassrumsledarskap synliggörs i lärarnas användande av rationaler, särskilt i beskrivningarna av ordningsrelaterade rationaler som överordnade andra.

Studien bidrar med en systematisk konceptualisering av lärares rationaler för att ge återkoppling till elever i lågstadielklassrum. Den synliggör de överväganden som påverkar hur lärare ger återkoppling, samt ger begrepp för att tala om dessa.

Artikel III. "You must learn something during a lesson": How primary students construct meaning from teacher feedback

Den tredje delstudien syftade till att besvara frågeställningen "Vilken mening konstruerar elever av lärares återkoppling?" Att ta del av lågstadielevs perspektiv på lärares återkoppling skulle bidra till att ytterligare öka vår kunskap och att få en så rättvisande bild som möjligt om återkopplingskommunikation mellan lärare och elever i lågstadielklassrum (Woodhead & Faulkner, 2008).

Fokusgrupper genomfördes med 23 elever som just hade börjat årskurs 2 respektive 3. Eleverna hade tidigare deltagit i observationsstudien, under vilken jag även var med dem på raster, i kapprum och i matsalen. Jag hade då informella samtal med eleverna, under vilka deras intressen och initiativ styrde innehållet. Att vara bland eleverna utanför lektionstid och ha informella samtal med dem rörde sig om ett medvetet förtroendebyggande för att vinna elevernas tillit och ge mig tillgång till deras berättelser. Valet att ha fokusgrupper gjordes också för att balansera upp den maktasymmetri som finns i mötet vuxen-barn (Alderson & Morrow, 2011). Av samma anledning använde jag inte begrepp som "återkoppling", "feedback" och "bedömning" i samtal med eleverna. Jag ville undvika att använda en terminologi som inte var deras egen och som de kanske förknippade med lärare. Fokusgrupperna inleddes med en öppen fråga om hur det var att gå i skolan och vad de gjorde där. Frågorna som följde adresserade vad som förväntades av dem i skolan och hur det kommunicerades, vad det innebar att kunna utifrån hur eleverna förstod läraren, samt frågor om hjälp. Undersökande och uppföljande frågor användes aktivt när eleverna i sina svar på olika sätt berörde lärarens återkoppling. Ibland använde jag även situerade frågor som utgick från sådant som jag hade observerat i klassrummet.

Dataanalysen gjordes i enlighet med konstruktivistisk grundad teori (Charmaz, 2014). Som teoretiska perspektiv användes pragmatism, symbolisk interaktionism och barndomssociologi. Ett barndomssociologiskt perspektiv innebär att eleverna tillkännages rollen som aktiva agenter som konstruerar kunskaper om lärarens återkoppling (Charon, 2009; Lee, 2001).

Enligt analysen tolkade eleverna lärares återkoppling som förmedlande av en mängd måsten, vilka direkt eller indirekt handlade om ett

krav på lärande (se Figur 1). Eleverna beskrev att de måste lära sig saker, och att de måste göra saker för att lära sig.

Figur 1. Hur elever konstruerar mening av lärares återkoppling.

Gällande vad de måste lära sig beskrev eleverna hur lärarna förmedlade explicita och implicita *kunskapskrav*. Explicita krav var kunskapskrav som beskrevs med en tydlig koppling till lärandemål, medan implicita krav var sådant eleverna beskrev att läraren sa att de måste lära sig, men inte lika tydligt motiverat eller exempelvis kopplat till att det i tvåan ställdes högre krav på dem än i ettan. Lärarens återkoppling var, enligt elevernas utsagor, det säkraste sättet för en elev att ha *kunskap om kvaliteten på det egna kunnandet* och verkligen få veta vad hen kan. Genom återkoppling kunde de bland annat få bekräftelse som talade om för dem att de har förstått, kan eller har gjort rätt.

Även om de måsten som genomsyrade elevernas berättelser handlade om lärande, var de mindre upptagna av vad det var de skulle lära sig och mer upptagna av vad de måste göra för att lära sig. Detta görande var också något som beskrevs som tecken på lärande. Eleverna beskrev hur lärande helst bör ske hela tiden och att lärande inte är något som sker av sig självt. De förklarade att de måste träna för att lära sig, och att det fanns rätt och fel sätt att göra saker på. *Tränande* beskrevs som en

förutsättning för att lära sig, samtidigt som det inte fanns någon garanti att lärande skulle ske. Eleverna beskrev även att läraren ibland kunde uppmana dem till att träna på saker som de redan kunde, vilket de då oftast gjorde, med motiveringar som "Man kan alltid bli bättre".

Eleverna förklarade att de måste vara noggranna och inte slarva, "Läraren måste kunna läsa". Att arbetet måste få ta tid kan beskrivas som ett *kvalitativt måste*. Å andra sidan beskrev eleverna även en kvantitativ måttstock på sitt lärande, det vill säga ett *kvantitativt måste*. Eleverna förklarade att de måste hinna med en viss mängd arbete för att det ska räknas som att de gjort något, och därigenom också lärt sig något. En kvantitativt låg prestation beskrevs utifrån samma föreställning med att inget, eller nästan inget lärande skedde. Att lyckas uppfylla dessa kvalitativa och kvantitativa måsten beskrevs av eleverna som synliggörande av att lärande sker.

Vidare beskrev eleverna hur de måste *ta tillvara på och göra det bästa av den hjälp de får*, oavsett om de ser den som värdefull eller svårbegriplig. En vanlig beskrivning av lärarens återkoppling var att den fick dem att reflektera ett varv till över en uppgift. "Läraren säger inte svaret, hon bara säger saker som gör det lättare", förklarade en elev. Hjälpande utan att ge svaret beskrevs av eleverna som något de upplevde hjälpte dem i deras lärande. De förklarade även hur läraren ibland försökte hjälpa flera elever samtidigt, vilket ledde till kort fragmentarisk återkoppling som ibland inte följdes upp. Sådan återkoppling beskrevs som svår att använda.

Slutligen förklarade även eleverna att de måste *bidra till arbetsro i klassrummet*. "Det ska vara tyst, man ska ha arbetsro, vi ska ha respekt mot varandra", förklarade en elev. Vara tyst och räcka upp handen beskrevs som sådant alla elever måste göra för att bidra till arbetsro. Det gick att be kamrater om hjälp, men då fick det göras tyst så det inte störde.

Resultaten pekar på att det finns en spänning mellan att göra noga och låta saker ta tid och vara snabb och prestera mycket. Spänningen blir tydligare i och med att dessa kvalitativa och kvantitativa måsten ofta finns parallellt, vilket kan skapa ett dilemma för elever gällande hur de ska hantera dem. En tilltro till läraren, att lärarens val och prioriteringar baserade sig på en vilja att hjälpa alla och att alla skulle lära sig, genomsyrade dock elevernas utsagor. Studien bidrar till att öka kunskapen om lågstadieelevers perspektiv på återkoppling, ett område det finns lite forskning om.

Artikel IV. Striving to construct clarity: Teachers' and students' shared concern in feedback interaction in primary school classrooms

Denna artikel beskriver de gemensamma upptagenheter eller intressen som lärare och elever på lågstadiet har i återkopplingspraktiken i klassrummet. Studien som presenteras grundar sig i att jag under analysarbetet i delstudierna kring lärares respektive elevers perspektiv tyckte mig se en del överlappningar i hur lärare och elever resonerade kring återkoppling.

Liksom i föregående delstudier användes pragmatism, symbolisk interaktionism och barndomssociologi som teoretiska perspektiv. Hur återkoppling används beror såväl på hur den kommuniceras som hur den förstås. För både lärare och elever är den andre en signifikant andre; någon som hen är beroende av i återkopplingskommunikationen. Återkoppling kan utifrån symbolisk interaktionism beskrivas som lärares och elevers gemensamma handling (Blumer, 1969). Båda parter del är lika betydelsefulla i denna interaktion, liksom bådas perspektiv är lika betydelsefulla för att förstå den. Att använda barndomssociologi i såväl datainsamling som analys gällande elevperspektiv var ett sätt att försöka bidra till en sådan balans (Mayall, 2002, 2008).

Till skillnad från de föregående studierna utgick denna studie från en re-analys av redan insamlat intervjudata. Studien baserar sig på de intervjuer med lärare och fokusgrupper med elever som utgör underlag för Artikel II och Artikel III. Dataanalysen genomfördes genom initial, fokuserad och teoretisk kodning, konstanta komparationer och memo-skrivande, i enlighet med konstruktivistisk grundad teori (Charmaz, 2014). Jag jämförde lärarnas och elevernas utsagor för att studera överlappningar i hur de resonerade kring återkoppling närmare och identifiera de gemensamma upptagenheter de gav uttryck för gällande sin återkopplingskommunikation. Tankekartor användes för att synliggöra relationer mellan koder och bidrog i konstruerandet av kategorier och så småningom även till den figur som illustrerar studiens resultat.

Vad jag fann genom min analys var att både lärare och elever i sina utsagor hade en upptagenhet kring klarhet i vad som kommunicerades i återkopplingsinteraktionen. Såväl lärare som elever strävade efter att *konstruera klarhet* i vad som kommunicerades, vilket gjordes utifrån

aspekterna tillförlitlighet och förståelse (se Figur 2). Både lärare och elever talade om den andres intentioner, handlingar och reaktioner.

Figur 2. Lärares och elevers upptagenhet av att konstruera klarhet i återkoppling.

Genom rolltagande (Mead, 1976) förklarade både lärare och elever hur de uppfattade att den andre tänkte och varför den andre agerade på ett visst sätt. Denna upptagenhet av att försöka förstå den andre kretsade kring att läsa av graden av klarhet i det som kommunicerades, men även att försöka förklara den andres handlingar för sig själv. Båda beskrev den andre som någon de var beroende av i sina respektive roller, en signifikant andre, och således någon som det var betydelsefullt att förstå rätt. Även om både lärare och elever var upptagna av att konstruera klarhet gällande *tillförlitlighet* och *förståelse* för vad den andre kommunicerade gjorde de det ur lite olika perspektiv.

Tillförlitlighet handlade för lärarna om att försöka förstå vad för slags återkoppling som eleverna litade på. Det gjordes dels genom resonemang kring hur den egna återkopplingen uppfattades i grad av

tillförlitlighet. Lärarna förklarade hur de kunde få signaler från elever att återkopplingen inte sågs som tillförlitlig. Lärarna adresserade även aspekten tillförlitlighet genom resonemang kring vilken typ av återkoppling eleverna ville ha. Det senare grundade sig i en föreställning av att eleverna ville ha återkoppling som de kunde lita på. För eleverna handlade frågan om tillförlitlighet om huruvida läraren verkligen menade det hon sa. Elevernas perspektiv sammanhängde här i mångt och mycket med lärarnas undran om deras återkoppling uppfattades som tillförlitlig. De exempel som eleverna gav var också av liknande karaktär. En elev beskrev att läraren alltid satte upp tummarna, "Det har jag tröttnat på". Beröm som uppfattades som att det gavs slentrianmässigt tolkades av eleverna som inte tillförlitligt. Lärarna beskrev att de blev påmind om detta ibland när de fick respons som, "Sådär säger du jämt".

Lärarna strävade även efter att ge återkoppling som uppfattades som förståelig av eleverna. I lärarnas utsagor framträdde att de läste av sina elever för att se om de förstått, och att elevers kroppsspråk ibland kunde säga mer om deras förståelse än orden som kom ur deras munnar. De menade att elever ibland säger att de förstår för att läraren förväntar sig det, och för att undvika "verka dum". Lärarna beskrev sin strävan efter att ge återkoppling som var begriplig för eleverna som något som delvis var kopplat till att förstå den enskilda elevens behov. För att ge begriplig återkoppling till en elev behövde läraren förstå hur eleven tänkte och använda språk och exempel anpassade för denne. Förståelse ur elevernas perspektiv handlade bland annat om att tolka hur styrande lärarens återkoppling var, om det rörde sig om en instruktion eller ett förslag, "Behöver jag göra det här?" Lärarens återkoppling beskrevs oftast som instruerande och något de som elever behövde följa. Även om eleverna såg att det fanns ett utrymme för dem att själva bestämma uppfattades det som begränsat. "En får skriva hur mycket den vill. Men man behöver ju inte bara skriva typ tre rader eller nånting.", exemplifierade en elev. Det förstods som att det gick att skriva för lite. Återkopplingens begriplighet ur elevperspektiv handlade även om huruvida det läraren sa verkade vettigt. Att skapa egna förklaringsmodeller för lärarens återkoppling var ett sätt för eleverna att skapa förståelse. Det gjordes ofta utifrån föreställningen om att läraren bara ville alla elevers bästa och ville att alla skulle lära sig.

I lärares och elevers utsagor kan utläsas en gemensam strävan efter att konstruera klarhet i återkopplingen och vad den andre kommuni-

cerade. Ur elevperspektiv förefaller klarhet i lärarnas återkoppling vara en förutsättning för att eleverna ska använda den och inte ifrågasätta den. Det kan jämföras med Murtagh (2014) som trycker på transparens i återkoppling som nödvändigt för att den ska vara effektiv. Strävan efter att skapa en gemensam förståelse av återkopplingen kan ses som lärares och elevers gemensamma upptagenhet (Glaser, 1978) i återkoppling som gemensam handling (Blumer, 1969). Studien bidrar med en beskrivning av den relationella aspekten av återkoppling i lågstadielklassrum. Resultaten belyser behovet för lärare att vara tydliga i sin återkoppling för att den ska uppfattas som trovärdig och begriplig av elever. På lågstadiet försöker en del elever fortfarande få grepp om skolan som institution och den egna rollen där. Deras förståelse av lärarens återkoppling blir på så sätt en del i hur de konstruerar bilden av vad det är att vara elev.

Diskussion

Det övergripande syftet med föreliggande avhandling var att utforska och begreppsliggöra återkoppling i lågstadielklassrum, en praktik som det råder en brist på forskning om, särskilt i svensk kontext. En hel del av tidigare forskning kring återkoppling är, som tidigare redovisat, av interventions- eller testkaraktär, vilket innebär att studierna genomförs i en till viss del tillrättalagd miljö. Jag ville med mitt avhandlingsarbete bidra med beskrivningar av en verklighet som lärare och elever befinner sig i, och valde därför att genomföra fältstudier för att undersöka vad som sker i faktiska klassrum. I analysen bidrog symbolisk interaktionism och barndomssociologin till tolkandet av deltagarnas återkopplingsinteraktion och utsagor, utan att värdera dessa som positiva eller negativa. Barndomssociologin (Alderson & Morrow, 2004; Mayall, 2008) var även en hjälp för att få tillgång till och öka förståelsen för elevers perspektiv och villkor i återkopplingsinteraktionen, samt att tillskriva elevers och lärares röster och erfarenheter samma värde. Genom att studera hur återkopplingen görs, vad som påverkar återkopplingen och hur den förstås av aktörerna i klassrummet, har jag med min avhandling bidragit med att språkliggöra och begreppsliggöra den återkoppling som kommuniceras i den direkta interaktionen mellan lärare och elev på lågstadiet.

Vid en jämförelse av de olika delstudiernas resultat framträder några mönster som återkommande. Det rör sig om återkoppling som något relationellt och mångfacetterat, vilket synliggörs i lärarnas strävan efter att anpassa återkoppling och elevernas strävan efter att förstå lärares intentioner. Det framträder även i båda parter tolkande av ärlighet och användbarhet i det som kommuniceras. Förutom relationella aspekter på återkoppling, såsom lyhördhet för elevernas signaler (även framträdande i Frelin, 2010, 2013) och en gemensam strävan efter att förstå den andre, framträder lärares och elevers huvudangelägenheter (eng. "main concerns", Glaser, 1978, 1998a, 1998b) vid tydlighet och rättvisa. Tolkningsbarheten i kommunikationen och återkopplingens

situationsbundenhet är också aspekter som belyses. Återkopplingens komplexitet är framträdande i Artikel I och Artikel II, där olika återkopplingsstrategiers över- och underordnande och lärares rationaler för återkoppling belyser förutsättningar för återkoppling och de ständiga övervägningar som lärare gör. När studierna läggs i relation till varandra framträder återkoppling som möjligen än mer komplext.

Förståelse, tillit och ärlighet

I avhandlingens resultat, främst i intervjustudierna, finns återkommande delar som belyser den direkta återkopplingen i klassrummet som relationell. Det tar sig uttryck i en gemensam upptagenhet hos lärare och elever kring aspekterna förståelse, tillit och ärlighet i återkopplingskommunikationen. De beskrivningar som rör förståelse handlar såväl om att bli förstådd som att förstå den andre, aspekter som även Mapplebeck och Dunlops (2019) studie om lärares perspektiv på återkoppling belyser. För lärarna som deltog i studierna handlade det bland annat om att förstå vilken återkoppling eleverna uppskattade att få. I Artikel II beskrev lärarna bland annat vad de uppfattade att deras elever ville ha gällande återkoppling och hur de försökte möta det. Tydlighet, vilket kan uppfattas som en förutsättning för god förståelse, var även en framträdande egenskap i såväl lärares och elevers (Artikel III) beskrivningar av önskvärd och eftersträvarvärd återkoppling. Elevers önskan om tydlighet för förståelse är även framträdande i andra studier (Gamlem & Smith, 2013; Murtagh, 2014; Peterson & Irving, 2008; Williams, 2010). Lärarna i Artikel II kommunicerade även en medvetenhet om hur återkopplingen kunde påverka elevers självkänsla. Vidare beskrev eleverna i Artikel III hur de tolkade och förstod lärarens återkoppling och motiv för hur återkoppling gavs.

Behovet av tillit i kommunikationen mellan lärare och elev är återkommande i avhandlingens resultat, liksom i andra studier (t.ex. Burnett, 2002; Hargreaves, 2011; Skipper & Douglas, 2015). Enligt tidigare forskning är det inte säkert att en lärares återkoppling tolkas och förstås som avsett (Carless, 2006; Torrance & Pryor, 1998). Gee (2008) betonar att det inte går att sätta likhetstecken mellan kommunicerat innehåll och vad som tas in. En och samma återkoppling från en lärare vid ett tillfälle till en grupp elever kan tolkas och användas på en mängd olika sätt (Butler & Winne, 1995; Moni m.fl., 2002) och det är inte alltid återkopplingen hjälper elevens utveckling (Sadler, 1989). Samtidigt

som en medvetenhet om risken att bli misstolkad var något som lärarna i avhandlingen berörde i sina resonemang, uttryckte de även tillit till elevernas förmåga att tolka och förstå dem rätt. Att förstå och göra sig förstådd var återkommande i lärarnas utsagor, och i elevernas, även om eleverna främst föreföll ha en upptagenhet av att förstå den andre (möjligen för att det var lärarens återkoppling som var navet i studierna).

Medan lärarna beskrev en tillit till elevernas tolkning av deras återkoppling, vilken ibland kommunicerades i ord, ibland tyst, gav eleverna en beskrivning av att ibland sträva efter att skapa logik för strategival de inte riktigt förstod. Ärligheten i vad som kommuniceras, och med det lärarens uppfattade trovärdighet är, enligt Jönsson¹⁴ och Panadero (2018) och Lipnevich, Berg och Smith (2016), något som påverkar elevers användande av återkoppling. Tolkning av trovärdighet återspeglas i Artikel IV, i elevernas resonemang om tillförlitlighet och en undran om läraren menar det som sägs. Den situationsbundenhet som tolkningen av en återkoppling kan ha, som belyses i Artikel I, där ett uttalande kan tillskrivas olika innebörd beroende på betoning eller kontext, kan bidra till en upplevd svårighet att skapa mening. Kontextens betydelse för elevers användande av återkoppling är något som även Jönsson och Panadero (2018) och Lipnevich, Berg och Smith (2016) belyser. Elevers olika förmåga att uppfatta och förstå lärares återkoppling (Jönsson¹⁵, 2012; Sortkaer, 2019a, 2019b; Tunstall & Gipps 1996a) och att en del av lärares återkoppling inte är tydligt uttalad utan görs mer implicit (Šed'ová & Švaříček, 2012; Thomas m.fl., 2011) kan också ha betydelse för tolkningen. Elevers upplevelse av lärares återkoppling som ibland svårtolkad och svår att använda är resultat som även Hattie och Gan (2011) och Jönsson (2012) redogör för. Trots att eleverna i Artikel III beskrev att det ibland var svårt att förstå lärarens återkoppling, ibland för att den var kortfattad och fragmentarisk, återspeglade elevernas utsagor ändå en stark tillit till läraren. Elevernas tolkningar av lärarens återkoppling gjordes även utifrån en bild av att läraren hade elevernas bästa i fokus. Samtidigt framträder i elevernas utsagor att det finns en tolkningsbarhet i en del av den återkoppling de

¹⁴ I antologikapitlet som refereras till är namnet Jonsson.

¹⁵ I artikeln som refereras till är namnet Jonsson.

får från läraren, vilket gör att återkopplingen upplevs otillräcklig och ospecifik.

I såväl lärares som elevers utsagor finns även upplevd ärlighet i återkoppling som en aspekt som påverkar tilliten till det som kommuniceras. I Artikel IV behandlas den gemensamma upptagenheten av att skapa mening, där en aspekt var tolkande av ärlighet. Lärarna belyste vikten av att vara ärlig i kommunikationen med eleverna och påtalade att de annars kommer att se igenom det. Eleverna pekade på situationer där återkopplingen inte upplevdes ärlig, som beröm som inte upplevdes förtjänat, ibland för att det gått inflation i berömmet, ”Det är något som läraren bara säger”. Att flödigt beröm tenderade att uppfattas som mindre ärligt är ett resultat som skiljer sig från Burnett och Mandel (2010), i vars studie de yngsta eleverna uttryckte att de ville ha beröm ofta, helst hela tiden. Precis som eleverna i Burnett och Mandels studie beskrev eleverna i Artikel III hur beröm kunde få dem att må bra, särskilt om det var konkret och belyste förmågor eller prestationer. Berömmet behövde dock uppfattas som något som läraren faktiskt menade, och inte som något som sades slentrianmässigt. Även när elevers och lärares uppfattning inte stämde överens kunde ärligheten ifrågasättas. Vikten av tillitsfull relation för att återkoppling ska tas emot väl och användas framträder i såväl i denna avhandlings resultat som i Hargreaves (2011) och Skolforskningsinstitutets (2018) forskningsöversikt.

Utifrån avhandlingens resultat finns ett ömsesidigt beroende i kommunikationen mellan lärare och elev och en strävan efter att nå gemensam förståelse. Beroendet finns med som en aspekt i alla tre intervjuartiklarna, men framträder särskilt i resultaten i den mer jämförande Artikel IV. Lärare kommunicerar förväntningar med sin återkoppling och sätter ramar för de svar som kan ges och hur återkopplingen sedan används. De anpassar även sin återkoppling efter mottagaren och försöker läsa av hur den tas emot. Eleverna som mottagare bedömer återkopplingens relevans, den upplevda ärligheten i det som kommuniceras och avgör hur återkopplingen används, något som även Gamlem och Smith (2013) betonar. Återkopplingen blir därigenom vad Blumer (1969) benämner *en gemensam handling* som deltagarna tillsammans bygger upp genom att tolka varandras handlingar och avpassa sina egna handlingar utifrån en sådan tolkningsprocess. När deltagare upplever svårigheter att tolka och förstå den andre medför det att det även blir svårt att bygga upp den gemensamma handlingen (Blumer, 1969). Det blir då tydligt att intention och utfall inte nödvändigtvis sammanfaller

med varandra, något Black och Wiliam (2009; Wiliam, 2011) betonar. En del av de återkopplingskategorier som presenteras i Artikel I är relationella, exempelvis känsloresponsande i form av tryggande för att hjälpa elever hantera upplevelser av misslyckande. Även delibererande återkoppling, som kommunicerar ett intresse för elevens tankar och inbjuder till diskussion, har en relationell ton. Det gäller kanske särskilt underkategorin speglade, som kan jämföras med vad Murtagh (2014) beskriver som återkoppling som egentligen inte kommunicerar någon användbar information, utan mer har en relationsbyggande funktion. Utifrån avhandlingens resultat föreföll tilliten mellan lärare och elever vara ömsesidig. Trots att eleverna ibland uttryckte frustration över otydlighet eller orättvisa i lärarens återkoppling återspeglar deras förklaringar till dessa orättvisor en tro på att läraren hade deras bästa i fokus och gjorde sina val utifrån det.

Rättvisa – eftersträvansvärt och svårt

I avhandlingens delstudier betonade såväl lärare som elever aspekter rörande rättvisa i sina resonemang kring återkoppling. Lärarna beskrev hur de strävade efter att individualisera återkopplingen och att hinna med alla elever. Det kan förstås som en strävan efter att agera rättvist utifrån likhetsprincipen, enligt vilken alla ska få lika för att det ska betraktas som rättvist (Orlenius, 2010). Lärarna gav även beskrivningar av att elever behöver olika saker för att utvecklas, vilket återspeglar ett rättvisetänk utifrån behovsprincipen, som bygger på att individuella behov ska styra vem som får vilken hjälp och hur mycket (Orlenius, 2010). Att lärares återkoppling delvis kan förklaras med deras syn på elevers lärande och behov är resultat i linje med Hargreaves m.fl. (2000) och Schuldt (2019).

Lärarnas beskrivningar i Artikel II av hur ambition och praktik gällande återkopplingen ibland inte sammanföll med varandra kan jämföras med Atjonen (2014), där orättvisa fanns med i lärarnas beskrivningar av misslyckad återkoppling. I Atjonens studie bestod misslyckande, såsom lärarna beskrev det, i att återkopplingen varit för kritisk, att opassande formuleringar använts eller annan orättvisa. I Artikel II behandlade lärarnas reflektioner kring rättvisa istället fördelning av tid, samt anpassning av återkoppling utifrån elevers individuella behov. Lärarnas upplevelser av att ambition och vad som görs inte alltid överensstämmer kan även förstås utifrån deras rationaler för återkoppling som redogörs

för i Artikel II. Där framgår att det ibland uppstår situationer där rättvisepprinciper ställs mot varandra när lärare behöver göra snabba prioriteringar i stunden. Även Colnerud (2007) och van den Bergh m.fl. (2013a) beskriver hur lärare gör denna typ av avvägningar. Van den Bergh m.fl. beskriver det som svårigheter kopplade till förutsättningar för klassrumsledarskap, exempelvis tidsbrist och organisering av undervisning. Colnerud (2007) talar istället om det i termer av etiska dilemman. Till skillnad från Atjonens (2014) studie var rättvisa inte avhandlingens studieobjekt och därför inte något som jag specifikt frågade om. I de lärarintervjuer jag gjorde rannsokade lärarna därför inte nödvändigtvis rättvisor eller orättvisor i den egna återkopplingen närmare. Rättvisa var istället en aspekt av återkoppling som både lärare och elever genom sina utsagor visade en upptagenhet vid. Det kan vara en förklaring till skillnaderna i resultat, då det är en annan typ av resultat, som berättar andra saker för oss om lärares syn på återkoppling. Vad vi kan lära oss gällande rättvisa vid återkoppling genom min avhandling är snarare hur den finns med som en till synes självklar aspekt i lärarnas återkopplingspraktik. Resultaten belyser även de möjligheter och svårigheter lärare upplever i sin strävan att vara rättvisa i sin återkopplingspraktik.

Medan lärarna beskrev en strävan efter att såväl fördela tid för återkoppling jämnt mellan eleverna, och samtidigt ge var och en det den behövde, framträder i elevernas utsagor i Artikel III främst utebliven rättvisa i en uttryckt frustration över hur återkopplingen fördelas. Det handlade om att en del elever fick hjälp direkt medan andra fick vänta, och att några elever fick mer hjälp än andra. En önskan om en likhetsprincip, det vill säga lika mycket hjälp åt alla, uttrycktes (se Orlenius, 2010). Collste (2019) betonar dock att det ofta behövs anpassningar och därmed olikhet för att nå likhet. När eleverna i Artikel III försökte skapa mening i den orättvisa fördelningen av hjälp gjorde de också det med hjälp av resonemang som ”Någon annan behöver det mer” och ”Läraren tänker att jag kan detta” – förklaringar som bygger på föreställningar om rättvisa utifrån behovsprincipen (Collste, 2019; Orlenius, 2010). Det resultatet skiljer sig från Colneruds (2007) studie om mellanstadieelevers erfarenheter och förståelse av lärares fördelning tid och hjälp i klassrummet. Eleverna i Colneruds (2007) studie förstod samma typ av väntan på hjälp som att läraren favoriserade en del elever. Lärarnas strävan efter att vara rättvisa, beskriven i såväl Artikel II som Artikel IV, finns också hos Colnerud (2007), som konstaterar att oavsett hur

lärare gör i sin strävan att agera rättvist kan alltid någon elev uppleva det som orättvist.

Vad ena parten uppfattar som rättvist är inte nödvändigtvis detsamma för den andre. I studier som mer specifikt studerar rättviseaspekter vid bedömning finns det ofta en jämförande analys utifrån olika intersektionella perspektiv (se t.ex. Gipps & Murphy, 1994; Gipps & Stobart, 2009). Med den vida ingång som mitt avhandlingsarbete hade fanns inte några sådana utgångspunkter. De jämförelser som görs uppmärksammar individers behov, utan intersektionella åtskillnader. I avhandlingens resultat framträder hur lärare och elever förefaller ha lite olika syn på vad som är rättvis återkoppling, och kanske främst vad som är önskvärd rättvisa vid återkoppling. Medan lärarna förefaller eftersträva rättvisa i återkoppling utifrån såväl likhetsprincipen som behovsprincipen, efterfrågar eleverna främst rättvisa enligt likhetsprincipen. Det är först när eleverna försöker skapa mening av vad de upplever som orättvis fördelning av återkoppling som behovsprincipen används som förklaringsmodell, en för dem alternativ rättviseprincip.

Spänningar och komplexitet

I Artikel II beskrev lärarna en ambition att individualisera sin återkoppling och att använda delibererande återkoppling. Diskuterande återkoppling med öppna frågeställningar som bjuder in elever att reflektera ses idag som centralt för en återkoppling som främjar elevers lärande (Hargreaves, 2012, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Mapplebeck & Dunlop, 2019). Resultaten i min avhandling belyser de svårigheter och hinder som kan uppstå eller upplevas i samband med klassrumsåterkoppling. Såväl lärarnas utsagor i Artikel II som den observerade verksamheten redovisad i Artikel I speglar hur ambition får stå tillbaka när annat mer akut uppstår som behöver bemötas. Det kan liknas vid Antoniou och James (2014) som förklarar en noterad brist på formativa bedömningar med att det finns praktiska utmaningar. I avhandlingens inledande studier beskrivs hur styrande återkopplingskategorier och rationaler för återkoppling som handlar om att skapa kontroll och lugn får en överordnad funktion när oordning behöver stävjas och arbetsro främjas.

De ”måsten” som eleverna i Artikel III redogjorde för att de upplevde kan jämföras med en diskurs som framträder i Boistrups (2010) studie: ”gör det fort och gör det rätt”. Eleverna förväntas såväl nå

kvalitativa som kvantitativa mål. Det innebär också att det skapas spänningar när dessa måsten uppträder samtidigt och ställs i relation till varandra. Elevernas upplevda måsten kan även ställas i relation till de avprickningsbara uppgifter som Olovsson (2015) fann att läraren i hans studie formulerade i sitt konkretiserande av mål och kriterier för eleverna. Avprickningslistan som Olovsson redogör för kan förstås som ett förtydligande av "måsten" där kvalitet omvandlas till kvantitet.

Den variation av strategier för återkoppling som redogörs för i Artikel I signalerar i sig att återkoppling är komplext. Det ligger i linje med tidigare forskning, där variationen i beskrivningar av karaktärer återkoppling kan ta belyser komplexiteten ytterligare (t.ex. Boistrup, 2010, 2015; Mapplebeck & Dunlop, 2019; Molinari m.fl., 2013; Smith & Higgins, 2006). De ständiga val av rationaler som lärare gör för att anpassa sin återkoppling, vilket Artikel II och studier som Dann (2016), Hargreaves m.fl. (2000), Margutti och Drew (2014) och Schuldt (2019) behandlar, lägger till ytterligare en aspekt i hur lärares återkopplingspraktik kan förstås. Sugrue (1997) beskriver spänningarna i lärares återkopplingspraktik med de val och växlingar mellan stödjande och styrande strategier som ständigt görs. Men inte bara lärare, utan även elever beskriver spänningar i återkopplingen. I Artikel III redovisas hur det i elevernas tolkningar och meningsskapande av lärares återkoppling framträder spänningar mellan kvalitativa och kvantitativa måsten. Elevers erfarenheter och ålder påverkar deras förståelse och tolkning av återkoppling (Dann, 2016). Därtill tillkommer de olika vägar en tolkning kan ta baserat på vilka frågor eleverna ställer sig (jfr Hammersley, 1990) och att elever kan sakna strategier för att använda återkopplingen (Jönsson, 2012). Eleverna uppfattar inte allt av det som läraren säger som återkoppling (Sortkaer, 2019a, 2019b; Tunstall & Gipps, 1996a), vilket är ytterligare en komplicerande aspekt som kan läggas till elevernas tolkning av lärares återkoppling. I Artikel IV belyser jag hur lärare och elever försöker skapa mening i vad den andre kommunicerar för att återkopplingen ska förstås som avsett och uppfattas som användbar och ärlig. Elevers tolkning och förståelse av lärares återkoppling är centralt för hur den tas emot och används (Dann, 2016). Att återkoppling uppskattas innebär dock inte nödvändigtvis att den också används (Burnett & Mandel, 2010).

Denna avhandling belyser spänningar och komplexitet i återkoppling ur olika perspektiv, med lågstadielklassrum som gemensamt nav. En del av förklaringen till lärares svårigheter med återkoppling är, enligt

Thomas m.fl. (2011), lärares avsaknad av ett språk för att noggrant och specifikt kunna tala med yngre elever om lärande. För att lärare ska ges möjlighet att anpassa sin återkoppling till lågstadieelever behöver de förstå för hur eleverna förstår återkopplingen, och förstå vilka svårigheter elever kan uppleva när de tolkar den.

Svårigheten med en bästa praxis

I mitt avhandlingsarbete har jag studerat återkoppling brett, utan något specifikt fokus på varken ämne eller återkopplingens formativa kvaliteter. Avgränsningen är till den återkoppling som kommuniceras i mötet mellan lärare och elever i klassrummet. I resultaten framträder hur återkoppling är beroende av de individer det är en interaktion mellan och de situationer de befinner sig i. Lågstadielärare har åtskilliga interaktioner med elever under en lektion, många korta, och situationen är ofta så att beslut behöver fattas i stunden (Colnerud, 2007; Jackson, 1968/1990; van den Bergh m.fl., 2013a). Situationen i klassrummet kan förändras från en minut till nästa och i och med det också sätta andra ramar för lärarens återkoppling. Vidare kan tolkningar av vad som kommuniceras och hur återkopplingen används se olika ut beroende på deltagare och situation. Havnes m.fl. (2012) belyser hur lärares och elevers upplevelse av återkoppling inte nödvändigtvis överensstämmer.

En betydande del av forskning om återkoppling redogör för experimentella studier och inte för vad som faktiskt äger rum i det vardagliga klassrumsarbetet. Formen för studierna, och ett fokus som ofta handlar om att kunna uttala sig om effektivitet kopplat till återkopplingens formativa funktion (Hattie & Timperley, 2008; Shute, 2008; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020), innebär ett ganska ensidigt fokus på kognitiva förmågor (t.ex. Hier & Eckert, 2014; van den Berg m.fl., 2016), vilket betyder att en hel del av det som inryms i återkopplingspraktiken förbises. Om och hur elever tar in och tillgodogör sig lärarens återkoppling påverkas dock av såväl kognitiva som affektiva aspekter som lärare behöver beakta (Dann, 2019; Gee, 2008; Leighton, 2019). Det är något som avhandlingens resultat också synliggör och som bidrar till att ytterligare belysa återkopplingens komplexitet. Förmågan att vara perceptiv och att tolka sammanhang behövs för att kunna förstå och respondera väl i olika situationer, påtalar Nussbaum (1990). Att respondera väl innebär dock inte nödvändigtvis att ge rätt svar eller återkoppling, förklarar hon. Vad som är en bästa praxis för återkoppling blir således

något situations- och relationsbundet, något som är svårt att ha en mall för. Den återkoppling som kommuniceras är den som lärarna bedömer som rätt i stunden. Brookhart (2012) talar om en mängd val som lärare behöver göra, något som även är framträdande i avhandlingens resultat. Om att bibehålla lugn ses som en nödvändighet för att klassrumsarbetet ska fungera är också återkoppling som fokuserar lugn en nödvändighet.

William (2013) menar att god återkoppling sätter igång tankearbete. I denna avhandling synliggörs de övervägningar och beaktanden lärare gör för att anpassa sin återkoppling efter elever, såväl individ och grupp, samt situation. Även de hinder lärare upplever i det arbetet belyses. Spänningarna mellan de olika behov som lärare upplever gör återkopplingen till en utmaning. En medvetenhet om spänningar, komplexitet och riskerna att misstolkas kan dock underlätta lärares möjligheter att lyckas i denna balansakt och nå fram med sin återkoppling på det sätt som de avsett.

Utifrån de olika upplevelserna gällande tydlighet i kommunikation går det att dra paralleller till Mapplebeck och Dunlop (2019) som menar att lärare kan ha föreställningen om att de kommunicerar mål och kriterier implicit till elever, även om det inte är särskilt tydligt i praktiken. De menar vidare att det inte bara är vad som kommuniceras mellan lärare och elev som är av betydelse, utan även hur det görs, något även Jönsson och Panadero (2018) belyser. I avhandlingen framträder den typen av antaganden och otydligheter i olika aspekter av återkopplingen mellan lärare och elev. I Artikel IV, där tolkandet och meningsskapandet är centralt, framgår hur lärare och elever brottas med frågeställningar som rör samma huvudangelägenheter i sin strävan efter att konstruera klarhet. Utifrån avhandlingens resultat som helhet förefaller återkoppling inte alldeles lättolkad vilket tar sig uttryck i exempelvis en del frustration som framträder i några elevutsagor i Artikel III. Resultaten indikerar att tillit mellan lärare och elever är en förutsättning för god återkopplingskommunikation. Enbart tillit medför dock inte nödvändigtvis förståelse. Andra förutsättningar påverkar också, som upplevelse av återkopplingens användbarhet och tydlighet, aspekter som även Jönsson (2012) behandlar.

Avhandlingens styrkor och begränsningar

Något som framträder i denna avhandling (möjligen på grund av den vida ingång jag haft i studierna, såväl gällande definition av återkopp-

ling som avgränsning av studieobjekt) är hur lärares återkopplingspraktik är beroende av och ibland överlappande med något annat i lärarens yrkesuppdrag. Då jag inkluderar återkoppling som rör beteende är det nästintill ofrånkomligt att ibland landa i resonemang som rör klassrumsledarskap. På samma sätt innebär den vida definitionen av återkoppling att gränsen till vad som är klassrumskonversation kan framstå som otydlig och att "allt" plötsligt kan kopplas till bedömning. Genom att se på klassrumskommunikation med ett bedömningsperspektiv kan det förstås som att bedömningarna, som Boistrup (2013) beskriver det, visar sig för eleverna genom återkoppling. Därmed kan ett och samma yttrande utifrån ett forskningsintresse ses som en del av en interaktion, medan samma yttrande utifrån en annan ingång förstås som återkoppling. Den vida ingången kan ses som en svaghet i denna avhandling. Jag menar dock att den är en styrka. Genom att inte i förväg avgränsa och etikettera har jag försökt ha en öppenhet till vad som kan framträda.

Denna avhandling baserar sig på observationer gjorda under ca 40 dagar, där fyra lärare och 62 elever deltog, samt närmare 17 timmars intervjuer med totalt 36 deltagare. Det är dock en sammanläggningsavhandling bestående av fyra olika delstudier, vilka enskilt inte har samma underlagsmängd. Genomgående har principen om mättnad i analys fått styra när datainsamling har avslutats. Det grundar sig i en strävan efter att, i enlighet med grundad teori, ha ett öppet sinne för vad som kan framträda och att inte ha för bråttom med att försöka teoretisera och se mönster i data (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967/2006). När analys av nya data enbart bekräftat och stärkt redan konstruerade koder och kategorier och deras inbördes förhållanden har jag bedömt data som mättat. Det finns dock alltid en möjlighet att fortsatt datainsamling skulle kunna ha bidragit till att ytterligare någon aspekt framträtt som påverkat analys och resultat.

Det kan diskuteras huruvida det var klokt eller inte att avvakta med att göra ljudupptagningar under observationer. Det ledde till att jag fick lite olika typer av observationsdata från skolorna. Jag betraktar inte dessa data som olika mycket värda, bara olika. Enligt Glaser (1978) är rena fältanteckningar att föredra, då ljudupptagningar kan leda till svårigheter att låta datainsamling och analys vara parallella processer. Att kombinera fältanteckningar med ljudupptagningar innebär att jag som observatör inte gör samma urval under datainsamlingen och får en större mängd data än vid enbart fältanteckningar. Glaser (1978) hävdar dock att det inte är något val och bortval som görs vid användande av

enbart fältanteckningar. Han menar att det som observeras och noteras är det som är av relevans. En variation av data är dock att föredra, enligt Charmaz (2014), då hur data samlas in påverkar dess innehåll.

Resultaten som presenteras i denna avhandling är, i likhet med andra kvalitativa studier, kontextuellt bundna till de miljöer och interaktioner som studerats då datainsamlingen gjordes. Frågan om när mättnad uppnås behöver, enligt Charmaz (2014), kopplas till vilka anspråk forskaren säger sig kunna göra baserat på studien. För mig och mitt avhandlingsprojekt har det handlat om vad Larsson (2009) beskriver som att bidra med en pusselbit för att tydliggöra mönster och bättre förstå en helhet. Mer specifikt har det handlat om att utforska och begreppsliggöra återkoppling i lågstadielklassrum, ett studieobjekt som är tunt beforskat. Charmaz (2014) för en starkare argumentation för ett rikt dataunderlag än Glaser (1998b). Charmaz (2014) förordar en variation av data som kompletterar varandra. De olika typerna av data som avhandlingen bygger på behandlas i begränsad utsträckning i relation till varandra i de enskilda artiklarna. Den analysen görs istället här i kappan. Avhandlingen bidrar med en beskrivning av hur den återkoppling som kommuniceras i interaktionen mellan lärare och elev på lågstadiet görs och kan förstås. Genom att språkliggöra vad det är som sker i den interaktionen bidrar avhandlingen även med verktyg för att tala om återkoppling i lågstadielklassrum. Den skillnad som finns i elevers i erfarenheter och därmed också tolkningar baserat på aspekter som ålder (Dann, 2016; Tan & Wong, 2018) gör bristen på forskning kring återkoppling i lågstadielklassrum, i svensk skolkontext, och elevperspektivet på lärares återkoppling i dessa åldrar särskilt påtagligt. Denna avhandling är en pusselbit som kan bidra till förståelsen. Det behövs dock fler studier i denna kontext, särskilt sådana som synliggör lågstadielevs perspektiv. Det är en kunskap som behövs för att vi ska förstå hur återkoppling tolkas och används, något exempelvis Dann (2019) påtalar.

”Är inte det ganska ålderstypiskt?”, är en fråga som jag fått mer än en gång av läsare som tyckt att en del av det jag skriver fram i mina resultat varit uppenbara, inget nytt. ”Javisst, det kan det mycket väl vara”, har jag då svarat. Bara för att något kan förstås som ålderstypiskt gör det inte mindre relevant att skriva fram i detta sammanhang. Jag ser det som mer problematiskt att det som kanske skulle kunna förklaras som ålderstypiskt är kunskaper som behandlats som åtskilt från förståelsen av återkoppling i lågstadielklassrum. Istället har återkoppling,

oavsett skolår, länge förståtts utifrån studier som till övervägande del behandlar återkoppling i senare skolår. Genom att redogöra för lågstadielevs förståelse av lärares återkoppling bidrar min avhandling även med att tillskriva deras röster den betydelse de förtjänar (Närvänen & Näsman, 2004). Hur elever tolkar återkoppling påverkar även hur de förvaltar den återkoppling de får och hur lärare ger återkoppling. För att utveckla återkoppling i lågstadielklassrum behövs kunskaper om den faktiska praktiken i den kontext som lågstadielklassrummet är. Denna avhandling bidrar till den kunskapen.

Pedagogiska implikationer

De resultat som presenteras i avhandlingen bidrar med beskrivningar av den återkoppling som görs i lågstadielklassrum och begrepp för att tala om och förstå densamma. Resultaten ger implikationer om aspekter att ta i beaktande vid återkoppling, exempelvis gällande hur elever tolkar och förstår lärares återkoppling, vilket påverkar deras användande av den återkoppling de får. De deltagande lärarna beskrev en strävan efter att individualisera återkoppling och använda delibererande återkoppling. Det är intentioner som går hand i hand med en formativ återkopplingspraktik. I resultaten synliggörs dock hur andra behov ibland överordnas denna strävan. Den komplexitet som framträder gällande användande av återkopplingsstrategier och de rationaler som styr återkopplingen signalerar att det inte är så lätt att tala om en bästa praxis för hur återkoppling ska göras. Samtidigt belyser avhandlingens resultat sådant som kan bidra till en återkoppling som förstås och används som avsett. Exempelvis framgår av resultaten att lärares återkoppling inte alltid är så tydlig för elever.

Lärare behöver ha insikt i elevers perspektiv på återkoppling för att kommunicera återkoppling som tolkas och används av eleverna så som läraren avsett. När tolkningsproblem uppstår är det svårt att bygga upp återkopplingen som gemensam handling (Blumer, 1969), något som kan skapa frustration hos elever. Resultaten signalerar att lärare och elever kan ha skilda upplevelser av hur tydlig kommunikationen är, och att tydlighet i återkoppling inte nödvändigtvis alltid är detsamma för lärare och elever. Kvaliteten i klassrumskommunikation beror på en mängd faktorer, bland annat förmågan att formulera sig och att lyssna, något Alexander (2008) betonar. Jag har tidigare beskrivit ett behov av mer forskning kring elevers perspektiv på återkoppling som nödvändigt, då

jag i likhet med exempelvis Dann (2016, 2019) och Leighton (2019) ser betydelsen av insikt i elevers tolkning av återkoppling som en nyckel för lyckad återkoppling. Lärares lyhördhet för elevernas signaler och hur den egna återkopplingen tas emot, förstås och används är därmed också central för arbetet i klassrummet. De utmaningar som Jönsson (2012) påtalar för att studenter ska kunna använda lärares återkoppling som stöd för sitt lärande, bland annat att återkoppling behöver uppfattas som användbar, att specifik och individualiserad återkoppling föredras (men kanske inte alltid är till mest hjälp), och att återkopplingen ibland är svår att förstå, är sådant som i denna avhandling beskrivs som utmaningar i lågstadietklassrum. En del av utmaningarna kanske delar lösningar, inte bundna till sådant som skolår eller kontext, medan andra är mer kontextbundna.

Eleverna i avhandlingen beskriver en del av lärares återkoppling som otydlig. Det handlar ändå om uppfattad återkoppling. Sortkaer (2019a; 2019b) påtalar att alla elever inte har så lätt att uppfatta återkoppling som ges implicit. Återkoppling som inte ens uppfattas som återkoppling av personen den riktas mot innebär ytterligare en dimension av otydlighet. En dimension som jag inte nått genom de delstudier som utgör min avhandlings empiriska bidrag. Jag finner det dock rimligt att variationerna i möjlighet att uppfatta olika typer av återkoppling återfinns oavsett klassrum, så även bland de elever som ingick i avhandlingens delstudier. Det finns därför en anledning för lärare att eftersträva tydlighet i kommunikationen, och inte lita på att det som kommuniceras implicit når fram. Genom att ge elever återkoppling som är tydlig i så väl hur den formuleras som hur och när den kommuniceras möjliggörs att en del av de oklarheter som framträder i elevutsagorna i Artikel III och Artikel IV kanske ersätts av klarheter. Tillit och upplevd användbarhet framträder också som centralt för att återkoppling ska falla väl ut. Återkoppling som hjälper utan att ge lösningar framträder ur elevernas beskrivningar som önskvärt, medan beröm utan substans genomskådades och mest upplevdes irriterande. Min förhoppning är att avhandlingen kan vara till hjälp för såväl verksamma som blivande lärare att se och förstå komplexiteten i klassrumsåterkoppling, och kanske reflektera kring egna erfarenheter, utmaningar och svårigheter. Den återkoppling som ges är den som läraren i stunden anser är den som behövs. Sedan kan en praktik alltid utvecklas. För en relationell praktik som återkoppling behöver såväl lärares som elevers perspektiv tas i beaktande för att en sådan utveckling ska ske.

Summary

Feedback is part of the everyday interaction between teacher and students in the classroom. This thesis addresses teacher–student feedback interactions in primary school classrooms, with the aim of investigating and conceptualising this feedback from different perspectives. In the thesis, feedback is defined as information connected to students' actions in the classroom, and thus it can address both academic performance and behaviour. The definition includes feed up (defining goals) and feed forward (focusing on how to reach those goals), as well as feedback on completed performances (Hattie & Timperley, 2007).

Aim

The overall aim of the thesis was to contribute to knowledge about teacher feedback in primary school classrooms. In order to do so, four empirical studies were conducted, in which the feedback interaction between teacher and students was studied from different perspectives. Each study started from its own research question and is presented in a separate article. Each study led to questions from which the next derived. The research questions that the empirical studies are based on are: (1) What do primary school teachers communicate to their students through feedback? (2) What are primary school teachers' feedback rationales? (3) How do primary school students construct meaning from their teachers' feedback? and (4) What shared concerns do primary school teachers and students have regarding classroom feedback?

Previous research

Teachers can communicate a variety of things with their feedback, such as interest, evaluation, engagement, descriptions, instructions and control (Boistrup, 2010; Hawe et al., 2008; Murtagh, 2014; Tunstall & Gipps, 1996b; Öhman, 2015). Feedback affects both students' learning and their social development (Boistrup, 2017; Hargreaves, 2012;

Margutti & Drew, 2014; Molinari et al., 2013; Olovsson, 2014). Previous research on classroom feedback has several different perspectives and study objects. There is also a variety of definitions of feedback. When it comes to classroom feedback during the early years of primary school, research is sparse. It seems to be a research field in which we know a little about a lot. There is a complexity in how teachers give feedback (Dann, 2016; Hargreaves et al., 2000; Schuldt, 2019; Torrance & Pryor, 1998). The choice of feedback strategies is based on aspects such as teachers' views of students' learning and students' individual needs (Hargreaves et al., 2000; Schuldt, 2019). According to previous research, teachers and students seem to agree that feedback should be perceived as useful (Hargreaves, 2011; van den Bergh, 2013a), but what is considered useful can differ (Burnett & Mandel, 2010; Torrance & Pryor, 1998). A teacher might think a piece of feedback is transparent, but the student might be of another opinion (Mapplebeck & Dunlop, 2019). Students have different ways of interpreting and understanding feedback, as their previous experiences differ (Dann, 2016), and not all students perceive implicit feedback (Sortkaer, 2019b). Taken together, the contextual aspect of feedback and the seemingly sparse amount of research on feedback in primary school indicate a need for more knowledge about feedback in primary school classrooms.

Theoretical framework

The theoretical framework of the thesis is built upon pragmatism, symbolic interactionism and the new sociology of childhood. Pragmatism is primarily a theoretical base for the research presented here. It is also the perspective from which grounded theory was developed (Glaser & Strauss, 1968). Pragmatism has not served as an analytical tool, but as a base for how to view social life and as such it has affected the whole research process. Symbolic interactionism has served as a theoretical tool during data analysis. The new sociology of childhood provided tools to create the best possible circumstances to gain access to the students' voices and to give students' and teachers' voices equal value. As with pragmatism, the new sociology of childhood had an impact on choices regarding method.

Method

Constructivist grounded theory, developed by Charmaz (2014), was used throughout the empirical studies that make up this thesis. For data collection, field studies were undertaken, which consisted of classroom observations, teacher interviews, focus groups with students and informal conversations with both teachers and students. The analysis was conducted in parallel with data collection. Reflections upon the work and questions raised throughout the analysis affected the continuing data collection. The analysis was conducted through initial, focused and theoretical coding, accompanied by constant comparisons and memo writing throughout the analytical process. During theoretical coding, Glaser's (1978) theoretical code families and terms from symbolic interactionism (Blumer (1969) served as helpful tools.

Findings

The initial study, presented in Article I, aimed to conceptualise the feedback strategies used by teachers in their conversations with students in primary school classrooms. The study was based on observations in four primary school classrooms at two different schools. During the data analysis, five main categories of feedback focus were constructed: (1) expecting, which mediates teachers' expectations based on previous assessments, (2) emotionally responding, feedback that is affective and evaluative, (3) normalising, where the teacher explains a performance by attributing probable causes, (4) steering, which communicates that the assessment is made on the basis that there is a correct answer or desirable strategy, and (5) deliberating, which is feedback that promotes explorative thinking and discussions. These categories are broad, but they contain subcategories that provide nuance. The study contributes to providing a framework for understanding teachers' feedback strategies in everyday classroom life.

In Article II, a study of teachers' rationales for giving feedback is presented. The study is based on interviews with 13 primary school teachers with between four and 40 years of experience. According to the findings, the teachers' feedback rationales were based on two main concerns; namely, what the teachers perceived as students' academic needs and students' behavioural and emotional needs. Factors such as situation and relationships also affected the teachers' feedback practices.

According to the findings, teachers make constant comparisons in their feedback practices by which they weigh up different needs. Some feedback rationales were identified as overruling others. The study illustrates how classroom assessment and classroom management overlap in teachers' everyday practices; it underlines the importance of understanding the relationships between classroom assessment and classroom management.

After studying teachers' feedback rationales, I conducted focus groups with primary school students, in which a total of 23 students (twelve boys and eleven girls aged 7–9 years) participated. This study is presented in Article III, which focuses how primary school students construct meaning from their teachers' feedback. According to the analysis, the students' interpretations of teachers' feedback resulted in a view that being a student consisted of a number of musts. These musts were both things that they as students had to learn and things that they had to do in order to learn. The students seemed to have a much clearer picture of the latter, while their descriptions of what they must learn were rather vague. There were also tensions between qualitative and quantitative musts. These findings have implications for teachers' feedback practices. Teachers need to reflect on how students construct meaning from the different forms of feedback and base their feedback on students' understanding of it. The current findings contribute to a deeper understanding of primary school students' perspectives on teacher feedback. Awareness of the problems that students can experience with feedback, such as perceived unfairness, might enhance teachers' feedback practices and make it easier for them to address problems and develop their feedback strategies.

The final study, presented in Article IV, was based on a re-analysis of the teacher interviews and the focus groups with students. It addresses teachers' and students' shared concerns regarding classroom feedback. Both teachers and students were found to be occupied in trying to construct clarity regarding trustworthiness and understanding. The teachers tried to figure out what kind of feedback the students perceived as trustworthy. For the students, trustworthiness was about whether the teacher actually meant what she said. Understanding was related both to understanding the other and being understood. For the students, it could be about, for instance, interpreting whether advice from the teacher was a suggestion or an instruction.

Discussion

The overall aim of the thesis was to contribute to knowledge about teacher feedback in primary school classrooms. Together, the four empirical studies that constitute the thesis paint a picture of feedback as complex and relational. Fairness is desirable, but at the same time difficult to achieve. Tensions are experienced from both teacher and student perspectives, with perceived needs or expectations being weighed up. The relational aspect of feedback is prominent in the findings. It expresses itself in the common main concerns regarding understanding, trust and sincerity in the feedback communication. There seems to be an interdependence between teacher and student in the communication and a striving to reach a common understanding. According to the findings, the students experience tensions between qualitative and quantitative musts. These tensions are among many things that illustrate the complexity of classroom feedback. Altogether, feedback is relational, and as such there are many things that affect whether and how feedback is used. The situation in a classroom can change from one minute to another.

A significant proportion of the research on feedback presents interventions rather than studies on what takes place during everyday classroom work. Researching the effectiveness of feedback, based on its formative function (Hattie & Timperley, 2008; Shute, 2008; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020), cognitive abilities come into focus (i.e., Hier & Eckert, 2014; van den Berg et al., 2016), leaving other aspects of feedback overlooked. Whether and how students assimilate their teacher's feedback is however dependent upon affective as well as cognitive aspects, which teachers have to consider (Dann, 2019; Gee, 2008; Leighton, 2019). The present thesis contributes by highlighting these aspects and the complexity of feedback. The findings contribute with descriptions of the feedback that is communicated in primary school classrooms, and concepts to discuss and understand it. The results highlight some implications of aspects that need to be taken into consideration when giving feedback; for instance, how primary school students construct meaning from teachers' feedback. Teachers need to have insights into students' perspectives on feedback, in order to communicate in a way that is interpreted and used in line with their intentions. Feedback as a joint action (Blumer, 1969) becomes difficult if teachers and students have problems in interpreting and understanding

each other. The students describe some feedback as unclear. Other feedback might pass them by unnoticed, because some students have problems perceiving feedback that is given implicitly (Sortkaer, 2019a, 2019b). Misunderstandings might be avoided or reduced by teachers ensuring that feedback is clearly formulated and communicated. I hope that my doctoral thesis might contribute to the understanding of the complexity of classroom feedback and help teachers when they reflect on their own feedback experiences, its challenges and difficulties.

Referenser

- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people* (2nd ed.). Ilford: Barnardo's.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. (2nd ed.) London: Sage.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Cambridge: Dialogos.
- Alvarado, J. L. (2003). Teachers' rationale and procedures used during lesson script deviations. *Behavioral Disorders*, 28(4), 370–385.
doi:10.1177/019874290302800401
- Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa: Den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, C. & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92–102.
doi:10.1016/j.learninstruc.2016.12.006
- Andersson, C. & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576–597.
doi:10.1080/0969594X.2018.1430685
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. I H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 90–105). New York, N.Y.: Routledge.
- Antoniou, P. & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153–176. doi:10.1007/s11092-013-9188-4
- Apter, B., Arnold, C. & Swinson, J. (2010). A mass observation study of student and teacher behaviour in British primary classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 151–171.
doi:10.1080/02667361003768518

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238–259.
doi:10.1080/09585176.2013.874952
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. London: Sage.
- Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431–446.
doi:10.1080/713663753
- Becevic, S. (2011). *Klassrumsbedömning i matematik på gymnasieskolans nivå* (Licentiatuppsats). Linköping: Linköpings universitet.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning within the primary school classroom. *Language and Education*, 18(5), 347–360. doi:10.1080/09500780408666888
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 5(1), 7–73.
doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10. doi:10.2307/2088165
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Bodomo, A. (2016). Afriphone literature as a prototypical form of African literature: Insights from prototype theory. *Advances in Language and Literacy Studies*, 7(5), 262–267. doi:10.7575/aiac.all.v.7n.5p.262
- Boistrup, L. B. (2010). *Assessment discourses in mathematics education: A multimodal social semiotic study* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholm University.
- Boistrup, L. B. (2013). *Bedömning i matematik pågår!: Återkoppling för elevers engagemang och lärande*. Stockholm: Liber.
- Boistrup, L. B. (2015). Governing through implicit and explicit assessment acts: Multimodality in mathematics classrooms. I M. Hamilton, R. Heydon, K. Hibbert & R. Stooke (Eds.), *Negotiating spaces for literacy learning: Multimodality and Governmentality* (s. 131–148). London: Bloomsbury Publishing.

- Boistrup, L. B. (2017). Assessment in mathematics education: A gatekeeping dispositive. I H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann & A. Pais (Eds.), *The disorder of mathematics education: Challenging the socio-political dimensions of research* (s. 209–230). Dordrecht: Springer.
- Brookhart, S. M. (2012). Teacher feedback in formative classroom assessment. I C. F. Webber & J. L. Lupart (Eds.), *Leading Student Assessment* (Studies in Educational Leadership, 15, s. 225–239). Dordrecht: Springer.
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A. & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4, Article 96. doi:10.3389/educ.2109.00096
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. doi:10.3102/00346543051001005
- 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(8), 968–978. doi:10.1016/j.tate.2012.05.003
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction* 36(1), 16–23.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5–16. doi:10.1080/01443410120101215
- Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145–154.
- Butler, A. C., Marsh, E. J. & Goodbole, N. (2013). Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting transfer of learning. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 290–298. doi:10.1037/a0031026
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. doi:10.3102/00346543065003245
- Calarco, J. M. (2011). “I need help!” Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882. doi:10.1177/0003122411427177
- Cameron, H. L. (2015). Ethical, narrative, and projective processes in research interviews with young children. I O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies. Vol. 1* (s. 277–321). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. doi:10.1080/03075070600572132

- Chalk, K. & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335–351. doi:10.1080/0266736042000314277
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage.
- Charmaz, K., Harris, S. R. & Irvine, L. (2019). *The social self and everyday life: Understanding the world through symbolic interactionism*. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell.
- Charmaz, K. & Mitchell, R. G. (2001). Grounded theory in ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (s.160–174). London: Sage.
- Charmaz, K., Thornberg, R. & Keane, E. (2018). Evolving grounded theory and social justice inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., s. 411–443). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charon, J. M. (2009). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Clarke, A. E. (2019). Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. I A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (s. 3–47). London: Sage.
- Collste, G. (2019). *Inledning till etiken* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (2007). Rättvisa i klassrummet. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. (s. 33–50). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Corbin, S. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Corpus, J. H. & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27(4), 487–508. doi:10.1080/01443410601159852
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (s. 49–67). Maidenhead: Open University Press.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. doi:10.1080/0969594X.2014.898128

- Dann, R. (2016). Developing understanding of pupil feedback using Habermas' notion of communicative action. *Assessment in Education, Principles, Policy & Practice*, 23(3), 396–414.
doi:10.1080/0969594X.2015.1056083
- Dann, R. (2019). Feedback as a relational concept in the classroom. *The Curriculum Journal*, 30(4), 352–374.
- De Jong, P. & Berg, I. K. (2013). *Interviewing for solutions* (4th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Delamont, S., Coffey, A. & Atkinson, P. (2000). The twilight years? Educational ethnography and the five moments model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 223–238.
doi:10.1080/09518390050019640
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E. A., LaPointe-McEwan, D. & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77–94.
doi:10.1080/09585176.2017.1401550
- Dewey, J. (1997a). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1997b). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications. (Originalt publicerat 1910).
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle* (4. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. London: Academic Press.
- Dey, I. (2007). Grounding categories. I A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of Grounded Theory* (s. 167–190). London: Sage.
- Dixon, H. (2005). The efficacy of using a feedback typology as a heuristic device to deconstruct teachers' feedback practice. *Waikato Journal of Education*, 11(2), 49–65. doi:10.15663/wje.v11i2.309
- Dunham, Y. & Olson, K. R. (2016). Beyond discrete categories: studying multiracial, intersex, and transgender children will strengthen basic developmental science. *Journal of Cognition and Development*, 17(4), 642–665. doi:10.1080/15248372.2016.1195377
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34–39.
- Evans, C. & Waring, M. (2011). Exploring students' perceptions of feedback in relation to cognitive styles and culture. *Research Papers in Education*, 26(2), 171–190. doi:10.1080/02671522.2011.561976
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Frelin, A. (2013). *Exploring relational professionalism in schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461–482. doi:10.1080/13664530.2015.1060254
- Gamlem, S. M. & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92. doi:10.1080/0305764X.2013.855171
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169. doi:10.1080/0969594X.2012.749212
- Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. I P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel & L. J. Young (Eds.), *Assessment, equity and opportunity to learn* (s. 76–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A fair test?: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. I C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century* (s. 105–118). Dordrecht: Springer.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998a). *Att göra grundad teori: Problem, frågor och diskussion*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998b). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction. (Originalt publicerat 1967).
- Gómez, M. C. & Jakobsson, A. (2014) Everyday classroom assessment practices in science classrooms in Sweden. *Cultural Studies of Science Education*, 9(4), 825–853. doi:10.1007/s11422-014-9595-y
- Graham, E. (2018). Instructional feedback in writing, I A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 145–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J. (2014). *Elevers användande av formativ återkoppling i matematik* (Licentiatuppsats). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom ethnography: Empirical and methodological essays*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography* (3rd ed.). London: Routledge.

- Hampton, J. A. (2007). Typicality, graded membership, and vagueness. *Cognitive Science*, 31(3), 355–384.
- Hardman, J. (2016). Opening-up classroom discourse to promote and enhance active, collaborative and cognitively-engaging student learning experiences. I C. Gorla, O. Speicher & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Enhancing participation and collaboration* (s. 5–16). Dublin: Research-publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2016.000400
- Hargreaves, E. (2011). Teachers’ feedback to pupils: “Like so many bottles thrown out to sea?”. I R. Berry & B. Adamson (Eds.), *Assessment reform in education: Policy and practice* (s. 121–133). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, E. (2012). Teachers’ classroom feedback: still trying to get it right. *Pedagogies: An International Journal*, 7(1), 1–15. doi:10.1080/1554480X.2012.630454
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children’s experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39(2), 229–246. doi:10.1080/03054985.2013.787922
- Hargreaves, E. (2014). The practice of promoting primary pupils’ autonomy: examples of teacher feedback. *Educational Research*, 56(3), 295–309. doi:10.1080/00131881.2014.934554
- Hargreaves, E., McCallum, B. & Gipps, C. (2000). Teacher feedback strategies in primary classrooms: New evidence. I S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (s. 21–31). London: Routledge.
- Harrop, A. & Swinson, J. (2000). Natural rates of approval and disapproval in British infant, junior and secondary classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 473–483. doi:10.1348/000709900158236
- Harris, L. R., Brown, G. T. & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: a study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107–133. doi:10.1007/s11092-013-9187-5
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research in learning and instruction* (s. 249–271). New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(2), 21–27.
doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Hawe, E., Dixon, H. & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(1), 43–58.
- Hewitt, J. P. & Shulman, D. (2011). *Self and society: A symbolic interactionist social psychology* (11th ed.). Boston: Pearson.
- Hier, B. O. & Eckert, T. L. (2014). Evaluating elementary-aged students' abilities to generalize and maintain fluency gains of performance feedback writing intervention. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 448–502. doi:10.1037/spq0000040
- Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: Students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 89–102.
doi:10.1080/20020317.2020.1756192
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Irving, S. E., Harris, L. R. & Peterson, E. R. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Educational Review*, 12(3), 413–426. doi.org/10.1007/s12564-011-9145-1
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press. (Originalet publicerat 1968).
- James, W. (2003). *Pragmatism*. Göteborg: Daidalos.
- Jönsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76.
doi:10.1177/1469787412467125
- Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104–121.
doi:10.1080/0969594X.2014.970612
- Jönsson, A. & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. I A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (s. 531–553). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, B. L. & Thornberg, R. (2018). Deduction, induction and abduction. I U. Flick (Ed.) *The SAGE handbook of qualitative data collection*. (s. 49–64). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: a meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37. doi:10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x
- 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. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38. doi:10.1080/17437270902759931
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- Leighton, J. P. (2019). Students' interpretation of formative assessment feedback: Three claims for why we know so little about something so important. *Journal of Educational Measurement*, 56(4), 793–814. doi:10.1111/jedm.12237
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347–367. doi:10.1007/s11092-009-9082-2
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G. & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. I G. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (s. 169–185). London: Routledge.
- Löfgren, H., Prieto, H. P., Tanner, M., Löfgren, R., Samuelsson, J. & Lindberg, V. (2017). Att ständigt bli bedömd. I H. P. Prieto & H. Löfgren (Red.), *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov* (s. 175–188). Lund: Studentlitteratur.
- Mandell, N. (1991). The least-adult role in studying children. I F. C. Waksler (Ed.), *Studying the social worlds of children: Sociological readings* (s. 38–59). London: RoutledgeFalmer. doi:10.1177/0891241688164002
- Mapplebeck, A. & Dunlop, L. (2019). Oral interactions in secondary science classrooms: A grounded approach to identifying oral feedback types and practices. *Research in Science Education*. doi:10.1007/s11165-019-9843-y

- Margutti, P. & Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436–458. doi:10.1080/09500782.2014.898650
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with AfL: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149. doi:10.1080/02671520600615638
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., s.109–124). London: Routledge.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Medin, D. M. & Barsalou, L. W. (1987). Categorization processes and categorical perception. I S. Harnad (Ed.), *Categorical perception: The groundwork of cognition* (s. 455–490). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Molinari, L., Mameli, C. & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414–430. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x
- Moni, K. B., van Kraayenoord, C. E. & Baker, C. D. (2002). Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 319–342. doi:10.1080/0969594022000027654
- Murtagh, L. (2007). Implementing a critically quasi-ethnographic approach. *The Qualitative Report*, 12(2), 193–215. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/murtagh.pdf>
- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: Teacher and student perceptions. *The Curriculum Journal*, 25(4), 516–541. doi:10.1080/09585176.2014.944197
- 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. doi:10.1080/03075070600572090
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Närvänen, A.-L. & Näsman, E. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young*, 12(1), 71–91. doi:10.1177/1103308804039637.

- Olovsson, T. G. (2014). The assessment process in two different year-five classrooms in Sweden. *Education Inquiry*, 5(4), 561–581. doi:10.3402/edui.v5.24619
- Olovsson, T. G. (2015). The assessment process in a Swedish year five classroom: ‘Reach page 52!’. *Education 3–13*, 43(6), 743–755. doi:10.1080/03004279.2014.899382
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden: Finns den?* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Peirce, C. S. (1934). *Collected papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 5, Pragmatism and pragmaticism*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Peirce, C. S. (1940). *The philosophy of Peirce: Selected writings*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Peterson, E. R. & Irving, S. E. (2008). Secondary school students’ conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238–250. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.001
- Poulos, A. & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The student’s perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143–154. doi:10.1080/02602930601127869
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13. doi:10.1002/bs.3830280103
- Rodgers, C. (2018). Descriptive feedback: Student voice in K-5 classrooms. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 87–102. doi:10.1007/s13384-018-0263-1
- Rowe, A. D., Fitness, J. & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of feedback at a university: A qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 283–309. doi:10.1007/s13384-013-0135-7
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers’ informal formative assessment practices and students’ understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84. doi:10.1002/tea.20163
- Ruiz-Primo, M. A. & Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: New research perspectives. I J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment*, (s. 215–232). London: Sage.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. doi:10.1007/BF00117714

- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
doi:10.1080/0969595980050104
- Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47–57.
- Schuldt, L. C. (2019). Feedback in action: Examining teachers' oral feedback to elementary writers. *Teaching and Teacher Education*, 83, 64–76.
doi:10.1016/j.tate.2019.03.020
- Šed'ová, K. & Švaříček, R. (2012). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 239–261. doi:10.1007/s11092-012-9144-8
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. doi:10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skipper, Y. & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276–288. doi:10.1111/bjep.12070
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485–502. doi:10.1080/03057640601048357
- Sortkaer, B. (2019a). Cultural capital and the perception of feedback. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 647–663.
doi:10.1080/01425692.2019.1566867
- Sortkaer, B. (2019b). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*, 45(4), 717–735.
doi:10.1002/berj.3522
- Strandberg, M. & Lindberg, V. (2012). Feedback in multiethnic classroom discussion: A case study. *Intercultural Education*, 23(2), 75–88.
doi:10.1080/14675986.2012.686018
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Sugrue, C. (1997). *Complexities of teaching: Child-centred perspectives*. London: Falmer Press.
- Swinson, J. & Knight, R. (2007). Teacher verbal feedback directed towards secondary pupils with challenging behaviour and its relationship to their behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 241–255.
doi:10.1080/02667360701507327

- Tan, K. H. K. & Wong, H. M. (2018). Assessment feedback in primary schools in Singapore and beyond. I A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (s. 123–144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, L., Deaudelin, C., Desjardins, J. & Dezutter, O. (2011). Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 381–398. doi:10.1080/0969594X.2011.590793
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. New York, NY: Knopf.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924–932. doi:10.1016/j.tate.2009.10.033
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243–259. doi:10.1080/00313831.2011.581686
- Thornberg, R. (2017). Grounded theory. I D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith & L. E. Sutter (Eds.), *The BERA/SAGE handbook of educational research* (s. 355–375). London: Sage.
- Thornberg, R. & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. I U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative analysis* (s. 153–169). London: Sage. doi:10.4135/9781446282243.n11
- Thornberg, R. & Dunne, C. (2019). Literature review in grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (s. 206–221). London: Sage.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996a). How does your teacher help you make your work better? Children's understanding of formative assessment. *Curriculum Journal*, 7, 185–203. doi:10.1080/0958517960070205
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996b). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404. doi:10.1080/0141192960220402
- van den Berg, M., Harshkamp, E. G. & Suhre, C. J. M. (2016). Developing formative assesment in dutch primary mathematics education. *Educational Studies*, 42(4), 305–355. doi:10.1080/03055698.2016.1193475
- van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. (2013a). Feedback during active learning: Elementary school teachers' beliefs and perceived problems. *Educational Studies*, 39(4), 418–430. doi:10.1080/03055698.2013.767188

- van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. (2013b). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341–362. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walsh, D. (2012) Doing ethnography. I C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (3rd ed., s. 245–262). London: Sage.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 397–394. doi:10.1080/02602930500353061
- White, M. A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 367–372. doi:10.1901/jaba.1975.8-367
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Wiliam, D. (2013). Feedback and instructional correctives. I J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment* (s. 197–214). London: Sage.
- Williams, J. A. (2010). 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 301–314. doi:10.1080/0969594X.2010.496249
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37. doi:10.1080/00461520.2016.1207538
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. doi:10.3389/fpsyg.2019.03087
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. I P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., s. 10–37). London: Routledge.
- Yanez-Monje, V. (2017). *Exploring teachers' interpretations of feedback in primary literacy classroom settings* (Doktorsavhandling). London: Kings College. Hämtad från https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/67120821/2017_Yanez_Monje_Veronica_1044647_thesis.pdf
- Öhman, A. (2015). *Cykler och loopar i Salongen: En studie av återkoppling i friskoleklassrummet*. (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.

Öhman, A. & Tanner, M. (2017). Creating space for students' concerns: Embodied feedback practices in hairdressing education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 79–73.
doi:10.1016/j.lcsi.2017.04.005

Hej!

Mitt namn är Elisabeth Eriksson och jag är doktorand i pedagogik vid Linköpings universitet. Det innebär att jag är forskarstuderande och ska skriva en avhandling som rör lärande och undervisning. Jag har en bakgrund som grundskollärare, och har då främst arbetat på lågstadiet. Under vårterminen 2011 påbörjade jag ett forskningsarbete om hur bedömning kommuniceras i klassrummet. Studien fokuserar på bedömningsprocesser i det dagliga arbetet i klassrummet. Vad som sker som är bedömning och mer specifikt hur bedömningen kommuniceras i årskurs 2. Det är de mönster i bedömningskommunikationen som kan identifieras som är av intresse i den forskningsstudie som jag gör. Enskilda elever kommer därför inte att studeras.

Jag hoppas att få besöka din klass under en period som en del i mitt forskningsarbete och föreslår att du och jag träffas för att tala om den planerade studien. Vi har då båda möjlighet att ställa frågor till varandra som kan bidra till att underlätta samarbetet. Min roll i klassrummet kommer att vara som observatör. En del samtal med dig som lärare och kanske även med elever kommer att föras, i forskningssyfte och inte som en extra lärare i klassrummet. Jag kommer då endast att intervjua de elever som själva vill och vars föräldrar har samtyckt till detta. Tanken är att min roll i klassrummet ska ha så liten påverkan som möjligt på undervisningen. Inledningsvis kommer jag att enbart dokumentera genom egna anteckningar, men när klassen vant sig vid min närvaro kan ljudupptagningar även komma att göras. Enskilda intervjuer kan även komma att bli aktuella. Jag kommer att behöva din hjälp att skicka ut informationsbrev till föräldrar och elever, samt att samla in samtyckesblanketter. Vid ljudupptagning i klassrummet kan jag komma att behöva hjälp av dig med hur vi löser det praktiskt utan att störa undervisningen.

Medverkan i studien är frivillig. Ett samtyckesbrev till dig finns bifogat detta brev och motsvarande kommer även att skickas ut till elever och föräldrar för påskrift. Alla anteckningar och inspelningar som jag gör kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga och behandlas konfidentiellt. Vid användande av materialet i publikationer kommer namn på såväl personer som skolor och ort att ändras, för att hindra identifiering. Resultaten kommer att presenteras i en doktorsavhandling, men även i artiklar och vid konferenser.

Det är av intresse att se hur mycket tid som ägnas åt bedömningskommunikation, hur kommunikationen sker, vad det är som kommuniceras och hur förhållandet mellan olika typer av bedömning i det vardagliga skolarbetet ser ut. Det finns relativt lite forskning gjord kring bedömning i grundskolans tidiga år, varför denna studie är värdefull att göra. Hör gärna av dig via brev, e-post eller telefon om du har några frågor eller funderingar gällande studien.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Eriksson

(kontaktuppgifter borttagna i denna bilaga)

Hej elever och föräldrar!

Mitt namn är Elisabeth Eriksson och jag är doktorand i pedagogik vid Linköpings universitet. Det innebär att jag är forskarstuderande och ska skriva en avhandling som rör lärande och undervisning. Jag är grundskollärare i grunden och har som sådan främst arbetat på lågstadiet. Nu arbetar jag med ett forskningsprojekt om den bedömning som görs i det dagliga arbetet i klassrummet, och mer specifikt hur bedömningen kommuniceras i årskurs 1 och 2.

Under vårterminen kommer jag att besöka er klass under flera dagar. Jag kommer då att främst observera, men även föra samtal med lärare och elever. Senare kan även intervjuer komma att bli aktuella. Jag kommer huvudsakligen att dokumentera genom egna anteckningar, men ljudupptagningar kommer att göras vid exempelvis genomgångar. Det är de mönster i bedömningskommunikationen som kan identifieras som är av intresse i den forskningsstudie som jag gör. Enskilda elever kommer därför inte att studeras.

Medverkan i studien är frivillig. Jag kommer endast att samtala med de elever som själva vill samtala med mig. Alla anteckningar och inspelningar som jag gör kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga och behandlas konfidentiellt. Vid användande av materialet i publikationer kommer namn på såväl personer som skolor och ort att ändras, för att hindra identifiering. Resultaten kommer att presenteras i en doktorsavhandling, men även i artiklar och vid konferenser.

Det är av intresse att se hur mycket tid som ägnas åt bedömningskommunikation, hur kommunikationen sker, vad det är som kommuniceras och hur förhållandet mellan olika typer av bedömning i det vardagliga skolarbetet ser ut. Det finns relativt lite forskning gjord kring bedömning i grundskolans tidiga år, varför denna

studie är värdefull att göra. Hör gärna av er via brev, e-post eller telefon om ni har några frågor eller funderingar gällande studien.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Eriksson

(kontakttuppgifter borttagna i denna bilaga)

Samtyckesblankett

() Jag/Vi samtycker...

() Jag/Vi samtycker inte...

... till att min/vår dotter/son deltar i samtal i Elisabeth Erikssons forskningsprojekt om bedömning i klassrummet.

() Jag/Vi samtycker...

() Jag/Vi samtycker inte...

... till att min/vår dotter/son deltar i intervjuer som spelas in i Elisabeth Erikssons forskningsprojekt om bedömning i klassrummet.

Barnets namn

Klass

Vårdnadshavares underskrift

.....

Datum

(samtyckesblanketten var på ett separat papper bifogat informationsbrevet)

Vill du bidra till att öka vår kunskap om feedback?

Feedback är en central del av lärares arbete med bedömning, och något som forskning visat har stor betydelse för elevers lärande. Ändå är det så att ju yngre eleverna är, desto mindre forskning finns det inom området. Vi vet alltså ganska lite om feedback på lågstadiet. Som tidigare lärare på lågstadiet och nu doktorand i pedagogik har jag valt att närmare undersöka hur feedback görs och förstås av lärare och elever.

Mitt namn är Elisabeth och jag befinner mig nu i slutfasen av mitt avhandlingsarbete kring feedback i lågstadielklassrum. Jag har redan intervjuat några lärare på lågstadiet kring deras perspektiv på feedback, men behöver nu flera lärare till min studie för att fördjupa analysen och bättre kunna beskriva feedback ur lärarperspektiv, och vad som påverkar hur lärare ger feedback i det direkta mötet med elever i klassrummet. Bristen på forskning inom området gör studier som denna viktiga. Vill du hjälpa mig och därigenom bidra till att öka kunskapen om lärarperspektiv på feedback?

Medverkan i intervjustudien är frivillig, men ett samtyckesbrev finns bifogat detta brev om du skulle vara intresserad. De anteckningar och inspelningar som jag gör vid eventuell intervju kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga och behandlas konfidentiellt. Vid användande av materialet i publikationer kommer namn på såväl personer som skolor och ort att ändras, för att hindra identifiering. Resultaten kommer att presenteras i en doktorsavhandling, men även i artiklar och vid konferenser.

Hör gärna av dig via brev, e-post eller telefon om du har några frågor eller funderingar gällande studien.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Eriksson

(kontaktuppgifter är borttagna ur denna bilaga)

Bakgrundsfrågor

Utbildning?

År i yrket?

Typ av skola? F-3/6/9?

Upptagningsområde?

Intervjuguide

När upplever lärarna själva att de ger feedback?

Intentioner med feedback?

Hur skulle lärarna beskriva den feedback de ger?

Kunskapsfokus

Annat fokus

Prioriteringar som görs

Vad ser lärarna som viktigt att tänka på när de ger feedback?

Vad påverkar hur feedback görs/ges?

Vilka avvägningar görs?

Vilka behov styr lärares feedback?

Feedback i relation till

ämneskunnande

socialt kunnande

enskilda elever

olika elevgrupper

Upplevelser av att ge feedback?

Inledande frågor av mer allmän karaktär som inte rör forskningsfrågorna, utan mer syftar till att få eleverna att börja berätta och känna sig bekväma i intervjusituationen.

Jag är intresserad av hur det är i skolan och vad ni gör här.
Kan ni berätta för mig?
Hur är det att gå i 2:an/3:an?
Vad tränar ni på just nu?

Frågor/följdfrågor som närmar sig studieobjektet

Hur vet du att du kan en sak/lärt dig något?
Vad gör du om du behöver hjälp?
Hur gör läraren när hon hjälper er?

Utifrån svaren på såväl inledande frågorna som de frågor som närmar sig studieobjektet fångar jag upp trådar som vidrör studieobjektet och ställer mer specifika följdfrågor om eller ber eleverna beskriva eller exemplifiera.

Frågor som jag söker svar på genom frågor och följdfrågor

Hur beskriver eleverna...

- ... den återkoppling de får av läraren?
- ... vad de får för återkoppling? Olika typer av återkoppling?
- ... vad de gör av återkopplingen?
- ... hur de upplever återkopplingen, och vad det är som gör att den uppfattas så?
- ... vilken återkoppling de uppskattar, och vad det är som gör att den uppskattas?
- ... vilken återkoppling de vill ha, och vad det är som gör att det är så?
- ... hur läraren ger återkoppling till enskild elev?
- ...hur läraren formulerar sin återkoppling?
- ...hur läraren fördelar sin återkoppling i klassrummet?

Artiklar

De till denna avhandling tillhörande artiklarna har tagits bort av upphovsrättsliga skäl. För mer information gå till:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-170819>

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 222, 2020
Department of Behavioural Sciences and Learning

Linköping University
SE-581 83 Linköping, Sweden

www.liu.se