



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Återkoppling

- En undersökning om återkopplingens roll i utbildningen för gymnasielärare i svenska och engelska

Åsa Lindqvist

Inriktning/specialisering: LAU395

Handledare: Pia Köhlmyr

Examinator: Petra Platen

Rapportnummer: VT12-1160-02

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Återkoppling - En undersökning om återkopplingens roll i utbildningen för gymnasielärare i svenska och engelska

Författare: Åsa Lindqvist

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Pia Köhlmyr

Examinator: Petra Platen

Rapportnummer: VT12-1160-02

Nyckelord: återkoppling, lärarutbildning, bedömning för lärande, formativ bedömning, sociokulturell teori.

Sammanfattning:

Flertalet språkforskare, utomlands liksom i Sverige, förespråkar en allsidig återkoppling till eleven och dennes insats, samt ett pågående arbete med återkopplingen för att stärka lärandeprocessen. I en tid då formativ bedömning är på stark frammarsch tycks återkoppling vara än mer aktuell, särskilt i förening med det sociokulturella läroperspektivet som åberopar en kommunikativ ansats i undervisningen. Detta, anser författaren, skapar ett behov av att verksamma lärare får utbildning i att ge framåtsyftande återkoppling på ett konkret, tydligt och effektivt sätt. Syftet med denna uppsats är att undersöka om och hur sådan utbildning ges till blivande gymnasielärare inom svenska och engelska, detta undersöks från två håll – genom intervjuer med verksamma lärare, och med lärarutbildare. Tre frågeställningar används för att besvara uppsatsens syfte (i) vad säger utbildningsplanerna för lärarutbildningarna om återkoppling? (ii) vad får lärarstudenter för utbildning i att ge återkoppling till elever under sina ämnesstudier? (iii) i vilken utsträckning anser de deltagande språklärarna att de har fått utbildning i att ge återkoppling? Undersökningen har funnit att (a) utbildningsplanerna yppar inga mål eller kriterier för kunskaper i vare sig återkoppling eller formativ bedömning; (b) lärarstudenterna får viss utbildning i att ge återkoppling enligt respondenterna inom ämnesutbildningen; (c) de deltagande språklärarna anser sig inte blivit utbildade i att ge återkoppling. Återkoppling är ett kraftfullt verktyg och det finns fortfarande frågor att besvara i hur den bäst kan formas för att vara positiv och långvarigt framåtsyftande. Författaren åberopar mer forskning för att stärka (eller möjligen ifrågasätta) återkopplingens syfte och roll, och för att förtydliga dess komplexitet. Författaren till denna uppsats anser att återkopplingen som kommunikativt verktyg är ovärderlig i en processororienterad undervisning men att läraren måste få utbildning i att ge återkoppling på ett sätt som syftar framåt för elevens vidare utveckling.

Förord

Det har varit en intensiv men spännande process att skriva den här uppsatsen och jag är tacksam för det stöd och den hjälp jag fått längs vägen. Jag vill här speciellt framföra ett tack till Andrea Carlsson för tålmodig korrekturläsning och stöttning. För värdefull handledning, och språkliga och innehållsliga synpunkter på texten vill jag även tacka Pia Köhlmyr, ditt handledarskap har varit mycket uppskattat. Jag vill också tacka de personer som ställt upp i intervjuer och därmed kastat ovärderligt ljus på återkopplingens roll i lärarutbildningen, samt de verksamma lärare som gett sin bild av hur de upplevt utbildningen i att ge återkoppling.

Med förhoppning om en undervisning som ger ”hållbar” utveckling i läroprocessen.

Åsa Lindqvist

Innehållsförteckning

Abstract

Sammanfattning

Förord

1. Inledning och problemområde	1
1.1. Bakgrund	1
1.2. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	1
1.2.1 Det sociokulturella läroperspektivet	2
1.2.2 Formativ bedömning	3
1.2.3 Återkoppling	4
1.3. Tidigare forskning	5
1.4. Syfte	8
1.5. Arbetets disposition	8
2. Metod och urval	8
2.1. Kvalitativa och kvantitativa intervjuer	9
2.2. Population	10
2.3. Reliabilitet och validitet	11
3. Resultat	12
3.1. Lärarutbildningen och återkoppling	12
3.1.1 Det Allmänna Utbildningsområdet (AUO)	13
3.2. Ämnesutbildningen och återkoppling	17
3.2.1 Lärarutbildarnas definition av återkoppling	17
3.2.2 Ämnesutbildningens undervisning i att ge återkoppling	19
3.3 Yrkesverksamma lärare och återkoppling	21
3.3.1 Deltagande lärares definition av återkoppling	21
3.3.2 Deltagande lärares åsikter om undervisningen i återkoppling	22
4. Diskussion, analys och frågor för vidare forskning	24
5. Slutsats och sammanfattning	28
Referenser	29
Bilagor	31
Bilaga 1	31
Bilaga 2	32
Bilaga 3	33
Bilaga 4	34
Bilaga 5	35

1. Inledning och problemområde

Flertalet språkforskare, utomlands liksom i Sverige, förespråkar en allsidig *återkoppling* till eleven och dennes insats, samt ett pågående arbete med återkopplingen för att stärka lärandeprocessen (jfr. Lundahl 2011; Hattie & Timperley 2007; Jönsson 2011; Sheen 2011; m.fl.). Men vad har pedagoger som arbetar med återkoppling, även kallat respons och feedback (engelsk motsvarighet till återkoppling) för stöd från lärarutbildningen? Denna uppsats tar upp frågan och ställer den till aktiva pedagoger på fältet, liksom till representanter för ämneskurserna svenska och engelska på två utvalda lärosäten för lärarutbildning. Därtill görs en jämförelse med kursbeskrivningarna i det allmänna utbildningsområdet (AUO) och utbildningsplanerna för de båda lärarprogrammen.

1.1 Bakgrund

I tidigare uppsats har författaren till detta arbete fördjupat sin förståelse för återkoppling given av lärare till elever på skriftliga inlämningar. Uppsatsen bestod av en geografiskt begränsad kartläggning av hur återkoppling används av pedagoger i engelskundervisningen i årskurs 1 på gymnasienivå samt elevernas uppfattning om densamma. Resultatet visar att (i) återkoppling används, (ii) typerna av återkoppling som används varierar beroende på student och situation, (iii) studenterna vill ha återkoppling och (iv) återkopplingen har en stark koppling till den pedagogiska ansatsen (Lindqvist 2011:26–27). Vad som också stod klart var att om återkoppling ska anses som ett viktigt verktyg för att förbättra elevers färdighet i skriven engelska, vilket är fallet bland många lärare och språkforskare, så måste återkoppling som kunskap hamna på schemat i lärarutbildningen (Ibid. s. 27). Trots påvisade resultat om att återkoppling ges och att studenterna vill ha återkoppling, tycks dock lärare generellt sett inte ha någon utbildning i att ge återkoppling. Snarare är de lämnade att lita till sitt eget omdöme, på bidrag från handledare på den verksamhetsförlagda utbildningen och/eller på erfarenheter från den egna skolgången som kan ligga långt bakåt i tiden.¹

I en tid då *formativ bedömning*, även kallad bedömning för lärande, är på stark frammarsch (se ex. Lundahl, 2011; Jönsson, 2011; Hattie & Timperley, 2007; m.fl.) tycks återkoppling, som del av den formativa bedömningen, än mer aktuell. Än mer så i förening med det *sociokulturella lärooperspektivet* som åberopar en kommunikativ ansats i undervisningen.

1.2 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

Återkoppling som begrepp är intressant, men för att förstå dess betydelse bör det sättas i perspektiv, i en kontext. En sådan kontext är den nya bedömningskulturen som vuxit fram internationellt sett sedan 1980-talet och som kom till Sverige under början av det nya århundradet (jfr Korp, 2011). Det synsätt som implementerades och fortfarande implementeras har många huvuddrag i likhet med det sociokulturella lärooperspektivet där eleven ”konstruerar kunskap och förståelse i ett socialt sammanhang”, där ”nytt lärande formas av tidigare kunskap och kulturella perspektiv”, där ”[a]lla elever kan lära sig” och ”[i]ntellektuella förmågor är socialt och kulturellt utvecklade” (Korp, 2011:28-29). Författaren till denna uppsats vill därmed introducera läsaren till det sociokulturella lärooperspektivet, ett perspektiv med vilken denna uppsats är skriven.

En inom pedagogiken välkänd förespråkare för det sociokulturella lärooperspektivet, både inom Sverige och internationellt, är Roger Säljö som skriver om lärande i praktiken och det sociokulturella lärooperspektivet (2000) när han presenterar språket som människans viktigaste

¹ Personlig kommunikation, 2012-04-03.

redskap till utveckling och lärande. Han menar att all progression i individens kunskap är socialt betingat och kulturellt influerad och menar att ingen kunskap kan stå ensam, utan snarare är en följd av tidigare framlagda och av samhället inbyggda erfarenheter och vetanden. Säljö tycks i och med det mena att kommunikation är ursprunget till kunskapens utveckling. Detta gör vår syn på kunskap relationell och kulturell och som sådan beroende av kommunikation, och i den meningen även, *återkoppling*. Säljö ger därmed en bakgrund till den kunskapsyn författaren till detta arbete har och utgår ifrån.

1.2.1 Det sociokulturella läroperspektivet

Som nämns ovan förespråkar Säljö det sociokulturella läroperspektivet och betonar *kommunikativa processer* som ytterst viktiga i den mänskliga utvecklingen och lärandet (2000:37). Dock betonar han skillnaden mellan lärande och utveckling och beskriver den senare som följande:

I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelelement som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer åt mellan samhällen och livsmiljöer.

(Ibid. s. 68)

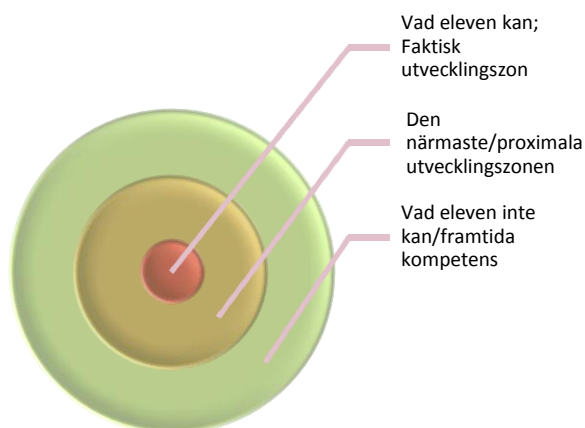
Med det sociokulturella läroperspektivet kan vi alltså se en människas utveckling som en produkt av sitt samhälle där samhället och kulturen i sig bestämmer förutsättningarna för individens uppväxtmiljö och sätt att tänka. Säljö menar att omvärlden och kunskap *medieras*, vilket tolkas av André & Salmijärvi (2009):

Mediering tycks vara att vår förståelse av och kunskap om verkligheten aldrig är neutral och att dessa förklarade uppfattningar av verkligheten förs vidare från en generation till en annan genom de redskap som finns i en viss verksamhet. Vår uppfattning av världen kommer att vara beroende av den kultur vi lever och verkar i. Det sätt vi brukar interagera med och förhålla oss till världen kan se helt annorlunda ut i en kultur som behärskar en annan uppsättning sociokulturella redskap.

(s. 9)

Som begrepp ser författarduon Säljös förklaring av mediering som bred och svår att ringa in i sin helhet. Dock ställer de ingen egen tolkning i kontrast till Säljös men anser att Säljö borde definiera begreppet tydligare. Denna uppsats tar inte steget in i den debatten utan presenterar enbart den tolkning som André & Salmijärvi presenterat.

I det sociokulturella läroperspektivet används begrepp såsom *redskap* och *verktyg*. Dessa syftar till de språkliga och intellektuella resurser som människan använder för att förstå sin omvärld, där språket i sig är det viktigaste redskapet av dem alla (Säljö 2000), ett redskap som återsyftar till den kommunikativa processen. En sådan kommunikativ process kan exemplifieras med hjälp av ytterligare ett viktigt begrepp inom den sociokulturella läroteorin, på svenska kallat den proximala (även närmaste) utvecklingszonen, ett begrepp som myntades av Lev Vygotskij (u.å.). I modellen över den proximala utvecklingszonen tycks tanken vara att den enskilde individen lär genom att interagera med någon mer kunnig än eleven själv vilket gör att eleven på så sätt kan ta sig från sin egen förborgade kunskap, genom stöttning av den mer erfarna, till områden som denne ännu inte har kunskap om och i. Se nedanstående figur.



Figur 1.1 Modell över den proximala utvecklingszonen

I figur 1.1 kan zonen i mitten utläsas som representant för den kunskap som eleven besitter. Den proximala utvecklingszonen är den något större delen av cirkeln som omgärdar den kunskap som eleven redan har. Det är i denna del av processen som den enskilde eleven förväntas utveckla sin kunskapszon genom kommunikativa processer med till exempel en mer kompetent person, exempelvis en lärare eller annan mer kunnig elev. Eleven utvecklar sin kunskap genom att bli stöttad i sin utveckling genom *handledning* och *återkoppling* från läraren eller kamratrespons av en annan elev (Säljö 2000). Säljö menar fortsättningsvis att:

I det komplexa samhället spelar skolans kommunikativa praktiker en avgörande roll som arena för kognitiv och social utveckling. Det är här som barnet erbjuds utvecklingsmöjligheter och det är här som värderade kulturella redskap i stor utsträckning görs tillgängliga för barnet.

(Ibid. s. 122)

Författaren till denna uppsats är av uppfattningen att denna process även kan tillämpas på äldre elever och fortsättningsvis genom livet. Författaren tillämpar därmed denna teori på andra processer än det lilla barnets och menar att "barnet" i detta fall även inkluderar elever på gymnasienivå liksom lärarstudenter på universitetsnivå. Denna anknytning mot även äldre åldrar görs med tanken om mediering som en aldrig sinande påverkan. Utvecklingen är aldrig isolerad och opåverkad, och barnet, eleven, studenten och människan vidare i livet är alla delaktiga både som mottagare – och som producenter av kulturella intryck.

Det sociokulturella lärospäktivet återges inte i sin helhet i denna uppsats, det skulle vara alltför platskrävande. Snarare har här getts en komprimerad syn på lärande i ett sociokulturellt perspektiv som visar på hur viktig kommunikationen är för lärandet och utvecklingen.

1.2.2 Formativ bedömning

Irons förklarar formativ bedömning som "[n]ågon, vilken som helst, uppgift eller aktivitet som skapar möjligheten att ge återkoppling [...] till elever angående deras lärande." (2007:7, egen övers.). Han menar fortsättningsvis att formativ bedömning inte innebär betygsättning vilket dock är fallet i den summativa bedömningen. Därmed skiljer Irons på formativ bedömning och summativ bedömning vilken snarare förklaras som en bedömning med betyg, en anhalt (Ibid.). Skolverket (2010) menar att en formativ bedömningsprocess "kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i

förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet.” (jfr. Hattie & Timperley, 2011; Jönsson, 2011; Korp, 2011; Lundahl, 2011; m.fl.). Formativ bedömning förutsätter med andra ord transparens i undervisningen, eleven ska med den formativa bedömningens verktyg, återkoppling, kunna se var denne är i sitt lärande. Formativ bedömning förutsätter klara och tydliga mål, raka direktiv och en öppenhet mellan lärare och elever. Författaren Hasse Hedström skriver i en artikel i *Lärarnas nyheter* att:

Formativ bedömning sker under inlärningsprocessen och tydliggör var eleven befinner sig i förhållande till målen. Formativ bedömning syftar både till att eleven ska korrigera sitt beteende genom kontinuerlig återkoppling och korrigera lärarens undervisning.

(2011-04-01)

Han vidgar därmed begreppet formativ bedömning till att även innehålla möjligheter till korrigering av lärarens undervisning. En återkoppling som hjälper läraren att undervisa medvetet relativt ett mål snarare än efter en mall. Som tidigare nämnts är formativ bedömning en paraplyterm för flera beståndsdelar där återkoppling utgör den centrala aspekten.

1.2.3 Återkoppling

Många gånger i svensk forskning om återkoppling tycks begreppet fortfarande ha sin engelska beteckning, *feedback*, ett begrepp som har fått ett internationellt genomslag. I detta avsnitt avser jag att visa på olika förklaringar till begreppet som fortsättningsvis benämns *återkoppling*.

Hattie & Timperley (2007) förklarar återkoppling som en konsekvens av en handling vilket kan innebära en korrigerande respons från lärare eller förälder; alternativa strategier givet av en kamrat; uppmuntran; etc (Ibid). Författarduon beskriver återkopplingens huvudsakliga mål som menat att minska diskrepansen mellan innevarande kunskap och förståelse samt färdighet och mål. I likhet med Hattie & Timperley liknar Jönsson (2011) återkoppling vid en vägbeskrivning för någon som är vilse och menar att det finns en diskrepans mellan återkoppling och bedömning som han snarare liknar vid en lägeskontroll kontrollerad av frågan ”var är du nu?”. Jönsson tycks i och med det se återkoppling som en aktiv ingrediens i elevens lärande, ett verktyg som hjälper denne fram till målet och inte en statisk lägesbeskrivning som visar var eleven befinner sig för tillfället.

Barbro Westlund (2010), som i sitt bidrag till antologin *Bedömning i och av skolan*, anammar ett annat perspektiv på begreppet och menar att *feedback* och *vägledning* bör särskiljas. Hon menar att ”feedback ger information om vad resultatet blir av individens handlande; en form av självbedömning av den egna inlärningsprocessen, medan vägledning ger information om hur individen kan förbättra sig (formulering av s.k. ”framgångskriterier”).” (Ibid. s. 195). Westlund uttrycker dock, i likhet med tidigare nämnda Jönsson (2011) och Hattie & Timperley (2007), att återkoppling som inte är konkret och saklig snarare kan liknas vid en utvärdering av elevens personlighet, vilket inte är önskvärt.

Irons (2007) i sin tur namnger återkoppling *formative feedback* och förklarar begreppet som ”all slags information, process och aktivitet som ger eller ökar elevers lärande baserat på kommentarer som relaterar till antingen formativ eller summativ bedömning” (s. 7, egen övers.).

Det begrepp som denna uppsats använder sig av definieras i likhet med Hattie & Timperleys (2007) förklaring, vilket innebär att återkoppling kan bestå utav en korrigerande respons, en positiv förstärkning, en vidareutveckling i en redan påbörjad kommunikation (jfr Jönsson, 2011; Korp; 2011; Lundahl, 2011). Återkoppling kan liknas vid *en stimulans som ämnar vidareutveckla elevens färdighet* i det valda ämnet i förhållande till målet och bör därmed utformas efter tre huvudsakliga frågor *Vad är målet? Var är eleven i förhållande till målet? Hur ska gapet mellan mål och nuvarande kunskap överbryggas?* (jfr. Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2011; Korp, 2011; m.fl.).

1.3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer författare och deras rapporter och studier, vilka haft en huvudsaklig roll i denna uppsats, att presenteras.

Professor Valerie J. Shute (2008) gör i sin rapport en revision och summering av tidigare forskning om återkoppling. Över 100 dokument bestående av artiklar, avhandlingar och böcker, med mera har studerats och hon gör ett gediget arbete med att utforska terrängen. Trots den extensiva kartläggningen som görs blir slutsatsen ändå att det inte finns en isolerad typ av återkoppling som kan ges epitetet ”bäst”. Snarare menar författaren, i likhet med den litteratur som hon har studerat (jfr Kluger & DeNisi 1996; m.fl.), att återkopplingen bör varieras. Hur detta görs bäst är dock beroende av många olika aspekter såsom hur mottaglig eleven är, hur objektiv återkopplingen är, när den ges i förhållande till uppgiften den ska spegla, etc. Shute håller dock fast vid att återkoppling förbättrar elevers lärande och att den förstärker lärarens undervisning då eleven är mottaglig och återkopplingen är befogad, specifik, objektiv och tydlig, på så vis speglar hon det flertalet samtida forskare rapporterar om ämnet (se Lundahl 2011; m.fl.).

Hattie & Timperley (2007), flitigt citerade i flera svenska forskningsrapporter om återkoppling och formativ bedömning (jfr. Lundahl, 2011; Korp, 2011; Jönsson, 2011), menar att återkoppling är en av de starkaste influenserna på lärande och utveckling, men lyfter i samma studie problemet med att mycket få tidigare forskningsresultat begrundar begreppets potentiellt negativa betydelse för mottagaren. Detta är givetvis av största vikt för den som ger återkoppling, att vara medveten om såväl fallgropar som framgångar med verktyget. Hattie & Timperley (Ibid.) som undersöker återkoppling, och återkopplingens tre frågor *Vad är målet? Hur ligger jag till i förhållande till målet? Vart ska jag härnäst?* gör det i ljuset av val av tidpunkt (timing), det rådande klimatet i klassrummet och effekten av positiv jämte negativ återkoppling.

Författarduon Kluger & DeNisi (1996) tar även de upp positiva och negativa effekter av återkoppling och hänvisar till olika påverkansfaktorer som inverkar på resultatet av återkopplingen. Dessa är typ av återkopplande kommentarer, uppgiftskaraktäristika (ex: komplexitet, varaktighet, etc.) situationsvariabler (hot mot självkänsla, etc.), och metodologiska variabler (tydlighet i mål, etc.). I likhet med Hattie & Timperley (2007) visar alltså denna författarduon att återkoppling inte är ett helt oproblematiskt verktyg, att det gäller att planera för hur man ska ge återkoppling, och göra det medveten om att det finns fallgropar som kan innebära att återkopplingen blir helt eller delvis verkanslös. Sammanfattningsvis skriver de:

...FI [feedback intervention] with demonstrated positive effects on performance should not be administered whenever possible. Rather, additional development of FIT [FI theory] is needed to establish the circumstance under which positive FI effects on performance are also lasting and efficient and when these effects are transient and have questionable utility. This research must focus on the processes induced by FIs and not on

the general question of whether FIs improve performance — look at how little progress 90 years of attempts to answer the latter question have yielded.

(Kluger & DeNisi, 1996:278)

I ovanstående citat lyfter författarduon att återkoppling som getts med positiv effekt ändå inte bör ges när helst det är möjligt. Istället behövs teorin bakom återkopplingen utvecklas för att visa omständigheterna kring hur återkoppling kan ges som är både långverkande och effektiv och hur omständigheterna ser ut kring återkoppling som är obeständig och där nyttan kan ifrågasättas.

I Korps rapport (2011) beskrivs behaviorismen och kognitivismen i korthet och en något mer fördjupad bild av det sociokulturella läroperspektivet presenteras med ett förtydligande av begreppet *den närmaste utvecklingszonen* som hon anser ofta blir missuppfattad.

Begreppet *faktisk utvecklingszon* refererar till vad en person kan prestera utan hjälp (dvs. den bygger på funktioner som redan är utvecklade hos personen): Den närmaste utvecklingszonen utgörs av det spann inom vilket personen kan prestera när hon får hjälp eller själv kan ta hjälp av t.ex. böcker eller internet (dvs. utgår från funktioner som *håller på att utvecklas*).

(Ibid. s. 16)

Korp återger även en kort historisk introduktion till kunskapsbedömningen och nämner där ”en ny bedömningskultur” (Ibid. s. 28) som i mångt och mycket påminner om det sociokulturella läroperspektivets idéer om lärande och inläring. Korp menar att ”intellektuella förmågor är socialt och kulturellt utvecklade” och att ”Elever konstruerar kunskap och förståelse i ett socialt sammanhang.” (Ibid. s. 29). Det finns också starka band till formativ bedömning, vilket kan ses i följande utsaga: ”Bedömningen fokuserar på både inlärningsprocesser och resultat.” och ”Bedömningen är en pågående process integrerad med undervisningen.” (Ibid. s. 29). Författaren ser, i likhet med Black et al (2003), återkoppling som en del av den formativa bedömningen och menar att den kan minska elevernas frustration och öka deras motivation; ge dem ”verktyg för att sortera och hantera information [...] särskilt viktigt för elever på lägre prestationsnivåer”; samt att den kan ”hjälpa eleverna att uppmärksamma och ändra mindre framgångsrika inlärnings- och problemlösningstrategier...” (Ibid. s. 83-84). Rapporten som Korp sammanskrivit ger ett historiskt perspektiv på kunskap och bedömning i en svensk kontext. Att texten är skriven för, och publicerad av, Skolverket ger rapporten tyngd och relevansen för dagens skola är svår att undgå. I övrigt är inte Korps rapport mycket annorlunda från de texter som Lundahl (2011) och Jönsson (2011) publicerat, fränsett att Lundahl och Jönsson tycks vara mer praktikanknutna i sina framtoningar.

Jönsson (2011), som i sin tur, beskriver hur man som lärare kan använda bedömning för att stödja elevers lärande menar att det traditionella sättet att bedöma genom skriftliga del- och slutprov är en kvarleva från ett tidigare betygssystem vars högsta syfte var att göra ett urval bland eleverna. Författaren menar att en lärande bedömning är att föredra, och att denna bedömning ska besvara tre frågor ”Vart ska eleven?”, ”Var befinner sig eleven i förhållande till målet?” och ”Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?” (Ibid. s. 6). Han menar också att det måste finnas tydliga förväntningar på eleven; att bedömningarna bör vara autentiska; att de är tillförlitliga, dvs. att uppgifterna som ska bedömas verkligen prövar de kunskapsmål som de står i relation till. Jönsson menar, liksom Hattie & Timperley (2007), att

återkoppling behöver ges på tre nivåer, uppgifts-, process- och metakognitiv nivå² (den senare benämnd ”självregleringsnivå” i denna uppsats, se avsnitt 4.1). Jönssons styrka ligger inte i att han avslöjat något nytt (jfr Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; m.fl.), snarare ligger styrkan i hans närhet till praktiken och skolvärlden, och den brygga han skapar mellan praktik och teori. Han använder ett språk som ligger nära den verksamma läraren och det är därmed föga förvånande att hans *Lärande bedömning* (2011) används som litteratur vid vidareutbildning inom formativ bedömning för verksamma gymnasielärare i några av Sveriges kommuner.

En annan tidigare nämnd författare, vars verk även det används som litteratur i vidareutbildning inom formativ bedömning, är Christian Lundahl (2011). Lundahl presenterar fem olika strategier för hur bedömning för lärande kan förverkligas och avslutar sin presentation av strategierna med att poängtera att eleven måste ha makten över sina resultat (Ibid. s. 154). Han menar att återkoppling är bedömning för lärandes nav och att detta verktyg ökar elevens ”möjlighet till interaktion och deltagande i läroprocessen” (Ibid. s. 127). Lundahl delar upp återkoppling i tre delar och menar att *överblickande* återkoppling inte identifierar det problem som kan uppstå vid exempelvis elevens misslyckande vid en matematisk uppgift; att *diagnostisk* återkoppling identifierar problemet men inte hur eleven ska gå till väga för att lösa uppgiften; och att *formativ* återkoppling både identifierar och innehåller en åtgärd vilket bidrar till att lösa hur eleven löser uppgiften och knäcker den generella koden. Författaren menar att återkopplingen ska vara informationsrik och beskrivande, exempelvis ”bra presentation av ... men kan du säga mer om..?”, och frekvent – han menar, i enlighet med den nya bedömningsforskningen, att bedömningen ”behöver ske »minute by minute, day by day«” (Ibid. s. 129). Slutligen menar Lundahl att återkopplingen ska vara individuell men att den för den sakens skulle inte behöver vara unik, det är sällan en elev har ett bekymmer som ingen annan i klassen har; och att eleverna måste ges tid att arbeta med den återkoppling de har fått och det de har lärt sig av den responsen. Lundahls text är än mer konkret och närliggande den yrkesverksamma praktiken; om Jönssons text var en brygga mellan forskningen och praktiken så tycks Lundahl mer eller mindre stå i den yrkesverksamma myllan.

Det finns många likheter mellan Lundahl och Irons (2007) en av dessa är att återkoppling ska vara individuell och direkt påföljande uppgiften för att vara effektiv. Detta kan dock, menar Irons, skapa en ohållbar arbetsbörda för den verksamme läraren då det inte finns tillräckligt med tid för att arbeta effektivt med återkoppling i den aktuella arbetssituationen. För att skapa rum för återkoppling ger Irons förslag på hur läraren kan lägga upp sitt arbete. Han anser bland annat att läraren kan be eleven att fundera ut vilken återkoppling denne vill ha i förhand, detta för att utveckla elevens förmåga till självbedömning och medvetenhet om återkopplingens värde. Vidare anser Irons att återkoppling inte behöver ges på varje inlämnad uppgift utan att läraren snarare kan hänvisa till tidigare återkoppling som getts till uppgiften innan. På så vis får eleverna använda sig utav återkopplingen på ett konstruktivt sätt och inkorporera den i sitt tänkande och sin egen bedömning av arbetet. Irons text är handgriplig och konkret och vilar liksom Black et al (2003) på uppfattningen att formativ bedömning består utav fyra delar, *återkoppling, återkoppling till lärare, kamrat- och självbedömning, och användningen av summativa prov i formativ innebörd*. Denna uppsats anammar dock ett fokus på återkoppling som enskilt ämne och behandlar endast de övriga aspekterna som delar av helheten, det vill säga formativ bedömning.

Denna genomgång av tidigare forskning pekar på återkopplingens innebörd och betydelse, både i positiv och i negativ mening. Som lärare bör man vara medveten om att återkoppling *är*

² Detta är den benämning som Jönsson sätter på Hattie & Timperleys ”self-regulation level”, i detta arbete har dock en mer ordagrann översättning anammats, vilken författaren till denna uppsats anser ligger närmre ursprunget.

ett komplext verktyg som kan ge varierande resultat och vara tidskrävande, det är därför viktigt att ta dessa och andra forskningsresultat i beaktande.

1.4 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka om och hur återkoppling lärs ut till blivande gymnasielärare, och vad de utvalda lärarna inom språk på gymnasial nivå anser att de fått för utbildning. Arbetet utgår från tre frågeställningar:

- Vad säger utbildningsplanen för lärarutbildningen om återkoppling?
- Vad får lärarstudenter för utbildning i att ge återkoppling till elever under sina ämnesstudier?
- I vilken utsträckning anser de deltagande språklärarna att de har fått utbildning i att ge återkoppling?

För att avgränsa området som undersöks kommer detta arbete att behandla återkoppling som sker i svensk- och engelskundervisningen på gymnasial nivå. Författaren anammar här ett holistiskt perspektiv på svensk- och engelsklärarens uppfattning och erfarenhet av utbildning i att ge återkoppling i förening med den information som söks på lärosätena vilken kommer att fokusera på de allmänna utbildningsområden (AUO) som samtliga lärarstudenter deltar i samt ämnesinriktningarna (svenska och engelska). Därtill bör tilläggas att den lärarutbildning som studeras är ”den gamla lärarutbildningen”, det vill säga Lp01, detta på grund av att den utbildning som kommer att ges i Lp11 inte helt är färdigställd. Än så länge finns heller inga verksamma lärare som har gått den nya lärarutbildningen.

1.5 Arbetets disposition

Arbetets uppläggning tar avstamp i en introduktion till ämnet och intresseområdet för läsaren och förklarar sedan, för uppsatsen, viktiga begrepp och perspektiv (se avsnitt 1.2 samt 1.4). Därefter tar författaren läsaren genom en beskrivning av metoden kvalitativ intervju och det urval av populationen som gjorts innan resultaten presenteras. Avsnittet *Resultat* (kap. 3) tar läsaren från det stora till det lilla, med start i utbildningsplanen för lärarprogrammet i helhet, till AUO-kurserna, till ämnesinriktningen, och slutligen till de yrkesverksamma lärarna. I slutet av arbetet presenteras sedan en sammanfattning och diskussion med hänvisning till förhoppningar om fortsatt utveckling inom området formativ bedömning och dess plats i lärarens utbildning till professionell yrkesutövare.

2 Metod och Urval

I startgropen för ett projekt likt denna uppsats är det naturligt att författaren stannar upp och funderar på hur denne ska gå till väga för att samla empiri. I detta fall var valet enkelt då det dels gällde att undersöka den redan sonderade terrängen av litteratur om återkoppling, dels undersöka var de utvalda lärosätena stod i förhållande till ämnet och dels vad de utvalda pedagogerna hade för uppfattning och erfarenheter i ämnet. Valet föll därmed på intervjun som verktyg. Det finns två övergripande uppdelningar, den kvantitativa – strukturerade – intervjun och den kvalitativa – semistrukturerade alternativt ostrukturerade – intervjun. Det finns inga vattentäta skott mellan dessa två uppdelningar och det kan därmed verka onödigt att göra en distinktion, likväl finns vissa utmärkande drag som särskiljer. I följande avsnitt finner läsaren en jämförelse mellan de två typerna, kvantitativ och kvalitativ intervju, samt mer djupgående beskrivning av vald intervjumodell, population, samt diskussion kring begreppen reliabilitet och validitet.

2.1 Kvalitativa och kvantitativa intervjuer

Denna tabell baserad på Bryman (2002) visar hur kvantitativ och kvalitativ intervju skiljer sig åt i stora drag. Tabellen berör intervjuens *form*, typ av *frågor* som intervjuaren ställer, typ av *svar* intervjuaren letar efter, samt vilket *fokus* och *mål* som intervjuaren har med undersökningen.

Tabell 2.1 Skillnader mellan kvantitativ och kvalitativ intervju

	Kvantitativ		Kvalitativ intervju
Form	Strukturerad	Semistrukturerad	Ostrukturerad
Frågor	Fast frågeschema, samtliga respondenter får identiska frågor i förbestämd följd.	Intervjuguide. Frågorna kommer inte i en bestämd följd. Intervjuaren ställer följdfrågor.	Utgår ifrån teman, kan möjligen utgå från blott en fråga för att sedan ställa följdfrågor.
Svar	Specifika svar som kan kodifieras för statistik.	Fylliga och detaljerade svar specifika för den intervjuade.	Fylliga och detaljerade svar specifika för den intervjuade.
Fokus	Objektiv, standardiserad, målmedveten. Många deltagare.	Subjektiv, kan skifta beroende på svar från den intervjuade. Få deltagare.	Subjektiv, kan skifta beroende på svar från den intervjuade. Liknar i mångt och mycket ett vanligt samtal. Mycket få deltagare.
Mål	Att sammanställa respondenternas svar på ett jämförbart sätt. Föra statistik.	Att få fram den intervjuades erfarenheter och upplevelser av ett valt ämne.	Att undersöka ett tema eller allmänt område.

Av tabell 2.1 kan vi utläsa att den kvantitativa intervjun, som är strukturerad i sin utformning och i sitt genomförande; vilken har som mål att få svar från ett ansevärt antal respondenter för att kodifiera och föra statistik över svaren, i mångt och mycket liknar en enkät. Det är då kanske inte särskilt överraskande att denna form av intervju ibland kallas just enkätintervju (Bryman 2002). Som nämndes tidigare finns inga vattentäta skott mellan de båda intervjutyperna och många gånger kan intervjuer som genomförs vara en hybrid av både kvantitativ och kvalitativ typ där både stängda (kan besvaras med ett ”ja” eller ”nej” eller genom gradbeskrivningar, etc.) och öppna frågor (kan ej besvaras med ett ”ja” eller ”nej”) används.

Den kvalitativa intervjun, delas i sig upp i två varianter där den centrala diskrepansen ligger i målet med intervjun där den ostrukturerade intervjun intresserar sig för respondentens upplevelsevärld (i första hand) av ett område (i andra hand), och den semi-strukturerade intervjun intresserar sig för ett specifikt ämne som undersökaren intervjuar respondenten om. Med andra ord är den ostrukturerade intervjun tillsynes mer ”flytande” än den semi-strukturerade som verkar utifrån en guide av frågor vilka berör ämnet av intresse. Brinkmann

& Kvale (2009) har fördjupat sig i den kvalitativa forskningsintervjun som helhet och menar att den:

... söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna.

(Ibid. s. 17)

Detta gäller således både den ostrukturerade som den semi-strukturerade kvalitativa intervjun. I den *ostrukturerade* kvalitativa intervjun vänder sig undersökaren till en mycket liten population (möjligen enbart en person) och håller sig förhållandevis fritt inom ett tema som denne ämnar undersöka. Måhända består intervjun av en enda fråga som undersökaren arbetar kring tillsammans med intervjupersonen och intervjun liknar mer ett (professionellt) samtal än en ”regelrätt intervju”. Brinkmann & Kvale (2009) menar att ”...kunskap konstrueras i interaktion mellan intervjuaren och den intervjuade.” (s. 18), ett perspektiv som kan härledas ur den engelska översättningens uppbyggnad där *interview* (*inter-view*) kan tolkas som ”mellan seenden” (Ibid. s. 18). Att transkribera en intervju som utförts i den här formen kommer troligtvis att ta mycket tid i anspråk då intervjuerna ofta är långa och intervjud- transkriberingsratio är ca 1:3 (Bryman, 2002).

I den *semi-strukturerade* intervjun använder intervjuaren en intervjuguide, ett antal frågor denne förhåller sig till, och undersökningen har ett specifikt ämne att undersöka (Ibid.). Till skillnad från den kvantitativa intervjun är dessa frågor oftast öppna utan förbestämda svar och det finns heller ingen inbördes ordning som de ställs i. Det är därtill av yttersta vikt att intervjuaren är lyhörd och ställer följdfrågor på svaren som den intervjuade ger. Svaren som eftersöks av de intervjuade, respondenterna, är subjektiva i den grad att det är den intervjuades uppfattning och erfarenhet, även kallad ”*livsvärld*” (jfr Brinkmann & Kvale 2009), som eftertraktas. Även Stukát (2011) talar om intervjun som verktyg i undersökningar och menar att uppsökande intervjuer, även kallade *fältintervjuer*, är vanligast förekomna. Han menar att en sådan uppsökande intervju innebär att ”Man träffar den intervjuade på dennes hemmaplan; i bostaden, skolan eller på arbetsplatsen, dvs. man eftersträvar en för informanten [den intervjuade, egen kommentar] ohotad och lugn miljö. Den intervjuade bör få välja.” (Ibid. s. 45).

I denna undersökning har en *kvalitativ semistrukturerad fältintervju* varit det valda redskapet. Att valet föll på just den semi-strukturerade intervjun beror på undersökarens fokus på ett specifikt ämne och sökandet efter intervjudeltagarnas egna uppfattningar och erfarenheter av det ämnet.

2.2 Population

”En population består i grunden av samtliga enheter som man gör sitt urval ifrån” (Bryman 2002:101). Den population som denna uppsats ämnar undersöka är språklärare i engelska och svenska på gymnasienivå (språklärare på grund av undersökarens egna koppling till språkundervisning, samt för ämnets kommunikativa innehåll), samt representanter för de didaktikkurser som ges till dessa lärare under deras utbildning. Detta är givetvis inte möjligt då det finns en begränsad tidsrymd att tillgå, därmed har ett urval och en begränsning gjorts. I tidigt skede valdes alltså två lärosäten, universitet, ut som representanter för lärarutbildningen i Sverige och lärarrepresentanterna valdes ut efter sin utbildning (svensk- och engelsklärare utbildade för gymnasiet) och längd på yrkeserfarenhet, oavsett vid vilket universitet de läst och tagit sin examen.

Detta urval gjordes genom ett så kallat snöbollsurval, även känt som kedjeurval, (Ibid. s. 115). I en sådan urvalsmetod ”ser forskaren till att initialt få kontakt med ett mindre antal människor som är relevanta för undersökningens tema och använder dessa för att få kontakt med ytterligare respondenter.” (Ibid s. 115). På grund av ett naturligt bortfall (vanligen på grund av brist på tid från de tilltänkta respondenternas sida) så kontaktades fler potentiella respondenter än vad undersökaren avgjorde behövdes. Den slutliga mängden yrkesverksamma lärare var sju till antalet. Lärargruppens skolning representeras av svensk-och engelsklärläro utbildningar avslutade mellan 1988 till 2012. Samtliga respondenter kontaktades via email och introducerades till ämnet och undersökaren genom ett följebrev (se bilaga 1) innan tid och plats bokades in. I sagda följebrev informerades den tilltänkta respondenten om att intervjun gällde en undersökning om *utbildning i återkoppling*; att deltagandet var frivilligt; att de när som helst kunde avbryta sitt samarbete; att svaren behandlades anonymt; samt att den intervjuades identitet var konfidentiell. På så vis kom de etiska principer och krav som Stukát (2011) efterfrågar, vilka han benämner *samtyckeskrav* och *informationskrav*, (s. 139-140) att tillgodoses.

Ytterligare respondenter var lärarutbildare i didaktik inom svensk- och engelsklärläro utbildningen på två utvalda universitet. Denna grupp utgjordes av fem representanter där respektive ämne på de båda universiteten blev representerade; inom engelska på ett av universiteten valdes dock två representanter ut då den ena respondenten var relativt ny på positionen, den sammanlagda informationen skulle därmed ge en bättre bild av utbildningen som ges. På grund av *konfidentialitetskravet* kommer närmare beskrivning inte att ges av lärosätena i fråga, detta kan möjligen göra undersökningen mindre slagkraftig men tanken är inte att jämföra de två utan att låta dem representera ett urval ur en helhet. För enkelhetens skull kommer universiteten för lärarutbildningarna att tituleras Lärarutbildning 1 (LU1) och Lärarutbildning 2 (LU2).

Författaren av denna uppsats är av åsikten att de tankar och uppfattningar som presenteras i den här uppsatsen ger en relativt god bild av populationen i helhet då det är ”vanliga” svensk- och engelsklärläro som intervjuats, det vill säga, inga deltidsforskare inom området återkoppling och formativ bedömning har deltagit i denna undersökning. Samtliga intervjuer har genomförts individuellt och respondenten har informerats om ämnet i god tid innan intervjutillfället för att eventuellt fundera kring de frågeställningar som presenterats för dem.

2.3 Reliabilitet och validitet

Valet av metod var för undersökaren enkelt då den kvalitativa intervjun skulle ge inblick i de intervjuades (subjektiva) perspektiv och upplevelse av ämnet. Detta val av intervju kan dock diskuteras utifrån begreppen *reliabilitet* och *validitet* och huruvida dessa uppfylls. Stukát ventilerar de invändningar som gjorts mot kvalitativ forskning:

Kvalitativ forskning kritiseras av många som alltför subjektiv och med låg grad av replikerbarhet; resultaten beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen. Man kan dessutom invända att reliabiliteten (mätningens tillförlitlighet) ofta är osäker och att det vanligen låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering.

(2011:36).

Detta är givetvis kritik som måste tas i beaktande i en uppsats oavsett ansats (kvantitativ eller kvalitativ) och andra texter av liknande slag. Begreppen reliabilitet och validitet förklaras av Bryman (2002), han menar att reliabilitet kan översättas till *tillförlitlighet*, vilket innebär den

replikerbarhet som undersökningen besitter – kan samma resultat uppnås om undersökningen görs på nytt? (s. 43). Detta är en högst aktuell fråga i en kvalitativ undersökning som ämnar undersöka subjektiva erfarenheter och uppfattningar inom ett ämne. Dock bör man ta i beaktande att denna uppsats inte hävdar att den ger en strikt objektiv och övergripande återgivning av den svenska engelsk- och svensklärarutbildningen, ej heller av den delen av lärarkåren. Snarare är detta en uppsats som ger en temperaturmätning av området där två utvalda lärosäten är representerade liksom en utvald skara verksamma språklärare på gymnasiet. Mot bakgrund av denna begränsade del av forskningsområdet ämnar dock denna uppsats hävda sig som reliabel. Detta på grund av den transparens som uppvisas i presentationen av urval och metod som författaren menar ger en god grund för replikerbarhet i dess enkla betydelse.

Begreppet validitet definieras av Nationalencyklopedin (2012) som ”den utsträckning i vilken ett mätinstrument mäter det som man avser att mäta”, en utsaga som Bryman (2002) stämmer in i när han skriver att ”Validiteten rör frågan om huruvida en eller flera indikatorer som utformats i syfte att mäta ett begrepp verkligen mäter just det begreppet.” (s. 88). För att säkerställa hög validitet i denna uppsats valdes intervjudeltagarna ut med omsorg. Vad författaren ämnade undersöka är (i) *vad utbildningsplanen för lärarutbildningen säger om återkoppling*; (ii) *huruvida lärarstudenter får utbildning i att ge återkoppling till framtida elever*; (iii) *samt i vilken utsträckning dessa deltagande språklärarna själva anser att de har fått utbildning i att ge återkoppling* (se avsnitt 1.5). Därmed söktes intervjudeltagare med insikt i de olika forum som representerades (ämnesinriktning, verksam profession), mer om deltagande respondenter under avsnitt 2.2. Information om kurser inom AUO söktes via utbildningsplaner, läroplaner och kursbeskrivningar.

3 Resultat

För att kunna ge en bild av de två studerade svensk- och engelsklärarutbildningarna har respektive utbildningsplan granskats liksom kursbeskrivningarna för kurserna inom det allmänna utbildningsområdet. Nedan följer en genomgång av resultaten med början i det stora, generella och avslut i det lilla, enskilda; med start i utbildningsplanen för lärarprogrammet (Lp01) i helhet, till AUO-kurserna, till ämnesinriktningen, och slutligen till de yrkesverksamma lärarna. Samtliga områden ses i relation till återkoppling.

3.1 Lärarutbildningen och återkoppling

I utbildningsplanerna på de respektive universiteten kan målen med undervisningen utläsas. Målen är i stort gemensamma och avser att lärarstudenten ska:

- visa mycket god kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha goda kunskaper i betygssättning
(Utbildningsplan för Lärarprogrammet LU1)
- studenten [skall] ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygssättning.
(Utbildningsplan för Lärarprogrammet LU2)
- visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare
(Utbildningsplaner för Lärarutbildningen LU1 & LU2)

Detta är, i relation till återkoppling, de mest relevanta målen som presenteras i utbildningsplanen för lärare. Här tangerar utbildningsmålen återkoppling (som del av analys och dokumentering av elevens lärande och utveckling) men utelämnar samtidigt eleven själv från ekvationen. I målen beskrivs att lärarstudenten ska uppvisa förmåga och kunskap att kunna analysera, bedöma, dokumentera elevens lärande, men gör det inte i förening med eleven själv utan med dennes förälder eller vårdnadshavare. Att återkoppling till eleven är ett naturligt steg innan vårdnadshavare informeras kan vi inte utgå från med grund i dessa texter. Ej heller vad återkopplingen ska bestå utav eller framläggas. Det är därmed svårt att hävda att utbildningsplanen tar upp ämnet i sina mål. Som synes betyder det inte att det finns en självklar koppling till ämnet, åtminstone inte med utgång i utbildningsplanerna.

I utbildningsplanerna finns även lokala mål uttryckta, i dessa mål står det att "... innehållet i utbildningen bygger på forskningsresultat och pågående forskning samt att undervisande lärare har en kontinuerlig kontakt med det egna forskningsområdet." (Utbildningsplan LU1) samt att "Utformning och arbetssätt inom lärarutbildningen ska i sig ge idéer till hur lärande kan stödjas." (Utbildningsplan LU2). Detta går dessvärre stick i stäv med uttalandet från en ämneslärare som menar att "...vi pratar ju om återkoppling [som del av ny forskning] men inte fasen kan jag ge den typen av återkoppling jag pratar om" (LU2a Engelska). Det finns med andra ord ingen direkt koppling mellan målen i lärarutbildningen och återkoppling. Möjligen kan en koppling mellan återkoppling och utbildningen finnas på nästa nivå i det allmänna utbildningsområdet och i ämneskurserna.

3.1.1 Det Allmänna Utbildningsområdet (AUO)

I universitetens regi får lärarstudenterna läsa 90 hp av vad som kallas Allmänt Utbildningsområde, detta kunskapsområde är uppdelat i sex kurser över tre terminer. Fem av dessa sex kurser är pedagogiskt inriktade och den sjätte och sista kursen består av lärarstudentens examensarbete, denna kommer därmed inte att tas i beaktande i den här uppsatsen (då den kursen inte innehåller några undervisningsmoment, målen återges i sin helhet i bilaga 4 & 5). I kursplanen för delkurs 1 som ges på LU1 står det att:

Kursen behandlar skolans historiska traditioner och roll som samhällsinstitution. Beskrivningar av skolan relateras till styrdokument, teoretiska perspektiv samt forskning om skola och utbildning. Genom skönlitteratur och film möter den studerande även andra framställningar av utbildningsmiljöer och pedagogisk verksamhet. Villkor och processer som påverkar lärares och elevers samspel identifieras och analyseras, särskilt uppmärksammas frågor relaterade till etnicitet, klass och genus. Kursen behandlar sociala processer; klassrumsinteraktion, samspel lärare-elev, gruppprocesser och mobbning och dess betydelse för lärarens arbete i både ungdomsskolan och i vuxenutbildning.

(LU1 Delkurs 1)

Detta är med andra ord en introducerande kurs till skolvärlden där genus, klass och etnicitet lyfts som viktiga komponenter i samverkandet mellan skolaktörerna. Kursen som sådan ger därmed en generell överblick, eller inblick, i skolans värld. Lärarstudenten introduceras här till en holistisk bild av lärarrollen och bilden av skolans historiska bakgrund och uppbyggnad fördjupas. Det finns med andra ord ingen koppling till vare sig formativ bedömning eller återkoppling.

På LU2 menar man istället att "[e]tt innehållsligt medel - att lyfta fram olikhet som tillgång - skall [...] märkas i genomförandet, där möjligheter till infärgning och valfrihet ses i ljuset av att den används för att tillföra det gemensamma kunskapandet nya dimensioner. Det

gemensamma lyfts ur det specifika.” Vilket är en något annorlunda syn på lärandet men som inte ger inblick vare sig bedömning som helhet, eller som formativ bedömning eller återkoppling som delar.

I delkurs 2 kommer studenten så in i de mindre beståndsdelarna av skolvärlden. I målen för kursen (LU1) står det att lärarstudenten efter avslutad kurs ska kunna:

- uppvisa didaktisk medvetenhet om kommunikationens betydelse i skolans praktiker
- använda kommunikativ kompetens och skrivande som redskap för lärande, i ledarskap och kommunikation

(LU1 Delkurs 2)

Ett intressant utdrag ur kursinnehållet lyder: ”I kursen behandlas såväl verbala som ickeverbala kommunikationsformer. Muntliga, skriftliga och visuella uttryck analyseras, liksom kroppsspråkets och rummets betydelse i kommunikativa sammanhang. Även frågor om text och textproduktion behandlas.” (Ibid.). Här börjar det bli intressant, i den här kursbeskrivningen och i dessa kursmål skulle man kunna utläsa en koppling till begreppet återkoppling. Dock ska man som läsare ta i beaktande att föregående mål (de är sex stycken i helhet) behandlar media och mediekommunikation, så även om man vill urskilja ett samband mellan målen och återkoppling tycks den kopplingen endast vara av godtycklig karaktär. Vid en intervju med en student under sitt sista år på lärarutbildningen på det lärosäte som kursen ges ställdes frågan om denne ansett sig fått utbildning i att ge återkoppling till sina kommande elever, svaret var entydigt:

Nej, vi hade en kurs som hette nånting med kommunikation men vi pratade mest om vad rummet kommunicerade, vad vi kommunicerade med vårt kroppsspråk och sånt där.. Men jag minns inte att vi hade någon återkoppling eller övning med det eller så

(Lärarstudent, 2012).

I den andra delkursen på LU2 kommenteras inte kommunikation alls, istället talas det om att ”...studenten skall utveckla sin kunskapssyn, skapa förståelse för och insikt i att kunskap är föränderlig och situationsbunden samt hur detta påverkar synen på den lärande.” Delkursen tycks i och med det ha ett postmodernistiskt, subjektivt angrepp på kunskap (jfr. Brinkmann & Kvale 2009:68) och går till skillnad från LU1 ännu inte in i undervisningens detaljer.

I det allmänna utbildningsområdets tredje delkurs behandlas kunskap som område. I denna kurs på LU1 kan dessvärre inget i beskrivningen kopplas till begreppet återkoppling och dess innebörd. Inte heller i den motsvarande kursen på LU2 kan någon anknytning till återkoppling eller formativ bedömning göras.

I den fjärde delkursen som ges på LU1 skulle dock en anknytning till återkoppling kunna utläsas. I kursinnehållet står det: ”I kursen behandlas kunskapsbedömning – teoretiska perspektiv presenteras och olika modeller för kunskapsbedömning blir föremål för analys. Kunskapsbedömning problematiseras även utifrån dess relation till undervisning och lärande.” Återigen kan dock ingen direkt koppling hittas, snarare ges här utrymme för en generell överblick över bedömning i helhet och det finns därmed ingen garanti att återkoppling och dess komplexa natur finns med på schemat för lärarstudenten. I den på LU2 jämförbara kursen görs en särskiljning mellan kurser i AUO som ges till lärarstudenter för de yngre åldrarna och lärarstudenterna som läser mot grundskolans senare år och gymnasiet (även kallad avancerad nivå), den kurs som studeras i detta arbete är på avancerad nivå. Delkursen ger lärarstudenten möjlighet att fördjupa sina kunskaper i att:

- kunna urskilja och värdera relationer mellan syfte, frågeställningar och metoder i vetenskapliga texter och arbeten med utbildningsvetenskaplig relevans
- med hög grad av självständighet kunna redovisa en kritisk granskning av texter (även digitala) och empiriska arbeten som rör analyser av verksamheten

(LU2 delkurs 4)

Inte heller här är innehållet knutet till bedömning eller återkoppling, utan snarare hanteras en teoretisk fördjupning i det forskningsanknutna uppsatsskrivandet. De undervisande momenten i delkursen följs av ett projektarbete där lärarstudenten själv får välja tema att arbeta från, dessa teman är skiftande i sina upplägg och samma kursdeltagande årskull kan få en mycket varierande erfarenhet, därmed kommer det projektarbetet inte att begrundas vidare i denna uppsats.

I femte och sista undervisande delkursen på LU1 lyder målen som följer, lärarstudenten ska vid avslutad kurs kunna:

- integrera läraryrkets didaktiska, sociala och etiska dimensioner
- analysera och använda teoretiska modeller om lärares ledarskap
- visa ett utvecklat ledarskap i förhållande till elevers lärande
- analysera och konstruktivt hantera konflikter, mobbning och yrkesetiska dilemman
- teoretiskt motivera, och utifrån centrala och lokala styrdokument självständigt planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet
- bedöma och betygssätta elevers prestationer
- använda forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap i reflektion över lärares professionella utveckling
- uttrycka sig i skrift på ett vetenskapligt godtagbart sätt

(LU1 Delkurs 5)

Här, liksom i kursmålen för den motsvarande kursen på LU2 nedan, återges kursmålen i sin helhet med förhoppning om att det i denna sista kurs kommer att finnas mål som knyter an till den formativa bedömningen och återkoppling. Visserligen ska studenten ”visa ett utvecklat ledarskap i förhållande till elevers lärande” och kunna ”bedöma och betygssätta elevers prestationer” men vad ett utvecklat ledarskap är finns dock inte att finna i kursplanerna för AUO-kurserna. Bedömning och betygssättning tas upp men då återkoppling inte är en del av bedömningskulturen ej heller av betygssättningen kan inte heller det styrka återkopplingens existens på schemat. Det kan kännas nedslående att inte finna en klar koppling till formativ bedömning i någon av delkursernas mål, det betyder dock inte att undervisning i ämnet inte existerar inom AUO. Respondent 2 som är relativt nyutexaminerad och därmed har sin lärarutbildning färskt i minnet erinrar sig att åtminstone en föreläsning har getts om både summativ och formativ bedömning och innebörden av dessa, men yttrar samtidigt att hon inte tycker sig ha fått någon utbildning i att ge återkoppling ”vi hade en föreläsning om feedback, eller ja feedforward, men det var ingenting som vi arbetade vidare med” (Lärare 4). Även övriga deltagande lärare ställde sig tveksamma till om de fått vägledning i ämnet inom det allmänna utbildningsområdet (se avsnitt 3.3.2).

Kursmålen för delkurs fem på LU2 ges i sin helhet som följer:

Efter avslutad kurs ska studenten på ett *självständigt* sätt kunna:

- beskriva samt använda lärandeteorier som redskap för att belysa och analysera komplexiteten i lärande och lärarprofession
- urskilja, problematisera och med väl underbyggda argument ta ställning till verksamhetens normativa aspekter och läraruppdragets motsägelsefulla karaktär
- identifiera och utifrån ett yrkesetiskt perspektiv kritiskt pröva värden och normer i styrdokument och i konkret handling
- tydliggöra, kommunicera samt problematisera verksamhetens intentioner/mål och resultat
- beskriva och problematisera uppdraget att analysera, bedöma och dokumentera barns/elevs lärande, utveckling och process utifrån styrdokument och aktuella forskningsresultat
- kritiskt granska verksamhetens villkor samt på ett kreativt sätt – utifrån praktiska och teoretiska motiv – pröva att genomföra, dokumentera och utvärdera en förändring/utveckling av verksamheten samt presentera detta arbete i digital form
- utifrån ett juridiskt och etiskt perspektiv reflektera över och ta ställning till hantering av komplexa dilemman
- problematisera det egna förhållningssättet och förmågan att kommunicera i olika ledar- och medarbetarskapssituationer samt reflektera över dialog som konflikthanteringsform
- integrera kunskaper och erfarenheter från teori och praktik och på ett medvetet sätt använda dessa i såväl högskoleförelagd som verksamhetsförelagd utbildning
- hantera komplexa företeelser och situationer i den verksamhetsförelagda delen av utbildningen och därvid reflektera över och värdera egna insatser

(LU2 delkurs 5)

Det mest intresseväckande målet, i anknytning till den här uppsatsen, är det som lyder: ”[e]fter avslutad kurs ska studenten på ett *självständigt* sätt kunna: [...] beskriva och problematisera uppdraget att analysera, bedöma och dokumentera barns/elevs lärande, utveckling och process utifrån styrdokument och aktuella forskningsresultat”. Hur det ska förmedlas står inte att finna, dock görs en anmärkning om att kursen har ett processinriktat arbetssätt där lärarstudenten i sin redovisningsprocess bearbetar kamrat- och lärarrespons inför den slutgiltiga presentationen. Därmed finns en koppling till formativ bedömning som helhet och återkoppling som delmoment, men ”utbildningen” görs implicit det vill säga att det inte finns uttryckt ”detta är återkoppling, den har fördelar för att.. och kan ifrågasättas för att..”.

De fem kurserna som ges på de respektive universiteteten ska ge samtliga lärarstudenter, oavsett ämnesinriktning, likvärdig utbildning. Undersökningen visar att det skiljer sig något mellan universitetens upplägg och innehåll, dels mellan kronologisk följd och hur detaljerat kursplanerna beskriver kurserna. Nedan följer en tabell som visar universitetens upplägg i förhållande till återkoppling och kursernas egentliga innehåll.

Tabell 3.1 Utbildningsmål för att ge återkoppling enligt kursplanerna (AUO)

Delkurser	1	2	3	4	5	6
LU1	×	×	×	*	*	-
LU2	×	×	×	*	*	-

× Ämnet nämns ej - Kursen har ej tagits i beaktande

* Ämnet berörs

I tabell 3.1.1 ovan summeras AUO-kursernas anknytning till återkoppling. I delkurserna 1,2 och 3 på respektive universitet finns inte återkoppling representerat i kursplanerna, medan delkurser 4 och 5 berör ämnet (delkurs 6 har ej tagits med i beräkningen). Med andra ord, det finns en anknytning till ämnet i delkurs 4 och 5, men tillsynes ingen plan för hur återkoppling som del i formativ bedömning bör behandlas i sagda kurser.

3.2 Ämnesutbildningen och återkoppling

Ämnesutbildningen på universiteten innebär många olika kurser i ämnet för att studenten ska kunna fördjupa sina kunskaper inom vetenskapen (språket) och ämnets didaktik. För att undersöka vad lärarstudenter får för utbildning i att ge återkoppling till elever under sina ämnesstudier intervjuades fem insatta lärarutbildare (fortsättningsvis titulerade *lärarutbildare*; citatreferenserna syftar till deras positioner, ex. Lärarutbildning 1, svensklärarutbildningen som förkortas till LU1 Svenska) om deras syn på återkoppling och hur ämnesutbildningen utbildar lärarstudenterna i ämnet.

3.2.1 Lärarutbildarnas definition av återkoppling

Den brännande frågan är givetvis hur lärarutbildarna på respektive universitet själva definierar begreppet återkoppling (och formativ bedömning), då detta kan ha betydelse för hur ämnet hanteras i undervisningen. Citaten nedan kommer från intervjuer gjorda med lärare inom svensk- och engelsklärarutbildningen med goda insikter i ämnets didaktik.

På LU1s svensklärarutbildning beskrev lärarutbildaren återkoppling som följer:

Återkoppling för mig det är någon slags bedömning för lärande kan man väl säga, att man visar att man tagit emot någonting, det finns någon form utav förväntning, det finns en uppgift som någon ska göra och så återkopplar man och säger ”du är på rätt spår” och ”på vilket sätt kan det här utvecklas, bli bättre” eller någonting sådant [...] jag ser det som återkoppling på den elevens prestation, eller produkt, eller arbete i process eller nånting sånt där ur ett lärarperspektiv...

(LU1 Svenska)

Respondenten beskriver här en process där studenten leds mot målet genom att denne får stöd från exempelvis läraren, den mer kompetente. Vidare menar hon att:

återkoppling kan vara vad som helst så att säga, att man visar att man sett när någon vill ha beröm eller vill någon vill visa sig eller bli sedd vilket kan vara knepigt i olika sammanhang också när det här glider emellan... för ibland kan det faktiskt vara så att elever eller studenter fram för allt där vi inte har

möjlighet eller ja tid att ge återkoppling men där studenten vill få återkoppling för att de vill bli sedda mer än att de vill bli bedömda...

(Ibid.)

Här breddar respondenten definitionen något och presenterar vad som upplevs som egna erfarenheter och lyfter fram svårigheten i att ge återkoppling i samband med brist på tid. Respondenten tycks också något osäker på begreppet formativ bedömnings innebörd, som är den övergripande benämningen för den processorienterade undervisningen, då hon uttrycker att:

det kan ju låta ungefär som att formativ ja... att nu ska den här texten se exakt likadan ut som den här texten eller som den ser ut i mitt huvud när jag läser den som att jag förväntar mig att den ska se ut på ett visst sätt och när man jobbar med gymnasieelever till exempel då vill de ju gärna vara lite mer originella och pröva olika saker och liksom experimentera och så och då funkar inte ordet formativ för det låter ungefär som att man sätter på en korsett på en person som ska formas [...] Jag gillar inte de där orden formativ och summativ jag tror inte heller att de går att skilja åt för att jag tror inte att man kan vara... det är ju att göra det för enkelt för sig att prata formativ och summativ, men det kanske funkar för andra men för mig funkar det inte om man går till min person

(Ibid.)

Samtidigt framhäver hon att det finns en vikt i att arbeta i process med eleven för att ge analytiska kommentarer. Följande respondenter ger en något mer kortfattad definition av begreppet återkoppling.

Jag följer skrivprocesstanken att man pratar om innehållet först och språket sedan och sen så är jag också mån om att betona både det som är bra och det som är.. måste åtgärdas [...] studenten måste också känna var i processen den befinner sig [...] man utvecklas ju mycket mer om man får reda på att vissa saker är bra.

(LU2 Svenska)

Här poängterar respondenten att både positiv och negativ återkoppling bör ges och att den ska tala om för studenten var denne befinner sig i processen, hon tycks också lägga tyngd vid den positiva återkopplingen. Även lärarutbildaren inom engelskläroverutbildningen instämmer i tolkningen av begreppet och kopplar det till tydligheten i mål och kriterier.

Att definiera begreppet är inte helt enkelt. Det beror förstås på vilken sorts återkoppling du menar och återkoppling från vem, i vilket sammanhang, samt för vem och med vilket syfte. Jag ser återkoppling i skolan i mitt ämne som ett kontinuerligt arbete och ett sätt att sätta fingret på vilka förmågor eleven har och vilka som behöver utvecklas. Återkopplingen under en termin ska ske för att tydliggöra kunskapsutvecklingen för individen och förhoppningsvis bidra till en vilja att lära. Återkopplingen kan ske av läraren eller av eleven/eleverna skriftligt och muntligt Bra kontinuerlig återkoppling är kopplad till tydliga mål eller kriterier och blir en språngbräda för elevens fortsatta arbete i ämnet.

(LU1 Engelska)

Återkoppling är ju inte för att jag säger bra eller fortsatt så.. det betyder ju noll egentligen.. utan den enda gången jag ger formativ feedback som verkligen ger någonting det är när jag kan visa studenten att "så här ska du göra" eller "här ser jag att du är på väg till nånting".

(LU2a Engelska)

Det är att ge så pass konstruktiv återkoppling så att de förstår var de befinner sig och vart de måste komma och hur man ska överbrygga gapet mellan vad de kan och vart de behöver komma och den måste vara individuell [...] återkoppling fokuserar ju också ofta på att man ska liksom bli medveten om och då lära sig uppgiften att tillsammans med eleven se vad som är styrkor och vad som man redan kan och då vad man inte kan.

(LU2b Engelska)

Sammanfattningsvis visar respondenterna i stort upp en enad förståelse för begreppet återkoppling som i mångt och mycket ligger i linje med den tolkning som forskningen presenterar (jfr Korp 2011; Jönsson 2011; m.fl). Vad deras förståelse och attityd till återkoppling och formativ bedömning har för effekt för utbildningen och undervisningen ämnar inte den här uppsatsen att sja om, det överläts till andra arbeten. I nedanstående avsnitt presenteras istället ämnesutbildningens ansats och angrepp på undervisningen av begreppen.

3.2.2 Ämnesutbildningens undervisning i att ge återkoppling

Återkoppling ska vara konkret, saklig och framåtsyftande (Hattie & Timperley 2007; Jönsson 2011; Lundahl 2011; m.fl.). Att ge återkoppling bör därmed vara nära knutet till ämnet som det ges i, av en person (författaren syftar främst här på en lärare, men även återkoppling som ges av annan elev kan inkluderas här) som har goda kunskaper i ämnet och kan leda eleven framåt mot kunskapsmålet. Man kan därför argumentera för att ämnesutbildningen är den bästa grogrunden för undervisning i återkoppling och formativ bedömning. Enligt respondenterna som deltagit i denna undersökning, och deras utsagor nedan, är undervisning i att ge återkoppling befintlig.

På svensklärarytbildningen (LU1) arbetar man, enligt lärarutbildaren, på två sätt. Respondenten beskriver här hur de arbetar tillsammans med lärarstudenterna kring texter som studenterna själva skrivit och menar att detta sker i så kallade ”responsgrupper”. Det vill säga grupper som studenterna träffas i på egen hand utanför seminarietid, detta för att studenterna ska kunna ge respons på gruppens inbördes texter. Under kursens gång får lärarstudenterna sedermera arbeta efter en modell som skapats av Løkensgard Hoel (2001) både i nämnda responsgrupper och kort på ett seminarium. Respondenten menar att:

för att du ska kunna ge respons på en text så måste du ju kunna någonting om texter hur de fungerar och så och då försöker vi då att etablera en modell för textanalys som sen då kan överföras till den här modellen att ge respons på elevtexter till exempel [...] då kopplar vi det till bedömning för lärande när vi pratar om kursplaner och betygssättning och bedömning [...] så vi jobbar med det på två sätt dels med sin egen text och dels för att de ska kunna transformera de kunskaperna till när de arbetar med elevtexterna.

(LU1 Svenska)

Studenterna får med andra ord öva sig på att ge respons i responsgrupper, utanför seminarietid, enligt en textanalysmodell skapad av Løkensgard Hoel och sedan överförs modellen de har arbetet efter till en mer generell syn på texter i sammankoppling med kursplaner, betygssättning och bedömning.

Även på svensklärarytbildningen på LU2 delas lärarstudenterna in i responsgrupper och arbetar efter Løkensgard Hoels modell, det vill säga ”en lista med frågor och att de förbereder responsen” (LU2 Svenska). Även här arbetar studenterna i grupper utanför seminarietid, det vill säga utan inblandning av lärare.

vitsen med det är att istället när elever ska ge varandra respons är det lätt att de säger att ”jag tycker att det här var bra jag tycker att du kan fortsätta så här bara” men om man då har ett responsark där de då står att man ska ge synpunkter på inledningen att man ska ge synpunkter på.. om man har några frågor om man saknar någonting att man ska ge synpunkter på genretillhörighet dispositionen och såna saker då så blir ju responsen så mycket mer konstruktiv

(LU2 Svenska)

Den tillfrågade respondenten anser att ett arbete med portfolio vore att föredra, helst för hela lärarutbildningen, hon har själv använt den arbetsmodellen inom svensk lärarutbildningen och anser att det fungerat bra, även om de kurser hon haft egentligen varit för korta för att ett sådant arbete ska bli effektivt.

Vid den intervju som gjordes med en lärarutbildare inom engelsklärarutbildningen (LU1) menar respondenten att de arbetar med arbetsuppgifter och förberedelsematerial, liksom inläsningsmaterial från kursboken och verkliga exempel tagna från egen (lärarutbildarens) erfarenhet. Han menar att den ”formativa återkopplingen som finns tittar vi på ganska brett och teoretiskt” (LU1 Engelska) och beskriver vidare att han brukar berätta om Lundahl (2011) och Jönsson (2011) för studenterna eftersom de inte har dessa författare på den obligatoriska delen av litteraturlistan. Av intervjun framgår att studenterna får två seminarier där de går igenom formativ bedömning i ett bredare teoretiskt perspektiv med inslag av nutida forskning och har ett andra seminarium där summativ bedömning behandlas.

På den sista av de fyra ämnesutbildningar som undersöktes hölls, som tidigare nämnts, två intervjuer och något skilda bilder presenterades. Under den första intervjun menade respondenten att två seminarier hölls i ämnet men att den ena var vikt åt summativ bedömning, dessutom ville lärarutbildaren i fråga ge de lärarstudenter som hon undervisade ett historiskt och politiskt perspektiv på varför bedömningsprincipen ser ut som den gör idag.

Man måste sätta det i perspektiv forskningsperspektiv när det gäller europarådet arbetet till exempel och de nationella proven som finns.. och sen de olika typerna av bedömningsförfarande som en lärare har i klassrummet.. Så om du tänker att för det första så tar ju det här första bara bakgrund och förståelse för vad det handlar om... det tar ju i alla fall minst 45 minuter och då det blir det ju bara mycket föreläsning.. sen så får man ju i alla fall försöka eftersom mitt specialområde är det här med formativ bedömning [...] det är så att man brukar prata om fyra olika aspekter och då är återkoppling bara en.. av dem. så det är väldigt, väldigt lite och det är mest i de här passen...

(LU2a Engelska)

Denna intervju präglades av respondentens vilja att förändra och utveckla den formativa bedömningens roll i lärarutbildningen. Hon menar till skillnad från de tidigare tillfrågade att den formativa bedömningen har en för liten roll på utbildningen.

I den andra intervjun som gjordes talade respondenten om en mer processliknande undervisning där studenterna gör muntliga presentationer som bedöms efter ett ”evaluation sheet” som fokuserar på innehåll, användning av digitala hjälpmedel, kroppsspråk, med mera. Respondenten lyfter även hemtentor som exempel ”sen är det ju en del ’home exams’ och då skriver jag ju bara korta kommentarer, alltid någon kommentar om språket men mest är det ju fokus på innehållet förstås och är det något som är felaktigt så hänvisar jag till litteraturen” (LU2b Engelska) och poängterar samtidigt att ”eftersom bearbetning av skriftliga och muntliga presentationer ska göras i skolan så måste det ju även speglas i lärarutbildningen och det kommer vi ju att göra men det kan jag säga att jag inte jobbat med så mycket som man kanske borde, det kan ju finnas inom andra kurser i engelskan i färdighetskurser men det vet

jag ju inte säkert” (Ibid.). Slutligen talade respondenten om att ”om man ska jobba med det i skolsystemet så måste man ju i lärarutbildningen visa hur det går till så jag känner själv att man måste jobba mycket mer med det” (Ibid.). De båda intervjuade på LU2s engelsklärläro utbildning tycks därmed visa en positiv inställning inför en förändring av undervisningen som i mångt och mycket redan tycks ske i och med den nya lärarutbildningen (Lp11) även om deras uppfattningar om hur undervisningen ser ut idag går isär något.

Av ovanstående redogörelser kan vi se att arbetet med återkoppling varierar på de olika institutionerna, ändå kan en likhet mellan LU1s och LU2s svensklärläro utbildningar utrönas då båda dessa tar stöd i författaren Løkensgard Hoel (2001) i undervisningen. Nedan följer en tabell som kort visar hur återkoppling bearbetas inom ämnesutbildningen.

Tabell 3.2 Återkoppling inom ämnesutbildningen

	Får lärarstudenterna utbildning i att ge återkoppling?	Får lärarstudenterna själva återkoppling på den återkoppling de fått ge?
LU1 Svenska	✓	×
LU2 Svenska	✓	×
LU1 Engelska	✓	×
LU2 Engelska	✓	×

✓ = Ja
 × = Nej

Av tabell 3.2 ovan kan vi utläsa att samtliga deltagande institutioner i någon mån utbildar sina lärarstudenter i att ge återkoppling. Dock har ingen information visat på att lärarstudenterna får någon återkoppling på sina kunskaper i att ge återkoppling på exempelvis elevtexter och liknande.

3.3 Yrkesverksamma lärare och återkoppling

I avsnitten ovan kan läsaren utröna att det allmänna utbildningsområdets kursplaner inte visar på något innehåll av återkoppling i sina mål och kriterier, dock säger sig representanterna för ämnesutbildningarna att detta sker. Följande fråga blir då i vilken utsträckning de deltagande språklärarna anser att de har fått utbildning i att ge återkoppling. Frågan ställdes till sju yrkesverksamma svensk- och engelsklärläro på gymnasienivå.

3.3.1 Deltagande lärares definition av återkoppling

I början av samtliga intervjuer ombads den deltagande respondenten att definiera begreppet återkoppling utifrån sin egen kunskap och de erfarenheter som denne gjort. Respondenterna i denna grupp ger ungefärligt liknande definitioner av begreppet, ordet *process* tycks genomsyra beskrivningarna och samtliga deltagande tycks vara av meningen att återkoppling är positivt för eleven i dennes läroprocess. De flesta gör även en distinktion mellan återkoppling som del av formativ bedömning, och betyg som del av summativ bedömning. Även kamratrespons togs upp i definitionen ”det behöver ju inte vara just bara från mig det kan ju vara från klasskompisar eller någon på nätet någon anonym ja det kan ju vara olika” (Lärare 1). Respondenterna lyfter också det faktum att det kan vara svårt att ge

återkopplingskommentarer utan att betygssätta då eleverna ofta efterfrågar resultatet i form av betyg.

Återkoppling är ju det som jag förmedlar till eleven efter att eleven gjort någonting muntligt eller skriftligt då ska ju jag ge ett omdöme det är ju det ena och betygssätta men sen är det ju framförallt att tala om vad var bra i det här och vad kan bli ännu bättre. Så att eleven kommer vidare [...] man försöker ju hela tiden att ge eleven sådana tips för framtiden sen så kommer ju ändå att eleven säger ”ja men vad fick jag för betyg då?” och det är ju klart att det är ju också en form utav återkoppling ”så här ligger du till i betygsskalan du siktar där men nu är du här”

(Lärare 2)

Men trots att eleverna efterfrågar betyg tycks ändå definitionen av begreppet stå utan betygssättning:

Jag skulle väl definiera återkoppling som ett sätt för till exempel lärare att berätta för en elev hur den kan komma vidare i sin egen läroprocess för att visa lite var nästa steg ligger för den eleven, jag tar inte med betyg i det begreppet utan betyg är något som ges i slutet av en kurs så jag ger i så fall återkoppling utan betyg.

(Lärare 4)

Detta är en definition som även övriga lärare ställer sig bakom ”så att de kan utvecklas så att de kan få svar på hur de har gjort och hur de kan gå vidare för att bli bättre det är ju det som är det optimala till skillnad från att bara ge ett resultat” (Lärare 6) och ”återkoppling det är väl att man ger kommentarer till eleven var de är i sin utveckling och hur de ska komma till målet” (Lärare 7) och att ”det hjälper ju då att jag har varit tydlig innan vi påbörjar en uppgift så att eleven vet hur målen ser ut på något sätt” (Ibid.).

Att lärarna som tillfrågats har gett en relativt synonym definition av begreppet är föga överraskande då implementeringsarbetet med den nya gymnasieskolan nu pågår för fullt. Dock uttrycker flertalet av lärarna som i dagsläget arbetar med formativ bedömning att de inte hade kunskapen om denna form av processtänkande innan gym11.

Hade vi pratat om det här under min utbildning, jag tog examen 07, så hade jag kunnat mycket mer och inte behövt pröva mig fram det är klart att man blir vis av erfarenheten men tänk så mycket jag och mina elever har missat under de här åren.

(Lärare 5)

Sammanfattningsvis visar även här den tillfrågade respondentgruppen upp en relativt enad uppfattning om begreppet återkoppling. Dock ger inte någon av respondenterna några uttryckliga detaljer för hur en sådan återkoppling ska ges, i fråga om exempelvis timing och längd, etc.

3.3.2 Deltagande språklärares åsikter om utbildningen de fått i att ge återkoppling

Den huvudsakliga frågan i den här uppsatsen handlar om huruvida språklärare, med fokus på inriktningarna svenska och engelska, får utbildning i att ge återkoppling till sina elever. Tidigare i undersökningen har lärarutbildarna inom svenska och engelska framlagt att så sker och gett en beskrivning på hur undervisningen läggs upp. Men är den undervisningsmetoden tillräcklig och är tiden som viks åt ämnet tillräcklig? Sju verksamma lärare ger i detta avsnitt sin syn på utbildningen de fått i att ge återkoppling till sina elever.

Uppfattningen att respondenterna skulle ha fått utbildning i att ge återkoppling tycks överlag inte stämma i den utvalda lärargruppen, vilket speglas i citatet som följer:

Jag tycker inte att vi har fått någon utbildning, inte något som har gjort något större intryck eller som vi har jobbat med på det sättet att man tycker att det sitter vi fick några bedömningsövningar någon gång men jag tror inte att vi fick några återkopplingsövningar på samma sätt.. då tänker jag på engelskan och inom pedagogiken minns jag inte att vi hade någon som helst återkopplingsutbildning nån föreläsning hade vi ju om feedback eller feed forward men det var inget som vi arbetade vidare med men det var i den sista kursen inom ja det allmänna området eller vad man ska säga föreläsningen handlade om att visa vägen till den närmaste utvecklingszonen vad jag minns och sen så handlade det väldigt mycket om de nationella proven och ja lite bedömning i största allmänhet tycker jag att det handlade om men genom att ge mer återkoppling helt enkelt till eleverna visa vad de måste kunna

(Lärare 4)

Även övriga respondenter i lärargruppen beskriver hur de upplevt bristen av utbildning i att ge återkoppling, en del lyfter dock att de fått öva sig på att rätta prov:

Egentligen inte fast vi hade pass då vi satt och tittade på elevuppsatser men det var mer hur man skulle rätta dem inte så mycket hur man skulle återkoppla till eleven man fick liksom ingen sån metod till hur man skulle hålla ett sådant samtal till exempel med en elev eller så

(Lärare 2)

Alltså jag har ju inget som helst minne utav att vi hade överhuvudtaget hade någonting jag kommer ihåg att vi i svenskan då skulle skapa våra egna nationella prov och sätta ihop krystade prov och sen fundera på hur vi skulle bedöma det där och vad jag förstår på mina lärarstudenter så är det ingenting som de har ja det kan ju se olika ut då men nej jag kan inte minnas att vi fick utbildning i att ge återkoppling

(Lärare 6)

Medan andra lyfter praktiken och den egna erfarenheten av att tidigare ha varit elev, samt praktiktiden som utbildningen innehåller, som lärande och instruerande:

Återkoppling fick man ju mer eller mindre själv i skolan men vi hade inget sånt under min tid på universitetet, nej det enda jag minnas är att man satte betyg på nån uppsats det skulle man lära sig ute på fältet och det gjorde man ju lite grand men inte med det formativa i vilket fall inte under min utbildning

(Lärare 1)

Nej det hade vi nog inte, eller kanske om vi hade det så har det inte fastnat i vilket fall jo men jag minns att vi pratade om formativ och summativ bedömning och att vi sen på ett seminarium hade en övning i att bedöma elevtexter.. från nåt nationellt prov om jag inte minns fel men det är väl mer summativt?

(Lärare 7)

Genomgående tycks respondenterna tala om en brist i undervisningen i att ge återkoppling, och att den undervisning som getts varit genom ett teoretiskt perspektivtagande i relation till summativ bedömning. Även en bild av återkoppling som ”sunt förnuft” (Lärare 3), eller en som en kunskap vilken beskrevs som ”nedärvd” (Ibid.) har getts.

4 Diskussion, analys och frågor för vidare forskning

I ovanstående kapitel ges en brokig bild av utbildningen i att ge återkoppling där utbildningsplanerna bland annat menar att lärarstudenten vid examen ska visa ”mycket god kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha goda kunskaper i betygssättning” (Utbildningsplan LU1); att ”studenten [skall] ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygssättning” (Utbildningsplan för Lärarprogrammet LU2) och kunna ”visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare” (Utbildningsplaner för Lärarutbildningen LU1 & LU2). Dock kan man fråga sig vad det innebär att ha ”goda” kunskaper i något. Med lite vilja kan dessa mål tolkas som att lärarstudenten ska ha kunskaper om och i summativ och formativ bedömning; att bedömningsformernas betydelse för eleven och läroprocessen ska läras ut; och att vad som kännetecknar och karaktäriserar ”god” bedömning utifrån både ett elev- och lärarperspektiv delges lärarstudenten. Detta kan man givetvis inte utläsa från målen och kriterierna så som de är skrivna i dagsläget och slutsatsen blir i och med det att utbildningsplanerna inte tar upp vare sig återkoppling eller formativ (alternativt summativ) bedömning i sina mål och kriterier.

Inte heller kursbeskrivningarna tycks ge tydliga mål eller kriterier att uppnå i ämnet. Närmast kommer kursbeskrivningarna återkoppling när de i delkurs 2 (LU1) beskriver ett av målen för lärarstudenten efter avslutad kurs då: ”[lärarstudenten ska] uppvisa didaktisk medvetenhet om kommunikationens betydelse i skolans praktiker”. Dock faller anknytningen till återkoppling när resterande mål studeras och helheten klarnar, den kommunikation som delkursmålen beskriver handlar om media och mediakommunikation (se bilaga 4).

Lärarutbildarna ger överlag en bild av att undervisa i att ge återkoppling, flera möjliga scenarion återges, både vad gäller undervisningen och den mer implicita tanken om hur återkoppling kan ges och ges. Dock framhålls det att tid är en begränsning och att viss önskan finns om förbättring.

De deltagande språklärarna upplever inte att de blivit utbildade i ämnet, även om de kan minnas föreläsningar och diskussioner i bedömning och betygssättning överlag.

Den bild som ges är komplex och kan möjligen förklaras med att lärarutbildningen fortfarande lever kvar i det tidigare betygssystemet, vars högsta syfte är att göra ett urval bland eleverna (jfr. Jönsson 2011) och att de ansträngningar som görs av sagda lärarutbildare ännu inte kunnat frigöras från ett sedan länge implementerat och invariant system. Flertalet lärarutbildare förespråkar processororienterad undervisning och försöker också följa den modellen, men tycks trots detta hållas tillbaka utav det system med examinationsformer som finns i dagsläget:

När det gäller lärarutbildningen och vi fokuserar på det som lärare ska göra och vad som ska hända i klassrummet då har vi [på lärarutbildningen LU2] inte den typen av undervisning [...] det finns en kultur om man nu ska ha den kursplanen man har och ska täcka allt det som det ska [...] men jag märker ju att det är svårt att bryta [...] där har vi en tenta och igen en tentamen... så det är ju inte mycket vits med återkoppling när den är summativ utan i så fall hade jag ju fått gett tillbaka den utan att ha bedömt den och då sagt att jag använt den för min egen skull för att se vad jag hade missat.. så den kan man utesluta.. har de fått betyg på den så är ju den avfärdad och klar, sen har de en

slutgiltig.. frågan är om man skulle kunna få dem att lämna in den först en gång för kommentar och sen få ett slutgiltigt betyg men då kan det vara så krasst också att det handlar om lärartiden hur mycket tid de får för det här, det tar ju mycket tid att läsa dem...

(LU2a Engelska)

Bristen på språklärare som anser att de fått utbildning i att ge återkoppling kan även vara en produkt av att begreppet formativ bedömning, vilket återkoppling är en del utav, inte är helt tydligt och kristalliserat för de undervisande:

Det kan ju låta ungefär som att formativ ja... [ang. formativ bedömning] att nu ska den här texten se exakt likadan ut som den här texten eller som den ser ut i mitt huvud när jag läser den som att jag förväntar mig att den ska se ut på ett visst sätt och när man jobbar med gymnasieelever till exempel då vill de ju gärna vara lite mer originella och pröva olika saker och liksom experimentera och så och då funkar inte ordet formativ för det låter ungefär som att man sätter på en korsett på en person som ska formas [...] Jag gillar inte de där orden formativ och summativ jag tror inte heller att de går att skilja åt för att jag tror inte att man kan vara... det är ju att göra det för enkelt för sig att prata formativ och summativ, men det kanske funkar för andra men för mig funkar det inte om man går till min person.

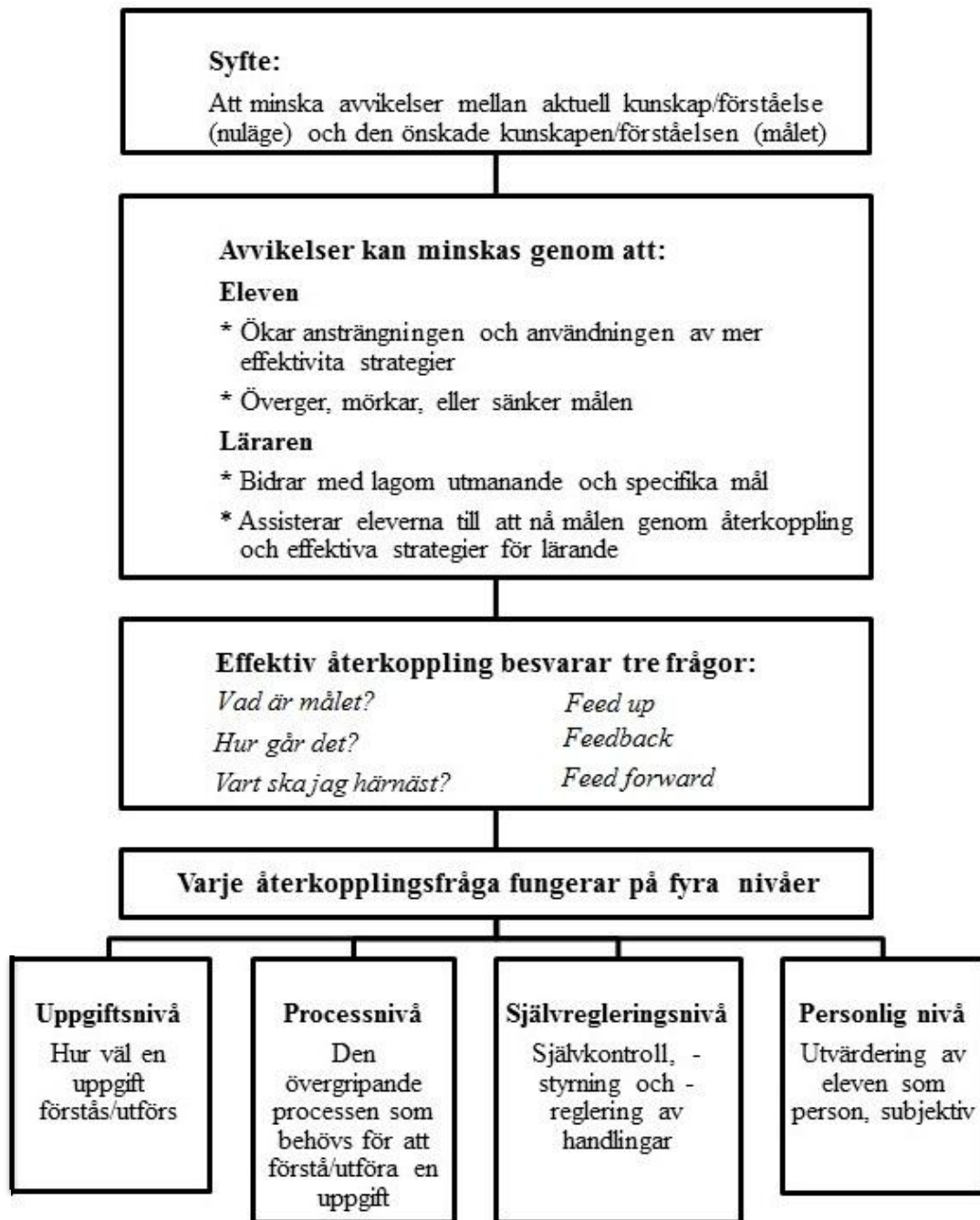
(LU1 Svenska)

Det finns en kultur (jfr. Säljö 2000) vilken barnet/eleven/studenten förtolkat presenteras för, i vilken studenten (exempelvis) själv översätter ny information till kunskap. Det kan därför vara svårt för (lärar-)studenten att ta till sig information om återkoppling och förvandla den till kunskap, vilken sedan kan implementeras i den kommande karriären som professionell lärare. Detta särskilt med tanke på det relativt lilla utrymme som ämnet ges i utbildningen som helhet, den tolkning och attityd som utbildarna har om ämnet, och den kultur och det system som lärarutbildningen upprätthåller.

Trots att lärarutbildningen innehåller delar av undervisning i formativ (och summativ) bedömning och dess beståndsdelar tycks inte lärarna efter genomgången utbildning anse att de blivit undervisade i ämnet. Vad detta beror på kan givetvis diskuteras, men en förklaring kan möjligen vara att undervisningen inte är konkret eller specifik nog. Bristen på tid tycks också vara en bov i sammanhanget då även de mer drivna lärarutbildarna anser att tidsbegränsningarna är övermäktiga. En potentiell utväg kan vara att ge lärarstudenterna uppgiften att ge återkoppling på en uppgift (efter Hattie & Timperleys modell, se nedan) för att sedan från lärarutbildarnas sida *ge respons på den återkopplingen*. En sådan uppgift är mycket enkel men kan ge en konkret och handgriplig övning som, liksom betygssättningsövningarna, befästs i lärarstudenternas minnen.

I den nya läroplanen för gymnasiet (LGy11) kan vi se spår av den formativa bedömningen: ”Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. [...] Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden.” (s. 8). Fortsättningsvis menar den nya läroplanen att läraren ska ”fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” (Ibid. s. 15), vilket än mer styrker användandet av formativ bedömning och med det återkoppling i klassrummen.

Enligt Hattie & Timperley (2007) är, som tidigare nämnts, återkoppling ett komplext verktyg som kan vara ett hjälpmedel för eleven likaväl som det inte är det. Nedan presenteras tidigare nämnd modell:



Figur 4.1 Översikt över återkopplingens syfte.
Baserad på Hattie & Timperleys modell (2007:87)

Hattie & Timperley visar med ovanstående modell återkopplingens syfte, det vill säga att minska diskrepansen mellan mål och aktuellt kunskapsläge; hur denna synkronisering kan uppnås, genom vilka medel, och på vilka nivåer. Möjligen bör elevens insats i arbetet förtydligas då modellen presenterar att denne potentiellt ”överger, mörkar eller sänker målen” (se figur 4.1), detta bör tydas som att eleven i möjligaste mån förändrar sina *egna* mål – likväl som de för undervisningen uppsatta målen, även om de senare inte går att sänka för den enskilde individen själv. Den effektiva återkopplingens tre frågor (Vad är målet? Hur går det? Vart ska jag härnäst?) fungerar, enligt Hattie & Timperley, på fyra nivåer (uppgifts-, process-, självreglerings-, och personlig nivå). På uppgiftsnivå – återkopplingen ska vara konkret och specifik uppgiften, fungerar väl om eleven är engagerad och får arbeta vidare med

återkopplingen som getts i nya uppgifter, återkoppling på uppgiftsnivå är ofta relaterad till fakta- och begreppskunskaper; processnivå – är process- och färdighetsrelaterad, enligt Hattie & Timperley är den typ av återkoppling mer effektiv än den på uppgiftsnivå gällande stöttning av elevers lärande på djup nivå, till skillnad från den uppgiftsrelaterade återkopplingens faktakunskaper. Återkoppling på självregleringsnivå handlar inte i första hand om ämneskunskaper hos eleven utan snarare om strategier i lärandet (jfr. Jönsson 2011). Med självreglerande återkoppling hjälps eleven att själv bedöma sina egna prestationer och hur de ska arbeta vidare med återkopplingen de fått. Den fjärde och sista nivån behandlar återkoppling som ges på ett personligt plan, exempelvis uppfostrande kommentarer så som beröm för gott beteende och tvärtom vid oönskat beteende. Det är här viktigt att poängtera den tänkbara negativa betydelse denna typ av återkoppling kan ha. Att knyta återkoppling till elevens person kan innebära att uppfattar att läraren likställer elevens prestationer med dennes personlighet, vilket bör undvikas. Kommentarer såsom ”Bra jobbat, du är duktig” eller ”Lisa jobbar på bra och är duktig, fortsatt så” (möjlig kommentar given vid ex. utvecklingssamtal) är lika diffusa som de kan vara begränsande. Hur ska eleven tolka vad som var bra och mindre bra (om en sådan del finns) för att förstärka och förändra, och hur reagerar eleven när framgången dalar något? Möjligen ser den till sin person och möjligen anser eleven att den personliga duktighetsgränsen är nådd; likaväl som ett missnöje potentiellt skapas i relationen till läraren när denne börjar ge konstruktiv återkoppling för att åter stärka elevens utveckling framåt. Kluger & DeNisi (1996) menar snarare att det tycks vara mer effektivt att undvika beröm än att ge det. Även längden på återkopplingen bör diskuteras, Shute (2008) gör här ett viktigt inlägg:

Although more specific feedback may be generally better than less specific feedback (at least under certain conditions), a related dimension to consider is length or complexity of the information. For example, if feedback is too long or too complicated, many learners will simply not pay attention to it, rendering it useless. Lengthy feedback can also diffuse or dilute the message.
(s. 159).

Svaret på ovanstående fråga är därmed onekligen ”ja”. Undervisning som ges till lärarstudenter i att ge återkoppling är viktig för att försäkra att lärarna som kommer ut på arbetsmarknaden har ett gemensamt synsätt på hur en processtyrd undervisning bör se ut och genomföras. Området är ack så viktigt att diskutera gemensamt och bearbeta praktiskt inom utbildningen.

Återkoppling har lagts fram av en intervjuad språklärare som ”sunt förnuft” eller något som är ”nedärvt”. Dock är det viktigt att se de komplexa inslag som begreppet har, vilka ger tyngd åt bevisningen *för* utbildning i att ge återkoppling. Den undervisning som sker tycks inte vara tillräcklig då de intervjuade språklärarna överlag inte anser att de blivit utbildade i att ge återkoppling. Detta skapar en intressant möjlighet, hur skapas en utbildning som både ger kunskap och som upplevs som givande i ett långvarigt perspektiv? Tänkvärt kan vara att flertalet av de intervjuade språklärarna minns uppgifter där de har fått öva sig på att sätta betyg och gå igenom sina motiveringar till slutsatserna de dragit med läraren och klassen i helhet. Möjligen är en sådan enkel lösning som återkopplingsövningar med respons en nog så god start, det vill säga att lärarstudenterna får återkoppling på den återkoppling de fått öva sig på att ge.

Man bör vara medveten om att det i dagsläget sker en omfattande vidareutbildning av verksamma lärare på gymnasieskolor runt om i Sverige. Detta är ett stort framsteg, en utveckling i rätt riktning. Men med tanke på att kunskap i att ge återkoppling inte tycks stå att finna i mål och kriterier för lärarutbildningen kan man ställa sig frågan – vad händer med de lärare som arbetar för en gymnasieskola som inte finansierar vidareutbildning av sina lärare?

Då sådana krav inte ställs på läraryrket möjliggörs de olika skolornas egna val, detta blir då möjligen ett val som påverkas av skolans budget och vinstintresse. Och hur kommer det att se ut för de lärarstudenter som kommer ut på arbetsmarknaden om ett eller något år? Möjligen faller de mellan stolarna och får, liksom sina kollegor tidigare fått göra, lita på sitt eget sunda förnuft och de erfarenheter de har från sin egen skolgång.

5 Slutsats

Återkoppling och formativ bedömning är ett intressant och ack så aktuellt ämne. Denna uppsats har enbart haft möjligheten att skrapa lite på ytan på den kittelvari forskningen och praktiken kokas samman. De frågeställningar som användes i denna undersökning var (i) vad säger utbildningsplanerna för lärarutbildningarna om återkoppling? (ii) vad får lärarstudenter för utbildning i att ge återkoppling till elever under sina ämnesstudier? (iii) i vilken utsträckning anser de deltagande språklärarna att de har fått utbildning i att ge återkoppling?

Undersökningen har därefter funnit att (a) utbildningsplanerna yppar inga mål eller kriterier för kunskaper i vare sig återkoppling eller formativ bedömning; (b) lärarstudenterna får viss utbildning i att ge återkoppling enligt respondenterna inom ämnesutbildningen; (c) de deltagande språklärarna anser sig inte blivit utbildade i att ge återkoppling.

Återkoppling är ett kraftfullt verktyg och det finns fortfarande frågor att besvara i hur den bäst kan formas för att vara positiv och långvarigt framåtsyftande. Mer forskning behövs för att stärka (eller möjligen ifrågasätta) återkopplingens syfte och roll, och för att förtydliga dess komplexitet. Författaren till denna uppsats anser att återkopplingen som kommunikativt verktyg är ovärderlig i en processororienterad undervisning men att läraren måste vara kunnig i att ge återkoppling på ett sätt som syftar framåt för elevens vidare utveckling. Att arbeta mer processororienterat behöver inte innebära en högre arbetsbörda för läraren eller lärarutbildaren, när väl det nya arbetssättet är implementerat. Tanken är snarare att tillvägagångssättet kan underlätta en annars betungande arbetsbelastning. Svårigheten ligger kanske snarare i att bryta sig loss från det redan invanda och vanemässiga sättet att undervisa och bedöma elever och studenter.

Fortfarande finns hål att fylla i forskningen om hur återkopplingen påverkas av exempelvis personkemi, inställningar och attityder gentemot ämnet det ges i, och personen det ges utav, etc. Det är ett mycket intressant område som kräver mer uppmärksamhet, särskilt inom lärarutbildningen. Att kunna ge framåtsyftande återkoppling på ett konkret, tydligt och effektivt sätt kan inte vara något som lämnas åt lärarstudenten att anamma genom goda och dåliga förebilder under praktiktiden eller från den egna skoltiden. Inte heller bör verksamma lärare få lära sig av erfarenheter för vad som fungerar och inte under sin egen undervisning. De pedagogiska vinsterna med utbildning i att ge återkoppling under lärarutbildningen skulle innebära att fler elever gavs bättre möjlighet att utveckla sina kunskaper på ett effektivt sätt i ett långsiktigt perspektiv. Detta på grund av fler lärare i och med sin utbildning kommer att vara medvetna om återkopplingens uppbyggnad, vikt och komplexitet. – Varför uppfinna hjulet på nytt, när mycket av kunskapen redan finns?

Referenser

- André, Joel & Salmijärvi, Susanna (2009). *Det sociokulturella perspektivet – En kritisk granskning*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clare; Marshall, Bethan; William, Dylan (2003). *Assessment for learning – Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Översättning: Torhell, Sven-Erik. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). »The Power of Feedback« *Review of Educational Research*, nr 77 (1), s. 81-112.
- Hedström, Hans (2011-04-01). »Formativ bedömning bra för lärandet« i *Lärarnas nyheter*. Hämtat 2012-04-03 <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/04/01/formativ-bedomning-bra-larandet>
- Irons, Alastair (2007). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.
- Jönsson, Anders (2011). *Lärande bedömning*. 2:a upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Kluger, Avraham, N. & DeNisi, Angelo (1996) The Effects of Feedback Interventions on Performance: a Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*. Nr. 119, s. 254-284.
- Korp, Helena (2011). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lindqvist, Åsa (2011). *The Use of Written Corrective Feedback. A Survey of Written Response from Teachers to ESL Students in English A-Course Upper Secondary School*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala – Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nationalencyklopedin.se (2012). *Validitet*. Hämtat 2012-04-18 <http://www.ne.se/lang/validitet/338295>
- Sheen, Younghee (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Shute, Valerie, J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. Nr 78 (1), s. 153-189.
- Skolverket (2010-04-12). *Formativ bedömning – bedömning för lärande*. Hämtat 2012-04-07

http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande I praktiken*. Stockholm: Norstedts.

Utbildningsplan (2007). Lärarutbildning 1. Hämtat 2012-04-03

Utbildningsplan (2006). Lärarutbildning 2. Hämtat 2012-04-03

Westlund, Barbro (2010). »Bedömning av och för läsförståelse« i C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Kap. 9. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Undersökning om Återkoppling

Hej,

Jag är en lärarstudent från Göteborgs Universitet som under våren skriver mitt slutliga examensarbete inom lärarprogrammet. Jag vill med detta arbete undersöka vad lärarutbildningar (ämnesinriktning liksom allmänt utbildningsområde, AUO) och språklärare ute på fältet anser om begreppet *återkoppling*, samt utbildningen i densamma (på lärosätet eller under praktiken); via vidareutbildningar; via kompetens lokalt på arbetsplatsen; eller om sådan utbildning möjligtvis har saknats.

Flertalet språkforskare, utomlands liksom i Sverige, förespråkar en allsidig återkoppling till eleven och dennes insats, samt ett pågående arbete med återkopplingen för att stärka lärandeprocessen. Detta i förening med den ”nya gymnasieskolan” och arbetet med *bedömning för lärande* som startat på många skolor runt om i landet gör frågan än mer aktuell.

De frågeställningar som jag kommer att arbeta utifrån är:

- Vad säger utbildningsplanen för lärarutbildningen om återkoppling?
- Vad får lärarstudenter för utbildning i att ge återkoppling till elever?
- I vilken utsträckning anser de deltagande språklärarna att de har fått utbildning i att ge återkoppling?
- Vad anser de deltagande språklärarna att de får för stöd för att utveckla sin kunskap om återkoppling som anställda pedagoger?

Hur har jag hittat just er?

Jag har valt att göra undersökningen på slumpmässigt utvalda gymnasieskolor i mellersta och södra Sverige samt på två utvalda universitet (som representanter för lärosäten för lärare). Oavsett var du är rotad, inom den akademiska världen eller ute ”på fältet”, så är din medverkan mycket viktig. Jag är tacksam för varje enskilt svar. **Deltagandet i undersökningen är givetvis helt frivilligt och kan avbrytas när som helst.**

Vem är jag som gör undersökningen?

Jag är en lärarstudent i slutet av min utbildning vid Göteborgs universitet, pågående termin läser jag den sista pedagogik-kursen och denna uppsats är den sista anhalten innan examen. Tidigare har jag läst träslöjd och engelska och därigenom kommit att intressera mig för återkopplingens vikt i undervisning och lärande.

Undersökningen

Undersökningen omfattar tre delar, – men riktar sig till tre skilda världar, nämligen verksamma språklärare och lärosäten som erbjuder lärarutbildning (- uppdelat på ämnesinriktning resp. AUO). Notera att deltagandet innebär endast en intervju. Beräknad tid för denna intervju är ca 20-30 minuter, men avsätt gärna en något mer så att vi slipper stressa oss igenom ett samtal som kan komma att bli mycket intressant.

Vad händer med materialet?

Svaren behandlas anonymt. Ingen inom skolledning eller kollegiet kommer att få tillgång till materialet. Intervjuerna kommer att transkriberas men enbart för uppsatsskrivarens möjlighet att återge dina svar så troget din utsaga som möjligt.

Vill du som intervjudeltagare ta del av det färdiga materialet så säg till under intervjun, eller skicka ett e-mail till mig, för en kopia när arbetet är slutfört.

Tack för din tid, jag hoppas på din medverkan!

Åsa Lindqvist

guslinase@student.gu.se

Bilaga 2 Utbildningsplanens mål för lärarstudenten (LU1)

Mål

För lärarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att förverkliga förskolans, fritidshemmets, förskoleklassens, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

Kunskap och förståelse

För lärarexamen skall studenten

- visa sådan kunskap i ämnen eller inom ämnesområden som krävs för den verksamhet som utbildningen avser, inbegripet kunskap om ämnets eller ämnesområdets vetenskapliga grund, och om relevanta metoder inom verksamheten samt visa insikt om aktuella forskningsfrågor,
- visa kunskap om lärande och undervisning,
- visa kunskap om läs- och skrivinläringens och matematikens betydelse för barns och elevers kunskapsutveckling, och
- visa kunskap om betydelsen av ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten och vid presentation av ämnesstoffet.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år skall studenten dessutom

- visa mycket god kunskap i läs- och skrivinläring och i grundläggande matematikinläring.

För undervisning i grundskolan och i gymnasieskolan skall studenten dessutom

- visa mycket god kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt god kunskap i betygssättning.

Färdighet och förmåga

För lärarexamen skall studenten

- visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att alla barn och elever lär och utvecklas,
- visa förmåga att förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- visa förmåga att förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i ledningen av denna,
- visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- visa förmåga att använda informationsteknik i den pedagogiska verksamheten och inse betydelsen av olika mediers roll för denna, och
- visa förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen eller ämnesområden.

För lärarexamen på avancerad nivå omfattande 240, 270, 300 eller 330 högskolepoäng skall studenten dessutom

- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För lärarexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot barn, elever och deras vårdnadshavare, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

Bilaga 3 Utbildningsplanens mål för lärarstudenten (LU2)

Mål

För att få lärarexamen ska studenten ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Studenten ska vidare kunna

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- orientera sig om, förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänniska frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden,
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet,
- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna,
- tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för utveckling i yrkesverksamheten,
- använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse betydelsen av massmediers roll för denna.

Studenten skall därutöver ha kunskap om betydelsen av läs- och skrivinlärning och matematikens betydelse för elevers kunskapsutveckling.

För att få lärarexamen med inriktning mot undervisning i

- förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år skall studenten ha fördjupad kunskap i läs- och skrivinlärning och i grundläggande matematikinlärning,
- grundskolans senare år och i gymnasieskolan skall studenten ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygssättning.

Bilaga 4 Delkursmål AUO (LU1)

LU1

DELKURS 1

Mål

Efter avslutad kurs skall den studerande:

- kunna identifiera olika fenomen i pedagogiska verksamheter och diskutera dessa utifrån olika perspektiv
- visa grundläggande kunskaper om skolans organisering, historiska traditioner och politiska styrning
- visa medvetenhet om hur etnicitet, klass, genus och sociala processer påverkar skolpraktiken
- utifrån den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu) kunna reflektera över pedagogisk verksamhet från både elev och lärarperspektiv
- visa grundläggande kunskap om intervju som forskningsmetod samt tillhörande forskningsetiska krav
- på en basal nivå kunna formulera syfte och forskningsfrågor som grund för vetenskapligt arbete
- kunna uttrycka sig skriftligt på en grundläggande vetenskaplig nivå

LU1

DELKURS 2

Mål

Efter avslutad kurs ska den studerande kunna:

- beskriva och reflektera över kommunikation i skolans praktiker utifrån olika perspektiv
- kritiskt analysera kommunikativa uttryck, deras villkor, funktioner och syften
- redogöra för barns och ungdomars mediebruk och mediekommunikation
- använda och reflektera över informations- och kommunikationsteknologi (IKT)
- uppvisa didaktisk medvetenhet om kommunikationens betydelse i skolans praktiker
- använda kommunikativ kompetens och skrivande som redskap för lärande, i ledarskap och kommunikation

LU1

DELKURS 3

Mål

Efter avslutad kurs skall den studerande kunna

- beskriva, tillämpa och konstruktivt förhålla sig till centrala teoretiska perspektiv på lärande
- beskriva olika metoder, begrepp och problem relaterade till kunskapsbedömning
- uppvisa en grundläggande kunskap om gällande regelverk och praxis för kunskapsbedömning
- uppvisa en grundläggande förmåga att planera, genomföra och följa upp enklare undervisningsmoment
- uppvisa en grundläggande kommunikativ kompetens samt en grundläggande förståelse för undervisningens kommunikativa förutsättningar
- uppvisa en grundläggande förståelse av elevers olika förutsättningar att lära
- uppvisa en grundläggande kännedom om utvecklingen av skriftspråklig kompetens hos barn och vuxna
- uppvisa en grundläggande kännedom om observation som metod för att undersöka pedagogisk verksamhet

LU1

DELKURS 4

Mål

Efter avslutad kurs skall den studerande

- beskriva, diskutera och kommunicera begreppet kunskap ur olika perspektiv
- kunna ge exempel på och analysera både ämnesövergripande och ämnesspecifika arbetssätt utifrån ett didaktiskt perspektiv
- resonera kring hur pedagogiska, sociala och politiska processer bidrar till att forma undervisningens kunskapsinnehåll inom olika kunskapstraditioner
- använda och förhålla sig till IKT som pedagogiskt redskap för gruppinteraktion och lärande
- uppvisa förmåga att använda ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt i sitt skrivande av kursuppgifter och examinationer

LU1

DELKURS 5

Mål

Efter avslutad kurs skall studenten kunna:

- integrera läraryrkets didaktiska, sociala och etiska dimensioner
- analysera och använda teoretiska modeller om lärares ledarskap
- visa ett utvecklat ledarskap i förhållande till elevers lärande
- analysera och konstruktivt hantera konflikter, mobbning och yrkesetiska dilemman
- teoretiskt motivera, och utifrån centrala och lokala styrdokument självständigt planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet
- bedöma och betygsätta elevers prestationer
- använda forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap i reflektion över lärares professionella utveckling
- uttrycka sig i skrift på ett vetenskapligt godtagbart sätt

Bilaga 5 Delkursmål AUO (LU2)

LU2

DELKURS 1

Lärandemål

Efter avslutad kurs ska studenten ha fått sådan grundläggande kunskap att de utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv ska kunna ta den lärandes perspektiv och beskriva villkor och begränsningar för lärande ur ett individperspektiv.

Efter avslutad kurs skall studenten kunna:

- Beskriva, dokumentera och gestalta en lärandesituation ur den lärandes perspektiv hämtad i verksamhetsförlagd utbildning.
 - uppmärksamma likheter och skillnader som kännetecknar olika synsätt på lärande och dess konsekvenser för undervisning
 - argumentera kring etiska värden ur den lärandes perspektiv för att kunna tillvarata människors olikhet i det pedagogiska arbetet
 - reflektera över det egna lärandet i relationen mellan kursens högskoleförlagda del (HFU) och erfarenheter från kursens verksamhetsförlagda del (VFU)
 - grundläggande analysera empiriskt material utifrån det teoretiska ramverk som behandlats i kursen
 - redogöra för en jämförelse mellan empiriskt material hämtat från VFU och det teoretiska ramverk som presenterats i kursen
- anlägga ett gruppteoretiskt perspektiv på konflikthantering

LU2

DELKURS 2

5. Mål

Det övergripande målet i kursen är att studenten skall utveckla sin kunskapssyn, skapa förståelse för och insikt i att kunskap är föränderlig och situationsbunden samt hur detta påverkar synen på den lärande. Kursen belyser hur kunskap ur olika perspektiv kan omsättas och bidra till en hållbar samhällsutveckling. Detta skall ge en grund för att välja arbetssätt och organisera arbetet i den egna pedagogiska verksamheten. Efter avslutad kurs skall studenten ha fått sådan grundläggande kunskap i det utbildningsvetenskapliga området att han/hon kan

1. beskriva kontinuitet och förändring i den idéhistoriska utvecklingen vad gäller kunskapsbegreppet och lärandets villkor,
2. analysera villkoren för kunskapsbildning i relation till lärarens roll respektive den lärandes situation i kontexter som kunskapsinstitutionerna skola och universitet utgör,
3. förhålla sig till de etiska frågor och de demokratiska processer som är kopplade till människan och hennes bidrag till ett hållbart samhälle,
4. redogöra muntligt och skriftligt för kunskapens komplexitet utifrån olika sammanhang (skolan, vetenskapssamhället, det omgivande samhället, olika medier) och perspektiv (lärarens, den lärandes, makt, genus) samt blottlägga och analysera hur argument används för att rättfärdiga olika ståndpunkter,
5. tillämpa observation som metod för att på så sätt utveckla förmågan att reflektera över och problematisera relationen mellan innehållet i utbildningens högskoleförlagda del och erfarenheter från dess verksamhetsförlagda del,
6. med hjälp av digitala verktyg diskutera, reflektera över och presentera en undervisningsidé om hållbar utveckling,
7. anlägga ett prövande perspektiv på skolans verksamhet och på så sätt uppvisa en grundläggande förståelse för det utbildningsvetenskapliga området.

LU2

DELKURS 3

6. Mål

Kursens övergripande mål är att den studerande genom att fördjupa och integrera tidigare vunna kunskaper med kursens innehåll utvecklar professionell kompetens. Speciellt analyseras och problematiseras lärandets villkor och process utifrån hur olika sociala och strukturella faktorer i samhället och i lärandemiljön ömsesidigt påverkar varandra. De studerande får redskap som hjälper dem att argumentera för en lärandemiljö där de lärande är delaktiga, har inflytande och tar ansvar för sitt lärande.

Efter avslutad kurs har de studerande erhållit sådan kunskap inom det utbildningsvetenskapliga området att de kan:

- förklara och kritiskt förhålla sig till vad det innebär att lärande och identitet skapas i ett socialt sammanhang (inklusive sociala medier) och vilka konsekvenser det får för att skapa miljöer för lärande (inklusive digitala miljöer)
- analysera och kritiskt förhålla sig till läraruppdragets innebörd avseende att motverka utslagning och segregering genom att bryta sociala mönster
- beskriva och på ett självständigt sätt förhålla sig till komplexiteten i lärarens ledarroll utifrån dynamiken mellan individuella och sociala perspektiv
- analysera och problematisera egna ställningstaganden vad gäller människosyn och samhälleliga normer utifrån styrdokument, forskning och vunna erfarenheter
- analysera situationer/företeelser i den verksamhetsförlagda utbildningen utifrån sociala och samhälleliga perspektiv samt på ett självständigt vis förhålla sig till dessa situationer/företeelser
- utifrån forskning och egna erfarenheter av asynkrona elektroniska diskussioner kunna reflektera över egenskaper hos dessa som lärmiljö
- planera, genomföra och utvärdera egen pedagogisk verksamhet utifrån hur olika sociala och strukturella faktorer i lärandemiljön påverkar denna

LU2

DELKURS 4

5. Mål

Efter avslutad kurs ska studenten ha en fördjupad kunskap inom det utbildningsvetenskapliga området så att ett på vetenskaplig eller konstnärlig grund reflekterat och i hög grad självständigt projektarbete kan genomföras. Med hjälp av vetenskapliga metoder som intervju, observation och enkät ska studenten systematiskt kunna tillvarata eller gestalta sammanställd samhällsdata, systematisera och analysera gruppens såväl som egna erfarenheter samt visa hur detta av läraren kan användas i verksamheten och som ett led i dess skolutveckling. Studenten ska med en kritisk vetenskaplighet visa på kunnande att identifiera utbildningsvetenskapliga problem och kunna argumentera för metoder och teorier relevanta för kommande lärarprofession som reflekterande praktiker.

Specifikt ska studenten:

- kunna urskilja och värdera relationer mellan syfte, frågeställningar och metoder i vetenskapliga texter och arbeten med utbildningsvetenskaplig relevans
- med hög grad av självständighet kunna redovisa en kritisk granskning av texter (även digitala) och empiriska arbeten som rör analyser av verksamheten
- kunna reflektera och problematisera över utbildningsvetenskapligt grundade frågeställningar och relatera dessa till erfarenhetsbaserad kunskap och tvärtom
- med en fördjupad kunskap använda utbildningsvetenskapliga begrepp, metoder och teorier i ett skriftligt projektarbete med relevans för verksamheten, alternativt vid gestaltningstemat
- med en fördjupad kunskap utifrån ett eller flera konstnärliga formspråk kunna gestalta ett tema eller en frågeställning och visa på såväl innehållet som metodens relevans för professionell pedagogisk verksamhet
- kunna presentera, strukturera samt genomföra både muntligt och skriftligt – alternativt gestalta – ett utbildningsvetenskapligt projektarbete med tydlig förankring i lärarprofessionen
- beakta upphovsrätt och visa på en etisk medvetenhet vid publicering av projektarbete på digitala plattformar

LU2

DELKURS 5

5. Mål

Efter avslutad kurs ska studenten ha förvärvat sådana insikter att hon/han utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv kan fördjupa och integrera tidigare kunskaper och erfarenheter med nya, i syfte att utveckla professionell kompetens. Studenten ska kunna visa hur lärandet och läraruppdraget samspelar med rådande individuella och samhälleliga förutsättningar. Studenten ska utifrån en vetenskaplig och etisk grund på ett självständigt sätt utveckla förmågan att hantera komplexa situationer samt kunna bidra till utveckling av verksamheten och professionen.

Efter avslutad kurs ska studenten på ett självständigt sätt kunna:

- beskriva samt använda lärandeteorier som redskap för att belysa och analysera komplexiteten i lärande och lärarprofession urskilja, problematisera och med väl underbyggda argument ta ställning till verksamhetens normativa aspekter och läraruppdragets motsägelsefulla karaktär
- identifiera och utifrån ett yrkesetiskt perspektiv kritiskt pröva värden och normer i styrdokument och i konkret handling tydliggöra, kommunicera samt problematisera verksamhetens intentioner/mål och resultat
- beskriva och problematisera uppdraget att analysera, bedöma och dokumentera barns/elevs lärande, utveckling och process utifrån styrdokument och aktuella forskningsresultat
- kritiskt granska verksamhetens villkor samt på ett kreativt sätt – utifrån praktiska och teoretiska motiv – pröva att genomföra, dokumentera och utvärdera en förändring/utveckling av verksamheten samt presentera detta arbete i digital form
- utifrån ett juridiskt och etiskt perspektiv reflektera över och ta ställning till hantering av komplexa dilemman problematisera det egna förhållningssättet och förmågan att kommunicera i olika ledar- och medarbetarskapsituationer samt reflektera över dialog som konflikthanteringsform
- integrera kunskaper och erfarenheter från teori och praktik och på ett medvetet sätt använda dessa i såväl högskoleförlagd som verksamhetsförlagd utbildning
- hantera komplexa företeelser och situationer i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och därvid reflektera över och värdera egna insatser