

Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen

Jenny Green, Högskolan Kristianstad

Undervisning som tar vara på elevers engagemang och intresse och utvecklar deras delaktighet är beroende av ett samspel mellan lärare och elever. Det handlar i hög grad om att eleverna bjuds in att delta i undervisningssituationen. Elevers deltagande ger läraren information om hur undervisningen uppfattas, vad som fungerat bättre och sämre, och om den gett det lärande som undervisningen syftat till. Denna information är betydelsefull för läraren att analysera och använda för att anpassa sin undervisning (Sadler, 1989, Black & Wiliam, 1998). Ett bra samspel mellan lärare och elever öppnar upp för att innehållet i undervisningen upplevs relevant och begripligt. Det kan öka elevers känsla av att lyckas, vilket i sin tur är positivt för elevers självförtroende (Bandura, 1994, 1997). För att vara motiverad att vilja lära sig är det viktigt att känna att man kan och förstår, att man lyckas, att det finns tilltro till den egna förmågan att lära sig och att man har lärt sig något. Elever som ständigt möter misslyckanden kan förlora motivation och vilja att lära sig (Pettersson, 2005; Korp, 2011, Giota, 2013). Misstag och missuppfattningar kan med fördel behandlas som naturliga delar i lärandet, vilket är grundläggande för en återkopplingspraktik som skapar trygghet och främjar alla elevers kunskapsutveckling. Återkoppling handlar alltså om att sätta elevens lärande i centrum; om vad läraren ger till eleven, men också om att läraren är uppmärksam på vad eleven ger till läraren i form av respons och synpunkter på undervisningen, och att elevens delaktighet i sitt eget lärande stärks.

En formativ återkoppling kan se ut på väldigt många olika sätt och man kan inte utifrån nuvarande forskning säga att det finns *ett* bästa sätt som det bör ske på. Det man har sett är att lärandefokus är viktigt, det vill säga att både elev och lärare ställer frågorna: Vart är jag på väg? Hur går det för mig? Vad är nästa steg? (Skolverket 2015). Lärare kan planera för tillfällen då elever kan vara delaktiga, men också lämna utrymme för elevers spontana frågor och funderingar som en form av respons till läraren.

Ett antal forskningsstudier och metaanalyser (Black & Wiliam, 1998; Hattie, Biggs & Purdie, 1996) visar att framåtsyftande återkoppling är centralt för elevers lärande och att lärarens återkoppling utgör en av huvudfaktorerna för god undervisning. Återkoppling kan vara det som har mest inverkan på inlärningsprocessen (Hattie, 2009). Men inverkan kan vara av både negativ och positiv karaktär, det vill säga både hindra och stödja lärande. Därför är det viktigt att fundera kring den egna bedömningspraktiken och återkopplingen som man ger till sina elever. Till exempel har faktorer som kan relateras till läraren, återkopplingens innehåll, hur den ges, dess sammanhang, timing och eleverna själva betydelse för hur och om eleverna kommer att använda den. Antagligen har alla lärare ambitionen att föra lärandet framåt genom en högkvalitativ återkopplingspraktik. Men hur

lärarens återkoppling ska se ut, hur den bör ges till eleverna för att den verkligen ska gynna dem i deras lärande och hur läraren kan söka och ta emot respons från eleverna är inte helt självklart.

Formativ återkoppling

Återkoppling i utbildningssammanhang är information om resultatet av en bedömning och kan se ut på många olika sätt. Det kan finnas olika syften med bedömning: Summativ bedömning, som har som syfte att ta reda på vad eleven har lärt sig hittills och formativ bedömning, vars syfte är att utveckla elevens lärande samt lärarens undervisning. Beroende på hur återkopplingen ser ut kan elevernas fortsatta lärande påverkas på olika sätt. Enligt Hattie och Timperley (2007) kan återkoppling beskrivas som information som tillhandahålls av en agent (t.ex. lärare, eleven själv, kamrat, bok) avseende aspekter av en individs prestation eller förståelse. En annan definition av återkoppling är att det inte existerar någon återkoppling om eleven inte använder sig av informationen (Sadler, 1989). Enligt Sadler (1989) är återkoppling det viktigaste inslaget i bedömning för lärande¹. För att ha så stor nytta som möjligt av en bedömning behöver eleven veta vad som behöver fokuseras i nästa steg. Eleven har ingen nytta av att bara veta att eleven ”ligger efter”.

Det huvudsakliga syftet med återkoppling är att minska skillnaden mellan elevens nuvarande kunnande och målet med undervisningen. Hattie & Timperley (2007) relaterar återkoppling till de tre frågorna: (1) Vad är målet? (2) Var befinner sig elevens prestation i förhållande till målet? samt (3) Hur ska eleven förbättra prestationen i riktning mot målet? När både lärare och elever söker svar på dessa frågor kan en gynnsam miljö för lärande uppstå. Formativ återkoppling har alltså sin utgångspunkt i den bedömning som görs av elevens visade kunnande i relation till ett lärandemål. Återkoppling bör innehålla information som eleven kan använda och den bör präglas av en dialog mellan elev och lärare där eleven görs delaktig, och fokus riktas mot hur eleven ska komma vidare i sin utveckling. Eleverna kan använda informationen i återkopplingen för att förbättra sina prestationer och lärarna kan använda informationen i beslut om den fortsatta undervisningen.

¹ Bedömning för lärande handlar om att använda bedömningar för att stimulera elevers utveckling mot läroplanens mål och för att anpassa den egna undervisningen (Hirsh & Lindberg, 2015). Vanliga verktyg är t.ex. bedömningsmatriser, öppna frågor, framåtsyftande återkoppling, kamratbedömning och självvärdering.

Hattie och Timperley (2007) menar att det finns fyra huvudsakliga nivåer av återkoppling som gör skillnad för elevers lärande. Återkoppling kan ges på uppgifts-, process-, metakognitiv (självregleringsnivå enligt Hattie & Timperley, 2007) respektive personlig nivå.

Framgångsfaktorer för återkoppling

Utöver nivåerna ovan kan formativ återkoppling beskrivas i ett antal dimensioner, varav några kan vara (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007): Specifik, men inte för specifik; Kopplad till en specifik uppgift; Framåtsyftande; Begriplig; Given i rätt tid; Individuellt anpassad; Icke-värderande (använder ej poäng eller betygsbeteckningar).

Specifik, men inte för specifik och kopplad till en specifik uppgift. Återkoppling bör vara specifik, tydlig och relatera till målen (Shute, 2008; Brookhart, 2017). Därför behöver återkoppling tydligt kopplas till uppgiften och inte vara för abstrakt eller generell. Exakt hur specifik återkopplingen bör vara är beroende på typ av uppgift och hur eleven förväntas använda återkopplingen. Återkoppling som är för specifik kring en pågående uppgift kan leda till att den inte är användbar för nästa uppgift. Specifik återkoppling kan vara extra gynnsam inledningsvis (Goodman, Wood & Hendrickx, 2004).

Att få specifik återkoppling innebär att få reda på vad som var rätt eller fel, eller vad som skulle kunna bli bättre på en specifik uppgift, men även när återkoppling ges på process- och metakognitiv nivå behöver den vara tydligt kopplad till en specifik uppgift (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Mängden information är av betydelse när återkoppling ges på de olika nivåerna och det är även av vikt att återkopplingen sker under arbetets gång.

En formativ återkoppling består av en del som innehåller information om kunskapsområdet (det aktuella ämnesinnehållet). En del innehåller information om vilka av de strategier och procedurer som behövs för att lösa en uppgift, och vilka som har använts på ett bra sätt av eleven (styrkor) och vilka som inte har det (utvecklingsbehov). Denna information anger var eleven befinner sig i förhållande till målet och vart eleven är på väg. Återkopplingen blir mer effektiv om den inte bara är av korrigerande karaktär och fokuserar på rutinprocedurer, det vill säga att den knyter samman korrigeringar och tillvägagångssätt med begreppens betydelse och en problemlösningsprocess. Denna dimension motsvarar återkoppling på uppgiftsnivå. (Hattie & Timperley (2007).

Framåtsyftande information om vilka styrkor och utvecklingsbehov en elevs prestation uppvisat har visat sig vara effektivt för elevers lärande (Hattie & Timperley, 2007, Kluger & DeNisi, 1996). Men för att hjälpa eleven att finna strategier för vidare utveckling behövs även en framåtsyftande del, det vill säga en del som hjälper eleven att fokusera på rätt saker till nästa tillfälle. Till exempel Nyquists studie (2003; se även Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Butler 1988) visar att olika typer av återkoppling får olika effekt på lärandet. Hans forskningssammanställning, som baserats på 185 studier inom högre utbildning, visar till exempel att återkoppling som endast förmedlar resultat i form av poäng eller en betygsbeteckning har den svagaste effekten. Återkoppling som däremot innefattar

korrekta resultat, förklaringar och information om specifika aktiviteter för att förbättra resultaten har bättre förutsättningar att stödja elevers lärande.

En formativ återkoppling bör även bestå av en del som syftar till att reglera lärandeprocessen (t.ex. när och hur en särskild strategi eller procedur är lämplig). Det kan som i fallet med den matematikdidaktiska forskningen röra sig om att det behövs information om hur de matematiska lösningarna kan bli bättre, det vill säga hur eleven ska närma sig målet. Detta bidrar till att återkopplingen blir framåtsyftande. Denna dimension motsvarar återkoppling på processnivå och underlättar slutförande av uppgifter (den erbjuder förslag på hur svårigheter/missuppfattningar kan hanteras) (Hattie & Timperley, 2007). När elever arbetar på uppgifts- och processnivå innebär det att kognitiva processer tas i bruk (t.ex. när elever utför matematiska beräkningar eller formulerar en text). Genom att kombinera återkoppling på uppgifts- och processnivå med återkoppling på metakognitiv nivå stärks elevens ”self-efficacy” (självförmåga), vilket bidrar till att förstärka elevens självbild genom att elevens kompetens synliggörs.

Begriplig. Ibland kan elever behöva stöd för att förstå och för att kunna använda den återkoppling de får. De kan behöva hjälp att utveckla strategier för att kunna använda sig av återkoppling. I förlängningen innebär det att elever och lärare behöver ha samma känsla för kvalitet. Elever ska helst kunna veta sina egna utvecklingsbehov i förhållande till prestationer av högre kvalitet (Jönsson, 2010). Ett sätt att tydliggöra mål och kriterier för elever är att ge exempel på varierande kvalitet tillsammans med återkopplingen. Kriterierna för högre kvalitet behöver omvandlas till något som eleven kan förstå, till exempel i form av att peka på vad som är bra, men som kan bli ännu bättre. Återkoppling som eleverna inte förstår kan komma att ses som icke användbar (Jönsson, 2012).

Given i rätt tid. Frågan om när återkoppling bör ges hänger nära samman med uppgiftens form och svårighetsgrad (se t.ex. Shute, 2008; Brookhart, 2017). Det handlar också om att ge elever tid att reflektera, ställa en fråga eller visa vad de kan. Ett antal sekvenser av tystnad kan vara viktigt för att elever ska kunna använda återkoppling och för elevens självreglerande förmåga (Björklund Boistrup, 2013). Att ge återkoppling efter att eleverna har avslutat en kurs eller ett särskilt avsnitt kan göra det svårare för eleverna att använda den.

Individuellt anpassad. Shute (2008; se även Brookhart, 2017) visar också på vikten av individuellt anpassad återkoppling och hon lyfter forskning som visar att återkoppling bör skilja sig åt beroende på om eleverna är hög- eller lågpresterande. Lågpresterande elever behöver oftare stöd för att klara av en uppgift i form av återkoppling som visar vad som kännetecknar ett svar av god kvalitet, medan högpresterande elever oftare blir hjälpta av små hintar.

Icke-värderande. Värderande återkoppling i form av betygsbeteckningar eller beröm tenderar att inte ge någon positiv effekt på elevers lärande, utan kan till och med ge negativa effekter på lärandet (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Kluger

och DeNisi 1996). Denna form av återkoppling är förhållandevis informationslös eftersom nyanser i form av elevens styrkor och utvecklingsbehov i relation till specifika mål eller uppgifter försvinner när den nyanserade informationen komprimeras till en betygsbeteckning (eller motsvarande, Jönsson, 2010). Även en kombination av en betygsbeteckning och framåtsyftande återkoppling kan ta uppmärksamheten ifrån det som behöver fokuseras (Butler, 1988). Positiv återkoppling fokuserar på styrkor och negativ återkoppling fokuserar på svagheter (Hattie & Timperley, 2007). Både positiv och negativ återkoppling kan förbättra läranderesultat såvida innehållet i informationen är tillräckligt för att hjälpa eleven till att förstå vad som är rätt eller fel i en prestation. Intressant är att Hattie och Timperley (2007) beskriver att när elever beslutat sig för att uppnå ett mål kommer de sannolikt att lära sig mer som en följd av positiv återkoppling. När elever däremot tvingas att göra uppgifter är de mer benägna att lära sig då de får negativ återkoppling. Dock varnar Hattie och Timperley (2007) för kortsiktiga effekter av negativ återkoppling och för att återkommande negativ återkoppling kan leda till att uppgifter undviks helt och hållet. Negativ återkoppling riskerar också medföra hot mot elevens självkänsla och självtillit (Hattie & Timperley, 2007).

Elevdeltaktighet. Det finns olika sätt för läraren att söka respons från eleverna. Utvärderingar och frågor om hur de upplever arbetet med ett visst område kan ge läraren information om deras uppfattningar. Det finns även tekniker för att stämma av elevernas förståelse, som exempelvis ”trafikljus” eller handrörelser. Dock kan synliggörande av en enskild elevs förståelse upplevas som kränkande om klassrumsmiljön inte är trygg (Brookhart, 2016). Digitala verktyg eller signaler som bara kan ses av läraren kan då vara ett sätt meddela sig utan att behöva anpassa sig till gruppen. Elevers och lärares kommunikation och interaktion i klassrummet kan också ske på subtila, multimodala sätt. Till exempel kan blickar mellan lärare och elever vara betydelsefulla för att skapa ett gemensamt uppmärksamhetsfokus, och elevens ansiktsuttryck eller kroppsställning kan visa engagemang eller inte, eller kan uppfattas som en outtalad fråga som kan påverka samtalets riktning eller lämnas obesvarad. En elev som tittar på läraren kan också göra det för att söka återkoppling på något som sagts eller gjorts, det vill säga ge uttryck för självreglering (Björklund Boistrup, 2013).

För att träna den självreglerande förmågan och undvika att elever blir för beroende av lärarens återkoppling för att utföra en uppgift (Sadler, 2010) kan det vara viktigt att engagera elever i samtal om kvaliteter, vägval och problem i ett pågående arbete. I takt med att elever övar upp förmågan att ta aktiv del i sitt lärande kan det bli viktigare att ge dem utmaningar och olika valmöjligheter, till exempel genom öppna frågor som kan ha flera svar eller lösningar och som möjliggör reflektion och problematisering (Brookhart, 2016). En central del i den respons eleven ger till läraren är om läraren får reda på om uppgiften en elev fått är för lätt eller för svår.

Hinder för verkningsfull återkoppling

Tidigare forskning har visat att elever ofta föredrar specifik, detaljerad och individuell återkoppling (Jönsson, 2012). En del elever föredrar omfattande återkoppling, och längre

kommentarer kan ha positiv inverkan på elevens engagemang kring det återkopplingen avser. Dock säger längden på en kommentar i sig inget om hur en elev kommer att använda den. Längre kommentarer kan medföra att det viktigaste inte framkommer, och för detaljerade kommentarer kan i förlängningen leda till att eleven inte utmanas att själv engagera sig i sitt lärande (Torrance, 2012).

Ett annat problem kan inträffa när elever inte förstår den återkoppling de får. Återkoppling som innehåller mycket facktermer, ämnesspecifika begrepp eller akademisk terminologi kan försvåra elevers förståelse av den om inte undervisningen gett dem förutsättningar att ta till sig de begrepp som återkopplingen innehåller. Här kan elevdelaktighet och den återkoppling elever ger till läraren om hur de förstår undervisningen och lärandet spela stor roll, något som framhålls som centralt av Hattie eftersom läraren på så sätt ges möjlighet att förstå hur undervisningen förstås av eleverna (Skolverket, 2015). Av betydelse är också att ge belysande exempel tillsammans med återkopplingen, och att utforma aktiviteter i undervisningen som tydliggör mål och kriterier som kan bidra till elevernas ökade förståelse.

Det är inte säkert att det som elever önskar och det som är mest gynnsamt för deras lärande sammanfaller. Till exempel önskar en del elever gärna få positiv återkoppling i form av positiva kommentarer, vilket kan vara bra för att stärka självkänslan men på sikt inte nödvändigtvis är mest verkningsfullt för kunskapsutvecklingen.² Återkoppling i form av gradering eller poängsättning kan ibland efterfrågas men riskerar att ta uppmärksamheten ifrån det som eleven och läraren behöver fokusera i den fortsatta undervisningen. Men det kan vara lättare att förhålla sig till en poäng eller en betygsbeteckning istället för mer informationsrik återkoppling, särskilt om återkopplingen är svår för eleven att förstå.

Vetenskapsrådet gav 2015 ut en rapport där man observerade utvecklingen av en förståelse av formativ bedömning som en uppsättning enkla metoder att ta i bruk, istället för ett utprovande och medvetet förhållningssätt (Hirsh & Lindberg, 2015). Det finns också kritiska röster som menar undervisning kommit att planeras, genomföras och följas upp med för stark betoning på kurs- och ämnesplanernas kunskapskrav på bekostnad av de långsiktiga mål, syften och centralt innehåll som kurs- och ämnesplanerna också innehåller. Om kunskapskraven bildar både utgångspunkt och ändstation för undervisningen finns det

² Skolforskningsinstitutet konstaterar i en forskningsöversikt om återkoppling i skrivundervisningen att den personliga och relationella sidan av återkoppling framstår som viktig för att skapa motivation, lust, självförtroende och vilja att lära hos elever, och att detta kan utgöra en positiv skillnad för kunskapsutvecklingen som sådan (Skolforskningsinstitutet, 2018).

en risk med att de kunnanden eleverna utvecklar till ytan antar formen av kunskaper, utan att på djupet knyta an till några kunskapsobjekt inom ämnet (Carlgren, 2016).

Självreglerat lärande

Självreglerat lärande handlar om hur elever autonomt och självständigt fokuserar på att lära sig och är ett metakognitivt styrt beteende där eleven anpassar sina strategier i uppgifter de ställs inför. Ett metakognitivt beteende innefattar egenkontroll (eleven följer sitt lärande), styrning (eleven utvecklar sitt arbete) och korrigerande (eleven förändrar sitt arbete). Elever lär sig generellt mer effektivt när de återkopplar till sig själva och har kognitiva strategier för att lära, komma ihåg och förstå i samband med att de genomför uppgifter i skolan. Dessutom tolkar de extern återkoppling från lärare eller andra elever i förhållande till deras interna mål (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Elever i början av att utveckla självreglerande förmåga är mer beroende av externa faktorer såsom lärare eller uppgifter för att skapa återkoppling och söker eller införlivar mer sällan återkoppling för att förbättra självreglerande strategier. Även om det är svårt att vara åldersspecifik eftersom den individuella variationen är stor, kan man anta att elevers förutsättningar att inta ett metakognitivt förhållningssätt till återkoppling och lärande generellt ökar med övning, erfarenhet och ålder (Hattie & Timperley, 2007). Återkoppling, och därmed även läraren, har en viktig funktion när det gäller att stärka elevens förmåga till självreglering.

Hur läraren hanterar återkoppling påverkar elevens motivation och fokus

Undervisningssituationer där misstag eller otillräckliga lösningar behandlas som naturliga delar i lärandet främjar orientering mot lärande. Detta pekar på vikten av att förstå hur elever förstår undervisningen, det vill säga att läraren aktivt söker respons från eleverna (Skolverket, 2015). En lärandeorientering hos elever bidrar i sin tur till en vilja att arbeta med utmanande uppgifter och till att våga ta risker, vilket i sin tur kan utveckla och befästa elevernas kompetens.

Min egen forskning på hur elever använder återkoppling i matematikämnet (Green, 2014) gav resultat som ligger i linje med tidigare forskning om hur lärarens tillvägagångssätt att genomföra bedömningar och återkoppla resultat hänger samman med elevens motivation (jfr Giota, 2013). Studien fann att elever med självreglerande kapacitet som förstod att återkoppling kunde gynna dem i sitt lärande var mer benägna att använda den. Dessa elever berördes inte i samma utsträckning av kontextuella hinder och de hade lättare att värderade uppgifter positivt (man har i annan forskning sett att hur mycket eleverna anstränger sig för att klara uppgifterna primärt beror på hur de värderar uppgiften, det vill säga uppgiftens värde i förhållande till arbetsinsats; Boekaerts, 2001).

Lärandeorientering. En grupp elever i studien använde återkopplingen i huvudsak genom reflektion (de läste igenom återkopplingen och använde den genom att de reflekterade över och försökte förstå kommentarerna). Med begreppet reflektion menas om eleverna gav uttryck för en eftertanke angående det egna arbetet, som till exempel ”jag har missat detta i uträkningen, det måste jag tänka på nästa gång” eller ”jag sökte inte efter hur man gör”.

Lärandeorientering innebär fokus på utveckling av den egna kompetensen, det vill säga att lära sig, och dessa elever utvärderade därför sin måluppfyllelse i förhållande till den kunskap de ville lära sig. De försökte alltså att öka sin kompetens och förstå eller att klara något nytt.

Elever med lärandeorientering hade en viss benägenhet att relatera resultatet av lärandet till inre och kontrollerbara faktorer, till exempel kunskapsnivå eller ansträngning, och de kopplade inte resultatet av lärandet till personliga egenskaper eller sitt självvärde. De exponerade gärna sin kunskap för att själva upptäcka och korrigera brister.

Prestationsorientering. En annan grupp elever hanterade återkopplingen på två olika sätt: (1) de läste och reflekterade inte eller, (2) de använde återkopplingen genom i huvudsak reflektion i syfte att öka sin prestation. Dessa elever fokuserade prestationen och resultatet före lärandet. Prestationsmål innebär fokus på att ”visa” sin kompetens och att ”jämföra” sig med andra. Det kan handla om att försöka få sin kompetens bekräftad eller att undvika negativa bedömningar av densamma. Elever med prestationsmål tenderade att sammankoppla sitt arbete med personliga egenskaper eller sitt självvärde, och de var mindre benägna att exponera kunskaper för andra. Detta kan i förlängningen leda till att misslyckanden ger en känsla av att vara mindre värd. Att förklara misslyckanden med yttre faktorer snarare än den egna insatsen kan vara ett sätt att skydda självkänslan. Externa motivationsfaktorer främjar inte den inre motivationen, vilket kan medföra mindre intresse, svårare för ansträngning och färre positiva känslor, vilket kan vara negativt för lärandet och en förklaring till att denna grupp elever i lägre utsträckning använde den återkoppling som gavs.

Elever kan också sakna strategier för hur de ska använda återkoppling och istället använda sig av diffusa strategier som att arbeta hårdare eller göra ”mentala noteringar”, som att detta ska jag tänka på nästa gång, utan att de kanske egentligen förstått vad det innebär. Något som framkom i studien var att för flera av eleverna handlade deras föreställningar om matematikämnet, och bedömning inom det, om att matematik är något som är rätt eller fel och inget som har olika kvaliteter som kan utvecklas. I de fall eleverna använde återkopplingen berodde det i huvudsak på att de utvecklade en självreglerande förmåga och inte hindrades av förändringar i sättet undervisningen bedrevs på eller tidspress. De använde återkopplingen eftersom de såg att det gynnade deras lärande, antingen genom att det fanns ett intresse eller för att de insåg vikten av att lära sig för framtiden, men det kunde även handla om att målet var att få betyg i ämnet (eleverna var antingen prestations- eller lärandeorienterade). Det räcker således inte att återkopplingen innehåller ”perfekt information”, utan även hjälp att övervinna kontextuella hinder, att stimulera självreglering och att åstadkomma en klassrumskultur som gynnar lärandeorientering verkar spela roll för en god återkopplingspraktik.

Att skapa en klassrumskultur för lärandeorientering

I min studie kunde jag se att klassrumskulturen hade en avsevärd betydelse. Det fanns tendenser att fokusera på att klara av prov istället för att intressera sig för användbarheten och det man lärt sig eller, för den delen, inte lärt sig. En möjlig slutsats av detta är att om stort fokus läggs på summativ bedömning och om återkopplingen för ensidigt består av betygsbeteckningar eller poäng på uppgifter, kan det finnas en risk att eleverna utvecklar ett prov- eller betygsorienterat förhållningssätt snarare än ett lärandeorienterat, vilket i sin tur kan ha inverkan på deras motivation. Enligt tidigare forskning är även elevens tro på sig själv av betydelse för huruvida eleven kommer ta sig an en uppgift (Bandura, 1994). I Green (2014) kunde elever som inte använde återkopplingen uttrycka att de ”inte tyckte det var lönt eftersom de ändå inte kan”.

Ett sätt att öka elevers motivation skulle kunna vara att uppmuntra till ”self-efficacy” (ens föreställningar om sin förmåga att klara av saker; Bandura, 1994). Det mest effektiva sättet att stärka tron på att man ska klara av något, enligt Bandura (1997), är att vara med om saker som man klarar av. Återkoppling med klargörande av styrkor i förhållande till något man varit med om kan ge en känsla av att man lyckats, och därmed stärks ens upplevelse av förmågan att klara av saker och i sin tur även motivationen.

Om ett summativt förhållningssätt dominerar i klassrummet, det vill säga ett ensidigt fokus på resultat, kan det leda till undvikande beteenden (t.ex. undvikande av icke önskat resultat, undvikande av uppgifter; Elliot & Murayama, 2008). I Green (2014) prioriterade flera elever det som räknades och syntes, till exempel uttrycktes att ”I matte gör man det inte för sin egen skull”. Är svaret fel så ”failar man totalt” och man vill ”glömma bort det helt” och så vidare. Dessa uttalanden hör troligen samman med att ett förhållningssätt till ämnet, en ämnesnorm, skapas i lärares och elevers samspel i klassrummet. Ämnesnormen kan även påverkas av externa faktorer, så som traditionella föreställningar om ”pluggämne” etc. som elever och lärare tar med sig in i klassrummet.

Bedömning signalerar vilken kunskap som är viktig (Forsberg & Lindberg, 2010) och eftersom det även påverkar hur elever mår finns det flera problem med när för stort fokus läggs på bedömning och för lite på lärande (se t.ex. Sivenbring, 2016). Harry Torrance har visat att i vissa bedömningspraktiker hamnar fokus på bedömningen istället för lärandet. ’Bedömning för lärande’ blir då ’bedömning som lärande’ (Torrance, 2007). Användning av matriser är ett exempel där bedömning riskerar att få en styrande funktion över undervisning och lärande, eftersom matriser standardiseras med förutbestämda rubriker och på så sätt kan bilda hinder för den individanpassade återkopplingen.

När ett förhållningssätt ändras, och det inte längre blir som eleverna förväntat sig, kan det vara svårt för eleverna att tolka och förstå lärarens återkoppling. Detta var synligt i Green (2014) eftersom återkopplingen inte längre utgick från en syn på matematikämnet som i huvudsak en fråga om antingen rätt eller fel, utan som något som har olika kvaliteter som kan utvecklas. Eleverna hade förväntningar på vad både de själva och läraren skulle göra för att de skulle lära sig och om undervisningen bryter mot elevernas föreställningar kan deras

motivation påverkas i hög grad. Den nya undervisningssituationen skapade ett antal nya regler för undervisning och lärande i matematik och elevernas förväntningar stämde inte överens med denna nya situation. Elevernas ”återkopplingsmiljö” kan alltså behöva ändras så att lärarens och elevernas ömsesidiga förväntningar överensstämmer. I studien visas att kontexten hade betydelse för hur eleverna använde sin återkoppling och man kan dra slutsatsen att det inte bara är den enskilda ”återkopplingsmiljön” som kan behöva förändras, utan hela undervisningsmiljön. Detta innebär i sin tur att klassrumskultur och förhållningssätt kan behöva diskuteras kollegialt.

Sammanfattning

I återkopplingspraktiken är det bra att inta rollen som samtalspartner och att i undervisningen fokusera på processen istället för på prestationen (poängsummer, betygsbeteckningar, rätt/fel etc.). Genom att fokusera på hur elever förstår och hur elevers lärande kan utvecklas gynnas en kultur där bedömning stöttar lärande och undervisning. Genom att lyssna på elever och att bjuda in dem att ge respons och synpunkter på undervisningen kan återkopplingspraktiken fungera som en dialog där lärarens återkoppling hjälper eleverna i deras lärande, och eleverna hjälper läraren att planera och genomföra sin undervisning.

Vissa elever kan behöva stöttning att utveckla strategier för hur de kan använda återkoppling och till att göra rätt prioriteringar. Elever behöver också ges möjlighet att använda återkopplingen, det vill säga den behöver ges kontinuerligt och innan avslutad kurs eller särskilt avsnitt. Återkopplingen behöver innehålla tillräckligt med information att agera utifrån och inom en snar framtid. Undervisningen kan med fördel innehålla både planerade och spontana tillfällen för eleverna att ge respons till läraren så att läraren får information som kan användas för att anpassa exempelvis arbetsformer, tilltal, gruppindelningar, redovisningar och återkopplingens utformning.

Utarbeta ett gott klassrumsklimat. Klassrumskontexten eleverna befinner sig i verkar spela en viktig roll för utvecklingen av självreglerande förmågor. Det vi gör i klassrummet tillsammans med eleverna är det som blir gällande och det som bidrar till föreställningar om hur man lär sig i ämnet. Om vi fokuserar på procedurer och regler i till exempel matematikämnet, kommer eleverna tro att det är just detta som matematik handlar om. De elevarbeten som jag som lärare värdesätter kommer sannolikt figurera som exempel på hur elever tror elevarbeten ska se ut. Det kan alltså vara så att vi som lärare behöver utmana våra egna föreställningar kring hur elever lär sig i ämnet och hur det hänger samman med vilka uppgifter och aktiviteter vi använder oss av. Det är viktigt att elever ges inflytande i form av till exempel tid, val och genomförande av uppgifter, men även att de ges möjlighet att ge respons på och uttrycka sig om undervisningen så att läraren förstår hur eleverna förstår ämnet och hur de uppfattar undervisningen. Elever är på det sättet en viktig resurs för lärarens kontinuerliga utveckling av sin undervisning (Hirsh & Lindberg, 2015).

Referenser

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergqvist, E., Bergqvist, T., Boesen, J., Helenius, O., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2010). *Matematikutbildningens mål och undervisningens ändamålsenlighet*: Gymnasieskolan hösten 2009. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–73.
- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment discourses in mathematics classrooms: a multimodal social semiotic study*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Björklund Boistrup, L. (2013). *Bedömning i matematik pågår!* Stockholm: Liber.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. I S. Volet & S. Järvelä (Red.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (s. 17-31). Oxford, England: Pergamon.
- Brookhart, S.M. (2016). Section discussion: Building assessments that work in classrooms. I G.T.L. Brown & L.R. Harris (Red.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, (ss. 350-365). New York, NY: Taylor & Francis.
- Brookhart, S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students, second edition*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Carlgren, I. (2016). Undervisning och skolans janusansikte. *Skola och samhälle*, 6/10 2016. www.skolaochsamhalle.se
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: En kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 3. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Goodman, J., Wood, R. E., & Hendrickx, M. (2004). Feedback Specificity, Exploration, and Learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248–262.
- Green, J. (2014). *Elevers användande av formativ återkoppling i matematik*. Licentiatuppsats, Linköping: Linköpings universitet.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(2), 99-136.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hirsh, Å. & V. Lindberg (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför? Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Nicol, D. J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nyquist, J.B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. Opublicerad masteruppsats, Vanderbilt University, TN, USA.
- Pettersson, A. (2005). *Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-42). Stockholm: HLS Förlag.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Skolforskningsinstitutets systematiska översikter.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Skolinspektionen (2009). *Kvalitetsgranskning. Rapport 2009:5. Undervisningen i matematik: undervisningens innehåll och ändamålsenlighet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2003). *Lusten att lära – med fokus på matematik: Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Torrance, H (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment* (s.18-40). New York & London: Routledge.