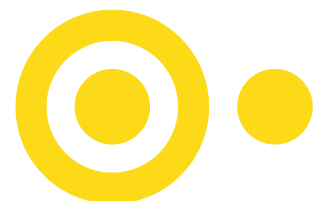


# Återkopplingar som ett verktyg för lärande?

**En studie om lärares återkopplingar i svenskämnets årskurser 4-6**

**Av: Emine Okur & Gamze Poyraz**

Handledare: Daniel Wojahn  
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Kandidatuppsats 15 hp  
Svenska | VT terminen 2017  
Grundlärarprogrammet



## **Abstract**

### **Feedback as a tool for learning? A study about teachers' feedbacks in grades 4-6 in the Swedish subject**

**Author:** Emine Okur & Gamze Poyraz

**Supervisor:** Daniel Wojahn

The power of a teacher's feedback is one of the most powerful influences that has an effect on pupils' learning. Hattie & Timperley (2007) have defined four levels that a feedback can work on. The aim of this study is to investigate the levels in teachers' feedbacks based on their practical work in grades 4-6 in the Swedish subject. We are doing this by answering the following questions:

- Which levels are actualized in teachers' written feedbacks?
- Which levels are actualized in teachers' verbal feedbacks?
- What similarities and differences are there between written and verbal feedbacks regarding their levels?

The empirical material investigated in this study consists of 85 feedbacks. 63 of these feedbacks are in written form and 22 of them in verbal form. The written feedbacks were assembled by collecting earlier given feedbacks by three teachers. The verbal feedbacks were assembled by observations in two teachers' classrooms. Our study shows that feedback based on task level is the most common level overall in the teachers' feedbacks, followed by feedback on the level of: process, self as a person and self-regulation. This order was the same in written feedbacks but not in verbal feedbacks. The general result could be explained by the fact that task based level is a base level which other levels stand on. In verbal feedbacks, feedback on process level was instead the most common. This might be a result of the fact that teachers in the classroom prefer to give pupils strategies to solve the problems, to immediately giving the correct answer.

**Keywords:** formative assessment, feedback, levels of feedback, Swedish subject, subject didactics

**Nyckelord:** formativ bedömning, återkopplingar, nivåer på återkoppling, svenska, ämnesdidaktik

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b>	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b>	<b>3</b>
3.1 Formativ bedömning och bedömning för lärande	3
3.2 Styrdokument och bedömning	4
3.3 Lärares roll i elevens utvecklande	5
<b>4. Teoretiskt ramverk</b>	<b>7</b>
4.1 Återkoppling	7
4.2 Återkopplingarnas nivåer	9
4.2.1 Återkoppling på uppgiftsnivå	9
4.2.2 Återkoppling på processnivå	11
4.2.3 Återkoppling på självreglerande nivå	11
4.2.4 Återkoppling på personlig nivå	12
4.3 Sammanfattning och teorirefleksion	13
<b>5. Tidigare forskning</b>	<b>14</b>
5.1 Återkopplingens påverkan på lärandet	14
5.2 Nationella studier om återkopplingar	16
5.3 Internationella studier om återkopplingarnas nivåer	18
5.4 Alternativa kategoriseringar av återkopplingar	18
<b>6. Material och metod</b>	<b>20</b>
6.1 Presentation av lärare och insamling av empiri	20
6.2 Material	21
6.3 Analysmetod	23
6.3.1 Sekvens och inslag	23
6.4 Metodreflektion och trovärdighet	24
6.5 Etiska riktlinjer	25
<b>7. Analys och resultat</b>	<b>26</b>
7.1 Återkopplingarnas komplexitet	26
7.2 Sammanställning av återkopplingarnas nivåer	28
7.3 Nivåernas förekomst i återkopplingarna	29
7.3.1 Återkoppling på uppgiftsnivå	30
7.3.2 Återkoppling på processnivå	35
7.3.3 Återkoppling på självreglerande nivå	41
7.3.4 Återkoppling på personlig nivå	45
<b>8. Sammanfattning och sluttankar</b>	<b>49</b>
<b>9. Referenser</b>	<b>54</b>
<b>Bilaga A</b>	<b>56</b>

# 1. Inledning

För en lärare är bedömning essentiell del av hennes yrkesutövande, då hon ska bedöma sina elevers prestationer (Jönsson 2013, s. 13). Motivet till varför man bedömer kan dock skilja sig åt och beroende på syftet kan man använda sig av olika bedömningsformer. Dessa kan i stora drag delas in i två grenar; summativ bedömning respektive formativ bedömning (Lundahl 2011, s. 9-11). Den formativa bedömningen är till skillnad från den summativa bedömningen yngre i den svenska skolans värld och har endast under de senaste åren fått en större plats i styrdokumentet och skolan. Detta hör ihop med att synen på lärandet nu börjat domineras av det sociokulturella perspektivet som menar att lärandet är kontextberoende och situerat i sociala praktiker (Grönlund 2011), d.v.s. att lärandet sker i sociala sammanhang.

Den formativa bedömningen tillämpas när man har som syfte att bedöma elevens kunskaper för att stödja henne i hennes fortsatta lärande. På så vis blir den formativa bedömningen en bro mellan undervisningen och elevens lärande (William 2011). Summativa bedömningen har å andra sidan som syfte att kontrollera vad eleven har lärt sig och *summerar* elevernas kunskapsnivåer i förhållande till ett kriterium, till exempel kunskapskrav vilket senare kan användas som en måttstock för elevernas intagande till högre utbildningar (Lundahl 2011, s. 9-11). Om syftet med den summativa bedömning däremot är att införskaffa underlag för att utveckla lärandet tillämpas den i ett formativt syfte (Pettersson 2010, s. 9). Alltså kan båda bedömningsformerna användas för att utveckla lärandet. Istället för att skilja på dessa två begrepp, summativ respektive formativ bedömning, används numera begreppen *bedömning för lärande* eller *lärande bedömning* för att syfta på bedömning som görs för att utveckla lärandet (Lundahl 2011, s. 13).

I och med den ökande populariteten av bedömning för lärande har man även gått från en mättradition till en bedömningstradition där bedömning tillämpas för att utveckla lärandet (Pettersson 2010, s. 8). För att bedömningen som tillämpas ska vara positiv och utvecklande för elevens lärande måste det finnas en medvetenhet i bedömningens grundfrågor; Varför?, Vad?, Hur?, Vem? och När? men även en medvetenhet i lärarnas egna och andra bedömningars svagheter och styrkor (Hansén & Forsman 2011).

Bedömningar som görs för lärandet kan tillämpas med fem olika strategier som alla syftar till att utveckla elevens lärande men på olika sätt. En av dessa strategier som tillämpas är återkopplingar, vilka ges till eleven i syfte att lotsa fram eleven på rätt spår (William & Leahy

2015, s. 133). Med begreppet återkoppling syftar man på “information som kommuniceras i syfte att utveckla lärandet” (Shute 2008, s. 153). Strategin återkoppling är ett av de kraftfullaste verktygen som påverkar lärandet samtidigt som dess verkan kan vara både negativ och positiv (Hattie & Timperley 2007, s. 81). Återkopplingar kan ges för att rikta uppmärksamhet mot de processer som behövs för att lyckas genomföra uppgiften, ge information om idéer som har missförstått och den kan motivera eleven till ansträngning. Hattie & Timperley (2007) har identifierat fyra olika nivåer som kan finnas i en återkoppling. Dessa är återkoppling på; uppgiftsnivå, processnivå, självreglerande nivå samt personlig nivå och motsvarar inlärningsfaserna från nybörjare via kompetent till skicklig (Hattie 2012, s. 161).

Återkopplingar har uppmärksammats av forskare men det finns få studier som undersöker dessa (Hattie & Timperley 2007, s. 81). För att berika kunskapen om återkopplingar har denna studie som mål att undersöka nivåerna i återkopplingar som svensklärare i årskurserna 4-6 ger till sina elever. Det verkar finnas en brist i forskning på studier som har utförts i syfte att undersöka återkopplingar i årskurserna 4-6 i flera olika ämnen. Vi har i denna studie valt att prioritera skolämnet svenska då språk har en betydande roll i individens identitetsskapande och kan få människor att kommunicera, tänka och lära känna varandra (Estling Vannestål 2010, s. 13) samtidigt som den är grunden för lärandet i andra ämnet i skolan (Lgr 11). Således kommer vår studie att ha ett ämnesdidaktiskt perspektiv inom ämnet svenska.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att utforska återkopplingarnas nivåer i ämnet svenska med utgångspunkt i lärarnas praktiska arbeten i årskurserna 4-6. Det gör vi genom att analysera tre lärares skriftliga återkopplingar och två lärares muntliga återkopplingar, då båda dessa delar är en del av lärarnas verksamheter. Vi analyserar återkopplingarna utifrån Hattie & Timperleys (2007) och Jönssons (2013) definitioner av nivåerna: uppgift-, process-, självreglerande- samt personlig nivå<sup>1</sup>. För att kunna besvara studiens syfte har vi valt att utgå från följande frågor:

---

<sup>1</sup> se: avsnitt 4.2 *Återkopplingarnas nivåer*

- Vilka nivåer aktualiseras i lärarnas skriftliga återkopplingar?
- Vilka nivåer aktualiseras i lärarnas muntliga återkopplingar?
- Vilka likheter eller skillnader finns det mellan skriftliga återkopplingar och muntliga återkopplingar gällande deras nivåer?

### 3. Bakgrund

I detta kapitel presenterar vi bakgrundskunskaper för att hjälpa läsaren att se denna studie ur en kontext. Inledningsvis berör vi ämnet bedömning för lärande, där vi bland annat förklarar olika begrepp (3.1). I det efterföljande avsnittet behandlar vi bedömningens plats i styrdokumentet (3.2). Vi avslutar kapitlet med lärarens roll i elevernas utvecklande (3.3).

#### 3.1 Formativ bedömning och bedömning för lärande

Den internationella forskningen om bedömning som tillämpas för att påverka lärandet har en historia som går tillbaka till 1960-talet (Wiliam 2013, s. 49). Dessa har kallats för formativa bedömningar alltsedan Scriven (1967) och Bloom (1969) utvecklade begreppet. En grunddefinition av formativ bedömning som återanvänds i likartade varianter i den nya bedömningsforskningen är:

The term "assessment" refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs (Black & Wiliam 1998a, s. 2)

Det stora genombrottet inom formativa bedömningar kom i samband med Black & Williams (1998b) studie *Assessment and classroom learning*. Black & Wiliam (1998b) konstaterade att formativa bedömningar leder till bättre lärande och därmed till en bättre skolgång. Deras studie visade även att lärarnas kompetens kan utvecklas genom att särskilt fokusera på formativa bedömningar. Den grundläggande tanken med formativa bedömningar är således att den ska stödja elevernas lärande utifrån information om elevernas prestationer i förhållande till mål och kriterier (Hult & Olofsson 2011, s. 212). Den formativa bedömningen skiljer sig

från den summativa som karakteriseras av att man summerar elevernas kunskaper i kortfattade omdömen i form av betyg eller poängsystem. Dessa säger inte något om elevernas styrkor eller utvecklingsbehov och är därför inte heller någon vägledning i hur eleverna ska utvecklas vidare. Det typiska särdraget mellan formativ och summativ bedömning ligger således i hur den erhållna informationen används för elevens fortsatta lärande (Hult & Olofsson 2011, s. 213). Likväl kan även summativa bedömningar användas i formativ mening om de skulle utföras i syfte att förbättra lärandet (Hult & Olofsson 2011, s. 213). Detta sker till exempel när en lärare använder den summativa informationen som ett underlag för att vidare forma sin undervisning efter elevernas utvecklingsbehov (Jönsson 2013, s. 17). Här används den inte som en summering som ges till, exempelvis eleven eller skolverket utan används av läraren som en riktlinje.

Då olika bedömningsformer kan användas i formativ mening används numera istället begreppet *bedömning för lärande* som täcker alla typer av bedömningar som görs för att utveckla lärandet (Pettersson 2010, s. 9; Lundahl 2011, s. 52). När vi i denna studie använder begreppet *bedömning för lärande* kommer vi att syfta på formativa och summativa bedömningar som alla görs i formativ mening, begreppet är således ett paraplybegrepp som täcker båda dessa delar. Vidare kommer vi även att fortsätta använda begreppet *formativ bedömning* när vi syftar på formativa bedömningar enligt tidigare definition. Detta kommer att ske mer specifikt när teoretiker och forskare endera utgår från detta begrepp i sina beskrivningar.

### **3.2 Styrdokument och bedömning**

Enligt läroplanen (Lgr 11, s. 18) bör den svenska skolans mål för bedömning och betyg vara att den ska tillämpas för att eleven ska ”utveckla ett allt större ansvar för sina studier” och för att eleven ”utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna”. Dessa mål är två tydliga inslag av *bedömning för lärande* i läroplanen. Genom målen vill man att undervisningen skall utföras på ett sådant sätt att eleverna aktiveras i sitt lärande vilket förutsätter att eleverna tar ett större ansvar och delaktighet. En av strategierna i formativ bedömning riktar sig just mot att eleverna blir aktiva i sitt fortsatta lärande genom att utveckla förmågan att bedöma kvaliteten i det de gör (Hult & Olofsson 2011, s. 213). När man tittar vidare på riktlinjerna i styrdokumentet står det att läraren skall: ”... göra en allsidig

bedömning...” och “... informera elever och hemmet om /.../ utvecklingsbehov” (Lgr 11, s. 18). Att göra en allsidig bedömning kan likställas med den första nyckelprocessen i formativa bedömningar “att ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande”. Den andra riktlinjen “informera elever och hemmet om /.../ utvecklingsbehov” säger istället att läraren även bör bedöma för att informera om elevens utvecklingsbehov. Detta korrelerar med nyckelprocesserna; “Vart eleven är på väg?” och “Hur kommer man dit?” i formativa bedömningar (Wiliam 2013, s. 61; Lgr 11). Att återkopplingar ska ges till eleverna där de informeras om sina utvecklingsbehov och studieresultat i förhållande till de mål och kriterier finns alltså även som en riktlinje i Lgr 11.

Ovan nämnda citaten från Lgr 11 verkar alla indirekt belysa bedömning som tillämpas för lärandet och tyder på dess inflytande på läroplanen. I skolans värld görs bedömning dock även i summativ mening och är en självklar del av skolan. Ett tydligt exempel på detta är att eleverna får betyg från och med slutet av första terminen på åk 6 (se: Lgr 11). Förutom vid betygssättning ska läraren fortlöpande informera föräldrar och elever om studieresultaten (Lgr 11, s. 18) vilket kräver en bedömning i summativ mening. Att ge eleverna bedömning i summativ mening ger de, som tidigare nämnt, inte någon vägledning för att hjälpa de vidare mot målen (Jönsson 2013, s. 169). Detta till skillnad från bedömning i formativ mening som görs för att användas av lärare och elever för att fungera som bevis för vad nästa steg i undervisningen bör vara för bättre förståelse (Wiliam 2013, s. 58).

### **3.3 Lärarens roll i elevens utvecklande**

I inledningen till *Att följa lärande* (2013, s. 17) sammanfattar Wiliam varför reformförsöken i skolans värld har varit mindre lyckade med tre punkter:

1. Lärarkvalitén är den enskilt viktigaste faktorn i utbildningen.
2. Lärarkvalitén är mycket varierande.
3. Lärarkvalitén har större betydelse för vissa elever.

Alla dessa punkter berör lärarnas kompetens och synliggör lärarens roll i utbildningssystemet. Trots detta överlappar reformerna som görs många gånger inte med dessa utan fokuserar istället på frågor om bland annat skolornas ledning och läroplaner (Wiliam 2013, s. 17). Även Hattie (2012, s. 38) uttrycker sig i samma banor som Wiliam och säger att läraren är en av de starkaste påverkansfaktorerna på lärandet. Vidare tillägger han att alla lärare inte gör stora



skillnader utan lärare med ett visst förhållningssätt och synsätt gör en större skillnad. Lärare som kommer med ”ursäkter” som förklarar varför elever inte kan lära sig och som till följd inte har en tilltro till att eleverna kan lära/ändra sig ligger i grund för vad som är bristande hos deras förhållningssätt och synsätt (Hattie 2012, s. 42). Hattie (2012) menar att lärare bör vara medvetna om att deras engagemang och övertygelser är de största påverkansfaktorerna på elevprestationer som man kan ha en viss kontroll över. Studier som har gjorts visar att effekten av att undervisas av lärare med bra kvalitet är stora. Det har till exempel visat sig att elever som undervisas av de mest effektiva lärarna lär sig på sex månader, lika mycket som elever som undervisas av genomsnittliga lärare lär sig på ett år (Wiliam 2013, s. 35; Hattie 2012, s. 43). Resultaten av effektiva lärare med hög kvalitet sträcker sig så långt att de till och med kan kompensera för samhället och de sociala skillnaderna (Wiliam 2013, s. 35).

Det rimligaste sättet för att öka kvalitén generellt hos lärare är att förbättra kvalitén på lärare som redan arbetar i skolorna och att utveckla lärarna professionellt (Wiliam 2013, s. 41). En metod med stor genomslagskraft som en lärare kan tillämpa för att öka elevernas prestationer oavsett ämne och bakgrund är att göra formativa bedömningar (Wiliam 2013, s. 48) som bygger på tre nyckelprocesser. Dessa processer är: att ta reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande, vart de är på väg och hur de ska komma dit (Wiliam 2013, s. 60-61). För att lärare och även elever ska kunna involveras i denna process kan de aktiveras genom fem strategier (Wiliam 2013, s. 61):

- 1) Att tydliggöra lärandemål.
- 2) Att skapa tydliga tecken på lärande.
- 3) Att ge återkoppling som utvecklar lärande.
- 4) Att aktivera eleverna som resurs för varandra.
- 5) Att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer.

Alla dessa strategier kan utveckla och effektivisera lärande på ett eller annat sätt (Wiliam 2013). Då denna studie har som mål att undersöka innehållet av återkopplingar kommer vi att fördjupa oss på den tredje strategin och försöka förklara dess vikt och betydelse för läsaren. I det efterföljande kapitlet *4. Teoretiskt ramverk* kommer vi att behandla återkopplingar samtidigt som vi presenterar det teoretiska perspektivet för denna studie.

## 4. Teoretiskt ramverk

Det sociokulturella perspektivet på lärandet har den centrala synen att mänskligt lärande och utveckling sker via kommunikativa processer (Säljö 2000, s. 37). Människan är ett lärande väsen och hennes mest utmärkande drag är att hon har förmågan att ta vara på erfarenheter och kan använda sig utav dessa i framtida sammanhang (Säljö 2000, s. 13). Hennes lärande kan äga rum på individuella och på kollektiva plan, för samtidigt som hon är en individ är hon även med i en gemenskap och en del av en kultur där det kollektiva planet har en betydande roll hennes lärande (Säljö 2000, s. 17).

På det kollektiva planet är språket ett hjälpmedel för att människan som lär sig ska kunna dela med sig av sina erfarenheter till andra människor. Lärande är varken styrt av instinkter eller begränsat till vad man själv funnit. Människan kan ställa frågor och låna och utbyta information, kunskaper och färdigheter i samspel med sina medmänniskor (Säljö 2000, s. 34). Kunskap kan lånas från andra när den behövs och användas när den behövs som om den vore ens egna (Säljö 2000, s. 34). I ett klassrum är läraren tillsammans med sina elever en del av ett kollektiv. Här påverkas eleverna av vad de säger till varandra men självfallet även av vad läraren säger och gör. I dessa sammanhang är det viktigt att läraren kommunicerar med sina elever och återkopplingar är viktiga medel för kommunikationen som kan stödja elevernas fortsatta lärande (Jönsson 2013, s. 87).

### 4.1 Återkoppling

Återkoppling är en av de tio viktigaste faktorerna som påverkar elevernas prestation (Hattie 2012, s. 158)<sup>2</sup> och anses vara kärnan i bedömning för lärande (Lundahl 2011, s. 127). Med hjälp av återkopplingar förbättras elevernas möjligheter till interaktion och deltagande i sina egna lärande (Lundahl 2011, s. 127). *Vad* återkopplingen innehåller för information, *hur* den är utformad, *vem* som ger den, *vem* som tar emot den och *när* återkopplingen ges är faktorer som påverkar återkopplingens effekt (Jönsson 2013, s. 88). För att en återkoppling ska fungera i formativ mening skall den informera eleverna om hur de kan förbättra sina prestationer (William 2013, s. 134). Den ska ge recept för framtida åtgärder så att dessa leder till framsteg i lärandet (William 2013, s. 134-135). Effektiva återkopplingar ska lära eleverna att inta nya strategier och tankemodeller men även att inte upprepa sina tidigare misstag.

---

<sup>2</sup> se även: kapitel 5. *Tidigare forskning*

Lärandet främjas inte av att enbart delge eleven att denne svarat fel (Lundahl 2011, s. 127).

Det är viktigt att skilja formativ återkoppling från det som kallas kunskap om resultat, vilket är elevernas kännedom om sina resultat på ett prov i form av betyg eller poäng. Detta är endast en enkel form av återkoppling som ger information om varför resultatet blivit som det blivit, till exempel genom att visa eleven vad som är fel (Lundahl 2011, s. 54). Om man verkligen vill att återkopplingen ska vara formativ och användbart för eleven måste den till skillnad från ovan nämnda exempel innehålla explicit information om hur resultaten ska förbättras (William 2013, s. 134). Enligt Hattie (2012 s. 158) kan man som lärare utgå från tre frågor som bör besvaras i en återkoppling (Hattie 2012, s. 158). Värt att uppmärksamma är att dessa tre frågor skiljer sig från de tre nyckelprocesserna, som beskrevs i avsnitt 3.3 *Lärarens roll i elevens utvecklande* som handlade om nyckelprocesser i ett formativt arbete generellt medan dessa istället specificerar sig på vad återkopplingar bör innehålla för information. De tre frågorna som en återkoppling bör besvara är (Hattie 2012, s. 158):

1. Vart är eleven på väg?
2. Hur ska eleven komma dit?
3. Vad är nästa steg?

Frågan *Vart är eleven på väg?* handlar om syftet med lärandet, det vill säga målen med undervisningen. Det räcker inte med att läraren känner till målen, även eleverna måste känna till och vara insatta i dem. Ett sådant förhållningssätt leder till att elever kommer långt med att reglera sitt eget lärande och blir mer benägna till att söka återkopplingar (Hattie 2012, s. 160). Den andra frågan *Hur ska eleven komma dit?* ska informera eleverna vart de befinner sig i förhållande till start- och slutpunkten och vad som förväntas av dem. Denna information kan bygga på tidigare resultat, framgång eller misslyckande. Här är det mest värdefullt att erbjuda snabba återkopplingar i förhållande till kriterier för målen. Detta steg kan tillämpas genom att först och främst klargöra målen och kriterierna för måluppfyllelse. Därefter genom att erbjuda återkopplingar som hjälper eleverna att komma framåt och uppmuntra eleverna till att se sig själva som ägare till sitt eget lärande (Hattie 2012, s. 160-161). Den sista frågan *Vad är nästa steg?* är riktad till återkopplingar som ges när eleverna har uppnått målen och ska hjälpa eleven att välja nästkommande utmaningar. Syftet med dessa utmaningar ska vara att utveckla olika strategier och processer för att arbeta med uppgifter, få mer självreglering eller att få djupare förståelse och information för vad man förstått och inte förstått. Ändamålet med den

tredje frågan är således att eleverna tillslut själva ska kunna besvara på denna fråga (Hattie 2012, s. 161). Sammanfattningsvis kan man säga att återkopplingen ska vara framåtsyftande samt ge möjligheten att användas även i kommande uppgifter för att den ska vara meningsfull för eleverna (Jönsson 2013, s. 90).

## 4.2 Återkopplingarnas nivåer

De tre frågorna; Vart är eleven på väg? Hur ska eleven komma dit? och Vad är nästa steg? fungerar på fyra olika nivåer av återkoppling. Dessa är; uppgifts-, process-, självreglerande-, samt personlig nivå och motsvarar inlärningsfaserna från nybörjade via kompetent till skicklig (Hattie 2012, s. 161-165). Nivåerna på återkoppling är grundade på Hattie & Timperleys (2007) sammanställningsstudie av en stor mängd studier om återkoppling. Till följd av resultaten har Hattie & Timperley (2007) skapat en teoretisk modell för återkopplingar. Vår studie kommer att analysera svensklärares återkopplingar, i vårt empiriska material, från den teoretiska modellen som Hattie & Timperley (2007) har skapat med komplettering av den personliga nivån utifrån Jönssons (2013) beskrivningar av denna. Tabellen nedan är en förenkling av Hattie & Timperleys modell som visar att de tre frågorna fungerar på fyra olika nivåer.

Tabell 1. Förenkling av Hattie & Timperleys (2007) teoretiska modell

Effektiv återkoppling	Nivåer		Viktiga frågor
Vart är jag på väg? Vilka är mina mål?	1	Uppgift	Hur väl har uppgiften utförts, är den rätt eller fel?
Hur ska jag komma dit? Vilka framsteg görs mot målet?	2	Process	Vilka strategier behövs för att genomföra uppgiften, finns det alternativa strategier som kan användas?
Vad är nästa steg? Vilka aktiviteter behöver genomföras för att nå bättre framsteg	3	Självreglering	Vilken kunskap och förståelse måste du ha för att veta vad du gör? Egenkontroll styr processer och uppgifter.
	4	Personlig	Personlig utvärdering och påverkan på lärandet

(Hattie & Timperley 2007)

### 4.2.1 Återkoppling på uppgiftsnivå

Den uppgiftsbaserade återkopplingen fokuserar på hur väl en uppgift är genomförd och lyfter upp aspekter som korrekthet, prydlighet eller annat som är uppgiftsrelaterat (Hattie & Timperley 2007). För att en återkoppling på uppgiftsnivå ska stötta elevens lärande måste den vara tydlig och specifik i annat fall kan den snarare hindra inläringen (Jönsson 2013, s. 94).

Även uppgiftens typ är viktig för att den uppgiftsbaserade återkopplingen ska stötta elevens lärande. Kommer eleven under uppgiftens gång få möjligheter att använda sig av återkopplingen eller fick eleven en återkoppling på ett avslutat moment? Om återkopplingen sker i samband med ett avslutat moment kommer information som eleverna får, inte vara användbar. Den uppgiftsrelaterade återkopplingen bör således ges när eleverna förväntas att göra om eller revidera sina uppgifter. Det är vid dessa fall denna typ av återkoppling blir bra (Jönsson 2013, s. 95)

Det är vanligt att den uppgiftsrelaterade återkopplingen tar upp rätt och fel i uppgiften och saker som saknas i uppgiften. Vidare kan återkopplingen uppmana eleverna att inhämta mer, annan eller rätt information till exempel "Du måste skriva mer om Gustav Vasa". Det är den återkopplingen som är vanligast bland återkopplingarna, runt 90 % av återkopplingar som ges är av denna typ (Hattie & Temperly 2007). Den ges mest i helklass och kan då vara effektiv när eleven är nybörjare (Hattie 2012, s. 162). Det är även vanligt att man sammanväver denna nivå av återkoppling med personliga nivån, till exempel "Bra grabben, det är rätt svar".

Den uppgiftsrelaterade återkopplingen är mer kraftfull när den handlar om felaktiga tolkningar och mindre när den konstaterar vad som saknas i uppgiften. Det är alltså den framåtsyftande information som är mer nyttig för eleverna (Hattie & Temperly 2007). Ett problem med den uppgiftsrelaterade nivån är att den inte är generaliserbar för andra uppgifter. Dessbättre är att den är kritisk och fungerar som en bas som de andra nivåerna effektivt kan byggas på (Hattie 2012, s. 162). Återkopplingar som har som mål att flytta eleven från uppgifter till processer och senare reglering är de mest effektiva (Hattie & Timperley 2007, s. 91). Att ha korrekt information är en piedestal som processnivån och självreglerande nivån effektivt kan byggas på (Hattie & Timperley 2007, s. 91). Återkopplingar som fokuserar alltför mycket på uppgifter tenderar att uppmana eleverna till att fokusera på närmaste målet och inte på strategier för att nå målet. Det kan leda till trial-error strategier snarare än till kognitiva ansträngningar (Hattie & Timperley 2007, s. 91). Återkopplingar på denna nivå skulle kunna uttryckas av en lärare på följande sätt: "Ditt lärandemål var att strukturera din rapport så att det första du skrev skulle vara den första sak du gjorde. Sedan skulle du skriva om de andra sakerna du gjorde i samma ordning som de hände". De skulle även kunna uttryckas som: "Du har skrivit den första saken först, men efter det blir det rörigt. Du måste gå igenom vad du har skrivit, numrera punkterna i den ordning de hände och skriv om dem i den ordningen" (Hattie 2012, s. 162).

#### **4.2.2 Återkoppling på processnivå**

Återkoppling på processnivå fokuserar på den underliggande lärprocessen av uppgifterna eller följduppgifterna (Hattie & Timperley 2007). Till skillnad från återkoppling på uppgiftsnivå, som ofta är kopplad till fakta- och begreppskunskaper, är processinriktad återkoppling knuten till process- eller färdighetskunskaper (Jönsson 2013, s. 95). Exempelvis skulle en sådan återkoppling handla om: att kunna producera texter med olika syften i svenska, hur man skriver sammanfattningar, att kunna granska fakta och att vara källkritisk. Dessa typer av återkopplingar skulle alltså kunna tillämpas på flera andra liknande uppgifter och är av samma anledning inte uppgiftsrelaterade.

Hattie & Timperley (2007) menar att den processinriktade återkopplingen är mer effektiv än den uppgiftsrelaterade återkopplingen, när man vill stötta elevernas lärande på djupare nivåer än minneskunskaper. Den kan till exempel hjälpa till, genom att erbjuda kopplingar till idéer, strategier för att identifiera misstag, lära eleverna hur de ska lära sig av sina misstag eller lämna tips om strategier (Hattie 2012, s. 162). Återkopplingar inom denna nivå kan till exempel yttras som: "Din uppgift är att jämföra dessa idéer. Du skulle till exempel kunna försöka se hur de liknar varandra och hur de skiljer sig från varandra... Hur förhåller de sig till varandra?" (Hattie 2012, s. 163). Den kan även uttryckas som: "Du måste redigera beskrivningarna i texten så att läsaren kan förstå nyanserna av det du menar" (Hattie & Timperley 2007, s. 90).

#### **4.2.3 Återkoppling på självreglerande nivå**

En tredje nivå på återkoppling Hattie & Timperley beskriver (2007) är den självreglerande nivån som även benämns som metakognitiv nivå (Jönssons 2013). Återkopplingar som ges på processnivå kan hjälpa eleverna att prestera allt bättre på återkommande uppgifter men förutsätter att eleverna vet hur de ska hantera återkopplingen som de får (Jönsson 2013, s. 96). Den självreglerande nivån av återkoppling handlar primärt inte om ämneskunskaper, utan snarare om strategier som man lär sig för att reglera sitt eget lärande (Jönsson 2013, s. 96) och är således fokuserad på elevens uppföljning av sitt eget lärande (Hattie 2012, s. 163). Återkopplingar på självreglerande nivå kan lära eleverna hur de ska bedöma sina egna prestationer eller hur de ska utnyttja återkopplingarna. Den förutsätter att det finns ett samspel mellan elevens engagemang, självstyre och självtillit (Hattie & Timperley 2007, s. 93-94) och riktar sig mot elevens egna medvetna eller icke medvetna agerande mot lärandemålet.

Även denna nivå på återkopplingen kräver att återkopplingen har en tydlig förankring till

uppgiften. Skillnaden från de andra återkopplingarna kan då vara att den handlar om att lära sig strategier för att själv bedöma sitt arbete inom ett ämne eller för att kunna sammanställa och analysera till exempel återkopplingen på uppgiftsnivå för att lösa andra problem. Frågor som är av karaktären "Hur lär du bäst?" eller uppmaningar som att skriva allmänna reflektioner kring sitt lärande är väldigt generella återkopplingar på självreglerande nivå som inte är lika effektiva (Jönsson 2013, s. 96). Studier har visat att dessa nivåer av återkopplingar som fokuserar på lärandet generellt utan någon förankring i uppgiften leder till mindre engagemang hos eleverna att slutföra uppgiften (Jönsson 2013, s. 96). En återkoppling på den självreglerande nivån kan uttryckas på följande sätt: "Du kontrollerade ditt svar med resursboken [självhjälp] och såg att du hade gjort fel. Har du några tankar om varför du har gjort fel [felidentifiering] vilken strategi använde du? Kan du komma på någon annan strategi som du kan pröva och hur du annars kan få reda på om du har rätt?" (Hattie 2012, s. 163). Det kan även uttryckas som: "Du vet redan nyckelstrategierna till en inledning för ett argument. Kolla för att se om du har inkorporerat dessa i din första paragraf" (Hattie & Timperley 2007, s. 90).

#### **4.2.4 Återkoppling på personlig nivå**

Återkoppling på personlignivå handlar om eleven som person, till exempel i socialiserande syfte. Det kan vara att man ger eleven beröm för ett beteende som man anser är bra eller kritik för ett beteende som man anser är icke önskvärt (Jönsson 2013, s. 97). Återkopplingar som ger eleven betyg och betygsliknande omdömen vilka båda placerar eleven personligen i en skala tillhör också denna nivå (Jönsson 2013, s. 97). Enligt Hattie & Timperley (2007) är återkoppling på personlig nivå vanlig i skolan samtidigt som den för det mesta inte har en positiv inverkan på elevens lärande.

Formuleringar som "Bra gjort" eller "Du är en jättebra elev" är exempel på återkopplingar på denna nivå och inordnas vanligtvis under begreppet beröm. Beröm används ganska många gånger för att stödja och trösta och välkomnas och förväntas av eleverna men vänder oftast bort uppmärksamheten från uppgiften, processen eller självregleringen. Om beröms ges ska den hållas från återkoppling om inlärningen så att den inte försvagar kraften av återkopplingen. Detta då sammanföring av beröm med andra former av återkoppling gör inlärningsinformationen utspädd. Återkoppling på personlig nivå ger inte information om hur uppgiften genomförts och hjälper heller inte för att besvara de tre återkopplingsfrågorna

(Hattie 2012, s. 164). Att beröm inte har någon effekt betyder samtidigt inte att man ska utesluta den helt från klassrummet. Man kan berömma för att eleverna ska känna sig välkomna och för att visa att det lönar sig att lära men dessa beröm bör hållas utanför återkopplingen (Hattie 2012, s. 165). Vanliga exempel på återkopplingar på personlig nivå är: "Du är en jättebra student" och "Det där är ett intelligent svar! Bra jobbat" (Hattie 2012).

### **4.3 Sammanfattning och teorirefleksion**

Återkopplingar är ett kommunikativt verktyg som lärare kan använda sig av för att utveckla elevens lärande. En modell för hur en återkoppling kan se ut grundar sig i Hattie & Timperleys (2007) beskrivning av återkopplingens tre frågor. Dessa tre frågor kan fungera på fyra olika nivåer: uppgifts, process, självreglerande och personlig nivå. Vi har i denna studie utgått från Hattie & Timperleys (2007) modell för återkopplingarnas fyra nivåer när vi analyserat vårt material. Definitionen av den personliga nivån har vi vidgat utifrån Jönsson (2013) för att kunna analysera vårt empiriska material utifrån ett större perspektiv. Trots att Hattie & Timperley (2007) beskriver nivåerna i detalj är dessa inte tillräckliga beskrivningar över det stora spann som lärarnas återkopplingar kan ha i innehåll. Detta blir till exempel synligt när vi vidgar på definitionen av den personliga nivån med hjälp av Jönsson beskrivning av den. Vidare tyckte vi även att beskrivningar som Hattie & Timperley återgivit kan tolkas tillhöra en annan nivå. Ett exempel på detta är att strategier tillhör processnivån men kan i vissa fall (eventuellt tolkningsbara) tillhöra den självreglerande nivån. Ett annat problem är till exempel att berömmen "bra" ensamstående tillhör den personliga nivån men hur blir det när den kombineras med andra kommentarer? Exakta beskrivningar av detta återges inte av Hattie & Timperley (2007).

Vi är medvetna om att den teoretiska modellen som undersöker återkopplingar utifrån deras nivåer inte är en absolut modell inom analys av återkopplingar. Det finns även alternativa kategorier på hur man kan analysera återkopplingar och andra aspekter som man kan studera. En aspekt som vårt valda teoretiska ramverk inte undersöker är till exempel om återkopplingarna är negativa eller positiva. Vidare undersöker ramverket inte heller hur återkopplingar tas emot av eleverna och dess effekter över dem. Dessa alternativa kategoriseringar försöker vi även synliggöra i avsnitt *5.4 Alternativa kategoriseringar av återkopplingar* och i kapitel 8. *Sammanfattning och slutdiskussion*.



## 5. Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi nationella och internationella studier som vi anser kan vara berikande och av större relevans för vår studie. Inledningsvis lyfter vi fram studier som har undersökt återkopplingar på generella plan (5.1). I de efterföljande avsnitten kommer att framföra studier som liknar vår egen studie och som har utgått från liknande kategoriseringar (5.2 och 5.3). Slutligen presenterar vi studier där återkopplingar har analyserats utifrån alternativa kategoriseringar (5.4).

### 5.1 Återkopplingens påverkan på lärandet

För att undersöka faktorer som påverkar lärandet utförde Hattie (1999; 2009) över 500 metaanalyser på redan existerande forskningsartiklar vilka på ett eller annat sätt berörde lärandet. Resultatet från studien visade att det fanns över 100 olika faktorer som påverkar lärandet. I studien fick alla dessa faktorer en effektstorlek beroende på hur stor effekt de hade på studentens lärande. Medeleffekten för faktorerna blev 0,40 i effektstorlek, ett värde som senare räknades som standard för att bedöma olika faktorerens nytta på lärandet. Om en faktor fick en effektstorlek som var över 0,40 ansågs den således vara bra att tillämpa för lärandet och 0,40 blev ett gränsvärde.

Tolv av metaanalyserna som Hattie utförde gav mer specifik information om återkopplingar i ett klassrum och visade att återkopplingarnas effekt var 0,79, nästan dubbelt så mycket som 0,40 som ansågs vara gränsvärdet. Återkopplingar fick som följd en topp tio placering bland alla faktorer som påverkar lärandet (Hattie 2009). Andra faktorer som fick större effektstorlekar var bland annat; självskattning av betyg/elevens förväntningar och lärarens trovärdighet (Hattie 2009). När Hattie studerade återkopplingar som gav störst effekt på elevens lärande visade det sig att dessa var återkopplingar som gav eleven tips, stöd och förstärkning (reinforcement) via video- eller ljudåterkoppling, datorstödd instruktion samt/eller målrelaterad instruktion. Återkopplingar som gav minst effekt var de som gav beröm, bestraffning eller belöning även intressant var att förprogrammerade instruktioner gav en negativ effekt på lärandet (Hattie 2009).

1988 publicerade Butler en studie som undersökte effekterna av olika typer av återkopplingar hos 132 elever i årskurserna fem och sex, i fyra olika skolor. Eleverna delades in i tre olika grupper och fick initialt en uppgift som de fick utföra, som sedan samlades in under lektionen. Uppgifterna granskades senare av forskare samt lärare och innan de

lämnades tillbaka till eleverna fick eleverna tre olika typer av återkopplingar beroende på vilken grupp de var i. Ena gruppen av elever fick återkopplingar som var poängbaserade, dessa återkopplingar benämns som *ego-involved* i studien, vilka samtidigt innefattas av den personliga nivån av återkopplingar då de placerar eleven längs en skala (Jönsson 2013, s. 97). Den andra gruppen av elever fick återkopplingar med kommentarer som innehöll formuleringar som ”Kan du komma på fler idéer”, ”Du kom på många intressanta idéer” medan den tredje gruppen fick både kommentarer och poäng. Efter återkopplingarna fick dessa tre grupper av elever sedan ytterligare ett tillfälle att utföra en liknande uppgift.

Resultat efter utförandet av den andra uppgiften visade att eleverna som hade fått återkopplingar i form av poäng (alltså personliga återkopplingar) inte visade något framsteg medan eleverna som hade fått återkopplingar i form av kommentarer fick, i genomsnitt, 30 % högre poäng på sin andra uppgift. Studien visade på så vis att poäng i första hand inte var utvecklande för elevernas lärande. Det som vidare var intressant i studien var att eleverna som hade fått både poäng och kommentarer, lik den första gruppen, inte heller visade några framsteg. Jönsson (2013, s. 92) förklarar detta fenomen med att eleverna som samtidigt får poäng (eller betyg) fokuserar allt för mycket på poängen och hindras då från att ta till sig den mer nyanserade informationen om deras prestationer. Jönsson säger även att elever helst vill ha poäng eller betyg men att detta per automatik inte innebär att man ska gå eleverna till mötes, då detta kan ha negativa effekter på deras lärande (likt det resultat som visades i Butlers (1988) studie) och om poäng och betyg anses riskera att vilseleda eleverna så att de lär sig sämre, bör man undvika att ge poäng och betyg trots efterfrågande av eleverna (Jönsson 2013, s. 93). Dessutom slösar, enligt Wiliam (2011, s. 109) lärare som noggrant ger diagnostiserande kommentarer samt betyg, på sin tid, då de lika gärna skulle kunna ge endast poäng eller betyg men att resultatet skulle bli densamma, - att eleven inte lär sig något men att läraren å andra sidan sparar på tid. Som följd av resultaten från Butlers studie och andra liknande studier menar Jönsson att betyg endast bör ges till eleverna när det krävs, alltså på slutet av första terminen från och med årskurs 6 (Jönsson 2013, s. 91). I Butlers studie fokuserade man inte på innehållen i kommentarerna och i stora drag gjorde man en separation mellan personliga återkopplingar och ”andra”. Vår studie kommer att undersöka återkopplingar och dess innehåll av personliga nivån. Denna studie ger oss en vägledning i vad dessa återkopplingar möjligen har för effekter.

## 5.2 Nationella studier om återkopplingar

Grönlund (2011) undersökte i sin avhandling *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet* variationen i återkopplingar som lärare ger sina elever på gymnasiet i ämnet samhällskunskap. En utgångspunkt i Grönlunds analys av återkopplingarna var precis som i vår studie Hattie & Timperleys (2007) klassificering av återkopplingens fyra nivåer. Till skillnad från vår studie hade Grönlund dock modifierat nivåerna med hjälp av andra studier. Ett exempel på detta var att hon har klassificerat Hattie & Timperleys (2007) beskrivning av återkoppling på personlig nivå, utifrån vad hon har uppfattat att berömmen riktats mot. Ett uttryck som "Bra!" tolkades av henne som ett besked på att svaret var rätt som hon då klassificerade som en återkoppling på uppgiftsnivå. Liknande återkoppling på en elevtext, där eleven gjort en metakognitiv reflektion, tolkades istället som en återkoppling med fokus på att stärka elevens metakognition.

Likt vår studie hade Grönlund haft ett lärarperspektiv i sin studie och inte undersökt aspekter såsom tidpunkt, vilken typ av person mottagaren är eller vad mottagaren gör med återkopplingen. Hennes empiriska material bestod av; skriftliga prov, skriftliga uppgifter, loggbok, återlämningssamtal och elevers arbetsprocess samt intervjuer av fem lärare där de samtalen kring sina återkopplingar. I sin analys kom Grönlund fram till att återkopplingar som ges vid skriftliga prov och skriftliga uppgifter dominerades av återkopplingar med "betyg i fokus". Återkopplingar givna i loggböcker visade sig vara mer riktade mot elevernas lärprocesser och självstyrningar. Återlämningssamtalen bestod av återkopplingar riktade mot betyg och lärprocess medan återkoppling riktad mot lärprocess och elevens självstyrning var mest framträdande under elevernas arbetsprocesser. Lärarna i Grönlunds studie uttryckte att återkopplingar som lämnas, kommer till användning i olika höga grader beroende på sammanhanget som de ges i. De uppfattade att återkopplingar som ges under en arbetsprocess, användes i större utsträckning än återkopplingar som gavs efter en examination. Lärarnas medvetenhet kring detta menade Grönlund tydde på att dessa resonemang var viktiga insikter som kan gagna utvecklingen av formativa återkopplingar.

Även Björklund Boistrup (2010) undersökte variationen bland återkopplingar. Till skillnad från Grönlund studerade hon även återkopplingarnas påverkan på elevernas motivation. Likt vår studie undersökte Björklund Boistrup återkopplingar som ges till eleverna i årskurs 4 och utifrån Hattie & Timperley modell för återkoppling dock inom ämnet matematik. Boistrup Björklund studerade klassrumsbedömningar och tog del av diagnoser, dokumentationer samt klassrumskommunikationer i det dagliga skolarbetet. Hon kom fram till att vissa

återkopplingar i matematikklassrummet erbjöd större möjligheter för elevernas lärande än andra. Studien visade att återkopplingar på processnivå gav eleverna goda möjligheter till lärande medan återkopplingar på uppgifts- och personlig nivå inte gjorde det eftersom dessa inte uppmuntrade eleverna att använda matematikens semiotiska resurser (symboler, gester, prat och liknande). Återkopplingar som hade riktats mot elevernas självreglering i kombination med processer erbjöd de en ökad möjlighet till lärande. Björklund Boistrup menar att detta berodde på att denna form av återkoppling stärkte elevernas förmåga att fatta egna beslut och ta ansvar för sina egna läranden.

För att belysa villkoren för hur skrivandet återverkar på elevernas självbild med avseende på skrivandet utförde Parmedeus Swärd (2008) en studie av återkopplingar på gymnasiet inom ämnet svenska. Denna studie var en av de väldigt få studier som har gjorts inom ämnet svenska och återkopplingar. En av Parmedeus Swärds forskningsfrågor ville besvara på huruvida eleverna reagerar på lärarnas kommentarer gällande bedömningar och betygsättningar, samt hur dessa möjligen skulle kunna påverka elevernas syn på skrivandet. Det framkom av studien att återkopplingar om skrivandet inom svenskämnet på gymnasiet var produktinriktade (uppgiftsnivå) samt betygsorienterade och inte hade som mål att utveckla elevernas individuella skrivande ur ett processperspektiv (processnivå). Dessutom förväntades eleverna att skriva texter med olika krav, innehåll och form vid upprepade tillfällen för att utvecklas. De tillfällen där eleverna fick återkopplingar gav inte de någon möjlighet att öva och bearbeta sina texter utifrån dessa. I studien poängterade Parmadeus Swärd att i ett sådant upplägg ses kunskapen om skrivandet som ett färdigpaketerat hantverk som kan förmedlas till eleverna via generella skrivråd vilka senare förväntas automatiseras av eleverna. I dessa fall blir utvecklingen, skrivprocessen, lärandet och skrivandets hantverk underordnat.

Hennes empiri visade även att lärarna i sina återkopplingar fokuserade på elevernas brister och fel i texterna vilket påverkade elevernas självbild, avseende skrivandet, på ett negativt sätt. Detta menade hon tyder på att det finns en bristdiskurs bland återkopplingarna. Dessa återkopplingar ledde inte till ökat lärande hos elevernas som snarare upplevde sig själva som svaga och bristfälliga. Parmadeus Swärd gav en möjlig förklaring till detta genom att kasta ljus på att eleverna genom skrivandet kommunicerar sitt "jag" och att ett påpekade eller en markering av fel, exempelvis uppräknande av enkla språkliga fel, blir som ett sätt att tappa ansikte framför läraren och att bli avfärdad. Analysen av empirin visade att vissa elever inordnar och anpassar sig till vad läraren vill men att detta per automatik inte innebär att elever får ett ökat lärande/utveckling i kommande texter. Parmadeus Swärd sa att detta kan

leda till elevernas undertryckande av den egna förmågan och vidare till att de slutar att utmana och våga pröva sig fram för att lägga sig på en säker nivå.

### 5.3 Internationella studier om återkopplingars nivåer

Tre internationella studier som har utförts med utgångspunkt i Hattie & Timperleys (2007) modell för återkoppling har alla visat en liknande fördelning mellan de fyra olika nivåerna. Ena studien har utförts av Hattie & Masters (2011) där återkopplingar i 18 gymnasieklasser undersökts. En annan av van den Bergh, Ros & Beijaard (2010) där man undersökt återkopplingar givna av 32 lärare i årskurserna 6-8 och en tredje av Gan (2011) där man har undersökt återkopplingar givna av 235 kamrater. Tabellen nedan är en sammanställning av nivåernas procentuella fördelning i studierna.

Tabell 2. Procentuell fördelning av återkopplingar som getts på olika återkopplingsnivåerna i tre studier (hämtad ur Hattie 2012, s. 168)

	Hattie & Masters (2011)	van den Bergh, Ros & Beijaard (2010)	Gan (2011)
<b>Nivå</b>	18 gymnasieklasser	32 lärare i åk 6-8	235 kamrater
<b>Uppgift</b>	59 %	51 %	70 %
<b>Process</b>	25 %	42 %	25 %
<b>Självreglerande</b>	2 %	2 %	1 %
<b>Personlig</b>	14 %	5 %	4 %

I alla dessa studier var den vanligaste nivån i återkopplingarna uppgiftsnivån, därefter var den mest vanligaste nivån processnivån. Återkopplingar på självreglerande nivå var minst vanlig. Personliga nivåer var förekommande men inte alls i lika stor utsträckning som uppgiftsnivån och självreglerande nivåer. Synligt är således att det finns en rangordning, av de olika nivåernas förekomst i återkopplingarna.

### 5.4 Alternativa kategoriseringar av återkopplingar

I vår studie utgår vi, som redan redovisat, till störst del utifrån och Hattie & Timperleys modell för återkopplingar när vi analyserar dess innehåll. Det finns dock alternativa

perspektiv på hur återkopplingar kan kategoriseras och analyseras. I en studie undersökte Ruiz-Primo & Li (2013) amerikanska lärares återkopplingar till elever inom ämnet NO, istället i två olika steg. Inledningsvis fann de att det fanns två olika kategorier av återkopplingar som lärare ger; a) korta återkopplingar med symboler och b) längre skriftliga kommentarer. Symbolerna bestod vanligen av bokstäver, siffror eller figurer och kommentarerna i dessa korta återkopplingar innehöll en variant på värderande kommentarer om elevernas prestationer. Dessutom saknade dessa framåtsyftande kommentarer. De längre skriftliga återkopplingarna delades in sin tur i tre olika kategorier:

- Utvärderande kommentarer som innefattar information om hur väl eleven löst aktuell uppgift.
- Beskrivande kommentar där läraren beskriver vad som var dåligt eller bra i elevens svar.
- Framåtsyftande kommentar som innehåller information om vad eleven ska förbättra. Dessa kan i sig ha olika karaktärer, där en variant betonar begreppsförståelse, en den naturvetenskapliga metoden och en elevens eget lärande.

Studien visade att den vanligaste återkopplingen var den korta återkopplingen med symboler. 61 % av alla undersökta återkopplingar bestod av dessa. De längre skriftliga återkopplingarna var mindre representerade i studien, de motsvarade 33 % av återkopplingarna. Bland dessa kommentarer var de utvärderande och beskrivande kommentarerna använda av 10 respektive 14 % av lärarna. 4 % av återkopplingarna bestod av framåtsyftande kommentarer. Det insamlade materialet bestod av skriftliga återkopplingar som givits i 26 olika klassrum på låg- och mellanstadiet vilket Ruiz-Primo & Li menade gav studien en svaghet då studien inte tagit hänsyn till muntliga återkopplingar i klassrummet.

Kluger & DeNisi (1996) undersökte återkopplingar utifrån två helt andra kategoriseringar; positiva respektive negativa återkopplingar. Resultat av deras studie visade att det fanns en variation mellan dessa återkopplingar och att båda typerna kunde ha goda effekter. Vilket även styrks av Jönsson (2013, s. 99) som menar att en balans mellan positiva och negativa återkopplingar tycks efterlysas. Shute (2008) visade i sin forskningsöversikt att det kan finnas skillnader i hur återkopplingar bör ges till hög- respektive lågpresterande elever, vilket kan förklara varför elever reagerar olika på positiva och negativa återkopplingar. De högpresterande eleverna blir hjälpta och stimuleras av små hintar via dessa typer av

återkopplingar medan lågpresterande och osäkra elever istället behöver tydligare stöd för att bygga upp självförtroendet och klara av uppgiften (Jönsson 2013, s. 99).

## **6. Material och metod**

För att besvara vår studies frågeställningar utgick vi från kvalitativa metoder. I större delen av studien tillämpade vi en kvalitativ metod för att analysera återkopplingarna. Vi använde även en kvalitativ metod när vi samlade in muntliga återkopplingar till studien. De skriftliga återkopplingarna erhöles genom insamling av redan utlämnade återkopplingar..

I detta kapitel redogör och presenterar vi de tillvägagångssätt vi använt för att utföra vår studie. Inledningsvis beskriver vi vårt urval, våra informanter och vår metod för insamling av empiriskt material (6.1 & 6.2). I det efterföljande avsnittet redovisar vi vår analysmetod (6.3). Vi avslutar kapitlet med en reflektion kring våra valda metoder (6.4) samt med en presentation av de etiska ställningstaganden vi antagit i vår studie (6.5).

### **6.1 Presentation av lärare och insamling av empiri**

Urvalet i vår studie består av svensklärares skriftliga och muntliga återkopplingar i årskurserna 4-6. Informanterna i vår studie är tre lärare från våra bekantskapskretsar. Initialt försökte vi nå andra svensklärare som undervisar i årskurserna 4-6 via sociala medier. Vi skickade ett informationsbrev med förfrågan om deltagande till studien till flera grupper. För att få informanter deltog vi även på en svensklärarkonferens. Tyvärr fick vi ingen jakande respons till deltagande av några lärare på dessa sätt.

De tre lärarna som ingår i studien arbetar inom Stockholmsområdet. Alla lärare är behöriga, har över tio års erfarenhet inom yrket och undervisar i årskurserna 4-6. Två av lärarna i studien undervisar i årskurs sex medan en undervisar i årskurs fyra. Ett kriterium för lärarna i studien var att de skulle anse sig jobba formativt i klassrummet, vilket dessa tre anser sig göra. Detta var av vikt då Hattie & Timperleys (2007) modell utgår från formativt arbete i klassrummet. Då det inte var möjligt inom ramen för denna studie att utföra en större studie tillämpade vi vissa avgränsningar. Antalet lärare begränsades till tre, antal klassuppsättningar av skriftliga återkopplingar till tre och antal observationer till två (vilka resulterade i två uppsättningar av muntliga återkopplingar). Specifikation på uppgiftens typ som återkopplingen skulle ges till angavs inte till lärarna. Detta ansågs inte var av vikt för studien

eftersom de fyra nivåerna av återkoppling kan förekomma i alla typer av återkopplingar (Hattie & Timperley 2007).

De muntliga återkopplingarna samlade vi in genom observationsmetoden då den fungerar väl för att ta reda på vad människor säger och kommunicerar (Ahrne & Svensson 2011, s. 110). Vi observerade två lärare vid ett tillfälle vardera. Lärarna och eleverna informerades om det som pågick och om studiens intention “att undersöka lärarens återkopplingar”, vilket klassificerar observationen som en *öppen observation* (Ahrne & Svensson 2011, s. 99). Vidare gjorde vi inga intrång i klassrummet, således var observation en *passiv och iakttagande observation* (Ahrne & Svensson 2011, s. 100). Inga riktlinjer gavs till lärarna och de uppmanas att hålla lektionen “som vanligt”. För att inte gå miste om återkopplingar som lärarna gav spelades all samtal som pågick i klassrummet in med hjälp av en diktafon. De skriftliga återkopplingarna bestod av lärarnas tidigare givna återkopplingar till sina elever. Två av lärarna hade givit elektroniska återkopplingar och en hade givit direkt i elevboken. Dessa överfördes elektroniskt eller fotades beroende på hur återkopplingen hade lämnats. Lärarna informerades inte om att en analys skulle göras av återkopplingarnas nivåer för att urvalet inte skulle påverkas av denna faktor.

De inspelade muntliga återkopplingarna transkriberades i omedelbar anslutning till observationerna för att möjliggöra en så verklighetstrogen återgivning som möjligt. En given återkoppling till en enskild elev betraktades som en återkoppling. Därefter skrevs både de muntliga och de skriftliga återkopplingarna ner i avskilda dokument och numrerades redo för analys.

### *Bortfall*

Vid observation gick ena läraren runt i klassrummet och diktafonen hängdes runt hennes hals. Den andra läraren meddelade att han skulle vara sittande och att eleverna skulle komma fram till honom. Diktafonen placerades istället vid hans bord. Det skedde ett bortfall av muntliga återkopplingar då denna lärare vid ett par tillfällen gick upp från sin plats till elever som räckte upp handen och gav återkopplingar vid elevernas sittplatser. Dessa återkopplingar kunde inte tas med i det empiriska materialet.

## **6.2 Material**

Det empiriska materialet som ligger till grund för denna studie består av 114 minuters



ljudinspelning av två lärares muntliga återkopplingar samt tre klassuppsättningar av tre lärares skriftliga återkopplingar till elevuppgifter. Antalsmässigt består materialet sammanlagt av 85 återkopplingar.

Tabell 3. Det empiriska materialets storlek i antal

	Antal skriftliga återkopplingar	Antal muntliga återkopplingar	Antal sammanräknat återkopplingar
Lärare 1	28	4	32
Lärare 2	18	18	36
Lärare 3	17	-	17
Totalt	63	22	85

#### *Skriftliga återkopplingar*

Samtliga lärare gav skriftliga återkopplingar på elevers berättande texter. Det fanns en variation i hur återkopplingen gavs. Första läraren gav sammanhängande återkopplingar i slutet av texten, det var i första hand dessa återkopplingar som studerades. I en del av dessa återkopplingar var elevernas texter synliga, vilket möjliggjorde en insyn i huruvida läraren kommenterat i texterna. Den andra läraren gav återkopplingar i form av kommentarer genom hela dokumentet/uppgiften via *google drive* samt en kortare sammanhållen vid slutet, således kunde vi på alla återkopplingar från denna lärare se om hon hade givit återkopplingar i elevernas texter. Den tredje läraren gav likt den första läraren sammanhängande återkopplingar i anslutning till elevernas texter. Den första läraren gav återkopplingar till elever i årskurs 4 medan den andra och den tredje läraren gav återkopplingar till elever i årskurs 6.

#### *Muntliga återkopplingar*

Det fanns skillnader mellan de muntliga återkopplingarna erhållna av de två lärarna. Ena läraren gav fyra längre återkopplingar medan den andra läraren gav 22 relativt kortare återkopplingar. Skillnaden i återkopplingarnas antal berodde i första hand på att ena läraren valde att ge grundligare återkopplingar, där han i detalj gick igenom elevernas texter. Den andra läraren gav inte återkopplingar i samma detaljerade grad. Vidare fanns det även en

skillnad i uppgifternas typ och elevgrupp. Första läraren som gav längre återkopplingar, gav återkopplingar på en skrivuppgift till elever årskurs 4 medan den andra läraren, som gav kortare återkopplingar gav dessa till elevtexter som skrevs inför ett muntligt framförande till elever i årskurs 6.

### **6.3 Analysmetod**

Vi utformade ett analyschema utifrån de fyra nivåerna som Hattie & Timperley (2007)<sup>3</sup> definierat som: uppgiftsnivå, processnivå, självreglerande nivå och personlig nivå. I analyschemat fick dessa fyra nivåer varsin kolumn. Både de muntliga och skriftliga återkopplingarna analyserades med hjälp av detta analyschema. Se: *Bilaga A* för att ta del av analyschemat.

#### **6.3.1 Sekvens och inslag**

Sekvens och inslag är två begrepp som vi använder i vår analys och därför vill vi närmre förklara. Vi insåg ganska snabbt att varje enskild återkoppling kunde ha inslag av flera nivåer och således uppvisade en komplexitet. En sekvens i en återkoppling kunde vara av viss nivå medan en annan sekvens i samma återkoppling kunde vara av annan nivå. I detta sammanhang ansågs en sekvens vara en sammanhållen kommentar. Vidare kunde en återkoppling även ha flera sekvenser på samma nivå. För att förtydliga detta: en återkoppling kunde till exempel ha inslag av uppgiftsnivån och processnivån och då ha tre sekvenser på uppgifts- och två sekvenser på processnivå.

I vår analysprocess, analyserade och kategoriserade vi varje sekvens för sig själv utifrån analyschemat. I kapitel 7. *Analys och resultat* kommer vi att lyfta upp sekvenser av nivåer som uppvisades bland återkopplingarna. Sekvenser som vi inte kunde definiera utifrån det teoretiska ramverket placerade vi i en avskild kolumn på analyschemat. Nedan följer en beskrivning av kategorier som användes för att åtskilja återkopplingarnas nivåer i skriftliga och muntliga återkopplingar utifrån det teoretiska ramverket.

#### *Uppgiftsnivån*

I den här kategorin placerades återkopplingar där läraren fokuserade på hur väl en uppgift var

---

<sup>3</sup> se även kapitel: 4. *Teoretiskt ramverk* samt avsnitt 4.2. *Återkopplingarnas nivåer*

genomförd och lyfte upp aspekter som korrekthet, prydighet eller annat som är uppgiftsrelaterad. Exempel på sådana återkopplingar kunde vara att läraren tog upp rätt och fel, påpekade fakta/begrepp som saknades och/eller uppmanade till att inhämta mer/annan information.

#### *Processnivån*

Här placerades återkopplingar som fokuserade på de underliggande lärprocesserna. Sådana återkopplingar kunde till exempel handla om att lära eleven strategier för hur man skriver, faktatexter/sammanfattningar, hur man är källkritisk och hur man granskar texter.

#### *Självreglerande nivån*

Återkopplingar där läraren gav eleven verktyg för att eleven själv skulle kunna bedöma sitt eget lärande klassificerades på självreglerande nivån. Sådan återkoppling kunde handla om att ge eleven möjlighet till att utvärdera/reflektera över sitt eget lärande eller uppmana till att hitta strategier samt att ha strategisamtal. Ett problem som vi märkte var att vissa återkopplingar kunde tilldela strategier som skulle kunna utveckla elevens självreglering. Det fanns en osäkerhet i om dessa återkopplingar skulle kategoriseras som process- eller självreglerande nivå. Alla återkopplingar som tilldelade eleven strategier som vi ansåg skulle kunna leda till självreglering klassificerades som självreglerande. I annat fall kategoriserades strategier som processnivå.

#### *Personliga nivån*

Den sista återkopplingsnivån i vårt analyschema innefattade återkopplingar som riktade sig på eleven som person och som inte var förankrade i uppgiften eller målen. De återkopplingar där läraren gav beröm/kritik, betyg eller betygsliknande omdöme klassificerades på personlig nivå. Det var denna nivå som vidgades utifrån Jönssons (2013) beskrivning av denna<sup>4</sup>.

### **6.4 Metodreflektion och trovärdighet**

Det empiriska materialet som står i grund för vår studie samlades in av tre lärare. Dessa består maximalt av en uppsättning skriftliga och muntliga återkopplingar och har samlats in endast vid ett tillfälle. Detta möjliggör en brist i vår studies generaliserbarhet och vi kan därmed inte

---

<sup>4</sup> se även avsnitt: 4.2.4 Återkoppling på personlig nivå

tala om hur det ser ut i en större population eller i en annan miljö. Det här fenomenet hör ihop med kvalitativa metoder och brukar lyftas upp som en svaghet hos dessa. (Ahrne & Svensson 2011, s. 25). Vidare skulle vår studies resultat kunna vara en annan om materialets storlek var större och om observationstillfällena var fler. Dessa var dock inte möjliga att utöka inom ramen för denna studie. En annan faktor som möjligen skulle kunna ha påverkat vårt empiriska material är den så kallade forskareffekten. Detta innebär att informanternas beteende kan påverkas av deras vetskap om att en forskare är närvarande och iakttar dem (Ahrne & Svensson 2011, s. 101).

Vår analysmetod som vi utvecklade utifrån Hattie & Timperleys (2007) modell räckte i vissa fall inte till för att undersöka en hel återkoppling. Det fanns vissa sekvenser som vi inte kunde analysera och kategorisera utifrån Hattie & Timperleys modell. Dessa sekvenser passade inte in i någon kategori. Detta tyder på att vår analysmetod inte har varit heltäckande i analysen av återkopplingar. Om analysmetoden hade kombinerats med andra modeller skulle den eventuellt kunna täcka även dessa delar. Vår analysmetod var dock i stor grad användbar i vår undersökning av återkopplingar och gjorde det möjligt för oss att analysera viktiga aspekter i återkopplingar.

## 6.5 Etiska riktlinjer

Denna studie hade ett etiskt förhållningssätt och följde Vetenskapsrådets (2007) fyra forskningsetiska riktlinjer:

- *Informationskravet* ska informera deltagarna i forskningen syfte. De ska även upplysas om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt till att avbryta sitt medverkande när de vill.
- *Samtyckeskravet* ska informera om att deltagarna i studien själva bestämmer att delta i studien. Detta samtyckeskrav ska dessutom inhämtas från vårdnadshavare om de undersökta personerna är under 15 år.
- *Konfidentialitetskravet* ska informera deltagarna i studien om att alla i studien ska ges största möjliga konfidentialitet (anonymitet) och att deras uppgifter ska bevaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.
- *Nyttjandekravet* ska informera om att uppgifterna som har samlats in endast ska användas för forskningens ändamål.

Till lärarna som deltog i studien skickade vi ut ett informationsbrev där de informerades om samtyckes-, informations-, konfidentialitets- samt om nyttjandekravet som Vetenskapsrådet har angett som forskningsetiska riktlinjer. Ett informationsbrev skickades även ut till vårdnadshavare/föräldrarna, där de informerades om de fyra forskningsetiska riktlinjerna. Vårdnadshavarna tillfrågades om tillåtelse att få göra klassrumsobservationer samt tillåtelse att ta del av återkopplingar som givits till eleverna. Trots att det empiriska materialet primärt inte berörde uppgifter om eleverna informerades och tillfrågades även vårdnadshavare om deras barns deltagande i denna studie. Vid nekande till deltagande skulle återkopplingar som givits till berörda elever uteslutas helt från studien och rimliga åtgärder skulle tas vid observationstillfället. Ingen av eleverna eller vårdnadshavare/föräldrarna negrade till deltagande i studien.

## **7. Analys och resultat**

I detta kapitel presenterar vi analysen och resultaten sammanvävda i varandra. Kapitlet är framställt så att det inledningsvis ger läsaren en bild över den komplexitet som kan finnas i återkopplingarna (7.1), för att sedan presentera en sammanställning av alla återkopplingar som vi har haft som empirisk material (7.2). Därefter inleds presentationen av den mest omfattande delen i detta kapitel där vi presenterar återkopplingarna och dess nivåer i detalj (7.3). Slutligen avslutar vi kapitlet med sammanfattning och diskussion (7.4). I hela detta kapitel är det teoretiska ramverket vårt perspektiv och den tidigare forskningen vårt vetenskapliga sammanhang.

### **7.1 Återkopplingarnas komplexitet**

I denna studie undersökte vi aktualiseringen av nivåerna uppgift, process, självreglerande och personlig i lärarnas återkopplingar. Ganska snabbt in på analysen märkte vi att återkopplingar som analyserades inte bestod av en enda nivå. Istället innehöll återkopplingarna inslag av flera olika nivåer. Denna komplexitet uppmärksammade vi inte i den tidigare forskningen. Återkopplingen nedan är ett exempel på en skriftlig återkoppling som har inslag av alla fyra nivåerna uppgift, process, självreglerande samt personlig och

visar den komplexitet som kan finnas i återkopplingarna. Alla elevnamn som framgår i återkopplingarna är fingerade.

Bra Anton,

Nu skriver du direkt på dator vilket gör att du lättare kan se stavning och få hjälp med punkt och stor bokstav med autocorrect. Din stavning i texten är nu alltså ok och även punkter på rätt plats. Du behöver dela in texten i stycken. Du behöver träna på att beskriva hur personer ser ut och hur de är som personer (egenskaper). Du behöver också beskriva platser med 4 sinnen (hur det ser ut, doftar, ljud och hur det känns där). Använd gärna påhittade namn istället för kändisars namn. När du skriver deckare behöver du följa din plan med villospår som leder till fel person och ledtrådar som leder till en brottsling. Använd gärna repliker i texten. Alltså när två personer pratar. Då ska du ha ett pratminus framför det som sägs på egen ny rad.

Den inledande sekvensen<sup>5</sup> "Bra Anton" är typisk för den personliga nivån (Hattie & Timperley 2007). Enligt Hattie (2012, s. 164) ges denna typ återkoppling många gånger för att stödja elevens beteende och har inte någon effekt på elevens inläring. Tvärtom kan denna återkoppling leda till att återkopplingens effekt minskar (Hattie & Timperley 2007). Den efterföljande sekvensen "Nu skriver du direkt på dator vilket gör att du lättare kan se stavning och få hjälp med punkt och stor bokstav med autocorrect" är ett inslag av självreglerande nivån som fokuserar på elevens uppföljning av sitt eget lärande. Den hjälper eleven att lära sig strategier för att själv bedöma sitt arbete (Hattie 2012, s. 163). "Din stavning i texten är nu alltså ok och även punkter på rätt plats. Du behöver dela in texten i stycken. Du behöver träna på att beskriva hur personer ser ut och hur de är som personer (egenskaper)" är en sekvens av återkoppling på uppgiftsnivå. Här fokuserar återkopplingen på korrekthet och prydighet vilket är typisk för uppgiftsnivån (Hattie & Timperley 2007).

Återkopplingar på processnivå kan fokusera på strategier (Hattie 2012, s. 162) och meningen "Du behöver också beskriva platser med 4 sinnen (hur det ser ut, doftar, ljud och hur det känns där)" ser man att läraren erbjuder eleven en strategi för att beskriva platser. Hela den efterföljande sekvensen "När du skriver deckare behöver du följa din plan med villospår som leder till fel person och ledtrådar som leder till en brottsling. Använd gärna repliker i texten. Alltså när två personer pratar. Då ska du ha ett pratminus framför det som sägs på egen ny rad." tilldelar eleven olika strategier för att skriva en berättande text. Vilka klassificerar sekvensen som processrelaterad återkoppling. Även synligt i denna återkoppling är att återkopplingen har inslag av återkoppling på processnivå vid två olika sekvenser. I det empiriska materialet hade huvudsakligen alla återkopplingar inslag av flera nivåer. Vidare kunde det även finnas flera olika sekvenser på en viss nivå i en återkoppling. Tillsammans

---

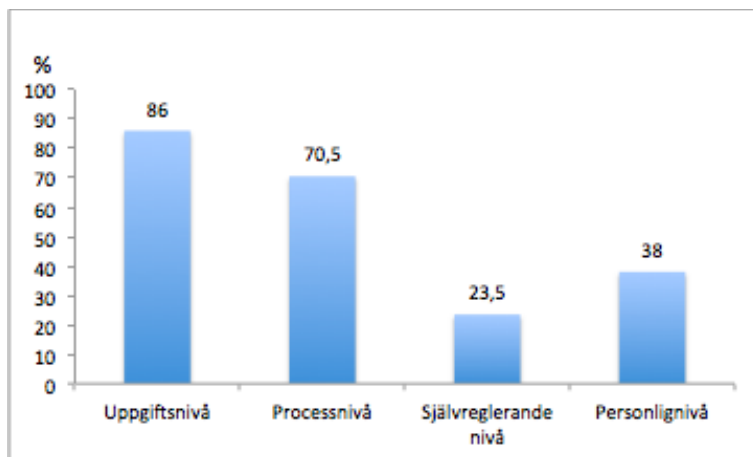
<sup>5</sup> se avsnitt: 6.3.1 *Sekvens och inslag* s. 23 för förklaring av begrepp

bildade alla dessa sekvenser på olika nivåer en hel återkoppling. Således uppvisade svensklärarnas återkopplingar en komplexitet där flera olika nivåer aktualiserades.

## 7.2 Sammanställning av återkopplingarnas nivåer

Vårt empiriska material bestod totalt av 85 återkopplingar. I detta avsnitt redovisar vi ett översiktligt resultat över vår analys. I vårt material var det vanligt att vissa nivåer hade fler inslag<sup>6</sup> än andra i återkopplingarna. Det vanligaste inslaget av en nivå i en återkoppling var inslag av uppgiftsnivå. Denna nivå förekom i 86 % av alla återkopplingar, detta är även synligt i *Diagram 1* som visar nivåernas procentuella inslag i alla återkopplingarna. Observera att diagrammet inte visar hur många gånger sekvenser påträffades på respektive nivå.

*Diagram 1. Nivåernas inslag i skriftliga och muntliga återkopplingar*



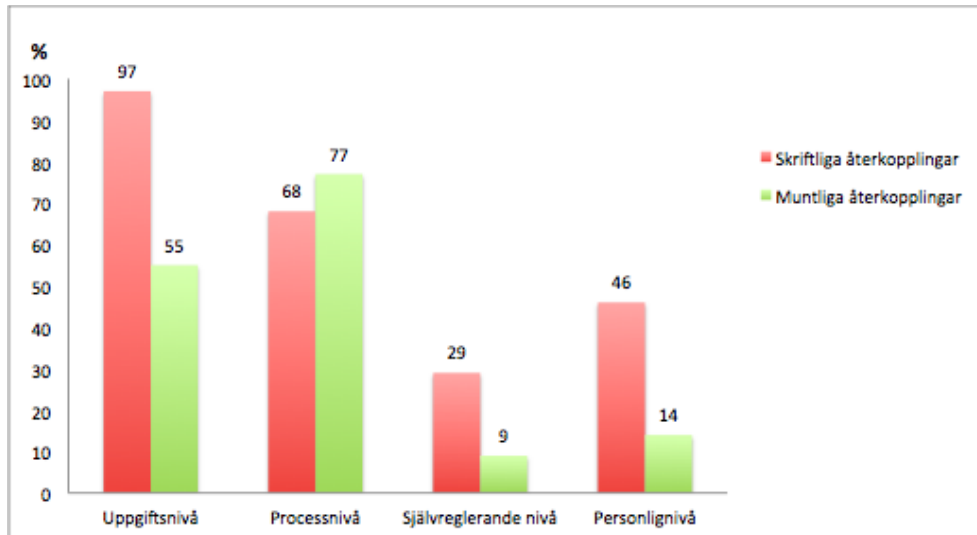
Den nivå som var näst vanlig var processnivån. Inslag av processnivån förekom i 70,5 % av alla återkopplingar. Den minst vanliga nivån som hade inslag i återkopplingarna var den självreglerande nivån som förekom i 23,5 % av återkopplingarna. Inslag av den personliga nivån förekom i 38 % av alla återkopplingarna. Denna rangordning av nivåernas förekomst stämmer överens med tidigare forskningen där man har studerat återkopplingarnas nivå (se: Hattie & Masters 2011; van den Bergh, Ros & Beijard 2010).

När vi tittade på skriftliga respektive muntliga återkopplingar var för sig såg vi att inslag av vissa nivåer var mer vanliga i skriftliga återkopplingar medan inslag andra nivåer var vanligare i muntliga återkopplingar. Diagrammet nedan visar nivåernas inslag i skriftliga respektive muntliga återkopplingar. Detta diagram visar lik diagrammet ovan endast om

<sup>6</sup> se avsnitt: 6.3.1, s. 23 för förklaring av begrepp

inslag nivån fanns och inte hur många gånger en sekvens av en viss nivå påträffades. Totalt hade vi 63 skriftliga återkopplingar och 22 muntliga återkopplingar.

Diagram 2. Nivåernas inslag i skriftliga respektive muntliga återkopplingar



Synligt i diagrammet är att svensklärarnas skriftliga återkopplingar hade flest inslag av uppgiftsnivån. Denna nivå förekom i 97 % av alla återkopplingar. Därefter hade processnivån flest inslag, den förekom i 68 % av återkopplingar. Den personliga nivån förekom i nästan hälften av alla skriftliga återkopplingar medan den självreglerande nivån förekom minst. Andelsmässigt var inslag av självreglerande nivån mindre vanliga i muntliga återkopplingar än i skriftliga återkopplingar. Vidare intressant är det att lärare i mycket mindre utsträckning gav återkopplingar på uppgiftsnivå vid muntliga återkopplingar. Dessa förekom endast vid 55 % av återkopplingarna, jämfört med deras förekomst i 97 % av de skriftliga återkopplingarna. Rangordningen av nivåerna som förekommer mest i skriftliga återkopplingar stämmer överens med tidigare forskning (Hattie & Masters 2011; van den Bergh, Ros & Beijard 2010).

### 7.3 Nivåernas förekomst i återkopplingarna

I detta avsnitt redovisar vi vår studie mer ingående utifrån återkopplingens fyra nivåer; uppgift, process, självreglerande och personlig. I varje enskild avsnitt redovisar vi vår analys och resultat av skriftliga respektive muntliga återkopplingar i syfte att djupare besvara vår studies frågeställningar; ”Vilka nivåer aktualiseras i lärarnas skriftliga återkopplingar?” respektive, ”Vilka nivåer aktualiseras i lärarnas muntliga återkopplingar?” Dessa två delar har



en efterföljande del där likheterna och skillnaderna mellan skriftliga och muntliga återkopplingarna lyfts fram för att besvara på vår studies tredje fråga; ”Vilka likheter eller skillnader finns det mellan skriftliga återkopplingar och muntliga återkopplingar gällande deras nivåer?” I detta avsnitt kommer vi att använda begreppet sekvens<sup>7</sup> när vi syftar på en sammanhållen kommentar inom samma nivå.

### **7.3.1 Återkoppling på uppgiftsnivå**

Återkopplingar på uppgiftsnivå fokuserar på hur väl en uppgift är genomförd och lyfter upp aspekter som korrekthet, prydighet eller annat som är uppgiftsrelaterad (Hattie & Timperley 2007). Nedan ger vi exempel på lärarnas återkopplingar på uppgiftsnivå.

#### **Skriftliga återkopplingar på uppgiftsnivå**

Som redovisat i avsnitt 7.2 förekommer inslag av uppgiftsnivån i 97 % av alla skriftliga återkopplingar. I alla skriftliga återkopplingar, förutom två, förekom det inslag av uppgiftsnivå. Således är den mycket förekommande. Att återkopplingarna är på uppgiftsnivå motsvarar även elevernas bild över hur en återkoppling ser ut (Hattie 2012, s. 161). Tidigare studier (se: Hattie & Timperley 2007) har visat att återkopplingar på uppgiftsnivå vanligast ges i kombination med den personliga nivån. I svensklärarnas skriftliga återkopplingar i vår studie var det dock vanligt att den kombinerades med andra nivåer och mest med processnivån. Fyra av de skriftliga återkopplingarna bestod endast av återkoppling på uppgiftsnivå. I alla dessa fyra fall hade läraren markerat fel i elevens text och inte givit någon längre sammanhängande återkoppling. Att en återkoppling endast har inslag av uppgiftsnivå kan ha berott på att läraren ansett att eleven inte har varit redo för de andra nivåerna. Enligt Hattie (2012, s. 162) är uppgiftsnivån en nivå som fungerar som en bas, vilket man bygger på med nästkommande nivåer.

I vår analys av de skriftliga återkopplingarna på uppgiftsnivå uppmärksammade vi olika drag. Vanligast inom uppgiftsnivån var korrigerande återkopplingar där fokus låg på rätta språkliga fel och förmedling av fel svar. Ett annat vanligt drag i de skriftliga återkopplingarna på uppgiftsnivå var att de bekräftade vad eleven gjort bra. Vidare kunde vi även se att lärarna ville att eleverna skulle utöka sina texter. Nedan följer några typiska exempel på lärares återkopplingar. Sekvenser på uppgiftsnivå är markerade i grått.

---

<sup>7</sup> Begreppet sekvens har tidigare redogjorts under avsnitt: 6.3.1 *Sekvens och inslag*.

Bra, jag kan följa med i din berättelse. Jag har markerat dina stavfel och det är mest dubbelteckning. T.ex. "huga" blir "hugga". Du har med stor bokstav och punkt till viss del men glömmer på en hel del ställen. Styckesindela texten gärna så att den blir mer lättläst. Du har både berättande text och lite repliker (när någon säger något) bra. Tänk på att replikerna ska alltid vara på ny rad med talstreck framför. Du använder dåtid (tempus) i din berättelse. Bra att du använder samma.

Sekvensen "Bra, jag kan följa med i din berättelse" kan ge intryck av att läraren ger eleven beröm då meningen börjar med ordet "bra". En sådan återkopplingssekvens kan klassificeras som en återkoppling på personlig nivå då beröm utfärdas. I detta fall har vi dock klassificerat den som uppgiftsrelaterad eftersom den vidare informerar eleven om att texten går att följa (har en röd tråd). Sekvensen meddelar eleven att ett krav som uppgiften har är bra utfört (Hattie 2012, s. 162), således är den bekräftande. I nästföljande sekvens "Du har med stor bokstav och punkt till viss del men glömmer på en hel del ställen" förmedlar läraren elevens fel, liknande kommentarer finns även i många andra skriftliga återkopplingar. Här korrigerar läraren inte elevens fel direkt, inte heller ger han eleven verktyg för att korrigera sig själv. Läraren förmedlar endast elevens fel. Detta är ett vanligt kännetecken för uppgiftsnivån (Hattie 2012, s. 161). Nästkommande sekvens "Du har både berättande text och lite repliker (när någon säger något) bra" bekräftar vad eleven har gjort rätt, därmed klassificeras den som uppgiftsrelaterad (Hattie 2012, s. 162). Sekvensen kan även uppfattas som att eleven uppfyller kriterierna för målen som troligtvis består av att skriva en berättande text med repliker. Som avslutning bekräftar läraren återigen vad eleven gjort rätt "Du använder dåtid (tempus) i din berättelse. Bra att du använder samma". Denna sekvens i återkopplingen är specifik för uppgiften och inte en information inför kommande uppgifter, även detta är ett kännetecken för uppgiftsnivån (Hattie 2012, s. 162). Här skulle man kunna tänka sig att en sådan återkoppling skulle kunna klassificeras som processrelaterad, då läraren ger strategi för generell textskrivning alltså att alltid använda samma tempus i berättelser. Detta är dock något som sägs indirekt. Ett annat exempel på dessa bekräftande och förmedlande om rätt och fel är synligt i återkopplingen nedan.

Du skriver nästan två sidor. Bra. Bra att du testat beskrivningar av en plats med några sinnen. Du använder också repliker. Bra. Tänk på att använda repliker på rätt sätt (vi ska träna på det). En del stavfel, framförallt med dubbelteckning. Se mina markeringar och det rättstavade ordet jag skrivit. Även för särskrivning av sammansatta ord. Glöm inte styckesindela lite mer. När någon säger något ska det vara på en ny rad, helst med talstreck. Du glömmer att avsluta meningar med punkt och nästa mening med stor bokstav, framför allt längre fram i texten.

“Du skriver nästan två sidor. Bra.” är ett vanligt uttryck inom återkopplingar på uppgiftsnivå och handlar om hur väl uppgiften är utförd och hur väl mål och kriterier uppfyllts (Hattie 2012, s. 162). Eleven får en bekräftelse på att sidantalet är tillfredsställande med ett “bra” i anslutning till sekvensen, detta kan likställas med att eleven har gjort rätt. På liknande sätt är efterföljande sekvensen bekräftelser på att eleven utfört uppgiften rätt “Bra att du testat beskrivningar av en plats med några sinnen. Du använder också repliker. Bra.”. Läraren förstärker att eleven gjort rätt med ordet “bra”. I nästkommande sekvens förvarnar läraren eleven om att göra rätt “Tänk på att använda repliker på rätt sätt”, vilket verkar tyda på att eleven inte gjort helt rätt. Även den efterföljande sekvensen förmedlar fel “En del stavfel, framförallt med dubbelteckning. Se mina markeringar och det rättstavade ordet jag skrivit. Även för särskrivning av sammansatta ord. Glöm inte styckesindela lite mer“. Återkopplingar på uppgiftsnivå, lik denna återkoppling, domineras av sådant som förmedlar fel och bekräftar rätt (Hattie 2012, s. 161). Ruiz-Primo & Li (2013) skulle i sin studie kategoriserat dessa förmedlande och bekräftande återkopplingar som “beskrivande kommentarer”. Ett kännetecken för den beskrivande kommentaren i deras studie är att den fokuserar på vad som var dåligt eller bra i elevens svar. Denna beskrivning känns igen bland återkopplingarna som vi har klassificerat som uppgiftsnivå. I Ruiz-Primo & Lis (2013) studie kategoriseras 14 % av återkopplingarna som beskrivande. Om vi hade utgått från Ruiz-Primo & Lis kategoriseringar skulle denna andelssiffra troligen vara högre i återkopplingarna som vi analyserade då dessa typer av kommentarer förekom väldigt ofta.

I den uppvisade återkopplingen ovan framgår det även att läraren gjort markeringar i elevens inlämnade text, alltså korrigerat. Sekvenser som markerade rättade i stavningar klassificerade vi som uppgiftsnivå. Man skulle dock kunna tänka sig om eleven i framtiden utgår från denna rättning, blir den ju tillämplig på andra uppgifter. Att återkopplingar kan tillämpas i kommande uppgifter är ett kännetecken för återkoppling som är processrelaterade. I dessa fall tyckte vi att gränserna mellan nivåerna inte var lika klara. I vår analys utgick vi från att markering av rätt och fel är ett stort kännetecken för återkopplingar på uppgiftsnivån (Hattie & Timperley 2007) och att våra resonemang är mer sekundära. Bland de skriftliga återkopplingarna på uppgiftsnivå kunde vi vid flera fall se att lärarna rättat elevernas texter.

Den skriftliga återkopplingen nedan är en återkoppling som endast är på uppgiftsnivå, vilket är ovanligt. I den här återkopplingen har lärare, förutom denna sammanhängande återkoppling även här korrigerat direkt i elevens text (ej synligt).

Du skriver bra om tidigare skolor, men du har inte berättat så mycket om din familj än. Berätta mer om dina föräldrar och eventuella syskon. Berätta om fritidsintressen och viktiga händelser i ditt liv såhär långt. Du behöver få ihop minst 300 ord.

Anmärkningsvärt i återkopplingen är att den till skillnad från de tidigare presenterade exemplen lyfter upp andra aspekter av uppgiftsnivån. Här ber läraren eleven om mer information relaterad till uppgiften och vill att eleven utökar sitt berättande, "Berätta mer om dina föräldrar... fritidsintressen... händelser i ditt liv..." Läraren vill dessutom att eleven ska komma upp till 300 ord. Att lärare vill ha mer eller annan information är ett karaktäristisk drag för återkopplingar på denna nivå (Hattie 2012, s. 162). Utifrån dessa motiveringar klassificerar vi hela denna återkoppling på uppgiftsnivå.

### **Muntliga återkopplingar på uppgiftsnivå**

Omkring hälften av svensklärarnas muntliga återkopplingar hade inslag av uppgiftsnivå. Variationen inom sekvenser på uppgiftsnivå utgjordes mest av språkkorrigerande och av önskemål om att utöka uppgiften. Den ena läraren gav inga språkkorrigerande återkopplingar alls. Detta kan ha berott på att eleverna i den gruppen skrev argumenterande texter som senare skulle framföras muntligt. Läraren som gav korrigerande återkopplingar gav alla sina muntliga återkopplingar genom att läsa högt ur elevens text samtidigt som eleven satt bredvid och lyssnade på lärarens läsning. Vad detta kan tänkas leda till tar vi upp i vår analys av muntliga återkopplingar på processnivå. Återkopplingen nedan är en korrigerande återkoppling som samma lärare gav:

"...Lugnt är ett vanligt ord att stava fel på, en g där ... Du får titta på dina verb i texten, det är litet att du ibland hoppar över så att det blir dåtid istället för nutid... Bra att du har punkt där istället för utropstecken... Jättelåg är ett ord, ja... Bra det är talspråk här funkar det bra. Det är ju repliker... Så behöver man inte skriva jag där..."

Lärarens muntliga återkoppling syftar på ett tydligt sätt till att korrigera felen i elevens text. Det är ett vanligt drag i återkopplingar på uppgiftsnivå (Hattie 2012, s. 162). I sekvens "Lugnt är ett vanligt ord att stava fel på, en g där" är detta synligt. I nästa sekvens förmedlar läraren fel "Du får titta på dina verb i texten, det är litet att du ibland hoppar över så att det blir dåtid istället för nutid". Efterföljande sekvenserna "Bra att du har punkt där istället för utropstecken" och "Jättelåg är ett ord, ja", är återkoppling som talar om vad som är rätt och är således bekräftande, vilket även är ett vanligt drag inom denna nivå (Hattie 2012, s. 162). I återkopplingar som den andra läraren gav till sina elever upptäcktes istället andra drag på

uppgiftsnivå. Återkopplingen nedan är till exempel inte alls korrigerande:

“Nu ska du försöka ta den här dispositionen, o så är det tänkt du måste kanske fylla på lite här för du har ju börjat lite med det första och det ska vara ett exempel på hur drömmar kan göra så att man vet vem man vill va o sådär. Så måste du ju försöka komma på tre sådana olika ex på det för det är liksom huvuddelen i ditt tal. Så försök komma på liksom fler sådana sätt...”

Hela denna återkoppling har vi klassificerat på uppgiftsnivå. Detta har vi gjort då läraren specificerat ber om mer information om uppgiften. Att be eleverna att utöka omfånget i uppgiften är vanligt inom uppgiftsrelaterade nivån. De är inte heller allmängiltiga och kan således inte nyttjas av eleven i kommande uppgifter (Hattie 2012, s. 162). Även återkopplingen nedan handlar om att utöka uppgiftens omfång genom att inhämta annan information.

“Oj det har jag inte funderat så mycket över. Men jag tänker att kanske en börja med att utgå från typ en sida. Sådär. För du ska ju ha fem delar liksom ska man ju tänka o ja tänker en sida är nog ganska bra. Om det blir lite kortare, det kan det säkert också vara ett jättebra tal ändå men börjar med liksom en sida som mål. Det tycker jag är rimligt”

### **Likheter och skillnader mellan skriftliga och muntliga återkopplingar på uppgiftsnivå**

I både skriftliga och muntliga återkopplingar på uppgiftsnivå kunde vi se att lärarna korrigerade, bekräftade prestation, förmedlade fel svar och bad eleven att utöka uppgiftens omfång. I de skriftliga återkopplingarna var det väldigt vanligt att läraren korrigerade elevtexterna i fråga om språkliga fel genom att markera felen i direkt i elevtexten eller genom att ta upp dem i den längre återkopplingen i slutet av elevtexten. Att lärare korrigerade språkliga fel var även förekommande i muntliga återkopplingar. I muntliga återkopplingar utfördes dessa dock endast av ena läraren. Den andra läraren korrigerade inte alls. Detta tror vi kan ha berott på uppgiften snarare än på återkopplingarnas form. Denna elevgrupp skrev en text som senare skulle framföras som ett tal. Läraren i denna grupp gav eleverna väldigt ofta uppgiftsrelaterade muntliga återkopplingar om att utöka texten. I skriftliga återkopplingar förekom önskemål om utökande men dessa var inte alls lika vanliga. Mer vanligt i skriftliga återkopplingar var istället bekräftande av prestation och förmedlande av fel vilka var mindre vanliga i muntliga återkopplingar. Oavsett vilka typiska drag återkopplingar har på uppgiftsnivå ger återkoppling på uppgiftsnivå positiva effekter på elevernas lärande (Hult & Olofsson 2011, s. 217).

### 7.3.2 Återkoppling på processnivå

Återkopplingar på processnivå fokuserar på underliggande lärprocesser. Dessa återkopplingar kan handla om att lära eleven strategier för hur man skriver faktatexter eller hur man granskar texter (Hattie & Timperley 2007). I återkopplingarna nedan analyserar och redovisar vi aktualiseringen av processnivån.

#### Skriftliga återkopplingar på processnivå

Det vi uppmärksammade i analysen av svensklärarnas skriftliga återkopplingar på processnivå var att vissa av återkopplingarna på processnivån tilldelade eleverna strategier medan andra förklarade och då besvarade på frågan vad är fel/rätt och varför, enligt Hattie (2012) är båda dessa återkopplingar exempel på denna nivå. Den större delen av återkopplingarna på processnivå tilldelade eleven strategier medan en mindre del var förklarande. Således var strategitilldelning mest vanligt bland skriftliga återkopplingarna på processnivå. När vi tittade närmare på strategierna som lärarna tilldelade kunde vi se ett spann av detaljerade respektive icke detaljerade strategier och allmänna respektive mindre allmänna strategier. I exemplen nedan kommer vi att fokusera och ge exempel på skriftliga återkopplingar på processnivå i syfte att tydliggöra dessa skillnader. Denna återkoppling har tre sekvenser på processnivå.

Derya spännande och lyckligt slut. Bestäm vilken tempus din berättelse ska ha. Alltså nutid eller dåtid ”hon sprang” eller ”hon springer”. Få mer flyt i berättelsen genom att inte använda så mycket talspråk som ”vänta”. Du glömmer sätta ut punkt och sedan börja med stor bokstav mer och mer ju längre fram i texten du kommer. Glöm inte styckesindela. Du har några stavfel. Kika igenom de jag markerat. Kul att du använder repliker. Tänk på att du ska ha ny rad för varje replik som någon säger. Det blir mer läst då.

Sekvensen “Få mer flyt i berättelsen genom att inte använda så mycket talspråk som ”vänta” tilldelar eleven en strategi för att få mer flyt i berättelsen, nämligen att inte använda talspråk, vilket läraren även exemplifierar med ordet “vänta”. Den processrelaterade nivån är präglad av lärarens tilldelning av strategier (Hattie 2012, s. 162) detta synliggörs även i och med den sista processrelaterade sekvensen “Tänk på att du ska ha ny rad för varje replik som någon säger”. Här tilldelar läraren en annan strategi; att varje replik ska ha en ny rad. Vidare kan man fundera på hur förklarande sekvensen är och om eleven har förstått att läraren har tilldelat en strategi. Den förklarar till exempel inte att repliker allmänt skrivs på det sättet och att den genomgående tillämpas i texter, detta kommer vi återkomma till det efterföljande exemplet. Även sekvensen (som ej är markerad) “Du glömmer sätta ut punkt och sedan börja med stor bokstav mer och mer ju längre fram i texten du kommer” kan vara en

strategitilldelning. Då läraren indirekt nämner att man börjar med stor bokstav efter punkt och då sekvensen inte gör detta direkt kan den dock anses endast markera elevens fel. Med inledningen i sekvensen “Bestäm vilken tempus din berättelse ska ha. Alltså nutid eller dåtid ”hon sprang” eller ”hon springer” verkar det som att läraren indirekt påpekar att det finns en osäkerhet i elevens val av tempus i texten vilket kan klassificera inslaget som en återkoppling på uppgiftsnivå. Lärarens fortsätter dock med att förklara innebörden av tempus och ger vidare exempel på verb i olika former “sprang” respektive “springer”. Att läraren identifierar misstag och förklarar anledningen till misstaget kan enligt Hattie (2012) leda till att eleven får en alternativ bearbetning som kan minska den kognitiva belastningen. Denna sekvens är en förklarande sekvens, vilket var mindre vanligt i skriftliga återkopplingarna på processnivå. Återkopplingen ovan är en typisk återkoppling på så vis att visar fördelningen mellan processrelaterade sekvenser som tilldelar strategier och sekvenser som är förklarande. Strategier är mer förekommande än förklaringar i skriftliga återkopplingar.

I exemplet ovan såg vi lärarens tilldelning av en strategi på hur man skriver repliker, det fanns dock andra återkopplingar, givna av samma lärare, som var mer specificerade och som tydligare förklarade samma strategi till en annan elev. Skriftliga återkopplingen nedan är en sådan.

Marcus, häftigt med resa till Pittsburgh. Jag kan följa med hyfsat i din berättelse. Nu när du skriver längre text på dator är det viktigt att du noga läser igenom det du skrivit så du kan rätta till: stavning (rött streck under), var punkt och stor bokstav ska sättas)![] läs igenom varje mening först. När du har två personer som pratar med varandra i text måste du göra repliker. Ny rad och talstreck före det som sägs och sedan kommatecken före det som sägs och sedan kommatecken före den som säger det. Sedan ny rad när kompiserna pratar.

Hela den markerade sekvensen är på processnivå och tilldelar en annan elev samma strategi men skiljer sig i information. Här förklarar läraren hela strukturen för hur en replik ser ut i en text, med detaljer om talstreckets, kommatecknets och talets placering. Vi kunde i analysen se att lärarna ibland gav mera detaljerade strategier och tyckte oss kunna urskilja att den fanns en sådan indelning bland återkopplingarna, detaljerade återkopplingar respektive icke detaljerade återkopplingar på processnivå. Det man kan fundera över är om läraren har gjort bedömningen att eleven behöver ännu mer stöd eller om han helt enkelt inte har tänkt på detta och att återkopplingen varit slumpmässig.

Att sekvenser av processnivån kunde domineras i en enskild återkoppling kunde vid flera fall identifieras. Dessa kombinerades i alla fall, förutom vid enstaka, alltid med inslag av uppgiftsnivån. På exemplet nedan ser vi en återkoppling som saknar en uppgiftsrelaterad nivå

och som istället innehåller process- och personlig nivå på återkoppling. Vi bryter ner återkopplingen och analyserar anledningen till att återkopplingens drag klassificerats på processnivån.

Wow, vilket spännande ämne. Antar att du spelar själv. Jag har läst igenom din berättelse så här långt. Den ligger på en E-nivå då jag tittar på språk, meningsbyggnad och innehåll. Det du kan göra för att utveckla din berättelse och hamna högre är följande:

- se till att utveckla meningarna. Ofta blir de [!] många och korta meningar som gör att det blir en stapplande känsla när man läser.

- du skriver i dåtid, dvs verben du använder är utifrån att det har hänt. Hoppade, åkte, gick. Men ofta så blandar du nutid och dåtid i din text. Se till att texten håller samma tid.

- när du berättar utgår du från att läsaren vet vad och hur Pokémon fungerar. Tänk på att beskriva för läsaren så att denna förstår vad ett "gym" är och hur det går till.

Hatti (2012, s. 175) säger att ledfrågor som lärare kan ställa sig för att ge återkopplingar på processnivå är frågor som "Vad är fel och varför", dessa blir då förklarande. Svaret på frågan "varför?" har många gånger i analysen varit en avskiljare för vad vi har klassificerats som processnivå framför uppgiftsnivå. Vilka ibland har varit svåra att skilja åt. I större delen av den markerade delen förklarar läraren vad eleven gör för fel samtidigt som hon förklarar underliggande orsaken till felen, exempelvis; "du skriver i dåtid, dvs verben du använder är utifrån att det har hänt. Hoppade, åkte, gick. Men ofta så blandar du nutid och dåtid i din text" och "Se till att utveckla meningarna. Ofta blir de [!] många och korta meningar som gör att det blir en stapplande känsla när man läser". Då de är processrelaterade kan båda dessa sekvenser av återkoppling, enligt Hattie, leda till att djupare inläring hos eleven (Hattie 2012, s. 162). Den sista delen "När du berättar utgår du från att läsaren vet vad och hur Pokémon fungerar. Tänk på att beskriva för läsaren så att denna förstår vad ett "gym" är och hur det går till", är en till skillnad från de andra två sekvenserna en återkoppling på processnivå som ger eleven en strategi nämligen "att beskriva för läsaren så att denna förstår". Återkopplingar på processnivå kan enligt Hattie (2012, s.162) tillämpas på andra uppgifter. Det kan man fundera på när läraren tilldelar en strategi med hjälp av en referens till texten (beskriva ett gym) är om eleven senare tillämpar strategin "att beskriva så att läsaren förstår" på andra uppgifter. Det var dessa typer av strategier som vi ansåg vara mindre allmänna i jämförelse med strategier som istället hade formuleringar som "Du behöver också beskriva platser med 4 sinnen (hur det ser ut, doftar, ljud och hur det känns där)" som var mer allmänna. Enligt Hattie (2012, s. 162) byggs den processrelaterade nivån på den uppgiftsbaserade nivån, vilket denna återkoppling med dess koppling till gymmet eventuellt gör. Gränserna mellan dessa nivåer i denna sekvens är



flytande. Hela denna återkoppling är mindre typisk bland analyserade sekvenserna på processnivå då den till större del nämner och förklarar än att den tilldelar strategier.

### **Muntliga återkopplingar på processnivå**

Bland de muntliga återkopplingar som hade inslag av processnivån var strategitilldelning mindre vanligt jämfört med förklarande återkopplingar. Vi kunde även uppmärksamma att lärarna väldigt ofta i muntliga återkopplingar gav eleverna kopplingar mellan idéer, vilka är återkopplingar på processnivå (Hattie 2012, s. 162) som vi tidigare inte nämnt. I återkopplingen nedan visar vi en förklarande återkoppling (således på processnivå) som givits i ett muntligt sammanhang.

“Vad lätt det blir att läsa när du styckesindelar så här! ... (Läser elevtexten högt) Här skriver du att, det har hänt och var alltid glad, gick alltid, och knöt skorna, men här så skriver du springer så, det var det jag skrev till dig tidigare. Du byter tempus som det heter, här blir det helt plötsligt nutid, och det blir lite förvirrande, antingen skriver du nutid hela tiden eller dåtid, skriver du dåtid blir det sprang här. “Maria sprang till lyktstolpen, hon tittade sig, hon vände sig om och såg killen tittade och såg lite mystisk ut” ”

Det finns en återkopplingssekvens på processnivå i denna muntliga återkoppling. I den sekvensen meddelar läraren för sin elev vad eleven gör för fel: “Här skriver du att, det har hänt och var alltid glad, gick alltid, och knöt skorna, men här så skriver du springer... “, eleven byter alltså tempus från preteritum till presens. Detta förmedlar även läraren till eleven; “Du byter tempus som det heter, här blir det helt plötsligt nutid, och det blir lite förvirrande, antingen skriver du nutid hela tiden eller dåtid, skriver du dåtid blir det sprang här”. Med “det var det här jag skrev till dig tidigare” är att synligt läraren även har tagit upp detta för eleven vid ett annat tillfälle. Även återkopplingen nedan är en förklarande återkoppling.

“Här börjar du beskriva miljön, jättebra! Då kommer man in i handlingen, då vet man aha här är vi! Solen sken fåglarna kvittrade... Här får du med ljus också, både ljud och syn”

Denna återkoppling är bekräftande och meddelar för eleven vad som är rätt. Dock förklarar läraren genomgående vad som var bra. Vilket är anledningen till varför denna återkoppling klassificeras på processnivå. De återgivna återkopplingarna ovan är båda två förklarande. Att muntliga återkopplingar på processnivå var förklarande var vanligt i de muntliga återkopplingarna. Andra typer av muntliga återkopplingar inom processnivån som var

förekommande var återkopplingar där läraren gav eleven tips på idéer om hur eleven skulle fortsätta vidare. Återkopplingen nedan är ett sådant exempel.

“Det där e en jättebra inledning. Absolut. Eller om det är en inledning. Men det är jättebra oavsett vilken del det är av själva talet så är det jättebra. Jag tänker att det här ganska allmänt så det känns mer som en inledning än mitten av talet sådär. o jag tänker att det skulle fungera jättebra som en inledning. Hur har du tänkt själv? (Elevsvar: *Jag är inte klar*) Nä men har du en uppfattning av vilken av dem här fem delarna det är du skriver på nu. A precis det var det jag tänkte att det var. Å då tycker jag att du skriver det på ett bra sätt som en inledning till det här talet då. O då ska du ju tänka den inledningen ska ju mynna ut i tanken om att drömmar gör livet enklare så att folk när man lyssnar på din inledning ska förstå; aha det e det här talet handlar om. OK?”

I återkopplingen meddelar läraren för eleven att det hon tror eleven har skrivit en inledning är en jättebra. Anledningen till varför hon tror att det är en inledning är för att den passar som en inledning eftersom den är allmän. Även eleven har tänkt att den delen är en inledning. När läraren har förstått hur eleven tänker fortsätter hon och ger vidare tips på hur eleven kan utveckla sin text. Detta ska hon göra genom att mynna ut inledningen i tanken att drömmar gör livet enklare så att folk när de lyssnar på inledningen även ska förstå vad talet kommer att handla om. Läraren ger alltså eleven kopplingar till andra idéer vilket är ett kännetecken för återkopplingar på processnivå (Hattie 2012, s. 167). Dessa typer av återkopplingar förekom när läraren försökte få eleven att komma vidare i arbetsprocessen.

Vid muntliga återkopplingar var det mindre vanligt att läraren tilldelade eleven strategier, dessa var dock förekommande. Återkopplingen nedan är ett utdrag ur en muntlig återkoppling där sekvenser av processnivån finns. En av dessa sekvenser är en strategitilldelning.

“... Bra att du la till den där adverbet där för då får jag en bild i huvudet... Bra det är talspråk här men det funkar bra här det är ju replik, så behöver man inte skriva jag där... Den här meningen kan du kika på om, om du kan formulera om den. Du kan ersätta den med grejen eller sådär så att vi vet vad det handlar om... Här är det ju en replik och här är det en berättande text. Flytta ner den till en ny rad, ett nytt stycke...”

Läraren förmedlar i utdraget att det är bra att eleven använder adverb då dessa gör så att man får en bild i huvudet, han förklarar således varför det är bra att eleven har lagt in adverbet. Strategitilldelningen kommer när läraren uppmärksammar ett undantag för talspråk i texter, i en replik fungerar det att använda talspråk. Vidare fortsätter läraren (ej markerat) med att ge eleven idéer på hur han kan formulera om sin text, vilket kan klassificeras som återkoppling på självreglerande nivå, då den lämnar ansvaret till eleven. Med sekvensen “Här är det ju en replik och här är det en berättande text. Flytta ner den till en ny rad, ett nytt stycke...”

förmedlar läraren för eleven att man gör styckesindelningar när man har olika delar i en text och kan anses vara en strategi, dock pratar läraren inte allmänt i formuleringar som "Man har nytt stycke när man skiljer repliken från berättande texten...", vilket kan leda till att eleven kanske inte uppfattar den som en strategi utan som fel i texten. Den flytande gränsen mellan nivåerna gör sig synlig även här.

En av lärarna gav sina muntliga återkopplingar genom att sitta bredvid eleven och läsa högt ur deras texter. Vad lärarens högläsning egentligen kan vara vill vi uppmärksamma här. Sekvensen nedan är en del av hans muntliga återkoppling som har ger. Inledningsvis läser han högt ur elevens text.

” ”Det är stor svart dörr med vita handtag intill globen, det är vita väggar överallt och jättemånga stolar, det är högt i tak och scenen glittrar runt om sig” Bra! Här ser vi hur det ser ut där”

Den här sekvensen är på processnivå då den förmedlar för eleven varför det är bra. Nämligen att det är bra för att "vi ser hur det ser ut där" Att skriva beskrivande texter är alltså bra för att läsaren får inre bilder på hur det ser ut där. Det som vi vill uppmärksamma med denna återkoppling är lärarens agerande att läsa högt ur elevernas texter. Denna lärare tilldelade väldigt ofta strategin att läsa högt till eleverna i sina skriftliga återkopplingar. Genom att nu läsa högt ur deras texter tillämpar läraren uttalat en strategi som han vid skriftliga tillfällen uppmanade eleverna att göra. Många av lärarens strategier som han tilldelade i skriftliga återkopplingar i samband med strategin "läsa högt" ansåg vi kunde klassificeras på självreglerande nivå. Dessa återkopplingar redovisas därför under avsnittet för skriftliga återkopplingar på självreglerande nivå.

### **Likheter och skillnader mellan skriftliga och muntliga återkopplingar på processnivå**

I både skriftliga och muntliga återkopplingar tilldelade lärarna eleverna strategier för att kunna utveckla sina skrivaranden. Tydligare strategier tilldelades dock vid skriftliga tillfällen. Vidare kunde lärarna generellt förklara mer ingående när eleverna verkade osäkra på återkopplingen i muntliga sammanhang. Lärarna kunde då på plats utveckla sin återkoppling om den verkade otillräcklig. Det var förekommande att lärarna vid muntliga återkopplingar sa vad som var fel och varför för att senare ge eleven en möjlighet till att själv besvara frågan. Man fick således en glimt av att den självreglerande nivån kunde byggas på den processnivån, vilket även är nivåernas syfte (Hattie 2012). Bland de muntliga återkopplingarna var det mycket mera

vanligt att lärarna gav idéer till sina elever för att eleverna skulle kunna fortsätta eller/samt utveckla sina texter. I helhet var processnivån mer förekommande än uppgiftsnivån vid muntliga tillfällen. Detta stämmer överens med resultaten i Grönlunds (2011) avhandling. Även hon uppmärksammade att processnivå i återkoppling var mer förekommande under elevernas arbetsprocess i klassrummet. Parmadeus Swärd (2008) kom dock i sin studie fram till att svensklärarna på gymnasiet inte fokuserade på återkopplingar på processnivå. Resultaten i vår studie visade att inslag av processnivån förekommer väldigt ofta och ännu mer i muntliga återkopplingar. I Parmadeus Swärds studie uppmärksammades det att svensklärarna fokuserade på fel framför tips på vidareutveckling. Bland svensklärarnas återkopplingar i årskurserna 4-6 i denna studie såg vi att fel uppmärksammades men att inslag på processnivå förekom väldigt ofta.

### **7.3.3 Återkoppling på självreglerande nivå**

Återkopplingar på självreglerande nivå ger eleven verktyg för att eleven själv ska kunna bedöma sitt eget lärande. Dessa återkopplingar kan ge eleverna möjlighet till att utvärdera sitt eget lärande (Hattie & Timperley 2007). I efterföljande delar lyfter vi upp återkopplingar på självreglerande nivå.

#### **Skriftliga återkopplingar på självreglerande nivå**

I svensklärarnas skriftliga återkopplingar var den självreglerande nivån minst vanlig. I vårt analysarbete tyckte vi att gränsen mellan självreglerande nivån och processnivån inte var tydlig. Eftersom strategitilldelningar vanligen är ett karakteristiskt drag inom processnivån (Hattie & Timperley 2007) är det samtidigt ett verktyg som leder till att eleverna får möjligheter att kunna bedöma sina egna prestationer. Vi märkte i analysarbetet att vissa strategier skulle kunna bidra till självbedömning och således passade att klassificeras som återkoppling på självreglerande nivån. I dessa fall kategoriserade vi återkopplingarna på självreglerande nivå. Dock anser vi fortfarande att gränserna är flyktiga. Skriftliga återkopplingen nedan är ett exempel på en sådan återkoppling.

“...Du har en titel på din berättelse. Du är säker på punkt och stor bokstav när du gör meningar. Din stavning är ok, det som ställer lite problem är dubbelteckning. Tänk på att ljuda orden så att du hör om det är kort eller lång vokal så att du vet om du ska sätta en eller två konsonanter efter.

På några platser glömmet du stor bokstav på namn. Du är lite osäker vilken tempus du ska använda genom berättelsen...”

Synligt i återkopplingen är att läraren tilldelar eleven en strategi för att eleven i sin tur skall kunna bedöma sitt eget arbete. Strategin bygger på att “läsa högt” för att höra om det “kort eller lång vokal”. Det fanns även andra formuleringar på denna strategi likt “läs högt” eller “läs tyst för dig själv för att...: “...få kommatecken på rätt plats”, “...inte blanda tempus”, “...hitta ändringar i texten” eller “...sätta punkterna på rätt plats””. Med hjälp av strategin att läsa högt kan eleven tänkas lära sig följa upp och reglera sitt eget lärande, således blir detta en återkoppling på självreglerande nivå. Självreglerande återkopplingar är inte specifika för uppgiften och kan användas i andra uppgifter för att utföra självkontroll (Hattie 2012, s. 172). I den skriftliga återkopplingen nedan ser vi en annan återkoppling som kan användas för att utföra självkontroll.

“...Du kan ibland sätta ut ordet ”och” emellan två meningar där du glömmet stor bokstav så blir det en hel sammansatt mening. **Tänk på att när du har dator rätta stavfel (alla med rött streck) och ord i fel ordning eller oklara meningar (grönt streck).** Titta på mina markeringar vilka stavfel du behöver rätta till. Du har lite talspråk på några ställen ”hitta” istället för ”hittade” och ”svimma” istället för ”svimmade”. Glöm inte styckesindela texten...”

I denna sekvens uppmanar läraren eleven att ta hjälp av verktyget “autocorrect” i skrivprogrammet för att kontrollera sina egna fel, gällande stavning och meningsbyggnad. En återkoppling av detta slag kan enligt Hattie (2012, s. 163) bidra till att eleven “utvärderar sig själv” och “följer upp sin egen läroprocess”. I detta avseende skiljer sig självreglerande nivå från uppgiftsnivån på så sätt att läraren, istället för att påpeka och rätta elevens fel, lyfter upp ett verktyg som eleven kan använda för att bedöma sig själv. Självreglerande nivå skiljer sig även från processnivån i avseende att eleven blir sin egen lärare och lär sig ett sätt att bedöma sig själv inför kommande uppgifter. Den självreglerande nivån handlar primärt inte om ämneskunskaper och är allmängiltiga (Hattie 2012, s. 161-163) likt återkopplingssekvensen ovan. Vidare kan den självreglerande nivån öka elevens skicklighet att själv identifiera misstag och ge möjligheter till att själv rätta dessa (Hattie 2012, s. 163). Återkopplingen nedan har detta särdrag.

“Wow, vilken fantasi du har! Roligt att läsa början på din roman tycker jag. Kika igenom några av mina kommentarer i texten som jag har lagt upp. Några tips för att du ska gå från E till C på denna typ av texter är följande:

- Stor bokstav på namn, städer, platser.
- Ordet "Så" använder man ofta för mycket. Det ska aldrig användas OM man kan vara utan det.
- Kika igenom den filen som jag ha lagt upp och se vilka "Så" du kan ta bort.
- Tänk även på att utveckla det gestaltande beskrivandet..."

I återkopplingen har läraren markerat alla "så" i elevens text och menar att dessa är alldeles för många. Observera att läraren inte har markerat dem "så" som ska tas bort utan alla "så", om det tidigare var fallet hade denna sekvens istället klassificerats på uppgiftsnivå. Istället för att själv gå in och ta bort alla överflödiga "så" uppmanar läraren eleven att själv identifiera vilka som bör tas bort med meningen "Kika igenom den filen som jag ha lagt upp och se vilka "Så" du kan ta bort". I sekvensen efter tilldelar läraren eleven en strategi för att kunna utföra detta "Det ska aldrig användas OM man kan vara utan det", således ger läraren eleven även ett verktyg för att själv kunna utföra lärarens uppmaning. Enligt Björklund Boistrup (2010) bidrar återkopplingar som riktats mot elevernas självreglering i kombination med processer till en ökad möjlighet till lärande genom att fatta egna beslut och ta ansvar för sina egna läranden. Den återgivna återkopplingen tycker vi passar in som den kombination på återkoppling som Björklund Boistrup beskriver. Bland skriftliga återkopplingar såg vi även andra exempel på hur läraren överlämnar bedömningen till eleven.

"Jag tycker du har fått med mycket bra i din text. Se till att rätta andra halvan av texten utifrån de kommentarer du fått på första halvan. Varför valde du just spel och programmering?"

Det som inte framgår i denna återkoppling är att läraren i den första halvan av elevens text korrigerat och förklarat olika delar. Synligt i denna sekvens är att dessa markeringar och kommentarer ska fungera som en vägledning för eleven för att denne själv ska kunna bedöma sin andra halva av texten. Eleven uppmanas att själv gå igenom resten av texten. Den här återkopplingen fokuserar således på att eleven själv utvärderar och identifierar återkopplingen för att senare kunna utgå från den. När återkopplingar på dessa sätt hjälper eleverna att ta ansvar för sina egna läranden kan de ge positiva effekter på elevernas prestationer (se: Kluger & DeNisi 1996; Björklund Boistrup 2010). Enligt styrdokumentet är lärare skyldiga att utveckla eleverna så att de själva ska kunna ta större ansvar för sina studier och så att de utvecklar förmågan att själva bedöma sina resultat (Lgr 11, s. 18)<sup>8</sup>. Genom att ge återkopplingar på dessa sätt utvecklar man elevernas förmåga att nå dessa mål.

---

<sup>8</sup> se även avsnitt: 3.2 *Styrdokument och bedömning*

## Muntliga återkopplingar på självreglerande nivå

Svensklärarnas muntliga återkopplingar på självreglerande nivå förekom mycket sparsamt. Endast i två återkopplingar fann vi inslag av självreglerande nivån, båda var dessutom givna av samma lärare. Muntliga återkopplingen nedan är det första exemplet på med den självreglerande nivån. Här berör återkopplingen elevens förmåga att utföra självkontroll.

”Sixten” blir ju rött för att det är ett ovanligt ord, men varför blir det rött där? Vad står det där? (syftar på den röda markeringen)...”bytit [!]”... vi testar ett i där... nej det är fortfarande rött... om jag gör så där...”bytt!” när man bytt något...”

I denna återkoppling diskuterar läraren tillsammans med eleven varför verktyget “autocorrect” har markerat ett ord rött. Läraren säger inte att ordet är felstavat utan diskuterar stavningen med eleven och visar att man kan testa sig fram för att hitta den rätta stavningen. I denna återkoppling demonstrerar läraren en strategi som eleven kan tillämpa på egen hand för att utföra självkontroll. I den andra återkopplingen uttalar läraren inte sina tankar om meningens uppbyggnad, istället uppmanar läraren eleven att bedöma för att sedan formulera om den.

“...Bra att du har punkt där istället för utropstecken... Jättelåg är ett ord ja... - Bra det är talspråk här det funkar bra, det är ju repliker... så behöver man inte skriva jag där... samma här där säger hon, där sa hon...så du får vara konsekvent där... Kommatecken där... -Den här meningen kan du kika om, om du kan formulera om den ...”

När återkopplingar ger eleverna möjligheter att själva identifiera misstag och utvärdera sig själva leder de till att eleverna får ett större självförtroende i sina arbeten (Hattie 2012, s. 163). Att elever är aktiva i sina fortsatta läranden är en av strategierna inom formativ bedömning, detta kan ske genom att utveckla deras förmåga att bedöma kvalitet i det de gör (Hult & Olofsson 2011, s. 213). När lärare ger återkopplingar inom denna nivå hjälper de eleverna att utveckla dessa förmågor (Hattie 2012).

## Likheter och skillnader mellan skriftliga och muntliga återkopplingar på självreglerande nivå

Återkopplingar med inslag av den självreglerande nivån var väldigt få i både skriftliga och muntliga återkopplingar. Denna nivå var minst förekommande i båda fallen. Att de muntliga återkopplingarna med inslag av den självreglerande nivån var så få skiljer sig från resultaten i

Grönlunds (2011) avhandling. Där var den självreglerande nivån vanligast bland muntliga återkopplingarna i klassrummet. Bland de skriftliga återkopplingarna på självreglerande nivå kunde lärare uppmana eleverna att själva "korrigera" texten utifrån ett givet verktyg. Liknande sekvenser fanns inte i de muntliga återkopplingarna. I helhet fanns det väldigt få återkopplingar på denna nivå för att kunna dra tydliga slutsatser i deras likheter och skillnader. Orsaken till den låga representationen kan vara svår att veta i och med denna studies omfattning. Samtal med lärare samt ett större och mer varierat material skulle eventuellt kunna tänkas ha berikat vår analys. En möjlig förklaring till detta resultat skulle kunna vara att uppgiften som eleverna arbetade inte genererade detta behov. En annan förklaring skulle kunna vara att återkopplingar på denna nivå kräver att eleverna redan är väldigt medvetna. Denna nivå bygger på uppgifts- och processnivån (Hatti & Timperley 2007). Eleverna som återkopplingarna givits till kan möjligen kunskapsmässigt ligga på en nivå som gör det svårt för de att hantera återkopplingar på självreglerande nivå. I Grönlunds (2011) avhandling var eleverna på gymnasienivå vilket eventuellt kan förklara den självreglerande nivåns större förekomst bland de muntliga återkopplingarna i klassrummet. Återkoppling på självreglerande nivå är dock viktig för den kan stärka elevens skicklighet gällande självutvärdering och ge eleven större självförtroende för att arbeta vidare med uppgifter (Hattie 2012, s. 163).

#### **7.2.4 Återkoppling på personlig nivå**

Återkopplingar på personlig nivå är riktade mot eleven som person och är därmed inte förankrade i uppgiften eller målen (Hattie & Timperley 2007). Dessa återkopplingar kan till exempel ge eleven beröm, kritik eller betyg (Jönsson 2013). Nedan följer återkopplingar på denna nivå.

#### **Skriftliga återkopplingar på personlig nivå**

Inslag av den personliga nivån bland dem skriftliga återkopplingar påträffades aldrig helt ensamma utan alltid i kombination med andra nivåer. Enligt tidigare forskning (se: Hattie & Timperley 2007) är det väldigt vanligt att den personliga nivån kombineras med återkoppling på uppgiftsnivå men i vår analys kunde vi inte se ett större samband mellan kombinationen av dessa nivåer. Kombinationen av återkopplingar på personlig nivå och andra nivåer verkade istället vara slumpmässiga. Skriftliga återkopplingarna på personlig nivå som de tre lärarna i



vår studie hade givit till sina elever skiljde sig från varandra men hade även likheter. Alla lärare gav återkoppling på personlig nivå i form av beröm. Det var väldigt vanligt att lärare inledde sina återkopplingar med formuleringar som “Bra Sara”, “Bra jobbat Josef”, “BRA” och “Toppen”. Vidare påträffades även formuleringar som “Roligt”, “Charmigt” och symbolen “☺” bland berömande återkopplingarna på personlig nivå. När lärare inleder sina återkopplingar med den personliga nivån blir den efterkommande informationen utspädd (Hatti 2012, s. 164) och effekten som återkopplingen har kan då minskas (Hattie & Timperley 2007). I vissa fall kunde läraren tilldela eleven strategier och ge tips för att eleven skulle kunna utveckla texten. Ett exempel på detta är synligt i återkopplingen nedan:

“Bra! Några stavfel, med dubbelteckning. En del sårskrivningar. Du behöver titta igenom din text så att du inte byter tempus på verben. Välj antingen nutid eller dåtid. Du behöver en titel. Bra att du styckesindelar. Du behöver beskriva personer och platser lite mer så att läsaren ser hur de ser ut och hur det är på platsen. Du har ett brott, en brottsling med motiv och ledtrådar, men jag saknar tydligt villospår med en misstänkt som sedan inte blir misstänkt.”

Läraren inleder hela återkopplingen med berömmen “Bra!” som är en sekvens på personlig nivå. Vidare information om vad som är bra får man inte reda på. Avsnittet efter berömmen meddelar eleven istället om vad som är fel i texten vilket kan förvirra eleven då berömmen verkar vara omotiverad (Hattie 2012, s. 167). Hattie (2012, s. 167) säger att beröm ganska ofta används för att ge eleven tröst och stöd men att dessa typer av kommentarer vänder bort uppmärksamheten från uppgiften, processen eller självregleringen. I detta fall har läraren givit eleven kommentarer på uppgiftsnivå; berättat vad som är fel och på processnivå: tilldelat strategi.

Förutom beröm klassificerade vi återkopplingar som ger elever betyg som en återkoppling på personlig nivå enligt Jönsson (2013, s. 97) som menar att dessa är omdömen placerar eleven personligen på en skala och således är återkoppling på personlig nivå<sup>9</sup>. En av lärarna i vår studie meddelade sina elever, som gick i åk 6, betyg på deras texter. Alla dessa återkopplingssekvenser klassificerades på personlig nivå. Återkopplingen nedan är en sådan återkoppling.

“Mats, vad [!] tur att du kunde ladda upp den nu :)  
Jag tycker att du har en fantastisk [!] början, bra! Jag hoppas nu att du jobbar vidare och kommer fram i din berättelse. Det är på en klar E- nivå nu, jag bedömer medlingsbyggnad, stavning och språk. Det som du kan göra för att utveckla texten och få högre betyg ( som jag vet att du skulle

---

<sup>9</sup> se även avsnitt: 4.2.4 Återkoppling på personlig nivå samt 6.5 Analysmetod

klaras av) är att även skriva mer beskrivande och gestaltande. tex Hur kände sig personen som blev mobbad, eller huvudpersonen som hjälpte till. Utveckla känslö- och miljöbeskrivningar tex”

Här ser man att läraren meddelar eleven vilken nivå hans text ligger på, “E-nivå”, vilket är anledningen till att återkopplingssekvensen klassificerats på personlig nivå. I en studie som Butler (1988)<sup>10</sup> utförde såg man att elever som fick poäng tillsammans med andra kommenterar i samma återkoppling, till skillnad från elever som inte fick poäng utan endast kommenterar, vid nästa tillfälle då en liknande uppgift utfördes inte visade några framsteg. När eleverna såg poäng i återkopplingen försumrades alltså den andra kommentaren som givits för att utveckla elevens lärande. Poäng lik betyg är bedömningar som placerar eleven på en skala och är både liknande bedömningsformer (Jönsson 2013). Utifrån denna definition och Butlers (1988) studie kan vi tänka oss att även kommentaren om att elevens text ligger på E-nivå kan leda till att eleven försummar allt annat som har sagts i ett formativt syfte i återkopplingen. Jönsson (2013, s. 93) säger att elever oftast vill ha betyg och att läraren pressas till att ge dessa men att man som lärare ska försöka undvika dessa p.g.a. deras effekter. Vårt att lyfta upp är att denna lärare som gav återkopplingar i kombination med betyg, gav dessa till elever som gick åk 6, det vill säga till elever som redan får betyg. Som tidigare nämnt i avsnitt; *3.2 Styrdokument och bedömning* har lärare en skyldighet att “... informera elever och hemmet om /.../ utvecklingsbehov” som eleven har. Genom att ge återkopplingar i formativ mening uppfyller läraren delvis detta. Vidare ska en lärare även fortlöpande ge information till sina elever om deras studieresultat (se: Lgr 11, s. 18)<sup>11</sup> vilket kräver en bedömning i summativ mening. I den skriftliga återkopplingen ovan ser vi en kombination av dessa skyldigheters delvisa uppfyllanden. Denna kombination i en återkoppling kan dock inhibera elevens lärande (Jönsson 2013). Dessutom slösar lärare som noggrant ger diagnostiserande återkopplingar i kombination med betyg på tid, då de lika gärna skulle kunna ge endast betyg och effekten skulle bli densamma (William 2011, s. 109).

### **Muntliga återkopplingar på personlig nivå**

Muntliga återkopplingar på personlig nivå var inte vanliga. Inslag av personliga nivån förekom endast vid tre tillfällen och var då givna av samma lärare. I dessa muntliga återkopplingar var återkopplingen som givits “Bra”. Således var den berömmande på personlig nivå. “Bra” är en mycket vanlig återkoppling på personlig nivå som lärarna tilldelar

---

<sup>10</sup> se även kapitel 5. *Tidigare forskning*

<sup>11</sup> se även: avsnitt 3.2 *Styrdokument och bedömning*

sina elever (Hattie & Timperley 2007). Återkopplingen nedan är en återkoppling med inslag av den personliga nivån ur ett muntligt sammanhang.

“Martina först, bra. Då gör vi så här, nu ska vi se. (Läraren läser) “Pocker sitter i deras låge”... Lounge kan man säga. Istället för “deras” vad skall du ha för ord där? Pocker sitter i ...? “sin” låter bättre. “De sitter vid sin lounge. Pockers är roliga, pratsamma och glada” Punkt där va? Där kan du avsluta och börja där...”

Hela återkopplingen inleds med beröm. Detta blir tydligare med lärarens formulering “Martina först, bra”. Vad som är bra synliggörs inte av läraren, således kan berömmen verka omotiverad, vilket är väldigt vanligt bland återkopplingar på personlig nivå (Hattie 2012, s. 167). Denna återkoppling kan till och med förvirra eleven (Hattie 2012, s. 167). De två andra återkopplingar bland muntliga återkopplingar var givna på liknande sätt.

### **Likheter och skillnader mellan skriftliga och muntliga återkopplingar på personlig nivå**

Både muntliga och skriftliga återkopplingar på personlig nivå innehöll berömmande återkopplingar. Mer specifikt var berömmen “Bra” förekommande vid båda vid skriftliga och muntliga återkopplingar. I alla fall där beröm förekom saknades det förklaringar till vad som var bra. I både skriftliga och muntliga återkopplingar var återkoppling på personlig nivå mindre vanlig än återkoppling på uppgifts- och processnivå. Vidare kombinerades denna nivå i både muntliga och skriftliga återkopplingar alltid av annan nivå och var således aldrig ensam. Skillnader mellan skriftliga och muntliga återkopplingar på personlig nivå av typen beröm var inte många. Den största skillnaden mellan skriftliga och muntliga återkopplingar var att skriftliga återkopplingarna även kunde innehålla betyg. I Grönlunds (2011)<sup>12</sup> avhandling var det väldigt vanligt att återkopplingar med betyg i fokus förekom vid skriftliga återkopplingar. Inom vår studie fall var dessa inte vanliga men förekommande. Dock anser vi inte att det har funnits tillräckligt med empiri för att dra tydliga slutsatser om att återkopplingar med betyg är mer förekommande vid skriftliga återkopplingar då återkopplingar på denna nivå var mindre vanliga vilket ledde till att vi generellt inte hade många återkopplingar med inslag av denna nivå. Dessutom var det endast en av läraren som gav denna typ av personlig återkoppling, vilket i sig gör denna slutsats mindre självklar.

---

<sup>12</sup> se även avsnitt: 5.1 Nationella studier om återkopplingar

## 8. Sammanfattning och slutdiskussion

Vi människor är en del av en större gemenskap. Samtidigt som vi är enskilda individer är vi även en del i en gemensam kultur där gemenskapen har stor roll i vårt lärande (Säljö 2000, s. 17). I denna gemenskap är språket ett viktigt verktyg och hjälpmedel för att vi ska dela med oss och kunna ta del av andras erfarenheter. Skolan är en del av denna gemenskap och består av elever och lärare. I grunden är skolan en institution som finns för att bilda människor och i den svenska skolan är det svenska språket huvudspråket (SFS 2009:600). Lärarna som är en av de största aktörerna i skolans värld och även är en av de starkaste faktorerna som påverkar elevernas lärande (William 2013, s. 17; Hattie 2012, s. 42). Det är viktigt att lärarna är medvetna om att deras engagemang har stor effekt på elevernas utveckling (Hattie 2012, s. 42).

För att på ett effektivt sätt utveckla eleverna kan man som lärare använda sig av olika metoder. En strategi med stor genomslagskraft på elevernas prestationer oavsett ämne och bakgrund som lärare kan använda sig utan är strategin att ge återkopplingar som utvecklar lärandet. Återkopplingar är en del av det formativa bedömningsarbetet (William 2013, s. 48) och en av de tio faktorer som påverkar elevernas prestationer mest (Hattie 2012, s. 158; Lundahl 2011, s. 127). Återkopplingar med störst effekt på elevernas lärande är sådana återkopplingar som ger eleven tips, stöd och förstärkningar via målrelaterade instruktioner. Återkopplingar som ger eleverna beröm, bestraffningar eller belöningar är å andra sidan de som ger minst effekt. Vidare kan återkopplingar till och med ha negativa effekter om de är förprogrammerade (Hattie 2009). Det faktum att återkopplingar kan tillämpas som en strategi av lärare för att utveckla elevernas lärande är även det faktum som har väckt intresse hos oss för att undersöka återkopplingar.

I denna studie undersökte vi återkopplingar som lärare i årskurserna 4-6 ger till sina elever inom ämnet svenska. Hattie & Timperley (2007) har skapat en modell för hur återkopplingar kan fungera på fyra olika nivåer. Vi har i studien utgått från Hattie & Timperleys teoretiska modell för att analysera återkopplingar i deras aktualisering av nivåerna uppgift, process, självreglerande och personlig. Dessa nivåer utvecklar elevernas lärande på olika sätt (Hattie 2012). Vidare har vi vidgat beskrivningen av den personliga nivån utifrån Jönsson (2013) beskrivning. Resultaten av vår analys visade att den vanligaste nivån i återkopplingar som svensklärarna i årskurserna 4-6, i vårt empiriska material, gav i sina återkopplingar var på uppgiftsnivå. 86 % av alla återkopplingar som vi analyserade hade inslag av denna nivå.

Därefter var den vanligaste nivån som återkopplingarna hade inslag av, processnivån. Återkopplingar på processnivå förekom i 70,5 % av alla återkopplingarna i det empiriska materialet. Den tredje vanligaste nivån av återkopplingar var återkopplingar på personlig nivå. Inslag av den personliga nivån förekom i 38 % av alla återkopplingarna. Minst vanligt var inslag av återkoppling på självreglerande nivå som förekom i 23,5 % av alla återkopplingarna i vårt empiriska material. När vi jämförde vårt resultat med tidigare forskning såg vi att det fanns en likhet mellan vår studie och andra studier. Denna ordning i nivåernas förekomster, där uppgiftsnivån förekommer mest och självreglerande förekommer minst överensstämmer även med tidigare forskning (se: Hattie & Masters 2011; Gan 2011; van den Bergh, Ros & Beijaard 2010).

Enligt Hattie (2012) är över 90 % av återkopplingarna på uppgiftsnivå, denna procentuella andel är väldigt nära resultaten i vår studie, som visade att 86 % av återkopplingarna som svensklärarna i vår studie gav sina elever innehöll inslag av denna nivå. Vårt resultat stämmer även överens med Parmadius Swärds (2008) studie som visar att den mest vanligaste nivån i återkopplingar inom ämnet svenska är just uppgiftsnivån. När vi tittade närmare på endast skriftliga återkopplingar såg vi att andel inslag av uppgiftsnivån, var större än i alla återkopplingar totalt. I 97 % av alla skriftliga återkopplingarna förekom inslag av uppgiftsnivån. Denna andel var mindre i muntliga återkopplingar. I muntliga återkopplingar förekom inslag av denna nivå i 55 % av alla återkopplingarna. De skriftliga återkopplingar var nästan tredubbla i antal än de muntliga återkopplingar vilket kan ha påverkat studiens resultat mot en riktning lik skriftliga återkopplingarnas resultat. Jämför vi skriftliga respektive muntliga återkopplingar, som svensklärarna i årskurserna 4-6 givit, med resultaten från tidigare studier ser vi att rangordningen av nivåernas förekomst överensstämmer med de skriftliga återkopplingarna. Rangordningen av nivåernas förekomst i muntliga återkopplingar stämmer å andra sidan inte överens med studierna (se: Hattie & Masters 2011; Gan 2011; van den Bergh, Ros & Beijaard 2010).

Att återkopplingar på uppgiftsnivå var vanligast i återkopplingarna som svensklärarna i årskurserna 4-6 i vår studie givit, skulle kunna förklaras med åldersgruppen vårt urval bestod av. Enligt Hattie (2012, s. 162) är återkopplingar på uppgiftsnivå en bas som man senare bygger på med återkopplingar på process- och självreglerande nivå. Återkopplingarna som vi studerade var givna till elever i yngre åldrar dessa elever kan i och med deras åldrar vara på en kunskapsmässigt mer grundläggande nivå. Likväl visar studier som undersöker återkopplingar givna till äldre elever att återkopplingar på uppgiftsnivån är vanligast även i

återkopplingar givna till dem (se: Grönlund 2011; Parmadeus Swärd 2008). Av den anledningen blir det svårt för oss att dra slutsatsen att denna nivå kan vara vanligast i yngre åldrar för att de kunskapsmässigt ligger på en mer grundläggande nivå. Forskning visar att återkopplingar som fokuserar alltför mycket på uppgifter kan tendera att uppmana eleverna till att fokusera på ett närmare mål och inte på strategier för att nå målet (se: Hattie & Timperley 2007, s. 91) Detta kan snarare leda till trial-error strategier än till kognitiva ansträngningar (Hattie & Timperley 2007, s. 91). Björklund Boistrups (2010) studie som har undersökt återkopplingar inom ämnet matematik har visat att återkopplingar på uppgifts- och på personlig nivå ger eleverna mindre möjligheter till ökat lärande. Svensklärarnas återkopplingar på uppgiftsnivå som vi studerade visade att lärarna väldigt ofta korrigerade och fokuserade på elevernas fel och brister. Parmedeus Swärd (2008) kommer i sin studie fram till att dessa typer av korrigerande återkopplingar på uppgiftsnivå kan påverka elevernas självbild avseende skrivandet på ett negativt sätt.

Återkopplingar är som mest effektiva när de har som mål att flytta eleven från uppgifter till processer och senare till självreglering (Hattie & Timperley 2007, s. 91). Resultaten från vår studie visade att inslag av processnivå var den näst vanligaste nivån i återkopplingarna som svensklärarna givit. När vi endast tittade på muntliga återkopplingar förekom processnivån dock mest av alla nivåer. Andelsmässigt förekom processnivån i 77 % av alla muntliga återkopplingar. Att återkopplingar på processnivå förekommer mest i klassrummet i muntliga sammanhang stämmer överens med Grönlunds (2011) studie. Lärarna i Grönlunds studie säger att de i klassrummet vill ge eleverna tips, "sätta igång elevernas tankenötter" och ställa eleverna frågor så att de kommer vidare". Dessa uttryck är formuleringar på processnivå och kan vara en förklaring till varför processnivån är vanligast i muntliga återkopplingar. Att förmedla vad som är fel i klassrumssituationen skulle eventuellt inte hjälpa eleven i andra uppgifter. Lärarna i Grönlunds (2011) studie verkar hellre vilja hjälpa eleverna genom att ge tips på tillvägagångssätt och verktyg för att lösa uppgiften vilka oftast är återkopplingar på processnivå (Hattie & Timperley 2007).

Studier har visat att när återkopplingar på processnivån ges i kombination med självreglerande nivån ökar även elevernas möjligheter till lärande (se: Hattie & Timperley 2007; Björklund Boistrup 2010). Svensklärarnas återkopplingar i vår studie hade minst inslag av återkopplingar på självreglerande nivå. Detta stämmer överens med tidigare studier (Hattie & Masters 2011; Gan 2011; van den Bergh, Ros & Beijaard 2010). Förklaringen till varför den självreglerande nivån är minst vanlig kan vara för att den förutsätter att eleverna tar eget

ansvar, är självständiga och disciplinerade (Hattie & Timperley 2007). Återkoppling på självreglerande nivå kräver således en mogenhet och medvetenhet. Det kan helt enkelt vara så att elever i årskurser 4-6 ännu inte besitter dessa egenskaper i den grad det behövs. Vidare visar forskning att denna nivå är även ovanlig i äldre årskurser (se: Hattie & Masters 2011). Sällsyntheten av självreglerande nivån i svensklärarnas återkopplingar i vår studie kan bero på att den måste byggas på en uppgiftsbaserad och processbaserad grund (Hattie 2012, s. 165) Det är möjligt att eleverna inte behärskar baserna och att den självreglerande nivån är ovanlig av den anledningen.

Den fjärde nivån som vi analyserade i svensklärarnas återkopplingar var den personliga nivån. Resultaten av vår studie visade att 38 % av alla återkopplingarna hade inslag av denna nivå. Den var således den tredje vanligaste nivån i återkopplingarna, vilket stämmer överensstämmer med studier som har undersökt återkopplingarnas nivåer (se: Hattie & Masters 2011; Gan 2011; van den Bergh, Ros & Beijaard 2010). I vår studie var det vanligt att den personliga nivån kombinerades med uppgifts-, och processnivån. I andra studier har det visat sig att den väldigt ofta kombineras med uppgiftsnivån (se: Hattie & Timperley 2007). I svensklärarnas återkopplingar kunde vi se att lärarna väldigt ofta gav berömande återkopplingar på denna nivå precis innan de tilldelade eleverna viktiga strategier för att lösa uppgiften. Denna kombination kan inhibera lärandet. Inslag av den personliga nivån kan leda till att resten av information i återkopplingen späds ut och att effekten av återkopplingen minskar (Hattie 2012, s. 164; Jönsson 2013). I svensklärarnas återkopplingar till elever i årskurs 6 kunde även betyg förekomma inom den personliga nivån. Forskning visar att betyg/poäng kan hindra återkopplingens effekt (se: Butler 1988; Jönsson 2013 s. 97). Den kan till och med ha negativa effekter på lärandet (Björklund Boistrup 2010). Anledningen till att svensklärarna i vår studie ger återkopplingar i form av betyg kan vara för att de enligt styrdokumentet är skyldiga till att ge information till eleverna om deras studieresultat (se: Lgr 11, s. 18). Kombinationen av återkoppling på personlig nivå och andra nivåer kan vara en uppfyllelse av lärarens skyldigheter att ge eleven information om elevens studieresultat (bedömning summativ mening) och elevens utvecklingsbehov (bedömning i formativ mening).

I vårt empiriska material fanns det återkopplingar som hade kommentarer vi inte kunde analysera utifrån vårt teoretiska ramverk. Dessa var inte många i antal men förekom förvisso. Vissa av dessa kommentarer handlade till exempel om hur glad läraren var över att få läsa elevens text. Liknande kommentarer förmedlade en positiv känsla i återkopplingarna. Dessa

kommentarer skulle eventuell kunna klassificeras utifrån alternativa kategoriseringar. Till exempel skulle vi kunnat utgå från Kluger & DeNisis (1996) studie som undersökte positiva och negativa återkopplingar och visade att positiva respektive negativa återkopplingar bör ges i vissa sammanhang till vissa elever. I vår analys skulle vi även helt kunna utesluta Hattie & Timperleys (2007) teoretiska ramverk och istället utgå från Ruiz-Primo & Li (2013) studie och undersöker återkopplingar i två olika steg. Dock anser vi att vårt teoretiska ramverk har varit mycket lämplig för syftet med vår studie.

Vi vill framhäva att vårt empiriska material bestod av tre svensklärares återkopplingar givna vid maximalt två tillfällen vardera. Således var det empiriska materialet inte tillräckligt stort för att vi ska kunna dra generella slutsatser om lärare i årskurserna 4-6 i fråga om deras återkopplingar inom ämnet svenska. Vår studie skulle eventuellt kunna stärkas med en större variation av lärarnas återkopplingar i fråga om dess antal och sammanhang. Vidare undersökte vi endast skriftliga och muntliga återkopplingar. Vi kan heller inte undgå det faktum att analysen som har skett har varit subjektiv. Självklart har vi försökt att vara objektiva i den mån det har gått samtidigt som vi har varit så trogna vårt teoretiska ramverk som möjligt. Dock kvarstår det faktum att analysen sker utifrån en individuell förståelse av det teoretiska ramverket.

Ett övergripande syfte med vår studie var att minska på den brist som finns i forskning gällande lärarnas återkopplingar inom ämnet svenska och samtidigt berika vår egen kunskap inom återkopplingar. Ämnesdidaktiska studier om återkopplingar är få och ännu mindre inom ämnet svenska. Kanske beror detta på att internationella studier kan utföras inom andra ämnen medan ämnet svenska endast är intressant på nationell nivå. Vi hoppas på att vi genom vår studie aningens har minskat på den brist som finns inom forskningsfältet och samtidigt inspirerat andra lärarstudenter och lärare till att använda sig av återkopplingar i sina framtida verksamheter. Resultat i denna studie väcker tankar och andra intressanta frågor, vilka som följd skulle kunna studeras. Vidare forskning inom årskurserna 4-6 och ämnet svenska skulle kunna göras ur ett elevperspektiv, där man studera hur olika nivåer i återkopplingar påverkar elevernas upplevelser, motivation och självfallet lärande.



## 9. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber
- van den Bergh, L. Ros, A. & Beijaard, D. (2010). *Feedback van basisschoolleerkrachten tijdens actief leren: de huidige praktijk*. ORD-paper ORD, Enchede
- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment discourses in mathematics classrooms: a multimodal social semiotic study*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 1998
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (Ed.). *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education*, 69, s 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Butler, R. (1988). Encancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-involving and Ego-envolving Evaluation on Interest and Performance. *Journal of Educational Phycology*, 79(4) s. 474-484
- Estling Vannestål, M. & Lundberg, G. (red.) (2010). *Engelska för yngre åldrar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Gan, M. (2011) The effect of prompts and explicit coaching on peer feedback quality. Doctoral dissertation. University of Auckland
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet
- Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning* (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand). Elektronisk tillgänglig:  
<http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>
- Hattie, J. A. C. & Masters, D. (2011) *The evaluation of a student feedback survey*. Auckland: Cognition
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational Research*, 77(1) s. 81-112
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Hult, A. & Olofsson, A. (red.) (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*. Stockholm: Natur & kultur
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. 3., [utök.] uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- 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, s. 254-284
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt
- Parmadeus Swärd, S. (2008). *Skrivandet som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Pettersson, A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*. I: Klapp Ekholm, Alli (2010). *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunnande*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet. Elektronisk tillgänglig: <http://www.forskul.se/tidskrift/nummer3/>
- Ruiz-Primo, M. A & Li, M (2013). Analyzing Teachers' Feedback Practices in Response to Students' Work in Science Classrooms *Applied Measurement in Education*, 26(3), s. 163-175
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In *Perspectives of curriculum evaluation*, ed. Tyler R.W., Gagne R.M., and Scriven M., 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), s. 153-189
- SFS (2009). Språklagen 2009:600
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2007). Enskede: TPB
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

# Bilaga A

## Analyschema

NR	Uppgiftsnivå	Processnivå	Självreglerande nivå	Personlignivå	Annat
	<p>Fokuserar på fokuserar på hur väl en uppgift är genomförd och lyfter upp aspekter som korrekthet, prydlighet, beteende eller annat som är uppgiftsrelaterad.</p> <p><i>Ex:</i> <i>Tar upp rätt och fel</i></p> <p><i>Saker som saknas</i></p> <p><i>Uppmanar till att inhämta mer/annan information</i></p> <p><i>Fakta och begreppskunskap</i></p>	<p>Fokuserar på den underliggande lärprocesser</p> <p><i>Ex:</i> <i>Hur skriver man faktatexter/sammanfatningar</i></p> <p><i>Hur är man källkritisk</i></p> <p><i>Att kunna granska texter</i></p> <p><i>Tilldelar strategier för att eleven ska ex. upptäcka egna misstag</i></p>	<p>Strategier som man lär ut för att eleven ska kunna bedöma sitt eget lärande.</p> <p><i>Ex:</i> <i>Eleven ges möjlighet till att utvärdera/reflektera sitt eget lärande</i></p> <p><i>Uppmanar till att hitta strategier</i></p> <p><i>Strategisamtal</i></p>	<p>Handlar om eleven som person och inte förankrad i uppgiften eller målen.</p> <p><i>Ex:</i> <i>Ger beröm/kritik</i></p> <p><i>Betyg eller betygliknande omdömen</i></p>	<p>Sekvenser som ej kan kategoriseras</p>
1					
2					
3					