



# Bedömningspraxis i mellanstadiets historieundervisning

Lärares arbete med formativ bedömning i skolämnet historia i  
grundskolans årskurs 4–6

---

## **Assessment practice in middle school's history teaching**

Teachers' work with formative assessment in history  
at the compulsory school year 4–6

---

Elin Larsson

---

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Grundlärarprogrammet årskurs 4-6

Examensarbete på avancerad nivå, 30hp

Handledare: Anders Forsell

Examinator: Anders Broman

2019-06-20

---

**Skolprestationer** är av betydelse – mer nu än någonsin. De är av betydelse för individerna såväl som för samhället. För individerna leder högre utbildning till högre lön, bättre hälsa och längre liv. För samhället innebär högre utbildning lägre kostnader för sjukvård och brottsbekämpning samt ökad ekonomisk tillväxt.<sup>1</sup>

- *Dylan Wiliam*

---

<sup>1</sup> Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 19.

## Sammanfattning

Syftet med den här studien var att undersöka hur lärare förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i mellanstadiets historieundervisning. För att nå denna kunskap har kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomförts med totalt tre lärare som undervisar i ämnet historia för årskurs 4–6. Under samtliga intervjuer fick lärarna möjligheten att lyfta fram sina egna tankar, kunskaper och erfarenheter av formativ bedömning och därtill möjligheten att berätta om sitt formativa arbetssätt i historieundervisningen. Lärarnas redogörelser har sedan legat till grund för analys där lärarnas formativa strategier och arbetssätt har belysts med utgångspunkt i den teori som den aktuella studien bygger på.

Det huvudsakliga resultat som denna studie visar var att de tre lärarna som medverkat i studien har ett likartat synsätt på formativ bedömning, då samtliga lärare talar om att formativ bedömning generellt sett handlar om att utveckla elevernas lärande. Studien har även visat att lärarna har en positiv inställning till att arbeta med formativ bedömning i sin historieundervisning, men att förutsättningar såsom tid och ork har en avgörande betydelse för hur lärarna bedriver sitt formativa bedömningsarbete i ämnet historia. Utöver detta har det konstaterats att de tre lärarna i studien arbetar med formativ bedömning i historieämnet på ett relativt liknande sätt. Lärarna arbetar främst med formativ bedömning i sin historieundervisning genom att förklara och tydliggöra lärandemålen för eleverna, skapa olika läraktiviteter och uppgifter för att synliggöra elevernas förkunskaper och lärande, samt genom att föra samtal och diskussioner tillsammans med eleverna i syfte att skaffa sig kunskap om vad eleverna kan. Eleverna får även ofta arbeta i par eller i grupp i ämnet historia för att de ska ges möjligheten att ta del av varandras kunskaper. Dessutom arbetar samtliga lärare i studien formativt i sin historieundervisning genom att ge återkoppling till eleverna, framförallt i syfte att de ska utvecklas i sitt fortsatta lärande. Dock har det visat sig att en av lärarna sticker ut från övriga lärare med anledning av att läraren arbetar med att göra eleverna införstådda med historieundervisningens mål och krav på ett mer utvecklat sätt än övriga lärare i studien.

**Nyckelord:** Historia, historieundervisning, bedömning, formativ bedömning, formativ återkoppling, mellanstadiet.

## **Abstract**

The main purpose of this study was to examine how teachers relate to and work with formative assessment in middle school's history teaching. To achieve this knowledge, qualitative semi-structured interviews have been conducted with three teachers who teach in the school subject history in grades 4–6. During all the interviews, the teachers were given the opportunity to share their own thoughts, knowledge and experiences of formative assessment and also the opportunity to tell about their way of working with formative assessment in their history teaching. The reports of the teachers have been the basis for analysis where the teachers' formative strategies and working methods have been declared based on the theory which the present study is based.

The main results of this study show that the three teachers have a similar approach to formative assessment because all teachers point out that formative assessment is generally about developing pupils' learning process. The study has also shown that the teachers have a positive attitude towards working with formative assessment in their history teaching, but conditions such as time and energy have a decisive impact on how the teachers work with formative assessment in the subject of history. In addition, it has been found that the three teachers work with formative assessment in the subject of history in a relatively similar way. The teachers work primarily with formative assessment in their history teaching by clarifying the learning goals, creating different learning activities and tasks in order to make pupils' previous knowledge and learning process visible and also by conducting conversations and discussions with the pupils in order to find out pupils' knowledge. The pupils may also work in pairs or in groups in the subject of history with the intention of learning from each other. Furthermore, all teachers in the study work with formative assessment in their history teaching by providing feedback to the pupils, especially with the aim of developing pupils' learning process. On the other hand, it has been found that one of the teachers stands out from the other teachers due to the fact that the teacher makes the pupils understand the goals and the requirements of the school subject history in a more developed way than the other teachers in the study.

**Keywords:** History, history teaching, assessment, formative assessment, feedback, middle school/intermediate level of the compulsory school.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemformulering .....	2
<b>2 Syfte</b> .....	<b>3</b>
2.1 Forskningsfrågor .....	3
<b>3 Forskningsöversikt</b> .....	<b>4</b>
3.1 Litteratur om bedömning i skolan .....	4
3.2 Litteratur om bedömning i skolämnet historia .....	5
3.3 Litteratur om formativ bedömning .....	6
3.4 Litteratur om formativ bedömning i ämnesdidaktisk forskning .....	8
3.5 Sammanfattning forskningsöversikt .....	11
<b>4 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>12</b>
4.1 Wiliam's fem nyckelstrategier .....	12
4.2 Hattie & Timperley's modell för återkoppling .....	15
4.3 Sammanfattning av undersökningens analysverktyg .....	17
<b>5 Metod och material</b> .....	<b>18</b>
5.1 Intervju som metod .....	18
5.2 Urval av lärare och skolor .....	19
5.3 Genomförande av semistrukturerade lärarintervjuer .....	20
5.4 Bearbetning och analys av intervjudata .....	22
5.5 Validitet & reliabilitet.....	23
5.6 Forskningsetiska ställningstaganden .....	24
5.7 Behandling av personuppgifter.....	25
<b>6 Resultat och analys</b> .....	<b>26</b>
6.1 Lärare A .....	26
6.2 Lärare B.....	32
6.3 Lärare C.....	40
6.4 Sammanfattande och jämförande analys av lärarna.....	48
<b>7 Avslutande diskussion</b> .....	<b>53</b>
7.1 Studiens syfte och huvudsakliga resultat .....	53
7.2 Reflektioner kring studien och dess upplägg.....	56
7.3 Förslag på vidare forskning .....	58
<b>8 Käll- och litteraturförteckning</b> .....	
<b>9 Bilagor</b> .....	

## **Tabellförteckning**

<b>Tabell 1:</b> Agneta Grönlunds sammanställande tabell över återkopplingen.....s. 10
<b>Tabell 2:</b> Sammanfattning av lärarnas formativa nyckelstrategier.....s. 48
<b>Tabell 3:</b> Sammanfattning av lärarnas återkoppling på olika nivåer.....s. 51

# 1 Inledning

Enligt skolans värdegrund och uppdrag är skolans främsta uppgift att främja och utveckla lärande. Skolans elever ska följaktligen stimuleras att ta till sig kunskaper och värden samt utvecklas i sitt fortsatta lärande, där undervisningen ska rättas efter samtliga elevers behov och förutsättningar.<sup>2</sup> När det gäller undervisning i skolämnet historia på mellanstadiet lyfter Martin Stolare, docent i historia och forskare vid Karlstads universitet, samt Joakim Wendell, doktorand i historiedidaktik och forskare vid Karlstads universitet, att det är spännande att undervisa i historia samtidigt som det kan vara svårt och krävande för lärare.<sup>3</sup> Dagens läroplan innehåller omfattande beskrivningar om vad eleverna ska lära sig i samband med historieundervisningen. Sammanfattningsvis ska eleverna i ämnet historia ges möjligheten att utveckla följande förmågor:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer,
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.<sup>4</sup>

Stolare och Wendell menar att det är lärarens uppgift att stödja eleverna i sitt lärande, speciellt när det kommer till att utveckla kunskaper om historien där dåtid, nutid och framtid växelverkar. Att som lärare göra historieämnet och dess skilda tidsepoker begripliga för eleverna är dock en komplex uppgift, vilket medför att undervisningen i historia har höga förväntningar på lärare såväl som elever.<sup>5</sup> Inte minst gäller detta hur elevers kunskapsutveckling ska bedömas.

Historikern Johan Samuelsson menar att bedömning av elevers kunskaper är en nödvändig och viktig del i lärares yrkesprofession.<sup>6</sup> Idag råder ett bedömningssystem i den svenska skolan som vanligen går under namnet mål- och kunskapsrelaterat, vilket innebär att elevernas kunskaper och prestationer ska bedömas gentemot de mål och kunskapskrav som uttrycks i kursplanerna.<sup>7</sup> Den brittiska bedömningsforskaren Dylan Wiliam förklarar att bedömning kan ses som en bro mellan skolans undervisning och elevernas lärande. Wiliam menar att regelbunden tillämpning av formativ bedömning i skolans undervisning kan ge ökat lärande och därmed förbättra elevers

---

<sup>2</sup> Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. 5. uppl. (2018). Stockholm: Skolverket, s. 6–7.

<sup>3</sup> Stolare, Martin & Wendell, Joakim (2018). "Introduktion". I Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 9.

<sup>4</sup> Skolverket (2018), s. 205.

<sup>5</sup> Stolare, Martin & Wendell, Joakim (2018), s. 9.

<sup>6</sup> Samuelsson, Johan (2018). "Bedömning i historia". I Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 145.

<sup>7</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014). *Bedömning i SO: för grundskolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 9.

skolprestationer. Formativ bedömning handlar sammanfattningsvis om att erhålla bevis om elevernas lärande och att därefter nyttja denna information vid planeringen av fortsatt undervisning.<sup>8</sup> Eftersom skolans kunskapsuppdrag är att främja elevers lärande och formativ bedömning anses gynna elevers lärande är det därför betydelsefullt att ta reda på hur den formativa bedömningspraktiken ser ut i dagens skolor.

## 1.1 Problemformulering

I skolverkets kunskapsöversikt *Att förstå sin omvärld och sig själv* där forskning om de samhällsorienterade ämnena på grundskolan såväl som gymnasieskolan behandlas, framhåller författaren Christina Odenstad som är bedömningsforskare och filosofie licentiat i statsvetenskap att den ämnesdidaktiska forskningen inom de samhällsorienterade ämnena blivit allt mer praxisnära och framskriden på senare tid. Emellertid finns det endast ett fåtal undersökningar som uppmärksammar hur undervisningen fungerar i praktiken. Därtill uppger Odenstad att det finns ett svagt forskningsfält som beskriver och exemplifierar hur lärare bedriver formativ bedömning inom skolämnena historia, religion, geografi och samhällskunskap.<sup>9</sup> Under min forskningsprocess har jag likaså upplevt att det saknas forskning om hur lärare arbetar med formativ bedömning i historieämnet, särskilt för årskurs 4–6. Merparten av bedömningsforskningen har framförallt undersökt bedömning mot de senare skolåren, till exempel gymnasiet. Åsa Hirsh som är bedömningsforskare och lektor i pedagogik samt Viveca Lindberg, som i sin tur är docent i didaktik, konstaterar i sin kunskapsöversikt av formativ bedömning att det behövs nya undersökningar som granskar, men också problematiserar lärares arbete med formativ bedömning.<sup>10</sup> Detta gäller inte minst formativ bedömning mot de yngre åren i skolan. Då det efterfrågas mer forskning som rör formativ bedömning och därtill fattas forskning om hur lärare arbetar formativt i skolämnet historia kommer denna studie därför att inrikta sig på att undersöka det formativa bedömningsarbetet i mellanstadiets historieundervisning. Min studie ska således bidra till en ökad kunskap om hur den formativa bedömningspraktiken ser ut bland verksamma lärare på mellanstadiet, då det idag i stor utsträckning saknas forskning som belyser detta.

---

<sup>8</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 65.

<sup>9</sup> Skolverket (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket, s. 8, 45.

<sup>10</sup> Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 73.



## **2 Syfte**

Syftet med denna studie är att genom lärares utsagor undersöka hur de förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet.

### **2.1 Forskningsfrågor**

Studiens syfte kan preciseras genom följande forskningsfrågor:

- Hur ser lärare på formativ bedömning generellt?
- Vilka formativa strategier använder sig lärare av i sin historieundervisning?
- Vilka möjligheter och svårigheter upplever lärare att formativ bedömning kan medföra i deras historieundervisning?

### 3 Forskningsöversikt

I detta kapitel sammanställs den forskning som dels rör bedömning generellt i skolan, men också i historieämnet, och dels den forskning som rör formativ bedömning. Det nämndes inledningsvis i denna uppsats att forskning om bedömning, och formativ bedömning i synnerhet, i stor utsträckning saknas. Den bedömningsforskning som emellertid finns att tillgå koncentrerar sig främst på bedömning mot de senare skolåren. Min redogörelse av forskningsläget kring bedömning och formativ bedömning kommer därför till stor del att utgöras av litteratur som allmänt beskriver och diskuterar bedömning. Vid sidan av den litteratur som ganska allmänt diskuterar formativ bedömning och formativ återkoppling har jag dock tagit in den forskning jag funnit relevant för denna undersökning. I det följande benämner jag detta sammantaget som "litteratur".

#### 3.1 Litteratur om bedömning i skolan

Bedömning har under senare år fått en stor aktualitet i skoldebatten och därmed bland skolforskare. Astrid Pettersson, ämneslärare i kemi och matematik samt professor i pedagogik, menar att bedömning ständigt äger rum i skolans värld. Bedömning är tätt förenad med skolans undervisning där elever ideligen bedöms. Bedömning i sig går ut på att värdera något bestämt och i skolrelaterade sammanhang bedöms eller värderas elevers prestationer i relation till uppsatta mål och krav.<sup>11</sup>

Pettersson förklarar vidare att bedömning kan ses som en process som stegvis handlar om att först bestämma vad som ska bedömas, därefter skapa ändamålsenliga bedömningssituationer och bedömningsunderlag för att sedan ta reda på elevens befintliga kunskaper. Bedömningsprocessen handlar även om att noggrant analysera, skapa överblick och att ge respons till eleven. Responsen kan också nyttjas av läraren själv i syfte att utveckla framtida undervisning.<sup>12</sup> De amerikanska forskarna Keith C. Barton och Linda S. Levstik lyfter likaså att en av lärares främsta uppgifter är att bedöma elevers kunskaper, där syftet med bedömningen är att utveckla och förbättra undervisning och lärande. Barton och Levstik menar således att bedömning uppfyller sitt syfte när lärare upprättar tydliga standarder och kriterier, när lärare stöttar eleverna i deras förståelse för dessa, samt när lärare ger *återkoppling*<sup>13</sup> till eleverna vad gäller deras utveckling mot målen.<sup>14</sup>

Anders Jönsson, bedömningsforskare och professor i didaktik, har tillsammans med Christina Odenstad skrivit boken *Bedömning i SO*. Jönsson och Odenstad framhåller att "Oavsett om bedömningen är kvalitativ eller kvantitativ, finns det två huvudsakliga syften med att bedöma i skolan: ett summativt och ett formativt."<sup>15</sup> Summativ bedömning innebär att kontrollera elevens befintliga kunskaper efter slutförd undervisning. Den information som läraren sålunda

<sup>11</sup> Pettersson, Astrid (2010). "Bedömning av kunskap för lärande och undervisning". I Eklund, Solweig (red.) (2010). *Forskning om undervisning och lärande 2010:3*. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, s. 7.

<sup>12</sup> Pettersson, Astrid (2010), s. 9.

<sup>13</sup> I min uppsats använder jag genomgående den svenska översättningen av engelskans *feedback*.

<sup>14</sup> Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. 3. uppl. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 42.

<sup>15</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 11.

frambringningar utifrån den summativa bedömningen används sedan som underlag för olika kunskapsomdömen eller som underlag vid betygssättning, som först träder in i årskurs 6. Ett summativt omdöme såsom ett betyg ger alltså information om en elevs prestationsförmåga och kan därför ses som en typ av återkoppling, fast en mycket kortfattad sådan. Eftersom ett betyg ger en mycket låg grad av information kan betyget i sig inte framkalla tillräcklig information för att förbättra elevers kunskapsutveckling. Jönsson och Odenstad konstaterar därför att det är betydelsefullt att informationen som frambringas vid en bedömning likaså nyttjas formativt, i syfte att stötta elevens lärande framåt.<sup>16</sup> Samtidigt lyfter Hirsh och Lindberg att det finns en problematik med att införa formativ bedömning i undervisningen. Detta på grund av den redovisningskultur som idag råder i många länder, vilket även gäller Sverige och övriga länder i Norden. Att kombinera formativ bedömning med summativ bedömning är därför en utmaning för lärare eftersom den summativa bedömningen har en stark position i dagens skolor.<sup>17</sup>

### 3.2 Litteratur om bedömning i skolämnet historia

När det kommer till bedömning i ämnet historia och övriga samhällsorienterade ämnen finns en del litteratur och forskning som bland annat tar upp svårigheterna med att göra bedömningar. I Skolverkets kunskapsöversikt *Att förstå sin omvärld och sig själv* från år 2013 redogör Skolverket bland annat för forskning om bedömning. Skolverket hänvisar till bedömningsforskarna David J. Nicol och Debra Macfarlane-Dick samt Bethan Marshall som framhäver att det kan vara problematiskt att ta fram klara och konkreta lärandemål i de samhällsorienterade ämnena på grund av läroämnenas mångtydighet, oklarhet och komplexitet.<sup>18</sup> I kursplanen för historia anges exempelvis att eleverna ska ges möjligheten att utveckla förmågan att ”använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.”<sup>19</sup> Nicol och Macfarlane-Dick ställer därför frågor som: Vad menas med att analysera och hur ska lärare förklara begreppet analys för eleverna? Bedömningsforskarna konstaterar således att det är en stor utmaning för lärare att vägleda och stötta sina elever mot lärandemålen när läroämnena i sig är svårtolkade och diffusa.<sup>20</sup>

Att de samhällsorienterade ämnena är komplexa är något som David Rosenlund likaså har kommit fram till. Rosenlund har i sin avhandling undersökt hur historieämnet på gymnasiet framställs i relation till kursplanen och vidare hur gymnasielärare bedömer elevers prestationer i ämnet historia. Metoderna som tillämpades i studien var att göra jämförelser av samstämmigheten mellan kursplanen för historia A och lärares prov samt skriftliga instruktioner, vilka ligger till grund som bedömningsunderlag. Dessutom intervjuades totalt fem lärare om deras syn på bedömning och ämnet historia.<sup>21</sup> Det resultat som Rosenlund kommer fram till är att de lärare som medverkar i studien och som sålunda undervisar i historieämnet har en låg grad av lojalitet gentemot kursplanen för historia. Endast 29 procent

<sup>16</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 11, 62.

<sup>17</sup> Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015), s. 70–71.

<sup>18</sup> Skolverket (2013), s. 44.

<sup>19</sup> Skolverket (2018), s. 205.

<sup>20</sup> Skolverket (2013), s. 44–45.

<sup>21</sup> Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola, s. 17, 55, 62, 68.

av de mål och kriterier som uttrycks i kursplanen bedöms av lärarna. Följaktligen påvisar Rosenlunds studie att samstämmigheten mellan lärarnas bedömning och kursplanen är bristfällig. Dessutom utgörs lärarnas prov och skriftliga instruktioner mestadels av minnesfrågor, vilket gör att eleverna endast tillägnar sig lösryckta kunskaper. Rosenlund konstaterar således att de olika bedömningsunderlagen lägger fokus på lägre kognitiva processer medan kursplanen ställer högre krav än så.<sup>22</sup>

En liknande studie som föreliggande undersökning är inriktad på har historikern Johan Samuelsson gjort. Samuelsson har i sin artikel undersökt hur mellanstadielärare arbetar med bedömning i historieämnet utifrån Lee Schulmans teori om PCK (pedagogical content knowledge), vilket Samuelsson med hjälp av Nygren betraktar som synonymt med ämnesdidaktik. För att nå denna kunskap har Samuelsson använt sig av skriftliga omdömen som empiriskt underlag.<sup>23</sup> De slutsatser som Samuelsson kommer fram till i sin artikel är att majoriteten av de skriftliga omdömena är korta och koncisa och dessutom saknar vissa omdömen motiveringar till de mål och krav som står föreskrivna i kursplanen för historia. Dessutom ger de skriftliga omdömena lite information om elevens befintliga kunskaper och framförallt för lite information om elevens utvecklingsbehov. Samuelsson menar att den formativa bedömningspraktiken, där elevernas kunskapsbehov analyseras för vidare utveckling, uteblivit i omdömena. Avslutningsvis konstaterar Samuelsson att mellanstadielärarnas PCK i historieämnet är främst avgränsad till faktakunskaper, vilket troligtvis kan bero på bristande och otillräcklig utbildning i ämnet historia.<sup>24</sup>

### 3.3 Litteratur om formativ bedömning

Den brittiska bedömningsforskaren Dylan Wiliam behandlar i sin bok *Att följa lärande* bakgrunden till formativ bedömning och menar att benämningen formativ bedömning fördes på tal redan år 1967 av Michael Scriven. Detta i syfte att förklara vilken betydelse utvärdering kan ha för att kontinuerligt förbättra undervisningen. Benjamin Bloom kom år 1969 fram till att formativ bedömning handlar om återkoppling och att stegvis utveckla samt förbättra undervisnings- och lärprocessen.<sup>25</sup> Samtidigt fastställer Paul Black och Dylan Wiliam i sin forskningsöversikt *Assessment and classroom learning* från år 1998 att begreppet formativ bedömning varken har en klar avgränsning eller en allmänt godtagen definition.<sup>26</sup> Black och Wiliam har därför tolkat och preciserat formativ bedömning som "[...] encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged."<sup>27</sup>

<sup>22</sup> Rosenlund, David (2011), s. 168–171.

<sup>23</sup> Samuelsson, Johan (2011). "Bedömning och ämneskunskap: exemplet historia på mellanstadiet". I Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.) (2011). *Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid: bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*. Linköping: Linköpings universitet, s. 119–120.

<sup>24</sup> Samuelsson, Johan (2011), s. 124, 126, 128.

<sup>25</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 49.

<sup>26</sup> Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, s. 7.

<sup>27</sup> Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), s. 7–8.

Fenomenet formativ bedömning fick därefter stor spridning världen över tack vare Black och Wiliam's forskningsöversikt från år 1998.<sup>28</sup>

Med tiden har emellertid flertalet definitioner gjorts för att precisera innebörden av formativ bedömning. Wiliam tar bland annat upp Shepard med flera som har beskrivit den formativa bedömningen som en bedömning vilket tas till under lärprocessen i syfte att utveckla lärande och undervisning. Stuart Kahl har i sin tur beskrivit formativ bedömning som ett slags verktyg som nyttjas av lärare med avsikt att skapa en förståelse för elevernas lärandeutveckling. Wiliam menar sålunda att vissa framställer formativ bedömning som en process, medan andra anser att formativ bedömning är ett verktyg. Emellertid konstaterar Wiliam att formativ bedömning idag mer ses som ett bedömningsinstrument snarare än en process.<sup>29</sup>

Wiliam's egna definition av formativ bedömning lyder följaktligen:

Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits.<sup>30</sup>

Jönsson och Odenstad poängterar att formativ bedömning är nödvändigt i skolan. Detta eftersom formativ bedömning fungerar som ett funktionellt verktyg i avsikt att stödja eleverna att nå utbildningens uppsatta mål.<sup>31</sup> Även Wiliam framhåller att formativ bedömning gynnar elevers skolprestationer.<sup>32</sup>

Agneta Grönlund som är filosofie licentiat i statsvetenskap hänvisar till Shute i sitt kapitel om återkoppling och skriver att återkoppling ingår i den formativa bedömningspraktiken och syftar till att stärka elevens lärandeutveckling.<sup>33</sup> De nyzeeländska forskarna John Hattie och Helen Timperley har skrivit artikeln *The Power of Feedback*, där forskarna lyfter att återkoppling har en kraftfull inverkan på elevers lärandeutveckling och skolprestationer.<sup>34</sup> Forskarna beskriver återkoppling som "[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding."<sup>35</sup> Följaktligen kan en lärare ge information i syfte att korrigera och rätta, en klasskamrat kan tipsa om ett lämpligt tillvägagångssätt, en bok kan ge information som förtydligar något specifikt och en förälder kan ge stimulans och uppmuntran. Huvudsyftet med återkoppling är alltså att minska skillnaden mellan befintlig kunskap och uppsatta lärandemål.<sup>36</sup> Samtidigt har bedömningsforskaren

<sup>28</sup> Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015), s. 7.

<sup>29</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 53.

<sup>30</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 58.

<sup>31</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 12.

<sup>32</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 65.

<sup>33</sup> Grönlund, Agneta (2017). "Återkoppling för lärande". I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2017). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. 3. Uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 95.

<sup>34</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*, 77:1, s. 81.

<sup>35</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 81.

<sup>36</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 81, 86.

Anders Jönsson uppmärksammat i sin bok *Lärande bedömning* svårigheterna med att arbeta formativt. Han har identifierat ett antal problem i samband med återkoppling. Jönsson lyfter fram att eleverna sällan ser återkoppling som meningsfull, att de saknar strategier för att använda återkopplingen samt att elever inte förstår återkopplingarna som de får av läraren.<sup>37</sup>

För att en återkoppling å andra sidan ska bli användbar för eleven bör den vara meningsfull, tydlig och utgå ifrån elevens förkunskaper, enligt Hattie och Timperley.<sup>38</sup> I boken *Handbok i formativ bedömning*, som William har skrivit tillsammans med Siobhán Leahy, konstaterar William och Leahy även att återkopplingen bör relateras till lärandemål och framgångskriterier.<sup>39</sup> Samtidigt är det relevant att känna till att en återkoppling kan bli mer eller mindre framgångsrik för lärandeutvecklingen beroende på vilka strategier som tillämpas. Hattie och Timperley fastställer därför i sin artikel att effektiv återkoppling ska ge svar på följande frågor:

1. Vart ska jag? Vilket eller vilka är lärandemålen?
2. Hur ska jag ta mig dit?
3. Vad blir nästa steg? Vad ska göras härnäst?

Hattie och Timperley har omformulerat dessa frågor till begrepp, vilka benämns som feed up, feedback och feed forward och som idag används flitigt inom bedömningsforskningen.<sup>40</sup>

### 3.4 Litteratur om formativ bedömning i ämnesdidaktisk forskning

Det har tidigare nämnts att forskning om formativ bedömning i historia, liksom i övriga samhällsorienterade ämnen, i stort sett saknas på ett allmänt plan. Det har också nämnts att tidigare forskning om bedömning framförallt har undersökt bedömning mot de senare skolåren. Hirsh och Lindbergs forskningsöversikt *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning* från år 2015 syftar till att redogöra för den forskning som rör formativ bedömning i grundskolan, med utgångspunkt i nationell och internationell forskning.<sup>41</sup> De slutsatser som Hirsh och Lindberg kommer fram till är att det generellt sett endast finns ett fåtal empiriska undersökningar om formativ bedömning inom grundskolan jämfört med undersökningar som görs inom gymnasieutbildning eller högre utbildningsnivå. Majoriteten av befintliga undersökningar är i sin tur genomförda inom skolämnenas modersmål och matematik. I fråga om svensk forskning är undersökningar om formativ bedömning främst gjorda inom grundskolans årskurs 1–6, men trots det är befintliga undersökningar så pass få att det råder en stor brist på forskning inom detta fält.<sup>42</sup> Att det saknas forskning om formativ bedömning, inte minst för de yngre åren i den svenska grundskolan och inom de samhällsorienterade ämnena, är således tydligt.

<sup>37</sup> Jönsson, Anders (2013). *Lärande bedömning*. 3. uppl. Malmö: Gleerups utbildning, s. 89–92.

<sup>38</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 104.

<sup>39</sup> William, Dylan & Leahy, Siobhán (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur, s. 173.

<sup>40</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 86.

<sup>41</sup> Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015), s. 12.

<sup>42</sup> Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015), s. 70.

Vad gäller tidigare forskning om formativ bedömning kommer två avhandlingar att lyftas nedan. I ämnet historia har jag inte funnit någon studie av formativ bedömning och därför har jag gått utanför historieämnet för att få en bild av den forskning som finns. Den första avhandlingen inriktar sig på att behandla formativ återkoppling i ämnet samhällskunskap på gymnasiet.<sup>43</sup> Den andra avhandlingen behandlar den formativa bedömningspraktiken i ämnet matematik på mellanstadiet.<sup>44</sup> Avhandlingarna är relevanta för föreliggande studie med motiveringen att båda belyser den formativa bedömningspraktiken.

Agneta Grönlund har i sin avhandling undersökt hur fem gymnasielärare arbetar med återkoppling i ämnet samhällskunskap på gymnasiet.<sup>45</sup> I sin undersökning har Grönlund valt att utgå ifrån Hattie och Timperley's förklaringar om återkopplingens fyra nivåer. Grönlund hänvisar till Hattie och Timperley och skriver att den uppgiftsrelaterade återkopplingen är yttlig i sitt sätt eftersom den fokuserar på att tala om vad som är rätt eller fel med en uppgift och är därför oftast inte generell för andra arbetsuppgifter. Processrelaterad återkoppling är å andra sidan mer generaliserbar och fokuserar på de processer som sätts igång för att genomföra och skapa en förståelse för en arbetsuppgift. Metakognitiv återkoppling handlar i sin tur om att stimulera eleven till att styra över sitt eget lärande, exempelvis genom att hitta olika tillvägagångssätt för självdisciplin och självvärdering. Slutligen, personrelaterad återkoppling fokuserar på att berömma eleven som person snarare än att hjälpa eleven att utvecklas framåt. Utöver Hattie och Timperley har Grönlund dessutom utgått ifrån Orrell. Grönlund hänvisar till Orrell och förklarar att återkoppling med betyg i fokus har ett summativt syfte, där återkopplingen innehåller en summativ bedömning, exempelvis ett betyg.<sup>46</sup>

Grönlund har valt att utgå ifrån och beskriva den återkoppling som görs i samband med skriftliga prov, skriftliga uppgifter, återlämningsamtal, loggboksskrivande samt under elevens arbetsprocess.<sup>47</sup> Vad gäller återkoppling vid skriftliga prov har Grönlund funnit att lärarna som deltagit i studien arbetar sig igenom en process, där lärarna bedömer ett prov åt gången genom att göra markeringar vid provfrågorna, exempelvis med hjälp av poäng, kommentarer eller med rätt eller fel markeringar. Avslutningsvis formulerar lärarna en slutkommentar med dess tillhörande betyg. Slutkommentaren utgörs i sin tur av den totala poängsumman eller av en mer eller mindre omfattande textkommentar. Grönlund skriver att lärarna i studien anser att riklig återkoppling i form av kommentarer på provet är värdefullt för elevens lärandeutveckling, men tidskrävande för lärarna. Att återkopplingen ska vara tydlig och positiv är något som lärarna i studien är eniga om. Däremot råder det delade meningar mellan lärarna om poäng är tillräckligt tydligt för eleverna eller inte. När det gäller återkoppling vid skriftliga uppgifter förklarar lärarna i studien att uppgiften eller hemskrivningen läses igenom samtidigt som kommentarer antecknas vid sidan av och till sin hjälp använder lärarna instruktioner, kriterier eller mallar.

<sup>43</sup> Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

<sup>44</sup> Vingsle, Charlotta (2014). *Formative assessment: teacher knowledge and skills to make it happen*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet.

<sup>45</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 127–128.

<sup>46</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 53–54.

<sup>47</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 59.

Grönlund skriver även att en av lärarna låter eleverna först lämna in ett utkast till läraren, som i sin tur ger kommentarer på det befintliga arbetet och sedan får eleverna möjligheten att förbättra sitt arbete ytterligare.<sup>48</sup> Både vad gäller skriftliga prov och skriftliga uppgifter har Grönlund följaktligen kommit fram till att lärarna fokuserar på att ge återkoppling som är fokuserad på uppgiften och betyget.<sup>49</sup>

Återkoppling i samband med återlämningsamtal, där eleverna får tillbaka sina skriftliga uppgifter och prov av läraren och där läraren tillsammans med varje enskild eleven samtalar om bedömningen, hade betyget i fokus, men likaså lärprocessen.<sup>50</sup> Till sist, beträffande återkoppling under elevernas arbetsprocess samt vid loggboksskrivande, där eleverna får berätta om sitt arbete i en loggbok som läraren fortlöpande läser och ger synpunkter på i syfte att stötta eleverna framåt i arbetsprocessen, fann Grönlund att lärarnas återkoppling var fokuserad på lärprocessen och elevernas självstyrning. Därigenom har Grönlund sett att återkopplingen kan se olika ut beroende på sammanhanget (se tabell 1).<sup>51</sup>

**Tabell 1.** Grönlunds sammanställande tabell över återkopplingen.<sup>52</sup>

Sammanhang	Uppgift	Betyg	Lär-process	Själv-styrning
Skriftliga prov	X	X		
Skriftliga uppgifter	X	X	(X)	
Loggbok			X	X
Återlämningsamtal		X	X	
Elevers arbetsprocess			X	X

Charlotta Vingsle har i sin avhandling *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen* emellertid funnit att formativ bedömning som metod är kravfylld, utmanande och komplex för läraren på många olika vis. Vingsle konstaterar därför att det behövs tid för att planera, mod samt kunskaper om innehållet såväl som kunskaper om utveckling och lärande för att kunna arbeta med formativ bedömning i undervisningen.<sup>53</sup> Även bedömningsforskaren Randy Elliot Bennett lyfter i sin kritiska artikel om formativ bedömning att det finns en problematik kring denna bedömningsform. Bennett menar att lärare behöver gedigen kunskap,

<sup>48</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 60–61, 68.

<sup>49</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 97–98.

<sup>50</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 85, 98.

<sup>51</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 79, 97–98.

<sup>52</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 97.

<sup>53</sup> Vingsle, Charlotta (2014), s. 74, 76.



tid och vägledning för att kunna omsätta formativ bedömning i praktiken.<sup>54</sup> Att formativ bedömning kräver både tid och kunskap är något som man inom forskningen är enig om.

### 3.5 Sammanfattning forskningsöversikt

Bedömning av elevers kunskaper och prestationer sker oavbrutet i skolan. Bedömning handlar sammanfattningsvis om att bestämma vad som ska bedömas, samt när och hur bedömning ska ske. Därefter bedöms elevernas prestationer mot uppsatta mål och krav. Inom skolan finns det emellertid två syften med att bedöma, nämligen ett summativt och ett formativt. Summativ bedömning går ut på att summera elevernas kunskaper efter avslutad undervisning, medan formativ bedömning innebär att stödja elevernas fortsatta lärande. Trots att det idag råder två bedömningspraktiker inom skolans värld dominerar den summativa bedömningen på grund av den redovisningskultur som fortfarande existerar inom den svenska skolan.

Litteratur om formativ bedömning är främst knuten till bedömningsforskaren Dylan Wiliam. Det var efter Wiliam och Black's forskningsöversikt om formativ bedömning från år 1998 som fenomenet formativ bedömning fick sitt stora genombrott världen över. Dock finns ingen entydig definition av begreppet formativ bedömning och genom åren har därför olika begrepps-förklaringar vidtagits. Wiliam själv förklarar att formativ bedömning handlar om att ta fram belägg för elevers prestationer och att sedan tolka samt använda denna information vid planeringen av fortsatt undervisning.<sup>55</sup> Många forskare är eniga om att formativ bedömning och formativ återkoppling främjar elevernas lärande, samtidigt som andra ser problematiken med att arbeta formativt i skolans undervisning. Detta beror främst på att det behövs både tid och kunskap för att den formativa bedömningspraktiken ska kunna fortlöpa.

Vad gäller forskning om formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet så är detta ett utforskat fält. Överlag finns det idag endast ett fåtal undersökningar om formativ bedömning att tillgå inom grundskolan, då tidigare bedömningsforskning i större utsträckning har undersökt formativ bedömning mot gymnasiet eller högre utbildningsnivå. Tidigare forskning om bedömning har dock kommit fram till att de samhällsorienterade ämnena är komplexa, vilket leder till att lärare har svårt för att stötta eleverna mot de uppsatta målen. I den här uppsatsens forskningsöversikt har Grönlunds avhandling<sup>56</sup> lyfts fram som inriktar sig på återkoppling i ämnet samhällskunskap på gymnasiet, samt Vingsles avhandling<sup>57</sup> om formativ bedömning i ämnet matematik på mellanstadiet. Beträffande ämnet historia så har Rosenlunds avhandling<sup>58</sup> och Samuelssons artikel<sup>59</sup> tagits upp. Däremot belyser varken Grönlund, Vingsle, Rosenlund eller Samuelsson hur lärare förhåller sig till formativ bedömning samt arbetar formativt i skolämnet historia på mellanstadiet. Det är där som denna studie kommer in i bilden i syfte att kasta ljus över detta.

<sup>54</sup> Bennett, Randy, Elliot (2011). "Formative assessment: a critical review". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 20.

<sup>55</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 58.

<sup>56</sup> Grönlund, Agneta (2011).

<sup>57</sup> Vingsle, Charlotta (2014).

<sup>58</sup> Rosenlund, David (2011).

<sup>59</sup> Samuelsson, Johan (2011).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

För att ta reda på hur lärare på mellanstadiet arbetar med formativ bedömning i ämnet historia tar jag teoretisk utgångspunkt dels i Dylan William's modell som beskriver de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning och dels John Hattie & Helen Timperley's modell som i sin tur beskriver återkopplingens innehåll på olika nivåer. Tillsammans utgör de undersökningens analysapparat och avser att klarlägga vilka strategier mellanstadielärarna använder för formativ bedömning och därtill vilken nivå deras formativa återkoppling ligger på. Inledningsvis följer en presentation av William's fem nyckelstrategier och därefter följer en beskrivning av Hattie och Timperley's modell för återkoppling på olika nivåer.<sup>60</sup>

### 4.1 William's fem nyckelstrategier

Dylan William har utarbetat en modell med fem nyckelstrategier för formativ bedömning som leder till ökat lärande. Enligt William ger de fem strategierna läraren möjlighet att bedöma elevens kunskapsutveckling och ge återkoppling som innebär ökat lärande utifrån elevens behov.<sup>61</sup> Nyckelstrategierna är:

1. Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlämningsuppgifter som tar fram belägg för lärande
3. Ge feedback som för lärandet framåt
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande<sup>62</sup>

#### *Nyckelstrategi 1*

##### *Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg*

Dylan William och Siobhán Leahy förklarar att innan lärare kan skaffa sig kunskap om elevernas lärande, innan lärare kan ge återkoppling, innan eleverna kan agera som resurser för att lära varandra och innan eleverna kan äga sitt lärande bör samtliga parter veta vart de ska. Den första nyckelstrategin handlar således om att känna till lärandemålet och framgångskriterierna. Enligt William och Leahy förklarar lärandemål vilka kunskaper eleverna ska inhämta och därmed vad de ska lära sig i samband med undervisningen. Framgångskriterier är i sin tur kriterier som tillämpas i avsikt att bedöma om undervisningens läraaktiviteter varit framgångsrika.<sup>63</sup> William och Leahy menar att ”Syftet med lärandemål och framgångskriterier är inte att hjälpa eleverna att utföra aktiviteten, det är hjälpa dem att lära sig.”<sup>64</sup> Carolin Heyer och Ingeborg Hulls

<sup>60</sup> För att belysa William's fem nyckelstrategier tar jag stöd av William's bok *Att följa lärande* från 2013 och efterföljande bok *Handbok i formativ bedömning* från 2015, som William har skrivit tillsammans med Siobhán Leahy. Därtill utgår jag ifrån Carolin Heyer och Ingeborg Hulls tolkningar kring William's fem strategier. För att sedan beskriva Hattie och Timperley's modell för återkoppling tar jag hjälp av deras artikel *The Power of Feedback* från 2007 samt Agneta Grönlunds tolkningar kring denna.

<sup>61</sup> William, Dylan (2013), s. 60–61.

<sup>62</sup> William, Dylan (2013), s. 61.

<sup>63</sup> William, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 43, 47–48.

<sup>64</sup> William, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 57.

tolkning av Wiliam's första nyckelstrategi är att denna innebär att göra eleverna införstådda med undervisningens syfte. För att elever således ska skapa en förståelse för undervisningen och dess innehåll är det av stor vikt att läraren tydliggör och förklarar syfte, förmågor samt kunskapskrav för eleverna redan i ett tidigt stadiet i undervisningen.<sup>65</sup>

### *Nyckelstrategi 2*

*Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlämningsuppgifter som tar fram belegg för lärande*

Den andra nyckelstrategin handlar om att locka fram elevernas kunskaper. För att erhålla en god undervisning bör lärare skaffa sig kunskap om elevernas färdigheter, främst på grund av att eleverna inte alltid tillägnar sig all den kunskap som förmedlas i undervisningen. Av den anledningen måste lärare hitta belegg som påvisar elevernas tänkande.<sup>66</sup> Heyer och Hull menar att nyckelstrategi 2 innebär att ta fram läraaktiviteter som gör elevernas lärande synligt. För att undervisningen ska ligga i linje med elevernas kunskapsutveckling bör undervisningen utgå ifrån elevernas befintliga lärande och därmed bör samtliga elevers förkunskaper kartläggas. Fortsättningsvis bör elevernas förkunskaper ligga till grund i takt med att nya kunskaper inhämtas i samband med undervisningen. Heyer och Hull menar även att lärare i sin planering måste bestämma vilka formativa bedömningsverktyg som ska tillämpas för att fortlöpande erhålla information om elevernas lärandeutveckling.<sup>67</sup>

### *Nyckelstrategi 3*

*Ge feedback som för lärandet framåt*

Wiliam och Leahy förklarar att den tredje nyckelstrategin innebär att lärare ger feedback eller återkoppling, som syftar till att vägleda eleverna i rätt riktning.<sup>68</sup> Wiliam menar följaktligen att syftet med att ge återkoppling är att förbättra elevernas sätt att styra över sitt eget lärande.<sup>69</sup> Heyer och Hull tolkar i sin tur Wiliam's tredje nyckelstrategi som att läraren ska ge tydlig respons till eleven som berättar vad som kan förändras och göras bättre samt hur eleven kan öva sig i att bli bättre på just detta. Det hela handlar alltså om att ge återkoppling som utvecklar elevernas lärande.<sup>70</sup>

När det kommer till att ge återkoppling är elevens reaktion av stor betydelse enligt Wiliam och Leahy. Oavsett hur välformulerad återkopplingen än må vara är det bortkastad tid om eleven inte tar till sig återkopplingen och använder den på djupet. Dessutom spelar återkopplingens kvalitet en stor roll för hur väl eleven tar emot den.<sup>71</sup> Val av tidpunkt för återkopplingen är likaså relevant för elevernas lärande. Om en återkoppling ges i ett tidigt skede, alltså innan eleverna har getts tillräckligt med tid att bearbeta en uppgift, kommer eleverna att lära sig betydligt

<sup>65</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014). *Formativ bedömning: konkreta exempel och metodiska tips*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur, s. 14.

<sup>66</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 85–86.

<sup>67</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 14.

<sup>68</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 133.

<sup>69</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 145.

<sup>70</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 15.

<sup>71</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 139.

mindre.<sup>72</sup> Ytterligare en viktig aspekt att ta hänsyn till när det gäller återkoppling är att läraren lär känna sina elever, skapar goda relationer samt bygger upp ett förtroende gentemot eleverna. En återkoppling kan medföra att elever blir motiverade till att arbeta mer ihärdigt, samtidigt som en återkoppling kan förorsaka att elever blir omotiverade och vill ge upp. Wiliam och Leahy poängterar därför vikten av att läraren känner sina elever och vet vad varje enskild elev behöver för att lyckas.<sup>73</sup>

### *Nyckelstrategi 4*

#### *Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra*

Den fjärde nyckelstrategin innebär att göra eleverna till varandras läranderesurser. Wiliam och Leahy framhåller i sin bok att föreställningen om att elever lär sig av varandra har existerat sedan länge och på senare tid har intresset riktats åt föreställningen om att elever kan bedöma varandras arbetsförmågor i formativt syfte, alltså med fokus på att förbättra och utveckla. Om elever ges förutsättningar att värdera sina klasskamraters arbetsförmågor kan elevers skolresultat förbättras, både för de elever som får stöd och vägledning av sina klasskamrater och de elever som bidrar med att ge vägledning.<sup>74</sup>

Wiliam och Leahy förklarar att motivet till att elever ska bedöma sina kamrater är att de ska utvecklas i sitt lärande. Kamratbedömning i formativ mening handlar alltså om att olika prestationsförmågor framställs, analyseras samt nyttjas av elever och elevernas klasskamrater, i avsikt att bestämma hur den fortsatta undervisningen ska se ut.<sup>75</sup> Samtidigt påpekar Wiliam och Leahy att ge och motta återkoppling kan vara känsloladdat vilket kan leda till att fokus hamnar på andra saker än på arbetet i sig och dess kvalitet. Wiliam och Leahy talar därför om tre steg: lära sig att bedöma ett anonymt arbete, lära sig att bedöma klasskamraters arbeten och till sist lära sig att bedöma sin egen arbetsinsats, som också är målet.<sup>76</sup> Heyer och Hulls tolkning av Wiliam's fjärde nyckelstrategi är att elever behöver samspela med varandra för att de ska skapa en djupare förståelse för saker och ting och därför är det av stor betydelse att elever ges möjligheten att lära av varandra.<sup>77</sup>

### *Nyckelstrategi 5*

#### *Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande*

Nyckelstrategi 5 handlar slutligen om att göra elever ansvariga för sitt eget lärande – att äga sitt personliga och unika lärande – som också är den mest betydelsefulla nyckelstrategin.<sup>78</sup> Wiliam hänvisar till Boekaerts i sin bok och skriver att självreglerat lärande innebär att eleven kan skapa en harmoni mellan sina känslor, handlingar och kognitiva förmågor för att nå aktuella lärandemål. Wiliam konstaterar att om elever kan behärska sitt eget lärande i en allt högre grad

---

<sup>72</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 124.

<sup>73</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 139.

<sup>74</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 177.

<sup>75</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 181–182.

<sup>76</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 187.

<sup>77</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 15.

<sup>78</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 211.

kommer eleverna likaså att lära sig mer. Även om det kan vara svårt att äga sitt lärande kan alla elever i slutändan lära sig att göra det, med lite tålamod.<sup>79</sup> Heyer och Hulls tolkning av Wiliam's femte nyckelstrategi är att läraren ska skapa förutsättningar och ge eleverna möjligheten att styra över sin egen läroprocess. Det innebär följaktligen att göra eleverna aktiva i sitt eget lärande i syfte att uppnå metakognition.<sup>80</sup> Heyer och Hull förklarar att metakognition handlar om att "[...] eleven är medveten om sitt eget tänkande, hur man går till väga när man löser problem, fattar beslut, tolkar en text eller söker i sitt minne."<sup>81</sup> För att eleven ska kunna reflektera över sitt eget lärande samt göra självbedömningar av olika slag behöver eleven således besitta metakognitiva förmågor.<sup>82</sup>

## 4.2 Hattie & Timperley's modell för återkoppling

Den andra delen av analysapparaten består av John Hattie & Helen Timperley's modell som beskriver olika nivåer av återkopplingens innehåll. Enligt Hattie och Timperley finns det fyra nivåer av återkoppling och den nivå som återkopplingen ges vid påverkar hur framgångsrik återkopplingen blir.<sup>83</sup> De fyra återkopplingsnivåerna är:

1. Uppgiftsnivå
2. Processnivå
3. Självreglerande nivå
4. Personlig nivå<sup>84</sup>

### *Återkopplingsnivå 1*

#### *Uppgiftsnivå*

När det gäller den första nivån kan återkoppling ges på en specifik uppgift, där återkopplingen innehåller beskrivningar om uppgiften är utförd korrekt eller felaktigt samt beskrivningar om vad som skulle kunna ändras eller läggas till. Denna typ av återkoppling är den vanligaste av samtliga fyra och kallas även för korrigerande återkoppling, enligt Hattie och Timperley.<sup>85</sup> Enligt Grönlunds tolkning innebär återkoppling på *uppgiftsnivå* att ge respons på en elevs lösning genom att förklara för eleven om den är rätt eller fel och vad som i så fall fattas i lösningen. Därtill kan återkopplingen fokusera på lösningens utformning och noggrannhet. Återkopplingen är vid denna nivå bunden till en specifik uppgift och till följd av detta är återkopplingen inte särskilt generaliserbar till andra uppgifter som eleven arbetar med.

<sup>79</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 161, 171.

<sup>80</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 16.

<sup>81</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 16.

<sup>82</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 16.

<sup>83</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90.

<sup>84</sup> Jag har valt att utgå ifrån Agneta Grönlunds översättningar av Hattie och Timperley's fyra återkopplingsnivåer. Se Grönlund, Agneta (2017), s. 98–100.

<sup>85</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90–91.

Uppgiftsrelaterad återkoppling är nödvändig, men behöver å andra sidan kopplas samman med återkoppling på processnivå eller självreglerande nivå för att den ska verka mer formativt.<sup>86</sup>

## Återkopplingsnivå 2

### Processnivå

Vad gäller den andra nivån förklarar Hattie och Timperley att “[...] feedback can be aimed at the process used to create a product or complete a task.”<sup>87</sup> Hattie och Timperley förklarar vidare att denna återkoppling avser att behandla information eller lärprocesser som fordras för att förstå och hantera en uppgift.<sup>88</sup> Grönlund menar att återkoppling på *processnivå* inriktar sig på processer som nyttjas i avsikt att begripa saker och ting eller förstå och hantera olika uppgifter. Två exempel på detta kan vara att söka efter samt behandla information eller att ta fram olika strategier för att kunna lösa en uppgift. Denna typ av återkoppling är generaliserbar, vilket betyder att eleven kan nyttja återkopplingen i andra situationer och sammanhang. Grönlund förklarar att återkoppling på processnivå till exempel kan omfattas av frågor eller råd som ska stötta eleven under arbetsprocessen, till exempel när eleven ska arbeta med källkritik eller tillämpa olika begrepp.<sup>89</sup>

## Återkopplingsnivå 3

### Självreglerande nivå

Enligt Hattie och Timperley koncentrerar sig den tredje nivån på att ge återkoppling på självregleringsnivå. Denna återkoppling ska ge eleven större färdighet i att utvärdera sig själv för att komma vidare med en uppgift, men också andra uppgifter i framtiden.<sup>90</sup> Enligt Grönlunds tolkning har återkoppling på *självreglerande nivå* påvisat positiv effekt vad gäller ökat lärande. Självreglering handlar om elevens tillvägagångsätt att ta ansvar för sitt eget lärande mot målen. Grönlund talar om självkontroll, självständighet, självdisciplin och självstyrning och menar att återkoppling vid denna nivå har som ändamål att eleven ska ta ansvar för sitt lärande, utveckla och förbättra elevens förmåga att bedöma sitt eget arbete, att eleven självständigt ska kunna väga sitt arbete mot uppsatta lärandemål och även att eleven aktivt ska kunna fråga efter återkoppling för att sedan arbeta utifrån den. Självreglerande återkoppling kan exempelvis omfattas av frågor som läraren ställer i syfte att visa sitt förtroende för elevens förmåga att komma tillrätta med en arbetsuppgift.<sup>91</sup> Grönlund ger även ett exempel på återkoppling på självreglerande nivå som man som lärare kan ge till eleven: ”Har du bestämt dig för vilken metod du ska använda?”<sup>92</sup>

<sup>86</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 99–100.

<sup>87</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90.

<sup>88</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90.

<sup>89</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 98–99.

<sup>90</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90–91.

<sup>91</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 98–99.

<sup>92</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 99.

## Återkopplingsnivå 4

### Personlig nivå

Den fjärde och sista nivån innebär att återkopplingen är mer personlig och riktad mot personen i fråga. En sådan återkoppling kan till exempel innebära att berätta för eleven att hen är smart eller duktig, enligt Hattie och Timperley.<sup>93</sup> Grönlund menar att återkoppling på *personlig nivå* handlar om att ge beröm till en elev i allmän betydelse, vilket i sin tur kan leda till minskat lärande.<sup>94</sup> Avslutningsvis konstaterar Hattie och Timperley att personlig återkoppling är den minst gynnsamma, medan återkoppling som ges på processnivå och självreglerande nivå är mer effektiva, speciellt när det kommer till att skapa en djupare förståelse för olika uppgifter.<sup>95</sup>

### 4.3 Sammanfattning av undersökningens analysverktyg

Analysen av empirin kommer följaktligen att ske med utgångspunkt i William's modell för formativ bedömning, där jag undersöker lärarnas redogörelser utifrån de fem nyckelstrategierna, det vill säga vilka strategier som tillämpas av de lärare som ingår i studien. För att analysera vilken nivå lärarnas formativa återkoppling befinner sig på kommer jag att använda mig utav Hattie & Timperley's modell för återkoppling på olika nivåer.

Dock upplever jag att vissa formativa nyckelstrategier och återkopplingsnivåer är ganska komplexa och svårbegripliga. Detta gäller framförallt nyckelstrategi 5 som handlar om att göra eleven till ägare av sitt eget lärande samt återkopplingsnivå 3, som i sin tur innefattar återkoppling som syftar till att eleven ska bli mer självständig och självgående i sitt eget lärande. Även den litteratur och forskning som jag har tagit del av för att beskriva nyckelstrategierna och återkopplingsnivåerna har inte alltid, enligt min uppfattning, förklarat dessa på ett klart och tydligt sätt. Att litteraturen och forskningen beskriver de formativa strategierna och återkopplingsnivåerna på ett ganska otydligt sätt kan eventuellt påverka min analys av lärarnas utsagor om deras formativa bedömningspraktik i ämnet historia. Det är därför relevant att nämna att jag i mitt analysarbete kommer att kartlägga lärarnas formativa strategier samt återkopplingsnivåer på det sätt som jag tolkar forskningen och litteraturen.

<sup>93</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90.

<sup>94</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 100.

<sup>95</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 90–91.

## 5 Metod och material

I detta kapitel kommer undersökningens metodiska överväganden att belysas och tillvägagångssättet att redovisas. Därtill kommer det empiriska källmaterial som denna undersökning grundar sig på att beskrivas och motiveras.

### 5.1 Intervju som metod

Valet av insamlingsmetod till föreliggande undersökning har grundats på studiens övergripande syfte. I mitt forskningsarbete har jag som syfte att ta reda på hur lärare förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet. För att uppfylla undersökningens syfte på bästa möjliga sätt har jag valt kvalitativ intervju som insamlingsmetod. Björkdahl Ordell skriver att om avsikten med en undersökning är att ta reda på hur människor förstår eller upplever ett visst fenomen bör detta undersökas med hjälp av intervju som metod.<sup>96</sup> Således är intervju en passande metod i avsikt att undersöka lärares formativa bedömningspraktik i mellanstadiets historieundervisning genom att lärarna får komma till tals.

En intervju är en muntlig kommunikation där man som forskare vill erhålla information om kunskaper, uppfattningar, åsikter eller tyckanden.<sup>97</sup> Huvudsyftet med en intervju är därmed att erhålla beskrivande information om hur människor uppfattar saker och ting.<sup>98</sup> Om avsikten å andra sidan är att uppskatta antalet eller studera hur ofta något inträffar, bör den data som samlas in istället vara av kvantitativ art. Björkdahl Ordell hänvisar till Trost och skriver att kvantitativ insamlingsdata behandlar siffror eller ord som betecknar ofta, sällan samt mer eller mindre än, medan kvalitativ data är raka motsatsen till vad den kvantitativa analysen omfattar. Två exempel på passande metoder som kan tillämpas för att erhålla kvantitativ data är enkät eller observation.<sup>99</sup> Eftersom syftet för denna studie är att undersöka hur lärare förhåller sig till samt arbetar formativt i historieämnet har jag kommit fram till att kvantitativa metoder såsom enkäter inte ger det resultat som jag vill uppnå, då jag inte har som avsikt att mäta frekvensen. Istället lämpar sig kvalitativa lärarintervjuer bäst för att uppfylla undersökningens syfte. Således ser jag i jämförelse mellan kvantitativ och kvalitativ insamlingsmetod att det val jag har gjort kommer att ge mig ett mer tillförlitligt resultat då jag anpassar metod efter undersökningens ändamål. De fördelar som jag ser med den kvalitativa intervjun är att den kan ge ingående information och omfattande beskrivningar från lärare med olika erfarenheter, där lärarna får lov att uttrycka sina egna tankar och ge utvecklade svar. Däremot är nackdelen att intervju som metod ger begränsad information, som Johansson och Svedner påpekar i sin bok.<sup>100</sup> Att intervju som metod ger begränsad information framkommer i detta forskningsarbete genom att endast tre lärare har deltagit i studien och därför kan jag inte göra några större generaliseringar av det resultat som presenteras. Samtidigt är det inte undersökningens syfte att dra några generella

<sup>96</sup> Björkdahl Ordell, Susanne (2007). ”Kvantitativ metod – ett annat sätt att tänka?”. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 194.

<sup>97</sup> Ejvegård, Rolf (2009). *Vetenskaplig metod*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 49.

<sup>98</sup> Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups utbildning, s. 14.

<sup>99</sup> Björkdahl Ordell, Susanne (2007), s. 192, 194.

<sup>100</sup> Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget, s. 34.



slutsatser utan avsikten med föreliggande undersökning är att förstå hur lärare tänker och talar om formativ bedömning i sin historieundervisning.

## 5.2 Urval av lärare och skolor

För att få tag på lärare som var villiga att delta i denna studie har jag gått tillväga på olika sätt. Två av lärarna har jag fått tag på genom att jag har en redan etablerad relation till dem. Inledningsvis kontaktade jag de två lärarna via mail där jag tillfrågade respektive lärare om de ville delta i min studie. Den tredje läraren har jag däremot inte en etablerad relation till sedan tidigare och därför fick jag ta kontakt med läraren på annat sätt. Detta gjordes genom att jag först kontaktade skolans rektor som i sin tur föreslog en lärare åt mig. Därpå tog jag kontakt med denna lärare, först via mail och sedan besökte jag även läraren på skolan som hen arbetar på för att tillfråga läraren om deltagande. Efter att samtliga tre lärare tackat ja till att delta bokades tider in för att fullborda intervjuerna. Dock har ett bortfall skett då jag från början hade fyra lärare som tackat ja till att medverka i min undersökning och på grund av detta har antalet lärare reducerats till tre.

Sammanfattningsvis har totalt tre lärare i åldersspannet 26–48 år intervjuats i samband med att denna studie genomfördes. Samtliga tre lärare är behöriga att undervisa i ämnet historia på mellanstadiet. Däremot har de tre lärarna olika antal års erfarenhet av att undervisa i de samhällsorienterade ämnena för årskurs 4–6. Lärare A har 10 års erfarenhet (intervju 2019-03-19), Lärare B har 1,5 års erfarenhet (intervju 2019-03-15) och Lärare C har 19 års erfarenhet av att undervisa i So-ämnena på mellanstadiet (intervju 2019-03-11, samt kompletterande intervju 2019-03-29). Urvalet av lärare har grundat sig på att jag som forskare har som önskemål att medverkande lärare har ämnesbehörighet liksom erfarenhet av att undervisa i skolämnet historia, som ingår i de samhällsorienterade ämnena på mellanstadiet. Således har ett målinriktat urval skett där jag som forskare varit noga med att undersökningens forskningsfrågor kommer att besvaras genom att göra intervjuer med behöriga lärare som i dagsläget undervisar i historia för årskurs 4–6. Enligt Bryman är ett så kallat målinriktat urval en strategisk urvalsteknik där man som forskare har som önskemål att få samstämmighet mellan urval och forskningsfrågor. Forskaren gör därigenom ett urval med utgångspunkt i sin önskan om att intervjua personer som anses lämpade för undersökningens forskningsfrågor.<sup>101</sup> Att få en samstämmighet mellan urvalet av lärare och undersökningens forskningsfrågor är även för mig relevant för att uppfylla undersökningens syfte.

Utöver ett målinriktat urval har även ett bekvämlighetsurval av lärarna skett. Bryman hänvisar till Wardhaugh och skriver ”Att man väljer bekvämlighetsurval brukar antingen vara ett resultat av faktorer som tillgänglighet till individer som annars är svåra att få tag i [...]”.<sup>102</sup> Att jag som forskare har gjort ett bekvämlighetsurval framkommer genom att jag sedan tidigare har en relation till två av lärarna, som tidigare nämnts. Fördelen med att jag har en redan etablerad

<sup>101</sup> Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber, s. 434.

<sup>102</sup> Bryman, Alan (2011), s. 433.

relation till dessa två lärare är att det underlättade arbetet när jag skulle ta kontakt med lärarna i syfte att tillfråga dem om de var villiga att ställa upp på en intervju.

I syfte att ta reda på hur lärare förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia har jag valt att göra intervjuer med lärare från olika skolor. Med utgångspunkt i de tre lärarna som deltagit i denna studie kommer två av lärarna (Lärare A och Lärare C) från samma skola och en lärare (Lärare B) kommer från en annan skola i en annan kommun. På den sistnämnda skolan arbetar dock läraren som skulle ha deltagit i studien men som senare föll bort och därmed blev det endast en medverkande lärare från denna skola. Följaktligen har jag valt att genomföra min studie på två olika skolor som är placerade i två olika kommuner i Mellansverige. Båda skolor är kommunala grundskolor med barn och elever från förskoleklass upp till årskurs 9. Avsikten med att göra intervjuer med lärare från olika skolor är att försöka få en bredare bild av hur det formativa bedömningsarbetet ser ut i dagens skolor.

### 5.3 Genomförande av semistrukturerade lärarintervjuer

Samtliga intervjuer med berörda lärare som har deltagit i detta forskningsarbete tog plats i enskilda rum på varje skola där respektive lärare arbetar. Tiden som hade avsatts för vardera lärarintervju var en timma men samtliga pågick i ungefär 30–50 minuter. Även om intervjuerna tog mindre tid än beräknat fortlöpte intervjuerna i lugn och ro utan att behöva stressa igenom frågorna. Kihlström framhåller även att det är en fördel att använda en bandspelare vid intervjuer för att få med allt som sägs.<sup>103</sup> För att jag som forskare inte skulle missa något som lärarna berättade under intervjuerna har därför samtliga intervjuer spelats in med lärarnas godkännande.

Studien av lärarna som har medverkat gjordes genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Kihlström förklarar att ”En kvalitativ intervju liknar till formen ett vanligt samtal, men skiljer sig från det vardagliga samtalet genom att den har ett bestämt fokus.”<sup>104</sup> Under intervjuerna har mitt fokus således legat på att få fram beskrivande information om hur lärarnas formativa bedömningspraktik ser ut i ämnet historia. Den intervjuform som jag har valt kallas för semistrukturerad intervju. Valet av intervjuform kan motiveras till Jessica Jarhall som i sin avhandling likaså har valt att genomföra kvalitativa semistrukturerade intervjuer i syfte att komma åt lärarnas tal om sin undervisning.<sup>105</sup> Vid semistrukturerade intervjuer har forskaren en uppställning av tämligen specifika huvudfrågor som ska beröras under intervjun, vilket vanligtvis kallas för en intervjuguide.<sup>106</sup> Även jag har utarbetat en intervjuguide (se bilaga 1) med bestämda teman som ska behandlas i samband med intervjuerna med respektive lärare. Intervjuguiden består av fyra huvudområden med totalt 20 frågor som har tagits fram för att belysa hur lärarna tänker och talar om formativ bedömning och formativ återkoppling i sin historieundervisning. Frågorna är i sin tur både öppna och bundna för att lärarna ska kunna

<sup>103</sup> Kihlström, Sonja (2007b). ”Att genomföra en intervju”. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 51.

<sup>104</sup> Kihlström, Sonja (2007b), s. 48.

<sup>105</sup> Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet s. 59.

<sup>106</sup> Bryman, Alan (2011), s. 415.

precisera sig, men också för att de ska kunna ge ett så uttömmande svar som möjligt. Att jag har blandat bundna med öppna frågor är inspirerat av Ejvegård, som menar att en intervju kan byggas upp på detta sätt.<sup>107</sup> Utöver frågor som rör formativ bedömning och formativ återkoppling har jag inledningsvis även ställt frågor angående bakgrundsinformation om respektive lärare, såsom ålder, ämnesbehörighet, utbildning, arbetslivserfarenhet samt syn på ämnet historia. Allt detta för att kunna placera lärarnas svar i ett större sammanhang, som Bryman lyfter.<sup>108</sup>

Innan genomförandet av samtliga intervjuer bad jag respektive lärare att ta med sig eller visa exempel på formativa återkopplingar som läraren har givit till eleverna i ämnet historia. Min avsikt med detta var att lärarna genom dessa exempel skulle stimuleras till att berätta om sin formativa bedömningspraktik och därtill berätta om sina formativa återkopplingar i historia. På detta sätt kunde jag ta reda på de innehållsliga nivåerna av lärarnas återkopplingar, men också hur lärarna har tänkt och hur lärarna reflekterat kring sina återkopplingar i efterhand. Vid intervjutillfället var det dock endast en lärare (Lärare A) som visade exempel på skriftliga återkopplingar som hen givit till eleverna i ämnet historia. Övriga lärare (Lärare B och Lärare C) talade endast om sina återkopplingar i ämnet historia genom att beskriva hur dessa ser ut.

Vid genomförandet av samtliga intervjuer var jag som forskare noga med att visa mitt intresse och att lyssna på lärarnas svar, som Kihlström poängterar.<sup>109</sup> Dock var jag tydlig med att förtydliga att jag endast har som roll att samla in information till min undersökning och att jag därmed förhåller mig objektiv till lärarnas svar, vilket Ejvegård påpekar vikten av att göra.<sup>110</sup> De frågor som lärarna fick besvara under respektive intervju ställdes vanligtvis i den ordning som frågorna står skrivna i intervjuguiden. I vissa fall kunde frågorna ställas i den ordning som föll sig naturligt under intervjun och alltså inte följa ursprungsordningen. Utöver frågorna i intervjuguiden ställde jag även följdfrågor till lärarna under samtliga intervjuer. Detta för att jag som forskare skulle erhålla djupgående information och för att lärarna skulle få möjligheten att utveckla sina svar. Att frågorna inte alltid följde exakt samma ordning vid respektive intervju och att jag dessutom ställde följdfrågor till lärarna kan motiveras till Bryman som förklarar att frågorna vid en semistrukturerad intervju inte behöver ställas i samma ordning som de står formulerade i intervjuguiden och frågorna kan även kompletteras med ytterligare frågor som relaterar till det som tidigare har sagts.<sup>111</sup> Emellertid ändrades intervjuguiden efter att den första intervjun genomfördes då jag i samband med denna intervju kom fram till att jag behövde ställa fler frågor angående lärarnas formativa bedömningsarbete i ämnet historia. Dessutom insåg jag att undersökningens syftesformulering behövde justeras efter den första intervjun. På grund av dessa iakttagelser behövde jag formulera fler frågor som fördjupar lärarnas tal om deras formativa arbete i historieundervisningen och därför utökades intervjuguiden med ett antal nya frågor inför nästkommande intervjuer. Detta medförde i sin tur att jag fick göra en

---

<sup>107</sup> Ejvegård, Rolf (2009), s. 51.

<sup>108</sup> Bryman, Alan (2011), s. 419–420.

<sup>109</sup> Kihlström, Sonja (2007b), s. 54.

<sup>110</sup> Ejvegård, Rolf (2009), s. 54.

<sup>111</sup> Bryman, Alan (2011), s. 415.

kompletterande intervju med den första läraren (Lärare C) eftersom hen inte hade fått möjligheten att svara på de nya frågorna som tagits fram i intervjuguiden.

## 5.4 Bearbetning och analys av intervjudata

För att bearbeta lärarnas svar har jag valt att återge varje intervju genom att göra en kvalitativ innehållsanalys. Enligt Kihlström innebär en kvalitativ innehållsanalys att skriva en berättelse där lärarnas beskrivningar kommer fram. Inledningsvis bör forskaren skriva ut datamaterialet från bandinspelaren för att därefter gå igenom och läsa materialet och slutligen göra en deskriptiv sammanställning.<sup>112</sup>

Efter att samtliga intervjuer genomförts har jag bearbetat mitt intervjumaterial genom att inledningsvis transkribera intervjuerna var för sig. Då samtliga intervjuer spelats in var det mycket som skulle avlyssnas och skrivas ner från respektive intervju. Bryman förklarar att det är tidsödande att bearbeta intervjudata. Vanligtvis tar det cirka fem eller sex timmar att transkribera en intervju som pågått i en timme.<sup>113</sup> Att det är ett tidskrävande arbete att transkribera intervjuer är något som jag som forskare fått erfara då samtliga intervjuer var mycket omfattande och krävde många timmars arbete att gå igenom. När intervjuerna sedan transkriberats färdigt återstod det att bearbeta materialet genom att läsa, tolka, förstå och slutligen analysera intervjumaterialet. För att därpå finna svar på hur lärarna förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet har jag utgått ifrån de intervjuade lärarnas beskrivningar. Som klargjordes i föregående kapitel *Teoretiska utgångspunkter* ska analysen av empirin dels ske med utgångspunkt i William's modell för formativ bedömning och dels Hattie & Timperley's modell för återkoppling. Lärarnas utsagor om den egna formativa bedömningspraktiken har därför analyserats genom att leta efter redogörelser i intervjumaterialet som pekar på att lärarna arbetar enligt William's fem nyckelstrategier för formativ bedömning, samt enligt Hattie och Timperley's fyra nivåer för återkoppling. Följaktligen kommer resultatet av denna undersökning att påvisa hur lärarna i studien förhåller sig till och likaså arbetar med formativ bedömning i ämnet historia. Det sistnämnda genom att kartlägga vilka formativa strategier de intervjuade lärarna använder sig av för att arbeta formativt i sin historieundervisning och därtill vilken nivå deras formativa återkoppling ligger på i ämnet historia. Resultatet av empirin kommer att disponeras genom att göra en beskrivande sammanställning där jag återberättar vad som har sagts under respektive lärarintervju. I likhet med det som Jarhall påpekar så är även min analys av intervjudata, som framträder i resultaten, mina egna tolkningar och återberättelser av de intervjuade lärarnas svar även fast jag har försökt beskriva lärarnas utsagor så nära och noga som möjligt.<sup>114</sup>

<sup>112</sup> Kihlström, Sonja (2007b), s. 54.

<sup>113</sup> Bryman, Alan (2011), s. 429.

<sup>114</sup> Jarhall, Jessica (2012), s. 63.

## 5.5 Validitet & reliabilitet

Enligt Kihlström innefattar validitet undersökningens giltighet. Med detta menas att man som forskare endast ska studera det som avses att undersökas.<sup>115</sup> För att få en så hög validitet som möjligt kan en åtgärd vara att stärka innehållsvaliditeten, vilket exempelvis kan innebära att en vetenskapligt skolad person kontrollerar intervjufrågorna och även i vissa fall ger förslag på vad som kan förbättras. Därtill är det även av största vikt att undersökningen och dess resultat är begripligt att både läsa och förstå, samt att den metod som väljs är lämpad för undersökningen och dess syfte.<sup>116</sup> För att stärka validiteten för den här studien har även jag tagit hänsyn till ovanstående genom att jag i samråd med min handledare från universitetet har tagit fram en intervjuguide med frågor. Dessutom har jag försökt att presentera mitt resultat på ett sådant sätt som jag anser är så tydligt för läsaren som möjligt. Sist men inte minst så har jag även anpassat insamlingsmetod efter studiens syfte, vilket således gör att jag som forskare i högre grad studerar det som är tänkt att undersökas. Dock har jag inte haft möjligheten att triangulera under forskningsprocessen, det vill säga kombinera olika insamlingsmetoder i syfte att få en högre validitet.<sup>117</sup> Detta på grund av den begränsade tidsram som detta examensarbete inrymmer.

Reliabilitet innefattar i sin tur undersökningens tillförlitlighet eller trovärdighet, vilket innebär att undersökningens resultat bör vara tillförlitligt.<sup>118</sup> För att stärka undersökningens reliabilitet eller tillförlitlighet kan flera åtgärder vidtas. Kihlström skriver bland annat att tillförlitligheten kan förbättras om de personer som intervjuas har erfarenheter av det ämnesområde som intervjun berör. Därtill kan tillförlitligheten förbättras om undersökningens resultat varvas med både egna beskrivningar och citat från de intervjuade personerna.<sup>119</sup> Ytterligare en åtgärd i syfte att stärka reliabiliteten är att spela in intervjuerna för att försäkra sig om att allt som har sagts kommer med. Om intervjuerna är inspelade kan man som forskare även gå igenom intervjumaterialet för att höra om några ledande frågor har ställts under intervjuerna.<sup>120</sup> Även jag har vidtagit dessa åtgärder då jag för det första intervjuat lärare som har erfarenhet av att undervisa i ämnet historia på mellanstadiet. På så sätt säkerställde jag att de intervjuade personerna har erfarenhet av det ämne som behandlas under intervjuerna. För det andra har jag i resultatdelen skrivit fram mina egna återberättelser och beskrivningar om det som har sagts under intervjuerna, samtidigt som jag har tagit med otaliga citat från de intervjuade lärarna i syfte att resultatet ska få en större trovärdighet. För det tredje och sista har jag spelat in samtliga lärarintervjuer för att jag som forskare inte ska missa något relevant som har förts på tal under intervjuerna. Dessutom har jag i efterhand lyssnat igenom samtliga intervjuer för att bedöma om de intervjuade lärarna på något sätt blivit påverkade av styrande eller ledande frågor. Jag har därmed kommit fram till att inga ledande frågor har ställts under intervjuerna och således kan jag hävda att resultatet av empirin inte blivit påverkat av sådana frågor.

<sup>115</sup> Kihlström, Sonja (2007a). "Att undersöka". I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 231.

<sup>116</sup> Kihlström, Sonja (2007a), s. 228, 231.

<sup>117</sup> Kihlström, Sonja (2007a), s. 231.

<sup>118</sup> Kihlström, Sonja (2007a), s. 231.

<sup>119</sup> Kihlström, Sonja (2007b), s. 49, 54.

<sup>120</sup> Kihlström, Sonja (2007a), s. 232.

## 5.6 Forskningsetiska ställningstaganden

Som forskare tillkommer ansvar. Enligt Vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* från år 2011 är forskaren ansvarig för att uppfylla vissa uppförandekrav, bland annat att tala sanning om sin forskning, presentera utgångspunkter, metodiska tillvägagångssätt och resultat och därtill inte utsätta människor, djur och natur för skada.<sup>121</sup>

För att bedriva forskning krävs att hänsyn tas till både forskningskravet och individskyddskravet. Det förstnämnda kravet handlar sammanfattningsvis om att den forskning som görs ska vara av hög kvalitet, vara meningsfull samt bidra med nya kunskaper, medan det sistnämnda kravet innebär att individer ska skyddas och därmed inte utsättas för till exempel kränkningar. Vidare kan individskyddskravet åskådliggöras genom fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.<sup>122</sup>

*Informationskravet* innebär att forskaren ska upplysa berörda parter om undersökningen och dess syfte. Dessutom ska forskaren delge information om villkoren för deltagandet och därmed förklara att det råder frivilligt deltagande samt att medverkan kan avbrytas när som helst. Denna information ska delges senast i samband med att intervjuerna genomförs. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna har rätt att självständigt besluta om sin medverkan. Forskaren ska därmed inhämta samtycke från samtliga berörda parter. Deltagarna i undersökningen har även rätten att avbryta sin medverkan utan att det ska leda till negativa konsekvenser för dem. *Konfidentialitetskravet* innebär att samtliga parter i en undersökning ska ges maximal konfidentialitet. Uppgifter om identifierbara personer ska avidentifieras och de personuppgifter som lämnas ska förvaras utom räckhåll från obehöriga. *Nyttjandekravet* innebär till sist att insamlade uppgifter om individuella personer enbart får tillämpas i forskningssyfte.<sup>123</sup>

De lärare som har deltagit i den här undersökningen har tillfrågats om samtycke vad gäller deltagande. Detta gjordes inledningsvis en gång vid första kontakten samt vid bokning av intervjuerna och ännu en gång innan respektive intervju påbörjades. Vid första kontakten med lärarna informerade jag även om villkoren för deltagandet och att lärarna när som helst kan avbryta sin medverkan. Därtill informerade jag vid detta tillfälle om studiens preliminära syfte.

Vid tillfället då intervjuerna sedan skulle genomföras fick respektive lärare detaljerad information om vad studien handlar om samt information om studiens syfte. Jag talade även om studiens vinster, studiens övergripande plan och genomförande, att informationen endast används i forskningsändamål och att uppgifter och information kommer att avidentifieras samt behandlas tryggt och säkert från obehöriga. Därtill betonade jag återigen att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avbryta sin medverkan. Allt detta i enlighet med de riktlinjer som presenterades ovan.

---

<sup>121</sup> Hermerén, Göran (red.) (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 12.

<sup>122</sup> Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 5–6.

<sup>123</sup> Vetenskapsrådet (2002), s. 7, 9–10, 12, 14.

## 5.7 Behandling av personuppgifter

På Karlstads universitets hemsida kan man läsa om GDPR för studenter. Dataskyddsförordningen (GDPR) är en lag som gäller för samtliga EU:s medlemsländer sedan den 25 maj 2018. Denna lag omfattas av ett antal grundläggande principer om hur personuppgifter ska behandlas och därmed måste all behandling av personuppgifter beakta dessa principer. Sammantaget handlar principerna om att personuppgifter endast får samlas in för berättigade ändamål, att uppgifterna hanteras tryggt och säkert, att inte fler personuppgifter än vad som nödvändigtvis behövs får behandlas, samt att uppgifterna inte får sparas under en onödigt lång tid. Vidare har Karlstads universitet tagit fram en handledning i nio steg som förklarar hur studenter ska behandla och hantera personuppgifter.<sup>124</sup> Beträffande föreliggande undersökning så har all persondata behandlats utifrån samt tagit hänsyn till Karlstad universitets nio principer kring personuppgiftshantering. Bland annat har all information som behandlar uppgifter om personer som deltagit som informanter i den här undersökningen avidentifieras. Personuppgifterna kommer sedan att raderas när examensarbetet är färdigställt och godkänt.

---

<sup>124</sup> Karlstads universitet (2019). *GDPR för studenter*. <https://www.kau.se/student/ar-student/it-stod/hjalp/gdpr/gdpr-studenter>.

## 6 Resultat och analys

I denna del kommer undersökningens resultat att presenteras genom att empirin får tala. Det är således de tre lärarnas tal om formativ bedömning och sitt arbete med detta i den egna historieundervisningen som här redovisas. Varje lärares redogörelse redovisas på det sätt som samtalen kom att utveckla sig. De tre lärarna som har deltagit i denna studie kommer att presenteras var för sig, där varje redogörelse inleds med en kort presentation om läraren samt något om hur hen ser på historieämnet. Således kommer följande resultatdel vara indelad i tre huvuddelar, där varje del representerar en lärare och hans utsagor om den egna formativa bedömningspraktiken i ämnet historia. Det resultat som nås genom lärarnas redogörelser kommer sedan att ligga till grund för en sammanfattande analys, där också en jämförelse mellan lärarna ingår.

### 6.1 Lärare A

Lärare A är 48 år gammal och har arbetat som verksam lärare i 17 år vid tidpunkten då föreliggande studie genomfördes. Lärare A är utbildad grundskolelärare i So för årskurs 4–9 och är således ämnesbehörig i historia, religion och samhällskunskap, men saknar dock behörighet i ämnet geografi. Därtill är läraren ämnesbehörig i engelska och undervisar i dagsläget dessutom i bild och musik. Lärare A har sammanlagt cirka 10 års erfarenhet av att undervisa i de samhällsorienterade ämnena för årskurs 4–6.

Lärare A ser på ämnet historia som ett ämne där eleverna ska skapa en förståelse för den svenska historien och dess samhälleliga förändringar som skett under tidens gång:

Jag tycker överhuvudtaget att man har lite koll på vad som hände i Sverige ifrån, ja men ska vi säga, stenåldern fram till... eller stenåldern har dom i och för sig läst, men järnåldern då fram till idag. Alltså i stora delar. Sen att man inte kan varenda årtal och alla kungar och... de är inte det, men man ska ändå ha ett litet grepp om hur samhället har förändrats och varför vi har ett samhälle som det ser ut idag. Alltså, varför? Det tycker jag är viktigt! Att man också ser en röd tråd igenom hela historien.

Jag förstår det som att Lärare A menar att eleverna ska utveckla en förståelse för historien och att eleverna ska se den röda tråden snarare än att memorera specifika årtal och namn.

#### *Lärare A:s tal om formativ bedömning*

När jag inledningsvis ställer frågan vad formativ bedömning är för Lärare A beskriver läraren att formativ bedömning handlar om att stödja och utveckla elevernas lärande genom att ställa frågor eller ge råd som syftar till att ge återkoppling till eleverna:

Formativ bedömning är för mig att eleverna lär sig någonting mer än vad dom redan kunde, alltså förstår du? Att jag leder dom till att ... ah gud, det var svårt! Alltså jag vet precis hur jag menar fast det var svårt att ...



Lärare A tillägger:

Alltså, hur jag kan hjälpa eleverna att lära sig ännu mer om ett ämne, det är formativ bedömning för mig. Att komma ett steg längre och sen återigen liksom... hur gjorde du det här? Du kan tänka såhär! Eller om du gjorde såhär så skulle du kunna gå ännu längre! Ja men lite så.

Utifrån det som Lärare A beskriver verkar det som att läraren har en bild av vad formativ bedömning generellt sett handlar om, men att läraren emellertid har svårt att definiera vad formativ bedömning är. Att det är svårt att sätta ord på vad formativ bedömning är kan enligt min tolkning bero på att begreppet formativ bedömning ännu inte har en allmänt vedertagen definition, som Black och Wiliam uppmärksammat i sin forskning.<sup>125</sup>

Lärare A beskriver sitt arbete med formativ bedömning som något som läraren arbetar med i samtliga ämnen som hen undervisar i. Vad gäller ämnet historia och formativ bedömning berättar läraren att hen lägger stort fokus på klassrumsdiskussioner i sin historieundervisning. Att eleverna sålunda får läsa och diskutera tillsammans och att därtill besvara frågor som syftar till att fördjupa elevernas tankeprocesser är något som Lärare A bygger sin historieundervisning på. Läraren betonar även vikten av att man lär av varandra när man diskuterar tillsammans. Vidare berättar Lärare A att klassen nyligen har börjat med en skriftlig uppgift i historia som handlar om digerdöden. Följaktligen läser klassen ett kapitel om digerdöden och sedan får eleverna i uppgift av läraren att skriva ner vad de har lärt sig om detta. Därefter tittar läraren på vad eleverna har skrivit och i samband med detta ger läraren tips eller ställer olika frågor till eleverna som syftar till att ge en djupare förståelse för historieämnet, vilket också fungerar som ett stöd för att hjälpa eleverna framåt i deras kunskapsutveckling. När jag sedan ställer följdfrågan om lärarens tips och frågor verkade som en typ av återkoppling till eleverna bekräftar läraren att så var fallet. Lärare A utvecklar sitt svar och förklarar att responsen ska ge vägledning om hur eleverna kan förbättra och utveckla sina skriftliga svar i ämnet historia. I Lärare A:s redogörelser ovan tolkar jag det som att läraren bedriver sitt formativa bedömningsarbete i historieämnet främst genom diskussioner och interaktioner mellan eleverna där ett kunskapsutbyte sker och där eleverna sålunda får visa vad de kan. Därtill uppfattar jag det som att läraren arbetar med återkoppling i ämnet historia i avsikt att stötta elevernas lärande framåt. Följaktligen verkar det som att Lärare A lägger stor vikt på att arbeta med Wiliam's formativa nyckelstrategi 2 och 3 i sin historieundervisning, samt delvis nyckelstrategi 4 eftersom tyngdpunkten endast verkar ligga på att eleverna ska lära av varandra. Lärarens arbete med nyckelstrategi 3 kommer att beskrivas mer utförligt under avsnittet *Lärare A:s tal om formativ återkoppling*.

<sup>125</sup> Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), s. 7.

Angående historieundervisningen berättar Lärare A under intervjun att hen förklarar syftet med sin historieundervisning återkommande under arbetets gång, men inte för varje enskild lektion. Däremot talar läraren om att hen tydliggör lärandemålet för samtliga lektioner i historia:

... att man har ett mål, den här lektionen ska vi lära oss att... Vi kanske ska titta lite på digerdöden, vi ska lära oss om drottning Margareta, vem hon var. Alltså att man har ett mål, men inte liksom... inte syftet att för att du ska lära dig. Nej det... inte varje lektion, men alltid någon gång eller några gånger under arbetsgången... arbetsområdet.

Lärare A ger här uttryck för att hen regelbundet beskriver både lärandemål och syfte med sin historieundervisning. Däremot nämner läraren varken kriterier eller hur hen konkretiserar kunskapskraven för eleverna i ämnet historia. Således verkar det som att läraren delvis arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 1 i sin historieundervisning.

På frågan om hur Lärare A arbetar för att ta reda på elevernas lärande i ämnet historia berättar läraren att hen brukar göra en tankekarta tillsammans med sin klass i samband med att ett nytt arbetsområde i historia påbörjas. Lärare A menar att tankekartan ger läraren en uppfattning om vilka förkunskaper eleverna har. Emellertid ger den inte en bild av vad varje enskild elev kan eftersom det oftast är samma elever som räcker upp handen och svarar på frågor. Jag frågar sedan om Lärare A har något mer exempel på hur hen tar reda på elevernas lärande. Läraren nämner då exit-tickets och förklarar att hen använder sig av exit-tickets ibland i sin historieundervisning för att få kunskap om vad eleverna har lärt sig:

Sen såna här exit-tickets... men det har man ju ändå ... då har man ju ändå på något vis börjat med ett område och det är väl mer sådär efter varje lektion så skulle man kunna köra, det gör man ju ibland, köra med en exit-ticket... vad har du lärt dig den här lektionen?

Om vi tittar på de formativa nyckelstrategierna uppfattar jag det som att Lärare A här arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 2 i sin historieundervisning, där läraren tar reda på elevernas lärande i ämnet historia genom att använda sig av tankekartor och exit-tickets. Enligt Heyer och Hull är en så kallad *utträdesbiljett*<sup>126</sup> en fråga som läraren i förväg bestämmer och som ställs till eleverna vid lektionens slut. Ändamålet med en sådan fråga är att skaffa sig kunskap om hur eleverna har tagit till sig lektionsinnehållet och genom att bedöma elevernas svar får läraren reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande. En utträdesbiljett kan exempelvis röra faktakunskaper eller elevernas förmåga att reflektera över något bestämt.<sup>127</sup> Förmodligen använder Lärare A exit-tickets för att eleverna ska reflektera över vad de har lärt sig i samband med historieundervisningen.

Tidigare i Lärare A:s svar om hur hen arbetar med formativ bedömning i historieämnet nämnde läraren att fokus ligger på klassrumsdiskussioner och att eleverna får lära sig av varandra. Jag ställer därför följdfrågan om hur läraren arbetar med detta och jag frågar även om eleverna får arbeta med kamratbedömning i historia. Lärare A beskriver då att eleverna lär sig av varandra när de får lyssna på hur deras kamrater resonerar och många gånger får eleverna parvis diskutera

<sup>126</sup> Uträdesbiljett och exit-ticket avser samma sak. Dylan Wiliam (2013) kallar det i sin tur för utgångspass.

<sup>127</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 38.

olika frågor som läraren ställer i samband med historieundervisningen. Vad gäller kamratbedömning talar Lärare A om att detta är något som läraren har genomfört i andra ämnen, men inte i ämnet historia. Däremot har läraren planerat att eleverna ska arbeta med kamratbedömning i historia framöver. Läraren lyfter även i samband med detta att *chromebooks*<sup>128</sup> gör det lättare att arbeta med kamratbedömning eftersom man enkelt kan dela dokument med varandra. Utifrån det som Lärare A berättar förstår jag det som att läraren lägger stor vikt på att eleverna får lära sig av varandra i ämnet historia genom att de får diskutera tillsammans, ofta två och två. Däremot verkar det som att eleverna i dagsläget inte ges möjligheten att arbeta med kamratbedömning i historia i samma utsträckning även om läraren påpekar att eleverna kommer att arbeta med detta längre fram. Som jag redan konstaterat verkar det som att Lärare A till viss del arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 4 i sin historieundervisning och då ligger fokus mer på att eleverna får lära av varandra än att bedöma varandras arbetsinsatser.

Vidare ställer jag frågan om hur Lärare A arbetar för att eleverna ska ges möjligheten att äga samt reflektera över sitt eget lärande i ämnet historia. Läraren svarar då såhär:

Alltså vi... jag kan ibland... kan diskutera och tipsa varandra hur man lär sig på ett bra sätt. Kanske inte så mycket i historia, men i andra ämnen som i engelska till exempel... hur lär man sig dom här meningarna på bästa sätt? Alltså tipsa varandra! Vi har också sett ett program som finns på UR [...] som är ett väldigt bra sätt att lära sig hur man ska tänka, liksom tänka för att lära sig till exempel glosor å sådär. Nej men överhuvudtaget just det här att säga... ja men tipsa varandra om hur just du gör för att lära dig. Det är ju också att man får... jaha är de, kan man göra så? Man kan lära sig på olika sätt och att man får upp ögonen för hur man faktiskt lär sig.

Min tolkning av Lärare A:s svar ovan är att läraren stundtals för diskussioner där eleverna får delge varandra strategier om hur de lär sig. Emellertid verkar det som att detta görs i de andra ämnena och inte särskilt mycket i historieämnet. Jag ställer sedan frågan om de arbetar med självbedömning i historia, vilket läraren besvarar med att eleverna inte gör. I detta ögonblick påminner jag läraren att hen tidigare berättat om exit-tickets under intervjun och då kommer läraren på att hen faktiskt arbetar med självbedömning i ämnet historia. Härmed ser jag drag av Wiliam's formativa nyckelstrategi 5, då det verkar som att Lärare A använder sig av exit-tickets i sin historieundervisning som ett redskap för att eleverna ska få reflektera kring sitt eget lärande. Följaktligen kan det ses som att läraren till viss del arbetar med nyckelstrategi 5 i sin historieundervisning. Däremot är det osäkert i vilken grad detta leder fram till att eleverna äger sitt eget lärande, på det sätt som Wiliam menar.

---

<sup>128</sup> Chromebook är en bärbar dator.

## *Lärare A:s tal om formativ återkoppling*

Beträffande Lärare A:s formativa återkopplingar berättar läraren att hens återkopplingar i allmänhet fokuserar på att förklara för eleverna vad de har gjort bra och hur eleverna ska komma vidare. Samtidigt poängterar läraren också vikten av att eleverna måste få känna sig stolta över sig själva och sin insats:

Jag försöker att inte vara sådär... bra! jhoo! Alltså lite så... Utan mer berätta vad var det som var bra? Vad skulle man... vad är nästa steg? Vad skulle man kunna göra liksom för att det ska bli ännu bättre? Sen så kan jag tycka såhär faktiskt att ibland så måste det få vara bra också, det måste få vara bra och de är enough! Alltså så man... det behöver inte alltid vara... dom måste få känna sig nöjda ibland.

Jag frågar sedan om och hur läraren arbetar med återkoppling i ämnet historia specifikt. Lärare A berättar då att hen precis har börjat med skriftlig återkoppling i historieämnet med sin klass. Läraren tänker även tillbaka på sitt formativa arbete i historieämnet i tidigare klasser och berättar att hen arbetade formativt genom att gå runt bland eleverna och jobba med dem samt ge dem kontinuerlig återkoppling. Läraren ger även ett exempel på hur en sådan återkoppling kan se ut:

Ja men hur skulle det vara om du gjorde såhär istället?

Jag förstår det som att Lärare A menar att hens återkopplingar i historia består av att ge eleverna tips om alternativa tillvägagångsätt eller tillhandahålla eleverna strategier under tiden som de arbetar. Det verkar därför som att läraren ger återkoppling i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley kallar för processnivå.

Som tidigare nämnt berättar Lärare A att hen försöker undvika att ge återkopplingar som består av "glada tillrop" eftersom läraren har läst att det inte har en sådan stor effekt. Läraren talar om att hens återkopplingar i ämnet historia istället inriktar sig på att förklara vad som är bra eller ge tips om vad som skulle kunna göras annorlunda. Lärare A berättar att hen också är noga med att tipsa om hur eleverna kan formulera sig för att utveckla sina svar. Läraren förklarar dessutom att de formativa återkopplingarna på skriftliga uppgifter i ämnet historia endast består av textkommentarer och att läraren inte blandar in summativa omdömen, såsom betyg eller poäng, i sina kommentarer till eleverna.

På frågan när Lärare A ger återkoppling i ämnet historia talar läraren om att återkoppling vanligtvis sker muntligt i klassrummet:

Oftast så sker det ju muntligen när man pratar alltså. Och jag tänker att det är ju liksom hela tiden, så fort man för en diskussion med någon. Till exempel om man har läst och dom ska svara på frågor och någon räcker upp en hand och man går dit och man diskuterar. Det är ju oftast så tänker jag då och de är väl det man gör.

Vidare talar Lärare A om att hens muntliga återkopplingar strävar efter att eleverna ska utveckla deras resonemangsförmåga liksom skrivförmåga i historia. Hen betonar vikten av att fördjupa elevernas tankegångar genom att ställa frågor som varför – varför är det så? Således uttrycker

läraren här att hens återkopplingar i ämnet historia ska ge eleverna en tankeställare som syftar till att eleverna ska utvecklas ännu mer.

Lärare A fortsätter sedan att tala om sina skriftliga återkopplingar i ämnet historia och hur de har effektiviserats med hjälp av chromebooks:

Sen så i och med att vi har dom här chromebooks: en och man kan lämna kommentarer i de. Alltså jag har ju tillgång till allt vad eleverna skriver när jag till exempel lägger ut ett dokument och alla kan skriva sitt eget liksom. Det kan jag också kommentera och det är ju superbra verkligen. Alltså ett jättebra verktyg för att kunna, ja men... tänk om du skriver såhär, skulle du kunna skriva såhär istället? Ja att man går in... Sen kan jag säga att jag är precis i uppstarten när det gäller det eftersom vi precis – precis fått chromebooks, det var väl att ta i – men det är ju ändå ganska nytt för oss, sättet att jobba på. Men det är ju ett enkelt sätt. Det gör det ... det är ju väldigt tillgängligt liksom för mig och för barnen också.

Lärare A visar därpå några exempel på skriftliga återkopplingar som läraren har givit till eleverna på en skriftlig uppgift i ämnet historia via sin dator. Återkopplingarna som läraren visar innehåller, som vi också tidigare kommit fram till under intervjun, förklaringar om vad som är bra samt frågor som eleverna kan utgå ifrån för att komma vidare med sitt arbete. När jag sedan ställer följdfrågan om kommentarer ges på den färdiga uppgiften eller om läraren skriver kommentarer till eleverna under arbetets gång bekräftar Lärare A att kommentarerna är riktade till en uppgift, men att uppgiften inte är klar och därför kan läraren ge återkoppling i form av kommentarer fortlöpande under tiden som eleverna arbetar med uppgiften:

Jag vill att det ska ske under tiden för att vi ska ju... det är en process, vi ska ju lära oss någonting liksom.

Lärare A talar om att det är en ”process” och min tolkning är sålunda att läraren ger kontinuerlig återkoppling under tiden som eleverna arbetar med en specifik uppgift i historia. Därmed verkar det som att läraren här ger återkoppling i ämnet historia på både uppgiftsnivå och processnivå. Hattie och Timperley menar att effektiv återkoppling på uppgiftsnivå samt processnivå är inbördes relaterade.<sup>129</sup> Även Grönlunds tolkning är att återkoppling på uppgiftsnivå behöver kombineras med processrelaterad återkoppling för att återkopplingen ska leda fram till en mer formativ återkoppling.<sup>130</sup> Att Lärare A kombinerar dessa två återkopplingsnivåer i sin historieundervisning kan, enligt min tolkning, därför vara till en fördel för att stärka fortsatt lärande.

När jag ställer frågan om hur eleverna tar till sig de återkopplingar som läraren ger svarar Lärare A att eleverna tar emot återkopplingarna på ett bra sätt och att eleverna är positivt inställda till att få återkoppling av läraren i ämnet historia. Hen talar också om att de flesta elever är måna om att göra så bra ifrån sig som möjligt och att eleverna är medvetna om att läraren ger återkoppling i syfte att eleverna ska ”lära sig mer”. Lärare A uttrycker här en uppfattning om att hens återkopplingar i historieämnet har en positiv inverkan på eleverna.

<sup>129</sup> Hattie, John & Timperley, Helen (2007), s. 102.

<sup>130</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 100.

## *Lärare A:s tal om möjligheter och svårigheter med formativ bedömning*

Angående de vinster som Lärare A ser med att arbeta formativt i ämnet historia, så berättar läraren att formativ bedömning skapar en vi-känsla där läraren tillsammans med eleverna arbetar för att komma vidare. Läraren förtydligar att ”man hjälps åt” för att bli bättre. Därtill uppger Lärare A att det är roligt att arbeta med formativ bedömning och att hen är mycket positivt inställd till det eftersom läraren inte bara får chansen att utveckla eleverna i ämnet historia, utan även sig själv och sitt sätt att arbeta med formativ bedömning i sin historieundervisning. Svårigheterna som läraren nämner är att det formativa bedömningsarbetet i ämnet historia däremot tar tid och att det ibland kan vara svårt att hinna med att arbeta formativt under arbetets gång. Läraren poängterar även att det måste finnas tid till att arbeta med exempelvis en återkoppling. Fortsättningsvis lyfter Lärare A att det är en fördel om eleverna arbetar tillsammans eftersom läraren då kan ge återkoppling till många elever samtidigt, vilket sålunda blir mer tidseffektivt. Läraren avslutar sedan med att betona vikten av att arbeta med formativ bedömning i ämnet historia även om det är tidskrävande:

Det tar lite tid men jag tror att man har enorma vinster med det ändå, om man tar sig den tiden.

De möjligheter som jag förstår att Lärare A ser är bland annat att läraren genom att arbeta med formativ bedömning i sin historieundervisning får chansen att utveckla elevernas lärande. Lärarens redogörelser överensstämmer med det som tidigare forskning lyfter fram, då Wiliam liksom Jönsson och Odenstad menar att formativ bedömning främjar elevernas lärande.<sup>131</sup> Även de svårigheter som jag uppfattar att Lärare A ser med att arbeta formativt har lyfts fram av tidigare forskning. Läraren uppger följaktligen att det tar tid att arbeta formativt i ämnet historia. Att det behövs tid för att arbeta med formativ bedömning är något som Bennett har uppmärksammat i sin artikel och likaså något som Vingsle har kommit fram till i sin avhandling om formativ bedömning i ämnet matematik.<sup>132</sup>

## 6.2 Lärare B

Lärare B är 26 år gammal och är utbildad grundskolelärare för årskurs 7–9, men är ändå behörig att undervisa i årskurs 4–9. Hen är ämnesbehörig i historia, geografi samt religion och undervisar idag i samtliga So-ämnen, men också i svenska och engelska. Lärare B har arbetat som verksam lärare i ett och ett halvt år vid denna tidpunkt. Läraren har ett och ett halvt års erfarenhet av att undervisa i de samhällsorienterade ämnena för årskurs 4–6.

Sammanfattningsvis ska historieämnet för Lärare B ge eleverna en förståelse för varför dagens samhälle ser ut som det gör:

Ämnet historia på mellanstadiet... Jag tycker det är svårt för dom för det är så himla mycket. Det är kungar och det är årtal, men att få förståelse över varför vi läser om dom här kungarna och varför vi läser om hur det såg ut då jämfört med idag. För det är mycket dra kopplingar så att dom ska få förståelsen hur viktig historien är för oss idag, i dagens

<sup>131</sup> Wiliam, Dylan (2013); Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014).

<sup>132</sup> Bennett, Randy, Elliot (2011); Vingsle, Charlotta (2014).

samhälle, varför vi läser. Så att förstå ämnet och sen då bygger en grund för högstadiet, då dom ska... kommer diskutera... ah, men nu är det ju främst Sverige och Europa, men när dom ska kolla – eller Norden kanske till och med – men när dom ska kolla liksom mer utbredd över världen, att dom då har hur det såg ut i Sverige och kan jämföra länder och sen jämföra... men barn, kvinnor, män, hur vi har utvecklats eller hur det har blivit mer modernt.

Utifrån citatet ovan uppfattar jag det som att Lärare B upplever att ämnet historia på mellanstadiet är ett ämne som är omfattande och komplext, men som ska utveckla elevernas förståelse för historien. Jag förstår det också som att läraren menar att eleverna genom undervisning i ämnet historia ska kunna jämföra och göra kopplingar mellan olika tidsepoker.

### *Lärare B:s tal om formativ bedömning*

På min fråga om vad formativ bedömning är för Lärare B förklarar hen att formativ bedömning handlar om att utveckla eleverna, framförallt genom att ge feedback/återkoppling:

Formativ bedömning det är när jag hjälper eleverna att utveckla sig på olika sätt. Det kan vara att jag gör det med en individ, att vi kollar på enskilda uppgifter eller att eleverna hjälper varandra med att... ah men dom får en fråga och så diskuterar dom den tillsammans eller att vi gör de i helklass och att vi ska då utefter det här sen då bedöma... ah, men varje enskild individ. Att det handlar om nya sätt att ta till sig fakta och nya sätt att lära sig. Och att... Men alltså man ger feedback och förbättring för..., i alla olika stadier i undervisningen, för att nå ett resultat.

Sett ur ett generellt perspektiv kan det tolkas som att läraren ser på formativ bedömning som ett sätt att utveckla elevernas lärande och att ge feedback/återkoppling i avsikt att ”nå ett resultat”. Lärare B talar sedan om att hen arbetar kontinuerligt med formativ bedömning i ämnet historia, men också i ämnet svenska. Läraren förtydligar att hen även brukar samplanera svenskämnet med So-ämnena. I samma stund talar läraren om att det däremot är svårare att arbeta formativt i engelska. Tyvärr ställs ingen följdfråga om varför läraren anser att det är svårare att arbeta med formativ bedömning i ämnet engelska. Lärare B förklarar vidare att hen inte alltid tänker på att hen arbetar med formativ bedömning och att det formativa arbetet sker mer medvetet i vissa sammanhang än i andra. Läraren nämner exempelvis att tid, elevgrupp och läroämne har en betydande roll för hur mycket hen arbetar med formativ bedömning i sin undervisning. När jag sedan ställer frågan om hur Lärare B arbetar med formativ bedömning i ämnet historia svarar läraren att det kan ske på olika vis. Om klassen exempelvis arbetar utifrån läroboken brukar de först läsa igenom den förutbestämda uppgiften tillsammans och sedan får eleverna arbeta med den. Läraren beskriver att hen samtidigt går runt och hjälper eleverna på tu man hand genom att stötta och ge återkoppling direkt. På så sätt får läraren en indikation på var eleverna befinner sig. Läraren berättar också att hen brukar samla upp klassen och göra en uppgift tillsammans om många elever kör fast på samma uppgift. Ytterligare exempel på hur Lärare B arbetar med formativ bedömning i historieämnet är att eleverna får göra redovisningar med hjälp av PowerPoint där eleverna får möjligheten att göra om sin första PowerPoint efter

respons från läraren om vad de kan förbättra tills nästa redovisning eller att eleverna får arbeta med tankekartor där läraren ger återkoppling till eleverna innan de fortsätter sitt arbete och börjar skriva på datorn. Lärare B förklarar att eleverna kan dela sin text som de har skrivit på datorn med läraren och på så sätt kan läraren ge skriftliga kommentarer till eleverna direkt i texten och sedan skicka tillbaka dessa till eleverna. Utifrån det som Lärare B berättar verkar det som att lärarens formativa arbetssätt i ämnet historia i stor utsträckning utgår ifrån Wiliam's formativa nyckelstrategi 3. Detta genom att eleverna får fortlöpande återkoppling på deras prestationer samt återkoppling under tiden som de arbetar. I Lärare B:s beskrivningar ser jag dessutom drag av Wiliam's formativa nyckelstrategi 2, då jag uppfattar det som att läraren tar reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande genom att de får arbeta med olika uppgifter i historieundervisningen. Lärarens arbete med nyckelstrategi 3 kommer att fördjupas under avsnittet *Lärare B:s tal om formativ återkoppling*.

Lärare B uppger att hen ibland låter eleverna diskutera varandras provsvar, mindre tester eller läxförhör i grupp i ämnet historia. Läraren talar också om att eleverna får arbeta tillsammans i grupper för att hjälpa varandra att komma framåt. Jag ställer sedan följdfrågan om Lärare B kan utveckla sitt svar om att eleverna får ta hjälp av varandra och då berättar läraren att eleverna är bra på olika saker och därför får de arbeta tillsammans. Läraren ger ett exempel på hur eleverna får arbeta tillsammans i historieämnet genom att beskriva att eleverna får sitta två och två, men att eleverna till en början ska svara på frågorna enskilt. Därefter får eleverna ta hjälp av varandra genom att samtala om svaren samt jämföra dessa med varandra. I samband med detta ställer jag även frågan om eleverna likaså arbetar med kamratbedömning i historia och då svarar läraren såhär:

Från och till. Det är ju ett väldigt känsligt ämne kamratbedömning. Jag tycker att det är bra, men min klass som jag har mest då har inte varit den mest positiva till det. Det är många som är rädda för att visa sina svar, vilket gör det svårt för jag vill ju inte att dom ska känna sig nervösa inför provet eller läxan mer än vad dom behöver. Utan då är det mer att vi gör diskussionsfrågor och så får dom diskutera det i grupper.

Lärare B tillägger även att hen har arbetat med kamratbedömning i engelska under en period, men att många elever inte tyckte om det. Jag tolkar det därför som att kamratbedömning är något som eleverna inte arbetar med särskilt ofta vad gäller ämnet historia. Möjligtvis kan det bero på att eleverna har visat sitt missnöje. Att kamratbedömning är något som skapar oro hos eleverna är något som Wiliam och Leahy har kommit fram till, då Wiliam och Leahy menar att det kan vara känsloladdat att bedöma andra klasskamraters arbeten.<sup>133</sup> På grund av detta förstår jag det som att Lärare B hellre fokuserar på att eleverna får diskutera snarare än bedöma varandras prestationer och därför verkar det som att läraren till viss del arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 4 i sin historieundervisning.

Under intervjun berättar Lärare B som tidigare nämnt att hen använder sig av tankekartor i sin historieundervisning. Eftersom jag vill ta reda på vilken funktion tankekartan har ställer jag

<sup>133</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 60.



följdfrågan om tankekartan syftar till att ta reda på elevernas förkunskaper och då svarar läraren att den ibland fungerar som ett redskap för att ta reda på förkunskaperna och ibland för att visualisera elevernas tankar och idéer om sitt arbete. På så sätt kan läraren via tankekartan stötta och hjälpa eleverna. Jag frågar sedan om Lärare B har några mer verktyg för att ta reda på elevernas lärande i ämnet historia och då svarar läraren att hen brukar föra diskussioner med sin klass och att eleverna får samtala om sina egna erfarenheter och intressen i relation till historieämnet:

Vi brukar ha en öppen diskussion i klassrummet. Nu är det lättare med min klass, jag har ju två klasser i So och historia. Min klass känner jag ju och vet bättre för jag är ju med dom nästan hela tiden, nästan varje lektion i veckan, så jag vet ju vad jag kan och inte kan göra där på ett annat sätt. Vi brukar ha att jag, ah men skriver... att vi skriver på tavlan, att jag ställer en fråga öppet eller om jag har en PowerPoint och så ställer jag en fråga och så diskuterar vi den öppet i klassen. Och ofta att vi tar... visa på förkunskaper till det dom redan kan. Alltså, om vi pratar om... ah men historia, då skulle det kunna vara att vi pratar om historia i sport för det är en väldigt sportintresserad klass och då hittar vi intresset där [...]. Och så kan vi prata om sport då ... ah men vi kollar på sport, vad som hände förra året, året innan. Att man kopplar det till någonting som ligger dom varmt om hjärtat till att sedan byta till andra ämnen.

Lärare B fortsätter att ge exempel på hur hen arbetar för att ta reda på elevernas lärande i ämnet historia och förklarar att fokus framförallt ligger på att diskutera och berätta muntligt, men också att eleverna får redovisa sina kunskaper skriftligt. Läraren förtydligar att eleverna exempelvis får arbeta med skriftliga uppgifter eller att de får en öppen fråga som de ska skriva ett svar på. Lärare B berättar även att eleverna ibland får arbeta med *exit-notes*<sup>134</sup>:

Vi har gjort, alltså att dom har gjort post-it lappar, exit-notes heter det, att dom i olika ämnen... Det kan man ju göra alltså i början när man ska starta upp något kanske. Det har jag gjort ett par gånger att dom, ah men... vad kan jag om det här?

Lärare B berättar sedan att hen ibland samlar in svaren från elevernas exit-notes och sätter dessa på tavlan och ibland får eleverna skriva vad de kan direkt på tavlan. Läraren beskriver därefter fler sätt för att ta reda på elevernas kunskaper och nämner bland annat att eleverna även får sitta i grupper och samtala om vad de kan. Utifrån det som Lärare B beskriver ovan är min tolkning att läraren här arbetar med William's formativa nyckelstrategi 2 i sin historieundervisning. Detta genom att eleverna får göra egna tankekartor, diskutera deras befintliga kunskaper tillsammans eller att eleverna skriftligen får svara på olika exit-notes, som enligt min uppfattning syftar till att synliggöra elevernas förkunskaper.

På frågan om och hur Lärare B förmedlar syftet med sin historieundervisning svarar hen såhär:

Varje gång jag startar upp ett nytt arbetsområde, så om jag nu ska prata om medeltiden eller vasatiden eller i alla ämnen faktiskt, gör jag det. Då har jag en PowerPoint och i början av PowerPoint: en så är det alltid med lärandemål, syfte och varför ska vi lära oss om det här.

<sup>134</sup> Exit-notes, Exit-ticket, utträdesbiljett och utgångspass avser samma sak.

Vad står det i läroplanen att vi ska lära oss liksom om det här? Vad kommer det ge oss i det här? Varför gör vi det nu? Och då brukar vi prata om det här med att man ska argumentera och visa samband, att man får med sig dom stegen liksom utöver vad det står i läroplanen och kriterierna att när man läser, ah vad blir det..., kunskapskraven där det står alla dom här termerna så att dom får liksom in det redan nu.

Om jag förstår Lärare B rätt så visar lärarens svar att hen har en tydlig struktur för att göra eleverna medvetna om historieundervisningens syfte, mål och krav. Tittar vi på de formativa nyckelstrategierna verkar det därför som att läraren här arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 1 i sin historieundervisning.

När jag frågar Lärare B hur hen arbetar för att eleverna ska reflektera över samt äga sitt eget lärande i ämnet historia talar läraren om att det handlar om att tillåta eleverna att ta ansvar. I samband med att läraren talar om kriterierna är hen noga med att visa på sitt ansvar, men likaså elevernas ansvar. Lärare B berättar dessutom att hen många gånger avslutar ett arbetsområde i historia genom att eleverna får arbeta enskilt eller i grupp med en uppgift där eleverna ges möjligheten att ta eget ansvar för sitt lärande. Eleverna får således ansvara för sitt lärande i ämnet historia genom att ensamt eller tillsammans med andra strukturera, organisera och genomföra arbetsuppgiften. Läraren förtydligar att hen ger eleverna vissa riktlinjer, men att det blir eget lärande genom att eleverna självständigt får styra över arbetet och dess innehåll. Jag frågar sedan om eleverna arbetar med självbedömning i historieämnet, vilket läraren svarar med att eleverna får göra någon gång ibland. Lärare B tillägger i samband med detta att hen ibland ställer frågor till eleverna, som i princip fungerar som exit-notes. Detta för att eleverna ska ges möjligheten att tänka igenom vad de har lärt sig i samband med historieundervisningen:

... dom kan ibland få liksom, hur tyckte jag det gick? Sådana frågor liksom. Det kan jag tycka är kul att ha som, ah men nästan som exit-notes eller såhär att man skriver... vad har jag lärt mig? Liksom efter hela... när vi liksom samlar ihop påsen med allting. Att dom kan... men vad har vi lärt oss?

I lärarens beskrivningar om huruvida eleverna får reflektera kring samt äga sitt eget lärande kan jag se drag av Wiliam's formativa nyckelstrategi 5. Min uppfattning är att eleverna får ta ansvar för sitt eget lärande i ämnet historia genom att strukturera upp samt genomföra olika arbetsuppgifter självständigt eller tillsammans med andra. Beträffande självbedömning förstår jag det som att Lärare B menar att eleverna då och då får reflektera kring sin egen lärandeutveckling via exit-notes. Således kan det ses som att läraren till viss del arbetar med nyckelstrategi 5 i sin historieundervisning. Emellertid är det osäkert i vilken grad detta leder fram till att eleverna äger sitt eget lärande, såsom Wiliam menar.

### *Lärare B:s tal om formativ återkoppling*

Angående Lärare B:s formativa återkopplingar förklarar läraren att återkopplingarna generellt sett ska tala om för eleverna vad de kan tänka på för att nå nästa steg. Jag frågar därpå hur Lärare B:s återkopplingar ser ut i ämnet historia och då svarar läraren att återkopplingarna oftast är skriftliga, men också muntliga. Lärare B ger ett exempel på hur återkoppling görs på elevernas prov i historia och förklarar att hen inte återkopplar genom att skriva ett betyg utan

återkopplingarna består oftast av en text om vad eleverna kan tänka på tills nästa gång. Läraren beskriver även att återkopplingarna i ämnet historia många gånger fokuserar på att uppmana eleverna till att använda historiska termer och begrepp för att visa på en djupare förståelse. Samtidigt berättar läraren att eleverna kan ha svårt att förstå olika begrepp såsom orsak, konsekvens och samband. Lärare B är därför noga med att ”bryta ner” dessa ord när läraren återkopplar till eleverna och hen talar även om vikten av att knyta an till elevernas förmågor för att de lättare ska förstå. Dessutom talar Lärare B om att hen ger återkopplingar till eleverna som de kan ta med sig till andra uppgifter. Läraren ger här uttryck för att hens återkopplingar i historieämnet ska vara användbara vid arbetet med andra uppgifter och därtill tala om för eleverna vad de kan tänka på tills nästa gång. Således påvisar detta att läraren arbetar med återkoppling i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley menar ske på processnivå.

Vidare berättar Lärare B att hens återkopplingar i historia fokuserar på att förklara vad nästa steg är:

... ah men om jag bara skriver ”bra jobbat”, vad får dom ut av det? tänker jag. Hur ska dom då nå nästa steg? För att du ska ju alltid kunna utvecklas som elev, du vill ju alltid kunna nå högre och då måste ju jag som lärare visa på vilket sätt dom ska nå högre. Att ja men... prata mer tydligt om vi haft en muntlig redovisning eller tänk på hur snabbt du pratar eller testa att spela in dig själv så du vet liksom hur du låter och då vet du hur snabbt du pratar eller tänk på att förklara mer, om det står att du ska ha två exempel, då ska du ha två exempel. Att man verkligen visar vad dom kan göra. För om jag bara skriver ”bra”, ”ok”, ”godtagbara kunskaper”, ”G”, ”MVG”, ”A”, ”B”... det ger ju inte dom någonting. Jag måste ju som lärare lägga ner tid på återkopplingen.

Lärare B tillägger emellertid att hen exempelvis kan skriva på ett prov i historia ”mer än godtagbara kunskaper”, men att detta kompletteras med att läraren skriver en separat kommentar i slutet av provet eller kommenterar direkt vid provfrågorna:

Sen längst bak i papperet eller längst med varje fråga, om det var en fråga som dom hade gjort bra, så kunde jag skriva någonting vid den ”bra tänkt”, ”bra formulerat”, ”här har du använt av att visa samband”, så dom vet när dom har gjort det. Och om det var en fråga som dom inte har svarat så bra på så kan jag ibland skriva svaret eller liknande svar att ...”tänk på att såhär skulle det här kunna vara”... om dom bara tagit det ett steg och inte visat på sambanden [...].

I följande två utdrag kan det tolkas som att lärarens återkopplingar i ämnet historia inte enbart fokuserar på att skriva ”bra” eller att endast återkoppla genom att göra en summativ bedömning, såsom ett betyg. Lärare B försöker även att ge formativa återkopplingar i ämnet historia i form av skriftliga kommentarer som syftar till att utveckla eleverna. Detta genom att påvisa vad eleverna har gjort bra och mindre bra på ett prov eller vad de kan utveckla och förbättra. Följaktligen verkar det som att lärarens återkopplingar i historieämnet här sker på den nivå som Hattie och Timperley kallar för uppgiftsnivå.

Tidigare under intervjun talade Lärare B om att eleverna får arbeta enskilt eller tillsammans med andra i historieämnet för att eleverna ska ges tillfällen att ansvara för sitt eget lärande. Jag ställer därför följdfrågan om läraren ger eleverna återkoppling under en sådan arbetsprocess, vilket läraren svarar med att hen gör. Lärare B klargör att många elever inte klarar av att arbeta självständigt helt och hållet och därför behöver läraren ge återkoppling till eleverna. Läraren beskriver även att hen brukar gå runt bland eleverna i klassrummet där läraren ger återkoppling direkt till eleverna genom att ställa frågor till dem. Läraren ger några exempel på sådana frågor:

... hur tänker ni här vid den här frågan? Har ni tänkt på det här? Vad pratade vi om på den här lektionen?

Lärare B förtydligar att hen genom sina frågor ger eleverna ett ”lockbete” för att eleverna ska komma igång med sitt arbete. Jag får intrycket av att Lärare B strävar efter att ge eleverna återkoppling som syftar till att eleverna ska få stöttning för att komma vidare med sitt arbete. Det verkar därför som att läraren här arbetar med återkoppling i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley menar ske på processnivå.

I fråga om när lärarens återkopplingar sker i ämnet historia svarar Lärare B att återkopplingarna som regel sker på större delar, såsom läxförhör eller prov och att de därmed inträffar när arbetet är färdigställt. Samtidigt talar läraren om att återkoppling behöver ske kontinuerligt och därför ger läraren likaså återkoppling i ämnet historia under tiden som eleverna arbetar i exempelvis läroboken. Kontinuerlig återkoppling kan även ske när läraren ger återkoppling i helklass eller till varje enskild elev. Lärare B lyfter även fram att det blir olika typer av återkoppling beroende på situation och sammanhang, alltså om eleverna arbetar enskilt eller tillsammans med andra. Ytterligare exempel på när återkoppling sker i historieämnet är när eleverna lämnar in sina arbetsböcker för att läraren ska se om eleverna är inne på rätt spår. I samband med detta brukar läraren även ge återkoppling till eleverna genom att skriva i deras böcker. Lärare B:s beskrivningar ovan stärker sålunda min uppfattning om att läraren arbetar med återkoppling på både uppgiftsnivå och processnivå i sin historieundervisning.

När jag sedan ställer frågan om hur Lärare B uppfattar att eleverna tar till sig de skriftliga eller muntliga återkopplingar som läraren ger i ämnet historia svarar hen såhär:

Väldigt olika! Jag skulle säga att skriftligt är lättare för då har dom på papper vad dom kan göra och då är det främst när dom ska göra det direkt som dom tar till sig. Om jag säger du kan göra såhär istället, då är dom ganska snabba på att ändra det.

Om jag tolkar Lärare B:s svar rätt har eleverna lättare för att använda den skriftliga återkopplingen än den muntliga eftersom den skriftliga sålunda kvarstår och i och med det kan eleverna arbeta utifrån den på ett mer lätthanterligt sätt. Dessutom ger läraren bilden av att eleverna tar till sig återkopplingen ännu bättre om den ges direkt. Detta kan bekräftas av Grönlund som menar att en återkoppling kan bli mer givande om den ges relativt nära elevens prestation.<sup>135</sup>

<sup>135</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 101.

## *Lärare B:s tal om möjligheter och svårigheter med formativ bedömning*

När jag ställer frågan om vilka vinster Lärare B ser med att arbeta formativt i ämnet historia svarar läraren såhär:

Vinster är att jag nästan hela tiden vet vilka som hänger med och vilka som inte hänger med och vad jag kan förbättra mig på eller vad som är svårt. Ja men jag ser när... eller jag hör och ser när eleverna diskuterar vad som har varit svårt i det vi har jobbat med [...]. När jag sitter en och en med dom när dom sitter med boken så ser jag vilka som kanske behöver den här extra pushen. På proven ser jag förhoppningsvis då i framtiden, jag tänker att det är ett långsiktigt arbete, så ser jag att dom orden som jag ger dom här ska då leda till att det blir lättare för dom med alla olika sammanhang och begrepp längre fram när jag följer klassen. Så jag tänker att det är ett kontinuerligt arbete som på längre tid har en stor fördel.

Lärare B fortsätter:

Men jag tror det är just det här att jag får kunskap om var mina elever är och kan jobba utefter det. Att jag kan lägga, ja men nivån på den nivå som dom är. För då vet jag ju genom att hela tiden veta var dom är och det vet jag ju liksom eftersom man gör så många olika saker. Dom får jobba i grupp, dom får diskutera, exit-notes eller vi pratar högt i klassrummet. Om ingen säger något så märker jag ju att det här har varit alldeles för svårt eller det här har dom inte alls hängt med på.

I följande två utdrag kan vi se att Lärare B ser flera vinster med att arbeta formativt i ämnet historia. Läraren nämner exempelvis att hen via formativ bedömning får kunskap om var eleverna befinner sig i sitt lärande och därigenom kan läraren stötta sina elever genom att lägga historieundervisningen på rätt nivå. De möjligheter som jag uppfattar att Lärare B ser med att arbeta formativt stämmer också väl överens med det som Wiliam liksom Jönsson och Odenstad framhäver, då samtliga menar att formativ bedömning gynnar elevernas lärandeutveckling.<sup>136</sup> När det kommer till svårigheterna med att arbeta formativt i ämnet historia talar Lärare B om att det framförallt handlar om ork och tid. Lärare B påpekar även att tidsbristen är ett faktum oavsett ämne. Vad gäller historieämnet upplever Lärare B att detta ämne är det mest utmanande skolämnet eftersom det är mycket fakta som ska läras ut, vilket gör att de formativa återkopplingarna blir mer omfattande. På grund av detta kan det ta lång tid att exempelvis bedöma elevernas prov i historia. Läraren förklarar dessutom att hen kan lägga mer tid på de formativa återkopplingarna om det råder en lugn period än om det råder en stressig period i skolan. Att det tar mycket av tiden att skriva formativa återkopplingar är något som Grönlund uppmärksammat i sin avhandling, då lärarna i Grönlunds studie likaså nämner att det är tidsödande att formulera kommentarer.<sup>137</sup> Slutligen berättar Lärare B att hen anser att det finns fler fördelar än nackdelar med att arbeta formativt i historieämnet. Detta eftersom läraren via formativ bedömning och formativ återkoppling kan reducera missförstånd över något som läraren har lärt ut i sin historieundervisning och att läraren på så sätt alltid finns där för elevernas skull.

<sup>136</sup> Wiliam, Dylan (2013); Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014).

<sup>137</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 61.

### 6.3 Lärare C

Lärare C är 42 år gammal och är utbildad grundskolelärare i So för årskurs 4–9. Läraren är ämnesbehörig i samtliga fyra So-ämnen för årskurs 4–9, men har genom sin utökade behörighet även behörighet att undervisa i engelska, matte, svenska och bild för årskurs 4–6. I dagsläget undervisar Lärare C i samtliga So-ämnen, samt i ämnet engelska. Hen har arbetat som verksam lärare i 19 års tid i samband med att denna undersökning ägde rum och har lika många års erfarenhet av att undervisa i de samhällsorienterade ämnena för årskurs 4–6.

På frågan om vad Lärare C anser är viktigt att eleverna ska lära sig i ämnet historia på mellanstadiet svarar läraren såhär:

... alltså när vi fick den nya läroplanen så är de ju... var de ju ganska stor förändring i ah, i samtliga ämnen. Men just det här traditionella med att bara lära ut, som vi jobbar med nu i och för sig då, medeltiden och vasatiden, så är det ju inte bara fokus på skeendena liksom utan det är ju så mycket mer, med historiska källor och historieanvändande och att kunna se hur människor har tolkat och sett på saker olika genom tiderna. Så att det är ju så mycket mer än att dom ska få med sig dom historiska skeendena och historiska personer och den biten.

Vad gäller Lärare C och hens syn på ämnet historia tolkar jag det som att läraren menar att historieämnet på mellanstadiet inte bara handlar om att eleverna ska lära sig om viktiga personer och händelser utan det handlar även om att exempelvis arbeta med historiska källor och att därigenom skapa en förståelse för historien. Dessutom uppger Lärare C under samtalet att hen tror att det är vanligt att ganska stora delar av historieämnet glöms bort, som numera är väldigt stora delar av ämnet i kursplanerna. Tyngdpunkten vad gäller historieämnet ska, enligt läraren, ligga på så mycket mer än enbart ”det där gamla traditionella”. Läraren förtydligar att det är otroligt mycket mer som eleverna ska förstå än bara händelser, personer och den historiska tidslinjen. Samtidigt lyfter läraren att det inte alltid är så enkelt att få eleverna att förstå detta och därför är det viktigt att lägga historieundervisningen på deras nivå och öka svårighetsgraden successivt för att det inte ska bli för avancerat för tidigt. Lärare C tillägger även i samband med detta att hen har varit med i arbetet att ta fram ett nationellt prov i ämnet historia. Läraren beskriver att detta arbete har varit mycket givande för att förstå tanken med det som står skrivet i läroplanen, vilket således har medfört att läraren har blivit mer insatt i läroplanen och alla dess förändringar. På så sätt har läraren blivit hjälpt i sitt sätt att bedriva sin historieundervisning.

#### *Lärare C:s tal om formativ bedömning*

När jag ställer frågan om vad formativ bedömning är för Lärare C svarar läraren såhär:

Formativ bedömning är ju när eleven får respons ifrån mig som lärare på vad dom kan förändra och hur dom kan utvecklas vidare, nästa steg i utvecklingen, och att jag kommunicerar det på något sätt med dom. Antingen muntligt i ett samtal eller med skriftliga kommentarer och ... det dom har gjort bra och vad nästa steg är, så dom kan försätta att komma vidare liksom.

Utifrån citatet på föregående sida ger läraren uttryck för att formativ bedömning i allmänhet handlar om att ge respons/återkoppling som syftar till att eleven ska utvecklas ytterligare och därigenom komma framåt i sin lärandeutveckling.

När jag frågar Lärare C om och hur hen arbetar med formativ bedömning svarar läraren att hen absolut arbetar med formativ bedömning, men poängterar likaså arbetet med den summativa bedömningen. Beträffande formativ bedömning beskriver Lärare C hur hen arbetar formativt i olika ämnen och nämner exempelvis att hen har planerat att ge återkoppling till eleverna i ämnet geografi, där läraren ska ge kommentarer om vad eleverna kan utveckla vidare i sina texter samt hur de kan tänka tills nästa gång. Vidare berättar läraren att eleverna har fått chromebooks och att detta har underlättat arbetet med formativ bedömning. Lärare C ger sedan ett exempel på hur läraren har arbetat formativt i ämnet engelska och beskriver att hen har gått in i elevernas dokument och läst deras arbeten och sedan återkopplat till eleverna genom att skriva en kommentar direkt i dokumentet. Vad gäller ämnet historia som denna studie följaktligen inriktar sig på berättar Lärare C att hen inte har arbetat med formativ bedömning via chromebooks särskilt mycket i historia på grund av att klassen ganska nyligen har kommit igång med historieundervisningen för detta läsåret.

När jag sedan gör en kompletterande intervju med Lärare C några veckor senare berättar läraren att eleverna häromdagen har haft ett skriftligt prov i ämnet historia där tanken var att eleverna ska lära sig att utveckla sina svar så mycket som möjligt. Läraren berättar att hen därefter kommer att bedöma elevernas svar genom att värdera vilken nivå svaren ligger på, alltså om de är enkla, utvecklade eller välutvecklade. Samtliga elever kommer sedan att få återkoppling om hur det gick på provet genom att de får en skriftlig kommentar vid varje provfråga där läraren kommer att skriva hur deras resonemang är. Avslutningsvis kommer läraren även att skriva en sammanfattande kommentar om hur eleverna har lyckats och vad de kan tänka på i fortsättningen. Ett annat exempel som Lärare C belyser på frågan om hur hen arbetar med formativ bedömning i ämnet historia är att eleverna ofta arbetar enligt EPA i historieundervisningen, där eleverna först får tänka ensamma, sedan får eleverna diskutera i par och till sist diskuterar alla i klassen tillsammans. Lärare C förklarar att eleverna genom EPA får möjligheten att tänka själva och likaså med varandra, vilket gör att eleverna kan ta stöd och hjälp av sina kamrater. Läraren poängterar också att de svaga eleverna får hjälp av de som är lite starkare och att de elever som sålunda är starkare får möjligheten att visa vad de kan. Utifrån det som Lärare C tar upp ovan uppfattar jag det som att läraren arbetar med att ge återkoppling till sina elever i avsikt att stötta elevernas lärandeutveckling i ämnet historia. Således verkar det som att läraren aktivt arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 3 i sin historieundervisning. Därutöver ser jag drag av nyckelstrategi 2 samt 4, då läraren uttrycker en uppfattning om att eleverna ofta diskuterar med varandra i historieämnet där eleverna får visa sina kunskaper i samspel med varandra. Lärarens arbete med nyckelstrategi 3 kommer att beskrivas mer utförligt under avsnittet *Lärare C:s tal om formativ återkoppling*.

Lärare C påpekar under intervjuerna att många elever är fåordiga och därför brukar läraren använda sig av olika exempel på elevsvar i sin So-undervisning för att eleverna ska veta vad som krävs:

Elever i den här åldern, många är ju väldigt kortfattade och tänker inte på det här med hur man utvecklar sin svar vidare. Och där brukar jag ju i... ah, i alla So-ämnena, brukar jag ju gå igenom som elevexempel som inte några av mina elever har gjort, utan som finns... som man kan ha som exempel. Dom får en uppgift och sen så kanske dom själva får jobba med den och sen får dom tre olika nivåer på olika elevsvar så att dom tydligt ser att man modellerar och dom ser hur ett... ja, ett enkelt svar är, och hur ett utvecklat svar är och hur ett välutvecklat svar är liksom. För att dom lättare ska förstå vad det är som krävs.

Jag ställer sedan följdfrågan om Lärare C har visat exempel på hur det kan se ut i historieämnet specifikt och då svarar läraren såhär:

Lärare C: Det har jag säker gjort, men det har man ju gjort tidigare när man till exempel jobbat ... kanske framförallt med sexorna eller i slutet på femman. Man använder till exempel uppgifter som finns på bedömningsportalen eller gamla nationella provuppgifter, där man ... Dom är ju väldigt tydliga och bra för att åskådliggöra just det här med nivå, hur ett svar kan se ut på olika nivåer.

Jag: Tänker du då utifrån kunskapskraven? Det som du pratade på enkelt, utvecklat, välutvecklat?

Lärare C: Ja precis! Att man tar bara en ... tar ut en provuppgift och så visar dom att såhär kan ett elevsvar se ut och såhär ... Det har jag ju gjort i många ämnen, i engelska också till exempel. Man ger exempel på olika nivåer och så får dom själva... ja dom kan ju själva få bedöma, vad tycker du själv om det här svaret? Och vad tycker du om det här? Hur ser det här ut? För att dom liksom ska få igång... men det här är ju mycket bättre det här svaret, dom har ju skrivit massor, dom har ju med massa begrepp. Så dom får en förståelse för det innan dom utsätts för det själva.

Om jag tolkar Lärare C:s svar korrekt verkar det som att läraren ofta visar exempel på elevsvar för att eleverna ska få se hur andra elever har genomfört en uppgift och på så sätt kan eleverna jämföra skillnader i svaren. Följaktligen verkar det som att eleverna ska få en förståelse för vad som krävs, men också bli medvetna om vilken nivå olika elevsvar ligger på i förhållande till kunskapskraven. Vidare tolkar jag det som att läraren använder sig av sådana exempel i många ämnen som hen undervisar i, men vad gäller undervisning i ämnet historia så verkar det som att läraren använder sig av detta mestadels i årskurs 5 och 6. Att Lärare C visar exempel på elevsvar i sin historieundervisning påvisar att läraren här arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 1. Beträffande nyckelstrategi 1 menar Wiliam och Leahy att elever bör ges möjligheten att se exempel på hur andra elever har tagit sig an en arbetsuppgift i syfte att kommunicera kvalitet.<sup>138</sup> Det är också på detta sätt jag förstår att Lärare C verkar arbeta med exempel på elevsvar i sin historieundervisning.

<sup>138</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 59–60.



Lärare C berättar även under intervjuerna att hen ofta arbetar med bedömningsmatriser i årskurs 6 i syfte att tydliggöra för eleverna vilken nivå de ligger på och vad som behöver göras för att nå nästa steg. Jönsson och Odenstad lyfter bedömningsmatriser i sin bok och förklarar att bedömningsmatriser består av olika kriterier, alltså kvaliteter som ska utvärderas, samt av olika nivåbeskrivningar för respektive kriterium.<sup>139</sup> Wiliam och Leahy diskuterar även de bedömningsmatriser och menar att de består av ett antal samlade framgångskriterier.<sup>140</sup> Vidare förklarar Jönsson och Odenstad att bedömningsmatriser kan tillämpas för att tydliggöra överföringen av lärandemål och kunskapskrav.<sup>141</sup> Jag ställer följdfrågan hur eleverna arbetar med matriserna, om de arbetar med dem enskilt eller tillsammans med andra. Lärare C svarar då att eleverna inte arbetar särskilt mycket med matriser själva i de ämnen som hen undervisar i. Vad gäller historieämnet berättar läraren att hen brukar förenkla kunskapskraven för eleverna, dock inte för varje arbetsområde eftersom det tar tid att utarbeta matriser. Angående bedömningsmatriser uppfattar jag det som att detta är något som eleverna inte arbetar med själva i ämnet historia, alltså som ett sätt att arbeta med självbedömning, utan det är snarare läraren som förenklar kunskapskraven för eleverna via bedömningsmatriserna. Jag förstår det även som att läraren ger formativ återkoppling till eleverna med hjälp av bedömningsmatriserna. Detta genom att visa på elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven för att sedan ge återkoppling i syfte att eleverna ska få vägledning och stöttning framåt. Jönsson och Odenstad skriver i sin bok att bedömningsmatriser även kan underlätta återkopplingsprocessen eftersom de innehåller kriterier och nivåbeskrivningar givna på förhand.<sup>142</sup> Följaktligen är det på detta sätt Lärare C tycks använda sig av bedömningsmatriser i sin historieundervisning.

Vidare talar Lärare C om hur hen arbetar med lärandemål i sin historieundervisning. Läraren berättar att hen förklarar för eleverna vad de ska lära sig i samband med att ett nytt arbetsområde i historia påbörjas:

När vi jobbar till exempel nu med ... ja men säg medeltiden är ju ganska stort område, men då försöker jag ju... ja dels igång starten av området lite kort gå igenom vad ni (*syftar på eleverna*) ska kunna. Att ni ska kunna, ja men bara som ett exempel att ni ska kunna dom stora förändringarna som sker under medeltiden, vad det är för förändringar och vad det leder till, till exempel. Du ska kunna nämna några kända personligheter under medeltiden och kanske till och med nämner... ah, vilka personligheter du ska känna till lite, om du ska kunna... ah. Och sen allteftersom vi jobbar med det så är jag väldigt tydlig och poängterar vad det är som... det här ska du kunna och det här vill jag att du kan när vi är färdiga liksom och så. För jag tror också att man går igenom, man kan gå igenom någonting vid igång starten av ett område och man kan mata liksom, men sen måste man komma tillbaka liksom succesivt hela tiden i små små bitar och förklara vad som ställs för krav på dom.

<sup>139</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 20.

<sup>140</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 81.

<sup>141</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 20.

<sup>142</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 38.

Om vi återigen tittar på de formativa nyckelstrategierna får jag bilden av att Lärare C arbetar mycket ingående med nyckelstrategi 1 i sin historieundervisning. Läraren gör inte endast eleverna införstådda med historieundervisningens mål och krav genom att visa exempel på olika elevsvar i avsikt att åskådliggöra nivåskillnader som tidigare nämndes, utan även genom att förklara lärandemål samt konkretisera kunskapskrav via bedömningsmatriser för att eleverna ska veta om vilken nivå de ligger på i förhållande till kunskapskraven.

På frågan om hur Lärare C arbetar för att ta reda på elevernas lärande i ämnet historia berättar läraren exempelvis att eleverna får visa sina historiska faktakunskaper genom att skriva texter eller att eleverna får berätta till bilder. Ytterligare ett exempel som läraren ger är att hen använder sig av både skriftliga och muntliga prov för att ta reda på vad eleverna kan. Läraren rundar sedan av med att förklara att hen oftast har skriftliga prov i historia och att proven för det mesta ligger i slutet av ett arbetsmoment. Dock uppfattar jag det som att läraren här beskriver olika avstämningsverktyg som läraren använder för att kontrollera vad eleverna kan vid slutet av ett arbetsområde, vilket verkar fungera mer summativt än formativt. Jönsson menar att ”Bedömning med summativt syfte handlar om att kontrollera vad eleverna kan efter genomförd undervisning.”<sup>143</sup> Å andra sidan berättar Lärare C senare under intervjuerna att hen brukar starta upp ett arbetsområde i historia genom att eleverna inledningsvis får fundera på vad de kan om ämnesområdet och sedan skriva ner detta. Läraren förtydligar att eleverna får skriva ner vad de kan via en tankekarta som eleverna arbetar med gruppvis. När klassen sedan har arbetat klart med arbetsområdet får eleverna göra samma sak igen och i samband med detta ser eleverna tydligt hur mycket de har lärt sig. Läraren påpekar att det är viktigt att eleverna får reflektera kring sitt lärande och att göra eleverna medvetna om vad de faktiskt lär sig. Jag ställer därför följdfrågan om tankekartorna syftar till att ta reda på vad eleverna kan och då berättar Lärare C att tankekartorna tillämpas för att ta reda på elevernas förkunskaper, samtidigt som de även fungerar som ett avstämningsverktyg där eleverna får chansen att visa vad de kan efteråt. Jag förstår det som att Lärare C inleder ett arbetsområde i historia med att göra en tankekarta i avsikt att kartlägga elevernas förkunskaper. När arbetsområdet sedan är färdigställt avslutas oftast arbetsområdet med ett skriftligt prov för att synliggöra elevernas kunskapsutveckling, som läraren lyfte ovan. Därmed verkar det som att Lärare C här arbetar med Wiliam’s formativa nyckelstrategi 2 i sin historieundervisning. Detta genom att läraren skapar läraaktiviteter som gör lärandet synligt, som Heyer och Hull menar att den andra nyckelstrategin innebär.<sup>144</sup>

Lärare C förklarar vidare vad gäller arbetet med kamratbedömning respektive självbedömning att hen inte direkt arbetar med kamratbedömning eller självbedömning i ämnet historia. Emellertid talar läraren om att kamratbedömning är enkelt att göra numera med hjälp av chromebooks. Jag frågar därpå om läraren har några andra sätt för att eleverna ska få möjligheten att lära av varandra och då svarar läraren att eleverna exempelvis får arbeta i par eller i grupp i historieämnet, där eleverna får sitta och resonera kring olika frågor. Läraren förtydligar att både de starkare och svagare eleverna vinner på detta eftersom de svagare

<sup>143</sup> Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014), s. 11.

<sup>144</sup> Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014), s. 14.

eleverna får draghjälp och de starkare eleverna befäster sina kunskaper när de får förklara för någon annan. Min tolkning av Lärare C:s svar är således att eleverna inte arbetar med kamratbedömning i ämnet historia, men att det däremot är något som eleverna lättvindigt skulle kunna arbeta med via chromebooks. Eftersom jag uppfattar det som att eleverna inte arbetar med kamratbedömning i historieämnet förstår jag det som att läraren istället lägger vikten på att eleverna får diskutera tillsammans. Följaktligen verkar det som att läraren till viss del arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 4 i sin historieundervisning och då med fokus på att eleverna får lära av varandra istället för att arbeta med kamratbedömning.

Vid slutet av intervjun tillägger Lärare C att hen arbetar med exit-tickets i sin historieundervisning i syfte att eleverna ska reflektera över sitt eget lärande i ämnet historia. Läraren ger även ett exempel på hur en sådan exit-ticket kan se ut:

Vad har jag lärt mig idag?

Om vi än en gång tittar på nyckelstrategierna ser jag här drag av Wiliam's formativa nyckelstrategi 5, då det verkar som att Lärare C använder sig av exit-tickets i sin historieundervisning som ett redskap för att eleverna ska ges möjligheten att reflektera kring sitt eget lärande. Följaktligen kan det ses som att läraren delvis arbetar med den femte nyckelstrategin i sin historieundervisning. Dock är det osäkert i vilken grad detta resulterar i att eleverna äger sitt eget lärande, på det sätt som Wiliam menar.

### *Lärare C:s tal om formativ återkoppling*

Under intervjuerna med Lärare C ställs tyvärr ingen fråga om hur lärarens formativa återkopplingar brukar se ut generellt. Men som tidigare nämnt har Lärare C exempelvis planerat att ge formativa återkopplingar till eleverna i ämnet geografi, där läraren i sina återkopplingar ska tala om för eleverna vad de kan utveckla vidare. Vad gäller Lärare C:s formativa återkopplingar i ämnet historia förklarar läraren att hen har givit återkopplingar till eleverna på deras prov i historia och då i form av skriftliga kommentarer. Förutom detta har läraren även ibland skrivit ut poängen:

Alltså jag har nog haft i fyran, om vi tänker tillbaks på den här elevgruppen som jag har nu då, vi har ju haft prov till exempel, klassiska prov. Då har jag ju, om jag minns rätt, så har jag oftast inte poängbedömt dom utan jag har liksom istället gett liksom kommentarer vid uppgifterna. En del kanske jag har poängbedömt eller liksom bara räknat ihop så här väldigt basic fakta så... men att jag sen skriver "utvecklat", "välutvecklat", "enkelt" liksom vid sidan om. Då vet dom vilken nivå dom ligger på.

Läraren fortsätter:

... men sen som sagt jobbar jag med klassiska prov och då ger jag ofta nån liten kommentar och sen en sammanfattande kommentar på slutet liksom om hur det har gått, lite summativt, och sen framåt vad dom kan tänka på vidare. Och i början är det ju ofta det att dom ska tänka på att utveckla sina svar liksom, att inte bara... många är väldigt kortfattade, dom tycker ju att dom svarar på frågan liksom, kort och koncist sen så är det bra.

Utifrån följande två utdrag på föregående sida förstår jag det som att Lärare C ger återkoppling till eleverna i ämnet historia på deras skriftliga prov genom att väva in både summativ och formativ bedömning. Fortsättningsvis talar Lärare C om att hen arbetar mycket med begrepp i sin historieundervisning. Läraren förtydligar att eleverna ska kunna använda olika begrepp när de skriver och därför är läraren nogga med att påpeka detta i sina kommentarer till eleverna. Läraren ger ett exempel på detta:

... ja men att dom skriver ”nunna”, om de är det dom pratar om, att dom inte skriver en ”kristen kvinna” eller ah..., så att dom visar att dom behärskar begrepp.

Läraren tillägger i samband med detta att hen förutom begrepp även kommenterar elevernas resonemangsförmåga där läraren talar om för eleverna vilken nivå deras resonemang ligger på, samt om eleverna har med rätt fakta och inte. Utifrån det som Lärare C berättar är min uppfattning att läraren ger formativ återkoppling i ämnet historia i form av kommentarer som är kopplade till specifika uppgifter, i detta fall skriftliga prov, där läraren tittar på elevernas faktakunskaper samt vilken nivå deras resonemang ligger på. Således verkar det som att läraren här ger återkoppling i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley kallar för uppgiftsnivå.

När jag sedan frågar Lärare C när återkopplingarna oftast sker i ämnet historia svarar läraren att de skriftliga återkopplingarna för det mesta sker i slutet av ett arbetsområde. Samtidigt talar läraren om att det kan vara mycket bättre att ge återkoppling mitt i, men att läraren inte har kommit dit än. Jag frågar därpå om de skriftliga återkopplingarna i historia ges på en uppgift som eleverna har arbetat med och då svarar läraren ja. Läraren förtydligar att återkopplingarna exempelvis kan ges på ett skriftligt prov. Lärare C ger ett exempel på detta och förklarar, som tidigare nämnts, att eleverna nyligen har haft en skriftligt prov i ämnet historia där läraren valt att inte poängsätta provet utan istället ska samtliga elever få skriftliga kommentarer om vad eleverna har gjort bra och vad de kan utveckla tills nästa gång. Dessutom berättar Lärare C vad gäller den muntliga återkopplingen i ämnet historia att denna sker när läraren går runt bland eleverna under tiden som de arbetar. Som jag redan konstaterat är mitt intryck av Lärare C:s beskrivningar att lärarens återkopplingar i historieämnet sker på den nivå som Hattie och Timperley menar ske på uppgiftsnivå. Samtidigt verkar det även som att läraren ger återkoppling på processnivå i sin historieundervisning. Detta eftersom läraren ger återkoppling till eleverna under tiden som de arbetar och ytterligare betonar att eleverna ska erhålla återkoppling om vad de kan utveckla och förbättra tills nästa gång, vilket gör att återkopplingen verkar generaliserbar till nästkommande uppgifter.

Lärare C berättar även under intervjuerna att eleverna tycker att det är enklare att få återkoppling i form av poäng jämfört med en kommentar:

Eleverna gillar ju väldigt mycket summativ bedömning för dom tycker ju det är enkelt, särskilt om man fortfarande sätter poäng eller räknar på det sättet. Men dom blir ju lite mer frustrerade när man gör en summativ bedömning fast man skriver en kommentar och dom inte kan direkt se om det var bra eller dåligt eller förstå, utan det kanske krävs en kompletterande... ah, muntlig kommentar och en väldigt god förklaring när man går

igenom hur man har tänkt kring uppgiften och så. Och då kanske dom inte alltid har orken att hänga med och förstå det fullt ut, utan det är lättare att bara se en poäng liksom. Men formativ bedömning, tycker jag själv är väldigt mycket värd men det vill ju också till att det ges tid för mig att kommunicera den formativa bedömningen individuellt med varje elev nästan, eftersom dom fortfarande i den här åldern har ganska svårt att ta till sig en skriftlig kommentar. Jag kan ju lägga ner mig och skriva hur mycket som helst och jättebra tycker jag, men dom ska ju också ha förmågan att förstå och ta till sig det som står och det är... ah, det är fortfarande ganska få som är mogna nog att göra det på mellanstadiet.

Utifrån följande utdrag uppfattar jag det som att mellanstadiet elever har lättare för att ta till sig en summativ bedömning såsom poäng och därav svårare för att ta till sig en formativ bedömning i form av en skriftlig kommentar. Av den anledningen uppfattar jag det som att eleverna hellre vill ha återkoppling i form av poäng på sina skriftliga prov och uppgifter. Jag förstår det även som att detta gäller återkoppling generellt sett och inte endast i historieämnet specifikt. Jönsson har hävdad att en vanlig orsak till att elever inte nyttjar den återkoppling som de erhåller är att eleverna inte förstår återkopplingen, exempelvis på grund av att de har svårt för att läsa och begripa den eller svårt för att förstå de ord läraren tillämpar i sina formuleringar. En annan orsak är att majoriteten av eleverna uppger att de föredrar betyg eller poäng och därför koncentrerar de sig främst på detta.<sup>145</sup> Grönlund skriver också att ”Elevers ålder, prestationsnivå och uppfattning om sin egen förmåga påverkar hur de tar emot och använder återkopplingen.”<sup>146</sup> Det är också dessa anledningar som jag uppfattar att Lärare C beskriver som svårigheter med att ge och motta återkoppling i allmänhet.

### *Lärare C:s tal om möjligheter och svårigheter med formativ bedömning*

På frågan om vilka vinster Lärare C ser med att arbeta formativt i ämnet historia svarar läraren att vinsterna är att eleverna får se sin egen progression av sin egen utveckling. Läraren förklarar även att om eleverna orkar och får rätt möjlighet att ta till sig en formativ bedömning, så ger den eleverna mycket mer. Läraren nämner återigen bedömningsmatriser och menar att eleverna via matriserna tydligt får reda på vilken nivå de befinner sig på och vad de behöver utveckla vidare i ämnet historia. De vinster eller möjligheter som jag förstår att läraren ser med att arbeta formativt korresponderar med tidigare forskning. De vinster som Wiliam liksom Jönsson och Odenstad framhäver är att formativ bedömning främjar elevernas lärande.<sup>147</sup>

När jag sedan frågar Lärare C vilka svårigheter hen ser med att arbeta formativt i ämnet historia lyfter läraren än en gång fram att eleverna har svårare för att ta till sig en formativ återkoppling i form av en skriftlig kommentar jämfört med att förstå och se en siffra. Samtidigt förklarar läraren att de elever som har kommit längre i sin utveckling har lättare för att ta till sig en återkoppling och även lättare för att ge respons tillbaka till läraren. Utöver detta berättar Lärare C att det är tidskrävande att skriva formativa återkopplingar i ämnet historia, men att chromebooks:en å andra sidan kan underlätta det formativa bedömningsarbetet. Att digitaliseringen understödjer det formativa bedömningsarbetet är något som Grönlund tar upp

<sup>145</sup> Jönsson, Anders (2013), s. 89, 91–92.

<sup>146</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 93.

<sup>147</sup> Wiliam, Dylan (2013); Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014).

i sitt kapitel om återkoppling. Grönlund hänvisar till Erstad och påpekar att den moderna tekniken skapar gynnsammare förutsättningar vad gäller arbetet med att ge såväl som att motta återkoppling.<sup>148</sup> Att det kan förhålla sig så får därmed stöd i Lärare C:s uttalande.

#### 6.4 Sammanfattande och jämförande analys av lärarna

Utifrån det resultat som presenterats i detta kapitel kan det konstateras att de tre lärarna som medverkat i den här studien arbetar enligt Wiliam's formativa nyckelstrategier på ett relativt liknande sätt (se tabell 2).

**Tabell 2.** Sammanfattning av lärarnas formativa nyckelstrategier.

<b>Dylan Wiliam's formativa nyckelstrategier</b>	<b>Strategi 1</b> Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg.	<b>Strategi 2</b> Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlämningsuppgifter som tar fram belägg för lärande.	<b>Strategi 3</b> Ge feedback som för lärandet framåt.	<b>Strategi 4</b> Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.	<b>Strategi 5</b> Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.
<b>Lärare A</b>	(X)	X	X	(X)	(X)
<b>Lärare B</b>	X	X	X	(X)	(X)
<b>Lärare C</b>	X	X	X	(X)	(X)

*Kommentar:* Ett kryss X visar att läraren arbetar med nyckelstrategin fullt ut.

*Kommentar:* Ett kryss inom parentes (X) visar att läraren arbetar med nyckelstrategin till viss del och därmed inte fullständigt.

<sup>148</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 102–103.

Två av lärarna, Lärare B och Lärare C, arbetar aktivt med nyckelstrategi 1, 2 och 3 i sin historieundervisning. Lärare A arbetar likaså med dessa tre strategier i sin historieundervisning, men avviker något genom att hen endast delvis arbetar utefter nyckelstrategi 1. Att samtliga tre lärare arbetar med nyckelstrategi 1, 2 och 3 på ett eller annat sätt i sin historieundervisning kan tyda på att dessa strategier är vanligt förekommande i undervisningssammanhang, medan däremot nyckelstrategi 4 och 5 är mindre vanligt förekommande. Nedan följer en diskussion kring varför nyckelstrategi 1, 2 och 3 är så tydliga. Därefter analyseras lärarnas återkoppling på olika nivåer. Avslutningsvis diskuteras resultaten av slutanalysen vad gäller nyckelstrategi 4 och 5.

*Nyckelstrategi 1* handlar sammanfattningsvis om att göra eleverna medvetna om vart de ska genom att beskriva lärandemål och kriterier. Utifrån lärarnas svar förstår jag det som att de tre lärarna arbetar enligt denna nyckelstrategi i sin historieundervisning genom att lärandemål tydliggörs för eleverna, oftast när ett nytt arbetsområde introduceras. Lärare A och Lärare C talar även om att de återkommande förklarar för eleverna vad de ska lära sig i samband med historieundervisningen och inte endast i början av ett nytt temaområde. Vad gäller kriterier och konkretisering av kunskapskrav uppger både Lärare B och Lärare C att de förtydligar kunskapskraven för eleverna. Detta är dock något som Lärare A inte uttalar sig om vilket gör att Lärare A endast delvis arbetar med nyckelstrategi 1 i sin historieundervisning, som också nämndes ovan. Emellertid sticker Lärare C ut från övriga lärare vad gäller den första nyckelstrategin, då hen förutom att beskriva lärandemål även använder sig av bedömningsmatriser samt olika exempel på elevsvar i sin historieundervisning. Bedömningsmatriser tillämpas i ämnet historia, enligt min tolkning av lärarens svar, i syfte att kommunicera kunskapskraven för eleverna och ytterligare för att kommunicera var eleverna befinner sig i sitt lärande i förhållande till dessa krav. Exempelen ska i sin tur åskådliggöra nivåskillnader på olika elevsvar utifrån kunskapskraven. Det kan därför ses som att Lärare C arbetar med denna nyckelstrategi i sin historieundervisning på ett djupare plan än övriga lärare i studien.

*Nyckelstrategi 2* handlar kortfattat om att locka fram elevernas kunskaper och att därmed synliggöra lärandet. Vad jag kan se utifrån lärarnas svar arbetar samtliga lärare genomgående med denna nyckelstrategi i sin historieundervisning. Lärare A, Lärare B och Lärare C talar alla om att det ofta förs samtal och diskussioner i helklass eller i mindre grupper i syfte att ta reda på vad eleverna kan, samt för att eleverna ska ges tillfällen att lära av varandra. Lärare B talar även om att hen använder sig av olika uppgifter för att ta reda på elevernas befintliga lärande i ämnet historia. Lärare C berättar i sin tur att hen bland annat använder sig av skriftliga prov och uppgifter eller EPA för att eleverna ska ges möjligheten att visa vad de kan. Utöver detta talar samtliga tre lärare om att de bland annat använder sig av tankekartor i sin historieundervisning för att ta reda på elevernas förkunskaper och lärande. Lärare C använder sig även av tankekartor i sin historieundervisning för att inledningsvis diagnostisera elevernas förkunskaper och sedan jämföra detta med vad eleverna har lärt sig i slutändan.

*Nyckelstrategi 3* handlar sammantaget om att ge återkoppling till eleverna som syftar till att stödja fortsatt lärande. I lärarnas redogörelser om hur de arbetar med återkoppling i ämnet historia kan det konstateras att samtliga tre lärare arbetar aktivt med denna nyckelstrategi i sin historieundervisning. Samtliga lärare berättar att återkopplingarna i historia ska tala om för eleverna vad de har gjort bra och vad de kan utveckla och förbättra. Vad gäller den muntliga återkopplingen i ämnet historia talar Lärare A, Lärare B och Lärare C om att denna sker fortlöpande under tiden som eleverna arbetar. Lärare A talar i sin tur om att hens muntliga återkopplingar i ämnet historia ska utveckla elevernas resonemangsförmåga såväl som skrivförmåga. Därtill uppger Lärare A att återkopplingarna ska tipsa eleverna om alternativa strategier och tillvägagångssätt och att dessa återkopplingar sålunda sker under tiden som eleverna arbetar. Även Lärare B talar om att hens återkopplingar i historia består av frågor i syfte att stötta eleverna under arbetsprocessen.

Vad gäller den skriftliga återkopplingen i ämnet historia så sker denna oftast i samband med skriftliga prov eller uppgifter och då i form av skriftliga kommentarer, enligt lärarna. Utöver detta nämner Lärare B såväl som Lärare C att återkopplingarna i historia ska tala om för eleverna vad de kan tänka på tills nästa gång, vilket gör att återkopplingarna verkar användbara vid arbetet med liknande arbetsuppgifter. Därtill berättar Lärare B och Lärare C att återkopplingarna ska uppmuntra eleverna att använda historiska termer och begrepp. Att återkopplingarna ska motivera användandet av begrepp kan styrkas enligt kursplanen för historia som framhåller att eleverna ska utveckla sin förmåga att ”använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.”<sup>149</sup> Beträffande Lärare A:s skriftliga återkopplingar i historia så ges dessa under tiden som eleverna arbetar med en skriftlig uppgift. Lärare A menar således att det är en process som leder eleverna framåt i sitt lärande. Dessutom lyfter både Lärare A och Lärare C att chromebooks:en kan underlätta arbetet med att skriva formativa återkopplingar.

Lärare A:s formativa återkopplingar på skriftliga uppgifter i ämnet historia består endast av textkommentarer och inte av summativa omdömen såsom betyg. Lärare B talar i sin tur om att hen kan skriva ”mer än godtagbara kunskaper” på ett prov i historia men att detta kompletteras med en formativ återkoppling i form av en skriftlig kommentar. Även Lärare C talar om att hen kan väva in en summativ bedömning på elevernas skriftliga prov i historia, men att läraren kombinerar detta med en formativ bedömning i form av en skriftlig kommentar.

---

<sup>149</sup> Skolverket (2018), s. 205.



Utifrån det som de tre lärarna berättar kan det följaktligen konstateras att Lärare A, Lärare B samt Lärare C ger återkoppling till eleverna i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley menar ske på *uppgiftsnivå*<sup>150</sup> och *processnivå*<sup>151</sup>. Återkoppling på *självreglerande nivå*<sup>152</sup> samt *personlig nivå*<sup>153</sup> verkar däremot inte förekomma i lärarnas formativa återkopplingar. Nedan visas en sammanställning i form av en tabell (tabell 3) för att åskådliggöra vilken nivå lärarnas formativa återkopplingar ligger på i ämnet historia.

**Tabell 3.** Sammanfattning av lärarnas återkoppling på olika nivåer.

<b>Hattie och Timperley's modell för återkoppling</b>	<b>Nivå 1</b> Uppgiftsnivå	<b>Nivå 2</b> Processnivå	<b>Nivå 3</b> Självreglerande nivå	<b>Nivå 4</b> Personlig nivå
<b>Lärare A</b>	X	X		
<b>Lärare B</b>	X	X		
<b>Lärare C</b>	X	X		

*Kommentar:* Ett kryss X visar att läraren arbetar med att ge återkoppling på denna nivå.

<sup>150</sup> Återkoppling på uppgiftsnivå handlar om att ge återkoppling som är fokuserad på en uppgift. Återkopplingen syftar till att korrigera då den innehåller förklaringar om uppgiften är genomförd på ett korrekt eller felaktigt vis och vad som sålunda skulle kunna göras annorlunda. (Se kapitlet *Teoretiska utgångspunkter* för ytterligare beskrivningar).

<sup>151</sup> Återkoppling på processnivå handlar om att ge återkoppling under arbetsprocessen i syfte att komma vidare med en uppgift. Denna återkoppling kan användas även vid arbetet med andra uppgifter då den är generaliserbar. (Se kapitlet *Teoretiska utgångspunkter* för ytterligare beskrivningar).

<sup>152</sup> Återkoppling på självreglerande nivå handlar om att ge återkoppling som syftar till att eleven ska bli mer självgående och självständig i sitt lärande. (Se kapitlet *Teoretiska utgångspunkter* för ytterligare beskrivningar).

<sup>153</sup> Återkoppling på personlig nivå handlar om att ge återkoppling som är personlig genom att berömma eleven i allmän betydelse. (Se kapitlet *Teoretiska utgångspunkter* för ytterligare beskrivningar).

Att lärarna i studien arbetar med återkoppling på uppgiftsnivå samt processnivå i sin historieundervisning (se tabell 3) stämmer överens med vad Grönlund har kommit fram till i sin avhandling. Grönlund har således dragit slutsatsen att de medverkande lärarna ger återkoppling vid skriftliga prov eller skriftliga uppgifter som är fokuserad på uppgiften och därtill att återkoppling under elevernas arbetsprocess är fokuserad på lärprocess.<sup>154</sup> Det är också på detta sätt jag ser att lärarna i min studie arbetar med återkoppling.

För att återgå till den andra tabellen (se tabell 2), som sammanfattar lärarnas formativa nyckelstrategier, så visar resultaten att lärarna i studien i mindre utsträckning arbetar med de formativa nyckelstrategierna 4 och 5. Därav kan det ses som att lärarna endast arbetar med dessa nyckelstrategier till viss del i sin historieundervisning. I det följande förs en diskussion kring varför lärarna endast delvis arbetar med dessa nyckelstrategier.

*Nyckelstrategi 4* handlar sammanfattningsvis om att eleverna ska bli varandras läranderesurser, framförallt genom att bedöma varandras prestationer i syfte att eleverna ska utvecklas. Utifrån lärarnas svar kan det ses som att Lärare A, Lärare B och Lärare C arbetar med nyckelstrategi 4 på ett liknande sätt i sin historieundervisning. Lärare A liksom Lärare C talar om att de inte direkt arbetar med kamratbedömning i historia, men att detta är något som enkelt skulle kunna arbetas med via chromebooks. Istället för att arbeta med kamratbedömning lägger Lärare A och Lärare C stor vikt på att eleverna får möjligheten att lära av varandra i sociala samspel. Lärare B har i sin tur försökt att arbeta med kamratbedömning, men det har dock visat sig att eleverna inte har känt sig bekväma med det. Av den orsaken lägger även Lärare B vikten på att eleverna får lära av varandra i sociala samspel i ämnet historia. Följaktligen kan det konstateras att de tre lärarna delvis arbetar med nyckelstrategi 4 i sin historieundervisning eftersom lärarna fokuserar på att eleverna får lära av varandra snarare än att bedöma varandras arbeten.

Avslutningsvis, *nyckelstrategi 5* handlar sammantaget om att eleverna ska äga och ta ansvar för sitt lärande. I lärarnas beskrivningar kan jag se en gemensam nämnare hos dem alla, nämligen användandet av exit-tickets/exit-notes i historieundervisningen för att eleverna ska reflektera kring sitt eget lärande. Utöver detta talar Lärare B om att eleverna får ta ansvar för sitt lärande i ämnet historia genom att genomföra olika arbetsuppgifter enskilt eller tillsammans med andra. Emellertid är det osäkert i vilken grad detta leder fram till att eleverna äger sitt eget lärande, på det sätt som Wiliam beskriver att den femte nyckelstrategin handlar om.

---

<sup>154</sup> Grönlund, Agneta (2011), s. 97–98.

## 7 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel kommer studiens syfte och forskningsfrågor att besvaras genom att diskutera och sammanfatta de huvudsakliga resultaten som framkommit av empirin. Resultaten kommer sedan att jämföras med den litteratur, samt prövas mot de teoretiska utgångspunkter som jag tidigare presenterat i denna studie. Därtill kommer egna reflektioner kring studien och dess upplägg att lyftas fram och slutligen kommer förslag till vidare forskning att ges.

### 7.1 Studiens syfte och huvudsakliga resultat

Denna studie handlar om lärares formativa bedömningspraktik i mellanstadiets historieundervisning. Syftet med denna studie var att genom lärares utsagor undersöka hur de förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet. För att uppfylla studiens syfte ska följande forskningsfrågor besvaras:

- Hur ser lärare på formativ bedömning generellt?
- Vilka formativa strategier använder sig lärare av i sin historieundervisning?
- Vilka möjligheter och svårigheter upplever lärare att formativ bedömning kan medföra i deras historieundervisning?

#### *Hur ser lärare på formativ bedömning generellt?*

Den första forskningsfrågan handlar om att belysa hur lärare ser på formativ bedömning ur ett allmänt perspektiv. De tre lärarna som deltagit i studien ser på formativ bedömning som ett sätt att utveckla elevernas lärande. Lärarna talar också om vikten av att ge återkoppling i syfte att stödja fortsatt lärande. Följaktligen kan det konstateras att lärarna i studien har ett likartat synsätt på formativ bedömning. Lärarnas syn överensstämmer likaså med den syn på formativ bedömning som Dylan Wiliam har, då han menar att en bedömning verkar formativt om undervisningen utgår ifrån elevernas lärandeutveckling.<sup>155</sup>

Emellertid har det även framkommit av det empiriska resultatet att det är svårt att definiera vad formativ bedömning är. Att det förefaller sig så kan bero på att formativ bedömning inte har tydlig och allmänt godtagen definition, som Black och Wiliam har kommit fram till i sin forskningsöversikt *Assessment and Classroom Learning* från år 1998.<sup>156</sup>

#### *Vilka formativa strategier använder sig lärare av i sin historieundervisning?*

Den andra forskningsfrågan handlar om att belysa lärares formativa strategier och arbetssätt i ämnet historia på mellanstadiet. För att ta reda på detta har jag utgått ifrån Dylan Wiliam's modell som beskriver fem nyckelstrategier för formativ bedömning när jag analyserat lärarnas redogörelser. På så sätt har jag fått svar på vilka formativa strategier lärarna i studien använder sig av och därmed hur de arbetar formativt. Dessutom har jag utgått ifrån John Hattie och Helen

<sup>155</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 58.

<sup>156</sup> Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), s. 7.

Timperley's modell för formativ återkoppling i syfte att ta reda på vilken nivå lärarnas formativa återkopplingar befinner sig på.

Med utgångspunkt i de empiriska resultaten har jag kommit fram till att samtliga tre lärare som deltagit i studien arbetar enligt Wiliam's formativa nyckelstrategier på ett relativt liknande sätt. Därmed kan det konstateras att lärarna arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på ett snarlikt vis. Utifrån lärarnas svar har jag främst kunnat se att lärarna arbetar med Wiliam's formativa nyckelstrategi 1, 2 och 3 i sin historieundervisning, framförallt genom att beskriva lärandemål för att eleverna ska veta vart de ska, använda sig av exempelvis tankekartor eller andra läraktiviteter och uppgifter i syfte att ta reda på elevernas förkunskaper, föra samtal och diskussioner i klassrummet för att ta reda på elevernas lärande eller att eleverna får arbeta och diskutera i mindre grupper för att eleverna ska få utbyta kunskaper med varandra, samt genom att ge återkoppling till eleverna som talar om för dem vad de har gjort bra men också vad de kan utveckla och förbättra. Sammantaget har jag kommit fram till att samtliga lärare ger återkoppling i ämnet historia på den nivå som Hattie och Timperley menar ske på uppgiftsnivå respektive processnivå.

Dock skiljer sig den ena läraren, Lärare C, från övriga lärare som medverkat i studien då hen använder sig av bedömningsmatriser och exempel på olika elevsvar i sin historieundervisning, vilket de andra två lärarna i studien inte gör. Att Lärare C använder bedömningsmatriser samt visar exempel på olika elevsvar kan enligt min uppfattning tyda på att läraren arbetar med att göra eleverna införstådda med historieundervisningens mål och krav, det vill säga nyckelstrategi 1, på ett mer omfattande och djupare plan än övriga lärare. Dock är det i detta sammanhang relevant att nämna att Lärare C har varit med i arbetet att ta fram ett nationellt prov i historia. Läraren uppger under intervjuerna att detta arbete har varit till en god hjälp för läraren när det kommer till att bedriva undervisning i ämnet historia. Således kan detta vara en möjlig förklaring till varför Lärare C arbetar mer utvecklat och medvetet med nyckelstrategi 1 i sin historieundervisning.

Vad gäller nyckelstrategi 4 och 5 pekar de tre lärarnas svar på att lärarna arbetar med på ett mer otydligt sätt i sin historieundervisning. De tre lärarna arbetar med nyckelstrategi 4 i ämnet historia genom att eleverna får diskutera och lära av varandra snarare än att bedöma varandras arbeten. Beträffande nyckelstrategi 5 så arbetar lärarna främst med exit-tickets/exit-notes i sin historieundervisning. Det kan därför konstateras att dessa strategier inte arbetas med fullt ut, på det sätt som Dylan Wiliam menar. Av den anledningen drar jag slutsatsen att de formativa nyckelstrategierna 1, 2 och 3 är mer vanligt förekommande i undervisningssammanhang än övriga nyckelstrategier.

I den litteratur om formativ bedömning har jag funnit några orsaker som kan förklara varför nyckelstrategi 4 och 5 är mindre vanliga i undervisningssammanhang. Nästan alla möjliga förklaringar kan härledas till de formativa nyckelstrategierna i allmänhet eller faktorer som spelar in generellt i skolans undervisning för att kunna arbeta enligt dessa formativa strategier. Däremot kan en av de möjliga förklaringarna relateras till ämnet historia specifikt. I det följande diskuteras dessa möjliga förklaringar.

En möjlig orsak till varför lärarna i studien delvis arbetar med nyckelstrategi 4 kan vara att kamratbedömning skapar rädsla hos eleverna, som Lärare B i studien menar. Detta är också något som Wiliam och Leahy belyser i sin bok då de menar att kamratbedömning är känslomässigt laddat bland elever och att detta således kan utgöra ett hinder när eleverna ska bedöma varandra.<sup>157</sup> Följaktligen kan det konstateras att den känsloladdade aspekten kan vara ett bekymmer vid arbetet med den fjärde nyckelstrategin. Ytterligare en möjlig orsak till att den fjärde nyckelstrategin inte arbetas med fullt ut kan vara att det behövs bättre verktyg för att arbeta med kamratbedömning. Lärare A liksom Lärare C talar om att kamratbedömning är något som man enklare skulle kunna arbeta med via chromebooks, det vill säga datorer. Även Grönlund lyfter fram att det formativa bedömningsarbetet kan främjas av den digitala tekniken.<sup>158</sup> Jag drar därför slutsatsen att en viktig förutsättning för att arbeta med nyckelstrategi 4 och därmed kamratbedömning är tillgången till digital teknik i skolans undervisning.

Gällande nyckelstrategi 5 så kan en möjlig förklaring till varför lärarna i studien inte arbetar med denna på ett djupare plan vara att nyckelstrategin är komplicerad. Dylan Wiliam har själv hävdad att det kan vara svårt för elever att styra över sina egna lärprocesser och därtill bli ägare av sitt eget lärande. Han talar också om att det tar tid att utveckla metakognitiva förmågor.<sup>159</sup> Att denna nyckelstrategi är svår och komplex att arbeta utefter är något som även framkommit genom denna undersökning. Lärarna i studien arbetar med nyckelstrategi 5 främst genom att eleverna får svara på olika frågor där de får reflektera kring sitt lärande. Dock är det osäkert i vilken grad detta leder fram till att eleverna äger sitt eget lärande, såsom Wiliam menar. Andra möjliga förklaringar till varför lärarna i studien inte arbetar med den femte nyckelstrategin på ett djupare plan kan vara att det krävs mer tid och kunskap för att arbeta formativt i skolans undervisning, som bedömningsforskaren Bennett har uppmärksammat i sin kritiska artikel om formativ bedömning.<sup>160</sup> Även Vingsle har i sin avhandling om formativ bedömning kommit fram till att tid och kunskap har en avgörande betydelse för hur det formativa bedömningsarbetet bedrivs.<sup>161</sup> Ytterligare en möjlig förklaring som jag ser kan besvara frågan är att eleverna inte är tillräckligt mogna för att ansvara och äga sitt eget lärande redan i årskurs 4–6. Jag tar således stöd i det som Lärare C är inne på när hen förklarar att många elever på mellanstadiet har svårt för att ta till sig en formativ återkoppling, i form av en skriftlig kommentar. Om eleverna i den här åldern inte har förmågan att förstå en formativ återkoppling, hur ska eleverna då ha förmågan att styra över sitt eget lärande?

Utöver de möjliga förklaringar som har belysts ovan så lyfter jag även en sista tänkbar förklaring som får avsluta denna diskussion. Orsaken till varför nyckelstrategi 5 är svår att arbeta utefter kan vara med anledning av det som bedömningsforskarna Nicol och Macfarlane-Dick samt Marshall trycker på i Skolverkets kunskapsöversikt över So-ämnena. Bedömningsforskarna menar följaktligen att det är en utmaning för lärare att stötta eleverna mot

---

<sup>157</sup> Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015), s. 60.

<sup>158</sup> Grönlund, Agneta (2017), s. 102–103.

<sup>159</sup> Wiliam, Dylan (2013), s. 171.

<sup>160</sup> Bennett, Randy, Elliot (2011), s. 20.

<sup>161</sup> Vingsle, Charlotta (2014), s. 76.

lärandemålen eftersom de samhällsorienterade ämnena är svårtolkade och diffusa i sin utformning.<sup>162</sup> Beträffande denna studie har det även framkommit i resultatet av empirin att ämnet historia på mellanstadiet är omfattande. Lärare C uppger att det inte alltid är så enkelt att få eleverna att förstå vad historieämnet syftar till då det inte bara handlar om att kunna historiska händelser och personer utan det handlar om så mycket mer – att se saker och ting i ett större sammanhang. Lärare B talar även hen i termer av att ämnet historia på mellanstadiet är stort och komplext. Om det är svårt för lärare att göra historieämnet tydligt för eleverna, hur ska då eleverna själva bli ansvariga för samt äga sitt eget lärande i ämnet historia? Ämnets komplexitet kan således förklara svårigheten med att arbeta utefter den femte nyckelstrategin i historieundervisningen.

### *Vilka möjligheter och svårigheter upplever lärare att formativ bedömning kan medföra i deras historieundervisning?*

Den tredje och sista forskningsfrågan handlar om att belysa de möjligheter och svårigheter som den formativa bedömningspraktiken kan föra med sig i ämnet historia. Det resultat som framkommit av empirin är att möjligheterna med formativ bedömning främst handlar om att lärarna genom att arbeta formativt i historieämnet kan följa elevernas utveckling. Lärare A menar att formativ bedömning skapar en vi-känsla där ”man hjälps åt” för att bli bättre och hen uppger därtill att hen via formativ bedömning får möjligheten att utveckla eleverna såväl som sig själv och sitt sätt att arbeta formativt i ämnet historia. Lärare B talar om att hen genom att arbeta formativt i ämnet historia får kunskap om var eleverna befinner sig i sitt lärande och att hen på så sätt kan anpassa och förbättra historieundervisningen efter elevernas kunskapsnivå. Lärare C uppger i sin tur att den formativa bedömningen ger eleverna mer och att eleverna får se sin egen progression av sin egen utveckling genom att läraren arbetar formativt i ämnet historia. Det är således tydligt att alla lärare i studien har en positiv inställning till att arbeta med formativ bedömning i sin historieundervisning.

Svårigheterna med formativ bedömning handlar däremot om ork och tid. Samtliga tre lärare framhåller att det är tidskrävande att arbeta med formativ bedömning i ämnet historia och att det därför måste finnas tid för att arbeta på detta sätt. Att tid är en viktig förutsättning för att kunna arbeta formativt ligger i linje med vad tidigare forskning säger, då Bennett, Vingsle och Grönlund likaså har kommit fram till denna slutsats.<sup>163</sup>

## 7.2 Reflektioner kring studien och dess upplägg

Som det inledningsvis beskrevs i studiens problemformulering liksom i forskningsöversikten saknas det överlag forskning om hur lärare arbetar formativt i de samhällsorienterade ämnena. Den bedömningsforskning som å andra sidan finns handlar främst om bedömning mot gymnasiet. Ett exempel på detta är Grönlunds avhandling<sup>164</sup> från år 2011 som handlar om formativ återkoppling i ämnet samhällskunskap på gymnasiet, som tidigare behandlats i denna uppsats. Dock har jag under min forskningsprocess inte funnit någon forskning som belyser hur

<sup>162</sup> Skolverket (2013), s. 44–45.

<sup>163</sup> Bennett, Randy, Elliot (2011); Vingsle, Charlotta (2014); Grönlund, Agneta (2011).

<sup>164</sup> Grönlund, Agneta (2011).

lärare förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet. Av den anledningen har föreliggande undersökning därför som ändamål att kasta ljus över detta. Då det idag råder brist på forskning som belyser lärares formativa bedömningspraktik i ämnet historia anser jag att min studie har stora möjligheter att bidra med ny kunskap som kan täppa igen denna kunskapslucka.

Med utgångspunkt i mitt syfte och mina forskningsfrågor har jag genom denna studie fått svar på hur mellanstadielärare förhåller sig till samt arbetar formativt i sin historieundervisning. Detta genom att intervjua lärare som bedriver undervisning i ämnet historia för årskurs 4–6. De tre lärarna som har medverkat i den här studien har vid intervjuerna fått möjligheten att berätta om sina tankar, erfarenheter och formativa arbetssätt i sin historieundervisning. Med hjälp av kvalitativ intervju som insamlingsmetod har jag fått fram fördjupande och beskrivande svar från lärarna som således har kunnat besvara studiens forskningsfrågor. Med detta kan jag därför konstatera att studiens syfte har blivit uppfyllt.

De teoretiska utgångspunkter som legat till grund för detta forskningsarbete har dels varit Wiliam's fem nyckelstrategier för formativ bedömning och dels Hattie och Timperley's modell som beskriver formativ återkoppling på olika nivåer. Genom att kartlägga vilka formativa strategier lärarna i studien använder sig av och därtill vilken nivå lärarnas formativa återkopplingar ligger på har jag kunnat beskriva lärarnas formativa bedömningsarbete i ämnet historia. De fördelar som jag ser med detta är att jag som forskare har haft ett relativt tydligt mätinstrument när jag har analyserat lärarnas svar. Däremot är nackdelarna att vissa formativa nyckelstrategier och återkopplingsnivåer är komplexa och ganska svåra att förstå sig på utifrån forskningen och litteraturen, vilket möjligtvis kan ha påverkat min analys av lärarnas utsagor. Dessutom är de normativa eftersom de anger hur lärare bör tänka och arbeta med formativ bedömning och formativ återkoppling i sin undervisning, utan att ta direkt hänsyn till varken ämne, elevgrupp eller förutsättningar såsom tid.

Utifrån det resultat som presenterats är det dock viktigt att betona att inga allmänna slutsatser kan dras eftersom endast tre lärare har medverkat i studien. Det går därför exempelvis inte att säga att de formativa strategierna som lärarna i min studie använder sig av i sin historieundervisning är generella för alla lärare i hela Sverige. Däremot visar studiens resultat på en indikation som kan ge en inblick i hur lärare tänker och arbetar med formativ bedömning i mellanstadiets historieundervisning. Resultaten i denna studie kan således ge mig som blivande lärare såväl som verksamma lärare ute på fältet en förståelse för samt kunskap om hur den formativa bedömningspraktiken kan bedrivas och se ut i ämnet historia för årskurs 4–6. För att å andra sidan få en bredare bild av lärares formativa arbetssätt kunde jag valt kvantitativa insamlingsmetoder såsom enkäter. Samtidigt var det inte studiens syfte att dra några generella slutsatser utan ändamålet med denna studie var att förstå hur lärare tänker och talar om formativ bedömning i sin historieundervisning. Av den anledningen lämpade sig därför kvalitativa metoder såsom intervjuer bäst för att ta reda på detta.

Intervju som metod har emellertid varit en ganska svår och tidskrävande insamlingsmetod. För det första har det varit svårt att ta fram intervjufrågor som ger uttömmande svar om hur lärarna

arbetar formativt. Detta har medfört att intervjuguiden har omarbetats under forskningsarbetets gång och på grund av detta har jag även fått göra en kompletterande intervju med en av lärarna. För det andra har det varit svårt att få tag på lärare som är villiga att ställa upp på en intervju. Även fast jag har mailat, ringt och besökt skolor så har det varit problematiskt att hitta lärare som ville delta i studien. I föreliggande studie har det även skett ett bortfall av en lärare skett, vilket har påverkat min undersökning då den inte blev så bred som jag önskat.

### 7.3 Förslag på vidare forskning

Den här studien har syftat till att undersöka hur lärare förhåller sig till samt arbetar med formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet. För att få reda på denna kunskap har jag använt mig av intervju som insamlingsmetod, där jag besvarat mina forskningsfrågor genom att lärarna får komma till tals. Däremot har jag i min undersökning bortsett från eleverna och vad vore väl inte mer relevant än att belysa elevperspektivet? Det är ju trots allt eleverna som dag efter dag kommer till skolan för att ta till sig samt utveckla kunskaper och värden<sup>165</sup>. Lärarna ska i sin tur förmedla dessa kunskaper och värden samt främja lusten att lära, som skolans läroplan i enlighet med Skollagen uttrycker.<sup>166</sup> Om eleverna således får komma till tals, vilka resultat hade vi då kommit fram till?

Ett förslag är att belysa elevernas upplevelser av formativ bedömning i ämnet historia på mellanstadiet: Upplever eleverna att de får den stöttning och hjälp som de behöver i sitt lärande för att utveckla historiska kunskaper och ett historiskt medvetande?<sup>167</sup> Upplever eleverna att de vet om vad som förväntas av dem? Upplever eleverna att de får formativ återkoppling som de sedan har användning av? Frågorna är många och det är nog därför som jag anser att detta område är en god anledning till att utforska.

---

<sup>165</sup> Enligt Skolans värdegrund och uppdrag ska "[...] individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden." Se Skolverket (2018), s. 7.

<sup>166</sup> Skolverket (2018), s. 5.

<sup>167</sup> Kursplanen för historia uttrycker att historieundervisningen syftar till att "[...] eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande". Se Skolverket (2018), s. 205.



## 8 Käll- och litteraturförteckning

### Källor

Intervju Lärare A, 2019-03-19.

Intervju Lärare B, 2019-03-15.

Intervju Lärare C, 2019-03-11 samt kompletterande intervju 2019-03-29.

### Litteratur

Bennett, Randy, Elliot (2011). "Formative assessment: a critical review". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 5–25.

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). "Kvantitativ metod – ett annat sätt att tänka?". I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 192–197.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, s. 7–74.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber.

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.

Ejvegård, Rolf (2009). *Vetenskaplig metod*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Grönlund, Agneta (2017). "Återkoppling för lärande". I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2017). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. 3. Uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 93–103.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007). "The Power of Feedback." *Review of Educational Research*, 77:1, s. 81–112.

Hermerén, Göran (red.) (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Heyer, Carolin & Hull, Ingeborg (2014). *Formativ bedömning: konkreta exempel och metodiska tips*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jönsson, Anders (2013). *Lärande bedömning*. 3. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Jönsson, Anders & Odenstad, Christina (2014). *Bedömning i SO: för grundskolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Karlstads universitet (2019). *GDPR för studenter*. <https://www.kau.se/student/ar-student/it-stod/hjalp/gdpr/gdpr-studenter> [2019-05-06].
- Kihlström, Sonja (2007a). "Att undersöka". I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 226–242.
- Kihlström, Sonja (2007b). "Att genomföra en intervju". I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 47–57.
- Levstik, Linda S. & Barton, Keith C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. 3. uppl. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pettersson, Astrid (2010). "Bedömning av kunskap för lärande och undervisning". I Eklund, Solweig (red.) (2010). *Forskning om undervisning och lärande 2010:3*. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, s. 7–18.
- Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Samuelsson, Johan (2011). "Bedömning och ämneskunskap: exemplet historia på mellanstadiet". I Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.) (2011). *Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid: bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*. Linköping: Linköpings universitet, s. 119–130.
- Samuelsson, Johan (2018). "Bedömning i historia". I Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 145–159.
- Skolverket (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. 5. uppl. (2018). Stockholm: Skolverket.
- Stolare, Martin & Wendell, Joakim (2018). "Introduktion". I Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 9–11.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vingsle, Charlotta (2014). *Formative assessment: teacher knowledge and skills to make it happen*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

## **9 Bilagor**

1. Intervjuguide: intervjufrågor till lärarna

## **Bilaga 1 intervjuguide: intervjufrågor till lärarna**

Intervjuer med lärare angående deras formativa bedömningspraktik i historia på mellanstadiet.

### *Bakgrundsinformation*

1. Ålder
2. Utbildning och ämnesbehörighet
3. Sammanlagda år inom läraryrket
4. Erfarenhet av att undervisa i de samhällsorienterade ämnena för årskurs 4–6
5. Övriga ämnen som läraren undervisar i
6. Vad tycker du är viktigt att eleverna ska lära sig i ämnet historia på mellanstadiet?

### *Lärarens arbete med formativ bedömning*

7. Vad är formativ bedömning för dig? (Generellt sett)
8. Arbetar du med formativ bedömning i ämnet historia? I alla ämnen?
9. Hur arbetar du med formativ bedömning i din historieundervisning? Vilka formativa strategier eller metoder använder du dig av?
  - Förklarar du syftet med historieundervisningen för dina elever? Förklarar du lärandemål och kriterier? Ge exempel!
  - Hur tar du reda på elevernas lärande i ämnet historia? Vilka verktyg har du? Ge exempel!
  - Får eleverna möjligheten att lära av varandra och arbeta med kamratbedömning i ämnet historia? Ge exempel!
  - Hur arbetar du för att eleverna ska reflektera över samt äga sitt eget lärande i ämnet historia? Arbetar du med självbedömning? Ge exempel!

### *Lärarens formativa återkoppling*

10. Hur brukar dina formativa återkopplingar se ut? Ge exempel! (Generellt sett)
11. Arbetar du med återkoppling i ämnet historia?
12. Hur ser dina återkopplingar ut i ämnet historia? Vad består de av? Ge exempel!
13. När sker oftast dina återkopplingar i ämnet historia?
14. Hur uppfattar du att eleverna tar till sig de återkopplingar som du ger i ämnet historia?

### *Möjligheter och svårigheter med formativ bedömning*

15. Vilka vinster ser du med att arbeta med formativ bedömning i historieämnet?
16. Vilka svårigheter ser du med att arbeta med formativ bedömning i historieämnet?