



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Respsen

– observationsstudie om en lärares muntliga respons
då elever söker bedömning av utfört arbete

Mimmi Nilsson

LAU370

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT10-2611-003

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Responsen – observationsstudie av en lärares respons då eleverna själva söker bedömning av utfört arbete

Författare: Mimmi Nilsson

Termin och år: ht 10

Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT10-2611-003

Nyckelord: Formativ bedömning, lärande, respons, tidigare åldrar, återkoppling

Syftet: Syftet är att belysa en lärares muntliga respons i klassrummet genom analys av lärarens respons/svar då eleverna i en klass 2 själva söker bedömning av utfört arbete.

Frågeställning:

Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen :

- a) i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning ,
- b) i ämnet matematik: rättning ,
- c) i ämnet svenska: alfabetsövning.

Metod: Arbetets intention är att observera hur den formativa bedömningen fungerar i vardagen. För detta ändamål har etnografisk observation använts som lämplig kvalitativ forskningsmetod. Endast kritiska händelser har antecknats i ett löpande protokoll. Forskningsobjektet har varit en lärare och 15 elever i årskurs 2 under hösten 2010.

Resultat: Studien visar att lärarens respons främst beror på de frågor som eleven ställer och utifrån de mål som gäller i respektive ämne. Orden och uttrycken som läraren använde bestod av bl.a. positiva värderingsord som *jättebra*. Korrigeringar som *rätt*, *fel* samt även frågor som *hur tänker du*, *har du klurat på det här*. Orden och uttrycken har analyserats enligt Hattie & Temperleys (2007) fyra olika typer av återkopplingar som *task-level feedback*, *feedback about the processing of the task*, *feedback about the self-regulation* och *feedback about the self as a person*. Studien visar att lärarens ord och uttryck innehåller minst tre eller samtliga fyra typer. Anledningen antas vara att läraren vill uppmuntra eleven att själv reflektera kring arbetet för att eleven ska förstå sina egna tankar och arbetsstrategier i förhållande till uppgiften. En ytterligare anledning antas vara att läraren vill hjälpa eleven att utveckla förmågan att bedöma kvaliteten i sitt eget arbete. För vad eleven med stöd kan lära sig idag, kan den lära sig själv imorgon vilket innebär att eleven har lärt sig lära. Det är vad formativ bedömning genom effektiv återkoppling kan åstadkomma.

Förord

Först och främst vill jag tacka följande tre personer för deras ovärderliga råd i samband med ventileringen av min uppsats. Susanne Olsen, Annika Jansson och Staffan Stukát som gernom deras vältalighet och uppmuntrande ord lyckades göra den sista dagen på lärarutbildningen lika högtidlig och trevlig som den allra första dagen var.

Jag vill även passa på att tacka Daniella S. Steen som kommit med viktiga synpunkter beträffande arbetets disposition och varit en fantastisk kamrat att bolla idéer med. Tack till Anna Kim Udd som i sin stressiga vardag lyckades finna tid för att läsa uppsatsen och komma med goda råd.

Naturligtvis måste jag bara tacka det underbart stödjande nätverk som finns omkring mig. Mina fyra barn som lekt tyst medan jag satt och skrev. Min sambo som stöttade och tröstade när tårarna och hopplösheten tog över. Mina föräldrar som hjälpte till att ta hand om barnen under arbetets gång och som stöttat mig under lärarutbildningen.

Mitt allra innerligaste tack

Mimmi Nilsson

Göteborg 18 januari 2011

Innehåll

Abstract	1
Förord	2
Innehåll	3
1 Inledning.....	5
2 Bakgrund	5
3 Litteraturgenomgång	7
3.1 Vad är bedömning?	7
3.2 Vi lär genom samspel	7
3.3 Formativ bedömning	9
3.4 Olika definitioner av formativ bedömning	10
3.5 Återkoppling	12
3.6 Sammanfattning	14
4 Syftet och frågeställningen.....	15
5 Metod	16
5.1 Analysmetod.....	16
5.2 Urval.....	17
5.3 Genomförande.....	17
5.4 Etiska aspekter.....	18
5.5 Reliabilitet	19
5.6 Validitet.....	20
5.7 Generaliserbarhet	20
6 Resultat.....	21
6.1 Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen?	21
6.1.1 i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning	21
6.1.2 i ämnet matematik: rättning.....	22
6.1.3 i ämnet svenska: alfabetsövning.....	24
7 Diskussion	26
7.1 Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen?	26

7.1.1 i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning	26
7.1.2 i ämnet matematik: rättning.....	27
7.1.3 i ämnet svenska: alfabetsövning.....	29
7.2 Vad för effekt kan man anta att orden och uttrycken kan ha för elevernas lärande?	31
7.3 Sammanfattning	32
7.4 Slutord	33
Referenser.....	35

1 Inledning

Att lärarens muntliga bedömning, de ord och uttryck som förmedlas i klassrummet kan ha stor betydelse för elevernas fortsatta kunskapsutveckling är en del av de skolerfarenheter som författaren bär med sig. Det var i samband med ett matematikprov i årskurs 5, som en förväntansfull 11-årig flicka räckte upp handen och väntade på att klassläraren skulle komma fram till henne. Läraren brukade i gå fram till respektive elev och rätta proven samtidigt som han delgav eleverna ett muntligt omdöme. Detta muntliga omdömet var viktigt för författaren och brukade innehålla ord och uttryck som bl.a. *bra jobbat*, *öva mer på division* och *fortsätt så*. Dessa ord motiverade författaren till att prestera ännu bättre på nästkommande prov. När läraren kom ställdes frågan ”Är det här bra?” Läraren svarade: ”Måste du alltid ha alla rätt. Får du stryk hemma om du skulle räkna fel någon gång”. Den kommentaren ekade genom författarens hela skoltid och resulterade i att motiveringen försvann och att den matematiska kunskapsutvecklingen stannade upp.

Det var under den verksamhetsförlagda delen på lärarprogrammet som författaren insåg att eleverna under dagen ett flertal gånger fortfarande ställer liknande frågor som fodrar värderande, egentligen bedömande svar. Frågorna ställdes ofta i samband med att en arbetsuppgift hade slutförts. Författaren är intresserad av ta reda på vilka ord och uttryck som ingår i lärarens svar, responsen som eleven får.

2 Bakgrund

Formativ bedömning alternativt bedömning *för* lärande berör ”olika aspekter av undervisningen, såsom lärarens roll, relationen mellan lärare och elev, lärarens och elevens perspektiv på bedömning och var man befinner sig” (Holmgren, 2010, s 166). Lpo 94 och Lgr 11 är tydliga med att skolans viktigaste uppdrag är att lära barnen *lära* genom att dels utrusta och aktivera eleverna med en förståelse om sitt eget lärande och dels att främja det lärandet så att eleverna på egen hand kan inhämta kunskaper som behövs i skolan och på fritiden (Skolverket, 2000; 2010). För att lyckas med uppdraget måste den enskilde läraren bedöma vad eleverna kan, bedöma hur eleverna lär samt ta ställning till vad de ska kunna imorgon (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009). Läraren måste utrusta eleverna med en förståelse om sitt eget lärande med hjälp av kunskapsbegreppets olika former; *Fakta* – kunskap om kursmålen och sin egen kunskapsutveckling; *förståelse* – läraren hjälper eleven att konstruerar olika uppfattningar om omvärlden utifrån elevens inre och yttre erfarenheter ; *färdighet* – eleven utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna *ibid*); *förtrogenhet* – eleven har lärt sig lära (Lpo 94). Sadler förklarar att den viktigaste biten i arbetet med formativ bedömning är återkoppling eftersom eleven får reda på *vad* och *hur* den kan utvecklas. Då kommer eleven att bli en bra vuxen, dvs. en kritisk granskande produktiv och samhällsduglig medborgare.

Enligt Giota (2006) är ”ett sätt att stödja och stimulera elevernas eget lärande är genom

återkoppling som stimulerar till självreflektion och fortsatta ansträngningar” (s 97).

Återkoppling utvecklar elevens ”förmåga att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lpo 94, s 16; Lgr 11, s 15). Därför måste både bedömningen och återkopplingen ha ett framåtriktat och utvecklande perspektiv (Holmgren, s 167) och därmed blir formativ bedömning en bedömning för lärande, dvs. en del av elevernas läroprocess som pågår i klassrummet.

Paul Black och Dylan Wiliam (1998) har tidigare beskrivit klassrummet som systemvetenskapens svarta låda och ställde då frågan: ”How can anyone be sure that a particular set of new inputs will produce better outputs if we don’t at least study what happens inside?” (s 1). Holmgren svarar: ”*Formativ bedömning* eller *Bedömning för lärande* kan öppna den svarta lådan för oss och ta oss in i klassrummet till undervisningens kärna, samspelet mellan lärare och elever” (s 166-167). Kärnan i *bedömning för lärande* är att skapa en öppen medvetenhet om kvalitet; kvalitet i kunskap, i förmåga, i förståelse och i förtrogenhet. Det synliggör vad lärandet går ut på, att eleven lär sig lära.

Författarens egen skoltid gjorde sig påmind under lärarutbildningen i mötet med den enskilde eleven, vilket tidigare nämnts i kapitel 1. Detta möte ledde till att författaren började reflektera kring vilka ord och uttryck en stärkande och utvecklande respons egentligen bör innehålla. Hur får läraren kunskap om elevens lärande i de tidigare åldrarna? Frågan försöktes besvara i samband med ett examinationsarbete under lärarutbildningen på kurs LAU310 hösten 2010 . Svaret på frågan antogs vara att det sker genom det dagliga samtalet med eleverna. Det antagandet resulterade i följande fråga: ”Vilken respons ger läraren eleven då eleven ställer frågorna ”är det här bra/rätt och hur gör man”. Frågan blev också aktuell uppsats arbetssyfte. Utvärderingen av aktionsforskningen visade att eleverna ständigt söker en bedömning/värdering av sitt skolarbete samt uppfattade författaren att respektive elev gärna ville att läraren tillsammans med eleven skulle titta och samtala om det arbete som hade utförts och vilket som uppfattades vara lätt att utföra samt vilka svårigheter som fanns. Kan eleven utvecklas genom lärarresponsen och utveckla en förståelse gällande kvaliteten i sitt eget arbete?

3 Litteraturgenomgång

Följande kapitel inleds med en kort presentation av begreppet *bedömning*. Skillnaderna och likheterna mellan formativ bedömning och summativ bedömning förklaras samt diskuteras mer ingående begreppen *formativ bedömning* och *återkoppling*. Författaren anser att dessa två begrepp ingår i parablybegreppet *formativ bedömning*.

3.1 Vad är bedömning?

Bedömning är inget entydigt begrepp. Det kan innebära att värdera eller granska något, uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något (Vallberg Roth, Ann-Christine, 2010, s 51).

Bedömning som sker i utbildningssammanhang beskrivs som antingen formativ eller summativ. Formativ bedömning (för lärande), liksom summativ börjar med att läraren inhämtar information om elevens arbetsprestationer och styrkor. I förhållande till uppsatta kriterier, som nationella mål, lokala kursplaner samt delmål i den vardagliga undervisningen. Detta insamlade kan ske genom samtal eller olika typer av diagnoser som exempelvis mindre prov, läxor eller liknande. Huvudsaken är att informationen svarar mot elevens aktuella kunskapsläge. Skillnaden mellan den formativa och summativa bedömningen är beroende av hur den insamlade informationen senare används. Den summativa bedömningen använder informationen i någon form av betygsättning medan den formativa bedömningen använder informationen som ett underlag för planering av elevens fortsatta skolarbete (Holmgren, 2010). Den formativa bedömningen berör alltså ”olika aspekter av undervisningen, såsom lärarens roll, relationen mellan lärare och elev, lärarens och elevens perspektiv på bedömning och var man befinner sig” (s 166) och praktiseras genom återkoppling (respons). Både den formativa bedömningen och återkopplingen förutsätts vara framåtriktande och utvecklande (s 167).

3.2 Vi lär genom samspel

Forskningen kring formativ bedömning utgår i stort sett från det sociokulturella förhållningssättet som behandlar samspelet med omvärlden, den miljö som människor lever i, kommunicerar i och om de sammanhang som skapas (Claesson, 2002). Vi lär genom samspel med omvärlden och våra inre tankar. Vårt lärande visas genom våra handlingar, vårt språk och våra tankar då vi tar in nya intryck och reviderar gamla tankebanor, dvs. när vår inre värld möter den yttre och vi reflekterar kring det nya (Dysthe, 2003; Illeris, 2010). Illeris (2010) beskriver samspeletsprocessen och menar att det är ”omvärlden som utgör scenen, och handlingen är individens agerande i förhållande till denna omvärld” (s 121), dvs. att lärandet är situerat. Illeris förtydligar ”att lärosituationen inte bara påverkar lärandet utan också utgör en del av den” (ibid). Både Illeris och Dysthe framhåller att då människan är en social varelse kan hon endast utvecklas tillsammans med andra i samspel med texter,

musik, artefakter, materiella ting. Såväl som med andra sociala varelser. För att eleven ska kunna utveckla sina förmågor och sin kunskap måste läraren planera och utveckla undervisningsinnehållet så att eleven ställs inför olika sorters problemlösande. Säljö (2000) menar att lärandet i grund och botten just handlar om att möta ett problem som måste lösas. För att lösa problemet är eleven tvungen att plocka fram olika redskap dvs. sina färdigheter, sin förståelse, fakta, och sin förtrogenhet.

Illeris (2010) liksom Pramling Samuelsson & Pramling (2010) poängterar att när det gäller en lärandesituation så måste läraren dessutom fokusera på att förstå elevens upplevelse av samspelet och det eventuella problemet i mötet med omvärlden dvs. ta elevens perspektiv i det sociala rummet då den sociala miljön påverkar lärandet. Illeris menar att det finns oändligt många sätt att socialisera med och respondera till omvärlden att eleven på olika sätt kan tillägna sig kunskap/olika handlingsmönster/normer m m vilket är beroende av sammanhanget. Black & Wiliams (2009) har sammanställt fem nyckelprocesser, egentligen fem olika sammanhang, som läraren bör försöka skapa i klassrummet:

1. Läraren klargör och skapar delaktighet kring målen som leder till samt förklarar hur nästa steg i kunskapsutvecklingen uppnås – återkoppling/respons
2. Läraren skapar effektiva diskussioner, aktiviteter och uppgifter som visar kunskapens aktuella läge och elevens förståelse – aktivitet och ansvar
3. Anpassning av undervisningen för att synliggöra hur nästa steg i kunskapsutvecklingen uppnås – flexibilitet och återkoppling/respons
4. Eleverna aktiveras till att stödja varandra och att utveckla – den närmaste utvecklingszonen
5. Eleverna förstår och äger sitt lärande – självreflexivitet. Eleverna har lärt sig lära.

Samtliga forskare pekar på vikten av att elever kan lära sig tillsammans och att de lär sig av varandra. Det handlar om ett socialt lärande. Illeris (2010) diskuterar vad det sociala lärande har för betydelse för deltagarna och individen i ett klassrum och refererar till Albert Banduras studie som behandlade klassrummets sociala relationers betydelse. Illeris berättar att studien redovisade ”att det inte bara är modellpersonens beteende som har betydelse för lärandet, utan också den positiva eller negativa responsen som den lärande kan se att modellpersonen får på sitt beteende (ibid, s 127)”. Vi lär oss att handla genom att se världen utifrån andras ögon. Detta lärande kallas för mediering. Dysthe (2003) pekar på att språket har en viktig roll inom det sociala lärandet, medieringen och beskriver språket som ett verktyg. Ett verktyg för att vi ska kunna formulera och förstå det vi ser, för att vi ska kunna dela vår förståelse med andra och inte minst för att vi ska kunna ta emot och ge respons. Detta menar Dysthe är väsentligt för lärandet (s 51).

3.3 Formativ bedömning

År 1998 gjorde forskarna Black & William (1998) en inventering av aktuell forskning rörande formativ bedömning och utifrån resultaten drog de slutsatsen att formativ bedömning kan ha positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling (s 3). För att nå den positiva effekten som är att överbrygga avståndet mellan nuvarande kunskapsläge och målet för arbetet/undervisningen, måste läraren ändra undervisningsinnehållet. Läraren och eleven måste använda sig av en framåtsyftande och utvecklande återkoppling som leder till att elevens motivation och engagemang ökar (Sadler, 1989, s 102). Läraren kan åstadkoma detta genom ”att synliggöra elevens potential för utveckling som ligger mellan vad den läraren kan klara på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med stöd” genom läraren förklarar Dysthe (2003, s 51). Dysthe uppger om att även Vygotskij var intresserad av avståndet mellan aktuellt kunskapsläge och målet och ansåg att ”undervisningen inte får rikta sig mot det som har uppnåtts eller avslutats utan mot det som befinner sig i utveckling” (s 81).

Black & Wiliam (2009) förtydligar resonemanget och menar att det är återkopplingen i undervisningen som skapar möjligheter för läraren att synliggöra elevens förståelse kring de mål och kriterier som finns. Som dessutom kan relateras till olika arbetsuppgifter och arbetsprestationer. Eleven får en förståelse för varför en arbetsuppgift ska göras och lär sig därför inte bara att utföra ett arbete mekaniskt. Risken är annars, menar Black & Wiliam, att eleven missar målet om inte läraren och eleven är överens om *vad* målet är. Det kan i sin tur resultera i att ett fellärande inträffar. Illeris (2010) förklarar att ”fellärande handlar om lärande som innehållsligt inte motsvarar det avsedda eller det som har förmedlats” (s 184). Black & Wiliam (2009) pekar också på att läraren kan missuppfatta eleven och då ge fel återkoppling som förvirrar. Black illustrerar resonemanget på följande vis genom att ge exempel på två olika sätt att förstå hos läraren. Det första exemplet handlar om eleven Billy som ska förklara vad oändlighet är.

The first respond is a student, who has such serious behaviour problems that he is having special counselling, saying ”I think it’s the back of a Cream of Wheat box” to which the teacher responds ”Don’t be silly Billy” (s 17).

Billy i ovan citat förklarade senare för kuratorn att han under frukosten hade upptäckt att det på lådans baksida fanns ett fotografi där en man höll en låda ”Cream of Wheat” som också hade ett fotografi med samma motiv och så vidare. Black & Wiliam (2009) påpekar att elevens förståelse och respons till lärarens fråga var helt korrekt. Svårigheten låg i lärarens förståelse som utgick ifrån Billys tidigare missförhållanden (s 16). Black & Wiliam menar att läraren måste utveckla en flexibilitet och lyhördhet samt förvänta sig det oväntade för att utifrån det förhållningssättet försöka leda eleven rätt genom samtalet. Det är viktigt att lärares återkoppling uppmuntrar eleven till tänkande/reflektion.

Följande exempel utspelar sig på en förskola.

...a teacher says to a six-year-old drawing a picture of a daffodil: "What is this flower called?". The child answers: " I think it's called Betty" (s 16)

Eleven i exemplet svarar helt korrekt utifrån ordets "called" innebörd. Black & Wiliam (ibid) menar att för att förstå elevens svar måste läraren inom ett par sekunders betänketid reflektera kring varför eleven svarade "Betty". Att timingen är viktig påpekar både Hattie & Timperley (2007) och Black & Wiliam (2009) eftersom samtalen mellan läraren och eleven är i rörelse. För att lärarens återkoppling till eleven och vice versa ska bli fruktsam måste båda blixtnsnabbt kunna tolka och reflektera vad för respons den andre söker eller ger. Läraren måste analysera om det handlar om att eleven har missförstått frågan eller om det härrör till elevens uppförande. För att tolka elevens svar måste läraren både ta hänsyn till svarets innehåll, intonation samt den kunskap läraren har om elevens person. Och som påpekades tidigare, så har både läraren och eleven ett par sekunders betänketid på sig för att ge återkoppling som resulterar i att elevens förståelse kring frågan går i riktning mot arbetsmålet förklarar Black & Wiliam (s 16–18). Black & Wiliam berättar att lärarens reflektion leder henne till insikten att återkopplingen ska utgå ifrån resonemang kring ordet "called" eftersom ordet har ett flertal betydelser (ibid).

Att ta till sig andras ord och göra dem till sina innebär att framhäva dem på nytt, utveckla möjliga meningar i dem, sätta in dem i dialog med en annan röst eller till och med förvränga dem (Dysthe och Igland, 2009, s 86).

Black & Wiliam (2009), liksom Hattie & Timperley (2007) menar att även om läraren arbetar framåtsyftande med att motivera eleverna till att prestera mer och bättre kan de ändå misslyckas eftersom lärarens ord och uttryck inte informerar eleverna om målet, lämpliga arbetsstrategier och hur eleven ska utveckla sin arbetsmetod för att själv utvecklas. Men även om eleven är informerad om målet och om arbetsstrategier kanske det ändå inte går att bedöma elevens kunskaper påpekar Pettersson (2010) pga "att eleven inte visar sin kunskap även om eleven kan". Vilket kan bero på att eleven inte förstod frågan eller att eleven inte vill visa sin kunskap (Pettersson, s 15).

3.4 Olika definitioner av formativ bedömning

Kritiken mot formativ bedömning är att forskningen inte riktigt har enats kring en definition påpekar både Taras (2009) och Dunn & Mulvenon (2009). Begreppet beskrivs som antingen en metod eller som en process. Sadlers (1989) definition är att formativ bedömning berör kvalitetsbedömningen av delar eller hela elevens prestationer som förmedlas genom feedback och att den kvalitetsbedömningen är utgångspunkten till det fortsatta skolarbetet som är att forma och förbättra elevens kompetens (s 120). Taras (2009) förklarar att trots att Sadler beskriver formativ bedömning som en produktbedömning och inte som en metod eller process så inspireras ändå forskare av hans definition. Sadlers definition kan förklaras

av att Sadlers forskning behandlar bedömning av studenter på högre utbildning vilket skulle kunna förklara varför Sadlers definition anses vara kvalitets- och produktinriktad. Black & Williams (1998) definition är att formativ bedömning omfattar alla aktiviteter som genomförs av läraren och/eller eleverna och som förmedlar information, som används som återkoppling för att modifiera undervisnings- och lärandeaktiviteterna i den sociala miljön (s 2). Black & Williams forskningsområde är grundskolan. Hattie & Timperley (2007) förklarar att formativ bedömning är den feedback som går mellan elev-lärare och lärare-elev och som belyser vilka metoder/strategier eleven använder för att lösa skoluppgifter, vilket informerar läraren om skillnaden mellan elevens kunskapsläge idag och målen för verksamhet (s 101). Hatties & Timperleys definition är processinriktad.

Dunn & Mulvenon (2010) förklarar hur definitionsproblemet uppstod och pekar på forskaren Scriven som 1967 diskuterade "Formative evaluation as the evaluation of an ongoing and malleable educational program" (s 2). Enligt Dunn & Mulvenon ska en forskare vid namn Bloom ha använt sig av Scrivens term *utvärdering* och istället kallat den för *bedömning*. Dunn & Mulvenon påpekar att det är viktigt att forskarna dels bestämmer sig för vilket lexikon som ska användas och dels ställer sig bakom en definition av begreppet formativ bedömning för att kunna producera verkningsfulla forskarresultat (ibid, s 3) som kompletterar varandra. Författarna illustrerar sin poäng på följande sätt.

For example, a hammer is a hammer regardless of how it is used. If a hammer was defined by its use, it would make the discussion of the tool much more difficult in the remodeling of a home. It is easier to simply ask for and receive a hammer than to provide a description of the intended use (i.e. if you ask for an item that can make a hole in the wall, you might receive a sledge hammer in lieu of a hammer) (Dunn & Mulvenon, 2010, s. 3).

Dunn & Mulvenons kritik är viktig. En gemensam definition av begreppet formativ bedömning är nödvändig för att forskningssamhället ska diskutera samma fenomen. Men kanske är det inte så konstigt att detta definitionsproblem föreligger med tanke på att aktuella forskare är verksamma på olika nivåer inom skolväsendet. Professor Sadler forskar på högskolenivå, professorerna Black & William, Hattie & Timperley rör sig inom både grundskolan och på gymnasienivå vilket även övriga forskare gör. Det är endast Pramling Samuelsson & Pramling som bedrivit forskning bland små barn och på barn i förskoleklassen. Det är viktigt att denna aspekt lyfts upp till diskussion eftersom forskarna belyser olika undervisningspraktiker. Forskarna Irisdotter Aldenmyr & Hartman (2009) förklarar att lärare i förskolan och grundskolan bedriver olika sorters undervisning beroende av elevens ålder. De menar att det i förskolan handlar om att bedriva en omvårdande praktik, "att se det unika barnet och att sörja för dess behov" (s 225). I förskoleklassen och de tidigare åldrarna handlar det att bedriva en undervisande praktik och "att genom undervisning stimulera och underlätta barns lärande" (s 226). Medan det under senare delen av de tidigare och de senare åldrarna handlar om "att se till elevens bästa och att sätta barnet eller den unge i centrum" (s 226). Kanske är det därför som forskarna definierar formativ bedömning så olika. Att det kan

bero på utbildningssammanhanget, dvs. vilken utbildningsnivå som forskningen bedrivs på och vilken fokus undervisningen har. Dunn & Mulvenon (2010) påpekade att en hammare är en hammare och bör kallas för hammare oavsett vad den används till. Den formativa bedömningens definition bör absolut vara enhetlig oavsett vem som diskuterar begreppet. Ett förslag är att forskarna enas kring en gemensam definition men att forskningsområdet, dvs. att utbildningsnivån där begreppet återfinns eller studeras på bör tydligt klargöras i forskningsrapporten samt vilken fokus undervisningen i klassrummet har.

I det här arbetet utgår författaren från Hatties & Timperleys definition att formativ bedömning är feedback dvs. återkoppling alternativt respons. Detta med anledning av att läraren under elevsamtalen kan bilda sig en uppfattning om vad eleven kan idag och utifrån den uppfattning utveckla en plan för hur eleven ska gå vidare mot nästa mål. Observationen utförs på grundskolan för de tidigare åldrarna i årskurs 2. Och vars fokus enligt Irisdotter Aldenmyr & Hartman (2009) är ”att genom undervisning stimulera och underlätta barns lärande” (s. 226).

3.5 Återkoppling

Syftet med återkoppling är att stödja och förbättra elevens utveckling genom att läraren och eleven utbyter information kring elevens läroprocess förklarar både Sadler (s 120) och Hattie & Timperley (2007). För att uppnå detta måste läraren hjälpa eleven att både se och förstå kvaliteten i sitt arbete. Den förståelsen kan utvecklas i klassrumssamtal där elevens egen bedömning/uppfattning om sitt eget arbete ställs i relation med kamraternas bedömning av samma arbete. För att samtalet/återkopplingen ska bli fruktbar för eleven ska den informera eleven om vad som är fel i deras arbetsprestation och hur felet kan rättas. Då kommer elevens förståelse leda till fortsatt utveckling och starta en kognitiv process hos eleven menar Hattie & Timperley. Samspelet med omvärlden och individens egna tankar motiverar och stimulerar eleven till utveckling. Viktiga komponenter i samspelet med omvärlden och elevens egna tankar är ansvar och aktivitet. Det är detta samspel som leder till *good learning* förklarar Black & Wiliam (2009). Men *good learning* förutsätter att den sociala miljön i klassrummet bygger på respekt och förståelse för samtliga deltagare eftersom återkopplingens effektivitet är beroende av deltagarnas förhållningssätt i samtalet. För att återkopplingen ska bli effektiv med andra ord, kunna överbrygga avståndet mellan nuvarande kunskapsläge och målet för arbetet/undervisningen. Behöver läraren och eleven svara på följande fråga då svaren leder till att elevens motivation och engagemang ökar enligt Black & Wiliam (s 36):

1. Where am I going? (What are the goals?)
2. How am I going? (What progress is being made toward the goal?)
3. Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)

När återkopplingen förmedlas ska den både ha ett fokus och en riktning för att vara formativ påpekar Hattie (2007) som genom att sammanställa resultatet från 180 000 studier funnit att det förekommer fyra olika typer av återkoppling som kan förekomma enskilt eller samverka med varandra (arbetets insamlade material har analyserats utifrån dessa fyra olika typer).

1. *Task-level feedback* – uppgiftsrelaterad respons kommunicerar rätt eller fel, slarv eller nogrannhet, tillrättavisar uppförande;
2. *Feedback about the processing of the task* – processrelaterad respons informerar om arbetsprocessen i arbetsuppgiften. Responsen hjälper eleven att utveckla en felsökarkompass genom att eleven och läraren tillsammans tar reda på vilka orsaker bakom hur ett fel eller missförstånd har uppstått . Den besvarar i stort sett frågorna ”Hur tänker du/jag? Hur tänkte du/jag här?”
3. *Feedback About the Self-Regulation* – metakognitiv respons. Elevens egen respons till sig själv som reglerar elevens handlingar/handlingar. (Black 2009, s 26). Egens inre dialog som ska stärka elevens motivation och förmåga att driva sig själv samt feedback och
4. *About the Self as a Person* - personlig responsen. Som ex positiva och negativa komplimanger som handlar om eleven som person och inte om elevens arbetsprestationer innefattar yttranden som duktig tjej, bra gjort.

Hattie & Timperley (2007) påpekar att när återkoppling riktas mot känslorna och dessutom har ett känslomässigt syfte, *affective purpose*, kan återkopplingen bidra till att elevens motivation och drivkraft ökar. Men den kan också ge negativ effekt om läraren allt för ofta definierar elevarbetet som bra eftersom responsen inte kommer att utveckla eleven poängterar Hattie & Timperley Detta gäller även kritik som riktas mot elevens person och då leda till att elevens utveckling stagnerar. Black and Wiliam (2009) förtydligar resonemanget. Om eleven tilldelar sitt egna arbete ett högt värde leder detta till att återkopplingens effekt blir högre medan en elev som bedömer sitt arbete som lågt kan ignorera lärarens återkoppling. Black & Wiliam menar att Hattie & Timperleys forskning visar på ett samband mellan effektiv återkoppling och elevens självförtroende. Ett högt självförtroende innebär att återkopplingen tas emot medan ett lågt självförtroende kan leda till att eleven ignorerar responsen. Det konstateras att även elever med lågt självförtroende kan dra nytta av responsen om den ges i samband med att eleven själv hjälp som tydligt visar eleven hur en uppgift ska utföras och inte bara informerar.

Hattie and Temperly note that willingness to engage with such feedback depends on the ‘transaction costs’ involved, and that feedback is most effective when learners’ confidence in their production is high (even if it turns out to be wrong), but may be ignored where confidence is low. Unclear negative feedback where there is uncertain self-image can lead to poor performance especially if it contributes to what they call the learner’s “capricious chaotic reinforcement history”. Provided they seek instrumental help and do not look either for answers, or to be told ‘how to do it’, help-seeking interventions by students can have positive benefits’; however, such helpful interventions are not often made (Black & Wiliam, 2009, s

27).

Hattie & Timperley (2007) framhåller också att återkopplingens effekt är beroende av vilket värde eleven anser att det egna arbetet har. Hattie & Timperley pekar också på att effektiviteten är beroende av att läraren i sin tur är väldigt tydlig i sina genomgångar och att menar att läraren bör ha utvecklat en fingertoppskänsla för hur eleverna uppfattar instruktionerna. Om eleverna inte förstår hur en arbetsuppgift ska utföras och vad poängen med arbetsuppgiften är kan eleverna tappa motivation för att utföra arbetet. Då blir det ingen utveckling. Pramling Samuelsson & Pramling (2010) tillägger att läraren måste ta elevens perspektiv vilket görs genom frågor som dels syftar till att läraren förstår hur eleven tänker. Dels stöttar eleverna i sitt lärande och därmed också bidrar till att nya insikter utvecklas både för eleven och läraren. Återkopplingen ger läraren möjlighet att bedöma elevens förmågor och kunnande samtidigt som elevernas förståelse utvecklas. Pramling påpekar att ”vi måste odla ett kommunikativt kontrakt inom vilket barnen kan svara på ett kompetent sätt utifrån deras perspektiv. Inte förrän vi – lärare som forskare – gör detta kommer vi att kunna få tillgång till den process som vi kallar utveckling” (ibid, s 41).

3.6 Sammanfattning

Bedömning enligt Vallberg Roth kan innebära att läraren bl.a. avger ett omdöme som tydligt talar om och informerar eleven om vad den kan idag och som planerar för elevens fortsatta kunskapsutveckling i det målorienterade klassrummet. Omdömet förmedlas till eleverna via respons vars syfte enligt är att stödja, stimulera till både eget lärande och självreflektion men framför allt till fortsatta ansträngningar. Black & Wiliam (2007) och Holmgren (2010) trycker särskilt på att den formativa bedömning och responsen måste ha ett framåtsyftande perspektiv under elevens läroprocess. Läraren måste genom respons försäkra sig om att både läraren och eleven samtalar om samma sak för att undvika missförstånd som leder till fellärande och behöver därför vara tydlig för att öka förståelsen, motivationen och drivkraften (Illeris, 2010; Black & Wiliam, 2007). Hattie & Timperley (2007) har sammanställt en förteckning över fyra olika typer av respons som fokuserar på olika saker. Den uppgiftsrelaterade responsens målsättning är att korrigera/döma, processrelaterade responsen inriktar sig på arbetsprocessen, den personliga som bedömer elevens person samt den metakognitiva är elevens inre röst. Det är utifrån den inre rösten samt ett eget ansvar som eleven kan minska avståndet mellan aktuellt kunskapsläge och framtida mål genom att använda självvärdering, undervisningen och återkopplingen som ett transportmedel. Formativ bedömning praktiseras genom feedback dvs. återkoppling som är beroende av timing, lärarens och elevens förhållningssätt för varandra och som bygger på att läraren inriktar undervisning på zonen för utveckling och förutsätter elevens motivation och aktivitet (Sadler 1989; Taras 2010; .Holmgren, 2010; Black & William, 2009). Sammantaget kan det sägas att litteraturgenomgången visar att lärarens respons bör innehålla ord och uttryck som ökar förståelsen för aktuell arbetsuppgift och kunskapsmål. Ord och uttryck som är framåtsyftande som förklarar nästa arbetssteg i kunskapsutvecklingen och ord och uttryck som motiverar, stödjer och aktiverar eleven i sin egen läroprocess.

4 Syftet och frågeställningen

Författaren tes är att lärarens respons bör innehålla ord och uttryck som motiverar eleven till att dels fortsätta och slutföra sina arbetsuppgifter, dels att förstå kunskapsmålen i sitt dagliga arbete.

Syftet är att belysa en lärares muntliga respons i klassrummet genom analys av lärarens respons då eleverna i en klass 2 själva söker bedömning av utfört arbete.

För att uppnå syftet med uppsatsen har följande frågeställning valts:

Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen:

- a) i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning,
- b) i ämnet matematik: rättning,
- c) i ämnet svenska: alfabetsövning.

5 Metod

Arbetets intention är att jämföra teorin med vardagspraktiken och jämföra praktiken med teorin genom att ställa frågor som *vad* och *hur*. För detta ändamål har observation använts som lämplig kvalitativ forskningsmetod för att fånga bedömningspraktikens synliga verklighet. Stukat (2005) förklarar att ett kvalitativt synsätt är en tolkande metod vilket innebär att ställa frågor till insamlat material och ”att tolka och förstå de resultat som framkommer och inte att generalisera, förklara och förutsäga” (s. 32). Den kvalitativa observationsmetoden ger också forskaren möjlighet att upptäcka vardagliga fenomen i praktiken som ex. gester, dialoger och ansiktsuttryck som sker inom ett väl avgränsat område – ett specifikt klassrum (Esaïsson m fl, 2009). Att fokusera på en enda person innebär att observationen leder till en djupare förståelse och en nyanserad bild av forskningsobjektet vilket inte hade uppnåtts i en intervju eller enkätundersökning (Stukat, 2010, s 33). Men däremot bör frågan ställas om inte observationerna borde ha kompletterats med intervjuer alternativt en enkätundersökning. Författaren anser dock att den kompletteringen inte hade gett svar på aktuellt arbetets frågeställning eftersom den kvantitativa forskningsmetoden innebär att ett större material insamlas och analyseras. Dock hade en kvantitativ metod varit fullt möjlig om observationerna hade följt ett särskilt registreringsschema där olika fenomen nedtecknas i speciella kategorier. Stukat (ibid) förklarar att den kvantitativa metodens resultat både blir generella och breda men inte kvalitativa och ger därför inte forskaren ett djup (s 31). Det bör också nämnas att arbetets syfte och frågeställning också hade kunnat belysas genom aktionsforskning eftersom dess fokus är klassrummet och de handlingar som pågår där (Olin, 2010). Men eftersom aktionsforskning främst syftar till att utveckla och förstå den egna praktiken och att förstå de sammanhang i vilken praktiken ingår anser författaren att metoden inte är lämplig för det här arbetet. Kanske främst av ett skäl. Författaren är lärarstudent och har ingen egen praktik att bedriva forskning i. Författaren har även valt bort intervjuundersökning och enkätundersökning eftersom det utifrån forskningsobjektets perspektiv möjliggör att tillrättalägga sina svar och visar därför inte en bild av verksamheten. Valet av metod anses lämpligt eftersom observationerna ingående studerar en specifika lärares språkmönster vilket är det här arbetets syfte.

5.1 Analysmetod

Observationerna har främst analyserats utifrån Hattie & Timperleys (2007) fyra olika typer av återkopplingar. Den uppgiftsrelaterade återkoppling som kommunicerar rätt eller fel, tillrättavisar, uppmärksammar mm. Den processrelaterade återkopplingen riktar sig mot arbetsuppgiften. Den metakognitiva återkopplingen är elevens egen respons till sig själv, dvs elevens egna reflektioner. Och slutligen den personliga responsen som är personlig och handlar om elevens person. Analyserna har även utgått ifrån studiens litteraturgenomgång.

Analys av data likställs med tolkning vilket innebär att författarens egna erfarenheter påverkar resultatanalysen. Författarens ambition är att det tydligt ska framgå var författarens erfarenhetsbaserade tolkning kommer in. Detta har gjorts genom att i diskussionsdelen i kapitel 8 använda ord och uttryck som *kanske, kan antas* alternativt *studien visar* eftersom orden signalerar att författaren spekulerar kring observationerna.

5.2 Urval

Undersökningen utfördes på en grundskola i västra Sverige i en årskurs 2 som består av 15 elever, 6 pojkar och 9 flickor i åldrarna 7-8 år. Den kvinnliga läraren är behörig lärare inom ämnesområdena matematik och svenska för tidigare åldrar och tog sin examen år 2005. Hon saknar yrkesbehörighet inom ämnet idrott och hälsa men har trots det undervisat i ämnet under hela sin anställning. Läraren har arbetat på aktuell skola i fem år, varav 2 år i förskolan och 1 år i förskoleklass. Eleverna och läraren känner varandra sedan förskolan. Läraren var halvtidssjukskriven under observationerna och undervisade därför endast i ämnena idrott och hälsa, matematik och svenska. Urvalet gjordes utifrån följande premisser: läraren och eleverna är bekanta med författaren och är inte ovana vid författarens närvaro vilket har varit till fördel för arbetet. Författarens närvaro har setts som en självklarhet och ej uppfattats som ett orosmoment av deltagarna. Men det har också varit till nackdel under den första observationen. Vid två tillfällen föll det sig naturligt för eleverna att samspela med författaren genom att be om hjälp eller ställa frågor. Men efter att författaren tydligt informerade eleverna att syftet med närvaron var att observera pågående verksamhet och inte att delta i den skedde inget mer samspel med författaren under observationerna.

5.3 Genomförande

Aktuellt arbete påbörjades redan under september månad i samband med tidigare nämnda examinationsprojekt. Då syftet för aktuell studie klargjordes redan i början av oktober informerades och frågades lärare och vårdnadshavaren om deras medverkan.

Observationerna genomfördes första och andra veckan i november 2010. Under observationerna stod författaren längst bak i såväl klassrummet som i idrottshallen för att inte störa pågående undervisning. Placeringen visade sig vara lämplig i lektionerna i svenska samt i idrott och hälsa. Däremot var placeringen olämplig under matematiklektionen då författaren hade svårt att höra samtalen. Eftersom författarens närvaro sedan tidigare var accepterad kunde författaren röra sig längs med väggarna i klassrummet när samtalsnivån blev låg. Anteckningar fördes löpande med blyertspenna. Fokus under observationerna riktades främst mot de händelser/samtal då läraren svarade på någon av elevernas frågor vilket svarar mot syftet och frågeställningen. En sådan observationsmetod kallas för kritiska händelser och är fördelaktig om man önskar samla in ett material som förväntas visa en tydlighet i vad som faktiskt skett (Johnsson & Svedner, 2006, s 59).

Nackdelar som kan uppstå är att kritiska händelser sorterar bort intressant och relevant fakta som sker runt omkring de händelser som observatörens fokus riktar sig på. Som nämndes ovan låg fokus främst på lärarens respons till eleven och det som kan ha missats är vilken effekt lärarens respons hade på övriga elever. Den observation hade bidragit till att skapa ett helhetseende för författaren. Det som menas är att när fokus läggs på ett fenomen i observationen kan ett annat fenomen, minst lika relevant för undersökningen missas.

För att särskilja vem som sa vad under observationerna antecknades till en början deltagarnas namn i samband med att något relevant sades eller hände utifrån arbetets frågeställningar. Gester nedtecknades endast då de implicit motsvarade frågorna ”är det här bra/är det här rätt/hjälp/kan inte”. Fokuseringen har legat på samtalen mellan lärare och elever. Observationerna som utfördes antecknades i ett löpande protokoll (Stukát, 2005, s 49) vilket innebär att så mycket som möjligt av lektionssekvenserna nedtecknades i samband med att en specifik form av muntlig bedömning förekom. Endast de dialogerna, händelser eller situationer registrerades som direkt svarade mot arbetets frågeställning.

Spontana reflektioner nedtecknades i samband med observationerna. Ytterligare reflektioner registrerades efter transkriberingen eftersom själva transkriberingen resulterade i tankar kring samband, mönster och frekvenser. I transkriberingen uteslöts namnen.

Själva skrivarbetet började med upprepade omläsningar, kategoriseringar för att finna mönster som inte syntes tidigare. Anteckningar gjordes i block. Datan analyserades framförallt utifrån Hattie & Timperleys (2007) beskrivning gällande fokus och riktning på responsen (se avsnitt 3.4) som visade sig vara lämplig för att besvara arbetets frågeställning och därmed arbetets syfte. Den övriga teorin som redovisas under kapitel 3 bidrog till att skapa en nyanserad tolkning av observationerna samt till att ställa fler frågor om ämnet formativ bedömning och återkoppling. Under arbetets gång har kontakt med läraren skett veckovis dels för att läraren var intresserad av studiens analys och dels för att meddela henne om någon bearbetning av syftet eller frågeställning skett. Både läraren och vårdnadshavarna uttryckte ett intresse för arbetet och därför har fortsatt kontakt under arbetets gång hållits via läraren.

5.4 Etiska aspekter

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2005) har samtal förts med samtliga deltagare med hänsyn till samtliga fyra etiska grundregler informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Berörd lärare tillfrågades och informerades om studiens syfte ungefär en månad innan observationstillfället angående delaktighet. Läraren informerades om att hon inte behövde vara med om hon kände minsta obehag och att delaktigheten bygger på frivillig medverkan. Läraren accepterade att vara med och i samband med ett föräldramöte informerades elevernas vårdnadshavare om

studiens syfte. Samtliga vårdnadshavare var närvarande och samtliga gav sitt muntliga tillstånd. En vecka innan observationen kontaktades läraren och återigen ställdes frågan om hon frivilligt ville delta i studien samt informerades hon om att både hon och eleverna skulle vara anonyma så även skolan. Detta för att ingen lärare ska känna igen skolan och därigenom kunna identifiera läraren. Läraren informerades också om att datainsamlingen ej ska användas till något annat än till detta arbete. Därför anonymiserades, dvs. numrerades deltagarna allt eftersom i de handskrivna sidorna för att inte något namn skulle slinka emellan i transkriberingen. Deltagarnas namn och respektive siffra fanns nedtecknat under analysens och diskussionens tillkomst men har förstörts när arbetet slutfördes. Frågeställningen ändrades under arbetets gång och detta meddelades skriftligt till läraren som vidarebefordrade skriften till vårdnadshavare i samband med att veckobrev skickades ut. Skriften innehöll författarens personliga uppgifter samt studiens syfte och den reviderade frågeställningen. Dokumenten informerade vårdnadshavarna om att insamlat material endast skulle användas till aktuellt arbete och att samtliga deltagare förblir anonyma. Vårdnadshavare uppmanades ta kontakt med författaren vid frågor eller ändrat deltagarsamtycke. Samma information delgavs läraren.

5.5 Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) bör forskaren ställa sig följande frågor: ”Hur sanna och pålitliga är egentligen dina resultat?” och ”Vilka felkällor är du medveten om?” (s 125). Resultaten som redovisas i arbetet överensstämmer väl med de anteckningar som förts under observationerna. På frågan ”vilka felkällor är du medveten om?” är följande. Eventuella felkällor skulle kunna vara att författaren har valt bort relevant material som hade kunnat påvisa ett annat resultat. Ett sådant material som författaren har valt bort är de observationer där vissa frågetecken kring responsen uppstod. Det bör även diskuteras hur lämpligt valet av observationen samarbetsövningen egentligen är med tanke på att aktuell lärare inte är behörig inom ämnet idrott och hälsa. Författarens antagande att en observation av en behörig idrottslärares ord och uttryck skulle visa andra resultat kan inte uteslutas utan bör istället anses vara rimligt. Anledningen till att nämnda observation inte uteslöts beror på att det på aktuell skola t o m årskurs två ingår i klasslärares arbetsuppgifter att ha hand om idrott och hälsa lektionerna. Det är först fr o m årskurs tre som eleverna undervisas av en behörig lärare vilket sker på annan skola. Det innebär att de resultat som studien redogör för endast är relevanta för aktuell lärare och de ämnen som hon undervisar i. För övrigt gäller att de observationer som har redovisats överensstämmer med de anteckningar och reflektioner som gjordes under observationerna samt i direkt anslutning till dem. Därmed anser författaren att reliabiliteten är beroende av aktuell studie, lärare och författare.

5.6 Validitet

Enligt Stukát (2005) innebär validitet ”hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (s 126), dvs. hur bra svarar arbetet mot den frågeställning som arbetet ställer. Författaren anser att det underlag som observationerna har resulterat i har varit fullt tolkningsbara och jämförbara med den forskning som nämns under teoridelen. Men ändå är det svårt att bedöma validiteten eftersom mätinstrumentet i aktuell studie är författarens egen tolkning.

5.7 Generaliserbarhet

Eftersom arbetets syfte var att belysa *en* lärares muntliga respons i klassrummet kan inte arbetets resultat generaliseras till att gälla alla lärares muntliga respons/svar i Sverige utan enbart den undersökta läraren.

6 Resultat

Följande resultat utgår ifrån arbetets frågeställning:

Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen:

- a) i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning i idrottshallen,
- b) i ämnet matematik: rättning av matematikböcker,
- c) i ämnet svenska: alfabetsövning.

Avsnitten är uppdelade efter frågeställningen. Varje avsnitt inleds med ett kort utdrag ur aktuell skolas lokala kursmål inom respektive ämne som författaren fått av läraren i samband med observationerna. Avsnitten avslutas med en kort sammanfattning.

6.1 Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen?

Orden och yttranden har delats in enligt Hatties & Timperleys (2007) förteckning av olika typer av återkopplingar. Uppgiftsrelaterade återkoppling som kommunicerar rätt eller fel, tillrättavisar, uppmärksammar mm. Den processrelaterade återkopplingen riktar sig mot arbetsuppgiften. Den metakognitiva återkopplingen är elevens egen respons till sig själv, dvs elevens egna reflektioner. Och slutligen den personliga responsen som är personlig och handlar om elevens person. Nedan följer en sammanställning och analys enligt Hatties modell som redovisats i avsnitt 3.4.

6.1.1 i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning i idrottshallen

Mål att uppnå i ämnet idrott och hälsa i årskurs 2. Eleven ska: vänta på sin tur, följa rutiner och regler, visa hänsyn och respekt för andra, kunna samarbeta, ta ansvar för sig själv och andra, träna på att göra och säga saker inför andra under övningar, göra sitt bästa utifrån sina egna förutsättningar, pröva nya övningar m m. (utdrag ur aktuell skolas skriftliga omdömen, 2010, s 1).

Läraren och 15 elever befinner sig i idrottshallen. Lektionen inleds med genomgång. Eleverna ska genomföra en samarbetsövning med hjälp av ett stort tygstycke som kallas för fallskärmsövning. Samarbetsövningens första delmål var att få ett stort tygstycke, så kallad fallskärm att flyga upp och ner i idrottshallen med hjälp av eleverna som stod i en stor ring och höll tygstycket med båda händerna. För att få fallskärmen att sväva behövde eleverna utföra en vågrörelse. Då samarbetsövningen påbörjas och eleverna håller i tygstycket visar läraren samtidigt som hon instruerar barnen om hur tyget ska lyftas upp. En elev frågar ”hur gör man vågen” och flertalet av elever uttrycker att de inte kan. Läraren vänder sig till eleven som står på vänster sida om henne och säger med en lågmäld och lugn röst.

Exempel 1

Läraren: Alla hör upp nu och titta. Har ni varit på konsert eller på någon fotbollsmatch eller kanske

ishockeymatch? Jättebra. Då har ni sett att vuxna lyfter armarna så här. Vi ska också göra det. Det viktigaste när man gör vågen är att man gör det en i taget. Så jag lyfter inte armarna förrän kompisen till vänster om mig börjar sänka sina armar. Och kompisens till höger (pratar med eleven till höger) lyfter sina armar när jag börjar sänka mina. OK? OK. Då kör vi.

Innan läraren lägger bollen i mitten av tygstycket övar gruppen på att få tygstycket att flyga upp och ner. Efter ett par övningar frågar läraren om barnen känner sig säkra och beredda på att få bollen att röra sig runt. Flertalet av barnen svarar *ja, jajamensan, japp* eller *kör*.

Lärarens respons under samarbetsövningen svarade på frågan ”Hur gör man vågen?” och bestod av följande ord och uttryck

1. Uppgiftsrelaterade responsen: *hör upp nu och titta, har ni varit på konsert eller någon fotbollsmatch eller kanske ishockeymatch.*
2. Processrelaterade responsen: *man gör vågen är att jag gör det en i taget, hör upp, titta, när man gör, gör det.*
3. Personliga responsen: *jättebra.*

Under själva samarbetsövningen använder sig läraren av ord som *bra, tjustigt, kanon, kom igen, superbra, vad ni kan, tjustigt* och *jättebra*. Vilket är adjektivord som beskriver något eller någonting.

6.1.2 i ämnet matematik: rättning

Mål att uppnå i ämnet matematik i årskurs 2. Eleven ska kunna muntligt och skriftligt redovisa tankar och Lösningstrategier, genom praktiskt arbete visa förståelse för de matematiska begreppen, diskutera matematik och visa sin förståelse genom samtal, kunna utföra algoritmräkningar, arbeta med datorprogram, kunna teoretiskt arbete i läromedel och arbetsblad samt kunna räkna lilla och stora additions- och subtraktionstabellen m m. (Lokal kursplan, 2010)

Lektionen i matematik inleds med genomgång. Läraren informerar eleverna att de ska få tillbaka sina matteböcker som nu är rättade. Elevernas arbetsuppgift är att rätta samtliga fel som läraren har markerat. När detta är gjort kan eleverna antingen arbeta vidare i boken eller i extrahäftet. Under lektionen arbetar 11 av eleverna med rättning medan de övriga fyra sitter vid datorn och arbetar med ”Kunskapsstjärnan” ett kunskapsprogram. Det är lugnt och stilla i klassrummet. Någon elev räcker upp handen, läraren nickar och rör sig bort mot eleven och sätter sig på huk till vänster om eleven. Eleven frågar

Exempel 2

Elev 5	Hur gör man egentligen?
Lärare:	Få se. Du gör ju helt rätt. Berätta hur du tänker.
Elev 5:	jag tar 16-2 och får 14 men jag förstår inte varför jag ska räkna 10-

- 2 och sen + 6.
- Läraren: Det är för att du ska lära dig många olika sätt att läsa problem på. Kommer du ihåg att du alltid först ska titta på uppgiften för att uppskatta hur det kan lösas. Sen väljer du en strategi som passar uppgiften o dig själv. Det ska ju kännas tryggt när du räknar.
- Elev 5: Ja. O då känns det konstigt att räkna $10-2$ o så + 6 . Det känns bättre att räkna med $6-2=4$ o så + 10 är 14.
- Läraren: Du tänker rätt o du har en bra metod. Men det är ändå bra att ha många metoder att räkna på, eller?
- Elev 5: mm.

Lärarens respons är personrelaterad vilket märks i yttrandet *du gör ju helt rätt*, varpå instruerande uttryck om processen följer, *du ska titta på.../... du ska ha.../* Fler elever ställde samma fråga och får liknande respons. I ett annat samtal innehöll lärarens respons dessutom den uppgiftsrelaterade responsen som är en korrigerande respons, dvs. uttalar sig om något är rätt eller fel. Ordet *ska* är ett verb vilket innebär att en handling utförs eller *ska* göras.

Exempel 3

- Läraren: Bra. Vad du är duktig. Den här är inte rätt. Berätta för mig hur du tänker?
- Elev 14: 4.
- Läraren: Det är riktigt. Sudda bort femman. $7+3$?
- Elev 14: 10.
- Läraren: Nu har du 10. Om du vill ha 12 hur många måste du lägga till?
- Eleven skrattar och visar upp två fingrar. Läraren börjar också skratta och tar elevens hand.
- Läraren: Din lilla busa! Försök att titta igenom dina algoritmer så ser du vad som är fel själv. Jag vet ju att du egentligen kan det här.

I lärarens respons ingick också frågan ”Hur tänker du?” som ställdes ett flertal gånger i ämnet matematik.

Senare under samma lektion ungefär 15 minuter innan lektionen är slut går läraren bort till ett litet pentry som står inne i klassrummet. Hon står med ryggen vänd till eleverna och börjar skära upp frukt i små bitar. En elev räcker samtidigt upp handen utan att lyfta blicken.

Exempel 4

- Elev 14: Hjäääl! Jag kan inte!
- Läraren: Inte så högt, du stör de andra. Få se nu. Du har ju räknat det här talet innan som är likadant. Har du verkligen klurat på hur du ska göra?
- Elev 14: Mmm. Skriva upp talen på ett papper och göra en uppställning.
- Läraren: Visa mig. Bra. Gör samma här o så berätta hur du tänker.
- Elev 14: $17-2$. $10-2=8 + 7=15$.

- Lärare: Rätt. Kan du försöka räkna 17-2 i huvudet?
 Elev 14: mm. 15.
 Läraren: Hur tänkte du nu?
 Elev 14: jag kom ihåg att 17-2 blev 15.
 Lärare: Bra minne. Jag vill att du räknar ut vad 17-3 blir. Nej, ingen algoritm. I huvudet.
 Elev 14: 14.
 Lärare: Hur tänkte du nu?
 Elev: 17-2 var ju 15. 17-3 är en mer o då blir de 15,14.
 Lärare: Du. Fortsätt så.

Lärarens första kommentar till elev 14 är ett korrigerande yttrande som *inte så högt, du stör de andra*. Dialogen mellan läraren och eleven sker genom den metakognitiva responsen där eleven informerar läraren om hur hon tänker.

Lärarens svarar genom att bl.a. använda följande ord och yttranden.

1. Uppgiftsrelaterade responsen: *rätt, bra metod, inte rätt*
2. Processrelaterade responsen: *hur du tänker, lära dig många olika sätt att lösa problem på, ha många metoder att räkna på, hur, försök, inte så högt, du stör, ju, verkligen*
3. Metakognitiv respons: *kommer du ihåg, hur tänker du, fortsatt så*
4. Personrelaterade responsen: *bra, duktig, du kan, Har du verkligen klurat*

Även här ställde läraren frågor till eleven ”Har du verkligen klurat på det här?” och ”berätta hur du tänker”. Dessa frågor ställdes till flertalet elever under matematiklektionen.

6.1.3 i ämnet svenska: alfabetsövning

Mål att uppnå i ämnet svenska i årskurs 2. Eleven ska kunna
 Skriva: alfabetet, kunna skillnaden mellan vokal och konsonant, skrivna läsligt för hand
 Lyssna, tala och samtala: kunna ge och ta emot muntliga instruktioner, kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, framföra åsikter och ge kommentarer

Frågan ”Vad är vokaler” ställdes tre gånger under alfabetsövningen av tre olika eleverna. För att få en tydligare bild av händelseförloppet redovisas därför en dialog mellan läraren och elev 4 strax innan aktuell observationssekvens.

Läraren inleder lektionen med att informera eleverna att de ska ha alfabetsövning och börjar ställa frågor. Läraren säger ett bokstavsnamn ”f” och då ska eleverna svara på vilken bokstav som kommer efter. När alfabetet är genomgånget och uppskrivet på tavlan frågar läraren vilka av bokstäverna som är vokaler. En av eleverna räcker upp handen och säger

Exempel 5

- Elev 4: Vokaler är väl de som har ett ljud i sig och konsonanter har två.
 Läraren: Det var väl inte det jag frågade. Jag frågade vilka som var vokaler. E de nån som vet vilka bokstäver som är vokaler?
 Elev 8: A, tror jag

Läraren stryker under bokstaven A och frågar igen om någon kan säga fler vokaler. Ingen av eleverna räcker upp handen. Läraren stryker under samtliga vokaler och säger deras namn högt varpå arbetsblad delas ut till samtidigt som läraren berättar om arbetsuppgiftens syfte. Eleverna ska bl.a. sätta ord i alfabetsordning och även stryka under vokaler och konsonanter på liknande sätt som läraren gjorde under genomgången. Under lektionens gång räcker många elever upp handen. Läraren går till respektive elev och sätter sig antingen bredvid eleven eller står på huk. Eleverna frågar om vad som är vokaler. Läraren kallar på elevernas uppmärksamhet.

Exempel 6

- Läraren: Du sa nåt om vokaler och jag lyssnade inte. Kan du säga det igen?
 Elev 4: Vokaler har ett ljud. Konsonanter har liksom två, typ.
 Läraren: Kan du ge nåt exempel?
 Elev 4: AAA e vokal o så kh konsonant.
 Läraren: Bra. Jättebra. Det var listigt.

Det här samtalet innehåller den uppgiftsrelaterade responsen *jag lyssnade inte* samt en processrelaterad respons som *kan du ge nåt exempel?, bra, jättebra, det var listigt*. Lärarens respons avslutas med ord och uttrycken *bra, jättebra, det var listigt*. Vilket är komplimanger riktade till personen. Dvs. den personliga responsen.

7 Diskussion

Syftet med arbetet var att belysa en lärares muntliga respons i klassrummet genom analys av lärarens respons/svar då eleverna i en klass 2 själva söker bedömning av utfört arbete. För att

uppnå syftet med arbetet valdes följande frågeställning:

Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen:

- a) i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövning i idrottshallen,
- b) i ämnet matematik: rättning,
- c) i ämnet svenska: alfabetsövning.

Följande kapitel bygger på diskussioner och analys kring arbetets frågeställning. Därmed anser författaren att syftet är uppnått.

7.1 Vilka ord och uttryck använder läraren i sin muntliga respons till eleverna vid tre olika lektionstillfällen?

Läraren använde ord och uttryck som instruerade, berömde och tillrättavisade eleven. Läraren förklarade arbetsprocessen, svarade på om uppgiften var rätt eller fel vilket resulterade i att eleven fick tänka själv kring sitt eget arbetssätt samt användes ord som var riktade mot elevens person, dvs. beröm och komplimanger. Det var ord som *bra*, *jättebra*, *listigt*, *duktig* samt uttryck i form av frågor som *berätta för mig hur du tänker, hur många måste du lägga till*.

7.1.1 i ämnet idrott och hälsa: samarbetsövningen

Under samarbetsövningen hade tre elever frågat hur vågrörelsen skulle utföras. Lärarens ord och yttranden innehöll ett flertal typer av återkopplingar vars fokus var inställd på att bl.a. få eleverna att lyssna, *alla hör upp nu och titta*, att få eleverna att förstå hur rörelsen skulle utföras vilket gjordes både visuellt liksom muntligt med hjälp av yttranden som *då har ni sett att vuxna lyfter armarna så här, ... en i taget* osv. Dessa instruerande ord och uttryck beskrev tydligt själva vågrörelsen samtidigt som läraren konkretiserade övningen genom att själv visa övningen och därefter låta eleverna försöka. De ord som läraren använde speglade aktuella kursmål. Enligt kursmålen ska eleven lära sig att vänta på sin tur vilket läraren uppnådde med hjälp av ord som *det viktigaste när man gör vågen är att man gör det en i taget. Så jag lyfter inte armarna förrän kompiserna till höger lyfter sina armar när jag börjar sänka mina*. Fler kursmål uppnåddes, bl.a. lärde sig eleverna att visa hänsyn, att följa regler, att samarbeta och att ta ansvar för sig själva. Detta var nödvändigt för att vågrörelsen skulle genomföras. Men även att visa respekt för andra vilket orden *kompisen* visar. En kompis är någon som man respekterar och visar hänsyn för. En kompis är också en som visar hur vågrörelsen utförs. Det jag menar är att både läraren och samtliga elever blev till varandras stöd under övningen. Genom att läraren först visade och instruerade eleverna om hur övningen skulle utföras kunde eleverna senare hjälpa varandra att utföra rörelsen. Var och en av dem blev ett stöd för nästkommande elev. På liknande sätt beskriver Dysthe (2003) den proximala zonen och förklarar att ”undervisningen inte får rikta sig mot det som har uppnåtts eller avslutats

utan mot det som befinner sig i utveckling” (2003, s 81) vilket vågrörelsen illustrerar. Vågrörelsen befann sig i ständig utveckling då eleverna efter hand behärskade rörelsen och när läraren ansåg att var och en elev tillsammans kunde utföra sin egen del utvecklades övningen ytterligare. För att vågrörelsen inte skulle stanna upp var alltså varje deltagare tvungen att följa rörelsen när den passerade varje deltagaren. Elevens aktivitet var viktig. Efter en stund när läraren gjorde bedömningen att eleverna behärskade vågrörelsen introducerades bollen. Läraren och eleverna fick åter stödja varandra med hjälp av ord och rörelser för att få bollen att röra sig runt.

7.1.2 i ämnet matematik: rättning

Läraren använder sig av ord och yttranden som både bekräftar och instruerar eleverna. I exempel 2 svarar läraren på elevens fråga *hur gör man egentligen?* genom att först bekräfta eleven med orden *du gör ju helt rätt*, dvs. den uppgiftsrelaterade återkopplingen. Hon fortsätter sedan att fråga *hur tänker du*. Eleven förklarar och ställer samtidigt en indirekt fråga *jag förstår inte varför jag ska räkna 10* varpå läraren svarar *det är för att du ska lära dig många olika sätt att lösa problem på*. Det är värt att notera att dessa ord och yttranden återigen är målrelaterade och svarar direkt mot följande mål: eleven ska bl.a. muntligt kunna redovisa sina tankar, diskutera matematik samt visa sin förståelse genom samtal. Vilka anledningar kan man anta att läraren har för att använda just dessa orden?

Anledningen kan antas vara att läraren vill att hennes respons ska bli effektiv, dvs. leda till att eleven utvecklas och förstår problemet eleven har ställts inför. Hattie & Timperley (2007) förklarar att lärarens återkoppling måste vara framåtsyftande eftersom det leder till att elevens motivation och engagemang ökar (s 102). Lärarens respons blir framåtsyftande då hon själv använder sig av frågor för att ta reda på vad eleven behöver ha hjälp med, dvs. var befinner sig eleven i förhållande till kunskapsmålet och dels för att hjälpa eleven vidare i arbetsprocessen (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Black & Wiliam (2009) pekar på att återkoppling hjälper eleven att dels utveckla en förståelse kring hur olika problem, arbetsuppgifter och mål ska uppnås. Dels varför en arbetsuppgift ska genomföras. Läraren förklarade för eleven att det var viktigt att ha flera olika lösningsmetoder men kanske var hon ändå inte tydlig med att förklara *varför* eleven behövde kunna flera olika lösningsmetoder. Kanske hade läraren svarat annorlunda om eleven själv hade ställt frågan *varför ska jag lära mig fler metoder*.

I exempel 3 svarar läraren på elevfrågan *är det här rätt*. Hon inleder responsen med en personlig komplimang *bra, vad du är duktig* som följs av *den här är inte rätt. Berätta för mig hur du tänker*. Här inleds responsen genom en personrelaterad återkoppling som följs av en korrigering. Läraren ställer samma fråga till aktuell elev som i exempel 2 men får inte samma resonerande svar tillbaka. Istället får hon svaret 4. Läraren avslutar samtalet med orden *Din busa*,

försök att titta igenom dina algoritmer så ser du vad som är fel själv. Jag vet ju att du egentligen kan det här. Vilken anledning kan man anta att läraren har för att använda just detta orden?

Läraren är väl bekant med alla sina elever och vet förmodligen vilken kunskapsnivå eleverna ligger på samt kan man anta att läraren kan tycka att eleven är lite busig eftersom hon i sin respons faktiskt använder orden *din busa*. Vad busig i det här avseendet skulle kunna vara kan endast antas, dvs. spekuleras kring. Kanske är det så att läraren har en bild av att eleven är väldigt kunnig men att eleven kanske inte är motiverad till att arbeta eller kanske uppfattar läraren att eleven är ointresserad av sitt arbete. Kanske är det därför som läraren uppmanar eleven att titta igenom sina uträkningar för att få eleven att aktivera sig i arbetet. Att förstå sitt eget arbete för att själv kunna se och förstå vad som är rätt och fel med arbetsuppgiften. Hattie & Timperley (2007) förklarar att det är viktigt att läraren informerar eleven om vad som är rätt och fel i deras arbete. Detta för att hjälpa eleven att utveckla sin egen bedömningsförmåga. Men för att eleven ska utveckla sin bedömningsförmåga krävs det enligt Black & Wiliam (2009) att eleven tar sitt ansvar och aktiverar sig i skolarbetet och inte minst i samtalet som ägde rum mellan läraren och eleven.

I exempel 4 säger en elev högt *hjälp, jag kan inte*. Lärarens respons är först tillrättavisande i form av orden *inte så högt, du stör de andra*. Den här gången används ord som hänvisar till föregående uppgift *du har ju räknat det här talet innan som är likadant. Har du verkligen klurat på hur du ska göra*. I den här responsen finns det två ord som kan orsaka problem för mottagaren, dvs. eleven och det är orden *ju* och *verkligen*. Dessa två ord kan kanske uppfattas som tillrättavisande samt ifrågasättande speciellt när man ser till hela yttrandet. Orden blir som markörer som förstärker hela yttrandet enligt min mening. Hela samtalet mellan läraren och eleven hamnar i en sorts obalans som väger över på lärarens sida. Det som eleven gör under samtalets gång är att endast svara på lärarens frågor. Visserligen synliggörs elevens tankar men resonemangen uteblir. I exempel 2 ifrågasatte eleven anledningen till att kunna flera olika räknestrategier och i exempel 3 var det mer ett lättsamt samtal som pågick mellan läraren och eleven, trots att eleven var fåordig. För att eleven ska kunna redovisa sina tankar, dvs. uppnå målen måste läraren därför skapa en möjlighet för eleven att förmedla sin förståelse. Denna möjlighet kan bl.a. ges genom frågan *hur tänker du* men förutsätter också att läraren engagerar sig i det svar som eleven ger. Vad gäller exempel fyra kan det spekuleras i hur effektiv lärarens återkoppling egentligen var. Pramling Samuelsson & Pramling (2010) förklarar att läraren måste ta elevens perspektiv för att förstå hur eleven tänker och även om läraren i det här exemplet faktiskt ställer frågor om hur eleven tänker så är de inledande orden *ju* och *verkligen* stämningsskapande. Med andra ord bidrar detta till att eleven på något sätt sluter sig och endast svarar på lärarens frågor. Eleven ställer själv inte frågor och svarar nästan mekaniskt på lärarens frågor. Eleven är inte aktiv i diskussionen eftersom lärarens respons mestadels består av instruktioner som *visa mig, gör samma här, ...berätta hur du tänker, kan du försöka räkna.../*, och frågan som *hur tänkte du nu*. Men å andra sidan så kan läraren ha lyckats balansera upp samtalet då hon använder sig av den personrelaterade återkopplingen som *bra minne, du, fortsätt*

så. Det finns ytterligare en fråga som bör ställas förutsatt att vi tar elevens perspektiv: Hur påkallar en elev lärarens uppmärksamhet när hon står med ryggen vänd till klassen eftersom läraren inte ser när eleven räcker upp handen. Det lättaste sättet kan vara att ropa på läraren.

I samtliga exempel belyses att lärarens ord och yttringar svarar på elevens frågor och därför kan det antas att elevens frågor i sin tur också påverkar lärarens ord och yttringar. Man kan med andra ord se det som när eleven ställer en framåtsyftande fråga, "hur gör man" ger detta läraren anledning att informera om själva arbetsprocessen i förhållande till både elevens nuvarande kunskap samt mål att uppnå. Eleven vill veta hur man går vidare mot nästa uppgift eller delmål. Medan på "är eller har-frågor" som i "är det här rätt" och "är det här bra" behöver läraren endast ta ställning till om arbetsuppgiften är korrekt genomförd. Läraren ställde också frågor till eleven för att ta reda på hur eleven tänker om en arbetsuppgift genom att ställa "hur-frågor", "hur tänker du". Anledningen är att få eleven att reflektera kring sitt arbetssätt. Eleven tvingas därmed att tänka samtidigt som eleven måste redovisa muntligt om hur och på vilket sätt arbetsuppgiften/handlingen utfördes. Å andra sidan kanske läraren ställde frågorna för att försäkra sig om att både hon och eleven samtalade om samma sak. Risker är annars som Black & Wiliam (2009) illustrerade med exemplena om Billy och det 6-åriga förskolebarnet, att någon av parterna missförstår frågan och därför svarar fel, vilket skulle kunna tolkas som oengagemang, ointresse eller okunskap.

7.1.3 i ämnet svenska: alfabetsövning

Alfabetsövningen inleddes med att läraren hade en genomgång i klassen. Läraren frågade klassen vilka bokstäver som var vokaler varpå en elev 4 svarade *vokaler är väl de som har ett ljud i sig och konsonanter har två*. Läraren svarade *det var väl inte det jag frågade*. Ett övningsblad delades ut och under arbetets gång får läraren ett flertal gånger följande fråga *vad är en vokal* varpå läraren kallar på klassens uppmärksamhet och ber elev 4 svara (exempel 5, avsnitt 5.1.3). Lärarens respons till de elever som ställde frågan är *du sa nåt om vokaler och jag lyssnade inte. Kan du säga det igen?* Eleven upprepar. Läraren använder frågan *kan du ge nåt exempel* och avslutar samtalet genom att bekräfta eleven med orden *bra, jättebra, det var listigt*. Mål att uppnå i ämnet svenska är att eleven bl.a. ska kunna alfabetet, kunna skilja på vokaler och konsonanter men också att eleven ska kunna lyssna, tala och samtala m m. Elev 4 visade tydligt prov på att hon har uppnått kursmålen. Läraren måste ha uppfattat det i samband med att ett flertal elever behövde hjälp med att reda ut vad en vokal var. Lärarens respons blev då att använda eleven och låta hennes ord och förklara vokaler. Att läraren bad eleven att svara kan kanske förklaras av att läraren insåg att de ord och tilldelats eleven tidigare i exempel 4 kan ha varit kränkande. Kanske var detta anledningen till att läraren inledde sitt samtal med orden *du sa nåt om vokaler och jag lyssnade inte. Kan du säga det igen*. Läraren är ärlig och medger att hon inte lyssnade tidigare vilket skulle kunna ses som en indirekt ursäkt eftersom den sker inför hela klassen. Ovanstående exempel visar att läraren använde sig av beröm, komplimanger, frågor, uppmuntrande ord samt även tillsägelser. Dessa samtliga ord och uttryck kan inte reflekterat

uttalas utan kräver att läraren har satt elevens prestationer i jämförelse med vad läraren förväntar sig ska uppnås. Det vill säga att samtliga ord och uttryck som kategoriserats under olika typer av respons egentligen faller under en kategori och det är värderingsord och värderande uttryck.

Värderingsord som *bra, listigt, nej, duktig* etc. innebär att läraren värderar elevens arbetsprestation i förhållande till ev. kursmålen samt utgår hennes respons från frågorna:

1. Where am I going? ((What are the goals?))
2. How am I going? (What progress is being made toward the goal?)
3. Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)

Fråga 1 besvarades under genomgången när läraren informerade eleverna om att de skulle ha alfabetsövning. Målet med lektionen var att eleverna bl.a. skulle identifiera vokaler. Elev 4s respons svarade på frågan 2, How am I going. Men hennes respons besvarade också fråga 3. Where to next. Elev 4 gav läraren en strategi för att uppnå målet. Elevens respons visade att vokaler kan identifieras genom att identifiera skillnaden i uttalen mellan vokaler och konsonanter. Det innebär att eleven lyckades förmedla vad vokaler är samtidigt som hon gav hela klassen information om vad en konsonant är. Sadler (1989) menar att dessa frågor kan ta läraren från det som vi vet idag till det vi kommer att veta imorgon (s. 36) vilket bidrar till att en mer effektiv respons uppnås så att läraren kan stötta eleven i sin utveckling. Black & Wiliam (2009) pekar på att en god återkoppling som utgår från frågorna är utmärkande för formativ bedömning.

Hattie & Timperley (2007) har sammanställt resultat från 180 000 studier och sammanställningen visade att olika typer av återkoppling är mer eller mindre effektiva. Den mest effektiva återkoppling är respons som informerar eleven om en uppgift är rätt eller fel utförd och samtidigt ger instruktioner eller förklarar arbetsprocessen, vilket läraren gjorde. En ytterligare viktig faktor vad gäller återkopplingen är timing förklarar Hattie och Black & Wiliam (2009) och menar att återkopplingen bör ges i samband med aktuella arbetsprestationer. Lärarens ord och uttryck var både instruerande, uppmuntrande och innehöll även värderingsordet *jättebra* och responsen kom i direkt anslutning till elevens frågor. Timingen var perfekt. Dessutom förmedlade lärarens ord som *ok, då kör vi*, en tro på att eleverna skulle klara uppgiften

Sammantaget gäller alltså att de ord och yttranden som läraren använder i sin respons (sina svar) till eleverna är beroende av de mål som läraren och eleven strävar efter att uppnå, rätt timing samt de sammanhang som finns i undervisningssituationen. Lärarens respons är också beroende av vad som efterfrågas. Men kan lärarens respons hjälpa eleverna att förstå kvaliteten i sitt eget arbete och utveckla en förståelse om sitt eget lärande? Kan eleven utvecklas genom lärarens respons?

7.2 Vad för effekt kan man anta att orden och uttrycken kan ha för elevernas lärande?

Black & Williams (1989) forskning visade att det som påverkar elevernas lärande är den undervisning som bl.a. innehåller en effektiv återkoppling. Formativ bedömning och återkoppling kännetecknas av att flertal inlägg bygger på varandra, vare sig det är mellan två eller flera individer. Där lärarens uppgift är att driva dialogen framåt genom att försöka införliva elevernas yttrande, svar och kommentarer i en gemensam diskussion i läroprocessen. Detta förutsätter en undervisning där eleverna tar sitt ansvar för sitt eget lärande, där undervisningen anpassas efter elevernas förutsättningar i relation till målet och där elevernas förmåga att själva kunna bedöma sina arbetsprestationer utvecklas.

Hattie & Timperley (2007) poängterar att återkopplingens effektivitet är beroende av svårighetsgraden i arbetsprocessen och målen. Det som visade sig ha minst effekt på lärandet var en återkoppling som endast bestod av ord och uttryck som förmedlade beröm, belöningar och bestraffningar. Den återkopplingen kan inte hjälpa eleven att förstå vare sig målen eller arbetsprocessen då den inte innehåller information om hur eleven ska gå vidare. Däremot hade beröm och belöningar större effekt på de elever som man antog hade lägre självförtroende. En förklaring enligt Hattie kan vara att eleven uppfattar målens krav som lägre om de framförs med hjälp av beröm eller belöningar. Hattie (2007) pekar också på att beröm faktiskt också kan leda till att eleverna utvecklar en förståelse kring vad som är en bra eller mindre bra prestation. Detta blev tydligt i samband med vokalövningen då elev 4 fick förklara för de övriga elever vad skillnaden mellan vokaler och konsonanter är. Elev 4 blev modellpersonen och lärarens frågor som både bekräftade elevens person och hennes kunskaper kan ha hjälpt övriga eleverna att förstå vad en vokal är. Illeris (2010) benämner detta som socialt lärande dvs. ”att det inte bara är modellpersonens beteende som har betydelse för lärandet, utan också den positiva eller negativa responsen som den lärande kan se att modellpersonen får på sitt beteende (s. 127). Läraren framhävde elevens återkoppling genom sin positiva respons med ord som *bra*, *jättebra*, *det var listigt*. En ytterligare effekt är att effektiv återkoppling kan stärka elevens tillit till sig själv och sin egen kompetens. Sadler (1989) förklarar att det är viktigt att skapa situationer där eleven själv kan betrakta sitt arbete och försöka bedöma om målet är nått. En sådan situation som läraren skapade var samarbetsövningen eftersom den informerade eleverna dels om målet och dels om arbetsprocessen. Samarbetsövningen gav också eleverna en möjlighet att se övningen utföras av andra vilket ökar förståelsen för sitt eget handlande. Detta lärande, sk. mediering, hjälper eleven att förstå, att reflektera och hjälper eleven att utföra övningen. Dysthe (2003) förklarar att språket spelar en viktig roll inom mediering eftersom språket blir ett verktyg som vi använder för att formulera och uttrycka det vi förstår och inte förstår. Ett verktyg för att ställa frågor för att uppnå en effektiv återkoppling under läroprocessen. Vad har en effektiv återkoppling och formativ bedömning för relevans för läraryrket?

Formativ bedömning handlar om att reflektera. För läraren innebär det att tänka och fundera

kring vad kunskap är och hur de tankarna förmedlas genom orden. Det gäller att fundera på vad lärande är och hur det lärandet kläs i ord. Det handlar om lärarens förhållningssätt i mötet med eleven, i förhållande till responsen/återkopplingen. Lärarens muntliga respons, dvs. den bedömning, den uppfattning som läraren bildar om eleven måste vara tydlig, rättvis, respektfull och relevant och ske i samverkan med elever och föräldrar och utgå ifrån vad läraren vet om hur eleven lär sig. Lärarens uppgift är att skapa en respektfull miljö och ett öppet och tolerant klimat så ”att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lpo 94) samt ”vad elever behöver göra för att bli bättre och inte om hur bra de har gjort ifrån sig...” (skolverket, 2010, s 217). Lärarens främsta uppdrag är att lära barnen *lära* vilket kan uppnås med hjälp av Black & Wiliam (2009) s.k. nyckelprocesser (se avsnitt 3.5). Enligt Black & Wiliam måste läraren skapa sammanhang där eleven dels utrustas och aktiveras med en förståelse om sitt eget lärande och dels där sammanhangen bidrar till att främja lärandet så att eleven själv kan inhämta de kunskaper som behövs både i skolan och på fritiden. Ett sätt att göra det här är att eleverna genom erfarenhet själva kan bedöma sitt arbete och förstå dess kvalitet genom att ställa frågor och pröva sig fram, i diskussioner eller samarbetsövningar eller helt enkelt att läraren försöker visa på kopplingen mellan kunskapsmålen och det vardagliga livet. Eleven måste få veta *varför* en viss kunskap ska uppnås. Eleven måste förstå vad som är bra, mindre bra och hur man uppnår det som räknas som bra. Eleverna måste stärkas som en gemensam grupp där varje individ är viktig och ges en plats för att aktivt kunna delta i det sociala lärandet. Black & Wiliam trycker på vikten av att eleven själv tar ansvar och aktiverar sig i skollivet.

7.3 Sammanfattning

Samarbetsövningen som eleverna utövade syftade till att skapa en gemensamhetskänsla för individerna. Att individerna tillsammans, som ett kollektiv, kan klara av fallskärmsuppgiften. Klassen klarade övningen med hjälp av återkoppling som uppmuntrade, stöttade och förde kunskapsbollen vidare. Detta medför att återkopplingen får en positiv effekt på elevernas motivation. Eleverna vill lära sig mer och tar ansvar för sitt lärande genom att aktivera sig i sitt eget kunskapsökande. Under matematiklektionen då eleverna fick rätta felen i matematikböckerna gavs eleverna en möjlighet att erfara vad rätt och fel är. Vilket i förlängningen innebär att en känsla för arbetets kvalitet utvecklas vilket enligt Sadler (1989) är utgångspunkten för elevens kunskapsutveckling. Alfabetiseringen visade prov på hur läraren kan anpassa undervisningen för att tillgodose och besvara elevernas frågor vilket enligt Black & Williams (1989) definition skulle innebära att läraren använde formativ bedömning. Black & Wiliam menar att formativ bedömning är den återkoppling som läraren eller elever använder sig för att anpassa undervisningen efter elevens/elevernas behov vilket just skedde i nämnda övning. Hattie & Timperley (2007) å sin sida definierade formativ bedömning som den återkoppling som förklarar hur ett problem/en arbetsuppgift ska lösas. Den information som hjälper eleverna att förstå vilken

strategi som är lämplig för att uppnå målet. En strategi som elev 4 förmedlade. Men vad är formativ bedömning egentligen? Är det en metod eller är det en process?

Utifrån studien kan man säga att formativ bedömning är en process som tillämpas genom metoden återkoppling. Därför är det viktigt att läraren har goda ämneskunskaper i de ämnen som man undervisar i. Läraren måste också ha god kännedom om hur själva lärandet går till och reflektera kring hur man gör när man lär sig saker. Vad är det man kan när man kan räkna, kan skilja på vokaler och konsonanter osv. Detta för att kunna stödja och stimulera eleven under läroprocessen. Därför är det viktigt att läraren planerar verksamheten och själv tar ställning till vad som bedöms som viktig kunskap och hur läraren bedömer att en elev har förvärvat kunskapen. Med andra ord måste läraren fråga sig vad det är som läraren fokuserar på i sin kunskapsbedömning. Hur förmedlar läraren bedömningen till eleverna? Vad är det för ord och yttranden som används i den dagliga bedömningen av elevernas arbetsprestationer?

7.4 Slutsats

För att lyckas med läraruppdraget, att lära elever lära, måste läraren utveckla en bred kompetensrepertoar som innefattar ett tydligt, välformulerat språk, en förmåga att genom frågor kunna kartlägga elevens aktuella kunskapsmål. Att genom samtal i en målorienterad verksamhet i samråd med andra lärare samt med den aktuella eleven arbeta fram en kunskapsprognos gällande det fortsatta lärandet. För att främja lärandet bör elevens kunskaper synliggöras för eleven för att egenvärdet hos individen ska stärkas och utvecklas. Men också för att eleven ska förhålla sig kritisk till sig själv och andra.

Författaren anser att läraren i sin dagliga planering av undervisningsinnehållet även bör planera och reflektera kring vilka ord och uttryck som främjar elevernas lärande och hur dessa väl valda ord svarar på elevernas frågor i den dagliga verksamheten.

Studiens frågeställning bör även diskuteras på lärarutbildningen i seminarieform samt under den verksamhetsförlagda delen. Seminariet bör dels innehålla diskussioner kring de elevfrågor som lärarstudenterna mött under sin verksamhetsförlagda utbildning. Dels innefatta diskussioner kring de ord och uttryck som en effektiv respons bör innehålla. Lärarstudenten bör ges en skriftlig uppgift att både planera ett undervisningsinnehåll samt att planera för vilka ord och uttryck som kan vara lämpliga att användas i mötet med eleven och som motsvarar undervisningsinnehållets kunskapsmål i den egna munliga responsen. Detta för att göra lärarstudentens uppmärksam på hur viktiga elevens frågor är i kunskapsutvecklingen eftersom elevens frågor skapar möjligheter till lärande. Lärarstudenten måste stiga ur sin lärarroll och problematisera och reflektera över sin respons utifrån elevens perspektiv för att identifiera effekten av de ord och uttryck som används.

Det är viktigt att lärarstudenten inser att den egna responsen också behöver planeras och reflekteras inför. Detta för att både de ord och uttryck vi använder i mötet med eleven faktiskt är en manipulativ handling eftersom den föregås av ett tyst bedömande som sker i lärarens tankar. Det är viktigt att lärarstudenten görs uppmärksam på att de ord och uttryck som används i

responsen inte går att försvara sig mot utifrån elevens perspektiv. Det är också viktigt att fundera över vad lärarrollen kommunicerar och vilket språk läraren använder samtidigt som det är viktigt att reflektera över varför och på vilket sätt bedömningar görs. Att bedöma någon förutsätter alltid en maktordning. Den som bedömer har övertaget och den som blir bedömd blir underordnad vilket manifesteras genom elevens handuppräkningsfrågor *är det här bra, är det här rätt, kan du hjälpa* och *hur gör man*. Enligt gällande praxis i skolan ska eleven räcka upp handen för att påkalla lärarens uppmärksamhet.

Därför måste läraren ställa sig frågan *vilka ord och uttryck använder jag när jag svarar på elevens frågor* och aktivt delta i diskussioner kring vad som anses vara lämpliga ord och uttryck i mötet med elever. Läraren bör även diskutera kring kunskap i läroplanen, med elever och föräldrar för att se vart kunskapsutvecklingen är på väg och anpassa sitt ordförråd efter efterfrågan, gällande kursmål och elevens personlighet. Detta är en förutsättning för att kunna ge eleverna en varaktig utbildning, som inte enbart möter dagens krav utan även skapar möjligheter att möta och mäta upp till morgondagens krav. Meningen För vad eleven med stöd kan lära sig idag, kan den lära sig själv imorgon vilket innebär att eleven har lärt sig lära. Det är vad formativ bedömning genom effektiv återkoppling kan åstadkomma.

Referenser

Black, Paul and Wiliam, Dylan.(1989). *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment.*
http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box_23_doc.pdf

- Black, Paul and Wiliam, Dylan. (2009).
<http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>
- Claesson, Silwa. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Studentlitteratur.
- Dunn, Karee E. & Mulvenon, Sean W. (2009). *A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education* <http://pareonline.net/pdf/v14n7.pdf>
- Dysthe, Olga och Igland, Mari-Ann. (2003). *Vygotskij och sociokulturell teori*. i Dysthe, Olga *Dialog, samspel och ärande* (s. 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga . (2003). *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande*. i Dysthe, Olga, *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Esaïsson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm. Norstedts Juridik AB.
- Giota, Joanna. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2006 årg 11 nr 2 s 94–115 issn 1401-6788 <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota2.pdf>
- Gustafsson, Bengt, Gustafsson, Hermerén, Göran och Petersson, Bo. (2005). *Vetenskapsrådet*. Vetenskapsrådet.
http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningssed_3.pdf
- Hattie, John & Timperley, Helen. (2007). *Review of Educational Research*.
<http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>: <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.full.pdf+html> den
- Holmgren, Anders. (2010). *Lärargruppers arbete med bedömning för lärande* i Lundahl Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 165-181). Lund. Studentlitteratur
- Illeris, Knud. (2010). *Lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Irisdottir Aldenmyr, Sara och Hartman, Sven. (2009). *Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2009 årg 14 nr 3 s 212–229 issn 1401-6788 http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/irisd_hartman14_3.pdf
- Johansson, Bo och Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget.
- Lgr 11. (2010). *Skolverket*. http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf
- Lpo 94. (2006). *Skolverket*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Pettersson, Astrid. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. Forskning om undervisning och lärande*, 3, s 6-19. Stiftelsen Saf i samarbete med lärarförbundet

Pramling Samuelsson, Ingrid och Pramling, Niklas. (2010). *Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? Forskning om undervisning och lärande*, 3, s 30-43. Stiftelsen SAF i samarbete med lärarförbundet

Sadler, D. Royce. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science*, 18. http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/drs_for_1989.pdf

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

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

Vallberg Roth, Ann-Christina. (2010). *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner* i Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 49-67). Lund. Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid och Pramling, Niklas. (2010). *Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? Forskning om undervisning och lärande*, 3, s. 30-43. Stiftelsen SAF i samarbete med lärarförbundet

Taras, Maddalena. (2007). *Assessment for learning: understanding theory to improve practice. Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, No. 4. .
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B9853-5016P5K-KR&_user=10&_coverDate=12%2F31%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_origin=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1584091941&_rerunOrigin=scholar.google&_acct=C000050221&_ver

Övrigt:

Olin, Anette. (2010). *Verksamhetsutveckling/Aktionsforskning*. Personliga anteckningar, föreläsning Göteborg, Pedagoger