



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Feedback i engelska

Ur ett elevperspektiv - tio högstadiel elever beskriver sin upplevelse av feedback

Namn: Maria Larsson
Program: KPU



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA1G V16
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Anne Dragemark Oscarson, Fil. dr/Ph.D.
Examinator: Ilona Rinne, Fil. dr/Ph.D.
Kod: VT16-2930-LKXA1G-025

Nyckelord: formativ bedömning, feedback, elever, elevperspektiv
elev/lärrrelation, engelska, lärande, upplevelser

Abstract

Syftet för denna studie är att belysa hur 10 elever upplever muntlig och skriftlig feedback, i engelska på högstadiet, samt hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen. Det ämnas göras genom att ställa följande frågor: Hur kan elever uppleva muntlig feedback? Hur kan elever uppleva skriftlig feedback? Hur påverkar olika typer av feedback elev/lärrrelationen? Frågeställningarna har försökt att besvarats utifrån kvalitativa och semistrukturerade samtalsintervjuer. Det insamlade materialet har analyserats utifrån ett sociokulturellt och fenomenologiskt perspektiv.

Studiens resultat visar att elever, i engelska på högstadiet, upplever muntlig feedback som effektiv, då de känner att läraren bryr sig om dem mer än i skriftlig feedback. Om skriftlig feedback ska bli effektiv behöver den vara tydlig, personlig, beskrivande och längre. Studien visar även ett ojämnt resultat huruvida olika typer av feedback kan påverka elev/lärrrelationen. Hälften av eleverna upplevde inte att olika typer av feedback påverkade elev/lärrrelationen. De skiljde på sak och person medan den andra hälften upplevde att ton, engagemang och bemötande kunde påverka elev/lärrrelationen både positivt och negativt. Vid negativ ton kunde eleverna känna sig illa omtyckta av läraren och den didaktiska konsekvensen kunde då bli att eleven blev mindre motiverad i form av tappat intresse för ämnet.

Undersökningens resultat skulle kunna hjälpa andra engelsklärare, i synnerhet nyexaminerade, att få insyn i elevens perspektiv av feedback i engelska.

Förord

Detta examensarbete har varit givande på så sätt att jag valde ett ämne som jag verkligen är intresserad av och som jag hoppas kunna få användning av i min framtida karriär som lärare. Det har varit väldigt roligt att intervjua elever och jag har imponerats av deras medvetenhet kring feedback.

När jag lämnar in denna uppsats är familjens kontor sedan länge barrikaderat av böcker, artiklar och avhandlingar. De ligger utspridda i högar här och var. För att inte tala om alla kaffemuggar som avlöst varandra och som tillsammans med böckerna sprider en doft av något som jag tror påminner om gammalt bibliotek.

Nu vill jag passa på att tacka alla i min närhet som har stått ut, inte bara med vårt kaotiska kontor utan också med mitt "kaotiska mig" under uppsatsskrivandet.

Stort tack till Anne Dragemark Oscarson för din handledning och stöttning genom processen. Även ett stort tack till alla de elever som ställde upp på att bli intervjuade, ni har lärt mig mycket om era upplevelser kring feedback. Sist, men absolut inte minst, vill jag tacka min underbara sambo och mina fina barn som också stöttat mig med kärlek och tålamod, inte bara under uppsatsens gång utan genom alla år som jag har studerat. Jag vill även tacka andra kära familjemedlemmar och vänner som peppat och hejat med all sin kraft. Ett stort och varmt tack till er alla. Utan er hade detta inte gått vägen.

Maria Larsson

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Studiens syfte och frågeställningar	2
2.1	Avgränsningar.....	2
3	Bakgrund	3
3.1	Studiens disposition	3
4	Tidigare forskning	4
4.1	Elevperspektiv	4
4.2	Bedömning.....	4
4.2.1	Formativ bedömning	5
4.2.2	Feedback.....	6
4.3	Olika typer av feedback	9
4.3.1	Muntlig och skriftlig feedback i engelskundervisning	9
4.3.2	Olika val inom muntlig feedback	9
4.3.3	Individuell och kollektiv feedback	9
4.3.4	Individuell feedback	9
4.3.5	Kollektiv feedback.....	10
4.3.6	Skriftlig feedback i engelskundervisning	10
4.3.7	Sammanfattning.....	10
5	Teoretiska utgångspunkter	11
5.1	Sociokulturellt- och fenomenologiskt perspektiv	11
6	Studiens design, metod och material	13
6.1	Design.....	13
6.2	Metod.....	13
6.3	Urval	13
6.4	Tillvägagångssätt från intervju till transkribering	14
6.5	Bearbetning av data och analysmetod.....	15
6.6	Tillförlitlighet.....	15
6.7	Forskningsetiska principer	15
7	Resultat och analys	17
7.1	Elevernas upplevelse av muntlig feedback.....	17
7.2	Elevernas upplevelse av skriftlig feedback	19
7.3	Elevernas upplevelse om hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen	21

7.4	Allmänna upplevelser om feedback-muntlig och skriftlig	22
8	Resultatdiskussion	25
8.1	Sammanfattning av slutsatser.....	28
8.2	Pedagogiska implikationer	28
8.3	Vidare forskning.....	28
9	Referenslista.....	29
10	Bilagor.....	30

1 Inledning

Villkoren vittnar om betydelsen för formativ bedömning och lärarens åläggande att kontinuerligt underrätta såväl elev som vårdnadshavare om elevens utveckling. Lgr 11 för grundskolan stipulerar villkoren för vad läraren ska göra:

- Utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling. Redovisa detta muntligt och skriftligt för eleven och hemmen samt informera rektorn.
- Med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov (Lgr 11, hämtad 2016).

Följaktligen är det enligt min mening viktigt att veta att den feedback som läraren ger också förstås av eleven och att den upplevs som effektiv och stärkande både för lärandet och elev/lärrrelationen.

”Feedback says to a student; ”Somebody cared enough about my work to read it and think about it!” (Brookhart 2008, s. 1).

Citatet ovan förmedlar en grundtanke om att feedback är en kraftfull del av den formativa bedömningen, samt att feedback kan vara mycket betydande för elevens kunskapsutveckling beroende på hur den förmedlas och hur den tas emot (Brookhart, 2008, s. 2; Hattie & Timperley, 2007, s.100-101). Således, med tanke på att feedback har ett avsändar- och mottagarperspektiv kan man ana feedbackens känsloladdade natur; dess många olika faktorer som kan spela in och påverka sättet den förmedlas och mottags på.

Brookhart (2008) nämner att tidigare forskning visar på feedbackens dubbla natur och benämner dess ”Jekyll-and-Hyde” karaktär (s. 2). För även om läraren har de bästa intentionerna med feedback kan den landa fel och göra mer skada än nytta. Detta fenomen, att feedbacken kan bli mer negativ än positiv, fick jag erfara under min VFU period då en elev, på en engelsklektion i årskurs 7, bad mig läsa igenom hans text. Kortfattat resulterade min feedback i uttrycket, ”upp som en sol och ner som en pannkaka”. Mitt syfte, att få eleven att komma till nästa steg i sin skrivprocess genom att utveckla sina meningar med ordvariation istället för upprepning landade inte som tänkt. Elevens entusiasm för sin text och min feedback dalade snabbt eftersom denne var mäkta stolt över att han hade skrivit så mycket mer och beskrivande än han brukade göra. Skadan var redan skedd och hur jag än försökte nå eleven med nya infallsvinklar av feedback blev det inte bra. Reflektionen av detta scenario är att eftersom jag inte kände till elevens kunskapsnivå och mål i engelska hade det varit bra om min kunskap, om vilken feedback som elever upplever stärkande för både lärandet och relationen till lärare, hade varit mer utvecklad. Därav kommer mitt intresse för att undersöka feedback ur ett elevperspektiv. Då tidigare forskning visar att det finns en kunskapslucka om hur elever förstår och upplever formativ bedömning, som exempelvis feedback, samt hur feedback påverkar elev/lärrrelationen passar det att syftet för denna studie är att undersöka hur elever upplever olika typer av feedback samt hur de upplever att olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen (Lundgren, Säljö, Liberg, 2014; Skipper & Douglas, 2015; Sivenbring, 2016).

2 Studiens syfte och frågeställningar

I inledningen nämndes att det finns en kunskapslucka gällande hur elever upplever feedback, samt hur feedback påverkar elev/lärrrelationen. Då författaren av denna studie bland annat har engelska som ämnesinriktning blir således syftet för denna studie *att belysa hur några elever upplever feedback i engelska (på högstadiet) samt hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen*. För att uppnå detta syfte ställer studien följande frågeställningar:

- *Hur kan elever uppleva muntlig feedback?*
- *Hur kan elever uppleva skriftlig feedback?*
- *Hur påverkar olika typer av feedback elev/lärrrelationen?*

2.1 Avgränsningar

Denna studie har fyra avgränsningar. Den första avgränsningen gäller feedback ur lärarens perspektiv då fokus ligger på elevens upplevelser. Dock, då feedback oftast sammanbinder både lärare och elev kommer lärarperspektivet att nämnas i studien men inte undersökas närmare. En annan avgränsning är summativ bedömning då det är den formativa delen av bedömning, i detta fall feedback, som är av intresse för studien. Även här ska tilläggas att summativ bedömning kommer att nämnas i litteratur översikten men författaren har inte för avsikt att undersöka begreppet vidare. En tredje avgränsning är kamratrespons då studien fokuserar på interagerandet gällande feedback mellan lärare och elev och inte elev och kamrat. En fjärde och sista avgränsning gäller genusperspektivet. Denna studie intar inget genusperspektiv.

3 Bakgrund

Varför ska man undersöka feedback ur ett elevperspektiv? Detta kapitel kommer att belysa hur förändringar i betygssystemet lett fram till dagens utövning av formativ bedömning i svenska skola samt titta på den ökade bedömningens betydelse för eleven som lärande subjekt.

En anledning är att övergången från ett normrelaterat till ett målrelaterat betygssystem, 1994, förändrade undervisningen på så sätt att undervisningen, tydligare än innan, skulle visa ”kopplingen mellan betyg och elevens kunskaper och färdigheter” (Rinne, 2014, s. 31). Det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet med dess utökade spridning av bedömningsformer och olika kvalitetssteg innebär nya möjligheter och fler aspekter för bedömning i undervisningen. Bland annat skulle eleven involveras mer i bedömningsprocessen (Rinne, s. 25). Således skulle man kunna påstå att det nya betygssystemet öppnade upp för formativ bedömning. Rinne gör gällande att lärarna fick ”fler perspektiv av bedömning och betygsättning att förhålla sig till, inte minst vad gäller formuleringen av lokala kursplaner och betygs-kriterier samt tolkning av dessa” (s. 34). Av föregående citat kan man ana att den ökade bedömningen också kommit att påverka eleverna. Skolverket (2016a) skriver att bedömning och betyg fått en ökad roll i skolan samt att elevens delaktighet i bedömning ökat.

Hur upplever eleverna den ökade delaktigheten i formativ bedömning? Att undersöka elevernas upplevelser av formativ bedömning vore en alltför stor uppgift för denna studie. Den problemfrågan lämnas åt framtida forskning. Denna studie har som ambition *att undersöka hur högstadiel elever upplever feedback i engelska, som är en del av den formativa bedömningen, samt hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrarrelationen i engelska undervisningen.*

En annan term för feedback är återkoppling. Definitionen i denna studie kommer dock att vara feedback och fokus kommer att ligga på den feedback som ges av lärare till elev, sett ur ett elevperspektiv. En ytterligare notering är att när något betonas i uppsatsen kursiveras det. Även citat från intervjuerna kursiveras i resultatavsnittet.

Engelska som ämne har delvis valts av ett egenintresse, då författaren av denna studie har engelska som ämnesinriktning. Författarens avsikt och förhoppning med studien är att utveckla sin och andras kompetens, gällande elevernas upplevelser av feedback i engelska, för att på så sätt lättare undvika att feedbacken blir och tolkas som negativ.

3.1 Studiens disposition

Nästa steg i uppsatsen blir att presentera uppsatsens övergripande syfte, frågeställningar och avgränsningar för att på så vis staka ut dess inriktning och strävan. Därefter presenteras tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Nästa steg blir att redogöra för studiens metod, design och material. Sist presenteras resultatredovisning för att sedan följas av resultatdiskussion och slutligen referenslista och bilagor.

4 Tidigare forskning

I det här kapitlet kommer tidigare forskning att presenteras gällande elevperspektivet för att sedan förklara begreppet bedömning med dess summativa och formativa uppdelning. Därefter presenteras formativ bedömning för att övergå till feedback som en del av den formativa bedömningen. Olika typer av feedback kommer också att presenteras och slutligen sammanfattas avsnittet i en kort redogörelse.

4.1 Elevperspektiv

Även om Brookhart (2013) belyser elevens närvaro i tidigare forskning hävdar Sivenbring (2016), i sin avhandling, att elevperspektivet lyser med sin frånvaro när det gäller "bedömningar som följer ungdomarna under hela deras skoltid" (s.64). Hon hävdar att det är av stor vikt att göra efterforskningar om hur eleverna själva relaterar till bedömning då den inte bara härstammar ur lärarens "professionella kunskapsvärderingar" (ibid. s.65). Hon menar att även om kunskapskraven och de centrala målen är förtydligade är det ändå svårt för bedömaren att separera "eleven som en person som agerar" (ibid.) från kunskapsbedömningar. Resultatet blir att bedömaren, förutom sin objektiva professionalitet, också gör bedömningar utifrån subjektiva uppfattningar såsom magkänsla, tyckande och blick. "Forskningen visar också att de bedömningar som görs kan påverka hur eleven uppfattar sig själv som elev vilket i förlängningen får effekter för det fortsatta lärandet" (ibid). Sivenbring (2016) menar att bedömningen inte enbart handlar om att eleven ska lära sig om sitt eget lärande, om kognitiva styrkor och svagheter. "Metalärandet återfinns också i lärandet om hur och vem "jag" blir i ett sammanhang där omgivningen dikterar de möjligheter som finns för att vara och blir någon" (ibid). Mer utvecklat menar Sivenbring (2016) att det nya medvetna sättet att betrakta och förhålla sig till eleven, vid bedömning, gör denne till ett lärande subjekt. Således när eleven hamnar i fokus för bedömningarna som lärande subjekt kan bedömningarna påverka eleven på ett personligt plan då dennes självuppfattning färgas av lärarens tilltro till elevens förmåga. Sålunda får lärarens förväntningar på eleven betydelse för hur denne uppfattar sig själv som lärande subjekt (ibid. s. 50). Sivenbrings yttranden påminner om Brookharts (2013) påstående gällande feedbackens dubbla natur; dess kunskaps- och känslomässiga innebörd. I inledningen ges ett exempel som visar hur en elev, när denne kommer i fokus för bedömning som lärande subjekt, relaterar till feedback med den känslomässiga delen av det metakognitiva lärandet. Det är svårt att sja om hur elevens självuppfattning påverkades på sikt och vilken effekt elevens upplevelse av feedbacken hade för det fortsatta lärandet. Det som går att konstatera är dock att feedbacken, i den stunden den gavs inte fick den positiva effekt för eleven som den hade för avsikt att vara.

4.2 Bedömning

Bedömning kan ha olika syften. En bedömning som tar reda på vad en elev har lärt sig benämns som summativ, vilken också i Sverige ofta benämns som bedömning av lärande. Om syftet med en bedömning är att stärka elevens lärande kallas den för formativ och benämns även som bedömning för lärande (Skolverket 2016:a). Man kan tolka summativ och formativ som två övergripande begrepp för bedömning, dock råder oenighet om vilka definitioner som är bäst lämpade.

Följaktningsvis kommer detta avsnitt att beskriva olika sett att se på formativ bedömning enligt Black & Wiliam (2009), Taras (2009) och Torrance (2007). Författarens egen definition och användning av formativ bedömning innefattande feedback kommer också att klargöras. Därefter kommer, feedback som en del av den formativa bedömningen att redogöras för i

termer av Hattie och Timperleys (2009), Sadlers (1989) och Brookharts (2013) definitioner av feedback.

4.2.1 Formativ bedömning

Dragemark Oscarson (2011) beskriver formativ bedömning som ”något som lärare gör för att förbättra elevers lärande” (s.100) Hon poängterar att syftet inte är att summera elevernas kunskaper för avrapportering och betygsättning utan att hjälpa eleverna framåt i sitt lärande och utveckling (ibid.).

Black och Wiliams (2009) är förespråkare av formativa bedömningar, löpande bedömningar i undervisningssyfte, och har på senare år utvecklat teorin (Sivenbring, 2016, s. 49). Nedan följer ett citat som definierar Black och Wiliams (2009) syn på formativ bedömning följande:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (Black & Wiliam, 2009, s. 9).

De menar att bedömningen blir formativ så länge som resultatet av elevprestationer i klassrummet kan förbättra besluten för undervisningens syfte och göra den bättre än den var innan prestationen bedömdes. På så sätt tjänar formativ bedömning till att ändra på klassrumsundervisning och undervisningsprocesser. Black och William (2009) påpekar att även om det till stor del är läraren som utgör agent och bestämmer syftet för lärandet räknar de även med eleven själv och klasskamrater som medbestämmare i formativ bedömning (s. 10). Med tre centrala agenter i fokus belyser de behovet av formbarhet i den formativa bedömningsprocessen. De nämner ”moment of contingency” (ibid.) och menar att de tre agenterna i formativ bedömning, lärare, elev och klasskamrater, får vara beredda att skapa och aktivera undervisning och lärande (instruktioner) utefter de tillfälligheter som råder. Vidare lutar sig författarna mot Ramaprasads (1983) tre grundfrågor som också återfinns i Sadler (1989) och Hattie och Timperley (2007) gällande lärande och undervisning: Vart ska eleven? Var är eleven? Hur kommer hen dit? Kopplat till dessa tre frågor är fem nyckelstrategier som mer eller mindre bör genomsyra både lärare, elevers och klasskamrater i formativ bedömning. 1. Läraren bör, för eleverna, förtydliga syftet med kunskapsmålet samt vilka kriterier som gäller för framgångsrika prestationer (Vart ska eleven?). 2. Läraren bör verka för att undervisningen skapar sådana möjligheter att eleven får visa vad den kan (Var är eleven?). 3. Läraren bör ge eleverna feedback som driver eleverna framåt (Hur kommer hen dit?) 4. Eleverna bör, i formativ bedömning, aktiveras så att denne förstår att den har ansvar över sitt eget lärande genom att själv söka svar i de tre grundfrågorna, beskrivna ovan, samt se till att hen förstår kunskapsmål och dess kriterier. 5. Klasskamrater bör agera som ett stöd i elevernas självbedömning och genom att reflektera över andras prestationer samtidigt stärka sina egna strategier för lärande (Black & Wiliam, 2009, s. 7-8). En tolkning skulle kunna vara att sådana metakognitiva förmågor är en förutsättning för att eleven ska kunna agera utifrån ”moment of contingency” och stärka sitt lärande.

Taras (2009) har en annan syn på formativ bedömning och hävdar att Black och Wiliam (2009) förskönar formativ bedömning och dess inverkan på lärande. Hon kritiserar dem för att utesluta den summativa faktorn i bedömning för lärande och att de medverkar till att skapa dikotomier mellan begreppen summativ och formativ bedömning (s. 59). Taras hävdar att de båda begreppen har ett nära släktskap och att summativ bedömning inte går att utesluta från

formativ bedömning (s. 66). I sin syn på bedömning refererar Taras till Scriven (1967) som visserligen också skiljer på summativ och formativ bedömning, men som också förenar de två begreppen genom att argumentera för att de hör ihop. Han menar att den formativa bedömningen alltid föregås av den summativa. Det formativa blir på så sätt ett adderande steg till det summativa som dessutom behöver kompletteras med feedback för att det potentiella gap mellan brister i förståelse och önskvärd måluppfyllelse (Taras, s. 58).

En annan forskare som också kritiserar funktionen av formativ bedömning är Torrance (2007). I kontrast till Black och Williams (2009) förespråkande inställning belyser istället Torrance (2007) dess potentiella risker och menar att bedömning har gått från bedömning av lärande till bedömning för lärande till att resultera i bedömning som lärande. Han hävdar att bedömningar av olika slag har kommit att helt dominera förståelsen av kunskap och att fokuset på målkriterier ersatt lärandet (Torrance, s/i?). Vidare hävdar han att den synlighet och tydlighet som formativ bedömning omges av kan uppmuntra instrumentalism. I bemärkelsen av att ju mer synliga kriterier är för hur eleverna ska uppnå lyckade prestationer desto mer tenderar läraren att ge detaljerade instruktioner och bli villig att hjälpa eleverna att uppnå god standard vilket kan ta udden av elevernas egna utmaningar i lärandet. Samt att kvaliteten och validiteten i elevens prestationer riskerar att minska på grund av att läraren, för att använda Vygotskijs uttryck om scaffolding, ”coachar” för mycket och eleven imiterar för mycket (Torrance, s. 282).

I ovan text har det presenteras hur olika författare definierar och använder formativ bedömning. Definition och användning av formativ bedömning i denna studie är dock följande: *formativ bedömning innebär att en lärare gör fortlöpande bedömningar, ger feedback, på elevprestationer i syfte att hjälpa eleven vidare i sitt lärande och sin utveckling. Läraren gör alltså inte summativa bedömningar under den fortlöpande bedömningens gång utan den summativa bedömningen görs senare, vid exempelvis ett provtillfälle, då elevens kunskaper summeras och fastställs. Alltså, skiljer man i denna studie på summativ och formativ bedömning. Dock, utesluter inte författaren att en summativ bedömning kan användas i formativt syfte.*

4.2.2 Feedback

Som nämnts är feedback en aspekt av formativ bedömning. Formativ bedömning, feedback, har enligt Sadler (1989) att göra med hur man kan använda formativ bedömning på ett effektivt sätt för att forma och stärka elevens lärande så att denne undviker att planlöst treva sig fram (Sadler, s. 120). Vidare hävdar han att feedback, skapar insikter om ”gapet” mellan det som eleverna faktiskt förstår och det som är ämnat att förstås. Han påpekar att ”gapet” endast kan fyllas om eleverna verkligen får den feedback som syftar till att förändra det (Sadler, s. 120-121). Sådan feedback kan vara den som lär eleverna att kontrollera svagheter och styrkor i sina prestationer. Med andra ord menar Sadler att eleven behöver förstå sitt eget lärande för att kunna stärka det. Det innebär bland annat att eleven ska (a) förstå och känna igen kriterier för standardkvalitet i ett arbete/mål, alltså veta vilken kvalitet som ger ett lyckat resultat och vice versa (b) kunna jämföra sin prestation med standarden och (c) använda lämpliga åtgärder för att fylla gapet mellan det som inte är förstått och det som önskas att förstås (Sadler, s. 121, 126).

Sedermera, de åtgärder/strategier som eleven använder sig av för att fylla gapet kan sedan återanvändas av eleven i nästa uppgift och läraren ska helst grunda sin undervisning på föregående bedömning. På så vis sker progression. Dessutom, för att eleverna ska förstå en viss standardkvalitet krävs det av läraren att denne tydligt beskriver kriterierna för standard kvalitet samt visar olika exempel (Sadler, s. 127).

Vidare förklarar Sadler (1989) tre fördelar med återkommande/löpande formativ bedömning: (1) återkommande bedömningar som gjorts under en längre tidperiod kan minska den stress som vissa elever upplever vid slutprov (2) den breddar och ger en mer varierad förståelse av elevernas kunskaper och förmågor (3) den belyser elevens progression.

Hattie och Timperley (2007) definierar feedback som "a consequence of performance" (s.81). De menar, likt Sadler (1989) att syftet med feedback är att minska diskrepansen, som finns mellan elevens nuvarande förståelse och önskad förståelse för det avsedda målet (Sadler, s. 86). För att gapet ska minska och feedbacken bli effektiv hävdar Hattie och Timperley (2007) att feedbacken ska svara på ungefär samma grundfrågor som de som ursprungligen ställts av Ramaprasads (1983) tre grundfrågor: "feed up" (Where am I going?), "feed back" (How am I going?), och "feed forward" (Where to next?) (Hattie & Timperley, s. 87). Vidare, beroende på hur pass effektivt dessa begrepp minskar gapet, diskrepansen, mellan elevernas nuvarande förståelse och önskade förståelse beror på hur grundfrågorna behandlas på de fyra nivåerna som följer nedan:

- Feedback på uppgiftsnivå: även kallad korrigerande feedback. Fokuserar bland annat på hur uppgiften är förstådd och utförd, korrigerar fel och efterfrågar ytterligare information om exempelvis fakta eller kunskap om begrepp (Hattie & Timperley 2007, s. 91).
- Feedback på processnivå: Hur ser processen ut och vilka kvaliteter har den? Vilka strategier använder eleven för att processen ska fortlöpa? Granska och bearbeta information, återkoppling inom denna nivå går att använda till andra uppgifter genom att den riktar sig mot de förmågor som eleven bör utveckla och därför stödjer elevens lärande mer än feedback på uppgiftsnivå (Hattie & Timperley 2007, s. 93; Brookhart 2013, s. 20).
- Feedback på metakognitiv/självstyrandenivå: hur kontrollerar, ansvarar och styr eleven sig själv mot målet? Inom detta område tjänar feedbacken till att stärka elevens tillit till sin egen förmåga. Bra feedback kan här vara att uppmuntra eleverna att ta egna beslut och göra egna vägval i anslutning till uppgiften (Hattie & Timperley 2007, s. 93-94).
- Feedback på personlignivå: värdering av eleven som person, exempel: "duktig kille/tjej", "bra jobbat". (Hattie & Timperley 2007, s. 96).

Resultatet av Hattie och Timperleys (2007) forskning visar att feedback blir som mest effektiv på uppgiftsnivå då diskrepansen beror på elevens misstolkningar av uppgiften och inte på grund av brister i förståelse. Effektiv blir feedbacken om den leder till att eleven bland annat utvecklar effektivare strategier för att förstå materialet. Vidare visar deras resultat att feedback på processnivå är mer effektiv än på uppgiftsnivå då den ger upphov till djupare förståelse samt går att applicera på andra uppgifter än den de håller på med. Som mest effektiv blir feedback om den interagerar på alla de tre nivåerna, från uppgifts- till process och vidare till självstyrandenivå (Hattie & Timperley, s. 92-93, 102). Slutligen visar sig feedback på personlignivå vara minst effektiv av de fyra nivåerna då den sällan innehåller mycket information om vare sig uppgift eller process. Feedbacken fungerar bättre om man kopplar ihop den med en uppgift, exempel, "du är väldigt bra eftersom du har lyckats använda den nya strategin även i den nya uppgiften som fungerade så bra i den gamla". Sådan feedback kan stärka själv effektiviteten (ibid. s. 96). Hattie och Timperley (2007) påpekar att om den riktade feedbacken inte är lämplig för elevernas förståelse riskerar den att bli ineffektiv genom att eleven undviker att rätta till diskrepansen mellan gapet av den nuvarande förståelsen och det önskade. Ett sådant förfarande leder ofta till att eleven blir oengagerad i att komma vidare och

skapa nya mål. I stället väljer eleven mål som den redan har uppnått och nöjer sig därmed (s. 86-87).

Feedback är enligt Brookhart (2013) en viktig del av den formativa bedömningen som informerar både lärare och elev om hur eleverna ligger till i förhållande till kunskapsmålen. Hon belyser att en del av senare forskning har kommit att titta på elevens roll i processen kring feedback. Resultaten betyder fler insikter om hur elever, som lärande subjekt, bearbetar feedbackens budskap och således att elevers uppfattningsförmåga bygger på tidigare kunskap, erfarenheter motivation. Vidare visar forskningen, enligt Brookhart (2013) att det primära med feedback är att eleven ska förstå innebörden av den och att den ska leda till ökad självstyrning:

Teachers can't "make" students focus on or learn something. Teacher feedback is input that, together with students' own internal input, will help the students decide where they are in regard to the learning goals they need or want to meet and what they will tackle next (s. 3).

Hon hävdar också att feedback kan vara stärkande om den är väl utförd. Brookharts (2013) syn på väl utförd (effektiv) feedback påminner om Sadlers (1989) och Black och Williams (2009) syn om tydliga kunskapsmål, skapa tydliga lektioner och uppgifter som relaterar till kunskapsmålen. Ett mått för att mäta feedbackens effektivitet är om den hjälper elever att själv sätta nya mål och strategier för att nå dem, alltså självstyrning. Annorlunda uttryckt hävdar Brookhart (2013) att styrkan i feedback ligger i att den, om den är väl utförd, förenar två faktorer samtidigt: den kognitiva och den motiverade faktorn. Den kognitiva faktorn riktar sig till att eleven förstår *var* den befinner sig i läroprocessen och *vart* denne ska. När elever väl förstår *vad* och *varför* i lärandet hävdar Brookhart (2013) att elever känner kontroll över sitt eget lärande och på så vis blir feedback en motiverande faktor (s.1-2).

Feedback behöver inte bara vara av godo, som antydde i inledningen och i avsnittet för elevperspektivet. Även den mest välmenande feedback kan få motsatt effekt. Brookhart (2013) nämner att tidigare forskning belyser feedbackens "Jekyll-and-Hyde" (s. 2) karaktär. Det handlar om elevens upplevelser av feedback eftersom det trots allt är känslor inblandade. Exempelvis, om feedbacken är bortom en elevs förståelse är den även bortom en elevs kontroll vilket kan resultera i att denne inte tycker att det inte är värt att lyssna. Resultatet blir då enligt Brookhart negativt (ibid. s. 2). Även Black och William (2009) nämner att vad en elev hör och tolkar av lärarens feedback inte alltid stämmer överens med lärarens intention och tvärt om, vad en lärare hör och tolkar av en elevs yttrande är inte alltid vad eleven menade. Författarna kallar fenomenet "the broken arrow" (Black & William, s. 11-12). Med tanke på att tolkningsprocesser tycks härstamma ur hypoteser baserat på lärarens eller elevens antaganden belyser Black och Williams (2009) vikten av att läraren, för att i någon mån, säkerställa att feedbacken får den önskade effekten, bör veta i förväg vilken feedback som är konstruktiv (ibid. 13.) Med förkunskap om Brookharts yttranden om betydelsen för elevens förståelse om *var*, *vart*, *vad* och *varför* i sin läroprocess och Black och Williams innebörd av "the broken arrow" (ibid. s. 11-12) hade utgången för feedbacken, i exemplet i inledningen, kanske blivit av en mer positiv natur.

För att summera detta avsnitt där olika författares uppfattning och användning av feedback har presenterats ter det sig lämpligt att ge denna studies syn på feedback. Först och främst svarar den återkommande på de tre grundfrågorna: hur förhåller sig eleverna till målen, vad har eleverna visat för kunskap och vart ska eleverna. Sedan är syftet med feedback att hjälpa eleverna att förstå och förbättra sitt eget lärande genom att på olika sätt synliggöra det den redan kan och vad den behöver kunna för att nå sitt mål. En förutsättning för att feedbacken ska bli effektiv är att eleverna får chans att använda den. En annan förutsättning är att läraren

tänker på elevperspektivet när feedback ges så att den, i den mån det går, är anpassad till elevernas kunskapsnärvaro. Feedback bör enligt min åsikt levereras med lärarens positiva framhållning och tro på elevens förmågor. Ton, tydlighet och att man är specifik är viktiga komponenter för hur eleverna hör och tar till sig feedback.

4.3 Olika typer av feedback

Skolverket (2016b) ger i sin förklaring att feedback varierar mellan olika sammanhang och olika typer av feedback har olika effekt på elevernas lärande. Nedan följer olika typer och val av feedback.

4.3.1 Muntlig och skriftlig feedback i engelskundervisning

Muntligt och skriftligt är två sätt att ge feedback. Nedan presenteras först Brookharts (2013) syn på muntlig gällande innehåll och form. Därefter presenteras Hyland och Hylands (2006) syn på skriftlig feedback i andraspråksinlärning, engelska, gällande elevernas upplevelser av den.

4.3.2 Olika val inom muntlig feedback

Innehållsmässigt ser muntlig och skriftlig feedback likadana ut. En skillnad mellan de två begreppen är dock att man vid muntlig feedback har mindre tid på sig att planera det man vill säga. Brookhart (2013) ger 7 förslag på vad man kan tänka på när man ger muntlig feedback: fokus, jämförelser, funktion, valens, tydlighet, specificitet och ton (Brookhart, s. 47, 32-34). Hon förklarar tre av de sju begreppen mer ingående vilka också kommer att förklaras nedan då författaren av denna studie anser att de har relevans för undersökningen i bemärkelsen att de kan ge mer insikt i elevernas upplevelse av muntlig feedback.

- Tydlighet: använda enkelt vokabulär samt stämna av så att eleverna förstår feedbacken Den muntliga feedbacken bör även stämma överens med elevernas utvecklingsnivå.
- Specifikt: muntlig feedback bör vara ”not to narrow, not too broad, but just right” (s. 33). En kommentar ska således inte bara uttrycka, ”Det här är bra!” utan specificera vad och varför du tycker det är bra.
- Ton: påverkar hur feedbacken kommer att höras av eleverna. Tonen i meddelandet kan både uppmuntra och göra en eleverna modfällda. Här är det viktigt att använda ord som stärker eleverna som ägare av sitt eget lärande.

4.3.3 Individuell och kollektiv feedback

Feedback kan ges både individuellt eller kollektivt beroende på syfte. Till att börja med presenteras syftet, samt i viss mån också fördelar och nackdelar med individuell feedback för att sedan fortsätta till kollektiv feedback.

4.3.4 Individuell feedback

Några syften och fördelar med individuell feedback, förmedlad i enrum, är att eleverna inte behöver bekymra sig över vad kamraterna ska säga samt att den leder till samtal mellan lärare och eleverna. Nackdelen kan vara att den inte går att dokumentera lika bra som skriftlig feedback (Brookhart 2013, s. 48). Några vanliga sätt att ge feedback på är:

- I lågmäld röst förmedla feedback vid elevens bänk när läraren ser att det behövs
- Att eleverna kommer fram till lärarens kateder för samtal

- I planerade en- till en samtal avskilt från andra elever

4.3.5 Kollektiv feedback

Ett syfte att ge kollektiv feedback kan vara om exempelvis många elever har samma typ av fel på en uppgift/prov. Eller om man vill uppmärksamma vad eleverna gjorde på föregående lektion och som läraren vill anamma och utveckla vidare i nuvarande klasstillfälle. Kan ges i helklass eller gruppvis.

4.3.6 Skriftlig feedback i engelskundervisning

Hyland och Hyland (2006) skriver att skriftlig feedback i andraspråksinläring inte bara påverkar ett elevarbetes skriftliga innehåll, form och språk utan den förhandlar även om elevens relation till läraren. Deras forskning visar att elevers behov av vilken feedback de vill ha från sin lärare varierar stort. För att eleven ska uppleva feedbacken stärkande gäller det för läraren att, i den mån det går, skraddarsy de skriftliga kommentarerna efter elevernas egen agenda. Rätt anpassade lärarkommentarer som för övrigt innehåller tydlighet, specificitet och positiv ton i ordvalen kan förändra elevernas attityder till skrivande i engelskundervisningen och leda till förbättringar (s. 222-223).

4.3.7 Sammanfattning

I detta avsnitt har tidigare forskning om elevperspektivet, formativ bedömning och feedback, som en del av den formativa bedömningen, presenterats. För att börja med elevperspektivet har det visats att det metakognitiva lärandet inte bara innefattar kunskaper om elevens eget lärande i skolan utan också kunskap om elevens känslor och upplevelse av lärandet. Vidare, har olika forskares syn på formativ bedömning delgetts och påvisar att uppfattningarna går isär kring användandet och huruvida summativ och formativ bedömning hör ihop eller ej. Dock tycks en förenande bild av formativ bedömning vara att lärarens fortlöpande bedömningar skall hjälpa eleven att utveckla sitt lärande och att göra eleven självstyrande. Feedback och dess olika typer som muntlig och skriftlig, individuell och kollektivt har presenterats. Som nämnts i avsnittet anser Brookhart (2013) att feedback är en viktig del av den formativa bedömningen som informerar både lärare och elev om hur eleverna ligger till i förhållande till kunskapsmålen. En faktor som tycks förena Brookhart (2013) med Hattie och Timperley (2007) och Sadler (1989), när det gäller hur feedback skall utföras för att bli stärkande och effektiv, är att den ska hjälpa både lärare och eleverna att synliggöra var i läroprocessen eleverna befinner sig, vart de är på väg, hur eleverna kommer dit och varför ska de dit. På så sätt förväntas feedback minska det ”gap” som finns mellan det eleverna inte förstår och det som förväntas att förstås. Feedbackens dubbla natur har även nämnts och för att feedbacken ska bli effektiv bör även läraren, enligt Brookhart (2013), också ta hänsyn till den känslomässiga delen av mottagandet.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras; sociokulturellt- och fenomenologiskt perspektiv.

Då syftet för denna studie är att *undersöka hur elever upplever olika typer av feedback samt hur de upplever att olika typer av feedback påverkar elev/lärrarrelationen* motiveras valet för det sociokulturella perspektivet, som en del av det teoretiska ramverket, med att det inriktar sig på språkets betydelse för inläring samt på det interaktiva samspelet mellan individ och kollektiv. Motiveringen för det andra perspektivet, det fenomenologiska, är att då studien inriktar sig på elevens upplevelser, inbegriper det inte bara att belysa elevernas upplevelser av det kunskapsmässiga lärandet utan även den känslomässiga och existentiella biten. Med hjälp av det fenomenologiska perspektivet ska det empiriska materialet analyseras utifrån olika faktorer som kan tänkas påverka elevens upplevelse av feedback. Således anser författaren av denna studie att både språket, samspel och livsvärld har betydelse för analysen av feedback ur ett elevperspektiv.

5.1 Sociokulturellt- och fenomenologiskt perspektiv

Inom det *sociokulturella perspektivet* fokuseras det bland annat på språket som en grundläggande faktor för lärande. Menat att språket utgör grunden för vårt tänkande och lärande. Enligt Säljö (2014) besitter människan en unik förmåga att dela erfarenheter via språket och hon förvärvar alltså kunskaper genom interaktion (s. 34-35). Inom det sociokulturella perspektivet tolkas språket även som något mer än det vi talar. Det ses även som ett kulturellt redskap, ett verktyg för hur vi kommunicerar, tänker och lär (Säljö, s. 82). Säljö (2000) använder ordet *mediering* för att beskriva den relation som förbinder människan, redskap och aktivitet. Mediering innebär att vårt intellekt har vuxit fram och färgats av vår kultur och dess fysiska redskap (Säljö, s. 81). Och då *mediering* inkluderar alla samtal menar Säljö (2000) att människor är ”medierade resurser för varandra i interaktion. ”En menande blick, ett frågande tonläge eller en beskrivning av en händelse, medierar världen för samtalspartnerna på ett specifikt sätt och gör lärande möjligt” (ibid. s. 37).

Vidare, behöver kunskaperna även relateras till sitt sammanhang. ”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö 2014, s.130). Skolan skulle kunna vara ett exempel på en sådan situerad kontext där elevers kunskaper präglas av en bedömningskultur där tänkande, kommunikation och fysiska handlingar uppstår i interaktion med språket som redskap.

Inom det fenomenologiska perspektivet används begreppet *livsvärld* för att beskriva situerade kontexter, alltså olika sammanhang där människor möts och där villkoren för lärandet bestäms av sammanhanget (Rinne, 2014, s 63). Exempelvis, bestäms villkoren för hur en lärare och elev agerar utifrån den givna situationen (ibid. s. 64). De båda perspektiven påminner om varandra då de bland annat tar avstamp i att förståelse ständigt sker ur ett sammanhang, (utifrån en situerad kontext eller en livsvärld). Dock, tolkar författaren av denna studie att det inom det fenomenologiska perspektivet fokuseras mer på det existentiella. ”Genom kroppen och talet uttrycker vi vårt förhållande till världen” (ibid. s. 62). Det innebär att orden vi säger får sin betydelse genom tonfall, hur de betonas och gestikuleras fram (ibid.) Gester får sin betydelse genom att mottagaren läser av den andres beteende och tolkar gesternas intentioner vilket innebär att den känslomässiga uppfattningen föregår den visuella (ibid. s. 64). Därutöver, då kropp och värld hör ihop påverkar de också ständigt varandra, exempelvis genom att en människa med ett glatt sinnestillstånd kan uppleva världen lättare än den hade gjort med ett nedstämt sinne (ibid. s. 63). Alltså spelar den inre sinnesstämningen

roll för hur den yttre världen upplevs och förstås vilket kan påverka hur eleven upplever och förstår feedback.

Sammanfattningsvis, med bakgrund i det sociokulturella- och det fenomenologiska perspektivet utgår analysen i från uppfattningen att språket och interaktionen mellan individ och kollektiv har betydelse för elevens inläring samt att elevens upplevelse och förståelse av feedback påverkas av den känslomässiga perceptionen som situeras av olika livvärldar och dess aktörer. Vidare utvecklat då ”talet är en kroppslig uttryckshandling” (s.62) finns därmed chansen att aktörerna i interaktionen (kanske mest i muntlig feedback) påverkar varandras upplevelser av feedback och därmed elevernas relation till läraren.

6 Studiens design, metod och material

I detta avsnitt presenteras studiens design och forskningsmetod. Sedermera redogörs hur urvalet gått till, tillvägagångssätt från intervju till transkribering, bearbetning av data och analysmetod. Studiens tillförlitlighet diskuteras och även vilka forskningsetiska principer som vidtagits.

6.1 Design

En första design är kvalitativ studie. Den passar för studien då den är induktiv och studerar fenomen i människors naturliga miljö samt att forskaren är redskapet i den kvalitativa metoden (Lydahl, 2016.)

Då denna studie inte har någon fast hypotes att jämföra med förefaller det sig lämpligt, som en andra design, att analysen sker induktivt. Till skillnad från deduktiv inspirerad analys, där studien utgår från en specificerad teori som sedan prövas mot empirin, är den induktiva friare till sin karaktär och mer explorativ i sitt syfte (Lydahl, 2016). I induktiv analys utvecklas istället teorin utifrån det empiriska materialet, vilket resulterar i begreppet, teoriutvecklande studie och som är fallet för denna studie.

6.2 Metod

I denna studie är författaren intresserad av att undersöka elevernas upplevelser och uppfattningar om feedback som fenomen. Sålunda, när forskaren har intentionen att försöka förstå en annan människa försöker denne ”se detsamma” (Dalen, 2007, s. 15) som den andra människan ser. För att klara av det behöver forskaren sätta sig i dennes situation eller värld (ibid.). Alltså är ”människans subjektiva upplevelse central i fenomenologin” (ibid). Tilläggas ska att även forskarens upplevelse är central inom fenomenologin. Vidare, för att kunna sätta sig in och förstå elevens situation och upplevelse av feedback valdes semistrukturerade gruppintervjuer av respondentkaraktär. Valet motiveras med att samtalet i en semistrukturerad intervju kan struktureras på ett annat sätt än vad man kan i en öppen intervju, samt att samtalet kan inriktas in på ett bestämt ämne som för denna studie är, upplevelser av feedback ur ett elevperspektiv, i engelska på högstadiet. Dock ska tilläggas att frågorna i en semistrukturerad intervju är öppna och följsamma utefter intervjuens gång (Dalen 2007, s. 31-32). Vidare, motiveras respondentkaraktären av att det är elevernas upplevelser av fenomenet i sig som är intressant och inte just respondenterna i sig själva. Av vikt för författaren var att intervjuerna skulle generera så många svar som möjligt för att kunna jämföras med varandra och på så sätt hitta gemensamma mönster i upplevelserna. Tanken på ett alternativt sätt att genomföra studien som exempelvis, observationer i klassrummet, hade inte motsvarat studiens syfte, då upplevelser av feedback är svåra att observera. Sålunda var det en fördel att göra intervjuer så eleverna själva fick berätta utifrån sina egna ord. Nästa steg kommer att belysa urvalet och tillvägagångssättet för intervjuerna.

6.3 Urval

Eftersom elevperspektivet är intressant för denna studie omfattar följaktligen urvalet elever. Urvalet är strategiskt med tanke på att alla de utvalda eleverna är samlade på en och samma skola där man medvetet arbetar med formativ bedömning i engelska på högstadiet. Sannolikheten för att eleverna ska kunna känna igen sig i ett sammanhang är då större (Bryman 2011, s. 434). Några exempel på hur man arbetar medvetet med formativ bedömning, i engelska på den utvalda skolan, är bland annat att eleverna får återkommande feedback som individanpassas så att eleverna kan förbättra sitt arbete under arbetsprocessens

gång. Ytterligare faktorer är att kunskapsmålen synliggörs, användning av utvecklingsmatriser istället för betyg, kamrat- och självbedömning. Den valda skolan anses vara högpresterande och ligger i en relativt välbärgad kommun. Författaren av denna studie har även vikarierat på den utvalda skolan.

Följaktligen, när ett fenomen ska analyseras snarare än att kvantifieras passar det bättre att göra ett strategiskt urval hellre än slumpmässiga och statistiskt representativa (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2010). De utvalda eleverna är totalt tio till antalet ifrån årskurserna 7, 8 och 9. De tio eleverna är utvalda från fem olika klasser. Representerade är: två klasser från årskurs 7, två klasser från årskurs 8 och en klass från årskurs 9. Sammanlagt fem intervjuer med två elever i varje. Deras lärare och arbetslag varierar. Urvalet har konstruerats så dels för att uppdelningen för de olika årskurserna ser olika ut i varje arbetslag, dels för att elever och lärare skulle få ett större konfidentiellt skydd, men främst för att få en så stor spridning som möjligt ibland respondentsvaren. Förhoppningen med relativt stor spridning var att konstruera mångfald och på så vis nyanserade svar (Dalen, 2007, s. 61).

Rektorerna på skolan informerades om mitt examensarbete och samtycke till intervjuerna gavs via ett informationsbrev som skickats till dem via mail. För de elever som inte fyllt 15 år gavs skriftligt samtycke från vårdnadshavare via informationsbrevet.

Nästa steg i urvalsprocessen tillfrågades fyra engelsklärare. De blev informerade om studiens syfte, tillvägagångssätt och konfidentialitetskravet för samtliga deltagare.

Urvalet, gällande elever i engelska, gick till så att jag presenterade mig för de utvalda klasserna och informerade eleverna om studiens syfte, hur intervjuerna skulle gå till samt innebörden av konfidentialitetskravet. Eleverna fick anmäla sig frivilligt. Information om fika som tack för deras deltagande erbjöds i samband med tillfrågningen. Läraren ombeddes vid urvalet att gå ut, i ett fall vända sig om, för att skydda de utvalda elevernas identiteter. I några klasser där fler än två anmälde sig skedde urvalet via lottning. Tilläggas ska, att det var fler flickor än pojkar som anmälde sig från början. Författaren av denna studie hade till en början en tanke om att intervjua en hög- respektive låg presterande elev i engelska (från vardera klassen) men övergav sedan iden då hög- respektive låg presterande, enligt författaren själv, kan vara ett oklart och mångtydigt begrepp. Slutligen, för att motivera valet om två elever i varje intervju var att de skulle kunna få stöd av varandra men inte påverka varandra för mycket vilket skulle kunna vara tänkbart i en större grupp där ett annat gruppsytryck skulle kunna råda.

6.4 Tillvägagångssätt från intervju till transkribering

Lokaler, grupprum, på skolan bokades och eleverna meddelades om tid och plats i förväg. För att de inte skulle missa undervisningstid skedde intervjuerna på lunchraster och håltimmar.

Ljudupptagning från intervjuerna spelades in på mobil samt Ipad (som back up) vilket eleverna gett sitt samtycke till. Innan intervjun tog fart informerades jag åter igen om studiens syfte, konfidentialitetskravet och att de hade friheten att ångra delar av eller hela sitt deltagande. Tilläggas ska att eleverna när de tillfrågades första gången blev informerade om studien, dess syfte, intervjufrågornas utformning, användningen av insamlat material och konfidentialitetskravet.

Frågorna som ställdes utgick ifrån frågeguiden i den ordningen som blev passande. När intervjun var klar frågades eleverna om de ville tillägga något mer därefter tackades de och erbjöds att få ta del av studien när den var klar.

Transkriberingen gjordes inte efter någon speciell modell utan översattes så noggrant som möjligt med alla de ord som förekom, inkluderat tvekljud som exempelvis, ähm, ba och så

vidare. Skratt och suckar har inte transkriberats. Pauser mellan 2-3 sekunder har markerats med tre prickar.

6.5 Bearbetning av data och analysmetod

Varje intervju transkriberades för sig. Då namnet på deltagarna skulle vara konfidentiellt namngavs informanterna med följande system, elev 1-10. Tanken med att benämna eleverna androgynt och inte enligt kön är för att studien, som tidigare förklarats, inte har något genusperspektiv.

Efter att intervjuerna transkriberades valdes några av de citat som mest relaterade och svarade på studiens frågeställningar (Dalen, 2007, s. 106). För att tydliggöra citaten i resultatdelen används symbolen [...] när två citat sammanförts samt tre punkter för paus och slutligen står elevsvaren i kursiv stil, även intervjuarens när dennes röst framkommer. För att underlätta läsarens förståelse har tvekljud tagits bort.

6.6 Tillförlitlighet

Syftet för intervjuerna var att undersöka hur några högstadiel elever på en specifik skola upplever feedback i engelska samt hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen ur ett elevperspektiv. För att få en så stor spridning som möjligt intervjuades elever från olika årskurser, arbetslag och olika lärare. För att testa intervjuguiden och mig själv som intervjuare utfördes en provintervju med en elev från årskurs 7. Tanken var att testa frågorna samt att lyssna på mig själv som intervjuare med syfte att se så att jag inte körde över eleverna utan gav dem tillräckligt med utrymme för att svara. Resultatet från den intervjun var att förtydliga fråga nummer 7 som löd: *Hur upplever du feedback?* Den frågan fick justeras med ytterligare information som, *Hur känns det när du får feedback?* Alldeles i slutet mot provintervjun då jag skulle tacka informanten för dennes delaktighet laddade min mobil ur vilket gav mig insikten om att ha en backup i form av Ipad så att ingen ljudupptagning skulle gå förlorad. Resultatet må vara tillförlitligt på den skola som intervjuerna gjordes dock finns det inget som tyder på att resultatet är generaliserbart på en annan skola (Dalen, 2008, s. 114-115). Likafullt kan resultatet ge en indikation om hur elever på andra skolor också upplever feedback.

Att utföra intervjuer på samma skola där författaren själv har vikarierat kan kanske ha sina för- och nackdelar. För att börja med en potentiell fördel så kan man spekulera i att de elever som redan känner till intervjuaren, förutsatt att de har tillit för denne, kan ha en mer avslappnad inställning och på så sätt vara friare i sitt sätt att uttrycka sig. Vidare förklarar, ”att det uttalande som kommer fram bör vara så nära informantens upplevelser och förståelse som möjligt” (Dalen, 2007, s. 116.) En nackdel skulle kunna vara det motsatta, att de inte vågar svara helt fritt och ärligt då de vet att de kanske möter intervjuaren igen i undervisningssammanhang. I detta fall anser författaren att det snarare har verkat till studiens fördel.

Tilläggas bör också att när resultatet av det empiriska materialet sammanställdes upptäcktes att en del av de representativa svaren för studiens frågeställning inte gick att avgränsas till muntlig och skriftlig feedback. Ibland när eleverna pratade om feedback svarade de utifrån en kombination av båda.

6.7 Forskningsetiska principer

- *Informationskrav:* Samtliga informanter informerades i förväg om studiens art och syfte. De informerades att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde få delar eller hela intervjun struken. Eleverna informerades om att den insamlade datan

inte skulle användas annat än till forskning, för studien, samt att den efter transkribering ska raderas (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7).

- *Samtyckeskrav:* de elever som inte fyllt 15 år fick ett informationsbrev om studien och dess syfte med vårdnadshavarens samtyckeskrav (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9).
- *Konfidentialitetskravet:* Innan intervjuerna förklarades för eleverna att varken deras namn eller skola skulle nämnas i texten (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). Dessutom fick, som tidigare nämnt, lärarna lämna klassrummet (en lärare vände sig om och jag valde två frivilliga elever genom att peka och pratade med dem efteråt) när urvalet gjordes för att eleverna skulle känna att ingen information de gav senare kunde vändas emot dem.
- *Nyttjandekravet:* ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14). Inga personuppgifter samlades in för studien.

7 Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet av det empiriska materialet. Syftet för denna studie är att undersöka hur elever upplever feedback, i engelska på högstadiet, såväl muntlig som skriftlig samt hur de upplever att olika typer av feedback påverkar elev/lärrarrelationen. Studiens tre frågeställningar kommer att belysas en i taget genom att resultatet presenteras med de citat som är mest representativa från elevintervjuerna. Upplägget är: inledning, citat som följs av en kortare sammanfattning. Tilläggas ska att de tre frågeställningarna följs av ytterligare en fråga om *elevernas allmänna upplevelser av muntlig och skriftlig feedback*. Ett förtydligande, ”I” står för intervjuare och ”E” står för elev.

7.1 Elevernas upplevelse av muntlig feedback

För att få igång elevernas reflektion kring feedback ställdes först en mer öppen fråga om hur eleverna upplever feedback. Eleverna hade inga svårigheter att relatera till begreppet muntlig feedback och fyra fördelar framkom av resultatet: muntlig feedback var lättare att förstå, bra för att eleverna kunde få direkt respons om de inte skulle förstå, den tredje var att eleverna upplevde att den var personligt riktad och en fjärde var att eleverna kände att läraren brydde sig om dem. Även en nackdel framkom och det var att den inte dokumenterades på samma sätt som skriftlig.

E: *”Muntlig feedback är så bra för då kan man fråga läraren: va menar du där? Om man inte fattar liksom”* [elev 9]

E: *”Muntlig hjälper en bäst för i fall man inte fattar den skriftiga [...] jag tycker inte att jag är så bra på att förstå saker och då är det bättre med muntligt än skriftlig.”* [elev10]

E: *”Om en lärare pratar med en så känns det mer personligt... du vet... det känns som läraren bryr sig om en... och verkligen...”* [elev 5]

E: *”... tar sig tid”* [elev 6]

E: *”Jag gillar båda, för om jag hör det så går det in mer men i fall jag har skriftligt så kan jag i alla fall ändå gå tillbaka och kolla på det”.* [elev 3]

E: *”Jag känner samma, för muntligt förklarar de bättre men när de skriver kan man gå tillbaka och kolla. Då kommer man ihåg det och så har man den hela tiden”.* [elev 4]

Resultatet ger en relativ homogen och positiv bild av upplevelsen kring muntlig feedback med dess fyra belysta fördelar och en nackdel. Citaten belyser även elevernas behov av att läraren ska bry sig om dem genom att ta sig tid.

Upplevelse av individuell och kollektiv feedback gällande muntlig feedback

Resultatet visar en enhetlig bild av att respondenterna tycks föredra individuell muntlig feedback framför kollektiv. Två fördelar med individuell feedback framkom: den utgår enbart ifrån eleven själv och innehåller mer information.

E: *”Muntlig feedback i helklass är ju inte till alla för alla har inte samma problem”.* [elev 7]

E: *”Näe då vet man ju inte själv vad man har gjort bra [...] och sen är det ju vissa elever som inte har så många fel och så sitter de där och behöver lyssna på feedbacken även om de kan ... det kan vara väldigt jobbigt för de eleverna”* [elev 8]

E: "Enskilt för då får man mer information och mer feedback utifrån just dig." [elev 7]

Som kan urskiljas av citaten lutar svaren mot att feedback ska svara till eleverna individuellt med fördelen att den då utgår från eleven själv. På så sätt upplever de att den innehåller mer information samt att den är riktad till dem till skillnad från kollektiv feedback där eleverna upplever att de får gissa sig till vilken feedback som hör till dem. Det som också framkom var att de elever som inte berördes av kollektiv feedback riskerade att bli understimulerade då de behövde lyssna på det de redan kunde.

Elevernas upplevelser av feedback på olika nivåer/typer

I tidigare forskning har fyra nivåer (typer) av feedback presenterats; feedback på uppgiften, processen, självstyrning och på beteende (se 4.2.2) Av de fyra olika typerna (se 4.2.2) var elevernas reflektion på *beteendet*, det som gick att relatera helt till muntlig feedback.

Av resterande tre nivåer relaterade två till skriftlig feedback: *uppgifts- och processnivå*. Elevernas upplevelse av den fjärde typen, *självstyrning* var svårare att placera in under en specifik kategori av muntlig eller skriftlig då den förmodligen syftar till båda. Dock kommer den sistnämnda att presenteras under muntlig feedback och de andra två under rubriken skriftlig.

Jämförelser mellan elevernas svar visar på en övervägande positiv inställning för feedbackens effektivitet på *beteende*.

Feedback på beteende:

E: "Man hör sådan feedback så ofta så det blir nästan så här att man bara ... okej." [elev 7]

E: "Då kan man bara sitta tyst på lektionen och inte göra någonting och sedan "bra jobbat" vadå man har ju inte jobbat." [elev 8]

E: "Jag tycker det är jättebra när läraren säger "va bra du var idag". Då blir man peppad och jätte glad." [elev 3]

I: "Vet du vad det var som läraren tyckte att du gjort bra?"

E: "Man förtjänar ju det inte om man inte har jobbat, men man känner ju verkligen om man kan ta åt sig om man har jobbat bra på lektionen." [elev 4]

I: "Hur upplever ni om ni får negativ feedback på beteende i engelska?"

E: "Då vet man ju hur... vad man ska... negativ... man läser in mer i negativ än positiv. Så känner jag." [elev 8]

E: "I fall man blir tillsagd... då känner jag att jag skulle skämts lite och då vill jag få det gjort och då gör jag det... man vill inte ligga efter liksom" [elev 7]

E: "Om jag bara får så här: bra jobbat, då tänker jag inte mer på det." [elev 8]

Citaten belyser att svaren inte är enhetliga men att en övervägande del av eleverna upplever att *feedback på beteendet* är effektiv. I den övervägande delen inkluderas även elevsvaret om att innehållet i negativ feedback vägde tyngre än innehållet i positiv feedback. Även citatet om att negativ feedback har en positiv inverkan på elevens arbetsmoral, "man vill inte ligga efter" vägs som effektiv feedback. Skam tas även upp i samband med negativ *feedback på beteende* vilket kopplas till feedbackens känslomässiga natur.

Feedback på självstyrande nivå:

Resultatet belyser elevernas behov av att feedbacken ska visa deras styrkor såväl som svagheter. Eleverna vill även få tillfälle att öva upp den självstyrande förmågan så att den kan utvecklas och samstämma med de kunskapsnivåer/kriterier som är uppsatta för de olika målen.

E: *"Det är bra för då lär man sig till arbetslivet om man ska göra typ en presentation behöver man kunna kolla själv på den och kunna utveckla den".* [elev 4]

E: *"Om man får göra det mer och mer, självbedöma texter, innan vi får det riktiga betyget, så kanske man märker mer... och så brukar det ungefär vara det betyget."* [elev 3]¹

E: *"Självstyrning skulle jag definitivt säga är viktig och framförallt ge tips för självstyrning hur man kan förbättra sig. Och framförallt att de ger en kritik för det man gör dåligt så man kan ändra det... tror jag är viktigt... men sen också... som sagt uppmuntrar en om man gör något rätt också."* [elev 5]

Jämförelser av likheter i citaten visar att elever upplever att feedback på självstyrande nivå gör nytta, både i klassrummet samt för deras framtida arbetsliv. Resultaten visar även på elevernas behov att feedbacken ska påvisa styrkor såväl som svagheter. Samt vill de få tillfälle att öva på självstyrning. Resultaten belyser också att elever uppfattar feedback på självstyrandenivå likvärdigt med självbedömning och inte som en del av självstyrning.

7.2 Elevernas upplevelse av skriftlig feedback

Från att prata om muntlig feedback bads eleverna att reflektera över skriftlig feedback i allmänhet. Resultatet visar både på för- och nackdelar. Till fördelarna hör att den blir dokumenterad vilket gör att eleverna kan gå tillbaka och granska den. En av de nackdelar som utkristalliserar sig handlar om att om det kan dröja innan eleverna får svar om det är så att de inte förstår feedbacken och att det kan ha didaktiska konsekvenser. En annan negativ upplevelse är massproducerad text. Eleverna tycker inte att den effektiv då den upplevs som opersonlig och inte är riktad till dem specifikt.

E: *"När det är skriftligt så känns det som de bara kan ha skummat igenom på Unikum medan de skulle kunna skriva samma sak till femton andra elever... för jag menar många lärare ger oss ju bara skriftlig feedback, just nu via Unikum, ... åh hälften av dom är ju alla våra kompisar och vi får exakt samma text och så beroende på hur bra man har gjort så har de ändrat en eller två ord... så ... av den feedbacken man lär sig ingenting."* [elev 5]

E: *Samtidigt, om man har frågor, när man får skriftlig feedback, och så har man några frågor och vad menar personen... eller... liksom man förstår inte vad läraren menar riktigt och menar riktigt och då tar det ett tag innan man ska kontakta läraren och få svar på sina frågor... men om man pratar... liksom face to face så kan man fråga samtidigt och få hjälp på rikligt ... ja.* [elev 6]

E: *"Och jag vet, de flesta av mina vänner, alltså jag vet om dem skulle få skriftlig feedback åh dom inte är nöjda med den... oftast är det bara puh, nej den om de inte förstår den framförallt nej det här är bullshit... det är en lärare som inte tycker om mig ... och så alltså om jag säger gå och prata med läraren och fråga dom men alltså ingen bryr sig."* [elev 5]

E: *"Ingen orkar typ"* [elev 6]

¹ Elevens betyg stämmer mer och mer överens med lärarens bedömning på grund av att eleven tränas i självbedömning.

E: "Jag tycker om skriftlig för då kan man gå tillbaka och kolla vad det va de sa." [elev 4]

E: "Står feedbacken på min Unikum då vet jag att de har gått in på min Unikum och skrivet det jag har gjort bra." [elev 3]

E: "Skriftlig är bra för då får man med allt annars glömmar man av vad man ska göra. Och så är det bättre att skriva ifall det tar långt tid innan man får feedbacken och då kommer man ihåg och då får man med allt." [elev 2]

Elevernas upplevelser av skriftlig feedback belyser olika resultat, både för- och nackdelar. En av respondenterna svarar inte bara för sig själv utan även för sina kamrater att en del elever inte bryr sig om att få klarhet i feedbacken om inte läraren finns till hands att fråga direkt. Resultatet visar även att eleverna behöver känna sig unika om feedback ska vara effektiv. Dock, visar inte resultaten hur elever upplever det om någon kamrat fått mer unik feedback än någon annan.

Elevernas upplevelser av feedback på olika nivåer/typer

Denna fråga belystes även i samband med frågor kring muntlig feedback. Elevsvaren är inte enhetliga då eleverna anser att feedback på uppgiftsnivå både är bra och dåligt. Resultaten visar att för att feedback ska vara effektiv bör den vara tydlig och berätta varför ändringarna behövs.

Feedback på uppgiftsnivå (justerande feedback):

E: "Justerande feedback är bra men man vill inte att läraren ska justera allt utan man ska försöka hitta det själv." [elev 1]

E: "Jag kan tycka att det är både bra och dåligt för då vet man bara vad man gör fel... de kanske inte vet hur jag ska lösa det för jag förstår inte riktigt vad de menar... då vet jag bara att jag ska byta ord." [elev 5]

E: "Sånt är faktiskt svårt... och veta hur man ska göra för om man har gjort fel från början och någon säger bara: gör bara det... då lär man ju sig inget." [elev 6]

E: "Jag tycker det är bra när de stryker under med en röd penna. Då tycker jag att man lär sig jättebra." [elev 9]

Resultat för feedback på uppgiftsnivå belyser att den bör vara tydlig och berätta varför eleven behöver göra ändringar och först då kan ansvaret lämnas över till eleven att justera sina egna "fel".

Feedback på processen:

Feedback på processen var inget självklart begrepp för eleverna. Det behövdes en förklaring att det handlade om deras arbetsprocess, från början till slut, och att feedback kunde ges under arbetets gång samt efteråt. Först då förstod de och resultatet av deras olika upplevelser visade sig vara delade. Några elever kände sig hjälpta och ville ha feedback under arbetets gång och andra upplevde sådan feedback som ett störningsmoment och föredrog efteråt.

E: *"Sån feedback tycker inte jag om för när jag arbetar vill jag helst vara själv och ... jag får klart det i alla fall och det tycker jag är huvudsaken... inte hur jag kommer igenom processen."* [elev 8]

E: *"Det kan jag tycka är lite både och för ibland kanske jag... har ett sätt som är väldigt långsamt och då kanske jag får veta att, gör så här så går det snabbare [...] då tycker jag det är bra tips men ibland som X säger kan det bli så här att de kommer in och förstör för att man redan har ett bra sätt som man vet funkar."* [elev 7]

E: *"Det är bra om läraren går in under tiden och kommenterar hur på hur man löser uppgiften, vad man gör dåligt så man kan förbättra det men också va man gör bra"* [elev 9]

E: *"Nej jag tycker inte om det, inte under tiden jag skriver för då vill jag jobba på och inte bli störd och då är det bättre att uppgiften blir gjord". Jag tycker nog om att få den feedbacken i slutet [...] Det tycker jag nog om för då vet man ju va man kan göra om i hela processen nästa gång"* [elev 10]

E: *"Jag tycker nog så här, under tiden, för då kan man ju så här sitta och gå tillbaka och sen när jag väl är klar då vet jag att det här var det bästa jag kunde göra och då har jag redan fått min feedback så jag skickar in något som jag är jätte nöjd med."* [elev 9]

Resultatet visar dock ett enhetligt resultat gällande timing. För att feedback på processen skulle vara effektiv ville de att läraren skulle överväga tillfället för feedback. Resultatet visar även att eleverna finner nytta med denna typ av feedback då den kan hjälpa dem i nästa uppgift eller säkra god kvalitet under arbetets gång.

7.3 Elevens upplevelse om hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrarrelationen

Jämförelserna mellan elevsvaren visar inget enhetligt resultat. Upplevelserna är delade vilket citaten demonstrerar. Några av eleverna upplever inte att olika typer av feedback påverkar deras relation till läraren medan andra tycker att det spelar roll. Olika faktorer som feedbackens längd, innehåll och hurvida den var personlig eller inte upplevdes kunna påverka elev/lärrarrelationen samt ha didaktiska konsekvenser.

E: *"Ibland kan man få en sådan där jättetråkig feedback och då tycker man att läraren är så här jätte tråkig men det beror inte på läraren utan det beror på en själv."* [elev 1]

E: *"Även om man får en petig feedback ska man inte hata läraren utan fortfarande tycka om läraren, för man ska inte bry sig direkt om vad de säger ibland."* [elev 2]

E: *"En lärare ska kunna lära ut och man ska kunna förstå oavsett vad... det ska inte påverka hur man känner för läraren."* [elev 7]

E: *"Det är ju deras jobb de gör liksom."* [elev 3]

E: *"Man kan bli mindre intresserad av ämnet om läraren tror att man förstår och om den bara ger feedback som bara säger: "Gör mer av det här"! För korta meningar är inte bra [...] många lärare skriver långa kommentarer med respons med något bra och något som man måste förbättra"* [elev 3]

E: *"Vissa lärare skriver personliga texter, lite längre texter och man märker verkligen alltså att läraren har lagt ner tid på att skriva utförligt och verkligen försöka hjälpa en [...] och då är klart att man tycker om lärarna som skriver personliga texter"* [elev 7]

E: *"Det är väldigt viktigt hur man levererar det man säger [...] om man pratar väldigt entonigt kvittar det om det läraren säger är väldigt positivt eller väldigt negativt man känner sig ändå hatad av läraren."* [elev 6]

E: *"Om man förstår läraren då gillar man ju läraren, om den förstår mig och jag förstår den."* [elev 10]

Citaten belyser att de elever som upplever att elev/lärrrelationen påverkas av olika typer av feedback tycker att faktorer som feedbackens längd, ton, ömsesidig förståelse samt huruvida den är individanpassad spelar in. Faktorer som, enligt ett av citatet, mäter hur väl en lärare vill hjälpa eleven vilket kan avgöra om eleven känner sig omtyckt eller inte. Om ömsesidig förståelse inte fanns kunde konsekvensen bli att eleven tappade intresset för ämnet. Vidare visar resultatet att några av eleverna tycker att det är lärarens jobb och att det inte ska påverka relationen.

Elevernas förslag på hur de själva skulle ge feedback

Denna fråga ställdes i förhoppning att den skulle ge ytterligare dimension till frågan hur de upplevde att feedback kan påverka elev/lärrrelationen. Även här framkommer att det är viktigt att läraren för fram sitt budskap/feedback på ett, enligt eleverna tydligt sätt men också glatt och lyhört för att den ska uppfattas som effektiv och kunna förstås. Det är alltså inte bara feedback i sig som räknas utan även hur läraren betar sig när feedbacken framförs.

E: *"Vara glad ... läraren måste verkligen visa att den vill att eleven ska fortsätta arbeta så bra som den gör."* [elev 4]

E: *"Jag hade tänkt så här: om jag var så här gammal hur hade jag tolkat det här liksom."* [elev 3]²

E: *"Börja med något positivt sedan ta de här förbättringsmomenten och avsluta med något positivt [...] försöka låta uppmuntrande."* [elev 5]

E: *"När man inleder konversationen och ler och har ögonkontakt, man måste också läsa av eleven lite för vissa elever gillar mer ögonkontakt och vissa elever gillar inte ögonkontakt, de är nervösa och kollar runt och då ska man inte stirra ner dem utan spegla deras beteende så man känner sig bekväm."* [elev 6]

Resultatet visar att eleverna även här påpekar vikten av lärarens ton men att citaten också belyser lärarens beteende som blickar och gester. Betydelsefullt var också att läraren anpassar sin feedback efter åldersgrupp. För att återgå till betydelsen av lärarens ton får dock inte studien syn på hur elever skulle uppleva om tonen skulle vara överdrivet glad.

7.4 Allmänna upplevelser om feedback-muntlig och skriftlig

Ett fjärde avsnitt visade sig vara behövligt för att besvara studiens frågeställningar. Skälet var att vissa frågor inte kunde begränsas under endera rubriken muntlig eller skriftlig feedback utan svarade till båda formerna.

² Menat att läraren ska sätta sig in i elevens ålder och förmåga att tolka saker så den lägger sig på en förståelig nivå.

Gällande huruvida eleverna upplever att de får tillfälle att *använda feedback i undervisningen* så tyder resultaten på att tillfälle ges, i alla fall när det gäller komplettering. I frågeguiden ställs frågan hur det skulle kännas om de inte fick tillfälle att använda feedbacken men då resultaten inte påvisar några sådana citat finns heller inga åsikter om det.

E: *"Absolut det tror jag eftersom det är typ engelska och så om vi säger " du kanske behöver jobba på det här till exempel... verb säger vi... och nästa steg är om vi ska skriva en text, om jag tagit min feedback och kollar tillbaka och försökt öva på det... då hjälper det ju mig i nästa uppgift [...] så feedback spelar ju roll [...] för man kommer ju ihåg vad man har diskuterat och vad jag kan göra bättre därför går det ju använda senare också"* [elev 9]

E: *"Vi får tillfälle då och då och ibland får man ta med det till nästa uppgift eftersom man inte har hunnit... och det kan ju varit inlämning efter man fått feedbacken... då kan man få tillbaka och komplettera och använda feedbacken."* [elev 2]

Resultaten visar att eleverna får tillfälle att använda feedbacken samt att de själva tar ansvar för att den används då ett av citaten inte i utmärkande grad involverar läraren. Ett av citatet belyser även att feedback spelar roll. Citaten tyder även på att eleverna själva tar ansvar för att den används.

Elevernas upplevelser huruvida de förstår feedback

Citaten visar att elevernas förståelse av feedback beror på hur läraren formulerar sig samt vilken feedback det är. Då eleverna inte förstår visar citaten att eleverna, förutom sin lärare, också tar hjälp av andra som exempelvis kompisar och föräldrar. I de fall som eleverna inte vågar fråga läraren, som exempelvis be om förtydligande i helklass, kan feedback skapa känslor av nervositet. Citaten belyser vikten av att läraren ser till att eleven förstått feedbacken.

E: *"Det beror på vilken typ av feedback"* [elev 1]

E: *"Det beror på vilken uppgift det är också oftast förstår man för de förklarar ganska enkelt. Ibland kan det vara en svår förklaring, typ så här bla, bla, bla, och så fattar man inte riktigt..."* [elev 2]

E: *Men annars kan man ju bara fråga läraren att förklara med mer enkla ord som är lättare att förstå. Men i helklass vågar man ju inte fråga men om det bara är en person så vågar man för man vill ju inte att andra ska veta om ens kunskaper."* [elev 1]

E: *"Vissa lärare är bättre på att formulera sig. Vissa kan inte, de kanske själva förstår vad de menar men inte liksom skrivit det för att vi ska kunna förstå. De lärare får man ju gå fram och fråga vad de menar och säga att jag fattar inte, hur tänker du här? Hur ska jag förbättra det här? Alla lärare borde först ta feedbacken skriftlig sedan face to face."* [elev 3]

E: *"Läraren måste fråga om man förstår feedbacken. Förstår man inte får man fråga en kompis. Förstod du det här? Det kan vara jobbigt att inte förstå i fall man får vänta med att få svar men då brukar jag fråga mina föräldrar."* [elev 3]

E: *"Alltså det är lite nervöst så då va att behöva approacha och komma till läraren men om läraren kommer till dig istället så är det en annan sak."* [elev 5]

Viktigt är att läraren tänker på hur den formulerar sig när denne ger feedback samt försäkrar sig om att eleven har förstått. Resultaten visar att eleverna kan uppleva det jobbigt att behöva vänta på att feedback ska förklaras och att det är nervöst att behöva be läraren att förklara.

Minskar feedback "gapet"?

En fråga ur frågeguiden rörde elevernas upplevelse huruvida den feedback de får minskar gapet mellan det de inte förstår och behöver förstå. Av svaren att döma verkar det som att eleverna upplever att den feedback de får minskar gapet. Upplevelsen var också att feedback hjälper dem att nå högre kunskapsmål. Dessutom syns behovet av att läraren är tydlig i sin feedback även i denna fråga.

E: *"Om man tar engelska så kan man så där mycket (eleven mäter mellan fingrarna) och här är målet man ska komma till ju mer feedback man får och desto mer tar man ju till sig och då blir det till nytta och desto mindre blir gapet och till slut så kan man det som läraren tog upp när de skrev feedbacken".* [elev 1]

E: *"Jo men det är väl... allt om hur de förklarar. Det är bara hur de förklarar. Förklarar de bra så förstår man väldigt lätt."* [elev 7]

E: *"Jag har inte tänkt så mycket på det... det beror på om jag själv tar tag i det".* [elev 6]

E: *"Det är väl det feedback är till för. Om jag inte hade fått feedback... och då kanske jag hade velat ha ett C men vet inte hur jag ska komma till ett C då kanske jag hade fått ett E utan feedback och med feedback hade jag kanske kunnat förbättra till ett C."* [elev 9]

E: *"Jag tycker feedback bygger upp ett arbete... man kan liksom inte hamra utan att spika [...] man måste om jag skrivit något jag inte är så nöjd med så hjälper de en ... då bygger man ju upp ett arbete kanske från ett E till ett C."* [elev 10]

Resultaten visar att tydlig feedback hjälper eleven att sluta gapet mellan det oförstådda och önskad förståelse. Resultatet visar även att feedbacken ger dem progression så till vida att de uppnår högre mål. Tilläggas ska att ett av citaten visar att eleven inte reflekterat över frågan tidigare.

8 Resultatdiskussion

I den här delen kommer studiens resultat att diskuteras utifrån föregående avsnitt.

Diskussionen kommer att *belysa hur elever upplever muntlig och skriftlig feedback samt hur de upplever att olika typer av feedback påverkar elev/lärrarrelationen utifrån studiens frågeställningar*. Diskussionen kommer att utgå ifrån resultaten rörande varje frågeställning samt ytterligare en fråga om allmänna upplevelser kring muntlig och skriftlig feedback.

Den första frågeställningen var *hur elever upplever muntlig feedback*. Det visade sig att eleverna upplevde muntlig feedback positivt delvis på grund av att läraren var närvarande. På så vis upplevde eleverna att de kunde ställa frågor på direkten om de inte förstod samt att de upplevde att läraren brydde sig om dem och att feedbacken svarade till dem personligen. Säljö (2014) poängterar att människan besitter en unik förmåga att dela erfarenheter via språket och hon förvärvar kunskaper genom interaktion (s. 34-35). Ett sådant påstående som Säljö gör verkar förutsätta att alla elever kan interagera. Om eleverna inte besitter de sociala koderna för interaktion eller på något vis inte har tillgång till sitt språk, vad händer då? Fallerar då den muntliga feedbacken oavsett lärarens närvaro och dennes intention att eleverna ska förstå? Tidigare forskning nämner att en lärare aldrig kan vara säker på hur feedback mottogs och att den mest välmående feedback kan misstolkas (Brookhart, 2013, s. 2) Det innebär att feedback är dubbelbottnad till sin natur, att den har en kognitiv- och motiverande sida (intellektuell) samt en känslomässig sida där eleverna reagerar med känslor (ibid. s. 1-2). Den känslomässiga delen av feedback förstås i denna studie ur ett fenomenologiskt perspektiv och innebär att eleverna tolkar feedback och avsändarens beteende utifrån givet sammanhang och sin egen sinnesstämning. Är eleverna glada vid tillfället för feedback ökar dess chanser att upplevas som positiv och vice versa om eleverna är nedstämda (Rinne, 2014, s. 63-64). Vidare hävdar Brookhart (2013) att elevens uppfattningsförmåga bygger på tidigare kunskap och motivation (s. 3). Således kan slutsatsen dras att det finns olika faktorer som kan påverka elevernas upplevelser och bearbetning av feedback oavsett om de kan interagera i en bedömningskontext eller ej. En lärare kan alltså inte garantera att elevernas upplevelse av feedback blir positiv lika lite som läraren kan garantera att den stärker elevernas självuppfattning eller lärande. Det läraren däremot kan göra för att inte riskera att feedbacken ska resultera i, för att återanvända uttrycket i inledningen, ”upp som en sol och ner som en pannkaka” är att ha uppsikt på vilken feedback som enligt forskning visar sig vara konstruktiv (Black & Wiliam, 2009, s. 13). Således tycks studiens resultat stämma överens med tidigare forskning om att feedbackens svarar till både en kognitiv och en känslomässig del.

Vidare visade sig feedback på beteende (personlig nivå) falla under muntlig feedback och att det var något som eleverna överlag tyckte var positivt och stärkande. Det resultatet är en aning överraskande om man jämför med Hattie och Timperleys (2007) åsikter om att feedback på beteende inte är speciellt effektivt då den sällan innehåller mycket information om vare sig uppgift eller process (s. 96). En tänkbar förklaring till elevernas positiva gensvar skulle kunna vara att feedback på beteende inte, i större utsträckning, kopplas till den kunskapsmässiga delen av lärandet men väl till den existentiella delen, som stärker elevernas självkänsla. Likväl, belyser citaten en motsägelse att feedback på beteende enbart skulle ha effekt på elevens självkänsla. Detta på grund av att ett av citaten nämner att skammen i negativ feedback får hen att skärpa sig och slutföra uppgifter. Således blir feedback på beteende, enligt denna utvecklande teori, effektivt genom att den talar via elevens känslor och påverkar elevens kognitiva arbetsprocess. Följaktligen skiljer sig studiens resultat angående feedback på beteendet från tidigare forskning.

Ett av resultaten av *elevernas upplevelser av skriftlig feedback* visar att de relaterar den typen av feedback till justerande, processnivå. Elevernas gemensamma upplevelse för de två

olika typerna av feedback är att de stärker lärandet, förutsatt att feedbacken är tydlig, har rätt timing och genererar tillfälle att få öva på den. Sadler (1989) skriver om tydlighet och poängterar hur viktig det är att läraren är tydlig i sin undervisning för att eleverna ska kunna förstå feedback och på så vis kunna uppnå en viss standardkvalitet i sitt lärande (s.127).

Hyland och Hylands (2006) tidigare forskning visar att elevernas behov av skriftlig feedback varierar stort. För att eleverna ska uppleva feedbacken stärkande gäller det för läraren att, i den mån det går, skraddarsy de skriftliga kommentarerna efter elevens egen agenda. Studiens resultat visar att massproducerad feedback ansågs som opersonlig och ineffektiv för lärandet. Tidigare forskning visar att rätt anpassade lärarkommentarer, som förutom tydlighet, innehåller specificitet och positiv ton kan förändra elevers attityder till skrivande i engelskundervisning och leda till förbättringar (Hyland & Hyland, s. 222-223). Vikten av tydlighet för att feedback ska vara effektiv är ett återkommande resultat i studien och bekräftar således tidigare forskning. Dock, verkar studiens resultat, gällande tydlighet, även innefatta en viss motsägelse. Det tycks inte alltid som att tydlighet spelar någon roll för förståelsen då elevernas mottaglighet kan påverkas av ett nedstämt sinnestillstånd samt om feedbacken inte är motsvarar den som eleverna förväntar sig, som i elevexemplet i inledningen. Återigen blir elevernas känslor centrala i studiens resultat och pekar mot fenomenologins teori om att elevernas känslomässiga uppfattning föregår den visuella då människan tolkar världen genom sin levda kropp (Rinne, 2014, s. 62-64).

Skriftlig feedback visade sig även vara viktig för eleverna då den går att dokumentera och på så vis återanvända i andra uppgifter för att få progression. Dock upplevde eleverna att skriftlig feedback, till skillnad från muntlig, blev negativ för lärandet då läraren inte fanns till hands att kunna förklara oklarheter.

Elevernas upplevelser av *hur olika typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen* visade sig vara delade. Hälften av eleverna upplever, som tidigare nämnts, inte att olika typer av feedback kan påverka elev/lärrrelationen då de skiljer på sak och person. Den andra hälften upplever att kortfattad och massproducerad feedback är opersonlig och att dessa faktorer påverkar elev/lärrrelationen negativt då de tolkar läraren som ointresserad och oengagerad. Den didaktiska konsekvensen kan då bli ett minskat intresse för ämnet. Positiv upplevdes den feedback som var personlig och längre. För att feedbacken inte skall bli massproducerad utan skraddarsydd och påverka elev/lärrrelationen positivt vill det till att läraren har tillräckligt med tid. Vilket inte är helt självklart, då elevantalet oftast är stort i klassrummen. Därtill att den formativa bedömningen innebär fler aspekter att ta hänsyn till vid bedömning (Rinne, 2014, s. 25). Således drar författaren av denna studie slutsatsen att utveckling av elevens självstyrande förmågor kommer att bli allt viktigare för elevernas effektiva och framtida lärande. Brookhart (2013) menar att ett av de primära ändamålen för feedback är att den ska leda till ökat självstyrande (s. 3).

Eleverna upplever även ömsesidig förståelse som en viktig faktor för en positiv elev/lärrrelationen samt att läraren bemöter eleven med en positiv ton. För att börja med ömsesidig förståelse visar tidigare forskning att om lärare och elever tillsammans analyserar, *var eleven befinner sig, vart den ska, och varför* menar både Brookhart (2013), Black och Wiliam (2009) och Hattie och Timperley (2007) att feedbacken kan bli effektiv. Tolkat ur ett sociokulturellt perspektiv agerar lärare och elev som varandras medierade resurser då förståelse och lärande möjliggörs genom att lärandet blir synliggjort och beskrivet för båda parter (Säljö, 2000, s. 37).

En potentiell teori som växer fram ur studiens resultat är att om eleverna förstår och känner sig sedda i den kognitiva delen av feedback så påverkas förhoppningsvis även den känslomässiga delen positivt då de båda faktorerna samexisterar. Sammanhanget för feedback (livsvärlden-skolmiljö) som elever och lärare befinner sig i må vara känd och beständig men

villkoren kan alltså förändras, så som elevernas dagsform, detta beroende på feedbackens dubbla natur, framförallt den känslomässiga/existentiella.

Studiens resultat visar även att tonen i feedbacken kan ha inverkan på elev/lärrrelationen. Brookhart (2013) nämner vikten av att tänka på tonen i både skriftlig och muntlig feedback (s. 47, 32-34). Resultatet visar att ton kan ha en avgörande inverkan på om en elev känner sig omtyckt eller inte av läraren. Även om feedbacken i sig är positiv kan den upplevas som negativ om tonen uppfattas som ogynnsam. Den didaktiska konsekvensen kan då bli att eleven blir mindre motiverad i sitt lärande och tappar intresset för ämnet vilket även stämmer överens med tidigare forskning. Som tidigare nämnts benämner Black och Wiliam (2009) fenomenet som ”the broken arrow” då elevernas förståelse av feedback inte är densamma som lärarens intention (s. 11-12). Ur ett fenomenologiskt perspektiv kan elevernas upplevelser av olika typer av feedback förklaras med hjälp av feedbackens existentiella natur. Menat att feedback även innefattar hur eleverna upplever och formar sitt *jag* i ett sammanhang där villkoren stipuleras av bedömningssituationen (Sivenbring, 2016, s. 65). Mer utvecklat menar Sivenbring (2016) att det nya medvetna sättet att betrakta och förhålla sig till eleverna, vid bedömning, gör dem till ett lärande subjekt. Således när eleverna hamnar i fokus för bedömningarna som lärande subjekt kan bedömningarna påverka dem på ett personligt plan då deras självuppfattning färgas av lärarens tilltro till elevernas förmåga. Sålunda får lärarens förväntningar på eleverna betydelse för hur de uppfattar sig självs som lärande subjekt (ibid. s. 50). För att återigen dra växlar till elevexemplet i inledningen och den något misslyckade feedbacken skulle ett potentiell antagande vara, tolkat ur Sivenbrings (2016) teori, att elevens entusiasm för sin egen förmåga och kreativitet, med att skriva längre och mer beskrivande än vanligt, påverkats negativt och därmed också hans självuppfattning. Sammanfattningsvis stämmer resultatet, med de elever vars upplevelser var att feedback påverkar elev/lärrrelation, med tidigare forskning.

Resultatet om *allmänna upplevelser av muntlig och skriftlig feedback* visar att eleverna tycker att de får tillfälle att använda feedbacken vilket, som tidigare nämnts är en förutsättning, enligt Sadler (1989) för att den ska bli effektiv och stärkande för elevernas lärande. Då eleverna inte, i större mån, nämner att det är lärarens ansvar att se till att de använder feedbacken tolkas det, i denna studie, som ett tecken på att eleverna utvecklat en viss nivå av självstyrning. Vilket också, delvis, skulle kunna bero på att eleverna går på en högpresterande skola.

När det gäller elevernas förståelse av feedback visade studien på olika resultat. Ett av resultaten indikerar att eleverna upplever det som jobbigt att inte förstå, helst om läraren inte fanns på plats att fråga. Eleverna upplevde även känslor av nervositet när de kände att de inte förstod och behövde be läraren att förklara. Studiens resultat pekar på att elever ibland låter bli att fråga om de inte förstår. Feedbacken blir då ofullständig med konsekvensen att den inte fungerar som ett verktyg för vidareutveckling.

Ett annat resultat tyder också på att eleverna själva tar tag i saken och ser till att förståelse uppnås genom att antingen fråga läraren, en kompis eller föräldrar. I de fallen skulle slutsatsen kunna göras att den didaktiskt negativa konsekvensen som beskrivits ovan undanröjs. Det till synes mer positiva resultatet, att eleverna på ett eller annat sätt ser till att få feedbacken förklarad för sig, skulle ur ett sociokulturellt perspektiv, kunna förklaras som att elevernas språk, som ett kulturellt redskap i sitt lärande, färgats av en trygg bedömningsmiljö. Enligt fenomenologiska termer skulle bedömningsmiljö kallas livsvärld. Resultaten vittnar, i många fall, om ett tillåtande klimat där eleverna vågar fråga och där det är självklart för eleverna att förstå feedback för att säkerställa progression i sitt lärande. Resultatet visar också att eleverna tycks ha en god medvetenhet för sin och lärarens roll i feedback. Detta med tanke på att de delvis kan avgöra när lärarens feedback påverkar det egna lärandet och självuppfattningen positivt eller negativt.

8.1 Sammanfattning av slutsatser

Studiens resultat visar att elever, i engelska på högstadiet, upplever muntlig feedback som effektiv då de känner att läraren bryr sig om dem mer än i skriftlig feedback och att de kan få svar på direkten om de inte förstår. Ska skriftlig feedback vara effektiv behöver den vara tydlig, personlig och längre. Korta kommentarer och massproducerad text visade sig inte vara effektivt för lärandet. Dock, hade den skriftliga feedbacken en fördel på grund av att den går att dokumentera och på så sätt bidra till framtida lärande.

Studien visar ett ojämnt resultat om huruvida olika typer av feedback kan påverka elev/lärrrelationen. Hälften av eleverna upplevde inte att olika typer av feedback påverkade elev/lärrrelationen då de skiljde på sak och person. Den andra hälften upplevde att tydlighet, ton, engagemang och bemötande kunde påverka elev/lärrrelationen både positivt eller negativt. Exempelvis kunde negativ ton göra så att eleven kände sig illa omtyckt av läraren och den didaktiska konsekvensen kunde då bli att elevens självuppfattning, intresse och motivation för ämnet minskade. Således är en slutsats att elever påverkas känslomässigt av feedback. Deras självuppfattning färgas av lärarens tilltro till elevernas förmåga. Därav bör läraren ta hänsyn till både den kognitiva såväl som den känslomässiga delen av feedback för att den ska bli effektiv.

Resultatet visar även att eleverna, över lag, tycks vara trygga i feedbacksammanhang och att de har en god medvetenhet om vad det är som gör att de upplever feedback som positiv eller negativ.

8.2 Pedagogiska implikationer

Undersökningens resultat om elevers upplevelser av feedback, i engelska på högstadiet, skulle kunna hjälpa andra engelsklärare att få insyn i elevens perspektiv. Framförallt nyexaminerade engelsklärare skulle kunna ha nytta av denna studie för att inte, som det antydde i inledningen, behöva riskera att relationen till eleven blir negativ från början genom att läraren inte har förståelse för hur elever upplever feedback och vilken feedback som upplevs positiv.

Kanske skulle denna studies resultat också kunna bidra med att tydliggöra vikten av att läraren behöver få organiserad tid för feedback i sin undervisning, så att feedback inte upplevs som ett stressmoment och riskera att massproduceras.

8.3 Vidare forskning

En framtida idé om forskning, kring feedback i engelska, skulle kunna vara huruvida elever identifierar sig med sin feedback på ett djupare plan än denna studie gjort. Vidare utvecklat, hur och i vilken utsträckning feedback påverkar elevens självvärde både i och utanför skolan.

Intressant vore också att undersöka om upplevelsen av feedback skiljer sig i olika årkurser. Har eleverna olika upplevelser av feedback i olika åldrar? En annan framtida forskningsidé är om upplevelserna av feedback skiljer sig mellan könen.

9 Referenslista

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Brookhart, M. S., (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision Curriculum Deve. Alexandria, Virginia, USA.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagen. Malmö: Liber
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups
- Dragemark Oscarson, A. (2011) Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kur- och ämnesplanerna. *Svenskläraryrskrift 2011. Svenskläraryrskriften*, 234, 100-110.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*. Mars 2007, vol. 27, 81-112.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2006). *Feedback in Second Language Writing*. Contexts and Issues. Cambridge: University Press
- Lundgren, P.U., Säljö, R., Liberg C., Asp-Onsjö, L., Bunar, N., Erickson, G., Wester, A. (2014). *Lärande, skola, bildning; grundbok för lärare*. Natur & kultur
- Lydahl, D. (2016). *Kvalitativa Metoder 1 och 2*. Föreläsning, tors. 7/1. 2016 Göteborgs Universitet
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygsamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. (Doktorsavhandling. utbildningsvetenskap, 364) Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/37426>
- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13
- Sadler, D. R., (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Sivenbring, J. (2016) *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. (Doktorsavhandling. utbildningsvetenskap, 384) Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/41562>
- Skipper, Y. & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student- teacher relationships *British Journal of Educational Psychology*. Volume 85, Issue 3, 276-288, September 2015
- Skolverket. (2011). Lgr. 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. 2011. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2016:a). *Formativ Bedömning-Bedömning för lärande*. Hämtad 2016-04-28, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-1.100681>
- Skolverket (2016:b). *Återkoppling som redskap*. Hämtad 2016-05-01, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/aterkoppling-som-redskap-1.143327>
- Statens Beredning för Medicinsk och Social Utvärdering. (2010) Hämtad 2016-05-01, från <http://www.sbu.se/sv/publikationer/vetenskap--praxis/vetenskap-och-praxis/inte-bara-rakna-utan-ocks-a-forsta/>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Taras, M. (2009) Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 33, No. 1, February 2009, s. 57-69.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post- secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14, 281-294.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1

Frågeguide (alla frågor som ställs är kopplade till engelska undervisningen)

1. Vad innebär feedback för er? Vad är det första ni tänker på?

2. Hur upplever ni olika typer av feedback.? Är det någon av de olika typerna ni upplever bättre eller sämre för ert lärande?

- Feedback på uppgiften (justerande feedback på uppgiften, /hur är uppgiften utförd)
- Feedback på processen (hur har ni förstått uppgiften, hur har ni löst den, feedback kopplad till utfört arbete, ex: ”När du slog upp ordet du inte förstod innan du frågade mig så använde du dig an en strategi som kommer att utveckla dig”.)
- Självstyrning (feedback om hur ni kontrollerar och styr handlingar mot kunskapsmålet, hur du driver dig själv, vilka strategier du har)
- Feedback på jaget/beteende (ex. ”du är en duktig tjej/grabb”)
- Muntligt
- Skriftligt

4. I vilket sammanhang upplever ni att feedback stärker ert lärande som mest?

- Kollektivt (helklass eller mindre grupp)
- Enskilt

5. Upplever ni att ni förstår den feedback ni får i engelska undervisningen? Om inte vad skapar det för känslor?

6. Upplever ni att ni får hjälp och tillfälle att använda feedbacken? Om inte vad skapar det för känslor?

7. Hur känns det när ni får feedback?

8. Upplever ni att feedback kan påverka er relation till läraren? På vilket sätt?

9. Om ni var lärare, hur skulle ni då ge feedback? Vad skulle ni tänka på?

10. Upplever ni att ni får ni feedback för ofta eller för sällan?

11. Tror ni på den feedback ni får på exempelvis en uppgift?

10.1 Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Maria Larsson och jag läser till lärare i engelska för högstadiet, vid Göteborgs Universitet. Jag går nu min sista termin och ska göra ett examensarbete kring hur elever upplever feedback/återkoppling i engelska.

För att genomföra examensarbetet behöver jag intervjua ett antal elever och eftersom jag har gjort all min verksamhetsförlagda utbildning (praktik) på Torp faller det sig naturligt att vända mig till eleverna på Torpskolan. Intervjuerna kommer att utgå från frågeställningarna nedan:

- 1. Hur kan elever uppleva muntlig feedback?**
- 2. Hur kan elever uppleva skriftlig feedback?**
- 3. Hur kan elever uppleva matriser?**
- 4. Vilka typer av feedback påverkar elev/lärrrelationen positivt?**

Skälet till att jag skickar ut detta informationsbrev är att det enligt forskningsetiska principer krävs samtycke från elevens vårdnadshavare då de tillfrågade eleverna är under 15 år.

Övrig information enligt forskningsetiska principer:

- Rektorererna för Torpskolan, IngaLill Kjellstrand och Anders Hurtig är informerade om intervjuerna för examensarbetet samt erhållit detta informationsbrev.
- Urvalet av deltagare till intervjuerna kommer, med lärarens, hjälp att ske genom lottning om det är mer än två frivilliga från vardera årskursen 7, 8 och 9.
- Eleverna kommer att intervjuas två och två i skolans lokaler.
- Intervjuerna kommer att försöka schemaläggas så det inte krockar med deras undervisning.
- Eleverna informeras om konfidentialitetskravet vilket innebär att varje elev upplyses och försäkras om att deras identitet och skola är och förblir anonym samt att de kan välja att låta delar av eller hela deras intervju att inte tas med. Eleven kan också när som helst ångra sitt deltagande och dra sig ur utan några konsekvenser. I undersökningen kommer deras namn att bytas ut mot fiktiva. Inga person uppgifter kommer att efterfrågas.
- Insamlat material kommer endast att brukas för examensarbetets ändamål, inte någon annanstans.
- Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan raderas när examensarbetet är klart.
- Examensarbetet kommer att publiceras av Göteborgs Universitet.

Tack för din tid!

Med Vänliga Hälsningar
Maria Larsson

Vid frågor kan ni maila mig: xxxx@xxxx

Härmed ges samtycke till _____ (elevens namn)
deltagande i Maria Larssons examensarbete för Göteborgs Universitet år 2016.

Ort och datum samt vårdnadshavarens underskrift:
