



GÖTEBORGS UNIVERSITET



## Express it with video

Audiovisual assessment in language classes

Peter Zier

Magisteruppsats i Tillämpad IT med inriktning mot lärande och kommunikation

Rapport nr. 2017:114

## Sammanfattning

I denna studie belyses hur arbetsmetoden videobedömning upplevs av både lärare och elever inom tre språkkurser på den kommunala vuxenutbildningen i Kristianstad. Studien beskriver också hur arbetsmetoden kan berika undervisning och lärande samt bidra till kommunikativ tydlighet. Studien är av explorativ karaktär men innehåller element av aktionsforskningen, forskningen är praktisknära. Resultatet har framtagits genom både kvalitativ och kvantitativ metod. Resultatet pekar på att flertalet elever uppfattar audiovisuell återkoppling på sina arbeten som positiv. Lärarens återkoppling via skärminspelning tycks uppmuntra till ett större engagemang hos eleven än när enbart textburen återkoppling sker. Resultatet pekar även på att lärarna uppfattar videobedömning som ett sätt att ge bredare återkoppling på elevarbeten. Även då dialogen/mötet mellan lärare och elev i detta fall varit asynkront. Elever och lärare upplever också videobedömning som ett sätt att kunna berika och utveckla språkinläringen såväl i respondenternas kurser som i andra skolämnen.

Nyckelord: Video, audiovisuell, bedömning, vuxenutbildning, skärminspelning, nätbaserat, multimodalitet, språkinläring, kommunikation, lärande.

## Abstract

This study highlights how the method audiovisual assessment is experienced by both teachers and students in three language courses at the municipal adult education in Kristianstad. The study also describes how the method can enrich teaching and learning as well as contribute to communicative clarity. The study is exploratory but contains elements of action research. The research is practical oriented. The result has been developed through a mixture of qualitative and quantitative methods. The result indicates that most students perceive audiovisual assessment as positive. The teachers' feedback through screen recording, seems to encourage a greater commitment on the student's part than when feedback involving words alone are presented. The result indicates that both students and teachers experience that video assessments can work as a method to broaden their feedback. Even when the dialogue/meeting between teachers and students as in this case has been asynchronously. Students and teachers also experienced video assessments as a possible method to enrich and develop language learning both in courses taking place in this study and in other school subjects.

Keywords: Video, audiovisual, assessment, adult education, screen recording, net based, multimodality, language learning, communication, learning.

## Förord

Inledningsvis vill jag rikta stor uppskattning till de personer som har ställt upp genom att svara på enkäter och bli intervjuade i denna studie. Utan lärarnas engagemang samt elevers villighet i att dela med sig av upplevelser från en förändrad arbetsmetod hade denna studie inte blivit av. Jag vill även rikta ett stort tack till rektorerna på Vuxenutbildningen i Kristianstad som tillhandhållit möjligheten för mig att bedriva praktiktäna forskning och sett det som en berikande pusselbit i pågående arbete kring kunskaps- och språkutveckling i Vuxenutbildningen.

En stor eloge riktas också till min tålmodige handledare Tomas Lindroth för vägvisande och kommenterande under arbetets gång.

Kristianstad, juni 2017

Peter Zier

## Innehåll

1. Inledning .....	5
2. Bakgrund .....	7
3. Syfte och frågeställningar.....	7
4. Teoretisk inramning .....	8
4.1 Det multimodala perspektivet .....	8
4.2 Kommunikation och det sociotekniska perspektivet.....	10
5. Relaterad forskning.....	12
5.1 Audiovisuell bedömning.....	13
6. Metod och material .....	15
6.1 Aktionsforskning.....	15
6.2 Enkät och datainsamling .....	17
6.3 Intervju och datainsamling.....	19
6.4 Självrapporteringar .....	20
6.5 Litteraturinsamling .....	20
6.6 Urval och etiska ställningstagande .....	20
7. Genomförande.....	21
7.1 En förändrad arbetsmetod med element från aktionsforskningen .....	21
7.2 Beskrivning av kurskontext där videobedömning getts .....	23
7.3 Tekniskt upplägg – elevperspektiv och lärarperspektiv .....	24
8. Resultat .....	27
8.1 Elevperspektiv .....	27
8.1.2 Enkät svar från elever - elevperspektiv på upplevelser av videobedömning ....	27
8.1.3 Upplevelser av teknik .....	30
8.1.4 Upplevelser av lärande, tydlighet och förståelse .....	31
8.1.5 Upplevelser av personligt bemötande från videobedömningen.....	33
8.1.6 Elevintervjuer.....	33
8.2 Lärarperspektiv.....	35
8.2.1 Upplevelser av inspelningssituation, tidsaspekter och teknik .....	35
8.2.2 Kommunikativa upplevelser av arbetsmetoden i den egna kursen.....	37
8.2.3 Synpunkter kring arbetsmetodens eventuella bidrag till andra kurser .....	39
9. Avslutande diskussion .....	40
10. Slutsats och vidare forskning .....	42
Referenser.....	43
Bilagor .....	46

## 1. Inledning

Traditionellt har lärares återkopplingar/bedömningar vid inlämnade skrivna alster bestått av kommentarer gjorda i marginalerna, antingen handskrivet eller digitalt nerskrivet. Och understrykningar har gjorts i elevers texter för att belysa de förändringar som ska till för förbättrade resultat. Är detta det optimala arbetssättet för tydlighet i kommunikationen mellan lärare och elev? Är det kommunikativt problematiskt vid nätbaserad undervisning då det ställer höga krav på lärarens tydlighet i återkoppling till eleverna? Denna studie kan bidra till kunskap om lärares återkoppling på elevarbeten i några av vuxenutbildningens språkkurser samt specifikt se de möjligheter och hinder *videobedömning* kan innebära för såväl lärare som elev. Videobedömning betyder i denna studie att lärarens återkoppling spelats in som skärminspelning där en förklarande röst samt visuell förstärkning är bärande element. Skärminspelningen blir ett videoklipp som därefter delas till eleven. Kan videobedömning vara dynamisk och ”spot-on” för ökad förståelse för vad som krävs i elevens språkutveckling?

Med relativ lättillgänglig teknik finns det idag möjlighet att komplettera traditionell återkoppling med videobedömning och på så sätt göra den mer audiovisuell och personlig. När lärarna går från traditionell textbedömning till videobedömning skiftar bedömningen medium. Lärarna kan i mycket liten grad påverka den audiovisuella miljö där videobedömning tas emot. Men de kan laborera och utforska videobedömningens multimodala innehåll och ton. I denna studie illustreras bland annat att det finns kognitiva processer som läraren bör ta hänsyn till när hen generellt designar för ett sådant lärande. Bland annat lyfts nyckelinsikter fram hur information inhämtas, bearbetas och används i en audiovisuell miljö samt dess signifikans vid lärande (Mayer, 2014).

Stefan Hrastinski (2013) visar vidare på risken med att se nätbaserad utbildning som distansutbildning vilket kan göra att man missar hur tekniken kan sammanföra människor. Den viktiga lärarnärvaron får inte släppas i en nätbaserad kursmiljö. Från forskningen går det också att utläsa generella sociotekniska implikationer i kommunikationen mellan parter (Larsson, 2014, Säljö, 2010). Eftersom flera elever i vuxenutbildningen inte har svenska som modersmål och i många fall ingår i en nätbaserad kurskontext, blir det inte då ännu viktigare att ta hänsyn till sociala och kulturella referenser? Informationen får inte vara för svår begreppsmässigt, ha för generellt svårt språk eller sakna läsbarhet (Larsson, 2014). Från forskning vet vi att bedömning generellt har god påverkan på lärandet, speciellt när det är formativt som en kontinuerlig process. Inte minst framkommer det från John Hatties metastudier kring vad som faktiskt fungerar i skolan (Hattie, 2012).

Den anglosaxiska forskningen ger en generell positiv bild av audiovisuell bedömning. Bland annat framkommer ökad tydlighet i kommunikationen mellan lärare och elev samt att lärandet känns mer personligt (Silva, 2011). Även problematik lyfts fram när

det gäller tekniska aspekter och tidsaspekter (Henderson M och Philips M 2015; Borup et al 2015).

Skollagen (SFS 2010:800), säger i kap 1 § 5 att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Hur ska lärare forska samt systematisera resultat kontinuerligt? Hur kan vi i på Vuxenutbildningen i Kristianstad hitta former för detta som passar oss? Element av aktionsforskning kan vara en väg in genom detta forskningsbaserade utvecklingsarbete som jag i samband med denna studie initierar. Mer om aktionsforskning beskrivs i avsnittet *Metod och material*. Specifik forskning kring audiovisuell bedömning är i ett svenskt sammanhang sparsam, i kommunal vuxenutbildning i princip obefintlig. Denna studie syftar bland annat till att försöka bidra med kunskaper om och insikter kring hur videobedömning upplevs av lärare och elever i denna utbildningskontext. Generella forskningsresultat fyller en viktig funktion för att utskilja tendenser. Problemet med detta är att forskningens generella slutsatser kan vara svåra att konkret överföra och göra tydliga i den egna praktiken. Rönnerman (2014) beskriver det som att det är praktikerna som har lokal kännedom och kan sätta det generella och det specifika i relation till varandra.

På Vuxenutbildningen i Kristianstad, där jag arbetar som lärare, läggs just nu ett extra fokus på skolutvecklingsarbete kring språk- och kunskapsutveckling. Språket är en viktig ingrediens för att elever på Vuxenutbildningen i Kristianstad ska kunna studera vidare eller för att öka deras anställningsbarhet. I mitt vardagliga arbete ser jag hur flera lärare kämpar med att kommunicera så tydligt som möjligt i deras undervisning. Inte sällan berättar kollegorna om problematik vid skriftlig kommunikation, långa utväxlingar av kommunikation med elever via e-post (och meddelanden i lärplattform), återkopplingar i Worddokument som misstolkas av elever och information som sägs vid möten men som sedan glöms bort. Jag möts också av oro för att använda sådan teknik som skulle kunna berika och effektivisera kommunikationen mellan lärare och elev. Oron yttrar sig genom att vissa lärare hävdar att det är krångligt och att det tar för lång tid att lära sig. Andra hävdar att de absolut inte vill höra eller se sig själva i videoklipp, kanske av rädsla för hur det ska uppfattas av eleverna. Vuxenutbildningen i Kristianstad har också krav på sig från Skolinspektionen som förespråkar nätbaserad undervisning med därtill nya kommunikativa utmaningar. Från Skolverkets *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* (2013) beskrivs hur sammansmältningen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet kan bli ett lyckat koncept om förändring ska ske. Vidare beskrivs också att forskningen inte bör upplevas som långt borta från den egna verksamheten och att utvecklingen av sin praktik bör vara centralt för alla som utövar ett professionsyrke.

## 2. Bakgrund

Under ett år har jag själv provat att ge återkoppling via video genom såväl skärminspelning som med personfilmning i gymnasieämnet Information och kommunikation samt i kursen IT – digital kommunikation och informatik för blivande medicinska sekreterare (yrkeshögskola). Samtliga kurser har mer eller mindre distansöverbyggande inslag i undervisningen. Översiktligt har jag bedömt språkligt innehåll i olika elevarbeten men för det mesta har videobedömningar beskrivit praktisk hantering av Word, Excel och Powerpoint. Återkoppling har även skett på elevers muntliga framställningar via video men då har det i stället varit personfilmning, inte skärminspelning. Eleverna har uppskattat återkoppling levererad på detta sätt. Detta har tydligast märkts i elevers självbedömningar efter utfört arbete och i kursutvärderingar. Elever upplever audiovisuell bedömning som berikande i deras fortsatta läroprocess och kommunikativt personligt. Min erfarenhet är att metoden har sparat min arbetstid då eleverna snabbare förstått vad det är som ska förbättras i ett inlämnat arbete.

Kan detta vara en arbetsmetod som lämpar sig i flera ämnen? Och kan det uppfattas som berikande vid specifik språkinläring? Uppfattas tekniken som krånglig för de inblandade parterna? Förstärks kommunikationen mellan lärare och elev? Fokus läggs på upplevelser av den förändrade arbetsmetoden utifrån både lärarperspektiv och elevperspektiv.

## 3. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att beskriva upplevelser av audiovisuell återkoppling i en utbildningskontext för vuxna. Hur kan vi bli tydligare i vår kommunikation? Jag är intresserad av att försöka hitta undervisningsmetoder som kan fungera i den egna praktiken och tillsammans med kollegor kunna utveckla metoder som kan bidra till lärande hos våra elever, berika lärarens professionsutveckling samt stärka kommunikationen mellan lärare och elev i framförallt en nätbaserad kontext. Denna studie avgränsas till Vuxenutbildningen i Kristianstad och till tre språkkurser (Svenska som andraspråk 1, Engelska 6 samt Svenska 2) och den handlar också om att utforska huruvida audiovisuell återkoppling kan bidra till språkinläring. Tillsammans med lärare från ovannämnda kurser vill jag primärt upptäcka, diskutera och förfina metoden samt se dess eventuella relevans i de språkkurser som lärarna handhar. Jag vill undersöka vad forskningen säger kring audiovisuell återkoppling. Jag vill även falltesta detta i ett faktiskt scenario för att närma mig svar enligt devisen ”gräv där du står”. Utifrån elevperspektiv handlar det att söka svar på upplevelser kring lärande och kommunikation. Utifrån lärarperspektiv handlar det om att söka svar på upplevelser kring kommunikation och upplevelser om ett förändrat arbetssätt. Frågeställningar som avses besvaras är:

Elevperspektiv:

- Vilka upplevelser beskriver eleverna när de får återkoppling via video i stället för i enbart i textform?
- Vilka tekniska problem beskriver eleverna när de ser/ska se återkoppling via video?
- Vilka effekter på deras språkutveckling beskriver eleverna att återkoppling via video ger?
- Vilka känslor och tankar beskriver eleverna när de hör lärarens röst vid återkoppling via video?

Lärarperspektiv:

- Vilka upplevelser kring kommunikation framkommer från lärarna när mediet för återkoppling till eleverna ändras från textbaserad återkoppling till videobaserad återkoppling?
- Vilka upplevelser kring inspelningssituationer, tidsaspekter och teknik framkommer när återkoppling sker via video?
- Vilka synpunkter ger lärarna kring det eventuella bidrag videobedömning kan ge till andra kurser?

Genom att testa en ny arbetsmetod och vetenskapligt förankra den kan denna undersökning bidra till insikter direkt i den egna verksamheten. Även ifall denna studie är avgränsad geografiskt och avgränsad till skolformen vuxenutbildning kan den förhoppningsvis bidra med insikter applicerbara till flera andra som arbetar med undervisning. Eventuellt startas tankeprocesser som leder till att utmana traditionella arbetssätt. Att försöka optimera kommunikationen mellan läraren och eleven står i fokus. Och att utröna om det tekniskt är något som uppfattas som krångligt i sammanhanget.

## 4. Teoretisk inramning

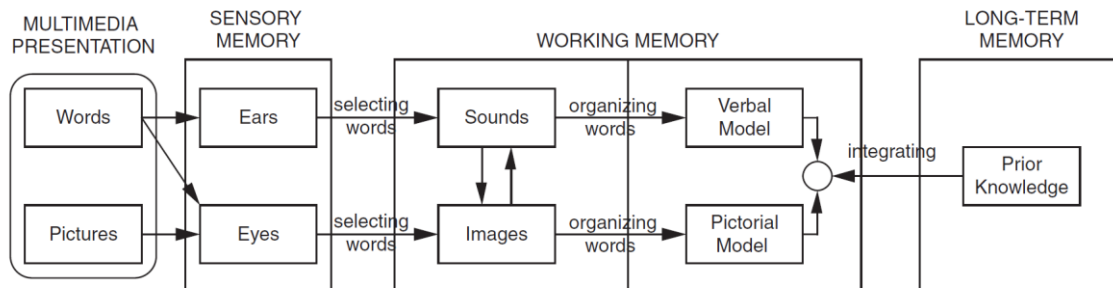
I den teoretiska inramningen behandlas områden såsom multimodalt perspektiv och sociotekniskt perspektiv. Lärande och kommunikation följer som en röd tråd och kontextualiseras. Inramningen avser att ge en kortfattad överblick över spänningsområdet.

### 4.1 Det multimodala perspektivet

Enkelt förklarar studeras i huvudsak tre typer av kognitiva processer inom kognitiv psykologi. Fokus läggs på hur information inhämtas, bearbetas och används. Vid inhämtning av information är speciellt två delprocesser verksamma: perception och uppmärksamhet. Under flera år har forskning bedrivits, av bland annat psykologiprofessor Richard E. Mayer, kring hur hjärnan fungerar vid inläring (Mayer 2014). Nedan följer den modell som summerar tre kognitiva processer i ett aktivt



lärande; insamlade av relevant material, organiserande av valt material samt integrerande av valt material med tidigare kunskap.



Figur 1. Kognitiva processer i aktivt lärande (Mayer 2014 s 52).

Mayer har genom teorigrundat och evidensbaserat arbetssätt lyckats isolera ett antal regler/principer för hur multimediapresentationer länkat med arbetsminnet påverkar inläringen. Nedan följer några av dessa regler.

*Multimedia principle:* Studenter lär sig bättre när ord och bild kombineras än när information bara kommer från ord.

*Modality principle:* Studenter lär sig bättre när animering och berättande kombineras till skillnad från när animering och skärmtext kombineras

*Spatial contiguity principle:* Studenter lär sig bättre när ord och bilder presenteras nära varandra snarare än långt ifrån varandra på sidan eller skärmen.

*Temporal contiguity principle*

Studenter lär sig bättre när röst, text och bilder presenteras samtidigt snarare än efter varandra.

*Segmenting principle:* Studenten lär sig bättre när multimedia presenteras i användaranpassade segment där användaren själv kan bestämma exempelvis tempot i en presentation.

*Voice principle:* Studenten lär sig bättre genom en multimediapresentation som använder sig av mänsklig röst snarare än en maskinröst.

*Personalization principle:* Studenten lär sig bättre från multimediapresentationer när de mer har en ton av konversation snarare än formell ton.

*Coherence* principle: Studenter lär sig bättre när material (exempelvis ord, bilder, musik) som är irrelevant tas bort från en multimedieproduktion.

Enligt Mayer (2014) ökar alltså möjligheten att tillgodose flera sätt att lära sig när tal, grafik och skrivet ord kombineras. Mayer (2014) beskriver också vidare de potentiella risker som lärandet möter i en multimodal miljö och benämner det som kognitiv överbelastning. För många intryck i en multimodal presentation kan leda till att lärandet försämras.

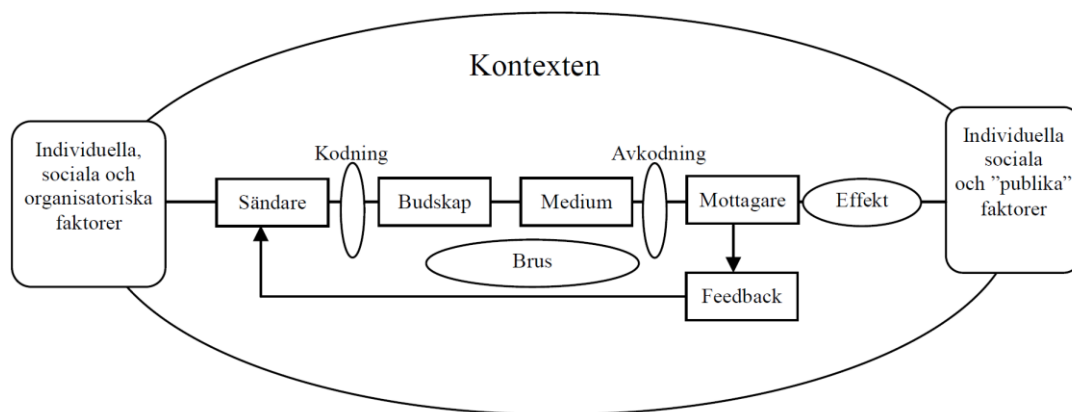
## 4.2 Kommunikation och det sociotekniska perspektivet

Ett antal bärande modeller gör sig gällande i teoribildningen inom området för effektiv kommunikation. All kommunikation handlar om ett växelspel mellan sändare och mottagare. Som lärare och kommunikatör i en skolkontext möts man av utmaningar när lärande ska ske. Dels ska arbetsmetoder testas som kan utveckla undervisning men elevens upplevelse av undervisningen ska också kännas meningsfull och berika hans färdväg in i vidare studier eller arbete. I avsnittet redogörs för kommunikationen mellan parterna genom en socioteknisk lins.

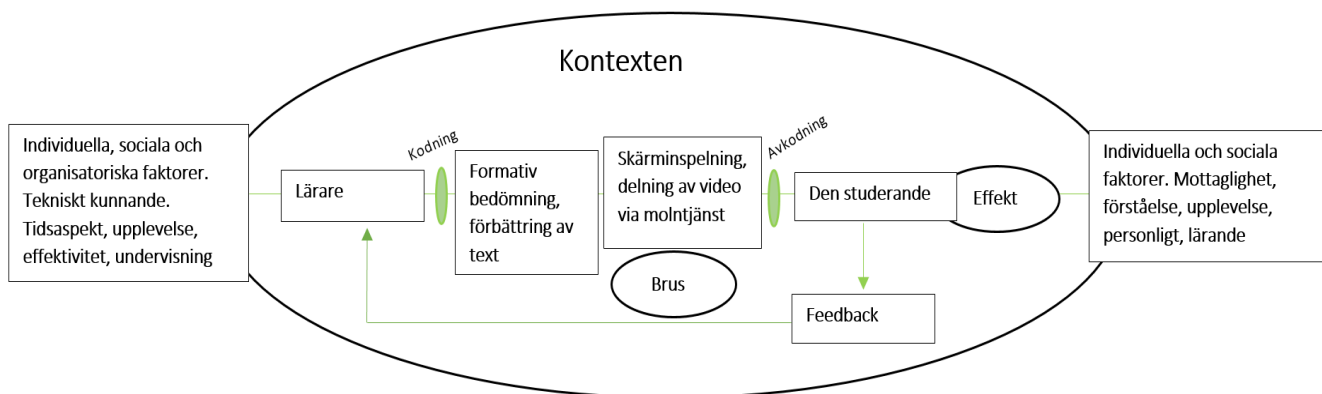
### **Kontextuell kommunikation**

I grunden behöver människor kommunicera för att såväl skapa mening i tillvaron som att förstå den. Larsson (2014) beskriver det som att meningsskapande är en viktig del för att skaffa de kunskaper man behöver. Det är inte alltid färdvägen mellan *sändare* och *mottagare* blir rak. I kommunikationssammanhang blir det effektiv kommunikation om en *signal* når fram. Flera hinder finns på det mänskliga planet för att kommunikation ska få avsedd effekt. Risken finns att budskapet bokstavligt och bildligt inte når fram, det drunknar i brus och störningar. Budskapet kan även vara fel utformat. Mottagaren kanske inte har samma sociala eller kulturella referenser. För att en signal ska nå fram krävs att budskapet inte är för svårt begreppsmässigt, har för svårt språk eller saknar läsbarhet. Detta gäller likväl vid återkoppling via video som med textmässig sådan. Bara för att mediet förändras behöver det inte per automatik innebära man får avsedd effekt i kommunikationen. Larsson (2014) pekar också på att den moderna datortekniken medför nya vägar för kontakt mellan människor men också bidrar till förändrad organisatorisk och interpersonell kommunikation. De personliga mötena blir färre vilket i förlängningen innebär att de sociala och kontextuella signalerna i sin tur minskar.

Nedan utgår jag från en kommunikativ basmodell och sätter den därefter in i ett kontextuellt sammanhang.



Figur 2. Kommunikativ kontextuell basmodell (Larsson, 2014 s 52).



Figur 3. Den kommunikativa basmodellen applicerad på videobedömning

De kunskaper och färdigheter som de studerande erövrar är starkt knutna till de omgivande medierade redskapen som finns, något som Roger Säljö i boken *Lärande i praktiken* också diskuterar och argumenterar för. Länge har exempelvis text i böcker varit den dominerande artefakten för kunskapsbildning i skolmiljö. Med datorns intåg finns det en myriad av verktyg tillgängliga för snabb användning. För att stödja den kognitiva förmågan kan numera den traditionella texten flytta in i en medierad form med ökade möjlighet för lärande. I det sociokulturella perspektivet framhävs språket som kanske den viktigaste artefakten vi har (Säljö, 2010). Genom videobedömning sätts också språket och rösten i fokus i syfte att hjälpa eleven tydliggöra hur eleven ska arbeta vidare med sin text. Men även om tekniken är såväl lättillgänglig som lätt att bemästra uppstår ändå en spänning och kan bli föremål för motstånd. Säljö (2014) skriver att den digitala tekniken är svår att implementera i en skolkontext, av olika skäl. Det kanske främsta skälet är att digital teknik utmanar traditioner av undervisning och lärande i en

institutionaliserad miljö där modern teknik kommit in långt senare än i den övriga omgivningen. Säljö (2010) skriver vidare:

By changing the communicative ecology of our daily practices, and the way in which we interact with the collective resources of our social memory, technology contributes to transforming our conceptions of what learning is: our expectations of what people should master, and how human skills should be cultivated.

(Säljö, 2010 s 56)

Som vi ska se framgent är det inte så enkelt som att rakt överföra traditionell undervisning in i en annan miljö. Nya aktiva val bör göras.

### **Handledning på nätet**

Hrastinski (2013) skriver att det är viktigt att noga tänka igenom den nätbaserade pedagogiken och att medvetet göra aktiva val för lyckad nätbaserad undervisning. Han förklarar att det är mindre lyckat att ta ett traditionellt kursupplägg från klassrummet och rakt överföra det i en nätmiljö. Den nätbaserade utbildningen är en unik utbildningsform med helt andra möjligheter. Vidare förklarar han att risken med att se nätbaserad utbildning som distansutbildning gör att man missar hur tekniken kan sammanföra människor. Vidare beskriver han vikten av lärarnärvaro även i en sådan miljö. De val som läraren gör kring exempelvis examinations- och bedömningsform sänder en stark signal om vilket lärande som värderas (Hrastinski, 2013). Saalman (Hrastinski. Red, 2011) beskriver just vikten av planering för att handledning på nätet ska bli effektiv. Man bör noga tänka igenom val av teknik samt kontrollera att grundförutsättningen för att tekniken fungerar. När mötet, oavsett om det är synkront eller asynkront, uppfattas av båda parter som meningsfullt kan vi prata om produktiv kommunikation. Saalman hävdar att återkoppling på nätet till och med kan bli bättre då den kan uppfattas som mer individuell och att den studerande kan komma närmre läraren i en pågående dialog. När förutsättningarna skiftar från ett traditionellt klassrum till ett virtuellt sådan måste man vara medveten om vad som skiljer handledningen åt. Onekligen bör det noteras att fördröjningar i kommunikationen, missförstånd av skrivna ord samt språkproblem och kulturella skillnader är förhållanden som bör beaktas vid planeringen av handledningen på nätet. I ett helt skriftbaserat medium kan de med bristande språkkunskaper, dyslexi med mera få svårt att förstå vad som förväntas av dem. Även sociala roller, som oftast förknippas med vilket kön man tillhör, måste beaktas. Det är viktigt att vara medveten om och beakta effekterna på handledning till de studerande med annan kulturell bakgrund (Hrastinski. Red, 2011).

## **5. Relaterad forskning**

Tillsammans med läraren och hans videobedömning lär sig eleven att agera i samt få kunskaper kring sin producerade text samt hur den ska ändras för ett förbättrat resultat. Det intressanta blir att se om och i så fall hur lärandet skiftar karaktär samt på vilket sätt

detta kan bidra till lärares professionsutveckling. Och hur kommunikationen beskrivs. I avsnittet riktas blickarna mot anglosaxisk forskning i universitetsmiljö, nätbaserad utbildning samt vilken roll audiovisuell bedömning har.

## 5.1 Audiovisuell bedömning

I forskningen råder det stark konsensus kring att bedömning är en viktig ingrediens för elevers prestationer. När elevers arbeten bedöms genom en kontinuerlig process genererar detta ett högt effektvärde (Hattie, 2012,). I några av Hatties slutsatser framgår att lärare har en av de starkaste påverkansfaktorerna på studieresultatet. Hattie skriver vidare att hög lärandeffekt nås genom att lärare är instruktiva, påverkande samt aktivt och passionerat är engagerade i undervisningen (Hattie, 2012). När det gäller specifikt återkoppling via video eller ljud har det enligt Hattie ett högt *effektvärde* på 0,64 (Hattie J och Timperley H 2007).

Generella slutsatser av det ovannämnda slaget är givande i flera scenarier men de riskerar att förbise det specifika personliga asynkrona mötet i den situation läraren och eleven lokalt befinner sig i. Metastudier specifikt relaterat till videobedömning är i ovan nämnda fall inte heller hämtade från en miljö där lärare gett personlig videobedömning likt denna undersökning, de är hämtade från fältet *Computer-assisted learning* (CAL) där datorn fungerat som hjälpmedel i lärandeprocesser (Henderson H och Philips M 2015). När lärare återkopplar på elevarbeten i nätbaserade miljöer uppstår möjligheter och hinder i undervisningen. Inte sällan beror det på en förändring av den tekniska miljön.

I *Using screen capture software for student feedback: Towards a methodology* noterade Brick B och Homes J (2010) att lärares textmässiga återkopplingar i språkkurser var problematisk på flera plan. De beskrev genom litteraturstudier att studenterna endast korrigerade ett fåtal av de förslag som lärarna lade fram. Inte sällan hade studenterna dessutom svårt att förstå lärarnas förslag på grund av att de för vaga, svårtolkade och ibland oläsliga. Inte sällan misstolkade även lärarna studenternas återlämnade alster vilket ledde till ytterligare förvirring. Som ett förslag på att bättre möta upp denna problematik genomförde de en mindre studie där studenter i stället fick möta sin text (skriven i ordbehandlingsprogrammet Word) genom en skärminspelning som läraren gjort. De initierande resultaten pekade på att studenterna uppskattade denna typ av feedback samt att de uppfattade den som tydligare än den traditionella textmässiga formen av feedback (Brick B och Homes J, 2010).

Flera andra studier pekar sammantaget på positiva upplevelser och positiva effekter på lärandet när mediet för bedömning skiftar form och blir audiovisuell. Dessutom påvisas att relationen mellan lärare och de studerande förstärks på ett positivt sätt. Studierna visar också tidsvinster för lärare med arbetsmetoden videobedömning och att de studerande blir mer engagerade när metoden används (Silva M 2011; Hope S 2011; Marriott P och Theo L 2012; Séror J 2012; Jones N, Georghiades P, Gunson J 2012;

Henderson H och Philips M, 2015; Anson C, Dannels D, Laboy J och Carneiro L 2016; Orlando J 2016).

Silva (2011) fann bland annat att videobedömningen via skärminspelning uppfattades som mer dynamisk eftersom förändringarna i studenternas texter spelades in. Rösten, omplaceringar av ord, rörelser, borttagande av text och ändringar av textformat bidrog till att studenterna skiftade attityd mot lärarens feedback. Återkopplingen levererades mer i en samtalston snarare än i en formell text och skapade på så sätt en positiv relation mellan parterna vilket i sin tur påverkade skrivandet positivt.

Hope (2011) beskriver hur audiovisuell bedömning framförallt kan vara användbart för de studerande som har dyslexi och för de som har synskador. Vid en skärminspelning i ett ordbehandlingsprogram kan exempelvis zoomningsfunktion användas samt kan olika färger appliceras i texten under pågående inspelning och på det sättet tydligare förklara vad det är man vill ska förändras.

Vidare noterar Séror (2012) flera problem som han och andra språklärare traditionellt kämpat med i språkundervisningen. Fulla scheman, begränsade resurser och stora klasser som skapar hinder för effektiv feedback framförs som några av de hinder som möter läraren när hen ska leverera bra feedback. Dessutom skriver han att det är speciellt svårt att vara precis och tydlig kring grammatiska regler och när det gäller organisationen i stort av inlämnade texter. Sätter man då detta i relation till nätbaserade kurser så blir det ytterligare en dimension av svårigheten med lyckad feedback. Traditionellt möts man inte där ansikte mot ansikte. Séror (2012) argumenterar för att skärminspelning som delas asynkront på nätet kan vara ett sätt att möta problematiken. Senare innovationer har dessutom gjort skärminspelning både billig och tekniskt enkelt att utföra. Låg kostnad, intuitivt, tidssparande samt förenklingen av att dela videobedömningen i molntjänster är några saker som framhävs som skäl att använda just skärminspelning som medium för bedömning.

Henderson M och Philips M (2015) framhäver tidsvinster i den förändrade arbetsmetoden. De menade att videoklippen gick mycket snabbare att producera i förhållande till tidigare arbetsmetod med kommentarer samt annan eventuell tilläggstext ute i marginalerna. De studerande uppskattade dessutom videobedömningen som mer levererades i en samtalston och att den blev mer personlig.

Även ifall forskningen i stort pekar på fördelar med att använda audiovisuell bedömning så lyfts även relevant problematik fram i flera studier (Henderson M och Philips M 2015; Hope S 2011; Borup J, West R och Thomas R 2015). Det som bland annat pekas ut är vissa specifika svagheter med videobedömningar. Det framkommer svårigheter med att matcha kommentarerna i videon med de textmässiga kommentarerna. Ängest inför att titta på sina videobedömningar är också något som lyfts fram från studenthåll.

Vissa tekniska aspekter såsom problem med korrekta *plug-ins* i webbläsare för att kunna se videon lyfts också fram som potentiella svagheter (Henderson M och Philips M, 2015).

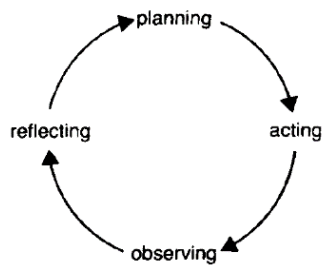
Hope (2011) fann att några studenter i stället föredrog handskrivna feedback samt att man inte var intresserad av återkopplingen, att det räckte med ett betyg. Någon tyckte det var lite otillfredsställande att inte mötas ”ansikte mot ansikte”. Borup et al (2015) fann att lärarna tyckte det var mer tidseffektivt med bara texter. Bland annat nämns att fraser av texter lätt kan återanvändas vid feedback till andra studenter. Även de studerande fann att enbart textåterkoppling lättare att läsa igenom medan video tog längre tid att titta på. Det framgår också från vissa lärare att det var svårt att hitta en tyst plats där inspelning kunde ske i lugn och ro.

## 6. Metod och material

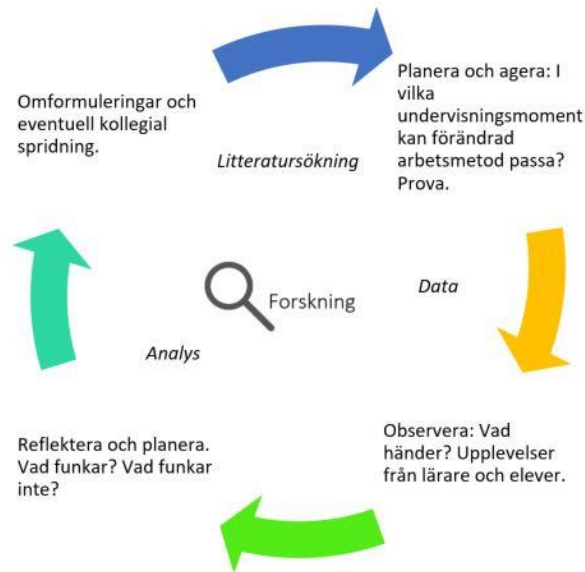
För att lokalt förankra och testa arbetsmetoden utgår jag ifrån aktionsforskning som referenspunkt och har senare utfört intervjuer och enkäter. Under avsnittet *Genomförande* följer en mer detaljerad beskrivning av tekniska aspekter och andra praktiska tillvägagångssätt. I undersökningen används en småskalig mixtur av kvalitativa intervjuer och enkäter med kvalitativa inslag samt självrapporteringar från lärarna. I avsnittet redovisas vilka metoder som använts. Diskussion förs kring val av metoder, kritisk granskning av metoderna, insamling av data samt förs diskussion kring forskningsetiska ställningstagande. Metoddelen inleds med utgångspunkt i aktionsforskning eftersom inslag från den återfinns i undersökningen.

### 6.1 Aktionsforskning

I *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (Rönnerman, 2014) ges en såväl översiktlig som fördjupad bild av vad aktionsforskning kan innebära i olika praktiker. Aktionsforskningen är starkt sammanknutet till praktikers villkor för handling och kunskapsutveckling. I detta fall är det jag som lärare som agerar som forskare enligt devisen *gräv där du står*. Vid aktionsforskning distanserar sig inte forskaren från det objekt hen vill undersöka, tvärtom innebär det en tydlig koppling till det kollaborativa och det kollegiala i den miljön hen befinner sig i. Rönnerman (2014) förklarar att det handlar om att söka svar på det man önskar veta mer om i den praktik man ingår i. Inom aktionsforskningen brukar processen beskrivas/modelleras som en cirkel eller spiral där de olika stegen *planera – agera – observera – reflektera* ingår. Rönnerman (2014) skriver vidare att modellen inte behöver följas slaviskt utan kan fungera som utgångspunkt för tankegång och reflektion. Nedan visas en basmodell och därefter kontextualiseras processen och relationen mellan forskning och praktik genom en tänkt omarbetad egen modell:



Figur 4. Basmodell. Action-reflection cycle (McNiff s 40).



Figur 5. Omarbetad arbetsmodell där praktik och forskning möts.

Det är alltså praktikerna som formulerar vad som ska studeras i verksamheten och ställer frågor för att utöka kunskapen i professionen samt praktiskt genomför handling, *aktion*. Skillnaden mellan strikt akademisk forskning och aktionsforskning ligger både i utgångspunkt och i det nära samarbete som sker mellan forskare och praktiker. Olika kompetenser tas tillvara i denna process och forskaren har vanligtvis en handledande roll. Forskaren distanserar sig således inte från den egna praktiken. Individuell reflektion, kollektiv reflektion, användning av nytt digitalt verktyg samt teoretiska begrepp för förståelse av praktiken blir inslag i aktionsforskningen. Rönnerman (2014) beskriver detta som att två kunskapsfält möts. I detta möte handlar det också om att utmana praktiken på ett vetenskapligt sätt. Generella forskningsresultat fyller naturligtvis en funktion, de fungerar som en bra utgångspunkt och tendenser kan urskiljas. De konklusioner som framgår i sådana resultat är problematiska eftersom de inte per automatik kan överföras och bli tydliga i den egna praktiken. Praktikerna i verksamheten behöver alltså testa det själva innan förändring kan genomföras, vilket motstrider generella lösningar. Det är praktikerna som har lokal kännedom och kan sätta det generella och det specifika i relation till varandra.

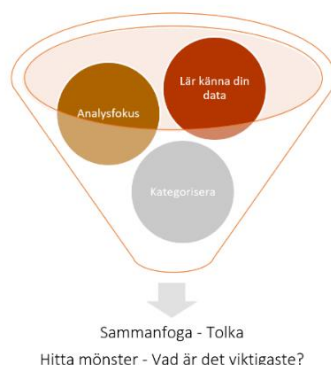


Olika varianter finns för genomförande. Det kan handla om att ett arbetslag möts regelbundet för att diskutera pågående förbättringsarbete eller, som i detta fall, att representanter från språkarbetslaget möts. Vetenskap och beprövad erfarenhet kan fungera som referenspunkter för att kunna reflektera över den egna verksamheten. Om förändring ska kunna ske bör inte forskning upplevas som långt borta från den egna verksamheten (Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken, 2013). Vad det handlar om är att få till stånd en förändring kring sättet att tänka om återkoppling i framförallt nätbaserad miljö samt att testa ny metod.

## 6.2 Enkät och datainsamling

Enkelt förklarar är enkät en form av undersökning där frågor ställs och där respondenten får svara på frågor utifrån ett frågeformulär. Varianter finns för design av enkäter. Cohen, Manion och Morrison (2011) hävdar att det i huvudsak finns tre förutsättningar för att designa enkäter. Det första är att specificera den exakta meningen med frågorna, den andra är att utvärdera vilken grupp, *population* det rör sig om, den tredje förutsättningen handlar om de resurser som finns tillgängliga för att genomföra en enkät. Till skillnad från intervjun som metod skapas möjligheten att enklare och snabbare nå många fler respondenter och därmed få vissa kvantitativa data som kan vara användbara i en studie. Enkätfrågor kan ställas direkt till personer ”ansikte mot ansikte”, det kan dock hävdas att det finns risk för bias gentemot respondenten (Cohen C, Manion L och Morrison K 2011). I denna undersökning ställdes inte frågorna i en sådan kontext utan skickades i stället ut till respektive elevgrupp digitalt (webbaserat) och med anonyma svar. Enkäten skapades i ett enkät- och analysverktyg (esMaker, Entergate 2017) och distribuerades senare ut via lärplattformens informationskanal. Kvalitativa element i enkäten, som exempelvis fritextutor, placerades in för ökad möjlighet för respondenten att bland annat formulera tankar kring lärande och upplevelser av videobedömningen.

En webbaserad enkät är i många fall kostnadseffektiv, ger respondenter ett större tidsutrymme samt nås en stor population snabbt. Metoden kan även ge forskaren möjlighet att nå flera eftersom den kan göras anonymt. Idag finns också bra mjukvara för att kunna hantera exempelvis urvalsfrågor och sorteringar med mera som generellt borde underlätta forskarens arbete för att skapa struktur i arbetet (Cohen C, Manion L och Morrison K 2011). Analysprocessens olika steg av en enkät, som Taylor-Powell och Renner (2003) beskriver, borde kunna genom ett kraftfullt webbverktyg förenkla forskarens förberedelse inför en presentation av undersökningen. Nedan följer en förenklad och fritt översatt modell över analysprocessen:



Figur 6. Analysprocessen. Taylor-Powel & Renner s 2.

Flera problem finns med en sådan relativt enkel webbundersökning som gjordes. Att konstruera frågor är svårt, något som tidigt noterades i möten med språklärarna. Efter flera diskussioner med lärarna nåddes konsensus och medbestämmande i framtagandet av frågor blev en central del. Lärarnas insikter i sin respektive elevgrupp var värdefull, framförallt språkliga formuleringar. Även relevanta frågor utifrån deras praktik och för skolans framtida språk- och kunskapsinriktade arbetssätt var viktiga. Enkätfrågorna formulerades om utifrån lärarnas synpunkter. Cohen, Manion och Morrison (2011) belyser också vikten av att inte ställa värdeladdade frågor och framförallt att göra det så tydligt som möjligt för respondenten:

”...the number of words in the question has an impact on the reader...the number of answer categories can exert an effect on the reader: More than seven categories and the reader may make errors and also overlook branching instructions...”

(Cohen C, Manion L och Morrison K s 278)

Undersökningar via webben leder ofrånkomligen respondenten in i en IT-relaterad värld som kan uppfattas som krånglig och bli irriterande. Långsam internetkoppling och respondentens ovana av ”drop-ner-menyer”, texttrutor som utvidgas när man skriver bör beaktas. Respondenten, trots meddelande om anonymitet, kan ändå kan känna sig iakttagen (Cohen C, Manion L och Morrison K 2011). För att säkerställa ytterligare tydlighet för kommande respondenter gjordes en förförståelsetest, en pilotstudie av frågorna. Referenspersoner valdes ut av lärarna ur olika studentgrupper och dessa fick ta del av frågorna innan och komma med ytterligare förslag på ändringar om något var oklart. Detta för att enkäten skulle fungera så bra som möjligt under själva undersökningen. Inga ytterligare förslag framkom. Om det funnits mer tid skulle text- eller videostöd kunna bli aktuellt som förklarar exakt hur respondenten ska hantera enkäten. Frågor skulle kunna remissköras längre mellan lärarna och mig för att kalibrera in så bra frågor som möjligt.

### 6.3 Intervju och datainsamling

Essensen i en intervju handlar om konversation, ett samtal mellan två eller fler parter. Vanligtvis menar man att intervjun är personlig eftersom intervjuaren träffar intervjupersonen. Men intervjuer kan också göras via telefon. Syftet med en kvalitativ intervju är primärt att skaffa information men i förlängningen handlar det om att utforska uppfattningar om något fenomen eller att identifiera saker i den intervjuades livsvärld. Intervjuer har oftast en låg grad av strukturering (Patel och Davidsson 2011).

Repstad (2007) skriver att en viktig ingrediens i intervjun är flexibilitet. Han förklarar att det inte bör vara något problem om forskaren i en förlängning av ett svar även får svar på frågor som forskaren tänkt få svar på senare. Repstad (2007) skriver också att man inte får avbryta personer då det kan leda till såväl osäkerhet som irritation hos respondenten. Just att få respondenten att ”öppna sig” kan vara en styrka i metoden. I en intervju är berättandet annorlunda än det skrivna ordet. Som forskare kan jag notera eventuella känslouttryck vid intervjun på ett annat sätt än i skriftliga svar. Det finns några svagheter med intervjun som metod. Repstad (2007) hävdar att det finns en psykologisk gräns för hur många intervjuer forskaren mäktar med och lyfter fram att gränsen går mellan 20 och 30 djupintervjuer. Intervjuerna i sig är sällan ett problem, tvärtom kan de bli mer berikande allteftersom. Problemen uppstår vid transkribering av exempelvis alla ljudfiler, vilka totalt kan generera flera hundra sidor text. Därefter följer det tidskrävande arbetet att analysera det som har sagts samt försöka se hur allt stoff passar in i en framtida presentation. I stoffet ska trots allt svaren hittas och besvara frågeställningarna i undersökningen.

Ger intervjuerna de svar jag vill ha eller genererar de mest ett kommunikativt brus som är oanvändbart? Repstad (2007) diskuterar att forskarna använder uttrycket ”mättnad” i sammanhanget. Han menar att detta nås när intervjuerna inte längre ger något nytt. En vidare kritik som riktats mot metoden är att den alldeles för starkt betonat individen och hans egna åsikter. Det är lätt att förbise sociala strukturer i samtalet med respondenten om det inte explicit efterfrågas (Repstad 2007).

Om mer tid hade funnits hade det varit intressant att intervju flera elever. Detta för att få fingertoppskänsla för metoden och för att i analysen notera detaljer runt omkring intervjun på ett annat sätt. I denna studie genomfördes totalt sex stycken semistrukturerade intervjuer, tre med lärarna och tre med eleverna. Grundtanken var att elevurvalet skulle baseras på en elev från respektive studentgrupp. Detta gick tyvärr inte praktiskt att genomföra. Tre frivilliga elever ställde upp (tillgänglighetsprincip) men dessa elever kom från samma studentgrupp. En elevintervju genomfördes via telefon och anteckningar från den gjordes i realtid (ingen inspelning vid telefonintervjun). Resterande intervjuer spelades in och transkriberades. Intervjuerna användes som inslag till resultatet av upplevelser samt till lärares självrapporteringar.

## 6.4 Självrapporteringar

Under tiden för undersökningen har lärarna fått skriva ner tankar och funderingar om den nya arbetsmetoden de provat. Skrivandet har fungerat som ventiler för bland annat tekniska svårigheter och insikter i professionsutvecklingen. Deras skrivande har därmed också fungerat som minnesanteckningar för diskussion vid formella och informella möten mellan mig och lärarna. Deras nedskrivningar har varit personliga och finns inte med i bilagorna. Syftet med dessa självrapporteringar har varit att skapa självreflektion hos lärarna. För mig som handledare har det också inneburit insikter i hur arbetsmetoden upplevs av mina kollegor. Och jag har bättre och mer precist kunnat handleda dem i olika uppkomna situationer. Deras personliga reflektioner och diskussioner har också varit ett sätt att behålla fokus samt förbereda för en så bra intervju och dialog som möjligt vid senare tillfälle.

## 6.5 Litteraturinsamling

Utifrån de nyckelord som nämns i sammanfattningen har relaterad artikel- och uppsatsökning gjorts i främst elektroniska sökmotorer. Starten blev Göteborgs universitets tjänst Supersök vilket fungerar som ett paraply för bland annat artiklar ur de e-tidskrifter som Göteborgs bibliotek prenumererar på, publikationsdatabaserna GUP och GUPEA, bibliotekskatalogen GUNDA samt KVINNSAM (databas med genusperspektiv). Sökningar har även gjorts via LIBRIS (samkatalog för svenska bibliotek, i huvudsak universitets- och högskolebibliotek). Sökningar har också gjorts på UPPSATSER.SE. Avgränsning har skett till det huvudsakliga tidsspannet 2010-2017 för att hålla ett så aktuellt fokus som möjligt. Det kan konstateras att det i svensk skolforskning är sparsamt med information kring vuxnas upplevelser av bedömning när mediet skiftar från textbedömning till videobedömning. Inom svensk kommunal vuxenutbildning är forskningen i princip obefintlig. Därav har riktningen mot den relaterade forskningen lett mig in i den anglosaxiska sfären. När det gäller den teoretiska inramningen finns ett rikare utbud av information. Vid avgränsningen har hänsyn tagits till forskning som signifikant kan bidra till att ge läsaren förståelse för det allmänna kommunikativa växelspelet som sker mellan sändare och mottagare samt relatera detta till den specifika multimodala samt nätbaserade miljö parterna befunnit sig. Även där har nyckelorden i *Sammanfattningen* varit ledande.

## 6.6 Urval och etiska ställningstagande

När det gäller urval så baseras det egentligen på två saker i denna undersökning. Tre språklärare har frivilligt anmält sig till att prova en annan arbetsmetod för bedömning, inga andra. Mina kollegor har i sin tur själva fått välja ut både elevgrupper samt inlämnade alster från elever i grupper där arbetsmetoden känts som lämplig att prova utifrån studiens syfte. Tillgänglighetsurval och den egna verksamhetens omständigheter har fått styra. Det kan naturligtvis riktas kritik mot tillgänglighetsurval. Skälet att låta lärarna bestämma själva handlar om att elever läser på olika tider, kommer in i kurser

vid olika tider samt att det organisatoriskt premierats kontinuerligt intag lokalt på vuxenutbildningen. Ett annat skäl är det ska ge den undervisande läraren insikter som är till gagn för hans fortsatta professionsutveckling. Vald väg in i undersökningen har känts naturlig för att matcha aktuell verksamhet.

Respondenterna har informerats om syftet med studien samt kring den frivillighet den bygger på. Detta har praktiskt skett genom missivbrev (bilaga 1) till respondenterna. Framförallt vidhålls anonymitet strikt för eleverna enligt individskyddskravet i enkäterna och intervjuerna med lärare och elever har skett konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2011).

Jag är medveten om att en brist i sådana här typer av kvalitativa undersökningar är dess inneboende svårighet att bli generaliseringsbar. Är det någonstans den kan generaliseras och bli återanvändningsbar så är det framförallt i den omedelbara egna närheten i kommande skolutvecklingsarbete eller i andra liknande verksamheter. Förhoppningsvis skapas en djupare förståelse för mitt ställningstagande efter en genomläsning av aktionsforskningen i tidigare stycken.

Jag är också medveten om aktionsforskningens inneboende subjektivitet och att en annan ton sätts. Till skillnad från traditionell forskning belyses i stället den lokala vardagskunskapen. För att frigöra mig från att påverkas så långt som möjligt har några centrala steg tagits i studien. Exempelvis ingår inte jag som aktiv aktör för skapandet av videoklipp, mina egna elevgrupper finns således inte representerade. Studien utförs inte på uppdrag från annan aktör och det finns inga pengar involverade. Språklärarna är inte styrda av mig för att deras videoinnehåll ska illustrera endera det ena eller det andra, innehållet är gjort utifrån att passa deras nuvarande utbildningspraktik. De ramar jag gett har handlat om att lärarna använder samma teknik och eftersträvar enkelhet i videoproduktionen.

## 7. Genomförande

I avsnittet beskrivs kurskontext och tekniska aspekter där den förändrade arbetsmetoden skett. Både lärarperspektiv och elevperspektiv behandlas. I genomförandet konkretiseras också element av aktionsforskningen.

### 7.1 En förändrad arbetsmetod med element från aktionsforskningen

Under vårterminen 2017 har en mindre studie genomförts på Vuxenutbildningen i Kristianstad kring audiovisuell bedömning. Språklärare har testat en för dem ny arbetsmetod. Återkoppling på elevarbeten har spelats in som video och distribuerats ut till elever. I denna studie har fokus lagts på hur språklärare upplevt arbetsmetoden samt vilka fördelar och nackdelar läraren kunnat se när metoden applicerats i språkundervisning. Studien har också genomförts utifrån att utröna om audiovisuell

återkoppling uppfattats som bättre eller sämre inlärningssätt i förhållande till traditionell textmässig sådan? Eftersom det handlat om bedömning och dess skifte i medium har även fokus lagts på växelspelet mellan kommunikation och förståelse samt att få syn på upplevelser av det sociala samspelet mellan lärare och elev. Med aktionsforskningens element inbakade i denna studie har ambitionen varit (och är) att den förändrade arbetsmetodens resultat senare ska delges till flera i kollegiet. Tillsammans med mina kollegor har flera steg tagits vid genomförandet. Samarbetet har periodvis varit intensivt och har i huvudsak följt arbetsmodellens olika steg planera – agera – observera – reflektera. Detta beskrivs översiktligt i figur 5, s 16 och en mer detaljerad förklaring följer nedan. Studien med dess tillhörande datainsamling har i stora drag genomförts från mars-maj 2017.

### **Planera och agera:**

Planeringsfasen kan beskrivas som en period av många formella och informella möten mellan lärarna och mig. Jag ville att lärarna tidigt skulle få komma med synpunkter på när i tid videobedömningarna skulle passa samt till vilken elevgrupp det skulle passa till. Ett aktivt val från min sida var att inte forcera fram de undervisningsmoment som videobedömning skulle ske i. Jag utgick från att lärarna själva hade den specifika kunskapen där videobedömningen bäst lämpade sig för dem och deras elevgrupp.

Under denna fas ventilerades också lämpliga frågeställningar. Som tidigare nämnts under *Metod och material* var det inte enkelt att skapa enkätfrågor. Tillsammans utformade vi frågeställningar till eleverna som kunde vara intressanta att få svar på. Enkätfrågorna i den slutgiltiga formen är ett resultat av samarbete kring frågornas språkuppbyggnad och deras relevans för lärarna i deras fortsatta professionsutveckling.

Till en början testade lärarna tekniken på ett tämligen ostrukturerat sätt. Jag gav dem handledning i handhavandet av programvaran. Frågor ställdes och besvarades av mig. Jag delade även med mig av min erfarenhet kring tekniska lösningar för att spara filerna i molntjänst och hur delning av videoklipp enklast gjordes. Lärarna upplevde inspelningen som tekniskt relativt enkelt att genomföra. Till en början utformade lärarna relativt långa videoklipp. I kommunikationen med lärarna framgick utmaning i att försöka korta ner videobedömningar men ändå bibehålla kvalitet. Det konstaterades från samtliga lärare att arbetsmetoden till en början var tidskrävande. Diskussioner fördes också kring arbetsmetodens användning i andra kursmoment. Lärarna beskrev från början en tydlig bild i vilka moment de ville testa arbetsmetoden samt att arbetstid inte fanns för att göra det i alla kursmoment.

### **Observera och reflektera:**

Under tiden fick lärarna dela med sig av sina personliga självrapporteringar. Jag noterade att lärarnas upplevelse av återkoppling via video till en början möttes av ovana. Lärarna berättade också generellt att det var konstigt att höra sin egen röst men att de

efterhand vande sig. Vid ett par tillfällen rapporterades tekniska problem med ljud och delning av filer. Detta löstes med handledning från min sida. Många gånger uttryckte lärarna frustration över att inte hitta en plats där de ostört kunde spela in videobedömningar. Eftersom detta inte skulle bli ett hinder för genomförandet, fördes dialog med rektorer och lärarna. Rektorerna visade förståelse för problematiken. I de fall det blev aktuellt tilläts lärarna arbeta hemifrån och ostört för att genomföra inspelningarna. Denna lösning fungerade bättre och det märktes att lärarna lättare kunde genomföra återkopplingarna till eleverna. Under perioden kunde tyvärr inga direkta observationer göras som belyste elevens upplevelser. En bidragande orsak till detta var att eleverna läste kurserna som nätkurser utan fysiska träffar. Ibland rapporterade lärarna att deras elever spontant upplevde återkopplingen via video som positiv. Men det var först efter genomförd enkät och efter genomförda intervjuer som en tydligare bild av elevupplevelser framkom.

Samtidigt under ovannämnda steg pågick min insamling av data som senare skulle inkluderas i uppsatsen som *Teoretisk inramning* och *Relaterad forskning*. Lärarna var inte aktiva insamlare av detta material men information från litteraturen diskuterades ibland från min sida då igenkänningsfaktorer såsom tekniska problem och kommunikativa aspekter framkom.

### **Eventuell kollegial spridning**

Samtal pågår med lärarna och rektorer kring hur och när information från studien ska presenteras. Ambitionen är att jag tillsammans med lärarna från studien ska sprida de insikter som framkommer. Informationen till kollegor ska förhoppningsvis fungera som en pusselbit för vidare skolutveckling med tydlighet i språket gentemot elever. Genom intervjuer och enkätfrågor samt lärares självrapporteringar har svar eftersökts. Lärare och elever har fått reflektera, diskutera och beskriva en förändrad arbetsmetod. Ett nära samarbete har skett mellan lärarna och mig. Jag har gett handledning vid behov. Lärarna har haft stor frihet i att testa arbetsmetoden på det sätt som känns relevant i deras arbetskontext. De enda givna ramarna jag gett har varit att samma typ av teknik skulle användas av samtliga inblandade lärare. Ovanstående process kan också efter genomförd studie påbörjas igen. Samma lärare eller andra lärare och elever kan bli aktörer. Den eventuella fortsatta cykliska process som aktionsforskningen delvis symboliserar kan ramas in på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.

Nedan följer konkretiseringar av den undervisningsmiljö samt tekniska miljöinspelningar skett i.

## **7.2 Beskrivning av kurskontext där videobedömning getts**

I ämnet svenska som andraspråk har läraren gett videobedömning på två olika skrivuppgifter. Den första var en berättande text, där eleven beskrev sitt första möte med det svenska språket. Läraren rättade både språket och innehållet. I den andra

uppgiften skrev eleverna ett referat av en given tidningsartikel. Skriftliga uppgiftsinstruktioner till båda uppgifterna lämnades i lärplattformen Google Classroom. Tanken var att eleverna skulle bearbeta sina uppgifter utifrån lärarens färgmarkeringar och kommentarer. På det sätt processades elevernas skrivande.

I kursen Engelska 6 gav läraren videobedömning i uppgifter som behandlade litteräranalys, eleverna skrev sammanfattningar av föreläsningar på Ted talk.

I kursen Svenska 2 har läraren gett videobedömning i kursmomentet litteraturhistoria. Eleverna har fått filmad respons på uppgiften novellanalys. Tidigare har de övat novellanalys i smågrupper för att de ska få möjlighet att vänja sig vid texttypen. Kursmålet är att möta olika författarskap från olika tidsepoker och att analysera och förhålla sig till olika typer av text. Syftet är att applicera en given analysmodell på antingen *Pälsen* av Hjalmar Söderberg, eller *En ros åt Emily* av William Faulkner och skriva en sammanhängande novellanalys. Vissa av eleverna fick videorespons på deras första utkast och andra fick respons på en mer genomarbetad text.

### 7.3 Tekniskt upplägg – elevperspektiv och lärarperspektiv

Eleverna har arbetat med sin skrivuppgift i ett ordbehandlingsprogram (Google Dokument eller Microsoft Word) och därefter skickat/delat sitt arbete via skolans lärplattform (Google Classroom) till läraren. I samma lärplattform har eleven senare fått länken till videon där läraren gett bedömningen.

Praktiskt har språklärarna spelat in sina videobedömningar med hjälp av hårdvaran Microsoft Surface Pro 4 och dess mjukvara Microsoft Powerpoint 2016. Surface Pro 4 är en bärbar dator som även fungerar som en surfplatta. Powerpoint är ett program för att skapa presentationer. I Powerpoint finns funktionen skärminspelning inbyggt och ger användaren möjlighet att spela in allt som sker på skärmen med berättarröst. Skärminspelningar har gjorts direkt på såväl Google Dokument som i Microsoft Word 2016 beroende på den miljö läraren/eleven arbetat i. Som ytterligare visuella hjälpmedel har bland annat markeringsfärg för text, zoomning och *Surface-penna* (ger möjlighet att skriva, rita eller markera digitalt direkt på skärmen) använts där det känns naturligt. Bilderna nedan visar exempel på skärminspelning samt användning av Surface-pennan i Microsoft Word.



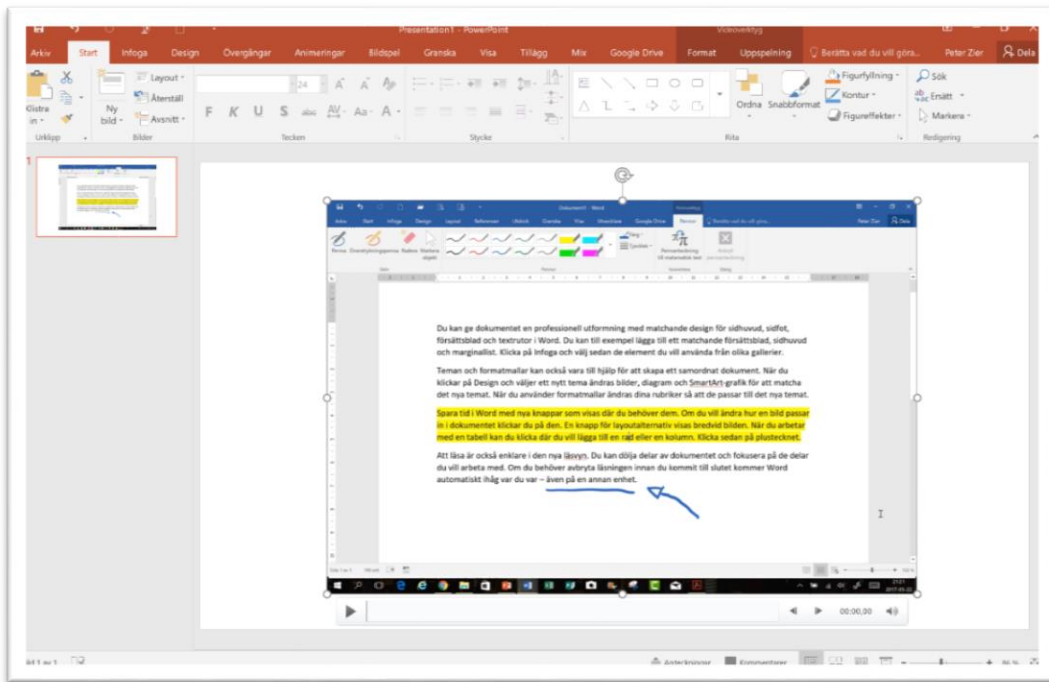


Bild 1. Exempelbild på skärminspelning av Word inifrån Powerpoint.

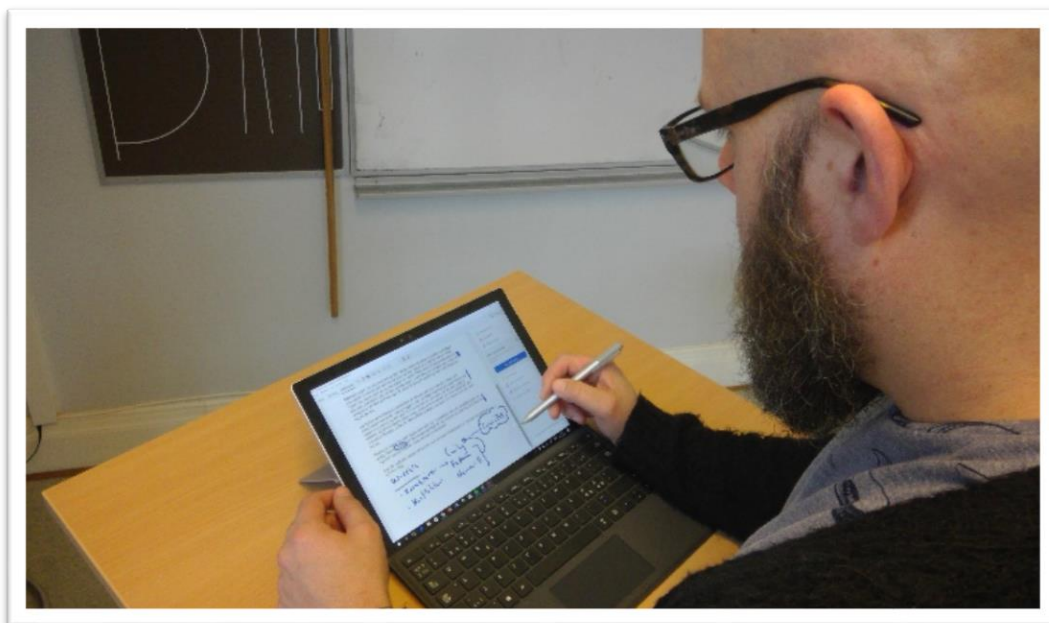


Bild 2. Språklärare pratar och använder Surface-penna.

Efter avslutad inspelning har videoklipppet lagts i Powerpoint men Powerpoint har i detta fall enbart fungerat som platshållare för skärminspelningen. Videoklipppet har sparats separat som en egen fil i den molntjänst som lärarna har tillgång till i sitt yrke (Google Drive). I Google Drive har filmklippet senare delats via en länk. Den länken har senare skickats till eleven. Filmklippet fungerar i webbläsarens fönster.

## 8. Resultat

Under avsnittet redovisas enkätsvar från elever samt utdrag från intervjuer med språklärare och elever. Upplevelser kring kommunikation, språkinläring och ett förändrat arbetssätt varvas med diskussion, tolkning av resultat och koppling till avsnitten *Teoretisk inramning* och *Relaterad forskning*. Innan avsnittet *Slutsats och vidare forskning* ges också en *Avslutande diskussion* kring vad denna studie eventuellt kan bidra med.

### 8.1 Elevperspektiv

Nedan presenteras resultat sett från elevperspektiv och lärandeperspektiv vad gäller upplevelser av videobedömning. Av de tre lärare som skickade ut enkäten till respektive elevgrupp efter genomförd videobedömning framkommer ett bortfall av möjliga respondenter i förhållandet 2, 5 och 5. I detta fall betyder det att totalt 23 elever av potentiellt 35 i slutänden responderade. Eftersom svar kring upplevelser generellt eftersöks har jag framgent valt att inte separera respektive lärare från respektive kurs i resultat och diskussionsdelen. Elevperspektivet presenteras i fem områden:

1. Enkätsvar från elever - elevperspektiv på upplevelser av videobedömning
2. Upplevelser av teknik
3. Upplevelser av lärande, tydlighet och förståelse
4. Upplevelser av personligt bemötande från videobedömningen
5. Elevintervjuer

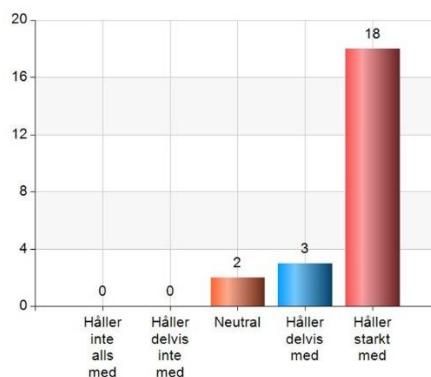
#### 8.1.2 Enkätsvar från elever - elevperspektiv på upplevelser av videobedömning

I enkäten fanns 23 stycken respondenter representerade. Merparten av respondenterna var kvinnor (70%). En majoritet av respondenterna låg i åldersspannet 18-35 (87%). Ett antal påståenden och frågor ställdes vilket nedan presenteras i tabeller och i diagram som därefter återföljs av diskussion. Bokstaven E motsvaras av Elev i kommentarerna.

Påstående 1: Videobedömningen var tydlig och lätt att följa

Namn	Antal	%
Håller inte alls med	0	0
Håller delvis inte med	0	0
Neutral	2	8,7
Håller delvis med	3	13
Håller starkt med	18	78,3
Total	23	100

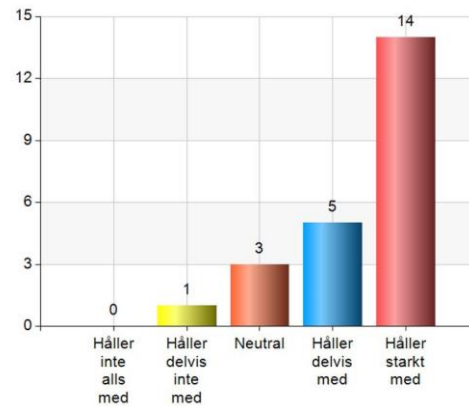
Svarsfrekvens
100% (23/23)



Påstående 2: Videobedömningen har påverkat din språkinläring (ditt skrivande) på ett positivt sätt

Namn	Antal	%
Håller inte alls med	0	0
Håller delvis inte med	1	4,3
Neutral	3	13
Håller delvis med	5	21,7
Håller starkt med	14	60,9
Total	23	100

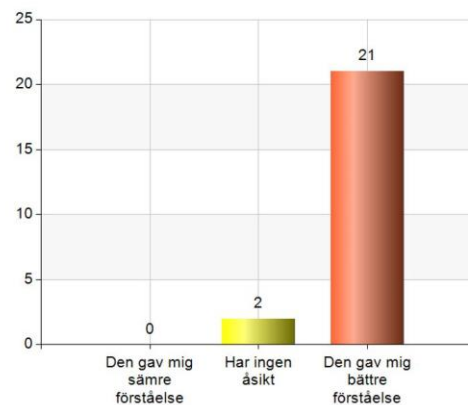
Svarsfrekvens
100% (23/23)



Fråga 1: Tyckte du att videobedömningen gjorde att du bättre eller sämre förstod vad läraren ville att du skulle göra?

Namn	Antal	%
Den gav mig sämre förståelse	0	0
Har ingen åsikt	2	8,7
Den gav mig bättre förståelse	21	91,3
Total	23	100

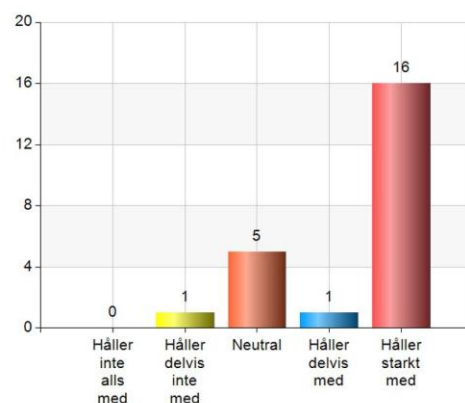
Svarsfrekvens
100% (23/23)



Påstående 3: Videobedömningen känns personlig

Namn	Antal	%
Håller inte alls med	0	0
Håller delvis inte med	1	4,3
Neutral	5	21,7
Håller delvis med	1	4,3
Håller starkt med	16	69,6
Total	23	100

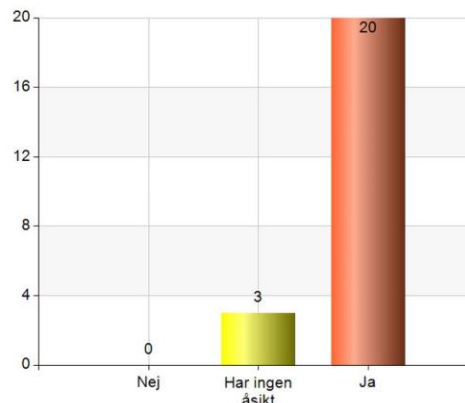
Svarsfrekvens
100% (23/23)



Fråga 2: Vill du att din lärare ska fortsätta med att ge videobedömning?

Namn	Antal	%
Nej	0	0
Har ingen åsikt	3	13
Ja	20	87
Total	23	100

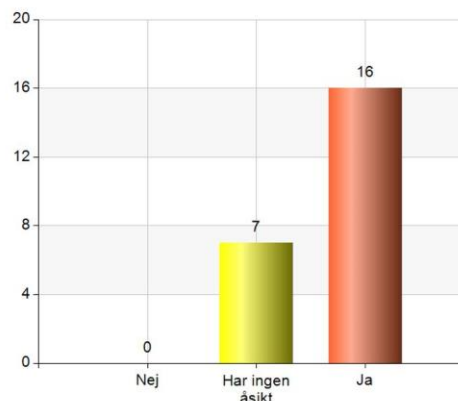
Svarsfrekvens
100% (23/23)



Fråga 3: Vill du att flera lärare på skolan ska använda videobedömning?

Namn	Antal	%
Nej	0	0
Har ingen åsikt	7	30,4
Ja	16	69,6
Total	23	100

Svarsfrekvens
100% (23/23)



Av översiktssvaren kan det utläsas att en majoritet av eleverna upplever videobedömningen överlag som positiv. Det noteras att svaren från påstående 1, 2 samt fråga 1 inte ger några definitiva konklusioner men de kan fungera som indikatorer på hur videobedömningen uppfattas kommunikativt. En majoritet av respondenterna upplever videobedömning som tydlig och att den gett bättre förståelse. När det gäller språkinläringen specifikt så upplever en majoritet av eleverna videobedömningen som positiv. När det gäller förståelsen av lärarens videobedömning så upplever 21 av 23 respondenter att den gav dem bättre förståelse. I just fråga 1 så finns det inget explicit uttalat jämförandeobjekt inbakat i frågan. Jag tolkar det som att eleverna jämfört med tidigare återkoppling som enbart varit av skriftlig karaktär.

Larsson (2014) menade att det fanns flera hinder på det mänskliga planet för att, i detta fall, återkoppling ska få effekt. Utifrån figur 3, s 11 kan det tolkas som om att

videobedömningen fått effekt. Lärarens återkoppling via video tycks inte uppfattas som kommunikativt brus. Eleverna uppfattar återkopplingen utifrån olika individuella och sociala faktorer men generellt upplevs återkopplingen som att den gett dem en tydligare förståelse av det läraren faktiskt vill att de ska göra för att förbättra sina arbeten.

För många intryck i en multimodal presentation kan leda till att lärandet försämras: Kognitiv överbelastning kan vara ett möjlig kommunikativt hinder (Mayer, 2014). Av resultatet framkommer inga tydliga indikatorer på att detta skett. Ovannämnda indikatorer korrelerar också med det som framkommer via Brick B och Homes J (2010) kring upplevelser av förståelse och tydlighet. Audivisuell återkoppling kan öka elevförståelsen för vad som ska förbättras i en text. När det gäller upplevelser kring hur personligt eleverna uppfattade videobedömningen är det 74% som delvis håller med respektive starkt håller med om att den känns *personlig* något som Hendersson M och Philips M (2015) även nämner som en följd av videobedömning i deras undersökning.

Ett antal följdfrågor ställdes till några av frågorna i enkäten där eleverna fick kommentera varför de hade svarat som de gjort. Av kommentarerna går det att utläsa vissa kvalitativa drag som kan bidra till kunskaper om upplevelser av arbetsmetoden. En överväldigande del av kommentarerna har en positiv ton till videobedömningen. Nedan följer några utvalda kommentarer utifrån upplevelser med därtill följande diskussion.

### 8.1.3 Upplevelser av teknik

E: *Ljudet var väldigt lågt vilket var lite negativt. Annars bara positivt, personligt, tydligt och inga oklarheter.*

E: *Lite högre ljud hade inte skadat.*

E: *Jag upplever det som är personligt och positivt. Lärare skickade en länk till mig och jag fick se klipp. Jag kunde däremot inte öppna filer på plattformen där det krävs behörighet.*

E: *Enkelt, bara positivt.*

Rent tekniskt är ovanstående kommentarer viktiga att beakta när arbetsmetoden ska förfinas och eventuellt exporteras ut till andra kollegor. Tekniska problem kan skapa irritation hos eleven vilket kan försämra såväl inläringen som upplevelsen av videobedömningen. Tekniskt är det dock tämligen lätt att åtgärda det som framkommer från ovanstående kommentarer. Eftersom videoklippet delas som en länk betyder det praktiskt att webbläsaren automatiskt öppnar videoklippet, eleven behöver inte ladda ner videon lokalt vilket öppnar upp möjligheter för läraren att distribuera stora filer. Den möjliga flaskhalsen kan bli bristen på bandbredd. Videoklippet som görs i Powerpoint verkar inte heller stöta på några problem när det gäller plug-ins för webbläsaren. De

potentiella tekniska svagheter som Henderson M och Philips M (2015) lyfter fram finner sig inte. Alla respondenter har tydligen kunnat se videoklippet direkt utan ytterligare inställningar från deras håll. Eventuella problem med behörighet åtgärdas med enkel styrning av rättigheter i Google Drive. Problemen med ljud åtgärdas med att läraren talar högre alternativ använder bättre mikrofoner. Av enkätsvaren från eleverna framkommer inget signifikant som påvisar att tekniska problem är ett stort hinder, tvärtom uppfattas det som smidigt.

#### 8.1.4 Upplevelser av lärande, tydlighet och förståelse

*E: Jag håller starkt med då jag även får träna på att höra orden från feedbacken och inte bara läsa dem.*

*E: Håller delvis med eftersom jag bara fick respons på ett arbete. Känns som en överdrift att hävda det påverkat min språkinläring starkt. Men är positiv till metoden.*

*E: Håller starkt med då jag tar till mig feedbacken mer. Tror att om man får höra den och inte bara läsa så tar man det till sig på ett helt annat sätt.*

*E: Håller delvis med, svårt att säga om det ger någon direkt skillnad efter första gången. Men det som jag tycker är positivt är att man får en lite mer ingående förklaring på vad som är bra och vad som är dåligt. Lättare att förstå läraren skulle jag vilja påstå.*

*E: På videobedömningen kunde läraren förklara vad som var fel och man kan rätta det. Nu vet jag vad jag skulle arbeta på för att bli bättre.*

*E: Håller starkt med eftersom: 1. Klar och tydlig förklaring av misstag och vad jag gjorde fel och varför (grammatisk) 2. Snabbare att följa med och rätta.*

*E: Håller starkt med då jag både hörde och såg mina misstag i videobedömningen.*

*E: Jag tycker det är ett bra sätt att man tittar och lyssnar samtidigt till sitt felskrivande, artikeln, berättelsen, referat eller annat ämne. Det hjälper eleven att lyssna på läraren som berättar för henne eller honom direkt.*

Överlag upplever eleverna videobedömningen som positiv när det gäller deras språkinläring och då specifikt för deras skrivande. Just att titta och lyssna samtidigt tycks göra färdvägen kortare för inläringen. En elev uttrycker det som ”snabbare att följa med och rätta”. Bland annat Séror (2012) pekade på svårigheter att ge tydlig feedback kring grammatiska regler och av inlämnade texters disposition överlag. Ett sätt att kringgå detta, speciellt i nätbaserade kurser, är att med enkla och intuitiva verktyg

dela videobedömningen i molntjänster. Tonen i elevernas kommentarer, som jag tolkar dem, är också att de delvis jämför med tidigare skriftliga kommentarer från lärare:

”Nu vet jag vad jag ska arbeta vidare med...”

”...jag tar till mig feedbacken mer...”

”... lättare att förstå läraren...”

”... att om man får höra den *och inte bara läsa...*”

För att lyckad kommunikativ signal ska nå fram får det inte vara för svårt begreppsmässigt, ha för svårt språk eller sakna läsbarhet (Larsson 2014). Videobedömningen kan vara en väg in för att göra kommunikationen enkel. Men från kommentarerna ovan är det också svårt att utröna mer exakt vad det är som påverkar elevernas språkinlärning positivt. Ett par elever beskriver det som att det är lite för tidigt att säga. Att titta och lyssna är något som dock uppfattas som positivt. Av kommentarerna går det alltså inte att peka på vilken detaljerad språkinlärning som skett. I ett retrospektiv kan det konstateras att frågan är för brett ställd för att möta upp sådana svar samt att undersökningens längd varit för kort. Specifikt för språkinlärning på detaljnivå behövs förmodligen många fler inspelningstillfällen och frågor på detaljnivå för att dra exakta slutsatser.

Flera kommentarer pekar på att eleverna upplever tydlighet och förståelse bättre (som implicit berör lärandet) utifrån videobedömningen.

*E: Jag förstod bättre eftersom jag fick ut mer information än om läraren bara hade skrivit.*

*E: Jag förstod bättre eftersom jag tydligt kunde se vad min lärare pratade om. Det blev mycket tydligare att ta del av information verbalt samtidigt som man kunde följa processen på skärmen.*

*E: Jag tycker det var positivt att man kunde utnyttja tonläget för att förstå vikten av de olika delarna i responsen. Det gjorde att informationen blev lättare att ta in och framförallt hur notiserna skulle prioriteras.*

*E: Jag förstod bättre eftersom läraren både berättade och visade vad jag ska öva på.*

*E: Jag förstod bättre eftersom jag har väldigt svår för att förstå det jag läser!*

*E: För mig själv gav det bättre förståelse på grund av att jag är en auditiv person.*

*E: Jag förstod bättre då det inte uppstod några frågetecken som det lätt kan göra via textbedömning.*



*E: Jag förstod bättre eftersom jag kunde följa med, se och höra förklaring av mina misstag samtidigt.*

*E: Jag förstod bättre eftersom det blir en bättre förklaring än vad det ofta blir när man bara skriver.*

För kommunikativ effektivitet och för lärandet verkar kombinationen av att lyssna och se vara betydligt bättre. När berättandet kommer in i bilden ökar förståelsen. Precis som Mayer (2014) pekar på, lär sig eleverna bättre när ord och bild kombineras än när information bara kommer från ord. Och de lär sig bättre när röst, text och bilder presenteras samtidigt snarare än efter varandra. Detta borde ge andra lärare i nätbaserade kurser goda skäl till att testa arbetsmetoden, förfina den samt utveckla den vidare.

#### 8.1.5 Upplevelser av personligt bemötande från videobedömningen

*E: När man lyssnar på videobedömning får man känslan av att man är närmare läraren.*

*E: En text är inte lika personlig som en röst.*

*E: Det blir mer personligare eftersom det känns mer som en konversation än lite notiser på ett arbete.*

*E: Det är alltid personligare att höra någon ge feedback än att läsa det.*

När bedömningen skiftar medium från det formella textbaserade till det mer audiovisuella så uppfattas det som personligare. Bland annat Silva (2011) menar att en positiv relation mellan parterna kan skapas om videobedömningen levereras i en samtalston. Och som i sin tur kan påverka skrivandet positivt och även bidra till skiftade attityder gentemot feedback.

#### 8.1.6 Elevintervjuer

Eleverna benämns som elev A, B och C. Av elevintervjuerna förstärks bilden av att videobedömningen uppfattas som personlig, berikande vid inläring samt kommunikativ tydlig. Elev B uttrycker det som att

*Man tar ju till sig informationen och kritiken på ett bättre sätt när man hör någon. Det blir väldigt personligt. I och med det så lägger man mer omedveten vikt på att ta till sig informationen. Ja, jag tycker att jag utvecklas på ett bättre sätt utav det.  
Och vidare...*

*Det blir ju väldigt personligt när man hör någon ge en feedback mot att bara läsa nånting och dessutom poppar det upp sådana automatiska frågor på samma sätt när man läser något: hur menar hon här? Via röstlägen och sånt så hann man ju väldigt tydligt med vad man menar. Ja, väldigt tydligt blir det ju helt enkelt. Det är mycket tydligare och personligare och roligare framförallt. Speciellt när man läser på distans så som jag gör och inte får någon återkoppling på riktigt överhuvudtaget.*

Saalman beskriver det som att återkoppling på nätet kan bli bättre då den kan uppfattas som mer individuell och att den studerande kommer närmre läraren i en pågående dialog (Hrastinski 2011). Videobedömningen uppfattas som "riktig" dialog medan enbart text blir opersonlig. Elev C berättar också om fördelar kring det asynkrona digitala mötet som äger rum i en nätbaserad kontext och fördelar med autonomi:

*Kombinationen av jobb, studier och stor familj gör det svårt att ta feedback på speciell tid. Videobedömningen gör att man bättre kan styra över sin tid. Du sparar tid och du kan kolla själv och du förstår vad du gjort fel.*

Den audiovisuella signalen som möjliggörs i videobedömning förstärker också den kommunikativa signalen. Elev A uttrycker det som:

*För mig passar inte bara text. Text och ljud är optimalt. Jag tycker det är bra att uttalet kommer med så man vet hur det ska sägas. Pilen och färgerna gjorde att det blev väldigt tydligt. Bättre med video jämfört med text, tydligare.*

Av elevintervjuerna framkommer även en stark vilja att flera lärare ska prova arbetsmetoden och att den kan passa i flera andra ämnen. Elev C berättar att:

*Den här frågan har jag diskuterat med andra elever som jag går tillsammans med. Vi kom överens om att det är bra hjälp. Det kan fortsätta, inte bara i en kurs utan framförallt alla kurser som jag går. Eleverna tyckte det var en extra hjälp. Vi kan ha mer. I de tre ämnena Svenska, Engelska och Matte tror jag det blir bra med videobedömning.*

Elev B berättar att:

*I alla ämnen egentligen. Alla som läser på distans på det här sättet så...det spelar ingen roll vilken kurs det är det handlar om. Jag tror det är ett vinnande koncept att fortsätta på det här viset. Det spelar ingen roll om det är Engelska eller om det är andra ämnen. Det är väldigt positivt, jag kan tänka mig det överallt.*

Elev A beskriver konkreta undervisningssituationer där videobedömning kan passa:

*Flera ämnen passar för att visualisera. Exempelvis i ämnen där läraren ska peka på diagram, förklara bilder och förklara tabeller. Visuellt är bra, inte bara text. Ljud och bild är bra.*

Några definitiva slutsatser kring hur videobedömning, minne och inläring korrelerar kan inte dras utifrån elevintervjuerna och enkäterna. Mayers *principer* (återfinns under *Teoretisk inramning* s 9) kan emellertid till viss del hittas i elevernas beskrivningar kring hur de upplever videobedömningen. Det som kanske tydligast framträder är att eleverna beskriver att de upplever det som bättre när ord och bild kombineras än när information bara kommer från ord (Multimedia principle). Vidare upplevs det också som att det är bättre när *animering* (i detta fall användning Surface-penna med mera) och berättande kombineras till skillnad från när animering och skärmtext kombineras (Modality principle). Det beskrivs också att det upplevs som positivt när multimedia presenteras i användaranpassade segment där användaren själv kan bestämma exempelvis tempot i en presentation (Segmenting principle). Eleverna beskriver generellt att de upplever multimediapresentationer som bättre än bara text. Den mänskliga rösten i konversationston upplevs som positiv och personlig (Personalization principle och Voice principle).

## 8.2 Lärarperspektiv

Resultatet från intervjuer och självrapporteringar från lärarna delas nedan upp i tre områden med tillhörande diskussion. Lärarna benämns som lärare A, B och C

1. Upplevelser av inspelningssituation, tidsaspekter och teknik.
2. Kommunikativa upplevelser av arbetsmetoden i den egna kursen.
3. Synpunkter kring arbetsmetodens eventuella bidrag till andra kurser.

### 8.2.1 Upplevelser av inspelningssituation, tidsaspekter och teknik

Via dialog med lärarna framkommer att inspelningssituationen till en början känns ovan och trevande. Lärare A uttrycker det som att

*I början kändes det lite tillgjort och konstlat på något sätt men desto fler jag gjorde ju lättare blev det och till sist så blev det ganska naturligt.*

Lärarna berättar också att de till en början har problem med att hitta miljöer där de ostört kan göra sina videobedömningar. En lärare berättar om knackningar på dörrar och ringningar från närliggande telefoner som störningsmoment vid inspelningstillfällena. Lärare C berättar att hen uppfattade inspelningssituationen som bra men

*...i den mån man hittar en vettig plats att vara på jobbet för att det är svårt att hitta platser att sitta ifred och ostört, i alla fall om man vill jobba utan speciella headset och sådär. Sitter du bara med datorn behöver du ändå ha relativt tyst omkring dig.*

Denna problematik lyfts också fram via Borup et al (2015). Rent praktiskt har en lösning varit att lärarna fått jobba hemifrån eller på annan plats där de kunnat jobba ostört. Om arbetsmetoden får vidare genomslagskraft behövs det även göras inventeringar av möjliga ”tysta” rum som lärare kan boka in sig på. Tekniskt underlättas inspelningarna också om headset med mikrofon köps in och används, då visst brus från omgivningen därigenom skalas bort.

Av dialoger med lärarna framkommer lite olika syn på användningen av tekniken. Lärare B uttrycker det som att det

*...framförallt var mycket lätt att använda. Det var enklare än jag trodde.*

Lärare C beskriver hårdvaran och mjukvaran som:

*Smidigt med Surface Pro 4, oväntat hög kvalitet på både filmen och ljud och där har vart en fördel tycker jag att man inte behövt göra femtio omtagningar och klippa och klistra.*

Lärare A berättar att det tekniskt tar tid när videoklippet ska sparas i molntjänsten.

*Filhanteringen var mycket konstig. Man hittar ju inte filerna. Det tar mycket lång tid att hitta filerna eller innan de kommer så att man kan använda dom. Vad var det mer? Ja, alltså det klöddiga var ju liksom var lägger jag filen på Google och var hittar jag den till eleverna? Det var nog det som tog längst tid faktisk. Men annars så har det funkat.*

Förlusten blir den snabba kopplingen som vanligtvis finns när man sparar lokalt. Vinningen blir att större filer kan delas via länknings. Större filer (vilket oftast video tenderar att bli) är svåra att exempelvis distribuera via mejlssystem.

När det gäller tidsaspekter vid användningen av arbetsmetoden videobedömning framkommer olika aspekter. Lärare B berättar att:

*Vissa inspelningar kunde bli alldeles för långa och då fick jag göra om dom för det kändes för långt. Men kan se det så också att det är lätt att glömma bort att man spelar in. Att man lever sig in i texten och petar i det för mycket så att det blir alldeles för lång inspelning men det lärde jag mig också att göra om.*

Lärare A beskriver tidsaspekten som att:

*Om det var en text med ganska mycket problem i så kanske det tar en kvart att man då pratar om problemen och tipsar om vad man kan göra åt problemen. Och då har man*

*innan det ändå markerat och länkat i texten så att då kanske det tar nästan, ja över en halvtimme per dokument kan man säga. Men jag kan tycka att det kan vara värt det om de lär sig mer.*

Lärare C beskriver att det till en början tog extra tid men att:

*...jag antar att det går och slimma verksamheten när man blir ännu mer van vid det. För som det ser ut nu så har man ju förrättat en del, markerat en del i texten, sen så pratar man till det och sen så blir det lite till. Just nu har det ju varit att eleverna har fått tagit ganska långa partier av tystnad ibland i videoresponsen då när man håller på och antingen skriver eller stryker under och sådär. ...men det har ändå har tagit oändligt mycket mindre tid än vad jag tänkte från början, så det är ändå smidigt.*

Lärarna berättar att det initialt tar längre tid med den nya arbetsmetoden. Men allteftersom arbetsmetoden arbetas in, förfinas och att lärarna blir mer vana så kortas videobedömningar ner och blir mer "spot-on". Det som bland annat Orlando (2016) nämner med tidsvinster blir i denna studie inte synlig direkt. Tvärtom tycks videobedömningen vara en metod som genom aktiva val i en digital miljö till en början kräver ganska mycket arbetstid. Borup et al (2015) beskrev att lärarna tyckte det var mer tidseffektivt med bara texter, speciellt för dess potential till återanvändning. Detta framgår inte explicit bland lärarna i denna undersökning men det kan konstateras att videobedömningar är mycket svåra att återanvända till andra elever.

### 8.2.2 Kommunikativa upplevelser av arbetsmetoden i den egna kursen

Videobedömningen tycks generera större frihet i kommunikation mellan lärare och elev än vad traditionell textbedömning gör. Lärarna ser också så pass stora kommunikativa vinster med arbetsmetoden att de tycker det är värt att fortsätta med den framgent. Lärarna jämförde bland annat tidigare skriftlig feedback med den nya arbetsmetoden. De berättade att inga kontakter efter videobedömningarna gjorts från elevhåll för att ytterligare klargöra den framåtsyftande processen. Lärare B berättar att:

*Det är mycket större frihet och mer personligt också. Jag har tidigare fått kommentarer i utvärderingarna att jag låter för rak. Det var någon elev som till och med sa att det lät otrevligt som jag skrev för att man försöker hålla det så kort som möjligt för att spara tid. Ibland skriver man: Skriv inte detta. Stryk det. Man använder sig av negationer och man använder sig av uppmaningar. Det kan uppfattas av eleverna som ganska så opersonligt och rakt. När man använder den här metoden så blev det mycket bättre för att jag kan förklara: skriv inte detta för att...och det tar inte många sekunder att förklara det, så det är en mycket bra komplettering. Jag kommer att fortsätta använda arbetsmetoden inför nästa läsperiod. Tycker också att det verkar intressant att även spela in uppgiftsinstruktioner.*

Lärare A berättar att:

*Jag kunde ju kanske lägga till lite smågrejer ibland när jag ändå pratade. Dom kanske fick lite mer feedback på ett sätt också men annars försökte jag hålla mig saklig. Jag ser det som om jag hade haft personen framför mig och gått igenom det. Det jag säger i inspelningen är det jag hade sagt om personen suttit mitt emot mig. Jag ska absolut fortsätta med den här nästa år i den här kursen men jag ska inte göra det på alla uppgifter, jag ska inte göra det på alla elever. Men jag ska försöka se vilka som kan ha hjälp av det.*

Lärare C uttrycker det som att:

*Det är väl mest att det är positivt för dom upplever responsen som tydligare och att dom fått saker förklarade för sig. Den blir mer personlig. Om jag ska fokusera på vinsten behöver jag inte skriva lika mycket om jag ändå ska prata. Nu har jag möjlighet att snabbare ge en fingervisning om vad som ska utvecklas och på vilket sätt man bör göra det på i stället och då sparar man två e-postmeddelanden. Man vinner nog i tydlighet som jag upplevt om man har både elevens text att utgå från och mitt prat och mina kommentarer.*

Av den relaterade forskningen, bland annat genom Silva (2011), framgår också att videobedömningen skiftar karaktär och blir mer dynamisk till skillnad från den traditionella textmässiga återkopplingen. Relationen mellan lärare och elev kan potentiellt stärkas. Lärarna tycker att det såväl passar som bör finnas med som inslag i nätbaserade kurser. Detta är något som även Hrastinski (2013) belyser där han pekar på risken med att se nätbaserad utbildning som distansutbildning. Tekniken kan sammanföra människor. Vidare beskriver Hrastinski vikten av lärarnärvaro även i nätbaserad miljö. Videobedömning vara ett sätt att förstärka såväl den kommunikativa signalen som att stärka relationen mellan lärare och elev.

Larson (2014) pekade på att färdvägen mellan sändare och mottagare inte alltid blir rak. De kommunikativa modellerna (*Teoretisk inramning* s 11) visar en tämligen linjär färdväg mellan sändare och mottagare. Det finns emellertid en potentiell loop tillbaka från mottagare (eleven) till sändaren (läraren). I kommunikationssammanhang blir det effektiv kommunikation om en signal når fram. Om inte avkodning sker kan det innebära det förmodligen mertid för läraren som åter måste addera information för att få den effekt hen eftersträvar. Denna studie ger inga säkra konklusioner men det kan konstateras att eleverna inte kontaktade lärarna för förtydligande kring den framåtsyftande processen vilket kan vara en indikator på att återkoppling via video har större grad av mottaglighet.

### 8.2.3 Synpunkter kring arbetsmetodens eventuella bidrag till andra kurser

Lärarna ser generellt positivt på att arbetsmetoden videobedömning kan användas i andra kurser för att bidra med språkutveckling. Lärare B refererar till ämnesspråk och begrepp i kurser:

*Jag tänkte mest på ämnesspråk i de olika ämnena. Det blir tydligare för eleverna om ämnesspråket kompletteras med något muntligt eventuellt något exempel eller något annat som läraren säger. Man förenklar inte språket men man kompletterar, att man förtydligar på ett annat sätt. Man kan använda ämnesspråk i den skriftliga delen och när man spelar in videon förklarar vad man menar med dom begreppen kanske. Jag tror det kan hjälpa.*

Lärare C menar att ju mer eleven utsätts för språk desto bättre är det:

*Jag tror att det här med multimodaliteten är jävligt vettigt för att du får ett större språkbud. Pondera att du är utlandsfödd till exempel så utsätts du för mer språk om du får både det muntliga och det skriftliga. Det kanske är så att det är lättare att ta till sig. Man kanske hänger upp sig på ett ord och då fastnar man där. Då är det bättre att ha en lärare som kan förklara med en hel mening i stället för bara skriva ett ord och då har du lättare för att ta till dig det. Ju mer språk desto bättre oavsett vilken kurs egentligen. Kanske ännu bättre i kurser där du har ännu flera begrepp att brottas med.*

Lärare A beskriver också videobedömningens relevans för positiv språkutveckling och då speciellt inom matematiken:

*Ja, det är alltid bättre att få höra och läsa samma sak. Det kan ju aldrig bli fel egentligen och jag tror att många elever som har det svårt och läsa texter kan komma närmare målet om man också får höra det. Vi har ju inte alltid tid att sitta med varje elev så länge som vi skulle behöva. Men hade man pratat in ibland så tror jag absolut att det gynnar språket på alla plan man skulle kunna själv spela in en liten miniföreläsning där man går igenom saker. I Matte är det väldigt smart att göra det, att man förklarar om nån skickar in förklaringar eller svar och att man då pratar in som lärare, vad är det då man ska tänka på? Varför blev det här fel? I Matte måste det vara väldigt bra i tror jag.*

## 9. Avslutande diskussion

Det finns alltid potentiell risk med att digital teknik möter motstånd och den kan vara svår att implementera i en skolkontext. Digital teknik utmanar traditioner av undervisning och lärande i en institutionaliserad miljö. Genom denna studie har det visats en möjlig väg att kringgå denna ”inneboende tröghet”. Med den nya arbetsmetoden och med element av aktionsforskning visas att tekniken kan bidra till att förvandla lärares uppfattningar om vad lärande är. Även förväntningar på vad lärare ska behärska i deras profession och hur lärares färdigheter ska odlas belyses också delvis härigenom. Nya kompetenser har bildats och kan lokalt spridas till flera i organisationen under kommande terminer. Genom delaktighet, praktisknärlighet och utvecklingsstöd läggs grogrunden till det kontinuerliga lärandet. Genom aktionsforskningen har lärarna utvecklat den egna praktiken genom nytt arbetssätt och pågående förbättringar har skett under utvecklingen av arbetsmetoden.

Om förändringsarbete ska bli synbart så räcker det inte med att genomföra en inspirationsföreläsning eller liknande. Kompetensutveckling uppstår inte per automatik, hur inspirerande det än må vara. För att få positiva långvariga effekter måste det på ett tydligare sätt kopplas till det fortsatta lärandet i lärarens och elevens vardag. Rektorer har också en viktig roll att fylla. Aktionsforskningens förankring hos rektorerna bidrar förhoppningsvis till att utveckla förståelse av den egna praktiken. Genom aktionsforskningen har vi (lärarna tillsammans med mig) även utvecklat vår reflektion kring den praktik vi befinner oss i. Inte minst har handledningen lett till kunskaper om agerande i praktiken. Genom mer eller mindre regelbundna möten har därmed också kollegial kunskap uppstått. Detta kan framgent också skapa förståelse för hur aktionsforskning kan bli en del av det fortsatta kvalitetsarbete som skolan gör. Framtiden får utvisa hur stark förbättring av praktiken som sker, hur tydlig den professionella utvecklingen blir samt om social förändring sker.

Studien har förhoppningsvis också bidragit till kommunikativa insikter i mötet mellan lärare och elev när teknik används i ett tydligt sammanhang och med ett tydligt syfte. Jag vill påstå att samspelet mellan praktik och forskning härigenom bidragit till att resultaten kommer till praktisk användning.

Svensk forskning inom kommunal vuxenutbildning är generellt en bristvara. Genom denna studie har jag förhoppningsvis även motverkat denna brist. Genom studien har jag försökt bidra med insikter kring hur bedömning upplevs när den skiftar karaktär från traditionell textmässig återkoppling till audiovisuell återkoppling på elevarbeten. Upplevelser från såväl lärarhåll som elevhåll inom har lyfts fram. Med denna studie har jag också försökt bidra med insikter kring hur kommunikationen mellan lärare och elev kan förstärkas generellt och visat dess relevans i det fortsatta skolarbetet kring kunskap- och språkutveckling. När praktisknärliga insatser görs och hålls på en vetenskaplig nivå upplevs förhoppningsvis forskningen som mer aktuell i skolvardagen. Olika



organisationer finner naturligtvis egna vägar för att systematisera resultat kontinuerligt. Denna undersökning kan bidra med att belysa hur praktisknära forskning kan appliceras konkret. Framförallt vill jag påstå att systematiseringen och ”allvaret” i genomförandet har bidragit till tydligt fokus. Lärarna har dessutom funnit den förändrade arbetsmetoden berikande i deras profession och att det är värt att fortsätta med den framgent.

## 10. Slutsats och vidare forskning

Audiovisuell bedömning upplevs generellt positivt från både lärare och elever. Resultaten pekar på hur relativ enkel pedagogisk teknik kan bidra till fortsatt utveckling och förbättring av bedömning. Studien visar på att skiftning från enbart textmässig bedömning till videobedömning upplevs som och bidrar till kommunikativ tydlighet. Videobedömning bidrar till att undervisningen känns personligare samt att den upplevs som berikande vid språkinläring. Av studien framkommer att elever upplever videobedömning så pass berikande att de vill att deras lärare fortsätter arbeta på detta sätt. Och även att flera lärare i andra ämnen anammar videobedömning i undervisningen. Utifrån resultatet kan det inte generellt sägas att videobedömningen per automatik gör att eleverna lär sig bättre. Elevernas medvetenhet om optimalt lärande är svårgripbart.

De lärare som medverkat i studien upplever att den förändrade arbetsmetoden initialt är tidskrävande men ser så pass goda effekter att de kommer att fortsätta utveckla arbetsmetoden i deras egna kurser under kommande terminer. Från denna studie går det inte att peka på vilken detaljerad språkinläring som skett. De medverkade lärarna se emellertid den förändrade arbetsmetoden som berikande och att videobedömning med fördel kan appliceras i andra ämnen för att berika språkinläringen generellt.

Denna studie kan initiera mer praktikinlärande forskning i kollegiet och bidra med insikter i ett nuvarande bristfälligt svenskt forskningsområde inom kommunal vuxenutbildning. Av de lärare som deltagit i studien samt mig själv inkluderad, framkommer fler möjliga vägar för vidare forskning. Jämförelsescenarion kan iscensättas där en grupp elever enbart får traditionell textbedömning medan den andra gruppen får videobedömning. Senare kan specifika tester utröna eventuella synbara effekter av lärandet. Man kan även tänka sig att differentiera data utifrån ålder och kön för att utröna betydelse utifrån specifika urval. I ett annat scenario kan eleverna göra egna skärminspelningar där de förklarar förändringar som görs efter lärares återkoppling i videoklippen. Eventuellt kan läraren upptäcka djupinläring hos eleverna. I vuxenutbildningens natur ligger individualiserad undervisning och ett flöde av elever in i undervisningen i olika åldrar under en termin. För att systematisera resultat kan dock undersökningen utvecklas. Arbetsmetoden kan appliceras över flera terminer och användas av flera lärare för att se om det leder till ökad måluppfyllelse över tid.

## Referenser

Anson, C., Dannels, D., Laboy, J & Carneiro, L (2016). *Students Perceptions of Oral Screencast Responses to Their Writing: Exploring Digitally Mediated Identities*. Journal of Business and Technical Communication Vol. 30(3). 378-411.

Borup, J., West, Richard, E & Thomas, R (2015). *The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses*. Educational Technology Research and Development, 63(2), 161-184.

Brick, B., & Homes, J (2010). *Using screen capture software for student feedback: Towards a methodology*. Reprint from IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2008).

Cohen, L., Manion L & Morrison, K (2011). *Research Methods in Education*. Upplaga 7. New York: Routledge.

Esmaker. (Programvara). Tillgänglig på <https://entergate.se/sv/esmaker.html>

Hattie, J (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Hattie, J., & Timperley, H (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research.  
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Henderson, M., & Phillips, M (2015). *Video-based feedback on student assessment: scarcely personal*. Australasian Journal of Educational Technology, 31(1).

Hope, S A (2011). *Making Movies: The Next Big Thing in Feedback?* Bioscience. Vol 18: December 2011.

Hrastinski, S (2013). *Nätbaserad utbildning: En introduktion*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.

Hrastinski, S (red.) (2011). *Mer om nätbaserad utbildning: fördjupning och exempel (s 99-112)*. Upplaga 1:1. Lund: Studentlitteratur.

Hung, H-T., & Chi-Yin Y, S (2010). *Educational use of social networking technology in higher education*. *Teaching in Higher Education*.

Jones, N., Georghiades, P & Gunson, J (2012). *Student feedback via screen capture digital video: stimulating student's modified action*. Higher Education, 64(5), 593–607

Larsson, L Å (2014). *Tillämpad kommunikationsvetenskap*. Upplaga 4:2. Studentlitteratur: Lund.

Marriott, P., & Teoh, L K (2012). *Using Screencasts to Enhance Assessment Feedback: students Perceptions and Preferences*. Accounting Education: an international journal, 21(6), 583-598.

Mayer, R E. (red.) (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

McNiff, J., & Whitehead, J (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Second Edition. Published in the Taylor & Francis e-Library.

Microsoft Powerpoint 2016. (Programvara). Tillgänglig på <https://www.office.com/>

Microsoft Surface Pro 4. (Hårdvara). Tillgänglig på <https://www.microsoft.com/sv-se/>

Orlando, J (2016). *A Comparison of Text, Voice, and Screencasting Feedback to Online Students*. The American journal of distance education 2016, vol. 30, nr. 3, 156–166  
<http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2016.1187472>

Patel, R., & Davidsson, B (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera och genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 4:1. Studentlitteratur: Lund.

Taylor-Powell E., & Renner, M (2003). *Analyzing Qualitative Data*. University of Wisconsin-Extension: Program Development and Evaluation.  
<http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf>

Repstad, P (2007). *Närhet och distans, kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Upplaga 4.1. Översättning: Björn Nilsson, Malmö: Studentlitteratur

Rönnerman, K (red.) (2012). *Aktionsforskning praktiken. Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Upplaga 2:3. Studentlitteratur: Lund.

Sénor, J (2012). *Show me! Enhanced Feedback Through Screencasting Technology*. Tesl Canada journal/revue tesl du canada volume 30, (1). 104-116.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Silva, M (2011). *Camtasia in the Classroom: Student Attitudes and Preferences for Video Commentary or Microsoft Word Comments During the Revision Process*. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.

[http://www.forumforsamverkan.uu.se/digitalAssets/367/c\\_367498-1\\_3-k\\_forskning\\_for\\_klassrummet.pdf](http://www.forumforsamverkan.uu.se/digitalAssets/367/c_367498-1_3-k_forskning_for_klassrummet.pdf)

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R (2010). *Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning*. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## Bilagor

### **Bilaga 1, Informationsbrev till elever**

Till eleverna

Under vårterminen 2017 kommer jag tillsammans med din lärare att genomföra en mindre studie kring videobedömning. Undersökningen handlar om att ta reda på hur ett förändrat arbetssätt upplevs av både lärare och elever i språkkurser. Praktiskt kommer din lärare att vid vissa tillfällen ge feedback (återkoppling) på ett eller flera av dina arbeten via video (skärminspelning). När du fått lärarens feedback kommer jag att skicka ut några frågor i form av en digital enkät.

Jag genomför studien i tre grupper med tre olika lärare. Enkäter tillsammans med intervjuer hjälper mig förhoppningsvis att ta reda på hur det förändrade arbetssättet upplevs, om undervisningen känns mer personlig samt om du upplever att du lär dig bättre.

Naturligtvis är det frivilligt att vara med i undersökningen men din lärare och jag vill att så många som möjligt kan vara med i enkäterna och att någon kan ställa upp i en kortare intervju. I mitt färdiga arbete kommer du självklart vara anonym. All information som samlas in kommer bara att användas i denna studie.

Har du några frågor är det bara att kontakta din lärare eller mig. Mejl och mitt telefonnummer når du i lärplattformen.

## Bilaga 2. Enkätfrågor till eleverna

1. Kön?

Man

Kvinna

2. Din ålder?

18-25

26-35

36-45

46-55

55-

3. Ange den kurs du fått videobedömningen i

SVA 1

ENG 6

SVE 2

4. Påstående: Videobedömningen var tydlig och lätt att följa

Håller inte alls med

Håller delvis inte med

Neutral

Håller delvis med

Håller starkt med

5. Påstående: Videobedömningen har påverkat din språkinlärning (ditt skrivande) på ett positivt sätt.

Håller inte alls med

Håller delvis inte med

Neutral

Håller delvis med

Håller starkt med

6. Försök att mer i detalj beskriva vad du menar med ditt svar kring fråga 5. Inled med:

Håller inte alls med eftersom...

Håller delvis inte med eftersom...

Neutral eftersom...

Håller delvis med eftersom...  
Håller starkt med eftersom...

7. Tyckte du att videobedömningen gjorde att du bättre eller sämre förstod vad läraren ville att du skulle göra?

Den gav mig sämre förståelse  
Har ingen åsikt  
Den gav mig bättre förståelse

8. Försök att mer i detalj beskriva vad du menar med ditt svar kring fråga 7. Inled med:

Jag förstod sämre eftersom...  
Jag har ingen åsikt eftersom...  
Jag förstod bättre eftersom...

9. Påstående: Videobedömningen känns personlig

Håller inte alls med  
Håller delvis inte med  
Neutral  
Håller delvis med  
Håller starkt med

10. Försök att mer i detalj beskriva vad du menar med ditt svar kring fråga 9. Inled med:

Håller inte alls med eftersom...  
Håller delvis inte med eftersom...  
Neutral eftersom...  
Håller delvis med eftersom...  
Håller starkt med eftersom...

11. Vill du att din lärare ska fortsätta med att ge videobedömning?

Nej  
Har ingen åsikt  
Ja

12. Vill du att flera lärare på skolan ska använda videobedömning?

Nej  
Har ingen åsikt



Ja

13. Försök att mer i detalj beskriva vad du menar med ditt svar kring fråga 12. Inled med:

Nej eftersom...

Ingen åsikt eftersom...

Ja eftersom...

14. Övrigt som du vill berätta om dina upplevelser av videobedömning i språkkursen. Skriv så mycket du kan. Stödord: Feedback, känslor, upplevelser, tekniska grejer, negativt, positivt, tydlighet, lärande, lärarkontakt, text eller video? Annat?

### **Bilaga 3. Intervjufrågor till elever**

Hur upplever du tekniska aspekter kring videobedömningen?

Spontant: Uppfattade du kommunikationen som tydlig eller otydlig? På vilket sätt?

Din språkinlärning: Hur upplevde du videobedömningen?

Hur kändes det att höra lärarens röst i videobedömningen?

Vill du fortsätta att få audiovisuell återkoppling på andra arbetsuppgifter i din lärares kurs?

I vilka andra ämnen kan du se att videobedömning kan passa? På vilket sätt?

#### **Bilaga 4. Intervjufrågor till lärare**

Hur har *tidigare* formativ bedömning sett ut (tillvägagångsätt)?

Hur uppfattade du *tekniken* som använts? Skärminspelning, filhantering, distribution av videoklipp via lärplattform etcetera?

Hur upplevde du inspelningssituationen? Tidsaspekter?

Upplever du större frihet i kommunikationen när du använt audiovisuell formativ bedömning? I så fall på vilket sätt? Hur förändrades ditt uttryck? Mer eller mindre personligt? Skrivet kontra muntligt. Akademisk ton?

Vad tänker du på spontant: När passar text, när passar video i den audiovisuella bedömningen?

Har du fått några kommentarer från eleverna kring din förändrade arbetsmetod? I så fall vad?

I vilken utsträckning kontaktade eleverna er för att klargöra den audiovisuella formativa bedömningen?

Kan du se utvecklingsmöjligheter med arbetsmetoden i dina kurser? I så fall vad?

På vilket sätt tror du att arbetsmetoden kan bidra med språkutveckling i andra kurser?

Kommer du att fortsätta använda arbetsmetoden?