



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete 2 för Grundlärarexamen inriktning 4–6**

Avancerad nivå

### **Muntlig återkoppling i elevers skrivande i ämnet svenska**

---

#### **Intervjustudie med lärare i årskurs 4–6**

Författare: Poffi Öfwerman-Amar

Handledare: Anna Annerberg

Examinator: Hans Söderström

Ämne/inriktning: Pedagogiskt arbete/svenska

Kurskod: PG 3038

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2017-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## **Abstrakt:**

I samband med införandet av ny läroplan 2011 har formativ bedömning fått stort genomslag. Den formativa bedömningen handlar om att vägleda elever i deras lärande. Det råder stora skillnader på elever i en och samma klass, både då det handlar om kunskap och motivation. Syftet med den här studien har varit att undersöka hur muntlig återkoppling kan främja elevers lärande samt motivera dem att skriva texter i ämnet svenska. För att få svar på studiens frågeställningar har fem lärare på olika skolor i en mellansvensk stad intervjuats. Materialet analyserades sedan utifrån Hattie och Timperleys (2007) fyra nivåer av återkoppling. I ett andra steg har Ryan och Decis (2000) motivationsteori *Self-Determination Theory* använts. Resultatet visade att det finns en medvetenhet kring formativ bedömning hos informanterna även om sättet den ges på varierar. Vidare rådde det skilda uppfattningar bland informanterna huruvida uttalade strategier för formativ bedömning var önskvärt eller ej. I likhet med tidigare forskning framkom det att bristfälliga ämneskunskaper kan leda till att den formativa bedömningen uteblir och istället handlar om vad eleven ska kunna.

## **Nyckelord:**

Muntlig återkoppling, skrivutveckling, mellanstadiet, motivation, elever 4–6, formativ bedömning.

<b>Innehåll</b>	
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund .....	3
2.1 Elevers skrivande av texter inom ämnet svenska.....	3
2.2 Olika former av återkoppling .....	3
2.3 Motivation .....	5
3 Syfte och frågeställning.....	7
4 Tidigare forskning .....	8
4.1 Lärares arbete med muntlig återkoppling .....	8
5 Teoretiska utgångspunkter.....	11
5.1 Återkoppling med fyra olika fokus .....	11
5.1.1 Återkoppling på uppgiftsnivå .....	12
5.1.2 Återkoppling på processnivå .....	12
5.1.3 Återkoppling på metakognitiv nivå.....	12
5.1.4 Återkoppling på personlig nivå .....	13
5.2 Motivationsteori.....	13
5.2.1 Yttre kontroll.....	14
5.2.2 Introjektion .....	14
5.2.3 Identifierad reglering .....	15
5.2.4 Integrerad reglering.....	15
6 Metod .....	16
6.1 Val av metod.....	16
6.2 Intervju som datainsamlingsmetod.....	16
6.3 Urval av lärare .....	16
6.4 Forskningsetiska överväganden.....	17
6.5 Genomförande .....	19
6.6 Databearbetning och analysmetod.....	19
6.6.1 Analys utifrån Hattie och Timperley .....	20
6.6.2 Exempel på analys utifrån Ryan och Decis motivations teori Self-Determination Theory .....	20
6.7 Studiens tillförlitlighet och giltighet .....	21
6.7.1 Datainsamlingsmetod.....	21
7 Resultat .....	23
7.1 Lärares beskrivningar av arbetet med återkoppling.....	23
7.1.1 Utmaningar med återkoppling .....	24
7.1.2 Uppfattningar om återkopplingens syfte .....	25
7.2 Analys av resultat .....	26

7.2.1 Uppgiftsorienterad återkoppling .....	26
7.2.2 Processorienterad återkoppling.....	26
7.2.3 Metakognitiv återkoppling .....	27
7.2.4 Personlighetsrelaterad återkoppling .....	27
7.3 Återkoppling som motiverar .....	29
7.3.1 Yttre kontroll.....	29
7.3.2 Introjektion .....	29
7.3.3 Identifierad reglering .....	29
7.3.4 Integrerad reglering.....	30
8 Diskussion .....	31
8.1 Metoddiskussion .....	31
8.2 Resultatdiskussion .....	32
8.1.1 Olika nivåer av återkoppling .....	32
8.1.2 Olika strategier som främjar motivationen .....	32
8.1.3 Återkopplingens syfte.....	33
8.1.4 Föreskriven policy .....	33
8.1.5 Effektiv återkoppling.....	34
8.3 Vidare forskning .....	35
8.4 Konklusion .....	35
9 Källförteckning .....	36
Bilaga 1 .....	39
Bilaga 2 .....	40

# 1 Inledning

Barn är olika och inhämtar kunskaper på skilda sätt. Det är därför naturligt att motivation och lust att lära varierar hos elever. I mitt tidigare examensarbete (Öfwerman-Amar, 2017) framkom att man skiljer på tre typer av motivation: *den inre*, *den yttre* och det som kallas för *demotivation*. Elever som drivs av *inre motivation* behöver ingen belöning för att utföra en uppgift eftersom uppgiften i sig är belöningen. Elever som lär genom *yttre motivation* får däremot ingen stimulans av själva lärandet utan drivs av olika slags belöning (Westlund 2008, s. 28). Slutligen finns det elever utan någon som helst motivation till att utföra en uppgift, varken *inre* eller *yttre*. Det kan bero på att eleven uppfattar uppgiften som alltför svår eller utan mening, och kallas för demotivation (Ryan & Deci 2000, s. 60–61). För min del är motivation genom återkoppling centralt för lärandet. Samtidigt har jag genom mitt tidigare examensarbete insett hur komplext det är att ge återkoppling som stimulerar lärandet och den inre motivationen, vilket väckte nyfikenhet att närmare undersöka hur lärare hanterar återkoppling på ett motiverande sätt.

Enligt läroplanen ska utbildningen: ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.” (Skolverket 2011a, s. 7). Läraren ansvarar för att utvärdera elevers kunskapsutveckling muntligt och skriftligt utifrån kunskapskraven (Skolverket 2011, s. 18). När utbildning handlar om en livslång lust att lära försvinner något som annars är huvudsakligt inom bedömningen, nämligen att särskilja och sortera (Lundahl 2014, s. 48). Lundahl menar därför att framåtsyftande återkoppling bör användas i undervisningen och att kunskapsbedömningar därmed får helt ny roll. Lundahl framhåller att det främst är den typen av bedömning som utvecklar lärandet och därigenom stimuleras elever till en livslång lust att lära.

Jag har genom erfarenhet från min verksamhetsförlagda utbildning fått uppleva hur elevers motivation styr dem i arbetet med att skriva egna texter i ämnet svenska. Vissa elever kommer snabbt igång med uppgifter och drivs möjligen av en inre motivation, andra behöver kanske hjälp med olika stödord eller meningar för att komma igång och leds följaktligen av en yttre motivation. Slutligen har jag stött på en eller två elever som helt saknar motivation till att skriva en berättelse vilket tyder på att de är demotiverade till att utföra uppgiften. Genom mitt tidigare examensarbete har intresset för lärarens inflytande på elevers motivation ökat. Kan lärare påverka elevers motivation genom återkoppling, och i så fall på vilket sätt är funderingar jag har utifrån resultatet från tidigare arbete. Forskning genomförd av Levinsson (2013, s. 94) pekar på att det råder skilda uppfattningar bland lärarna vad som kännetecknar god återkoppling. Till detta kommer att större delen av forskning inom återkopplingsformen *formativ bedömning* är baserad på metaanalyser som gjorts av enskilda forskare i andra länder än Sverige. En utmaning kan därför uppstå när strategierna ska överföras till bland annat nordiska undervisningstraditioner (Levinsson 2013, s. 106).

Jag ser motivation, genom återkoppling, som en viktig faktor i undervisningen. Jag ser även en utmaning i att motivera elever på ett sätt som stimulerar deras skrivande samtidigt som läroplanens mål om en livslång lust att lära ska uppfyllas. Speciellt viktigt är arbetet med återkoppling eftersom det kan uppfattas olika av elever och påverka elevers lärande, och i vissa fall få hämmande effekt istället för att främja lärandet (William 2015, s. 121). Forskning inom muntlig återkoppling som formar lärandet och motiverar elever i skrivandet av texter i ämnet svenska är i stort sett

obefintlig (se Öfwerman-Amar 2017). I föreliggande studie har jag för avsikt att, genom ett antal intervjuer med lärare i ämnet svenska, undersöka på vilket sätt de använder den muntliga återkopplingen och om den påverkar elevers motivation till att skriva texter i ämnet svenska.

## 2 Bakgrund

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av läroplanens syften och mål för elevers skrivande av texter i ämnet svenska kopplat till kunskapskraven för årskurs sex. Jag kommer sedan att redogöra för olika typer av återkoppling med tonvikt på muntlig återkoppling och formativ bedömning. Avslutningsvis presenteras begreppet motivation då detta är centralt i föreliggande studie.

### 2.1 Elevers skrivande av texter inom ämnet svenska

För att uppnå betyget E i årskurs sex ska elever bland annat kunna skriva olika slags texter med begripligt innehåll med i huvudsak en fungerande struktur med viss språklig variation (Skolverket 2011a, s. 234). I det centrala innehållet framgår det vilka olika genrer elever på mellanstadiet ska kunna, vilket handlar om narrativa texter, förklarande texter samt argumenterande texter (Skolverket 2011a, s. 225). Vidare handlar kunskapskraven i årskurs sex om att eleverna ska kunna bearbeta text och innehåll och samtidigt kunna ge och ta emot respons på texter (Skolverket 2016, s. 228). När eleverna börjar i årskurs sju är målet att samtliga elever behärskar språkets struktur när det handlar om meningsbyggnad exempelvis huvudsatser, bisatser och skiljetecken (Skolverket 2011a, s. 224). Vidare ska eleverna även kunna skriva berättande texter med enkla gestaltande beskrivningar och enkel handling för att få betyget E i årskurs sex (Skolverket 2011a, s. 233–234).

Information om genrens olika särdrag bidrar till kunskap hos eleverna som de kan använda sig av när de ska skriva (Westlund 2008, s. 118). Ju mer eleverna känner till om olika genrer desto lättare får de att skilja dem åt samtidigt som det egna skrivandet gynnas. I undervisningen kan läraren informera eleverna om typiska kännetecken för specifika genrer så att de lär sig att se skillnaden. Westlund (2008, s. 119) rekommenderar att eleverna arbetar med att ändra en genre till en annan för att öka medvetenheten kring skillnaderna på olika genrer. Andra sätt som bidrar till att utveckla det egna skrivandet är att låta eleverna samtala kring den egna texten så att den levandegörs. När eleverna får arbeta med en text genom att använda flera sinnen menar Liberg (2010, s. 218–219) att texten får mening.

Att enbart förändra en läroplan leder inte till några större förändringar i undervisningen. Förutsättningar för elever med läs- och skrivsvårigheter förbättras när läraren kan erbjuda olika strategier i undervisningen. Detta har framkommit i Vetenskapsrådets rapport som betonar särskilda framgångar när elever själva fått planera sina texter och sedan revidera och redigera dessa på egen hand (Vetenskapsrådet, 2015, s. 26). I samma rapport problematiseras undervisningen i grammatik och huruvida denna har något inflytande på elevers textkvalitet överhuvudtaget (Vetenskapsrådet 2015, s. 93). Sammanfattningsvis menar rapporten från Vetenskapsrådet (2015, s. 94) att en ökning av elevers prestationer gynnas när förändringen sker i klassrummet mellan läraren och eleven genom förändrade strategier.

### 2.2 Olika former av återkoppling

Återkoppling kan ske på olika sätt. Den form av återkoppling som fokuseras i denna studie är *formativ bedömning* som har som central faktor att den syftar till att

utveckla elevens kunskaper samtidigt som lärarens undervisning i själva utbildningsprocessen (Lundahl 2014, s. 11). Större delen av senare tids forskning kring formativ bedömning utgår från en forskningsöversikt som gjorts av Paul Black och Dylan Wiliam från 1998 där slutsatsen var att formativ bedömning ökar lärandet (Skolverket 2010). Wiliam (2013, s. 53) menar att termen formativ bedömning numera används för att referera till en viss typ av bedömningsinstrument genom vilket undervisningen kan förbättras. När läraren använder formativ bedömning i skolan bidrar det till att uppnå skolans syften som bland annat handlar om att främja en livslång lust att lära (Lundahl 2014, s. 12). Formativ bedömning har flera syften då den ska avgöra var eleven befinner sig, hur eleven ska ta sig till kunskapsmålet och vilket som är nästa steg (Hattie 2012, s. 158). Ett av bedömningens huvudsyften handlar om att särskilja och sortera ut. Lundahl (2014, s. 48) anser att kunskapsbedömningar kan få en helt ny roll i utbildningen genom att använda den framåtsyftande återkopplingen i undervisningen.

Lundahl (2012, s. 286) menar att forskningen kring bedömning och lärande har resulterat i fem (i nedanstående text kursiverade) övergripande strategier som är speciellt effektiva när målet med undervisningen handlar om att utveckla lärandet genom bedömning. I korthet handlar det om att *göra mål och kunskapskrav tydliga*. Om en elev har förstått syftet med undervisningen förbättras förutsättningarna till att skapa egna motiv för lärandet hos eleven. Den andra strategin handlar om att *samla tecken på det elever kan*, detta genom att ställa frågor som: Varför tror du det, kan du utveckla, hur menar du då? På så vis får läraren information om eventuella problem en elev har och varför. Informationen kan sedan användas som stöd i undervisningen i form av återkoppling. Nästa strategi är *den framåtsyftande återkopplingen* som riktas till uppgiftsnivå. Lundahl (2012, s. 286) menar att återkopplingen är som mest effektiv när den ges i god tid så att eleverna får en möjlighet att använda den konstruktivt. Ytterligare en strategi är att *använda eleverna som resurser till varandra* då detta gynnar såväl låg- som högpresterande elever. Dock betonar Lundahl att kamratbedömningen bör formaliseras så att den når ett gott syfte. Den femte strategin handlar om att *aktivera eleverna som ägare av den egna läroprocessen*, detta då elever som tror på sig själva hittar andra vägar då de kör fast istället för att ge upp. Lundahl (2012, s. 288) menar därför att eleverna bör få hjälp med att utveckla olika strategier så att de själva kan granska och bedöma sina arbeten i samband med att de kommer upp i högre årskurser. Återkoppling kan ta sig i uttryck på olika sätt i undervisningen: skriftligt, muntligt mellan elever är några varianter. Hattie och Timperley (2007) har utifrån flera metaanalyser arbetat fram en modell för återkopplingen utifrån olika nivåer. I den här studien fokuseras på muntlig återkoppling som är formativ och Hattie och Timperleys modell används som grund för detta arbete.

Vidare handlar återkoppling om att klargöra målet och informera eleven hur hen ligger till i förhållande till detta för att sedan ge eleven riktlinjer som leder till målet (Hattie & Timperley 2007, s. 90). Hattie och Timperley (2007, s. 81) menar att återkopplingen inte alltid är effektiv då sättet den ges på kan ha varierande inverkan på mottagaren. Föreliggande studie utgår från Hattie och Timperleys beskrivning av återkoppling utifrån fyra nivåer, där den muntliga återkopplingen är central för studiens syfte och frågeställningar. De fyra nivåerna presenteras närmare under



teoriavsnittet då jag valt att operationalisera dessa som ett sätt att undersöka lärarnas tal om sitt arbete med muntlig återkoppling. Hattie och Timperley (2007, s. 82) hänvisar till Sadler som menar att syftet med återkopplingen är att fylla gapet mellan den faktiska kunskapen och lärandemålet. Den första nivån utifrån Hattie & Timperleys modell (2007, s. 90) är den *uppgiftsrelaterade*, den andra kallas för den *metakognitiva*, den tredje kallas för den *processrelaterade* och slutligen den fjärde som kallas för den *personliga återkopplingen*. Den *uppgiftsrelaterade* återkopplingen som är ytlig och främst handlar om huruvida en uppgift har lösts på rätt eller fel sätt eller om svaret inte är fullständigt är den vanligaste typen av återkoppling. Den *uppgiftsrelaterade* återkopplingen är oftast bunden till en specifik uppgift och därför inte användbar på andra uppgifter. Den *metakognitiva* återkopplingen syftar till att förbättra elevers kapacitet till att styra det egna arbetet. För att detta ska vara möjligt bör eleverna utveckla strategier som utvecklar självdisciplin och självvärdering. Genom den *metakognitiva* återkopplingen får eleverna möjlighet att stärka förmågan i det egna ansvaret för återkoppling i undervisningen. I den *processrelaterade* återkopplingen handlar arbetet om olika processer som elever kan använda för att lösa en uppgift vilket kan vara tips på strategier som eleven arbetat med tidigare till exempel. Till skillnad från den *uppgiftsrelaterade* återkopplingen så kan den *processrelaterade* återkopplingen användas till ytterligare uppgifter då den ofta är generaliserbar. Avslutningsvis handlar det om den *personliga återkopplingen*. Hattie & Timperley (2007, s. 90) menar att den här typen är vanlig men den fyller inget effektivt syfte när det handlar om att öka lärandet. Den här typen av återkoppling är personlig och riktar sig mot eleven som person utan att relatera till uppgiften då den inte beskriver hur eleven ska göra för att uppnå målen. Exempel på den här typen av återkoppling är beröm i form av: ”Bra arbete!” ”Du är en ambitiös elev!”. Hattie & Timperley (2007, s. 90) menar att den här formen av återkoppling sätter igång processer som inte främjar lärandet. Den mest effektiva återkopplingen är den *processrelaterade* eller den *metakognitiva*. För att en effektiv återkoppling ska uppnås menar Hattie (2012, s. 157) att läraren bör ha en förståelse för var en elev befinner sig och var den förväntas vara. Lärares uppfattningar om bedömning formas av olika faktorer, dels har den egna erfarenheten från skolgången betydelse, likaså präglas lärares uppfattning om bedömning av det synsätt och arbetssätt som är vanligt på den skola där läraren arbetar (Skolverket 2011b, s. 8).

### 2.3 Motivation

Enligt Nationalencyklopedin betyder ordet motivation ”en psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål.” ([www.ne.se](http://www.ne.se)). En stor del av läraruppgiften handlar om att väcka elevers motivation och lusten att lära det läraren presenterar. Det finns flera skilda definitioner och likaså varierande teorier när det gäller motivation (Ahl 2004, s. 20). Westlund (2008, s. 28) menar att den *inre* motivationen styrs av den egna lusten att lära. De elever som drivs av en inre motivation behöver därför ingen belöning för att utföra en uppgift, då arbetet med uppgiften i sig eller resultatet av arbetet, blir en slags belöning. Däremot finns det elever som lär genom *yttre* motivation där själva lärandet inte ses som en belöning utan där yttre stimulans är det som motiverar eleverna (Westlund 2008, s. 28). Lärare bör sträva efter att stimulera den inre motivationen hos elever. Genom att berömma elevens ansträngning och

arbetsprocess istället för att berömma eleven på det personliga planet bidrar det till att stimulera den inre motivationen (Westlund 2008, s. 30). Eftersom elever stimuleras olika är det av stor vikt att kombinera inre och yttre motivationsformer i undervisningen, de båda formerna kan dessutom komplettera varandra (Westlund 2008, s. 29).

Jungert (2015, s. 21) menar att tre grundläggande behov bör tillgodoses för att en elev ska känna en inre motivation inför studier. Det ena handlar om möjlighet att utveckla relationer och att ingå i sociala konstellationer eftersom människan genom naturen har en önskan om att ingå i sociala relationer, detta behov kallas för *gemensamhetsbehovet*. Vidare behöver elever känna att de utvecklas och lär i skolan för att kunna utveckla *kompetensbehovet*. Slutligen handlar det om *autonomibehovet* som handlar om den egna rätten att styra. Jungert (2015, s. 21) menar att det kan handla om att elever själva får välja strategier, en bok de vill läsa som läxa eller andra skoluppgifter. Det finns dock tre inslag som bör ingå för att autonomibehovet ska fungera optimalt. Det första är en meningsfull anledning till att utföra en uppgift eller att bete sig på ett visst sätt. Den andra handlar om empati och den tredje handlar om att stödet som eleven erbjuds ska förmedla valfrihet och inte kontroll. Genom att ta hänsyn till de olika behoven främjas förutsättningarna för att elever ska utveckla en inre motivation (Jungert 2015, s. 21).

En västerländsk motivationsteori som R. M. Ryan och E. L. Deci presenterat handlar om inre och yttre motivation och enligt dem definieras motivation på följande sätt: "to be motivated means to be moved to do something" (Ryan & Deci 2000, s. 54). I den här studien kommer Ryan och Decis teoretiska koncept om motivation användas för att undersöka hur lärare använder återkoppling för att influera elevers lärande genom motivation. En närmre presentation av deras motivationsteori följer under teoriavsnittet.

### **3 Syfte och frågeställning**

Syftet med den här studien är att undersöka hur muntlig återkoppling kan främja lärandet och motivera elever i årskurs 4–6 i skrivandet av texter i ämnet svenska. Studien drivs av följande frågeställningar:

1. Vilka olika nivåer av formativ, muntlig återkoppling använder lärare i undervisningen i ämnet svenska?
2. På vilket sätt arbetar lärare med muntlig formativ återkoppling så att elevers lärande motiveras?

## 4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Studien bygger på ett diskursivt förhållningssätt där lärares tal om sin verksamhet och arbetet med återkoppling utgör det undersökta materialet (Bolander & Fejes 2015, s. 94). Forskning inom området muntlig återkoppling på elevers skrivande i ämnet svenska för elever i årskurs 4–6 är så gott som obefintlig. I detta avsnitt redovisas därför forskning kring formativ bedömning med tonvikt på muntlig återkoppling som inkluderar studier gjorda inom andra ämnen än svenska samt för hela grundskolan och även gymnasieskolan. För detta avsnitt är urvalet av studier så kallade peer reviewed vilket innebär att de är kritiskt granskade av sakkunniga före publicering (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 61). Såväl nationell som internationell forskning utgiven mellan år 2000–2016 är representerad. Då syftet med studien är att undersöka hur muntlig återkoppling kan främja lärandet och motivera elever i årskurs 4–6 i skrivandet av texter i ämnet svenska presenteras även forskning som synliggör positiva och negativa effekter som kan uppstå i samband med en formativ bedömning.

### 4.1 Lärares arbete med muntlig återkoppling

Formativ bedömning handlar på många sätt om att synliggöra lärandet för eleverna. Elevernas möjlighet till en positiv upplevelse av den muntliga återkopplingen ökar när läraren synliggör den så att eleverna förstår och därmed kan integrera den i läroprocessen (Gamlen & Smith 2013, s. 160 och Grönlund 2011, s. 128). I flera studier som handlar om formativ bedömning framgår det även att tidsplaneringen för uppföljning är minst lika viktig när det gäller återkopplingen (Gamlen & Smith 2013; Bergh Nestlog 2009; Grönlund 2011). Vidare pekar forskningen på betydelsen av *när* och *hur* återkopplingen tas emot och inte att endast fundera på hur den förmedlas. Detta eftersom forskning visat att återkoppling kan tolkas olika beroende på när den förmedlas (Gamlen & Smith 2013, s. 160). Likaså visar Bergh Nestlogs studie (2012, s. 262) att elevers skrivutveckling främjas när återkopplingen riktas mot övergripande textstrukturer, vilket i sin tur leder till fördjupande textkunskap hos eleverna. Tidigare forskning visar även att en dialog om den generella textstrukturen bidrar till att uppmärksamma eleverna på betydelsen av att skriva tydliga, pregnanta och välformade texter (Bergh Nestlog 2009, s. 104). Utifrån Norbergs studie (2015, s. 52-54) har det framkommit att den vanligaste typen av återkoppling handlar om *bekräftelse* där läraren upprepar elevens svar vid skrivandet av exempelvis sagor.

Den formativa bedömningen handlar på många sätt om att synliggöra lärandet för eleverna. I flera studier som handlar om formativ bedömning framgår det även att planering för uppföljning av återkopplingen är minst lika viktigt som den tid läraren avsätter för arbetet med återkopplingen (Gamlen & Smith 2013; 160 Grönlund 2011). Om eleverna får återkopplingen i slutet av en arbetsprocess finns det en risk att de inte får den tid som krävs för att använda den formativt. Återkopplingen kan då tolkas som en slags frivillig uppgift som skulle memoreras till nästa gång eftersom tiden inte tillät dem att arbeta aktivt (Gamlen & Smith 2013, s. 160). En

svensk studie om *kamratbedömning* visade att den återkoppling som skedde på uppgiftsnivå ofta var bakåtsyftande (Granekull 2016). I samma studie (2016, s. 129) framkom även att en liten del av återkopplingen skedde på processnivå och i dessa fall var den otydlig. Den vanligaste formen av återkoppling skedde på person- eller prestationsnivå och var ibland ämnesrelaterad. Studien visade att kamratbedömning kräver bedömarfärdighet ifall den ska fungera (Granekull 2016, s. 129). Utan kunskap om hur återkopplingen ska ges uteblir syftet som handlar om att vägleda. I en annan studie framkommer att elever som får återkoppling på ett arbete som är avslutat upplever detta som negativ feedback (Gamlen & Smith 2013, s. 160). Studien ger exempel på denna typ av feedback den som består av att läraren beskriver vad som hade kunnat göras bättre trots att eleven upplevde sig ha gjort sitt yttersta (Gamlen och Smith 2013, s. 161). I samma studie belyste forskarna att eleverna upplevde den negativa feedbacken som pina i de fall som eleverna fick kommentar i form av: ”Du måste arbeta bättre och hårdare i framtiden” (Gamlen & Smith 2013, s. 162). Ett annat exempel var när läraren bad eleven att fördjupa innehållet i texten, vilket eleven redan upplevde sig ha gjort. I studien resonerade eleverna som så att om de haft de kunskaper som läraren efterlyste hade de naturligtvis använt dem (Gamlen och Smith 2013, s. 162). Den här typen av återkoppling var den vanligaste formen i studien (Gamlen & Smith 2013, s. 162). Liknade resultat kom fram i Wyszynska Johansson och Henning Loeb's studie (2015, s. 14) där eleverna upplevde att de fick återkoppling som inte ledde dem vidare i läroprocessen då de saknade formuleringar som ”varför” och ”för att” i återkopplingen.

En annan utmaning med arbetet av formativ bedömning handlar Levinsson (2013) studie om, denna utgår från lärares perspektiv och belyser bland annat lärares vardag gentemot forskningen. Studien (2013, s. 91) framhåller att det finns en distans mellan lärarens vardag och det forskningen kommit fram till, vilket leder till att lärare känner en utmaning i att använda formativ bedömning. Studien (Levinsson 2013, s. 93) hänvisar till tidigare forskning som visat att implementeringen av formativ bedömning i skolan kan vara förenat med en rad svårigheter varför det finns behov för stöd i samband med införandet. Detta förstärks utifrån olika studier (Bergh Nestlog 2009; Grönlund 2011, s. 85; Levinsson 2013, s. 99–100) där det framkommer att lärare har skilda uppfattningar om formativ bedömning och vad som kännetecknar god återkoppling. Även Blomqvist, Lindberg och Skar (2016, s. 17) betonar i sin artikel att den bedömningsinformation som ges i elevers texter sällan bidrar till att utveckla skrivundervisningen. Istället utgår bedömningen av elevers skrivande från vad eleverna ska kunna och inte vad de blivit undervisade i (Blomqvist m.fl. 2016, s. 17).

Levinsson (2013, s. 94) argumenterar för verkliga exempel i sin studie då dessa på ett levande sätt kan återge de svårigheter som kan uppkomma i anslutning med arbetet med formativ bedömning. På så sätt kan läraren använda dessa som redskap och därmed bidra till ett kritiskt tänkande. Levinssons studie (2013, s. 94) lyfter även en annan utmaning i samband med att formativ bedömning ska införas i undervisningen, vilken handlar om att vissa lärare kan vara ovilliga till att förändra gamla rutiner, då det ibland kan finnas ett motstånd till att prova något som är nytt. Levinsson (2013, s. 94) menar att andra lärare kan hindra den professionella utvecklingen eftersom tolkningen av formativ bedömning kan skilja mellan olika lärare. En annan aspekt som Levinsson (2013, s. 106) tar upp i sin avhandling är att

en stor del av den forskning som gjorts inom formativ bedömning är baserad på metaanalyser gjorda av enskilda forskare utomlands och inte i Sverige. Levinsson (2013, s. 106) ser en utmaning när de olika strategierna ska implementeras i de nordiska undervisningstraditionerna.

I en studie gjord av Muhammad 2013 där 51 grundskolelärare tillfrågats om formativ bedömning framkom det att större delen av de tillfrågade (88,3%), ansåg att syftet med den formativa bedömningen handlade om att öka elevers lärande och en något lägre andel (78,4%) var av den uppfattningen att den formativa bedömningen formade lärandet (Muhammad 2013, s. 321). Lite fler än hälften (58,93%) var av den uppfattningen att formativ bedömning kunde användas till att mäta det egna lärandet och en i stort sett lika stor andel (54,9%) såg den formativa bedömningen som ett sätt att vägleda elever. Merparten av de intervjuade lärarna (82,4%) använde sig regelbundet av muntlig återkoppling i undervisningen (Muhammad 2013, s. 321).

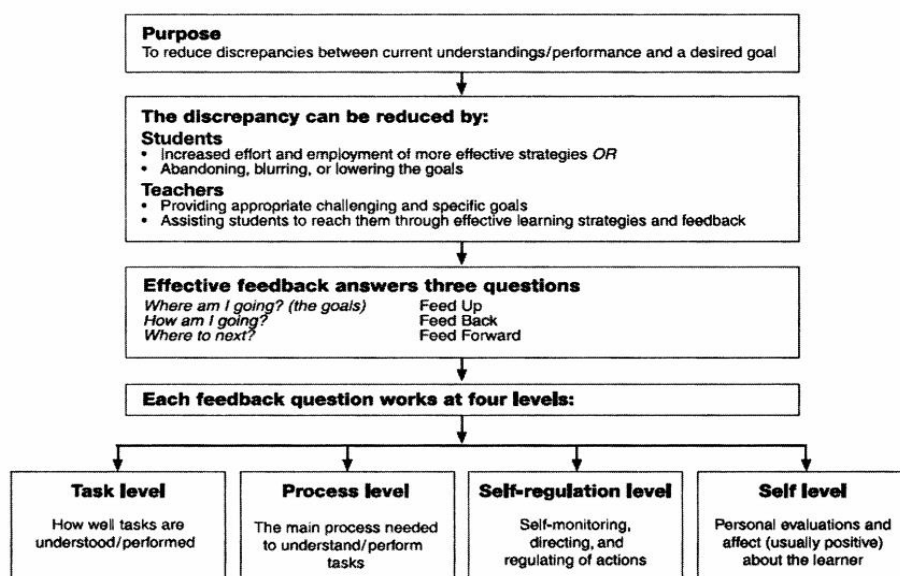
Ytterligare utmaningar i arbetet med muntlig återkoppling lyfter Norberg (2015, s. 95) i sin avhandling, när hon menar att lärare ibland kan uppleva att en elev har skrivit en berättelse så pass bra att det inte finns någon form av återkoppling som fungerar på ett formativt sätt eftersom skildringen uppfyller samtliga krav för att få betyget A. Enligt Gamlen och Smiths studie (2013, s. 162) upplever elever dock att ett arbete alltid kan förbättras och skulle därför känna sig hjälpta av ytterligare återkoppling och inte bara av betyget A.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt redogör jag för studiens teoretiska utgångspunkter. Studien bygger på ett diskursivt förhållningssätt där lärares tal om sin verksamhet utgör det undersökta materialet (Bolander & Fejes 2015, s. 90). Genom en diskursanalytisk ansats finns en ambition om att finna eventuella mönster eller påverkansfaktorer som kan bidra till vidare utveckling och förståelse för hur den muntliga återkopplingen används för att motivera elever. I analysen av intervjuerna har först fyra olika nivåer av återkoppling från Hattie och Timperley (2007) använts som analysverktyg (se figur 1). I ett andra steg har Ryan och Decis (2000) motivationsteori *Self-Determination Theory*. (2000) använts.

### 5.1 Återkoppling med fyra olika fokus

Återkoppling som stödjer lärandet kännetecknas av att den utgår från elevens prestation eller förståelse och att den är framåtsyftande. För att återkopplingen ska fungera effektivt menar forskarna John Hattie och Helen Timperley (2007, s. 82) att den bör innehålla vägledning som eleven kan använda sig utav i skolarbetet. Dialogen mellan lärare och elev karaktäriseras då av information om hur eleven ska ta sig vidare. Hattie och Timperley (2007, s. 87) har utformat en modell (se figur 1) för framåtsyftande återkoppling där de utgår från tre frågor: "var är jag nu?" vilket de kallar för feedback. Den andra frågan är: "vad är målet?" vilket de benämner som feed-up. Den tredje frågan lyder: "hur ska jag komma vidare?" vilket benämns feed-forward. Vidare skiljer forskarna på fyra olika nivåer av återkopplingen: den *uppgiftsrelaterade*, den *processrelaterade*, den *metakognitiva* och den *personliga återkopplingen*. Nedan följer en beskrivning av de olika nivåerna och hur dessa används som analysredskap i föreliggande studie.



Figur 1. Modell för återkoppling som stärker lärandet enligt Hattie och Timperley (2007, s. 87).

### **5.1.1 Återkoppling på uppgiftsnivå**

Återkoppling på uppgiftsnivå är ytlig och handlar främst om att beskriva huruvida en uppgift har löst på rätt eller fel sätt eller om svaret inte är fullständigt. Återkoppling av detta slag är enligt Hattie och Timperley (2007, s. 91) den som används mest och handlar om att korrigera fel i en uppgift. Den är sällan generaliserbar och går därför inte att använda på andra uppgifter. Forskarna (2007, s. 91) menar att återkoppling som uteslutande syftar på uppgiften kan leda till att eleverna missar att använda och utveckla strategier och istället endast fokuserar på att lösa själva uppgiften. Återkoppling på uppgiftsnivå bygger på att eleverna får information om felaktiga tolkningar och istället får tillgång till effektiva strategier eller ledtrådar som kan hjälpa dem att lösa uppgiften (Hattie & Timperley 2007, s. 102). Dock hänvisar Hattie och Timperley (2007, s. 92) till tidigare forskning som visat att den uppgiftsrelaterade återkopplingen har god effekt då den ges skriftligt, framförallt i jämförelse med betyg.

### **5.1.2 Återkoppling på processnivå**

Återkoppling på processrelaterad nivå används just till process- eller färdighetskunskaper för att förstå, lösa eller fullfölja en uppgift, här handlar det om en förståelse för strategier som krävs för att kunna lösa olika uppgifter. Av detta skäl är den processrelaterade återkopplingen generaliserbar och kan därmed användas till flera uppgifter till skillnad från den uppgiftsrelaterade återkopplingen (Hattie & Timperley 2007, s. 93). Exempel på detta kan vara strategier för att hitta information. När återkoppling handlar om vilka förmågor elever ska utveckla så handlar det om en processrelaterad återkoppling. Hattie och Timperley (2007, s. 93) menar att den processrelaterade återkopplingen bidrar till en djupare inläring och att den är mer effektiv än den uppgiftsrelaterade som snarare ger inläring på ytnivå.

### **5.1.3 Återkoppling på metakognitiv nivå**

Återkoppling på metakognitiv nivå handlar om att stärka elevens tilltro till den egna förmågan och således en lust till att gå vidare i sitt lärande. Elever med stark självreglering använder sig av intern återkoppling och har kognitiva rutiner när de arbetar med uppgifter, vilket effektiviserar lärandet (Hattie & Timperley 2007, s. 94). Hattie och Timperley menar däremot att de elever som inte har kognitiva rutiner eller stark självreglering blir beroende av utomstående faktorer såsom läraren. Två väsentliga förmågor eleverna behöver utveckla för att kunna använda den metakognitiva återkopplingen är självutvärdering och självreflektion. Genom att använda frågor som uppmuntrar eleven till att fatta egna beslut och strategier med en uppgift stimuleras elevens metakognitiva förmåga. Vidare menar Hattie och Timperley (2007, s. 96) att den metakognitiva återkopplingen fungerar bäst då den knyter an till ämnet eller till själva uppgiften och den bör därför inte vara generell.



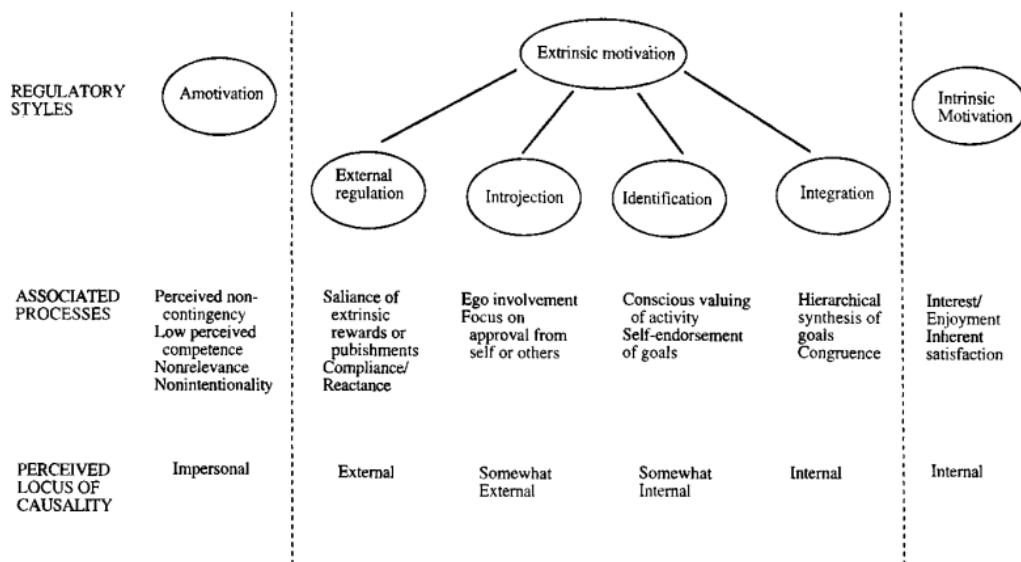
#### 5.1.4 Återkoppling på personlig nivå

Återkoppling på personlig nivå är enligt Hattie och Timperleys studier (2007, s. 96) är aktuell inom konceptet då den typen av återkoppling ofta används istället för de tre övriga kategorierna. Det är dock inte den typ av återkoppling som har bäst effekt på lärandet, vilket de menar beror på att den sällan innehåller uppgiftsrelaterad information (Hattie & Timperley 2007, s.96). Återkoppling som riktas mot eleven kan vara beröm som: ”Vad duktig du är” eller ”Bra jobbat”. Den här typen av återkoppling säger oftast inte tillräckligt mycket för att eleven ska kunna använda informationen till att förbättra sin prestation. Däremot är det viktigt att skilja på den återkoppling som leder fokus från uppgiften till att endast fokusera på eleven, eftersom den typen av återkopplingen sällan leder lärandet framåt. Motsatsen är återkoppling som riktas mot eleven och samtidigt har fokus på uppgiften, som när en elev får personlig bekräftelse i kombination med återkoppling på uppgiften: ”Du har verkligen jobbat bra, eftersom du har fullföljt uppgiften genom att använda de strategier vi tidigare talat om” (Hattie & Timperley 2007, s. 96).

#### 5.2 Motivationsteori

Detta avsnitt innefattar en översikt av självbestämmande motivationsteori *Self-Determination Theory* (se figur 2). Genom forskning har Ryan och Deci (2000, s. 55) kommit fram till att det råder stora skillnader mellan elevers prestation beroende på om de använder sig av *inre* eller av *yttre* motivation. Utifrån denna forskning har de sammanställt en motivationsteori som bygger på självbestämmande på engelska heter den *Self-Determination Theory*. Denna teori redogör på ett teoretiskt sätt hur lärare kan stötta elever i praktiken och därmed öka deras *inre motivation*. Denna motivationsteori bygger på att *inre* motivation finns centralt hos alla eftersom människan i grunden är en aktiv aktör med de inre förutsättningar som krävs för att kunna ta sig an kunskap (Ryan & Deci 2000, s. 55). Inom self-determination theory är individens deltagande i sociala sammanhang centralt och hur motivationen påverkas där. Enligt Ryan och Deci (2000, s. 104) handlar denna motivationsteori om att människan har en benägenhet att förena yttre värden och ordning i olika sammanhang, dock beroende på rådande sociala omständigheter. Vidare belyser teorin av att motivation ska värderas i kvalitet och inte i kvantitet (Ryan & Deci 2000, s. 104).

Enligt Ryan och Deci (2000, s. 60) har den *inre* motivationen en tendens att minska i takt med att elever börjar i högre årskurser. De råder stora skillnader mellan elever som styrs av den *yttre* motivationen. Ryan och Deci (2000, s. 60) ser ingen skillnad på de elever som väljer att göra sina läxor för att slippa bestraffning eller på de elever som väljer att arbeta hårt i skolan för att få ett bra arbete i framtiden. Ryan och Deci menar att den typen av skolarbete drivs av *yttre* motivation, den ena för att slippa bestraffning och den andra för att få ett bra arbete, denna motivation är instrumentell i sin natur (Ryan & Deci 2000, s. 60–61). Vidare menar de att uppgiften kan vara helt utan mening för eleven varför denne kan sakna all form av motivation.



Figur 2: Taxonomi för mänsklig motivation enligt Ryan & Deci, (2000, s. 61).

Vidare har Ryan och Deci framställt en taxonomi enligt följande huvudgrupper: *Demotivation*, *yttre motivation* och *inre motivation* (2000, s. 61–62). Modellen (2000, s. 61) är uppdelad från *demotivation* som är den svagaste formen av motivation, till *inre motivation* som är den starkaste formen av motivation. Enligt Ryan och Deci handlar demotivation om: "... the state of lacking an intention to act." (Ryan & Deci 2000, s. 61). Vilket de beskriver som en icke motivation och som uppstår när elever helt saknar all typ av motivation till att utföra en uppgift. Ryan och Deci hänvisar till tidigare forskning och menar att de kan finnas olika orsaker till denna ovilja. Antingen kan det bero på att eleven inte anser sig klara av uppgiften då den känns svår eller att den leder till ett oönskat resultat. Utöver denna indelning betonar modellen fyra underkategorier till den yttre motivationen nämligen: *Yttre kontroll*, *introjektion*, *identifikation* och *integration* (Ryan & Deci 2000, s. 61).

### 5.2.1 Yttre kontroll

*Yttre kontroll* är enligt Ryan och Deci (2000, s. 61) en stark form av motivation som utförs genom yttre kontroll och därmed den minst autonoma formen av *yttre motivation*. Denna kategori kännetecknas av att motivation till att utföra uppgifter av den här typen handlar om att undvika bestraffning eller tillhandahålla belöning. Enligt Ryan och Deci (2000, s. 61) upplevs denna typ av motivation ofta som kontrollerande och främmande.

### 5.2.2 Introjektion

*Introjektion* är enligt Ryan och Deci (2000, s. 61) också en slags kontrollerande form av motivation då anledningen till att utföra en uppgift handlar om att undvika dåligt samvete och oro samtidigt som målet är att stärka självförtroendet. Ett exempel på denna form av motivation är då någon genomför en handling enbart för att behålla sin självaktning eller sitt självförtroende (Ryan & Deci 2000, s. 62).

### **5.2.3 Identifierad reglering**

*Identifierad reglering* är enligt Ryan och Deci (2000, s. 62) den form som påverkar den yttre motivationen genom att eleven identifierar sig med betydelsen av ett motiv för att uppnå ett mål. Exempel är en elev som lär sig alfabetet för att kunna skriva, vilket eleven värderar som ett högt motiv för att nå ett mål (Ryan & Deci 2000, s. 62).

### **5.2.4 Integrerad reglering**

*Integrerad reglering* är enligt Ryan och Deci (2000, s. 62) den form där individen känner så pass starkt för en uppgift att den blir en del av den egna personen, det är denna typ av *yttre motivation* som påminner mest om den inre motivationen. I nästa steg av Ryan & Decis klassificering (2000, s. 61) av integrerad reglering följer den inre motivationen (se figur 2).

## 6 Metod

I följande avsnitt redogörs för hur val av metod och hur urvalet av intervjupersoner för studien har gått till. Vidare följer en beskrivning av de olika intervjuerna samt de olika etiska aspekter som tagits i beaktande. Avslutningsvis en redogörelse för genomförandet av studien med tillhörande databearbetning och analysmetod samt tillförlitligheten för studien.

### 6.1 Val av metod

En viktig del av i arbetet med en vetenskaplig studie är att först fundera på vilket fenomen som ska studeras för att sedan ta ställning till lämplig metodansats (Fejes & Thornberg 2015, s. 21). Utifrån några övergripande punkter som rör perspektiv, lämpliga forskningsfrågor och metoder som datainsamlingen lämpar sig för samt på vilket sätt analysen av data kan genomföras föll valet på en intervjustudie som metod för denna studie med fokus på lärarnas tal om sin verksamhet. Då studien ämnar fånga lärarens egna upplevelser föll valet på en kvalitativ studie med fokus på lärarnas tal om sin verksamhet. Genom en diskursanalytisk ansats finns en strävan om att upptäcka möjliga mönster eller påverkansfaktorer som kan leda till vidare utveckling och förståelse för hur den muntliga återkopplingen används för att motivera elever.

### 6.2 Intervju som datainsamlingsmetod

I den här studien utgör fem intervjuade lärares svar på frågor om muntlig återkoppling material för diskursanalysen. För att få en förståelse för vad diskursanalys innebär redogör jag för Winter Jørgensen och Philips beskrivning av ordet diskurs: ”en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winter Jørgensen och Philips 2000, s. 7). Syftet med studien handlar inte om att leta efter rätt eller fel, målet är att få en djupare inblick. När diskursanalys tillämpas studeras samtal och intervjufrågor som en beskrivning av verkligheten (Bolander & Fejes 2015, s. 94. En kvalitativ intervju kan vara mer eller mindre strukturerad (Larsen 2009, s. 83). För denna studie har en semistrukturerad intervju valts med hjälp av en så kallad intervjuguide som bestod av en lista med frågor (Larsen 2009, s. 84). Genom att använda en semistrukturerad form av intervjun gynnades möjligheten till diskussioner eftersom denna typ av intervju möjliggör en flexibilitet där frågorna inte behöver ställas i någon speciell ordning (Back & Berterö 2015, s. 151). Jag tillämpade öppna frågor och följdfrågor vilket bidrog till att informanterna kunde tala spontant utifrån de frågor som ställdes. Intervjuguiden fungerade sedan som en mall så att fokus riktades mot studiens syfte. Följdfrågorna ställdes utifrån de svar informanterna gav och dessa finns inte med i intervjuguiden.

### 6.3 Urval av lärare

För att få svar på mina frågeställningar och för att uppnå studiens syfte var ambitionen från början att hitta mellanstadielärare i ämnet svenska från olika skolor. Fem lärare som undervisar i ämnet svenska valdes ut eftersom studiens syfte riktar sig mot detta undervisningsämne. Målsättningen var i utgångsläget totalt sex lärare fördelade på olika skolor i en mellansvensk kommun. I ett första steg kontaktades

studierektorn på den skola där jag haft min verksamhetsförlagda utbildning. Genom henne fick jag kontakt med fyra olika lärare på två olika skolor. Från övriga skolor i kommunen hittade jag endast en lärare som ville vara med i studien.

Tabell 1. Spridning av informanternas ålder och undervisningserfarenhet.

<b>Bakgrundsfaktor (antal informanter)</b>		
<b>Undervisning:</b>		
Årskurs 1–3 (1)	Årskurs 4–6 (4)	
<b>Undervisningserfarenhet i antal år:</b>		
6–10 (1)	10–20 (3)	30–40 (1)
<b>Informanternas ålder:</b>		
35–45 (2)	45–55 (1)	55–65 (2)
<b>Behörig lärare:</b>		
Årskurs 1–4 (1)	Årskurs 4–7 (3)	Årskurs 4–6 (1)

De fem lärare som intervjuades var samtliga behöriga lärare med lärarlegitimation som undervisade i ämnet svenska. För övrigt fanns viss spridning i informanternas bakgrund. Tiden som yrkesverksamma lärare varierade mellan informanterna från 6–40 år. Två av lärarna undervisade i årskurs sex på en högstadieskola, två undervisade på mellanstadiet och en lärare undervisade på lågstadiet. Fyra av lärarna hade samma rektor även om de inte undervisade på samma skola. En mellanstadielärare tillhörde samma kommun, men arbetade i en skola som låg lite längre bort (Se tabell 1). Samtliga informanter använde sig av muntlig återkoppling i undervisningen. Samtliga informanter undervisade förutom i ämnet svenska även i andra ämnen. Intervjuerna utgick från ett lärarperspektiv.

#### 6.4 Forskningsetiska överväganden

För att försäkra mig om alla åtgärder och råd som rör etiska frågor i en studie har följts, har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2016). Utifrån dessa principer gäller fyra krav: *informations-*, *samtyckets-*, *konfidentialitets-* och *nyttjandekrav*. Dessa etiska regler ska fungera som riktlinjer (Björkdahl-Ordell 2007, s. 27). Genom att dela ut ett informationsbrev till varje deltagare har hänsyn tagits till *samtyckes-* och *informationskravet* (se bilaga 1). I brevet fanns en redogörelse för studiens syfte och deltagarna informerades om att de utan förklaring hade rätt att avbryta sin medverkan. Även *konfidentialitetskravet* behandlades genom informationsbrevet då en garanti för anonymiteten garanterades. Detta krav uppfylldes genom att samtliga deltagare avidentifierades i samband med transkriberingen av materialet som dessutom förvarats oåtkomligt för obehöriga. Vidare informerades deltagarna via informationsbrevet att all information som rör studien raderas efter att arbetet godkänts. Slutligen har alla deltagare erbjudits att ta del av föreliggande studie när den är avslutad och godkänd. Studien har för övrigt inte behandlat några känsliga personuppgifter som ras eller etniskt ursprung, politiska åsikter eller filosofisk övertygelse (Vetenskapsrådet 2016). Ambitionen med denna studie är att den ska vara så transparent som möjligt samtidigt som informanterna skyddas. Studiens syfte och teoretiska ansats motiverar inte några personporträtt därför finns goda förutsättningar för att även upprätthålla en intern anonymitet.



## 6.5 Genomförande

Inför varje intervju förberedde jag mig med hjälp av en intervjuguide med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar (Se bilaga 2). Enligt Kihlström (2007, s. 52) är det en fördel att börja intervjun med några uppvärmningsfrågor. I mitt fall innebar det att jag informerade om studiens syfte på ett övergripande plan där jag förklarade att intervjun spelades in, att det stod varje informant fritt välja huruvida de önskade svara på frågorna eller inte. Vidare informerade jag inför varje intervju om att det inte fanns några svar som var rätt eller fel, utan att studien handlar om att spegla lärarens arbete med formativ bedömning. Slutligen fick de skriva under informationsbrevet. Samtliga intervjuer startade på liknade sätt där informanten inledningsvis fritt berättade om utbildningserfarenhet och antal år som verksamma lärare. Därefter ställdes frågor som var kopplade till studiens syfte. Intervjuerna har genomförts på liknade sätt med liknade frågeställningar. Målet med intervjuerna var inte att styra intervjun med exakt likadana frågor i en och samma ordning utan att få informanten att tala fritt. Enligt Back och Berterö (2015, s. 151) är det bra ifall intervjun börjar med en allmän fråga för att sedan fortsätta med specifika följdfrågor.

Alla intervjuer genomfördes på de skolor där informanterna arbetade och i samtliga fall valde var och en ett passande rum för intervjun. Intervjuerna tog mellan 15 till 40 minuter, beroende på hur mycket informanten hade att säga. Fyra intervjuer utfördes under samma vecka, två stycken på måndagen och två stycken på tisdagen, den sista intervjun utfördes två veckor efter den första. Alla intervjuer spelades in för att lättare kunna fokusera på frågor och svar under intervjun, men även för att kunna lyssna på materialet flera gånger. Sammanlagt består det inspelade materialet av 95 minuters taltid. Inspelningarna av intervjuerna skedde genom en inspelningsfunktion via smartphone. Intervjuerna transkriberades till textform i direkt anslutning till att intervjuerna var genomförda.

## 6.6 Databearbetning och analysmetod

I ett första steg har en fintranskribering av materialet gjorts och följde allmänna förhållningssätt liknade det Linell (2011, s. 151–158) beskriver som förenklad transkription. Detta innebar att lärarnas tal, återgetts så ordagrant som möjligt, men där stavningen följt skriftspråkets regler. I transkriberingen använde jag mig av skrivspråket då det var själva innehållet som jag valt att analysera varför alla ord stavats korrekt och inte som de låter. Linell (1994, s. 5) menar vidare att den transkription man väljer beror på vilket syfte analysen har, alltså är transkriptionen teoribunden, vilket betyder att jag i min analys av materialet studerat informanternas samtal och intervjufrågor som en beskrivning av verkligheten. Målet med transkriberingen har varit att återge *vad* lärarna svarar på de olika frågeställningarna och inte att med exakthet återge *hur* de svarar. Detta för att finna eventuella mönster eller påverkansfaktorer som kan bidra till vidare utveckling och förståelse för hur den muntliga återkopplingen används för att motivera elever. Larsen (2009, s. 101) menar att analysen av kvalitativa data handlar om att komprimera en stor mängd text genom att ta bort den information som inte är relevant för studiens syfte. I inledningen av analysarbetet gjordes en så kallad innehållsanalys (Larsen 2009, s. 101) där målet var att finna eventuella mönster eller påverkansfaktorer som kan

bidra till vidare förståelse för lärares arbete med formativ bedömning och muntlig återkoppling.

Därefter analyserades bastranskriptionsmaterialet utifrån Hattie och Timpeleys koncept för återkoppling som stärker lärandet (2007, s. 87) för att undersöka hur lärares menar att de formar elevers lärande. Båda dessa inledande analyser gjordes utifrån följande diskursiva undersökningsfrågor:

- Vad talas det om?
- Hur talas det om detta?
- Vad framställs som sanning?
- Vad utesluts genom detta tal? (Bolander & Fejes 2015, s. 97).

För att undersöka hur lärare menar att de motiverar elever genom återkoppling bearbetades resultatet från de inledande analyserna ytterligare en gång. Detta för att tydliggöra sambandet mellan lärares tal om formativ bedömning och elevers motivation. En analys gjordes med hjälp av fyra koncept från Deci och Ryans motivationsteori (2000). Jag gick igenom koncepten i tur och ordning för att se vad i lärarnas tal som kunde kopplas till de olika delarna av motivationsteorin.

### 6.6.1 Analys utifrån Hattie och Timperley

Enligt Hattie och Timperleys koncept utgår återkoppling från fyra huvudnivåer. I min studie har jag valt att kategorisera uttalande som handlar om eleven men inte om prestationen inom kategorin *personlig nivå*. Exempel på detta är uttalanden som: ”du är duktig”. I de fall då läraren har uttalat sig om eleven i form av: ”bra jobbat, jag ser att du formar bokstäverna på ett fint sätt” har konceptet kategoriserats som *processnivå*, för även om meningen handlar om personlig återkoppling, så fokuserar informationen på en förståelse för strategier som krävs för att kunna lösa olika uppgifter. Ett annat exempel på uttalande var: ”vad var det som var bra?” Ett uttalande som detta hade behandlats som *metakognitiv* återkoppling då den leder till självreflektion och självvärdering hos eleven. När läraren korrigerar en elev genom att säga: tror du att det kan finnas andra vägar?” behandlas det inom kategorin *uppgiftsnivå* även om det i uttrycket finns en önskan om att eleven använder andra vägar så ges inget konkret exempel på strategier utan fokus ligger på själva uppgiften.

### 6.6.2 Exempel på analys utifrån Ryan och Decis motivations teori *Self-Determination Theory*

Enligt Ryan och Deci motivationsteori (2000) kategoriseras motivation utifrån tre olika kategorier: *demotivation*, *yttre motivation* och *inre motivation*. I tillägg till dessa kategorier har Ryan och Deci utvecklat fyra subkategorier till den yttre motivationen nämligen: *Yttre kontroll*, *introjektion*, *identifikation* och *integration* (Ryan & Deci 2000, s. 61). I analysen av studiens material har jag sorterat återkoppling på *personlig nivå* och *återkoppling på uppgiftsnivå* inom kategorin *introjektion* då båda dessa typer av återkoppling kännetecknas av att de handlar om



att undvika bestraffning eller tillhandahålla belöning. Vidare har jag valt att sortera in återkoppling på *processnivå* inom kategorin *identifierbar reglering* då denna form av återkoppling identifierar sig med betydelsen av ett motiv för att uppnå ett mål, vilket kan vara olika strategier som eleven utvecklar för att utvecklas i sitt lärande. Den *metakognitiva* återkopplingen har jag slutligen valt att sortera inom kategorin *integrerad reglering* eftersom denna form av återkoppling handlar om att eleven utvecklar självreflektion och självutvärdering och det är först när denna är utvecklad som eleven kan så pass starkt för en uppgift att den blir en del av den egna personen.

## 6.7 Studiens tillförlitlighet och giltighet

I det här avsnittet kommer jag först att diskutera min roll i intervjusituationen och sedan följer en kritisk reflektion över studiens olika analyser. Eriksson Barajas, m.fl. (2013, s. 129) belyser vikten av att uppnå en balans mellan forskarens neutralitet samtidigt som en närhet till informanten är nödvändig för att kunna uppfatta den information som ges. Vidare bör forskaren delta i samtalet och samtidigt förstå innebörden av vad som sägs. Inför varje intervju informerade jag att studien handlade om muntlig återkoppling och att arbetet bestod i att spegla hur lärarna arbetar med formativ bedömning i undervisningen.

Några av lärarna kände jag sedan tidigare och några träffade jag för första gången i samband med intervjun. För de lärare som jag hade en relation till sedan tidigare förklarade jag att min roll under intervjun handlade om att få höra deras tankar kring arbetet med formativ bedömning och att jag därför inte skulle delta aktivt i dialogen utan anta en mer lyssnande roll. I situationer där intervjuaren känner respondenten kan det vara en god idé att bortse från sin förförståelse och att gå in i situationen med nya ögon (Kihlström 2007, s.50). Inför en intervju är det fördelaktigt att börja med något som Kihlström (2007, s. 52) kallar för uppvärmningsfrågor. I mitt fall påbörjades intervjuerna med frågor om utbildning, ålder, erfarenhet och hur länge de arbetat på skolan. Ingen av de intervjuade fick tillgång till frågorna i förväg, detta var ett medvetet val då jag ansåg att svaren skulle bli av en mer spontan karaktär. Eftersom jag informerat deltagarna om att de kunde hoppa över att svara på någon fråga ifall de kände sig osäkra eller inte hade lust att svara ansåg jag att det inte fanns något skäl till att delge informanterna intervjufrågorna i förväg. Samtliga deltagare svarade på alla frågor och lade till ytterligare kommentarer utöver frågorna.

### 6.7.1 Datainsamlingsmetod

I det här avsnittet kommer jag att diskutera min datainsamlingsmetod och min förförståelse kopplat till min analys av materialet. Studiens syfte var att undersöka lärares användning av muntlig återkoppling för att forma lärandet och motivera elever i årskurs 4–6 i skrivandet av texter i ämnet svenska. Vidare handlade studien om att undersöka hur lärare talade om sitt arbete med muntlig återkoppling, vilka olika nivåer av den muntliga återkopplingen som användes i undervisningen och vilka av dessa som ansågs motivera elever i relation till motivationsteori. För arbetet med studien valdes en kvalitativ intervjustudie med diskursanalys som teoretisk utgångspunkt.

I en kvalitativ metod möter forskaren informanterna ansikte mot ansikte, vilket minimerar ett bortfall (Larsen 2009, s. 23). Då syftet med studien handlade om att få en förståelse för lärarens uppfattning för arbetet med muntlig återkoppling lämpade sig en kvalitativ metod väl. Ytterligare fördelar med en kvalitativ intervjustudie var att en möjlighet till följdfrågor tilläts som i sin tur kan leda till en djupare förståelse (Larsen 2009, s. 27). För studien har en diskursanalytisk ansats resulterat i tre olika analyser: en innehållsanalys där inga kriterier tillämpats där svaren vid en intervju hjälper till att förstå språkets roll och hur vi skapar oss själv och andra (Bolander & Fejes 2015, s. 90). Två analyser har gjorts utifrån Hattie och Timperleys modell för återkoppling som stärker lärandet (2007, s. 87) samt utifrån Ryan och Decis motivationsteori *Self-Determination Theory* (2000).

Vid intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 2) med frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Syftet med intervjuguiden var inte att ställa exakt lika frågor till alla informanter snarare hade den funktionen som en slags mall ifall diskussionerna skulle leda till att studiens syfte kom i bakgrunden, genom intervjuguiden kunde jag alltid återinföra frågorna tillbaka till studiens syfte.

Larsen (2009, s. 101) menar att analysen av kvalitativa data handlar om att komprimera en stor mängd text genom att ta bort den information som inte är relevant för studiens syfte. I samband med transkriberingen har jag löpande fört anteckningar och valt bort delar av materialet som inte varit aktuellt för studiens syfte eller frågeställningar. I inledningen av analysarbetet gjordes en så kallad innehållsanalys (Larsen 2009, s. 101) där målet var att finna ett mönster eller gemensamma drag. För att underlätta detta arbete valde jag ut varje intervjufråga och sammanställde varje svar. Dessa kategoriserades och kodades för att lättare få en överblick. Då vissa intervjufrågor hade gemensamma beröringspunkter sammankopplades dessa. När detta arbete var slutfört, utvärderades materialet utifrån studiens syfte och frågeställningar. I ett första steg gjordes en databearbetning utifrån Hattie och Timperleys modell för muntlig återkoppling (2007). I en andra databearbetning har data analyserats med hjälp av Ryan och Decis (2000) motivationsteori *Self-Determination Theory*. Valet av analyskoncepten innebar automatiskt att en annan typ av analys fallit bort, men då studiens syfte handlar om att undersöka lärares användning av muntlig återkoppling för att forma lärandet och motivera elever skapade dessa båda analyser goda förutsättningar för noggranna undersökningar.

## 7 Resultat

I följande avsnitt presenteras först en sammanfattning av intervjuerna utifrån frågeställningen om hur lärare talar om sitt arbete med muntlig återkoppling. Därefter följer en presentation av vilka olika nivåer av den muntliga återkopplingen som de använder i undervisningen i ämnet svenska utifrån Hattie och Timperleys modell för muntlig återkoppling. Slutligen följer en analys av resultatet från dessa båda första analyssteg utifrån Ryan och Decis (2000) motivationsteori *Self-Determination Theory*.

### 7.1 Lärares beskrivningar av arbetet med återkoppling

I studien framkom genom innehållsanalysen av lärarnas tal flera gemensamma faktorer gällande beskrivningar av arbetet med återkoppling. En handlade om **positiv inställning** till muntlig återkoppling. Exempel på det är att några lärare uppfattade den som väldigt viktig i undervisningen. En annan lärare ansåg muntlig återkoppling som något naturligt och automatiserat. Vidare ansåg samtliga lärare att muntlig återkoppling främst handlade om att **vägleda** elever i skrivprocesser och bearbetning av olika typer av texter när det gällde ämnet svenska. Beskrivningen med att vägleda eleverna i lärandet var centralt men uttrycktes på varierande sätt. En lärare menade att återkopplingen handlade om att **bekräfta** elever i deras utveckling i form av kommentarer som: ”jag ser hur du formar bokstäverna på ett bra sätt” eller ”nu tittar vi tillsammans, vad tycker du själv” (intervju 4). Med den typen av muntlig återkoppling menade läraren att hon uppmuntrade eleven till att bli medveten om det egna lärandet. Hon menade vidare att återkoppling som pekar på något positivt leder eleverna framåt i lärandet. En annan beskrivning av vägledande muntlig återkoppling var att **informera** eleverna om att de var på rätt spår genom att belysa vikten av respons även när ett arbete var avslutat genom frågor som: ”vad var det som var bra?” ”Finns det något jag kan förbättra?” ”Göra på ett annat sätt?” (intervju 5). Några lärare menade att den muntliga återkopplingen kunde användas i ett vägledande syfte genom **tydliga mål** till eleverna och därmed göra lärandet greppbart. Detta genom att informera eleverna om dess svaga länk, eftersom de ansåg att den typen av koppling från läraren bidrar till att motivera elever (intervju 5). En liknade beskrivning av återkopplingens betydelse för att synliggöra lärandet handlade om att se undervisningen på ett djupare plan då små detaljer kunde ha stor betydelse för resonemanget och att man som lärare måste lyfta detta i återkopplingen, vilket informant 3 beskrev på följande sätt:

Jag tror att det är jätteviktigt att höra att man tänker rätt eller att man tänker i bra banor när man har no resonemang så att säga och även om det bara är en pyttepytteliten bit av det där som de sa som var klokt eller bra då är det jätteviktigt att man plockar fram den saken. (intervju 3).

Ett annat resultat som kom fram genom studien är att flera lärare i beskrivningen av arbetet med muntlig återkoppling betonade att det handlade om vikten av att eleverna kände att de dög som de var utan någon närmare beskrivning av hur det kunde forma lärandet. Flera informanter använde den muntliga återkopplingen formativt i mindre grupper för att kunna nå ut till eleverna, då de ansåg det vara omöjligt att hinna med samtliga. En annan beskrivning handlade om att peppa svaga elever genom positiva tillrop i kombination med frågor som: ”wow, var hittade du

det här” eller ”du har hittat ett bra tema, kör vidare på det” (intervju 2). En gemensam nämnare i beskrivningen av muntlig återkoppling handlade om **checklistor** då flertalet av lärarna använde sig av dessa på ett varierat sätt. En lärare beskrev hur återkoppling användes vid kamratbedömningar där eleverna fick använda checklistor som utvecklats för att återkopplingen skulle tjäna i ett formativt syfte. Checklistor vid kamratbedömning utifrån en modell kallad för ”two stars and a wish” användes av en lärare som menade att dessa ledde till att eleverna på ett konkret sätt fick exempel på två positiva saker och en sak att utveckla, antingen hos sig själva eller en kamrat.

I beskrivningen av arbetet med muntlig återkoppling gav lärare **exempel på metoder** som kunde hjälpa elever med bristande motivation som bestod i olika strategier beroende på elev. De som hade brist på fantasi kunde få elevexempel eller kanske en **ordfattig text** som läraren skrivit där eleven fick bygga ut texten (intervju 5). En strategi var i form av flera olika **bilder** i kombination av små berättelser där eleverna fritt kunde välja ämne för att komma igång med sitt skrivande (intervju 4). En annan strategi var där läraren valde ett **tema** och som sedan ändrade kraven i takt med att eleverna skrev, detta för att möta de elever som inte kom igång med skrivandet. I vissa situationer valde läraren att hjälpa elever med att skriva början av en text för att motivera eleven som sedan fick fullfölja texten på egen hand. Andra metoder som handlade om att motivera elever till att skriva handlade bland annat om att **samtala** kring texten där läraren sedan formulerade de olika orden i form av en **tankekarta** som eleven kunde använda. Vidare användes även en så kallad **cirkelmodell** inom genrepedagogik för att hjälpa elever med att komma igång med skrivandet. Enligt läraren var denna pedagogik främjande för både läraren och eleverna genom ett förtydligande av de olika faserna i modellen. I modellen börjar eleverna med att läsa och spela upp många berättelser inom den aktuella genren, för att sedan analysera språket i genren. Eleverna får sedan skriva en gemensam text med läraren och avslutar sedan genom att skriva en egen text som bedöms (intervju 1). Slutligen ansåg flera lärare att en tillfredställande klassrumsmiljö var betydelsefull för en fungerande återkoppling då den bygger på ett ömsesidigt förtroende mellan den som får och den som ger formativ återkoppling:

Allt bygger egentligen på att du måste ha en bra miljö i klassrummet, det är så komplext, det går ju inte att arbeta med återkoppling och kamratbedömning om du har en otrygg grupp (intervju 5).

Ingen av informanterna kände till någon uttalad strategi för arbetet med återkoppling på skolan.

### 7.1.1 Utmaningar med återkoppling

En gemensam faktor för samtliga intervjuade var **brist på tid**. När de skulle belysa utmaningar med muntlig återkoppling handlade det främst om att inte räkna till för alla elever. Några lärare uttryckte att denna brist på tid var en utmaning främst när det handlade om elever som inte hade något som helst intresse för ämnet och uttryckte följande:

Ahh, men utmaningen, men det är absolut det är ju det här att nå alla elever det finns ju de som inte alls är intresserade som tycker att det här är urk, tråkigt det tråkigaste de varit med om, det är ju utmaningen (intervju 5).

I motsats till detta menade andra att de såg en utmaning i att återkoppla till **starka elever** då upplevelsen var att dessa elever hade en trygghet i sitt skrivande och inte var mottagliga för återkoppling på samma sätt som **svaga elever**. Även om ingen av skolorna hade en uttalad strategi kring återkoppling så fanns det en medvetenhet kring muntlig återkoppling. Flera lärare menade att en *personlig återkoppling* inte leder lärandet, men trots denna medvetenhet menade en av informanterna att kommentarer i form av "vad duktig du är" var återkoppling som hon använde i undervisningen och uttryckte därför ett önskemål om **mer kunskap** om muntlig återkoppling i form av tydliga strategier:

Jag känner själv att jag ger personlig återkoppling som faktiskt inte leder lärandet framåt. Jag saknar verktyg för den formativa bedömningen. Jag skulle vilja ha mer på fötterna (intervju 4).

Genom studien framkom det att vissa lärare upplevde en **osäkerhet** i hur återkopplingen skulle förmedlas för att fungera formativt. Detta skilde sig från en annan informant som ansåg att en uttalad strategi för återkopplingen inte skulle vara till någon hjälp i det dagliga arbetet. Även om denna informant såg positivt på ett krav om att använda återkoppling i ett formativt syfte rådde tvivel kring en föreskriven policy då hon ansåg att alla lärare är olika och att en sådan policy skulle innebära **en annan roll** för henne.

### 7.1.2 Uppfattningar om återkopplingens syfte

I studien framkom det att återkopplingens syfte skiljde sig bland deltagarna. Någon gav uttryck för att syftet handlade om eleven utvecklades mer och ansåg att information om elevens svaga länk bidrog till att motivera eftersom ett **tydligt mål** i undervisningen leder till ökad motivation. Vidare framkom vikten av att driva eleven framåt genom återkoppling eftersom hon ansåg att hela undervisningen byggde på att **visa vägen**, då en undervisning utan mål var detsamma som en grå vägg menade läraren. Ett annat sätt att förstå återkopplingens syfte berodde på vilken typ av elev det handlade om och lärarna valde att kategorisera eleverna som starka eller svaga. De menade att återkoppling till svaga elever var viktigare än den till starka elever då det fanns en uppfattning om att svaga elever var i behov av **upplyftande information**, som de kallade peppning, men att de starka eleverna kunde vara negativt inställda till återkoppling då de klarade uppgiften på egen hand. En annan svårighet med återkoppling till starka elever som visade sig handlade om **brist på ämneskunskap** då texterna som vissa elever skrev uppfattades som briljanta och inget fanns att tillägga:

Det är mycket svårare att ge återkoppling till starka elever. De har så mycket givet och de är ofta så trygga i sitt skrivande och när man vill sitta ner med dem och diskutera så tycker de att de är klara och ofta är de som skriver bra i den här åldern briljanta. Jag skulle inte kunna skriva som de gör (intervju 4).

I situationer kring återkoppling av så kallade starka elever handlade det främst om att **bekräfta** att de var på rätt väg, inte att peppa. Ytterligare en lärare ansåg att syftet med återkopplingen var att få eleverna att växa och att det inte handlade om **pekpinnar**. Ett annat sätt att bekräfta eleverna handlade om att **tydliggöra** för eleverna vad de är bra på och vad de behöver utveckla och menade att en bekräftande återkoppling som belyser det eleven är bra på är en god väg för att nå fram till eleverna i vad de behöver utveckla. Informant 5 ansåg att återkopplingen fyller en funktion i att lyfta elever och att konkret informera om vad de bör arbeta mer med, en slags **vägledning** med betoning på det positiva. Viktigt i sammanhanget är att det genom studien framkom en gemensam positiv inställning till muntlig återkoppling där samtliga ansåg att syftet med återkoppling handlade om att vägleda eleverna för att stimulera dem i lärandet. Ingen av informanterna var negativt inställd till muntlig återkoppling, eller tveksam till att använda det i undervisningen.

## 7.2 Analys av resultat

Lärarnas tal om sitt arbete med muntlig återkoppling analyserades med hjälp av koncepten i Hattie och Timperleys modell av återkoppling som stärker lärandet (2007, s. 87). Analysen visade att lärarna valde att återkoppla på skilda sätt sett till de olika nivåer Hattie och Timperley använder. Samtliga lärare ansåg att återkopplingen fyllde en funktion som utvecklade lärandet även om de hade varierande sätt att återkoppla på. Nedan följer en sammanfattning av vad resultaten av analysen visade utifrån Hattie och Timperleys olika nivåer (2007, s. 87). De olika nivåerna är inte oberoende av varandra, vilket resultatet visar. Till exempel leder inte är personlighetsrelaterad återkoppling när den används enskilt till att forma lärandet, vilket den däremot kan göra i kombination med en uppgiftsrelaterad återkoppling. Resultatet visar att de flesta lärarna hanterar den personlighetsrelaterade återkopplingen på detta sätt, men inte alla.

### 7.2.1 Uppgiftsorienterad återkoppling

Återkoppling på uppgiftsnivå användes främst i den skriftliga återkopplingen bland annat då det handlade om att rätta prov. I muntlig återkoppling användes genom kommentarer: ”här har du glömt att sätta ut punkt” ”den här texten är alldeles för kort”. Med den här typen av information får eleverna endast veta att de löst en uppgift på fel sätt. Utan effektiva strategier som hjälper dem att lösa uppgiften formas inte lärandet (Hattie & Timperley 2007, s. 102).

### 7.2.2 Processororienterad återkoppling

En annan form av muntlig återkoppling på texter som användes var strategier i form av: ”jag ser att” kombinerades med ”för att komma vidare/nå nästa nivå behöver du tänka på” (intervju 1). Denna typ av återkoppling användes både för muntlig och skriftlig återkoppling och varierade beroende på innehåll och elev, där de elever som tillhörde de som kategoriserades som svaga fick återkoppling i form av: ”för att säkra grunden vore det bra om du tänkte på” medan elever med grundläggande kunskaper fick en annan typ av återkoppling som: ”för att nå vidare är det bra om du tänker på det här” (intervju 1). Utifrån Hattie och Timperleys modell (2007) av den muntliga återkopplingen och dess olika nivåer tolkar jag ovanstående form av

återkoppling på processnivå då den belyser att eleven bör tänka på färdighetskunskaper som krävs för att lösa eller fullfölja en uppgift (Hattie & Timperley 2007, s. 93). En lärare uttryckte sig negativt till återkoppling i form av: ”det här var bra” (intervju 1). Hon uppfattade den typen av återkoppling som subjektiv, och istället valde hon att utveckla återkoppling i form av: ”jag tycker det var bra att du var noga med det här” eller ”jag tycker att det var bra att du tänkte på de här sakerna i din text” (intervju 1). För läraren var det viktigt att uppmuntra eleverna till ansträngning och belöna ansträngningen i sig och menade att en ansträngning väger lika tungt hos olika elever oavsett om de är svaga eller starka.

### **7.2.3 Metakognitiv återkoppling**

Ett vanligt sätt för *metakognitiv* återkoppling handlade om olika strategier som lärarna arbetade med i undervisningen. En lärare menade att en direkt återkoppling var väsentlig när elever utvecklar strategier. I dessa situationer kom frågor som: ”vad har du haft för tankegång som gör att du löser uppgiften på det här sättet?” eller ”vilken bra strategi du har använt, den får dig att lösa uppgiften” (intervju 4). Utifrån Hattie och Timperleys modell (2007, s. 96) tolkar jag att strategier i undervisningen bidrar till elevens tilltro till den egna förmågan och således en lust till att gå vidare i sitt lärande.

### **7.2.4 Personlighetsrelaterad återkoppling**

Ett annat sätt att beskriva muntlig återkoppling handlade om att peppa svaga elever genom positiva tillrop i kombination med frågor som: ”wow, var hittade du det här” eller ”du har hittat ett bra tema, kör vidare på det” (intervju 2). Utifrån Hattie och Timperleys modell (2007, s. 94) kan denna återkoppling liknas den som kallas återkoppling på personlig nivå då den inte har så stor effekt på själva lärandet. Den personliga återkopplingen saknar oftast uppgiftsrelaterad information läraren stärker elevens tilltro till den egna förmågan (Hattie & Timperley 2007, s.96). Andra varianter av personlig återkoppling som användes handlade om att berömma de så kallade starka eleverna för att de skulle känna sig duktiga.

Fördelningen av de olika nivåerna av muntlig återkoppling varierade. Samtliga informanter använde sig av metakognitiv återkoppling i form av olika strategier. Den vanligaste formen av återkoppling var en kombination av olika typer av återkoppling. Exempel på återkoppling på personlig nivå i kombination med återkoppling på uppgiftsnivå gav en informant utifrån den dagliga undervisningen när läraren gick runt i klassrummet och gav kommentarer som: ”men bra jobbat” eller ”kan du skriva på något annat sätt” (intervju 5). Enligt Hattie och Timperleys modell tyder den andra typen av återkoppling till viss del på en metakognitiv återkoppling då den uppmuntrar eleven till att fundera på ett annat sätt, att den däremot saknar information om ämnet och således är av generell karaktär kan bero på att informanten gav ett generellt exempel på hur återkopplingen kan ges, men inte ämnesrelaterat då detta var en intervju och inte en observation från klassrummet. En annan kombination av olika nivåer av återkoppling var i form av: ”jag ser hur du har ansträngt dig” eller ”du formar bokstäverna på ett bra sätt” (intervju 4) målet med återkopplingen var att guida utan att sänka. Ovanstående typ av återkoppling som läraren gav exempel på är en personlig bekräftelse i kombination med återkoppling på uppgiften eftersom eleven får bekräftelse på att bokstäverna formats på rätt sätt.





### 7.3 Återkoppling som motiverar

I ett andra steg analyserades resultatet från de två inledande analyserna med hjälp av Ryan och Decis (2000) motivationsteori. Detta utifrån fyra underkategorier som leder till att stimulera den yttre motivationen.

#### 7.3.1 Yttre kontroll

I arbetet med muntlig återkoppling fann jag få exempel på lärare som använde yttre kontroll för att motivera eleverna. Två lärare valde att hjälpa elever med att skriva delar av deras texter för att de skulle komma igång med skrivandet (intervju 2 och 3), utifrån motivationsteorin bidrar denna form av återkoppling till att stimulera den yttre motivationen eftersom det handlar om yttre kontroll.

#### 7.3.2 Introjektion

Utifrån studiens resultat visade det sig att en stor del av den muntliga återkopplingen som gavs ledde till att stimulera elevernas yttre motivation genom introjektion. Exempel på detta var en informant som ansåg att en medvetenhet om det egna lärandet var centralt i undervisningen och använde sig därför av återkoppling på person- och uppgiftsnivå. Enligt Ryan och Decis motivationsteori (2000, s. 62) handlar den typen av återkoppling om elevens yttre motivation och att denna stimuleras genom introjektion där motivet till att utföra en uppgift handlar om att behålla sitt självförtroende. En annan lärare betonade vikten av att eleverna får veta att de duger som de är, vilket förstärktes av ytterligare en lärare som menade att återkopplingen handlade om att peppa elever genom positiva tillrop. I båda fallen handlar det om en yttre motivation där det är introjektionen som styr då fokus ligger på att eleven får ha självförtroendet i behåll. Introjektion är enligt Ryan och Deci (2000, s. 61) också en slags kontrollerande form av motivation då anledningen till att utföra en uppgift handlar om att undvika dåligt samvete och oro samtidigt som målet är att stärka självförtroendet. Ett exempel på denna form av motivation är då någon genomför en handling enbart för att behålla sin självaktning eller sitt självförtroende (Ryan & Deci 2000, s. 62). Även återkoppling på personlig nivå i form av kommentarer ”bra jobbat” eller ”du har lyckats bra med det här” kan enligt Ryan och Decis modell (2000) stimulera den yttre motivationen och främst genom den yttre kontrollen eller genom introjektion beroende på hur eleven uppfattar återkopplingen.

#### 7.3.3 Identifierad reglering

Utifrån studiens resultat framkom det att informanterna använder sig av processrelaterad återkoppling i stor utsträckning. Utifrån Ryan och Decis motivationsteori finns det en god chans att den typen av återkoppling leder till att stimulera den yttre motivationen genom *identifikation* i de fall då återkopplingen förser eleven med strategier som sedan kan användas för att lösa en uppgift, liknade det Deci och Ryan (2000, s. 62) menar då en elev lär sig alfabetet för att kunna skriva. Lika troligt är det att om en elev får lära sig grunderna för hur en berättelse ska formas genom kunskap om dess olika steg finns det goda chanser att den yttre motivationen stimuleras av *identifikation*.

### 7.3.4 Integrerad reglering

Exempel på olika strategier som tillämpades vid skrivandet av texter där en variant handlade om att låta eleven bygga upp kal text som läraren förberett. En strategi av denna typ leder möjligen till att stimulera elevens vilja att skriva och således stärks den yttre motivationen genom att eleven identifierar sig med betydelsen av ett motiv för att uppnå ett mål. Således fungerar de olika strategierna i ett formativt syfte samtidigt som det bidrar till att främja elevens inre studiemotivation. När det gäller den metakognitiva återkopplingen är det sannolikt att elevens yttre motivation styrs genom integration. Detta eftersom denna typ av återkoppling handlar om att eleven utvecklar strategier och själv kan välja form för olika uppgifter.

Även när det handlade om motivation kombinerades olika nivåer för att stimulera elevens yttre motivation. En annan lärare betonade vikten av att informera eleverna om vad de klarade av i kombination med information om vad de skulle arbeta vidare med. Den här typen av återkoppling handlar även den om *introjektion*, möjligen kan informationen om vad eleven behöver utveckla för att komma vidare handla om en *identifikation* eftersom eleven kan stimuleras av den positiva återkopplingen och således känna en starkare motivation till att fullfölja en uppgift. När det handlade om återkoppling utifrån Hattie och Timperleys modell kan man sammankoppla återkopplingen på den personliga nivån till en *yttre motivation* som styrs av *introjektion* då den typen av återkoppling oftast handlar om att belysa personliga egenskaper, möjligen kan personlig återkoppling i kombination med återkoppling på uppgiften leda till att elevens *yttre motivation* stimuleras av *identifikation* ifall den personliga återkopplingen lyfter eleven så pass att återkopplingen på uppgiftsnivå gör att de kan identifiera sig med uppgiften. Analyserna visar således att arbetet med den formativa bedömningen bidrar till att stimulera den yttre motivationens olika aspekter, snarare än den inre.

## 8 Diskussion

I det här avsnittet följer två delar, en resultatdiskussion och en metoddiskussion. Resultatet av de tre genomförda analyserna diskuteras först mot bakgrund av tidigare forskning och de riktlinjer Skolverket gett för ämnet svenska i årskurs 4–6. I metoddiskussionen diskuteras och utvärderas den metod som används.

### 8.1 Metoddiskussion

För att finna svar på mina frågeställningar och för att uppnå studiens syfte har jag valt att intervjua fem yrkesverksamma lärare som undervisar i ämnet svenska. Syftet med den här studien var att undersöka hur muntlig återkoppling kan främja lärandet och motivera elever i årskurs 4–6 i skrivandet av texter i ämnet svenska. Studien har utgått från en kvalitativ ansats som bygger på ett diskursivt förhållningssätt där lärares tal om sin verksamhet utgör det undersökta materialet. I analysen av intervjuerna har först fyra olika nivåer av återkoppling från Hattie och Timperley (2007) använts som analysverktyg. I ett andra steg har Ryan och Decis (2000) motivationsteori *Self-Determination Theory*. (2000) använts.

Studiens potentiella brister är det begränsade antalet informanter samt att kontakten skedde via studierektorn, vilket kan ha påverkat urvalet negativt sett till dess representativitet. Studien gör därför inga anspråk på att representera alla mellanstadielärare i Sverige. Däremot är resultaten tillräckligt entydiga för att belysa väsentliga delar av en allmän uppfattning om formativ bedömning. Det har också varit svårt att undvika lärares förförståelse om formativ bedömning. Jag har i dessa fall förhållit mig neutralt för att inte påverka informanterna när samtalet handlade om formativ bedömning.

Jag har i intervjufrågorna undvikit att använda Hattie och Timperleys (2007) begrepp eller formuleringar som till exempel återkopplingens olika nivåer för att inte styra deras tal. Däremot uppfattade jag att lärarna gav uttryck för resonemang som visade på viss påverkan kring debatten om formativ bedömning, och detta fångades ändå av den diskursanalytiska ansatsen. Resultatet av studien ligger i linje med internationella studier och därför skulle studien kunna kritiserars för att inte ha något unikt bidrag, men jag hävdar att det är relevant att visa att dessa förhållanden är applicerbara även i den svenska skolan. Jag vill samtidigt framhålla att resultaten gett vissa avvikelser från tidigare forskningsresultat.

I inledningen beskrev jag hur mina egna erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen hade gett mig idén till att undersöka hur lärare kan motivera elever genom formativ bedömning. Detta innebär att jag genom min förförståelse kan ha vinklat arbetet i en viss riktning. Då jag har tagit hänsyn till eventuella förutfattade uppfattningar hoppas jag att denna medvetenhet har bidragit till att minska risken av att vinkla arbetet mot en viss riktning.

## 8.2 Resultatdiskussion

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur muntlig återkoppling kan främja lärandet och motivera elever i årskurs 4–6 i skrivandet av texter i ämnet svenska. Genom studiens resultat framkommer det att de intervjuade lärarna arbetar med återkopplingen på skilda sätt, där samtliga uppfattar att syftet med den muntliga återkopplingen handlar om att vägleda eller stödja elever i deras lärande. Detta förstärks utifrån olika studier (Grönlund 2011, s. 85; Levinsson 2013, s. 99–100; Muhammad, 2013, s. 321) där det framkommer att lärare har skilda uppfattningar om formativ bedömning och vad som kännetecknar god återkoppling.

### 8.1.1 Olika nivåer av återkoppling

Utifrån de nivåer som Hattie och Timperley (2007) har arbetat fram så visade materialet från intervjuerna att merparten av lärarna använde den muntliga återkopplingen på ett formativt sätt. Detta skiljer sig något från Hattie och Timperleys (2007, s. 96) studie som menar att den vanligaste formen av återkoppling är på uppgiftsnivå. Enligt Hattie och Timperley (2007, s.96) fungerar inte denna form av återkoppling till att forma lärandet bäst. Studien visade dock att återkoppling på uppgiftsnivå var vanligt förekommande men då i kombination med personlig återkoppling. Även om de intervjuade lärarna använde sig av återkoppling på personlig nivå så var det oftast i kombination med en återkoppling som syftade på uppgiften. Hattie och Timperley (2007, s. 96) menar att återkoppling som riktas mot eleven och samtidigt har fokus på uppgiften oftast leder till att elever kan förbättra sin prestation.

### 8.1.2 Olika strategier som främjar motivationen

I skrivandet av texter där elever hade svårt att hitta motivation användes olika strategier beroende på vilken typ av läsning eleverna hade, de som hade brist på fantasi kunde få elevexempel eller kanske en ordfattig text som läraren skrivit och där eleven fick bygga ut texten. Att arbeta på detta sätt underlättar för elever med läs- och skrivsvårigheter då forskningen pekar på särskilda framgångar när elever själva fått planera sina texter och sedan revidera och redigera dessa på egen hand (Vetenskapsrådet, 2015, s. 26). Detta arbetssätt stödjer åtminstone två av tre grundläggande behov som bör tillgodoses för att en elev ska känna en *inre motivation* inför studier. Det ena handlar om *kompetensbehovet* eftersom eleven får en starthjälp som främjar deras skrivförmåga. Vidare tillgodoses även *autonomibehovet* som handlar om den egna rätten att styra (Jungert 2015, s. 21). En annan lärare valde att samtala kring texten då en elev hade problem med att skriva. Under själva samtalet noterade läraren stödord i form av en tankekarta utifrån dialogen, sedan fick eleven använda tankekartan i arbetet med den egna texten (intervju 2). Enligt Liberg (2010, s. 218–219) är samtalet kring den egna texten något som kan stimulera skrivandet eftersom texten får en mening då den levandegörs.

När elever får arbeta med genrepdagagogik enligt cirkelmodellen på det sätt som framkom i studien (intervju 1) bidrar det till kunskap hos eleverna som de kan använda sig av när de ska skriva (Westlund 2008, s. 118). Ju mer eleverna känner till om olika genrer desto lättare får de att skilja dem åt samtidigt som det egna skrivandet gynnas. Undervisningen i ämnet svenska handlar bland annat om att elever på mellanstadiet ska utveckla kunskap om olika typer av texter (Skolverket 2011a, s. 225). Genom att arbeta med genrepdagagogiken får eleverna utveckla dessa förmågor samtidigt som de får övning i att skriva olika typer av texter med enkla gestaltande beskrivningar och enkel handling som är ett av kraven för att få betyget E i årskurs sex (Skolverket 2011a, s. 233–234).

### **8.1.3 Återkopplingens syfte**

Samtliga informanter använde sig av återkopplingen för att bekräfta att eleverna var på rätt väg även om de tillämpade skilda tillvägagångssätt för detta ändamål. En lärare bekräftade elevens arbete genom beröm och gav samtidigt redskap för vidare utveckling på processnivå (intervju 1). En annan lärare valde att peppa svaga elever genom positiva tillrop i kombination med frågor på metakognitiv nivå” som: wow, var hittade du det här” eller ” du har hittat ett bra tema, kör vidare på det” (intervju 2). En tredje lärare valde olika sätt att återkoppla på beroende på typ av elev, där elever med brister fick återkoppling som var mer styrande och stödjande. Hos de elever som var starka handlade återkopplingen mer om att peppa dem och uppmuntra dem att de var på rätt väg och i dessa fall på en mer personlig nivå där läraren talade om för eleven att hen var bra (intervju 3). Eftersom elever stimuleras olika är det av stor vikt att kombinera inre och yttre motivationsformer i undervisningen, de båda formerna kan dessutom komplettera varandra (Westlund 2008, s. 29). Ett annat sätt att arbeta med återkoppling var genom att bekräfta eleverna i deras utveckling på processnivå bland annat genom att bekräfta en elev som format bokstäver på rätt sätt (intervju 4). Genom att berömma elevens ansträngning och processen istället för att berömma eleven på det personliga planet bidrar det till att stimulera den inre motivationen (Westlund 2008, s. 30). Slutligen valde en lärare att återkoppla till eleven genom att bekräfta på en personlig nivå och återkoppla på en metakognitiv nivå (intervju 5). Vilket bidrar till att klargöra målet och informera eleven hur hen ligger till i förhållande till detta för att sedan ge eleven riktlinjer som leder till målet vilket Hattie och Timperley (2007, s. 90) menar att hela återkopplingen handlar om. En anledning till att lärarna använde den muntliga återkopplingen på ett formativt sätt kan bero på att formativ bedömning har fått större utrymme i svenska skolor och att detta har bidragit till en medvetenhet hos lärarna.

### **8.1.4 Föreskriven policy**

Studien har även lyft fram en diskrepans mellan lärarnas syn på en föreskriven policy gällande muntlig återkoppling i ett formativt syfte, då en lärare var medveten om att hennes återkoppling låg på ett personligt plan och således inte fyllde någon funktion (intervju 2). Hos denna lärare fanns det en önskan om ökad kunskap kring formativ bedömning genom muntlig återkoppling vilket knyter an till Levinssons studie (2013, s. 91) som menar att läraren kan känna en utmaning i att använda formativ bedömning då forskningens resultat inte alltid går att förlika med lärarens

verklighet. Samtidigt menade en annan lärare att en föreskriven policy skulle ha en hämmande effekt på henne då hon kände sig bekväm i sin roll och att en föreskriven policy skulle innebära en främmande roll för henne (intervju 3). I sammanhanget bör dock nämnas att frågeställningen kring den föreskrivna policyn inte behandlade följdfrågor kring exempelvis fortbildning utan berörde endast ämnet på ytan. Det kan även vara så att de tillfrågade lärarnas skilda syn på den muntliga återkopplingen präglade deras syn på behovet av en föreskriven policy. Flera studier (Grönlund 2011, s. 85; Levinsson 2013, s. 99–100) bekräftar att lärare kan ha olika syn på vad som kännetecknar en god återkoppling vilket kan leda till problem när formativ bedömning ska implementeras och därför kan behov för stöd finnas (Levinsson 2013, s. 93). En av lärarna upplevde inte att hennes återkoppling ledde lärandet framåt när hon gav den på ett personligt plan, vilket också förklarar att hon såg ett behov av tydliga strategier. Personligen ser jag ett dilemma här eftersom en föreskriven policy när det gäller formativ bedömning kan vara svår att utveckla då termen formativ bedömning numera används för att referera till en viss typ av bedömningsinstrument genom vilket undervisningen kan förbättras (William 2013, s. 53). Jag ser snarare ett behov av regelbunden fortbildning i olika strategier som formar lärandet för de som undervisar i skolan.

Detta förstärks ytterligare förutsatt att motivation fungerar enligt Ryan och Decis motivationsteori (2000) då jag tolkar det som det finns anledning att utveckla strategier i undervisningen som stimulerar eleverns *identifikation* och *integration*. Detta för att eleverna ska få en möjlighet att närma sig den inre motivationen. När läraren kombinerar personlig återkoppling med information på uppgiftsnivå tillgodoses elevernas kompetensbehov vilket främjar motivationen (Jungert 2015, s. 21). Samtidigt ser jag en utmaning i lärares arbete med den yttre motivationen och hur denna ska kunna stimuleras på ett annorlunda sätt än det lärarna gav exempel på då det fanns elever som helt saknade intresse för ämnet (intervju 2). Även när formativ bedömning används till att understödja elevernas lärande istället för att mäta ett resultat är jag osäker på om det alltid leder till ett ökat intresse och engagemang hos eleverna som Lundahl (2014, s. 12) menar att det gör.

### **8.1.5 Effektiv återkoppling**

En intressant aspekt som en av lärarna tog upp handlade om återkoppling på ett arbete som läraren ansåg hade uppnått de ställda kunskapskraven (intervju 3). Även Norberg (2015, s. 95) lyfter liknade exempel där lärare ibland kan uppleva att en elev har skrivit en berättelse så pass bra att det inte finns någon form av återkoppling som fungerar på ett formativt sätt eftersom skildringen uppfyller samtliga krav för att få betyget A. Vid tillfällen som dessa där återkopplingen uteblir så tillgodoses inte kunskapsbehovet, vilket Jungert (2015, s. 21) menar är ett av tre grundläggande behov för eleverns möjlighet att känna inre motivation. Den muntliga återkopplingen handlar om så mycket mer än bara på vilket sätt den framförs, oavsett om det sker på ett personligt plan, uppgiftsrelaterat en metakognitiv- eller processnivå. Utöver detta handlar den muntliga återkoppling i synnerhet om att förmedla något som eleven kan utveckla vidare, vilket i sin tur kräver goda ämneskunskaper hos läraren. Här ser jag en utmaning då resultatet från mina intervjuer samt tidigare forskning (Norberg 2015, s. 95) i kombination med Ryan och Decis motivationsteori (2000) pekar på många aspekter som ska fungera för att återkopplingen ska fylla ett formativt syfte. Utan tillräckliga ämneskunskaper och kännedom om

återkopplingens nivåer kan elevers motivation minska. När ämneskunskaperna hos lärarna är otillräckliga finns det en risk att bedömningen istället utgår från vad eleverna ska kunna och inte vad de blivit undervisade i, vilket framkommit genom tidigare studier (Blomqvist m.fl. 2016, s. 17).

### **8.3 Vidare forskning**

Utifrån detta resultat finns det anledning att undersöka hur och om muntlig återkoppling fungerar formativt genom att observera de lärare som intervjuats för denna studie. Empirisk forskning utifrån såväl ett elevperspektiv som ur ett didaktiskt perspektiv vore intressant att ta del av.

### **8.4 Konklusion**

Att arbeta med muntlig återkoppling på ett formativt sätt är inte helt enkelt. Genom studiens resultat framkommer det att de intervjuade lärarna arbetar med återkopplingen på skilda sätt, där samtliga uppfattar att syftet med den muntliga återkopplingen handlar om att vägleda eller stödja elever i deras lärande. Resultatet visade att det finns en medvetenhet kring formativ bedömning även om sättet den skulle ges på varierade hos informanterna.

Det rådde även skilda uppfattningar huruvida ett behov av en föreskriven strategi för formativ bedömning skulle finnas på skolan eller inte. I likhet med tidigare forskning framkom även att bristfälliga ämneskunskaper kan leda till att den formativa bedömningen uteblir. Förutsatt att motivation fungerar enligt Ryan och Decis motivationsteori (2000) tolkar jag det som att det finns anledning att utveckla strategier i undervisningen som stimulerar elevers identifikation och integration för att utveckla den yttre motivationen i riktning mot en inre motivation. Detta för att bedömningen ska kunna fungera formativt eftersom otillräcklig kunskap hos läraren kan bidra till att bedömningen istället handlar om vad eleven ska kunna och inte vad de blivit undervisade i.

## 9 Källförteckning

- Ahl, H. (2004). Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. I: *Forskning i fokus* nr. 24. Stockholm: Liber <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:211500/FULLTEXT01.pdf> Hämtad: 2017-03-01.
- Back, C. & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. (Licentiatavhandling i svenska språket med didaktisk inriktning). Växjö universitet: Institutionen för humaniora. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:210577/FULLTEXT01.pdf> Hämtad: 2017-02-08.
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Linnaeus University Dissertations No 101/2012. ISBN: 978-91-86983-83-3. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:562114/FULLTEXT01.pdf> Hämtad: 2017-03-01.
- Björkdahl-Ordell, S. (2007) Etik. Vad är det som styr vilka etiska regler som finns? I: Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB
- Blomqvist, P., Lindberg, V. & Skar, G.B. (2016). *Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningsamtal*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2642> Hämtad: 2017-03-01.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gamlén, S. & Smith, K. (2013). *Student perceptions of classroom feedback*. <http://dx.doi.org/www.bibproxy.du.se/10.1080/0969594X.2012.749212> Hämtad: 2017-02-08.
- Granekull, T. (2016). *Kamratbedömning i naturvetenskap på mellanstadiet: formativ återkoppling genom gruppsamtal*. Länk: [https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/19207/2043\\_19207\\_Granekull\\_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/19207/2043_19207_Granekull_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Hämtad: 2017-03-01.



- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad: Universitetstryckeriet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:394719/FULLTEXT01.pdf> Hämtad: 2017-02-20.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärande*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. I: *Review of Educational Research* Vol. 77, No. 1. Publicerad av: <http://www.jstor.org/www.bibproxy.du.se/stable/4624888> Hämtad 2017-02-06.
- Jungert, T. (2015). *Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande*. Linköpings universitet. <https://www.liu.se/uv/lararummet/venue/inre-motivation-positiv-for-elevers-utveckling-och-larande?l=sv> Hämtad: 2017-03-04.
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I: Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Larsen, A-K. (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/32807> Hämtad: 2017-01-29.
- Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema kommunikation 9. Linköpings universitet.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation. Linköpings universitet.
- Lundahl, C. (2014) *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Muhammad A. T. (2013). *Engaging Professionals: Investigating in Service Teachers Use of Formative Classroom Assessment*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053972.pdf> Hämtad: 2017-03-01.
- Norberg, A.-M. (2015). *Undervisning och bedömning i svenska på högstadiet. Elever i årskurs 7 skriver saga och recension*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:857762/FULLTEXT01.pdf> Hämtad: 2017-03-01.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?*  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2666> Hämtad: 2017-02-17.

Skolverket (2010). *Formativ bedömning – en översikt*.  
[https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.100704!/formativ\\_bedomning\\_fordjupad\\_lasning\\_ny.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.100704!/formativ_bedomning_fordjupad_lasning_ny.pdf). Hämtad: 2017-02-09.

Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan - Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*.  
<https://publikationer.vr.se/topic/utbildningsvetenskap/> Hämtad: 2017-02-05.

Vetenskapsrådet (2016). *Forskningsetiska principer*.  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtad: 2017-03-06.

Westlund, B. (2008). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB. Doktorsavhandling.

Wiliam, D. & Siobhan, L. (2015). *Handbok i formativ bedömning strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och Kultur.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wyszynska Johansson, M. & Henning Loeb, I. (2015). Yrkeselevs erfarenheter om bedömning och återkoppling - kritiska röster från barn och fritidsprogrammet. I: *Forskning om undervisning och lärande*. s. 6–23.  
[http://forskul.se/ffiles/0078F82B/ForskUL14\\_s6-23.pdf](http://forskul.se/ffiles/0078F82B/ForskUL14_s6-23.pdf) Hämtad: 2017-03-01.

Öfwerman-Amar, P. (2017). *Den muntliga återkopplingens betydelse för elevers motivation och skrivutveckling*. En litteraturstudie om muntlig återkoppling i samband med formativ bedömning. Högskolan Dalarna.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Adu-24270>

## Bilaga 1



### **Information om en studie vars syfte är att undersöka på vilka sätt lärare använder muntlig återkoppling när elever i årskurs 4–6 skriver i ämnet svenska.**

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Jag heter Poffi Öfwerman-Amar och jag läser min sista termin på Grundlärarprogrammet vid Högskolan Dalarna i Falun. Just nu skriver jag ett examensarbete inom ämnet svenska. Detta examensarbete ska undersöka hur lärare arbetar med muntlig återkoppling på elevers skriftliga arbeten i ämnet svenska i årskurs 4–6. Undersökningen är viktigt då forskning inom muntlig återkoppling i ämnet svenska i stort sett är obefintlig.

För att få underlag till min empiriska studie kommer jag att intervjua och ställa frågor som berör hur du, som lärare, arbetar med muntlig återkoppling. Intervjun kommer att spelas in och anteckningar kommer att föras. Intervjuerna beräknas ta 20–30 minuter och kommer att genomföras på [REDACTED]. Underlaget kommer således bestå av ljudinspelningar och anteckningar.

Alla som deltar i denna undersökning är garanterad anonymitet och det gäller även skolans namn och [REDACTED] kommun. Det material som samlas in kommer endast användas till denna undersökning och det är endast jag och min handledare som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet. När examensarbetet är avslutat kommer insamlat material att förstöras. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Efter godkänt arbete kommer uppsatsen även att publiceras i det digitala vetenskapliga arkivet DIVA.

**Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att ange skäl. Väljer du att avbryta din medverkan kommer din information inte att ingå i studien.**

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga. Vi finns här för att möta era frågor och funderingar.

### **Tack på förhand!**

Med vänliga hälsningar Poffi Öfwerman-Amar.

Studerande

Poffi Öfwerman-Amar

e-post: [h13pofof@du.se](mailto:h13pofof@du.se)

Handledare

Anna Annerberg

e-post: [aae@du.se](mailto:aae@du.se)

**[Var vänlig fyll i det bifogade medgivandet och lämna till Poffi Öfwerman-Amar](#)**

**Godkännande av ditt deltagande i undersökningen:**

\_\_\_\_\_  
Namn

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Ort och datum

## Bilaga 2

### Intervjufrågor

- 1) Kan du berätta lite kort om din utbildning, erfarenhet och vilka arbetsuppgifter du har.
- 2) Arbetar du med återkoppling? Hur går arbetet i så fall till? Hur följer du upp den? Arbetar du med muntlig återkoppling? Hur gör du det i så fall?
- 3) Vilka syften fyller återkoppling enligt din mening?
- 4) Finns det någon föreskriven policy/rutinbeskrivningar på skolan när det gäller återkoppling (formativ bedömning)?
- 5) Görs formativ bedömning muntligt? På vilket sätt? Hur skiljer sig de olika sätten åt? Är något sätt bättre än det andra?
- 6) Tror du att återkopplingen kan påverka eleverna? På vilket sätt?
- 7) Hur arbetar du med elever som har svårt att komma igång med skrivandet av texter (inte sakprosa)?
- 8) Vilka förtjänster finns med den muntliga återkopplingen?
- 9) Vilka utmaningar finns med den muntliga återkopplingen?
- 10) Görs skriftlig återkoppling? På vilket sätt?