ÖREBRO UNIVERSITET
Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Huvudområde: pedagogik

Feedback i musik och engelska – Hur gör man?

Ulrika Nälsén

Pedagogik på avancerad nivå/Pedagogik med didaktisk inriktning III
Uppsats, avancerad nivå, 15 högskolepoäng
Vårterminen 2014

Sammanfattning

Bedömning är en viktig del av lärarens yrke. Både små och stora bedömningar av elevers kunskap sker regelbundet i skolan – Det kan bland annat handla om bedömningar av svar på frågor, enskilda uppgifter, prov och även en sammanfattande bedömning av hela terminens skolarbete inom ett ämne. Dessa bedömningar behöver läraren förmedla till eleverna för att eleverna ska veta vilken kunskap de har uppvisat och vilken kunskap de inte har uppvisat. Det är just denna del av fältet bedömning som jag har intresserat mig för – lärares *feedback*. *Feedback* kan definieras på olika sätt och innehålla olika element; den kan vara *summativ* eller *formativ* eller både och. En fråga jag har ställt mig i min uppsats är om lärarnas *feedback* också ser olika ut i olika ämnen på högstadiet? Därför har jag, med hjälp av observationer och intervjuer, undersökt hur en engelsklärare och en musiklärare på högstadiet använder sig av och tänker kring *feedback*. Min definition av *feedback* har varit bred under uppsatsarbetet genom att innefatta både *summativ* och *formativ feedback* och Hugh Mehans teori om *IRE*. Resultatet av studien visar att det finns skillnader mellan musikläraren och engelskläraren. Den största skillnaden mellan de båda är att engelskläraren använder sig till större delen av *muntlig feedback* medan engelskläraren till större delen använder sig av *skriftlig feedback*. Dessutom finns det ett större fokus på att berömma eleverna i musik p.g.a. ämnets känsliga karaktär. Dock har jag också funnit flera likheter mellan lärarna. En av likheterna är att lärarna använder sig mycket av frågor i sin undervisning. De kan ha både sluten och öppen karaktär, men mestadels är de slutna. En annan likhet är lärarnas ovilja att meddela eleverna om betyg på enskilda uppgifter, med rädsla för att fokuset på att utvecklas kommer att hämmas. Slutligen hävdar jag att vidare forskning inom likheter och skillnader mellan olika ämnens påverkan på *feedback* kan berika lärarnas undervisning genom nya perspektiv och medvetandegörande av användandet av *feedback*.

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 1
1.1 Syfte och frågeställningar ... 1
1.2 Avgränsningar ... 2
1.3 Disposition ... 2
2. Tidigare forskning ... 3
2.1 Bedömning ... 3
2.1.1 Summativ bedömning (SuB) enligt Michael Scriven ... 3
2.1.2 Formativ bedömning (FoB) enligt Royce Sadler ... 4
2.1.3 Formativ bedömning (FoB) och summativ bedömning (SuB) hör ihop ... 5
2.1.4 Formativ bedömning (FoB) enligt Paul Black och Dylan William ... 6
2.1.5 Zone of proximal development (ZPD) ... 7
2.2 Feedback ... 8
2.2.1 Olika definitioner av feedback ... 8
2.2.2 Feedback i ämnet engelska ... 10
2.2.2.1 Olika sätt att använda korrigering i ämnet engelska ... 10
2.2.2.2 Feedback i form av frågor i ämnet engelska ... 11
2.2.3 Feedback i ämnet musik ... 12
2.2.3.2 Feedback i kompositionsundervisning ... 12
2.2.3.1 Bedömning och feedback av musicerande ... 13
2.2.4 Jämförelse av feedback i ämnena engelska och musik ... 13
3. Metodologi ... 15
3.1 Hermeneutik ... 15
3.1.1 Hermeneutik i formativ bedömning ... 15
3.1.2 Grundtankar inom hermeneutiken ... 15
3.1.3 Egen förförståelse ... 16
3.2 Metod ... 16
3.2.1 Förebild till studien ... 16
3.2.2 Metodkombination och triangulering ... 17
3.2.3 Observation ... 17
3.2.3.1 Deltagande eller systematisk observation ... 17
3.2.3.2 Dokumentation ... 18
3.2.4 Intervju ... 19
3.2.4.1 Retrospektiv intervju ... 19
3.2.4.2 Strukturerad eller ostrukturerad intervju ... 19
3.3 Urval ... 20
3.4 Forskningsetiskt förfarande ... 21
3.5 Abduktion och den hermeneutiska cirkeln ... 21
3.6 Sammanfattning av metodologi ... 22
4. Resultat ... 24
4.1 Likheter ... 24
4.1.1 Betyg ... 24
4.1.1.1 Betyg i engelska ... 24
4.1.1.2 Betyg i musik ... 25

4.1.2 Kollektiv feedback 27
4.1.2.1 Feedback för sammanhållning under engelsklektionen..... 27
4.1.2.2 Frågor som för lärandet framåt under musiklektionen..... 28
4.1.3 Användande av frågor 29
4.1.3.1 Frågor i ämnet engelska..... 30
4.1.3.2 Frågor i ämnet musik..... 30
4.2 Skillnader..... 31
4.2.1 Muntlig eller skriftlig feedback..... 31
4.2.1.1 Skriftlig feedback i engelska..... 31
4.2.1.2 Muntlig feedback i musik 32
4.2.3 Utmaning eller uppmuntran..... 33
4.2.3.1 Feedback på målspråket (engelska)..... 34
4.2.3.2 Uppmuntran ”i ett sånt här ämne som är ganska känsligt”..... 35
4.3 Resultatsammanfattning..... 36
5. Diskussion..... 38
5.1 Metoddiskussion..... 38
5.2 Diskussion av resultatet..... 38
5.2.2 Fokus från betyg – till utveckling och klassammanhållning..... 39
5.2.3 Muntlig uppmuntran och skriftlig utmaning 39
6. Avslutning..... 41
6.1 Slutsatser..... 41
6.2 Vidare forskning..... 41
7. Referenser..... 43
Bilaga 1..... 45
Bilaga 2..... 46

1. Inledning

Bedömning är en viktig del av lärarens yrke. Både små och stora bedömningar av elevers kunskaper sker regelbundet i skolan – Det kan handla om bedömningar av svar på frågor, enskilda uppgifter, prov och även sammanfattande bedömningar av hela terminens skolarbete inom ett ämne. Dessa bedömningar behöver läraren förmedla till eleverna för att eleverna ska veta vilken kunskap de har uppvisat och vilken kunskap de inte har uppvisat. Det är just denna del av fältet bedömning som jag har intresserat mig för – lärares *feedback*. Kopplingen mellan *bedömning* och *feedback* är som en cirkel. Det vill säga att, exempelvis, en uppgift genomförs av eleven och läraren bedömer uppgiften och förmedlar bedömningen till eleven och möjligtvis hur eleven ska ta sig vidare. Sen börjar cirkeln om igen. *Feedback* kan definieras på olika sätt och innehålla olika element. Följaktligen kan den vara *summativ* eller *formativ* eller både och. En fråga jag har ställt mig i min uppsats är om lärarnas *feedback* också ser olika ut i olika ämnen på högstadiet? Påverkar ämnesområdet, som läraren undervisar i, hur *feedback* ges?

Jag har använt mig av en bred definition av *feedback* under min studie genom att ställa mig bakom både de definitioner som John Hattie och Helen Timperley (2008), Raymond Kulhavy (1977) och Arkalgud Ramaprasad (1983) har, för att ha ett så öppet sinne som möjligt under mina observationer och intervjuer. Jag har även hittat element av *feedback* i Hugh Mehans (1979) teori om I-R-E, vilket breddar definitionen ännu mer. Fokuset i min studie har dragits till min egen ämneskombination, vilken är musik och engelska. Musik är ett estetiskt ämne och kan skilja sig från engelskan på många sätt. Dock finns det ändå de som pratar om ”musikens språk” och på det sättet kanske musik och engelska ändå har en samhörighet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min uppsats är att ge en inblick i huruvida en lärare inom ett estetiskt ämne, som musik, och en lärare inom ett icke-estetiskt ämne, som engelska, skiljer sig i hur de tänker kring *feedback* och hur de förmedlar sin bedömning till eleverna och, i så fall, hur? Hur påverkar ämnesområdet utformningen av *feedback*? Mitt syfte har lett till två frågeställningar:

- Vad finns det för likheter och skillnader kring hur en musiklärare och en engelsklärare *använder feedback* inom sitt ämne?
- Vad finns det för likheter och skillnader kring hur en musiklärare och en engelsklärare *tänker* angående hur de ger *feedback* inom ämnet?

1.2 Avgränsningar

I min studie har jag gjort flera avgränsningar. Till att börja med kan *feedback* ges av både elever, klasskamrater och lärare, men jag har i min studie valt att fokusera endast på lärarens *feedback* till eleverna för att spetsa mina frågeställningar. För det andra har jag valt att inte nämna varken kön eller ålder på informanterna i studien för att jag varken kommer att betänka genus eller ålder som en faktor i mitt resultat. Med detta sagt är förstås dessa variabler något som kan ha påverkat studiens resultat.

1.3 Disposition

Uppsatsens struktur påminner om ett timglas genom att den går från brett perspektiv (med redogörelse av tidigare forskning och metodologi) till smalt (studiens resultat) och slutar åter i ett brett perspektiv (diskussion, slutsatser och vidare forskning). För att få en bild av vilken roll *feedback* har i skolan handlar den nästkommande delen om bedömning i skolan. Efter den delen kommer jag att presentera *feedback* i allmänhet och sen hur *feedback* specifikt kan se ut i ämnena engelska och musik. I metodologin kommer jag att presentera mitt vetenskapsteoretiska perspektiv och hur jag har genomfört studien. I resultatet kommer jag att presentera de likheter och de skillnader jag har upptäckt genom min studie. I diskussionen kommer jag att diskutera svårigheter med studien och sen koppla mitt resultat till tidigare forskning. Avslutningsvis kommer jag att sammanfatta mina slutsatser angående studien.

2. Tidigare forskning

2.1 Bedömning

Feedback hör ihop med bedömning i skolan, både den *summativa och formativa bedömningen*. Dock finns det skillnader i hur *feedback* kopplas till den *summativa* respektive *formativa bedömningen*. I denna del kommer jag att, först, presentera Michael Scrivens (1967) syn på bedömning som jag sen kommer att kontrastera med Royce Sadlers (1989) syn på bedömning. Efter detta kommer jag att presentera Maddalena Taras (2005) ståndpunkt i bedömningsfrågan i relation till både Scriven (1967) och Sadler (1989). Sen ämnar jag lyfta fram hur Paul Black och Dylan William (2009) har vidareutvecklat teorin om *formativ bedömning* och avslutningsvis kommer jag att knyta *formativ bedömning* och *feedback* till Lev Vygotskijs (1978) teori om *the zone of proximal development.* Fortsättningsvis kommer jag att förkorta *summativ bedömning* med SuB och *formativ bedömning* med FoB för att göra texten mer läsvänlig.

2.1.1 Summativ bedömning (SuB) enligt Michael Scriven

I sitt paper, ”The Methodology of Evaluation”, använder Scriven (1967) ordet *evaluation,* som är ett vitt begrepp. Han resonerar således inte bara kring bedömning i skolan utan i alla domäner där bedömning eller utvärdering förekommer. Eftersom min uppsats behandlar just bedömning i skolan, så kommer jag dock att använda ordet bedömning som översättning av ordet *evaluation* och enbart ta upp de delar i hans text som har anknytning till skolvärlden.

Scriven (1967) delar upp bedömning i två delar – ”At the general level, we may talk of the goals of evaluation; in a particular educational context, of the roles of evaluation.” (Scriven, 1967 s 2, understruket i original). Det förstnämnda (goals) är det som härleds till SuB och det andra (roles) härleds till FoB. Med mål menar han att bedömningen går ut på att hitta svar på olika frågor, exempelvis vilka kunskapskrav en elev har uppnått. Medan jag tolkar att `roller´ i utbildningssammanhang innebär att bedömningen ska föra något framåt och utvecklas. Scriven (1967) ger exempel på hur dessa två delar av bedömning kan te sig i praktiken:

> It may have a role in improvement of the curriculum and with respect to this role several types of question (goals) may be raised, such as ”Is the curriculum at this point really getting across the distinction between prejudice and commitment?” (Scriven 1967, s 4, parentes i original).

Dessa två delar är, enligt Scriven (1967), lika viktiga och därför ser han ett problem med att SuB alltmer blir negligerat till fördel för FoB. Med andra ord behöver vi svara på frågor angående vad, exempelvis, en elev har uppnått för mål (SuB) för att kunna bedöma vilket nästa mål är och hur eleven ska uppnå det (FoB) (Scriven, 1967).

2.1.2 Formativ bedömning (FoB) enligt Royce Sadler

Sadler (1989) beskriver att FoB handlar om att använda bedömning på ett mer effektivt sätt i lärandet istället för att eleverna ska prova sig fram. Han är kritisk till SuB och menar att FoB till skillnad från SuB berör ”a distinctive conceptualization and technology” (Sadler 1989, s 120). Med detta menar han att traditionellt sett så har *feedback* inneburit att eleverna får veta vilket betyg de har uppnått på exempelvis ett prov (SuB), men att detta är ett för lätt sätt att se på bedömning: ”In many educational and training contexts, students produce work which cannot be assessed simply as correct or incorrect. The quality of the work is determined by direct qualitative human judgment” (Sadler 1989, s 142).

Qualitative judgment är således något som, enligt Sadler (1989), skiljer sig mellan SuB och FoB. Det finns fem karaktärsdrag som brukar stämma in på *qualitative judgment*. För det första brukar det inte vara bara ett kriterium som bedöms utan flera och de är ofta sammantvinnade. För det andra finns det en eller flera av kriterierna som inte är lätta att gradera: ”*Originality*, as applied to an essay, is an example of a fuzzy criterion because everything between wholly unoriginal and wholly original is possible” (Sadler 1989, s 124, kursivering i original). Det tredje karaktärsdraget är att kunna bedöma vilket/vilka av kriterierna som passar i bedömningen av en specifik uppgift eftersom det finns många kriterier. I min jämförelse av Scrivens (1967) och Sadlers (1989) texter anser jag att de båda tar upp frågor som läraren i sin bedömning måste svara på. Skillnaden är att de benämner frågorna på olika sätt – Scriven (1967) använder ordet *goals*, medan Sadler (1989) använder ordet *criteria*. Det fjärde karaktärsdraget i *qualitative judgment* är svårigheten att kunna konfirmera vid bedömningstillfället att bedömningen av en elevrespons är korrekt i sin helhet. För att kunna göra det behövs ett annat *qualitative judgment*. Två olika sätt att bedöma en texts kvalitet är exempelvis att först låta en kvalificerad person bedöma textens kvalitet och sen bedöma textens kvalitet med hjälp av ett ordbehandlingsprogram och därigenom undersöka hur eleven har använt sig av grammatiska funktioner som punkt och komma. Det femte karaktärsdraget är att poäng eller liknande sätt att bedöma något inte används, om det nu används, förrän efter *qualitative judgment*.

Flera av dessa karaktärsdrag, exempelvis *fuzzy criterion*, gör det svårt för eleven att veta vad läraren förväntar sig av en uppgift. Därför är det viktigt att försöka konkretisera kriterierna och visa exempel på olika grader av

exempelvis originalitet. Detta sätt att göra eleverna medvetna om vad exakt det är som krävs av dem gör att de själva kan lära sig att bedöma sina uppgifter och förbättra dem. En viktig del i FoB, enligt Sadler (1989), är således att göra eleverna delaktiga i sitt lärande och utveckla självbedömning hos eleverna. Detta till skillnad från att endast summera elevernas prestation med poäng eller betyg.

Enligt Sadler (1989) är det också viktigt att som lärare sätta upp relevanta mål för eleverna. Sadler (1989) hänvisar således inte till *goals* på samma vis som Scriven (1967) som ser *goals* som frågor som behöver besvaras i bedömning. Istället hänvisar Sadler (1989) till *goals* i bemärkelsen mål som eleven ska sträva emot. Sadler (1989) framhåller att det är en tunn gräns mellan att ställa för höga och för låga krav på en elevs prestation. Om eleven känner att målet ligger för nära den nuvarande prestationen kommer stimulansen bli för liten. Om eleven däremot känner att målet är övermäktigt så kommer motivationen inte att räcka till för att överbrygga gapet mellan det eleven redan kan och det den strävar mot. Dock menar Sadler (1989) att det i allmänhet är bättre att ställa höga krav än låga för att stimulera eleven genom utmaning - att målet ligger precis på gränsen till vad eleven kan uppnå. Denna tanke om vad eleven kan och mellanrummet till vad eleven ska uppnå kommer jag gå djupare in på i avsnittet om *feedback*.

2.1.3 Formativ bedömning (FoB) och summativ bedömning (SuB) hör ihop

Taras (2005) framhåller att definitionen av bedömning inte är konsekvent, utan att det finns många olika tolkningar av begreppet. Syftet med hennes paper är att bringa klarhet i vad SuB och FoB är. Dessutom håller hon med Scriven (1967), trots att hennes text är skriven flera decennier efter hans, om att FoB och SuB sällan kopplas ihop trots sitt nära släktskap. Taras (2005) har därför gjort en sammanfattning av SuB och FoB utifrån Scriven (1967) och Sadler (1989), där hon visar på kopplingen mellan dem båda. I nedanstående tabell summerar hon sin poäng:

Table 1: Comparative steps for Summative and Formative assessment

Scriven 1967	Sadler 1989
1. a weighted set of goal scales	1. concept of standards, goals or reference levels
2. gathering and combining of performance data	
3. to yield either comparative or numerical rating	2. compare actual level with standard
4. in the justification of (a) the data-gathering instruments (b) the weightings (c) the selection of goals 1+2+3+4= SA	1 +2=SA Feedback possible only after SA 3. appropriate action to close the gap 1 + 2 + 3 = FA

(Taras 2005, s 473, SA står för *summative assessment* och FA för *formative assessment*)

Så som Taras (2005) framställer likheter och skillnader mellan SuB och FoB är således den stora skillnaden att FoB strävar efter att överbrygga kunskapsgapet mellan vad eleven kan och vad den ska uppnå. Oavsett om Sadler (1989) menar att *qualitative judgments* inte fokuserar på att sätta ett betyg eller en poäng på elevernas prestationer, så menar Taras (2005) att det inte går att komma ifrån faktumet att SuB är en del av *qualitative judgment*. Därför menar Taras (2005) att rädslan för uttrycket *summativ bedömning* inte får göra att det negligeras eftersom det är en viktig del av bedömning.

2.1.4 Formativ bedömning (FoB) enligt Paul Black och Dylan William

Black och William (2009) har senare utvecklat teorin om FoB vidare. Medan Sadler (1989) fokuserade på läraren och eleven som viktiga komponenter, lägger Black och William (2009) även till klasskamraterna som en viktig del i FoB. Vidare fokuserar de på tre frågor: Var är eleven? Vart ska eleven? Hur ska eleven ta sig dit? Detta kan jämföras med Sadlers (1989) *qualitative judgment* som handlar om frågan: Var är eleven? Enligt Taras (2005) är det således viktigt att komma ihåg att oavsett hur svårt och komplicerat det är att bedöma var eleven är, så betyder det ändå att SuB används.

Vidare menar Black och William (2009) att de tre komponenternas (läraren, eleven och klasskamraterna) del i de tre frågorna är centrala i FoB: För det första måste läraren sätta sig in i vad eleven kan och skapa möjligheter för eleven att visa sina kunskaper (Var är eleven?). Läraren måste, för det andra, vara tydlig mot eleven med vilka kriterier som ska uppfyllas för att nå målet (Vart ska eleven?). För det tredje måste läraren informera tydligt om

hur eleven ska gå tillväga för att bli bättre (Hur ska eleven ta sig dit?). Elevens del i FoB är, för det första, att reflektera över sitt eget lärande (Var är eleven?). För det andra behöver eleven sätta sig in i hur målet ser ut (Vart ska eleven?). För det tredje behöver eleven reflektera över hur den ska gå tillväga för att uppnå sitt mål genom att utveckla sina strategier för lärande (Hur ska eleven ta sig till målet?). Klasskamraternas del i FoB är också att veta vad som krävs i en uppgift och att genom bedömning av andra elever förstå vad som kan förbättras i den egna prestationen och hur. För att göra det än tydligare vad FoB är ger jag här Blacks och Williams (2009) definition:

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

2.1.5 Zone of proximal development (ZPD)

Eftersom Sadler (1989) framhåller vikten av att sätta upp lagom utmanande mål för eleverna, så anser jag att det är relevant att ta upp Lev Vygotskijs (1978) teori om *the zone of proximal development*.

Till att börja med hävdar Vygotskij (1978) att man kan se två mentala utvecklingsnivåer hos barn samtidigt, istället för bara en. Traditionellt sett har ett barns mentala ålder bedömts utifrån olika uppgifter som barnet kan lösa på egen hand. Om barnet kan lösa uppgifterna beror på barnets redan uppnådda mentala utveckling. Denna traditionella nivå kallar Vygotskij (1978) för *the actual developmental level.* Detta är den ena nivån som kan mätas hos barnet. Dock menar Vygotskij (1978) att de mentala funktioner som inte är helt färdigutvecklade, men är på väg att utvecklas, också behöver mätas. Det vill säga att barnet kan utföra uppgifter med hjälp av andra. Denna utvecklingszon har en viktig del i skolan. Genom att läraren eller klasskamraterna stöttar eleven i sitt lärande kan den utvecklingsnivån ligga lite högre än *the actual level of development.* Den utvecklingsnivån som bedöms genom uppgifter som löses tillsammans med andra kallar Vygotskij (1978) för *the zone of proximal development* och han beskriver den som:

> the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in

> collaboration with more capable peers (Vygotskij 1978, s 33).

Jag hävdar att genom att känna till *the zone of proximal development* hos eleverna kan läraren föra vidare elevernas lärande. Det vill säga att läraren hjälper eleverna att göra lärandet synligt, med hjälp av andra elever och att koppla ihop den föregående kunskapen med nästa. På detta sätt minskas glappet mellan vad eleven redan kan och vad den ska uppnå. Detta kan jämföras med en av variablerna i *feedback*. Det vill säga, hur eleven ska ta sig vidare som jag kommer att gå närmare in på i nästa del.

2.2 Feedback

Det finns olika uppfattningar om vad *feedback* innebär och vad som räknas in i *feedback*. Hattie och Timperley (2008) menar dock att det alltid är en följd av en utförd uppgift: ”when information is provided regarding some aspect(s) of the student's task performance” (Hattie och Timperley 2008, s 82, parentes i original). I denna del kommer jag att börja med att ge exempel på olika definitioner av *feedback* i allmänhet och sen presentera hur *feedback* kan användas i ämnena engelska och musik.

2.2.1 Olika definitioner av feedback

Kulhavy (1977) pekar på att de sätt på vilka *feedback* ges kan ses som ett kontinuum från ”the simplest `Yes-No´ format to the presentation of substantial corrective or remedial information that may extend the response content, or even add new material to it” (Kulhavy 1977, s 212). Hattie och Timperley (2008) tror att Kulhavy (1977) menar att ena sidan av kontinuumet skiljer *feedback* och instruktioner åt. Min tolkning av Hattie och Timperley (2008) är att de här definierar *feedback* som *summativ feedback* (exempelvis vad en elev har presterat). När sen den *summativa feedbacken* kombineras ”with more a correctional review, the feedback and instruction become intertwined” (Hattie och Timperley 2008, s 82). På det sättet skapas nya instruktioner angående hur exempelvis eleven ska ta sig vidare och övergår då istället till *formativ feedback*. Detta kan jämföras med hur Taras (2005) ser på skillnaden mellan SuB och FoB, det vill säga att den stora skillnaden är att i FoB strävar man efter att överbrygga gapet mellan vad eleven kan och vad den ska uppnå.

Även Ramaprasad (1983) fokuserar på den typ av information som har målet att överbrygga gapet. Till skillnad från Kulhavy (1977) menar dock Ramaprasad (1983) att informationen inte bör kallas *feedback* såvida den inte skapar förutsättningar för att ta sig vidare:

> The information on the gap between the actual level and the reference level is feedback *only* when it is

> used to alter the gap. If the information is stored in memory *it is not feedback* (Ramaprasad 1983, s 5, min kursivering).

Ett exempel på detta är om en elev vill uppnå betyget A i ett ämne i skolan, men inte har uppnått alla kunskapskrav utan istället har uppnått betyget B än så länge. Om då eleven endast får veta vilka kunskapskrav som fattas, får inte eleven veta *hur* detta kunskapsgap ska överbryggas rent praktiskt. Trots att Ramaprasad (1983) definierar *feedback* som den information som ska överbrygga gapet, så menar han att det är viktigt att även information om den nuvarande nivån och målet framgår. Följaktligen är den informationen en förutsättning för att *feedback* ska uppstå.

Hattie och Timperley (2008) har granskat och analyserat femhundra meta-analyser av *feedback*. Genom det stora underlaget har de kommit fram till flera slutsatser angående hur *feedback* används på ett effektivt sätt. De pekar på att *effektiv feedback* uppstår när den svarar på tre frågor:

> Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) These questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward (Hattie och Timperley 2008, s 86).

Således menar Hattie och Timperley (2008) att det här är det mest effektiva sättet att ge *feedback*, men det betyder inte att all *feedback* ser ut på det här viset. Sammanfattningsvis har jag således presenterat tre definitioner av *feedback*: *feedback* som kontinuum där allt från bekräftande till nya instruktioner ingår, *feedback* som transformation där endast information om hur kunskapsgapet ska överbryggas ingår, och slutligen *effektiv feedback* där informationen måste svara på var eleven ska, var eleven är och hur eleven ska gå vidare. Informationen i *effektiv feedback* kallas också *feed up*, *feed back* och *feed forward.* Dessutom ställs samma tre frågor i *effektiv feedback* som i FoB enligt Black och William (2009).

Vidare hävdar jag att det finns element av *feedback* i *IRE,* det vill säga, *Initiation – Reply – Evaluation.* Hugh Mehan (1979) tar upp att en skillnad mellan hur frågor ställs i klassrummet och i samtal utanför skolan är att läraren ofta vet svaret och vill kontrollera vad eleven har för kunskap med hjälp av sina frågor.

Händelseförloppet i *IRE* ser ut som följer: läraren ställer en fråga till eleven, exempelvis ”What is hus called in english?” (initiation); eleven svarar ”House.” (reply); läraren bedömer om elevens svar är rätt och svarar ”Good!” (evaluation). Även om detta snarare är en instruktion än *feedback* så finns det element av *feedback* i *IRE.* Följaktligen har den sista delen av *IRE,* som är *evaluation,* också kallats *feedback*: ”The first part of this sequence has been called an "initiation", the second part a "reply", and the third part either an "evaluation" (Mehan, 1978, 1979; Shuy and Griffin, 1978) *or "feedback"* (Sinclair and Coulthard, 1975)” (Mehan 1979, s 286, min kursivering). I detta fall så är frågan sluten eftersom det finns ett förutbestämt svar och Mehan (1979) framhåller att undervisningen ofta består av *slutna frågor* som läraren vet exakta svaren till. Dock tar Black och William (2009) upp att processen i *IRE* även kan behandla *öppna frågor*:

> The teacher addresses to the learner a task, perhaps in the form of a question, the learner responds to this, and the teacher then composes a further intervention, in the light of that response. This basic structure has been described as initiation–response–evaluation or I-R-E (Mehan 1979), but this structure could represent either a genuinely dialogical process, or one in which students are relegated to a supporting role (Black och William 2009, s 11, parentes i originaltext).

Om frågorna är öppna blir alltså processen mer dialogisk, medan *slutna frågor* istället gör att eleven får en mindre roll i interaktionen.

2.2.2 Feedback i ämnet engelska

I den här sektionen kommer *feedback* i engelskundervisning presenteras. Det finns flera olika begrepp specifikt använda inom studier av hur *feedback* används i engelska. Patsy M. Lightbown och Nina Spada (2006) har sammanfattat begreppen utifrån olika studier som jag kommer börja med att presentera. Sen kommer jag att sammanfatta upptäckter som Sedigheh Abbasnasab Sardareh och Mohd Rashid Mohd Saad (2013) har gjort. De har gjort en studie i engelska som andraspråk och undersökt *questioning* som hör ihop med Mehans (1979) koncept av *IRE.*

2.2.2.1 Olika sätt att använda korrigering i ämnet engelska

Till att börja med tar Lightbown och Spada (2006) upp att läraren kan använda sig av *explicit correction.* Det innebär att läraren enbart rättar eleven när exempelvis fel ord eller uttal används. Ett exempel på detta är om en elev säger ”They is nice.” och läraren svarar ”No, you mean *are.* They *are* nice.” Om läraren istället hade svarat

”They...?” och gett eleven en chans att ändra sitt uttalande kallas det *elicitation.* Det kallas även *clarification request* när en lärare antingen inte förstår vad eleven säger eller låtsas inte förstå för att eleven ska ändra sitt uttalande, exempelvis ”Excuse me, what did you say?” Läraren kan också ge eleven en ledtråd till vad som behöver ändras, men att eleven måste tänka efter själv hur det ska ändras. Detta kallas *metalinguistic feedback* och presenteras i detta citat där S står för student och T för teacher:

> **S** We look at the people yesterday.
>
> **T** What's the ending we put on verbs when we talk about the past?
>
> **S** e–d
>
> (Lightbown och Spada 2006, s 127)

Det finns också något som kallas *recast*, vilket innebär att läraren upprepar det eleven har sagt, fast på ett korrekt sätt. Till skillnad från *explicit correction* poängterar inte läraren felet i en *recast*, exempelvis:

> **S1** Why *you don't* like Marc?
>
> **T** Why *don't you* like Marc?
>
> **S2** I don't know, *I don't* like him.
>
> (Lightbown och Spada 2006, s 126, min kursivering)

2.2.2.2 Feedback i form av frågor i ämnet engelska

Sardareh och Saad (2013) har studerat hur två engelsklärare använder sig av FoB i sina frågor när de undervisar. Det står nämligen i skolplanen att lärarna ska använda sig av detta. *Questioning* är ett sätt att kontrollera vad eleven kan, men också ett sätt att utveckla elevens lärande. Sardareh och Saad (2013) lyfter fram att läraren kan ställa både *slutna* och *öppna frågor*. De *slutna frågorna*, som också kallas *lower-cognitive questions*, kräver ofta korta och exakta svar, ett förutbestämt svar. *Öppna frågor* däremot, som också kallas *higher-cognitive questions*, uppmuntrar eleverna till att utveckla sitt tänkande och har inte *ett* bestämt svar. Sardareh och Saad (2013) upptäckte att lärarna mest använder sig av *slutna frågor* som inte uppmuntrar eleverna att reflektera.

Även Lightbown och Spada (2006) beskriver att det finns olika sätt som läraren kan använda sig av frågor. De tar också upp att det finns *öppna och slutna frågor*, men kallar dem också för *display questions* och *referential questions* (eller *genuine questions*). *Öppna frågor* visar sig genom att ”teachers and students ask questions to which they don't know the answer in advance” (Lightbown och Spada 2006, s 116) . *Slutna frågor* visar sig genom att ”teachers ask questions that they know the answer to so that the learners can display their knowledge

of the language” (Lightbown och Spada 2006, s 116).

2.2.3 Feedback i ämnet musik

I detta avsnitt kommer flera olika sätt att praktisera *feedback* i musik att redovisas. I den första delen redovisar jag en studie som har utförts inom kompositionsundervisning av Michael Fautley (2004). Andra delen är en presentation av Scott C. Shulers (2011) tankar kring bedömning.

2.2.3.2 Feedback i kompositionsundervisning

Fautley (2004) har gjort en fallstudie i hur musiklärares ingripanden ser ut i kompositionsundervisning. För att undersöka detta har Fautley (2004) använt sig av metoden observation på fyra skolor där elever i åldrarna 11-12 och 13-14 har fått i uppgift att komponera ett stycke i grupper. Han har följt en grupp på vardera skola och observerat på vilket sätt lärarna undervisar i komposition. Dock har Fautley (2004) dokumenterat detaljer från endast en av skolorna där eleverna fick i uppgift att komponera en låt som gestaltar en rymdresa. Instruktionerna hade mycket med strukturen att göra: ”It should begin with a countdown, followed by lift-off, then travelling through space, finally arriving at a destination and touch-down” (Fautley 2004, s 205), men läraren ville också att de musikaliska begreppen ostinato, crescendo och diminuendo skulle vara representerade i stycket. Eleverna fick vara med och bestämma var i stycket crescendo och diminuendo passade bäst och kom fram till att crescendo passade bäst i början av stycket och diminuendo i slutet.

Den första viktiga delen av Fautleys (2004) resultat är att lärarnas *feedback* har mycket att göra med hur musikstycket ska organiseras, exempelvis när läraren säger ”What else could you do? You've got your first idea in travelling through space, your little ostinato, what are you going to do then?” (Fautley 2004, s 206). Detta kan, enligt Fautley (2004), bero på att ”form and structure in music tend to be less contentious than quality of ideas.” (Fautley 2004, s 212). Han framhåller dock vikten av att inte undvika att bedöma en del faktorer bara för att det finns saker som är lättare att bedöma. Vidare är en övervägande del av lärarnas kommentarer frågor och det är ett sätt för dem att göra förståelsen synlig och att utveckla elevernas tänkande. Avslutningsvis så poängterar Fautley (2004) att hans studie visar att FoB är en naturlig del av musiklärarnas arbete: ”It was certainly the case in the case-study schools that formative assessment was a normal part of everyday work of the music teachers.” (Fautley 2004, s 215).

2.2.3.1 Bedömning och feedback av musicerande

Shuler (2011) tar upp tre olika faser i bedömningen av musicerande i ämnet musik. Till att börja med menar Shuler (2011) att musikläraren noterar objektivt vad eleven gör, exempelvis ”a teacher may listen to a student attempt to echo a prompt and note that *the student tries to sing in a speaking voice*” (Shuler 2011, s 10, kursivering i original). Därefter bedömer läraren, utifrån förutbestämda kriterier, på vilken nivå eleven presterar, exempelvis ”most teachers would consider a student in grade 3 who still uses his or her speaking voice when attempting to sing to be *performing below normal grade-level expectation.*” (Shuler 2011, s 10, kursivering i original). Den tredje fasen består av att musikläraren vidtar åtgärder för att eleven ska utvecklas. Detta kan ske på olika sätt beroende på elevens prestation, men om exemplet ovan följs upp så kan det handla om att ”the teacher may adjust his or her classroom strategies to provide support for the nonsinger within regular class time” (Shuler 2011, s 10). Även den *feedback* musikläraren ger eleven är en viktig och Shuler (2011) tar upp olika sätt detta kan ske. Till att börja med är det viktigt att musikläraren slår hål på myten om att framgång i ämnet musik beror på medfödda talanger. Det är inte sant enligt Shuler (2011) och musikläraren måste få eleverna att förstå att de alla kan musicera. Trots detta är det viktigt att inte ge eleverna beröm konstant: ”well-intentioned teachers often shower students with effusive praise (e.g., “Great job!”) that is too general to be helpful and too positive to be accurate” (Shuler 2011, s 12, parentes i original). Avslutningsvis pekar Shuler (2011) på att målet med musiklärarens *feedback* bör vara att eleverna ska ta sitt lärande i egna händer: ”the teacher’s approach is crucial. Offering constructive feedback— helpful suggestions—*is* an important part of teachers’ role in the classroom. However, *effective* teachers go beyond helping students, to help students help themselves” (Shuler 2011, s 12).

2.2.4 Jämförelse av feedback i ämnena engelska och musik

Detta avsnitt avslutas nu med en jämförelse av feedback i ämnena engelska och musik så som de framställs här. Till att börja med så används *questioning* eller *IRE* i både musik och engelska, även om det finns mer forskning kring att lärare i engelska använder sig av *slutna frågor* för att kontrollera elevernas kunskaper. Även om det kan finnas motsättningar i att koppla *IRE* till *feedback* så hävdar jag först och främst att del tre i *IRE, evaluation* är en *summativ bedömning* som förmedlas till eleven genom *summativ feedback* (exempelvis ”That's right!”). För det andra hävdar jag att läraren måste bedöma hur undervisningen ska gå vidare efter en *IRE*-sekvens. Det vill säga att en fråga eller instruktion (initiation) får ett svar eller genomförande av uppgift (reply) av eleven och läraren bedömer huruvida svaret eller genomförandet är godkänt och förmedlar detta till eleven (evaluation), *men* i denna bedömning måste läraren också bedöma hur undervisningen ska gå vidare. Det vill säga, den tredje frågan i Hattie och Timperleys (2009) *effective feedback*: Where to next?

En annan slutsats utifrån tidigare forskning är att *feedback* i engelska har en mer rättande karaktär. Detta beror på

att det finns ett konkret rätt eller fel angående hur exempelvis grammatik ska användas. Både *explicit correction, elicitation, clarification* request och *recast* förutsätter ofta att det finns *ett* förutbestämt svar som läraren vill att eleverna ska visa sin kunskap av. Frågan som läraren ställer i Fautleys (2004) studie är av mer undersökande karaktär, det vill säga att svaret handlar mer om elevens individuella tankar, än om att det finns ett sätt att komponera ett musikstycke.

3. Metodologi

3.1 Hermeneutik

I denna del kommer jag att presentera det vetenskapsteoretiska perspektiv jag har haft i studien, vilket är hermeneutik. Till att börja med kommer en redogörelse av hur mitt intresse för hermeneutik uppkom. Sen presenteras två grundtankar inom hermeneutik: den hermeneutiska cirkeln och förförståelse. Slutligen redogör jag för min egen förförståelse som ett led i mitt hermeneutiska förhållningssätt.

3.1.1 Hermeneutik i formativ bedömning

Black och William (2009) tar i sin artikel upp att en del i FoB är hermeneutiskt lyssnande och det fick mig att bli intresserad av hermeneutik. För att beskriva hermeneutiskt lyssnande närmare så menar Black och William (2009) att en formativ interaktion är föränderlig och obestämd. I praktiken visar detta sig genom att läraren utifrån elevens svar och deltagande i klassrummet *tolkar* hur eleven tänker och hur läraren kan hjälpa eleven att utvecklas. Eleven i sin tur *tolkar* lärarens undervisning. Black och William beskriver hur hermeneutiskt lyssnande skapas utifrån en formativ interaktion: ”In a genuinely dialogic process, the teacher’s own thinking may come to be modified through the exchange” (Black och William 2009, s 12).

Hermeneutiken handlar om just tolkning och hur en måste se helheten och tanken bakom en text eller handling för att tolka den, vilket kommer att behandlas i nästa stycke.

3.1.2 Grundtankar inom hermeneutiken

Kirsten Hyldgaard (2008) tar upp att hermeneutiker strävar efter att förstå människors uttryck genom att, exempelvis, leva sig in i vilken tanke som ligger bakom en människas handling. Vidare menar hon att ”[h]ermeneutikens grundläggande fördom består i *att* människors tal, skrift och produkter *har* betydelse och i *att* människan är subjekt i bemärkelsen grund till denna betydelse” (Hyldgaard 2008, s 33, kursivering i original). Denna betydelse skapar människor genom sina erfarenheter, sammanhanget och världsbilden – förförståelsen. Hyldgaard (2008) tar även upp Hans-Georg Gadamers syn på vikten av att vara medveten om att förförståelsen, eller fördomarna som Gadamer kallar det, har en viktig del i tolkningsarbetet. Det vill säga att jag som forskare behöver vara medveten om att min förförståelse påverkar min tolkning av resultatet. Även Magdalene Thomassen (2007) pekar på att den negativa klangen som fördomar ofta har inte alls likställs med hur Gadamer ser på begreppet. Istället, påpekar Thomassen (2007), att Gadamer framhåller vikten av fördomar för att förstå världen runtomkring oss.

Michael Quinn Patton (2002) framhåller att kvalitativa metoder föredras i hermeneutiska studier och även jag har använt mig av kvalitativa metoder. Dock pekar Patton (2002) på flera filosofers poängterande av att det inte finns *en* speciell metod som handlar om interpretation (tolkning), för att alla metoder gör det. Det hermeneutiken istället erbjuder, enligt Patton (2002), är något som kallas den hermeneutiska cirkeln – ett kvalitativt sätt att analysera och få förståelse för exempelvis en text genom att röra sig mellan del och helhet gällande texten. Här ses texten som en del, medan helheten kan syfta till författarens tanke bakom verket och den historiska kontexten i vilken verket blev producerat. Patton (2002) pekar också på att även om det här perspektivet från början användes till att tolka texter så används det nu även till att tolka intervjuer eller handlingar, vilket jag har gjort i min studie.

3.1.3 Egen förförståelse

Som presenterat ovan har förförståelsen hos forskaren en viktig del i hur tolkningen utfaller, därför ser jag mening med att redogöra för min egen förförståelse. Till att börja med har jag studerat till att bli musik- och engelsklärare i fem år. Min ämneskombination gör att jag redan har en inblick i hur undervisningen inom ämnena går till och därmed också *bedömning* och *feedback*. Under en tidigare termin har jag också gjort ett skrivarbete om *formativ bedömning* och därför har det funnits en risk att *formativ bedömning* och *formativ feedback* favoriseras i min tolkning. En fördel är dock att mina förkunskaper inom både ämnena och formativ bedömning kan göra att jag förstår de observerade och intervjuade lärarna bättre.

3.2 Metod

3.2.1 Förebild till studien

Eftersom min intention har varit att undersöka hur *feedback* används i musik och engelska så har den hermeneutiska cirkelns tanke om att gå från del till helhet passat mig. Med andra ord har jag utgått ifrån en handling inom *feedback* och sedan sett på kontexten inom ämnet och lärarens tanke bakom sin handling. När jag har fördjupat mig inom vilka metoder som används i de vetenskapliga artiklar och avhandlingar jag har sökt upp, har jag hittat en metod som är väldigt intressant utifrån mitt syfte. Alison Mackey och Rhonda Oliver (2003) har gjort en studie inom engelska som andraspråk och observerat hur *negativ feedback* används i olika sammanhang. Först och främst har de använt sig av klassrumsobservationer som metod. Deras dokumentering under observationerna består både av först fältanteckningar och senare inspelningar med hjälp av filmkamera. Dessa filmklipp har de sen visat för varje lärare i fråga och bett dem att försöka komma ihåg vad tanken med deras *feedback* var. För mig är detta ett solklart sätt att använda den hermeneutiska cirkeln även om de inte nämner det i sin artikel. Följaktligen, de utgår från en del (handlingen då läraren ger *feedback*) och jämför den med helheten (lärarens tanke bakom handlingen) enligt den hermeneutiska cirkeln. För att uttolka detta använder de sig av

principerna för triangulering i en metodkombination.

3.2.2 Metodkombination och triangulering

Martyn Denscombe (2009) framhåller att metodkombination huvudsakligen handlar om att använda sig av både en kvalitativ metod och en kvantitativ. Forskare som gör detta ”är beredda att använda metoder som kommer från olika filosofiska traditioner, under förutsättning att dessa producerar resultat av praktiskt värde för forskningsproblemet” (Denscombe 2009, s 151). Om istället två metoder som bara producerar kvalitativa data används, så går det att använda sig av principerna för triangulering även om det annars brukar innebära tre metoder. Patton (2002) lyfter fram konceptet triangulering som något som skapar en mer nyanserad studie. Triangulering kan användas i flera delar av en studie och kan innebära både flera undersökare, typer av data, metoder eller teorier. Användandet av triangulering kan ge intressanta resultat även om de inte är konsekventa. Patton (2002) menar nämligen att denna inkonsekvens inte är något som försvagar studien utan ger studien ”opportunities for deeper insight into the relationship between inquiry approach and the phenomenon under study” (Patton 2002, s 248).

Med fördelarna i åtanke är det dock en svårighet att använda metodkombination eller triangulering för mycket i en studie som sträcker sig över kort tid eftersom det är tidskrävande att utföra. I min studie har jag dock ändå använt mig av samma metodkombination som Mackey och Oliver (2003) genom att både utföra klassrumsobservationer och intervjuer. Tanken är att de två metoderna ska komplettera varandra på så sätt att observationerna kommenteras genom korta intervjuer i efterhand. Detta komplement sparar en del tid och arbete eftersom den mesta tiden går till att göra observationerna. Dock har jag inte spelat in observationerna p.g.a. de etiska svårigheterna som jag kommer beskriva närmare i avsnittet *Forskningsetiskt förfarande*.

3.2.3 Observation

Det finns flera olika alternativ angående hur en observation kan utföras. Den kan ske genom att vara deltagande i olika grader eller systematisk och genom fältanteckningar, med videokamera eller diktafon. I min studie har jag valt att använda fältanteckningar och att vara deltagande.

3.2.3.1 Deltagande eller systematisk observation

Observation är ett bra sätt att få förstahandsinformation om något ute på *fältet*. Detta gör att ”observation är en *empirisk* metod för datainsamling” (Denscombe 2009, s 272, kursivering i original). Även om resultatet alltid handlar om en tolkning så är det lättare att förstå något självupplevt än något berättat i andra hand. Denscombe (2009) lyfter fram att de två typerna av observation som för det mesta används är deltagande- och systematisk observation. Likheterna mellan dem är att de båda är fältarbeten och bygger på direkt observation, men de är

olika i exempelvis den typ av data som framställs. Med andra ord, deltagande observation frambringar oftast kvalitativ data och systematisk observation kvantitativ data. Deltagande observation är ute efter ”att tränga in i situationer” (Denscombe 2009, s 271), medan den systematiska observationen med hjälp av observationsscheman exempelvis försöker mäta ”hur många gånger en händelse inträffar eller hur länge en viss händelse varar” (Denscombe 2009, s 275). Målet med min observation har dock inte varit att utgå ifrån ett observationsschema där det redan finns en slags hypotes, utan jag vill vara en forskare som ”är där för att *lära sig om situationen*” (Denscombe 2009, s 285, kursivering i original), vilket är fallet i en deltagande observation. Det finns olika grader av deltagande i observation: totalt deltagande där de observerade inte blir informerade om att forskaren observerar, vilket kan skapa etiska problem; deltagande i den normala miljön där bara vissa personer känner till observationen för att försöka bibehålla den naturliga miljön; och deltagande som observatör där de observerade samtycker till observationen och forskaren på ett naturligt sätt följer en grupp eller person (Denscombe, 2009). Eftersom jag själv har gjort min studie inom skolan, och elevernas åldrar är en faktor för samtycke från föräldrar, har jag valt att vara deltagande som observatör.

3.2.3.2 Dokumentation

Fältanteckningar beskriver Patton (2002) som ”the description of what has been observed. They should contain everything that the observer believes to be worth noting.” (Patton 2002, s 302). Den sista meningen är viktig eftersom det är väldigt riskabelt om undersökaren tror att hen kommer att komma ihåg allt i efterhand. Det finns inga exakta anvisningar för hur fältanteckningar ska se ut eftersom att det finns miljoner situationer som kan observeras. Dock behöver anteckningarna vara så beskrivande att det är smidigt att gå tillbaka till anteckningarna och analysera det observerade. Dessutom är det viktigt att försöka att inte lägga in värderande ord i anteckningarna. Patton (2002) ger som exempel att uttryck som ”'poorly dressed' requires some frame of reference about what constitutes 'good dress'.” (Patton 2002, s 303). I detta fall är det bättre att beskriva detaljerat vad det är för kläder. Detta är förstås lättare sagt än gjort och att beskriva detaljerat är något som tar tid och fokus från det som observeras, vilket är en balansgång. Under min observation har jag dock valt att använda en dator för att kunna skriva snabbare än med papper och penna.

För att komma ifrån svårigheten med att behöva hinna skriva ner vad som händer så kan undersökaren istället använda sig av en filmkamera eller diktafon för att få med så mycket av händelserna som möjligt. Patton (2002) framhåller även att det kan vara lättare för de observerade att vänja sig vid en filmkamera än en person som sitter och antecknar. Dock för filmandet med sig flera etiska svårigheter som jag ville undvika och därför har jag valt att inte använda mig av det.

3.2.4 Intervju

3.2.4.1 Retrospektiv intervju

Efter att jag har genomfört mina observationer har jag använt mig av intervjuer för att ta reda på hur lärarna i fråga tänker när de använder *feedback*. Jag har således först utfört observationerna och sen konstruerat en del av intervjun utifrån vad som skett under observationen. Det jag vill veta är vilken tanke som låg till grund för handlingen som läraren utförde. Detta kan refereras till den hermeneutiska cirkelns koppling mellan del och helhet. Lärarna får således kommentera det som har skett under lektionerna. Detta kallas retrospektiva intervjuer och enligt Pål Repstad (2007) finns det en del aspekter som forskaren bör ha i åtanke när denna metod används. Till att börja med påpekar han att det alltid är svårt att komma ihåg exakta känslor eller tankar kring en händelse ju mer tiden går. Följaktligen skapar hjärnan efterkonstruktioner som inte riktigt stämmer överens med hur det kändes när händelsen ägde rum. Händelserna i sig är lättare att komma ihåg än känslorna och tankarna. Repstad (2007) menar därför att det är bättre ”att koppla intervjun till konkreta händelser och upplevelser än att be om allmänna redogörelser för vad de tyckte förr i tiden om det ena eller det andra” (Repstad 2007, s 106). En fördel för mig i detta avseende är att jag har genomfört min intervju strax efter observationerna har ägt rum och därför blir inte tidsskillnaden en svårighet.

3.2.4.2 Strukturerad eller ostrukturerad intervju

Även om det är en retrospektiv intervju jag har använt mig av, så har jag också velat få fram generella tankegångar som respondenterna har kring *feedback*. Därför har jag varken använt mig av en strukturerad eller en ostrukturerad intervju, utan en blandning av dem båda.

I en ostrukturerad intervju, också kallad *informal conversational interview* av Patton (2002), har intervjuaren inte utarbetat frågorna innan intervjun, utan låter sammanhanget (i det här fallet observationen) bestämma hur intervjun kommer att genomföras. Styrkan med en ostrukturerad intervju är att intervjuaren blir väldigt flexibel och kan låta respondenten styra riktningen av intervjun naturligt. Dock är det en nackdel med den ostrukturerade intervjun att det kan ta längre tid att hitta samband och mönster mellan olika situationer och utgången av intervjun är väldigt oförutsägbar. En intervjumetod som gör resultatet lättare att analysera är den som Patton (2002) kallar *the general interview guide approach* där intervjuaren gör upp riktlinjer för vad som ska behandlas i intervjun och gör intervjun mer konsekvent även inför olika situationer. På det viset kan intervjuaren bocka av alla delar som ska behandlas under intervjun. Vidare finns det även en intervjumetod som är raka motsatsen till ostrukturerad intervju. Den benämner Patton (2002) *the standardized open-ended interview*, också kallad strukturerad intervju, där de exakta frågorna förbereds innan intervjun. I kontrast till de två andra typerna av intervju är fördelen med strukturerade intervjuer att de är konsekventa i hur mycket information som tas in från

olika respondenter. Dock är nackdelen med strukturerad intervju att undersökaren kan förbise information p.g.a. snäva ramar i intervjun.

Mina intervjuer har varit en blandning av *informal conversational interview* och *the general interview guide approach.* Med andra ord har jag gjort upp riktlinjer för vad jag vill behandla i mina intervjuer, men också låtit observationerna och den intervjuade styra hur frågorna utvecklas [se bilaga 1 och 2]. Eftersom detta gör att jag varken har en helt ostrukturerad- eller strukturerad intervju, så stämmer benämningen halvstrukturerad intervju in på min metod.

3.3 Urval

Respondenterna i studien har grundats på det Patton (2002) kallar *maximum variation sampling*. Det innebär att urvalet har skett genom att hitta två kontrasterande exempel: ”capturing and describing the central themes that cut across a great deal of variation” (Patton 2002, s 235). Följaktligen har jag använt mig av en musiklärare och en engelsklärare för att studera skillnader och likheter i deras användning av och tänkande kring *feedback*. Det finns nackdelar med denna urvalsstrategi i en liten studie eftersom enstaka fall kan vara olika varandra på så många sätt. Ändå menar Patton (2002) att: ”Any common patterns that emerge from great variation are of particular interest and value in capturing the core experiences and central, shared dimensions of a setting or phenomenon” (Patton 2002, s 235). För att minska antalet påverkansfaktorer av studiens resultat så har jag försökt att uppnå så många likheter som möjligt mellan respondenterna förutom inom deras ämnesområden musik och engelska. Till att börja med är båda respondenterna högstadielärare på en kommunal skola, för det andra jobbar de på samma skola och slutligen har jag observerat dem med samma klass. Från början var tanken att jag skulle observera två lektioner med vardera lärare och sen intervjua lärarna. Tyvärr har tidsbristen och andra svårigheter med studien [se metoddiskussion] gjort att jag endast kunde observera *en* av engelsklärarens lektioner, så mitt resultat bygger på två observerade lektioner med samma åk 9 (en lektion med musikläraren och en lektion med engelskläraren) och två intervjuer (en intervju med musikläraren och en intervju med engelskläraren). Att jag har valt att utföra min studie på grundskolan istället för gymnasiet beror på att eleverna i gymnasiet har valt en klar inriktning med sina studier, det vill säga exempelvis estetisk, därför ville jag fånga hur *feedback* används innan eleverna har gjort detta medvetna val. Med det menar jag att eleverna inte automatiskt favoriserar musik eller engelska i klass 9A, för att det bara är två av alla de ämnen som ingår i grundskoleutbildningen, medan en klass på det estetiska musikprogrammet redan har favoriserat musikämnet.

3.4 Forskningsetiskt förfarande

Efter mitt val av metoder för att utföra studien, observation och intervju, funderade på de forskningsetiska principerna kring metoderna. Min första tanke var att spela in observationerna med filmkamera för att få med så mycket av lektionerna som möjligt, i likhet med Mackey och Oliver (2003). Svårigheterna med att spela in observationer är dock att det ”kan inkräkta på individers privatliv och integritet eftersom individer kan identifieras” (Vetenskapsrådet 2011, s 43). Därför råder Vetenskapsrådet (2011) till att inte använda filmkamera om datan kan samlas in på något annat sätt. Mitt beslut att inte använda filmkamera grundas därför på att jag kan uppnå ett tillfredsställande resultat genom att använda fältanteckningar. Dock är det ändå viktigt att be om tillåtelse och informera de berörda om studien som kommer att utföras. Till att börja med kontaktade jag därför rektorn på den utvalda skolan och bad om tillåtelse att utföra studien och informerade om studiens syfte och tillvägagångssätt. Rektorn var positivt inställd till studien och därför gick jag vidare med min förfrågan till musikläraren och engelskläraren. Jag informerade också dem om studiens innehåll: att observera hur en musiklärare och en engelsklärare använder sig av och tänker kring feedback, att jag ville observera två lektioner med vardera lärare och sen intervjua dem var för sig. Musikläraren tackade ja till att medverka i studien och då gick jag vidare till att kontakta föräldrarna till eleverna i de klasser som jag planerade att observera. Engelskläraren tackade senare också ja till att medverka och samma klass, som redan hade informerats, observerades med engelskläraren. Varje lektion som observerades började också med att jag presenterade mig för eleverna och vad jag skulle göra. Sen satt jag längst bak i klassrummet och lyssnade och antecknade så ordagrant jag kunde på min dator för att vara så objektiv som möjligt och ”inte påverka försökspersoner och skeenden” (Vetenskapsrådet 2011, s 42). När sen intervjuerna skulle genomföras bad jag om tillåtelse att spela in ljudet, vilket jag fick.

3.5 Abduktion och den hermeneutiska cirkeln

När jag har genomfört mina observationer har jag haft mitt syfte och mina frågeställningar i bakhuvudet och även försökt att förutse vad som skulle kunna hända och vilka ämnen som skulle kunna dyka upp. Även under intervjuerna har jag haft några frågor jag vill ha svar på [se bilaga 1 och 2]. På detta sätt kan min strategi ses som delvis *deduktiv* så som Patton (2002) beskriver det. Det vill säga att jag, innan jag har gått ut på fältet, har tänkt igenom vad jag ska titta och lyssna efter och vad som skulle kunna hända. Å andra sidan har jag under mina observationer försökt att fånga upp allt som kan ha att göra med *feedback* från läraren. I intervjun har jag också försökt att följa lärarens tankegångar och varit öppen för att byta riktning i samtalet istället för att trycka in händelseförloppet i en på förhand uttänkt mall som annars stämmer bra överens med ett *deduktivt* förhållningssätt. Jag har också utfört hela studien innan jag har påbörjat min analys av skillnader och likheter mellan lärarnas förhållningssätt till *feedback.* Dessa strategier stämmer överens med *induktiv ansats*. Det vill säga att jag är öppen för att hitta mönster från studien i sin helhet istället för att analysera en lärare i taget. En

blandning av *deduktiv* och *induktiv* analys kallas *abduktion*. I utförandet av en *abduktion* söker forskaren efter kopplingar mellan det som har skett och vad som fick det att ske. Detta klargörs i ett citat av Norman K. Denzin i Patton (2002):

> The method of abduction combines the deductive and inductive models of proposition development and theory construction. It can be defined as *working from consequence back to cause or antecedent.* The observer records the occurence of a particular event, and then works back in time in an effort to reconstruct the events (causes) that produced the event (conequence) in question (Patton 2002, s 470, kursivering i original).

I min studie har jag sett de olika feedback-situationer som uppstått under observationerna som konsekvensen av hur lärarna tänker kring *feedback.* Med andra ord har jag rört mig fram och tillbaka mellan det som skett i observationerna och det som lärarna säger under intervjuerna. På detta sätt har jag även använt mig av den hermeneutiska cirkeln för att förstå hur det som skett under observation har orsak i hur lärarna tänker kring *feedback* – att gå från del till helhet för att förstå hur lärarna använder sig av och tänker kring *feedback*.

3.6 Sammanfattning av metodologi

Min studie har utförts på en högstadieskola genom deltagande observationer och retrospektiva halvstrukturerade intervjuer av två lärare - den ena är musiklärare och den andra är engelsklärare. I mitt genomförande av observationerna har jag valt att inte använda mig av filmkamera p.g.a. de etiska svårigheterna med att få tillstånd. Istället har jag använt mig av fältanteckningar under observationerna, medan intervjuernas ljud har spelats in. Alla medverkande i studien har tillfrågats enligt forskningsetiska regler genom att bl.a. föräldrar till elever har kontaktats och skolledningen har tillfrågats. Studien är ett litet utsnitt ur verkligheten och därför kvalitativ och mitt vetenskapsteoretiska perspektiv har varit hermeneutiskt. Det innebär att jag har försökt att förstå hur lärarna använder sig av och tänker kring feedback, i sina olika ämnen, genom att röra mig mellan del och helhet i studien. Jag har även varit medveten om min egen förförståelse av uppsatsämnet i överensstämmelse med hermeneutiken.

Min studie har varit undersökande på det sättet att jag inte har tagit med mig en färdig mall att fylla, utan jag har varit öppen för att det kan finnas både skillnader och likheter mellan lärarna jag har studerat. Således har jag genomfört min studie med öppet sinne och först efter att jag har genomfört båda observationerna och

intervjuerna har jag undersökt kopplingar mellan de båda lärarna. Jag har även undersökt vilka tankar som ligger bakom lärarnas användande av *feedback* vilket innebär att jag har använt mig av *abduktion* i min analys.

4. Resultat

I resultatet av min studie kommer jag att behandla mitt syfte och mina frågeställningar genom att väva samman mina upptäckter från observationerna och intervjuerna. Genom att först observera lärarnas undervisning och sen intervjua lärarna anser jag att jag har fått en bred bild av hur lärarna använder och tänker kring *feedback.* Den *hermeneutiska cirkeln* har varit till stor hjälp på så vis att jag har tolkat lärarnas praktiska användande av *feedback* i undervisningen genom att, under intervjun, få en övergripande bild av hur läraren tänker kring *feedback*. De båda observerade lektionerna är 40 minuter långa, men musiklektionen undervisades i helklass medan engelsklektionen mestadels undervisades individuellt. Det vill säga att engelskläraren startade lektionen i helklass, men sen lät alla elever arbeta var för sig tills det bara var tio minuter kvar och lektionen avslutades i helklass.

I min redovisning av resultatet kommer jag att använda mig av citat från både observationerna och intervjuerna för att läsaren ska kunna följa med i min tolkningsprocess. Dock har jag tagit mig friheten att göra citaten mer läsvänliga genom att ta bort läten som inte tillför innehållet något, exempelvis ”eh”. När jag har sammanfört två citat använder jag mig av: […]. Vidare har jag använt mig av: … när det är en paus i ordflödet. Om ett ord särskilt poängteras har jag kursiverat ordet. Inga namn eller kön kommer att nämnas, utan istället kommer jag att referera till musikläraren som ”M” och engelskläraren som ”E”. Eftersom att jag har fokuserat på lärarna och inte eleverna i mina observationer, så kommer jag att benämna alla elever som ”Elev” eller, om flera säger samma sak, ”Elever”. Mig själv kommer jag att presentera med ”I” som i intervjuare.

4.1 Likheter

Under min analys av observationerna och intervjuerna har jag upptäckt tre stora likheter angående hur lärarna använder sig av och tänker kring feedback. I min redogörelse av dessa likheter kommer jag att först presentera citat från engelska och sen från musik innan jag går vidare till nästa likhet.

4.1.1 Betyg

Till att börja med har min analys visat att både M och E fokuserar på att föra elevernas tankar bort ifrån betygen. Detta betyder inte att lärarna inte är medvetna om de många kunskapskraven som ska uppfyllas för de olika betygsstegen – de vill bara att eleverna ska fokusera på att utvecklas istället för att stagnera.

4.1.1.1 Betyg i engelska

Ett exempel på detta är under observationen av engelsklektionen. När observationen skedde hade klassen nyss genomfört de nationella proven och därför började E lektionen med att ge eleverna *feedback* angående nationella

provens resultat:

> E: I´ve read all of your trip-plans. I have written comments that you will get, but I haven't written any grades as usual.

I detta citat framkommer det således att E inte vill meddela eleverna om betygen på proven än, men det framkommer också att E inte brukar meddela eleverna om vilket betyg de har erhållit. Med andra ord är det vanligt förekommande att E inte vill att eleverna ska fokusera på betygen. Även under intervjun poängterar E sina försök att flytta fokus från betygen:

> E: Men jag är väldigt noga med att jag sätter aldrig ut betyg...inga betyg så...utan, dom får kommentarerna. Sen är dom väldigt sugna på att få sina betyg, men det får dom inte – dom måste titta först igenom kommentarerna. […] att skriva ett betyg och en kommentar - det är lika mycket värt som att skriva ett betyg bara. Man ska inte göra båda, utan man får bestämma sig för *en*. Och att skriva bara betyg säger dom inte så mycket.

Citatet visar att E framhåller vikten av att bestämma sig för att antingen ge eleven ett betyg på en uppgift, eller skriva kommentarer. Det vill säga att om E skulle skriva både kommentarer och ett betyg på uppgiften så skulle betyget ta allt fokus från kommentarerna. Därmed pekar E på att *feedbacken* får samma effekt på eleven om ett betyg skrivs ut som när både en kommentar och ett betyg skrivs ut. Därför väljer E att endast skriva en kommentar för att eleverna ska fokusera på att utvecklas. När de sen har läst och använt sig av den *feedback* de har fått får de veta vilket betyg de har uppnått.

4.1.1.2 Betyg i musik

Under observationen av musiklektionen pratade varken läraren eller eleverna om betyg på något sätt. Detta betyder förstås inte att de inte brukar diskutera betyg eftersom en lektion endast är ett litet utsnitt från en mängd lektioner. Dock kom betygsfrågan upp flera gånger under intervjun:

> M: Ja, jag har ju nån sån här, jag kallar det för kunskapsstege. Ja mitt eget ord bara. Där jag liksom... för jag tycker ofta att om...om jag skriver att de ska kunna det här för E och det här för C och det här

för A, då är det lätt så att dom känner att...”jamen nu kan jag det här, jag vill inte ha ett C. Jag känner att jag är färdig”. Där [på kunskapsstegen] står aldrig betygen.

I likhet med E tar även M upp sin önskan att få eleverna att släppa fixeringen vid betyg. Skälet som M ger till detta är att eleverna kan känna sig ”färdiga” och inte vill utvecklas vidare. I en annan del av intervjun uppger M ännu ett skäl:

M: Elever frågar ofta, för att det verkar som att dom är ganska vana vid, så fort man gör en skriftlig uppgift, så vill dom veta vilket betyg dom har fått på den uppgiften. Och då brukar jag s...Till exempel har jag sexor då som har gjort det och då har jag sagt att ”Ja, jag har ju betygssatt den, men jag märkte att det var många som bara fick ett F och ett E”...och då vill ju jag...Då upplever ju jag att jag har varit otydlig med uppgiften. ”Och om jag bara lämnar ut det betyget till er”, brukar jag säga, ”så tror jag man blir ganska ledsen.” För att man tror att man har...så därför tycker inte jag att det är nåt bra sätt att bara lämna ut ett betyg. Utan man måste jobba mer med att...med den typen av information. För att jag tror att det är...jag tror...ja, jag vet inte men...det är nog ganska jobbigt tror jag. Speciellt dom här som skriver jättelånga uppsatser och så ändå får ett F. För att dom inte har tagit med det som man har efterfrågat.

Det andra skälet till att M vill undvika fixeringen vid betyg är således att eleverna kan bli nedslagna av betygen. Med andra ord kan de läsa in för mycket i betygen istället för att fokusera på att lära sig. Slutligen sa även M det här om betyg:

M: Jag är ju ganska noga med att inte...att inte skriva antal poäng eller...betyg, utan att titta på att det här... Sen ger ju jag betyg, men det skriver jag i mina egna anteckningar. Eller också skriver jag ”det här är ett E för att du har fått med det här”.

Här påpekar M att hon håller koll på vilken betygsnivå eleven ligger, men helst inte vill skriva ut poäng eller betyg på enskilda uppgifter. Om hon skulle göra det, så motiverar hon hur eleven har uppnått betyget. Detta är dock en liten skillnad i jämförelse med E som väljer att skriva antingen kommentar eller betyg.

4.1.2 Kollektiv feedback

En annan likhet jag har lagt märke till är hur båda lärarna gärna använder *feedback* som vänder sig till hela klassen. Det vill säga, att de inte ger eleverna *feedback* individuellt utan drar fördel av att kunna meddela alla samtidigt.

4.1.2.1 Feedback för sammanhållning under engelsklektionen

Under både observationen och intervjun av E har det framgått att det är viktigt för E att klassen har en bra sammanhållning. Vidare har E stöttat denna sammanhållning genom att ge klassen kollektiv *feedback.* Till att börja med har detta uppnåtts under observationen genom att lektionen har startats med *feedback* i helklass:

> E: I´ve read all of your trip-plans. I have written comments that you will get, but I haven't written any grades as usual. First impression is that it was very good, it´s not so easy to plan a trip in English. You have received the results to the national test. It's really nice because no one in the class got an F.

Genom att berätta att hela klassen har genomfört reseplaneringar på ett bra sätt och att alla har klarat de nationella proven, så skapar E en känsla av att klassen är en enhet, att de jobbar tillsammans. Även i slutet av lektionen samlas alla ihop i gruppen igen och E går igenom några av de individuella uppgifterna i helklass:

> E: Okey, let's go through the first...What is an opposite?
>
> Elev: Motsats.
>
> E: Precis. Number 1: the opposite of rise (the sun rises)?
>
> Elev: Come down.
>
> E: Yes that's what they use in the text, so that is right. But you usually say...?
>
> Elev: Sunset.
>
> E: Exactly.

Här får eleverna även bekräftelse på om de har svarat rätt eller inte under lektionen. Under intervjun kommenterar också E den *feedback* som gavs i början av lektionen:

E: Du kanske tänkte på att jag sa det här om nationella provet – att alla blev godkända?

I: Mm.

E: Jag ville det för klassen. För när jag tog över dom så var det jättemånga som hade alltså F i betyg... och det var lite tveksamt för jag tänkte ”Kommer dom att klara nationella provet? Jag har ett år på mig.” Och det var...alla faktiskt i klassen fick minst ett E. Och det var skönt att man inte behövde...det var nån slags liksom...

I: ...bekräftelse?

E: Ja bekräftelse på att undervisningen har funkat i alla fall.

Ännu en till del i intervjun poängterar E:s strävan efter att skapa en familjär stämning i klassen:

E: Liksom efter nåt arbetsområde kan det vara så att jag läser upp en del ur nåns text. Jag säger inte vem det är som har skrivit den. Jag kollar av med den personen innan om det är okej och sådär. Jag har kollat av med klassen också om dom tycker att det är okej att jag gör det redan i början av terminen, att jag läser upp ibland vissa delar...och sen så kommenterar jag allmänt om vad jag tyckte om uppgifterna. För att nånstans - Jag vill, jag säger det ganska tidigt också, jag vill att dom ska känna sig litegrann som en familj. För om dom har lite koll på hur dom ligger till. Vad jag tycker om allas texter. Då blir det nånstans lite mer okej att hjälpas åt också under lektionstid. Att dom...jag vill att dom ska känna nån samhörighet så...

Här tar E också upp att den familjära stämningen och öppna klimatet gör att eleverna lär sig att ta hjälp av varandra. Genom att alla hjälps åt blir lektionstiden mer effektiv och lärande kan skapas även genom andra elever istället för bara genom läraren.

4.1.2.2 Frågor som för lärandet framåt under musiklektionen

Under den musiklektionen som jag observerade utfördes undervisningen i helklass. Eleverna fick titta och lyssna på ett youtube-klipp där en sånggrupp framförde utvalda musikstycken från hela musikhistorien. Efter detta samtalade M med eleverna angående vad de hade sett och hört:

M: Vad heter det här sättet dom sjunger på – hur skulle ni beskriva? Sjunger dom unisont?
Elever: Nej.

M: Vad är motsatsen till unisont?

Elev: Trestämmigt.

Elev: Man sjunger flera stämmor

M: Precis, flerstämmig sång. Vad heter det när det inte är några instrument?

Elev: Det är akustiskt.

M: Det stämmer, vad heter det när det är sång helt akustiskt?

Elev: A capella.
M: Precis! Kommer ni ihåg den gregorianska sången som också var a capella?

I detta citat för M lärandet framåt hos eleverna genom att ställa frågor. Med andra ord uppmuntrar hon eleverna till att tänka efter själva istället för att ge svaren på en gång. När eleverna inte vet svaret på frågan omarbetar M frågan för att eleverna ska kunna svara. M måste på det viset hela tiden bedöma hur eleverna tänker och lista ut nya sätt att uttrycka sig för att de ska förstå. Under intervjun påpekar också M att samtal är en viktig del av kursplanen:

M: Mycket handlar om underbyggda resonemang och analyser och sånt. Och då tycker jag att ett bra sätt är att prata om det...men samtidigt är det ju jättesvårt för mig att bedöma. För att man kan bara bedöma för stunden, om man inte spelar in eller...

Det är förstås också tidskrävande att ställa frågor på olika sätt istället för att ge svaren direkt, men att föra en dialog med eleverna gör att de är aktiva istället för passiva och medvetandegör deras kunskaper.

4.1.3 Användande av frågor

Den föregående likheten mellan lärarna kan kopplas ihop med en annan likhet: Båda lärarna använde sig mycket av frågor under de lektioner som jag observerade. Dessa frågor hade ofta ett förutbestämt svar som lärarna sökte efter.

4.1.3.1 Frågor i ämnet engelska

E använde sig av denna typ av frågor i slutet av lektionen när eleverna skulle redovisa de svar som de hade kommit fram till i de utförda uppgifterna:

E: What's the opposite of similar?

Elev: Different.

E: That's right! The opposite of forget?

Elev: Remember.

E: And the opposite of ”me to”?

Elev: Me neither.

E: Good!

E använde sig således av korta och specifika frågor för att kontrollera både att eleverna har svarat rätt och att de har arbetat väl under lektionen.

4.1.3.2 Frågor i ämnet musik

Även i musik använde sig M av korta frågor som hade förutbestämda svar:

M: När blev det färg?

Elev: På 60-talet ungefär.

M: Precis, varför det?

Elev: Tv.

M: Vadå för tv?

Elev: Färg-tv.

M: Precis, då kom färgteven.

När M får det svar som är korrekt från en elev, så går hen vidare till nästa fråga. Om eleven däremot inte svarar riktigt korrekt, så ställer M en följdfråga.

4.2 Skillnader

De likheter jag har upptäckt skulle kunna baseras på fler faktorer än bara lärarnas olika ämneserfarenheter. De skillnader jag har funnit genom min analys baseras däremot på de ämnen som lärarna undervisar i. Redogörelsen av denna resultatdel kommer att ske på samma sätt som avsnittet om likheter.

4.2.1 Muntlig eller skriftlig feedback

Under mina intervjuer med lärarna frågade jag om de trodde att det fanns någon skillnad i hur musiklärare och engelsklärare använder sig av eller tänker kring *feedback* p.g.a. ämnesområdet. De hade till min förvåning samma svar, även om detta naturligtvis bara är deras gissning utan vetenskapliga bevis. Båda var överens om att den *feedback* som ges i ämnet engelska oftast är skriftlig, medan den *feedback* som ges i ämnet musik oftast är muntlig. Detta var något som jag också uppmärksammade under min studie.

4.2.1.1 Skriftlig feedback i engelska

Under intervjun med E poängterades många gånger att skriftspråket är en stor del av ämnet i engelska. E berättade hur undervisningen vanligtvis går till och gick igenom tre faser: Till att börja med tittar de på och diskuterar en dokumentärfilm om något debatterat ämne. Sen får de läsa två artiklar med motsatta åsikter i ämnet. Avslutningsvis får eleverna välja en av fyra typer av texter att skriva (ex. en argumenterande text) som slutuppgift på arbetsområdet och lämnar in texten till E:

> E: Sen ska dom skriva den där texten då...och sen så...får dom respons en gång av mig på den...Och sen får dom använda två-tre lektioner i klass där dom omarbetar den texten...efter responsen. […] Vi använder några lektioner till att dom verkligen lär känna sin text och vad det är jag är ute efter och vad en läsare är ute efter i en text.

Under lektionerna använder sig E av engelska i alla sina instruktioner och uppmanar även eleverna att prata mycket engelska. Detta används också i den skriftliga *feedback* som E ger eleverna:

> E: Eftersom det är ett språkämne jag undervisar i så...så känns det...min skriftliga feedback – jag vill att den ska vara utförlig för att jag hoppas att nånstans i min feedback ser dom hur en mening är uppbygd också. Det här är det rätta sättet att skriva engelska på. Så att när dom läser min feedback att dom...att det fastnar kanske att ”den här ordföljden” eller ”just det så det här ordet, ja det

här ordet har jag använt nån gång, men vänta jag har skrivit helt fel sådär ska det stavas". Alltså så att dom får det.

Således menar E att den skriftliga *feedback* som ges också lär eleverna mycket och är värdefull. Dock framhåller E att det är mycket tidskrävande att ge utförlig skriftlig respons till varje elev.

4.2.1.2 Muntlig feedback i musik

I musik handlar det istället mycket om muntlig *feedback.* Som jag har påpekat tidigare ger M mycket muntlig *feedback* i helklass under den observerade lektionen. Innan eleverna fick titta och lyssna på youtube-klippet med musikstycken från musikhistorien, bad M eleverna notera när bilden skiftade från svartvitt till färg. Efter att de hade tittat på klippet följde hon upp detta:

M: När blev det färg?

Elev: På 60-talet ungefär?

M: Precis. Varför det?

Elev: Tv.

M: Vadå för tv?

Elev: Färg-tv.

M: Precis, då kom färgteven.

Under intervjun pratade vi också lite om skriftliga omdömen och IUP:er (individuella utvecklingsplaner) och då pekade M på att det är skönt att inte behöva skriva utförliga omdömen. M menar att bedömningen kan gå framåt ändå:

M: inte IUP:er, dom...dom tror jag faktiskt att...dom togs bort i och med att...det administrativa arbetet skulle minskas för lärare nu...och då tog man bort IUP:er och att...ja IUP:er...*och* dom skriftliga omdömena var det ja...Precis, så var det. Men man ska ju fortfarande ha utvecklingssamtal så...och ändå ...ha nån form av framåtskridande progression i...

I: Ja precis, jag vet att när jag var i höstas på praktik så tyckte den läraren att det liksom...*i alla fall* kändes skönt att...att skriva ut ganska mycket liksom, så att...

> M: Och där tror jag att det är lite skillnad för det kan man nog tycka tror jag. Alltså som musiklärare då är du van att bara träffa eleverna en gång i veckan. Det är man inte...så är det inte i något annat ämne. För att...jo det kan det vara, men man har längre pass. Hemkunskap kan ju vara så, slöjden också, men man har längre pass. Och man kanske är två, i slöjden är man ofta två. Hemkunskapen har man halvklass... och många lärare tycker att det...är så svårt att hålla ett utvecklingssamtal då för att man inte har tillräckligt med underlag. Vilket jag som musiklärare inte alls tycker är särskilt svårt. För att jag är ganska van. För så...Jag har aldrig haft nån elev mer än en gång i veckan kanske 40 minuter. Så att man...det handlar ju lite om vad man...är van vid. Och hur mycket man känner sig trygg i sin...Man kan ju skaffa sig information om eleven på annat sätt, än bara genom dom här skriftliga omdömena, eller IUP:erna. Och det är väl kanske det som är det viktiga - att man ser till att man har på fötterna ändå. För dom här skriftliga omdömena höll ju jag som musiklärare på att spy på...med 400 elever.

I detta citat kommer det fram att en skillnad mellan musik och engelska är att det är mindre lektionstid lagd till musik. Min tolkning är därför att M är van vid att utnyttja varje tillfälle att ställa frågor till eleverna och göra deras kunskap synlig. Tillsist så vill jag presentera ett citat där M ger exempel på hur muntlig*feedback* ges när eleverna musicerar:

> M: När vi spelar så ger ju jag feedback hela tiden. Allt ifrån...att ”Lyssna och tänk på det”, alltså... ”Hur kan du göra så att det här blir bättre. Hur kan det låta bättre” och såna grejer. Att ”Tänk på hur håller du fingrarna nu. Kan du göra på nåt annat sätt”. Oavsett vilken ålder det är...Eller ”vad kan ni tänka”... hur dom får det att låta bättre i gruppen. ”Om det här inte funkar – vad ska ni tänka på då?” och såna grejer. Och även personlig, individuellt, så återkoppling på det dom gör.

4.2.3 Utmaning eller uppmuntran

En annan skillnad mellan E och M, som jag har noterat, är att ett estetiskt ämne som musik kan bli personligt i och med att eleverna exempelvis behöver sjunga. Musik är också ofta en del av elevernas fritid och blir därför mer personligt på det viset. Detta gör att M behöver uppmuntra eleverna mycket. I engelskan handlar det istället mycket om att eleverna ska ta till sig så mycket av språket som möjligt och därför gäller det att eleverna ”utsätts” för språket så mycket som möjligt.

4.2.3.1 Feedback på målspråket (engelska)

I engelska finns det alltid möjlighet att utvecklas och när elever gör uppgifter eller pratar engelska under lektionerna finns det alltid något som kan förbättras i vokabulär, uttal, stavning eller sammanhang i språket. E tar upp att det därför är viktigt att fokusera på en sak i taget i sin *feedback* på elevernas uppgifter:

> E: man måste lära känna klassen...som man ser...Man märker ju efter ett tag att ”Den här eleven har problem med grammatik”, ”Den här eleven har lite svagt ordförråd”, medan den här eleven ”Det handlar mer om struktur och den röda tråden”. Så efter en stund när man har lärt känna eleverna så går man in och kommenterar på *dom* delarna. Alltså där man känner att här kan vi verkligen förbättra. För jag försöker hitta en texts...liksom fokusera på växtpotentialen - där jag märker att ”här kan den växa mest”, där lägger jag liksom mina kommentarer. För språkämnen som engelska och svenska, jag är ju lärare i både svenska och engelska , det är ju såna här ämnen där man kan egentligen arbeta hur mycket som helst. Jag kan ju sitta och markera varenda stavfel och grammatiskt fel och sen skriva kommentarer. Det tar alldeles för lång tid. Det tar för lång tid för läraren, man överarbetar situationen, men även för eleven – om eleven får ett papper med massor med kommentarer och massor med understrykningar då dödar man all form av...
> I: ...motivation?
> E: Ja, motivation och inspiration. Så, man måste välja ut specifika delar i texten...så...det kan va så att jag läser en text, jag markerar aldrig först, utan jag läser texten och sen så märker jag ”okej den här texten har lite svårt med tempus – ibland skrivs det i dåtid, ibland i nutid”. Då kör vi bara det i den här texten...och sen så markerar jag dom delarna där det är...Jag brukar oftast, när det är liksom en mening, så skriver jag ju ute i marginalen – är det grammatik så skriver jag bara ”G.”. Jag skriver ju inte var i meningen, ringar inte in var det grammatiska felet är, utan dom vet att ”i den meningen är det ett grammatiskt fel – jag måste hitta det själv”. Och det kan dom göra med sina kompisar, eller under lektionstid fråga mig. Jag hoppas att dom frågar mig. För då är det bara ett tillfälle för mig att höra dom prata engelska och ställa dom här frågorna på engelska till mig. Då får jag det här muntliga litegrann.

I citatet framgår det att E inte bara väljer ut delar att fokusera på i sin *feedback* till eleverna, E vill också att eleverna ska komma fram till själva hur deras misstag ser ut. Därför informerar han exempelvis endast om vilken

mening ett grammatiskt fel har uppstått, utan att peka på vad som är fel och exakt var. Den skriftliga responsen kompletteras sen med att E pratar med eleverna under lektionen när de omarbetar texten. Även E:s skriftliga respons är på engelska för att undervisningen ska vara så givande som möjligt. De som är lite svagare i ämnet får också responsen på engelska:

> E: ...och det är lite svårt också för det finns ju dom som är lite svagare än andra i engelska. Men jag skriver...
>
> när jag skriver mina responser, mina kommentarer, så håller dom alltid samma nivå för dom starka *som*
>
> för dom svaga. Men då går jag lite extra under lektionstid till dom som är lite svagare och förklarar vad
>
> jag menar med mina kommentarer. Men jag vill att dom ska se dom där orden, dom här komplicerade orden, för...förhoppningsvis fastnar dom.

Det handlar alltså mycket om att eleverna får tillgång till språket på många sätt i engelskan, men ändå att försöka utveckla en del i taget i språket hos eleverna.

4.2.3.2 Uppmuntran "i ett sånt här ämne som är ganska känsligt"

I intervjun med M kom det fram att M använder sig mycket av beröm i sin *feedback*:

> M: Ja, jag tror att...målet är jag nog dålig på. Snarare på..."det här var bra"...och så här kan du göra för att det ska bli...då brukar inte jag säga: för att det ska bli bättre.
>
> I: Nej...
>
> M: Utan..."eftersom du kan det här så kan du ju"..."Nu för att det ska bli lite svårare och lite mer för dig att öva på eftersom du redan kan det här...så kan du göra såhär".

Även i en annan del av intervjun tar M upp att just ämnet musik kräver mycket uppmuntran:

> M:...och då kanske jag är mer för att ge...alltså jag är ju för positiv uppmuntran. Jag tror ju på det.
>
> I: Ja.
>
> M: Faktiskt, och speciellt i ett sånt här ämne som är ganska känsligt där man kan känna sig värdelös bara för att det räck...alltså
>
> I: Jo, musik kan nog bli ganska personligt.
>
> M: Jamen det är ju det. Det är ju jättejobbigt...Jag menar bara att ha nån sitta med såhär kan ju vara

jättejobbigt. Om vi hade sjungit nu t.ex. inte med den här klassen, men med några andra klasser, så hade ju jag kanske valt att inte göra det en sån här lektion för att...det känns...

I:...det påverkar.

M: Ja. Det funkar när jag är här själv och för mig och så men...

I: Ja, men det gäller ju att få den tilliten också.

M: Ja.

Enligt M är det alltså viktigt att förstå svårigheterna med att musik kan vara väldigt personligt. Därför måste man som lärare tänka på vilka situationer som kan vara extra påfrestande för eleverna. En av dessa situationer kan för många elever vara att sjunga.

4.3 Resultatsammanfattning

I mitt resultat har jag uppmärksammat tre likheter i hur en musiklärare och en engelsklärare använder sig av och tänker kring *feedback*:

1. Båda lärarna strävar efter att få eleverna att blicka framåt och vilja utvecklas, istället för att fokusera på vilken betygsnivå de ligger i varje uppgift.
2. Engelskläraren och musikläraren använder sig båda mycket av *feedback* i helklass, men med olika syften. Det vill säga att engelskläraren strävar efter att skapa en sammanhållning i klassen och ger därför klassen ofta kollektiv *feedback* för att stärka elevernas känsla av att de hjälps åt i klassen. Musikläraren däremot ställer ofta frågor till eleverna för att medvetandegöra kunskaperna.
3. Den tredje likheten är en vidareutveckling av *feedback* i helklass. Det vill säga att båda lärarna använder sig mycket av frågor som har förutbestämda svar för att medvetandegöra elevernas kunskaper och även för att kontrollera att eleverna har förstått.

Jag har även funnit två skillnader mellan de båda lärarna:

1. Ämnet engelska är mer uppbyggt kring användande av skriftlig feedback, medan musik har bättre förutsättningar för muntlig feedback. Detta beror mycket på att engelska är ett språkämne där skriftspråket är en stor del. Musikämnet är präglat av musicerande och samtal och därför blir muntlig *feedback* en naturlig del i undervisningen.
2. Engelskläraren använder sig mycket av målspråket i undervisningen och därför används också engelska när feedback ges. Eleverna utmanas också hela tiden att använda språket och fånga upp alla delar av språket genom att också tolka feedback. I musiken finns det istället ett större fokus på att uppmuntra

eleverna och ge beröm. Detta behövs för att många delar i musikämnet kan vara känsliga och personliga för eleverna. Ett exempel på detta är sång. Eleverna behöver därför uppmuntras för att våga utföra uppgifter.

5. Diskussion

I denna sektion kommer jag att diskutera min studie. Den första delen av diskussionen handlar om hur studien har utförts, vilka svårigheter som har uppstått i utförandet och hur jag hade kunnat utföra studien annorlunda. I den andra delen av diskussionen kommer jag att diskutera resultatet och dra kopplingar till tidigare forskning.

5.1 Metoddiskussion

I genomförandet av min studie har jag stött på många svårigheter. Till att börja med ville jag exempelvis använda mig av filmkamera för att spela in observationerna. Svårigheten i att jag skulle kunna ha stört det naturliga händelseförloppet av lektionen var förstås en av orsakerna till att jag valde att inte använda mig av filmkamera. Den största orsaken var dock att jag bedömde att det skulle göra det ännu svårare att få tillstånd att utföra observationerna på skolan. Det uppstod nämligen många problem under mitt sökande efter respondenter. Min ursprungliga tanke var att observera *två* lektioner med vardera lärare, men p.g.a. av att jag inte fick någon bra kontakt med den första respondenten och att den andra respondenten blev sjuk, så var jag tvungen att hitta två nya respondenter snabbt. Därför hann jag helt enkelt inte observera två lektioner med lärarna. Därför är den observerade lektionen med engelskläraren långt ifrån en idealisk lektion att observera. Engelskläraren påpekade att det inte var ett bra exempel på hur lektionerna brukar se ut för att det är en av de sista lektionerna på terminen. Om jag skulle göra om studien skulle jag därför förbereda min kontakt med den tilltänkta studieskolan mycket tidigare.

Under observationerna har det också varit svårt att hinna skriva ner allt som är av vikt för studien, vilket styrker mina tankar om att det hade varit bra att kunna spela in lektionen med filmkamera. Intervjuerna som jag fick tillåtelse att spela in med diktafon gick däremot utmärkt. Allt ljud fångades upp och jag hade då fördelen att kunna välja vilka delar som var användbara *efteråt* i lugn och ro.

Vidare så valde jag under min studie att utföra observationerna innan intervjuerna med vardera lärare, vilket kändes som ett bra beslut. Ett annat alternativ kunde ha varit att göra intervjuerna först och sen utföra observationerna, men genom ett sådant utförande anser jag att respondenterna hade blivit påverkade av intervjun i sitt handlande under observationerna och då hade det funnits en risk att jag inte observerade det naturliga händelseförloppet.

5.2 Diskussion av resultatet

Denna del har jag utformat på samma sätt som resultatet. I det första avsnittet kommer jag att diskutera de

likheter jag har funnit mellan lärarna genom att dra paralleller till den tidigare forskningen. I det andra avsnittet kommer jag att diskutera de skillnader jag har upptäckt mellan lärarna genom att dra paralleller till tidigare forskning. Avslutningsvis kommer jag att sammanfatta mina tankar genom att koppla resultatet av studien till de tre frågorna i *effektiv feedback.* Jag kommer att använda ”E” för engelskläraren och ”M” för musikläraren även här.

5.2.2 Fokus från betyg – till utveckling och klassammanhållning

Den första likheten mellan E och M som jag upptäckte var deras ovilja att informera elever om betyg på enskilda uppgifter. Båda var överens om att elevernas motivation att utvecklas minskar om de fokuserar på vilket betyg de har fått på en uppgift. Inte bara för att de kan bli ledsna om de får ett dåligt betyg, utan också för att de kan känna att de är ”färdiga” när de får ett bra betyg. Betyg är enligt Scriven (1967), Sadler (1989) och Taras (2005) en SuB och både Scriven och Taras poängterar att SuB är en viktig del av bedömning. Dock framhåller både E och M att de gör betygsbedömningar på uppgifterna och lämnar ut betygen när eleverna har tittat igenom de kommentarer som ger en mer utförlig beskrivning av vad eleven har uppnått och hur den kan ta sig vidare. Den *feedback* som lärarna använder sig mycket av är *formativ* eftersom de fokuserar på att föra elevens lärande framåt. En fara i att inte fokusera så mycket på betyget skulle dock kunna vara att eleverna inte vet vad som krävs av dem. Sadler (1989) pekar på att det finns s.k. *fuzzy criterion,* vilket kan vara ett kriterium som är svårt att gradera, som originalitet. Då behöver eleverna få specificerat för dem hur ett högt betyg i originalitet kan se ut. Således är det i FoB viktigt att sätta upp relevanta mål för eleverna, enligt Sadler (1989).

Detta kan även kopplas till Vygotskijs (1978) tankar om *the zone of proximal development*. Det vill säga, den zon där eleverna klarar uppgifter ”under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotskij 1978, s 33). Detta är något som M använder sig av när hen ställer frågor till hela klassen. De för tillsammans lärandet vidare genom att läraren kontrollerar vad eleverna har lärt sig och medvetandegör kunskaperna, då har också de elever som inte svarade på frågan möjlighet att utöka sina kunskaper. Även E försöker se till att eleverna kan hjälpa varandra genom att skapa en familjär stämning i klassen. Med andra ord främjar E sammanhållning i klassen genom att ge klassen som enhet *feedback* på hur det har gått för alla generellt och lyfter olika texter från eleverna i helklass. De frågor som lärarna använder sig av är ofta av sluten karaktär och kan kopplas till den tidigare forskningen. Men jag kommer att gå djupare in på denna koppling i nästa avsnitt.

5.2.3 Muntlig uppmuntran och skriftlig utmaning

Den första och största skillnaden jag upptäckte mellan M och E var att M hellre använder *muntlig feedback,* medan E använder sig av *skriftlig feedback* mestadels. Den muntliga feedbacken som jag observerade under

musiklektionen baseras på det som Lightbown och Spada (2006) och Sardareh och Saad (2013) kallar *questioning.* M använder sig av både *öppna frågor* och *slutna frågor.* De *öppna frågorna* har inte ett självklart svar, enligt Lightbown och Spada (2006) och Sardareh och Saad (2013). Ett exempel på en *öppen fråga* som M ställer är ”Hur skulle ni beskriva?”, medan en *sluten fråga* exempelvis är ”När blev det färg?” M:s sätt att använda muntlig feedback kan också jämföras med Fautleys (2004) studie i musik där den observerade läraren också använder sig mycket av frågor för att göra elevernas kunskap synlig och föra lärandet framåt. E fokuserar också på att föra lärandet framåt, men genom att ge eleverna *skriftlig feedback.* Denna skillnad i hur de två lärarna ger feedback bottnar i ämnenas förutsättningar. Exempelvis poängterar M sin vana av att bara ha *en* 40 min lång lektion i veckan och detta påverkar möjligtvis att läraren använder *muntlig feedback* ofta. Det vill säga att det finns ett större behov av att göra snabba bedömningar och ofta i musiken som får så pass lite undervisningstid; undervisningen behöver vara mer effektiv. Eftersom engelska är ett språkämne är skriftspråket en viktig del av ämnet och därför är *skriftlig feedback* ett bra sätt att föregå med gott exempel i språket. Med andra ord, kan eleverna exempelvis lära sig stavning av en korrekt skriven *feedback*. Jag vill jämföra detta med det som Lightbown och Spada (2006) kallar *recast.* Även om deras exempel handlar om muntlig feedback, så anser jag att *recast* även kan användas genom *skriftlig feedback*. Det vill säga att om en elev har svårt att skriva rätt ordföljd i en text, kan den skriftliga feedbacken innehålla den korrekta ordföljden och hjälpa eleven.

Den andra skillnaden jag har upptäckt som också baserar sig på ämnesområdet är att M använder sig mer av uppmuntran och beröm i sin *feedback.* Detta betyder dock inte att E inte uppmuntrar sina elever alls, men M lägger ett större fokus på detta för att musik är ett känsligt ämne som kan bli personligt. Speciellt sång kan vara en påfrestande uppgift för eleverna enligt M. Detta kan bero på den myt som Shuler (2011) pekar på. Det vill säga att det krävs en medfödd talang för att musicera. Shulers (2011) tankar stämmer överens med M:s användande av uppmuntran för att eleverna ska tro på sin förmåga. Dock påpekar Shuler (2011) att det är viktigt att inte överdriva berömmet till den grad att det blir ”too general to be helpful and too positive to be accurate” (Shuler 2011, s 12). Detta kan också jämföras med Fautleys (2004) upptäckt angående musiklärares *feedback* på organisationen av musikstycken under kompositionsundervisning. Han menar att detta också är ett bevis på att musik är ett känsligt ämne att bedöma i. Med andra ord: ”form and structure in music tend to be less contentious than quality of ideas.” (Fautley 2004, s 212) därför är det lättare att bedöma dessa delar.

6. Avslutning

6.1 Slutsatser

I detta korta avsnitt vill jag summera de upptäckter som jag har gjort kopplade till mitt syfte och mina frågeställningar. För att svara på mina frågor kommer jag att använda mig av de tre frågorna i Hattie och Timperleys (2008) *effective feedback:* ”Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)” (Hattie och Timperley 2008, s 86). I den sista delen kommer jag också att föreslå vidare forskning.

1. Både E och M lägger minst fokus på den första av de tre frågorna i sin *feedback*. Detta är en likhet mellan dem som jag har upptäckt. Båda har också samma orsak till att inte lägga så stor vikt vid att meddela eleverna om vilken betygsnivå de har uppnått på en uppgift, nämligen att få eleverna att fokusera på att alltid utvecklas istället för att bli ”färdiga”.
2. När det gäller den andra frågan angående vad eleven har uppnått så har jag upptäckt att M fokuserar extra mycket på att berömma eleverna för det de har uppnått, i sin *feedback,* för att musik är ett känsligt och personligt ämne för många elever. Detta fokus är en skillnad mellan lärarna som baserar sig på ämnesområdet.
3. Den tredje frågan lägger båda lärarna stor vikt på. De fokuserar båda mycket på att ge *feedback* till eleverna om hur de ska utvecklas och komma vidare i sitt lärande. De använder sig bl.a. av *feedback* riktad till hela klassen för att göra feedbacken så effektiv som möjligt, vilket är en andra likhet jag har upptäckt. Dock använder sig M mer av *muntlig feedback* medan E lägger ett större fokus på *skriftlig feedback.*

6.2 Vidare forskning

Eftersom att jag har gjort en väldigt liten studie skulle vidare forskning kunna göras först och främst genom att observera och intervjua flera musiklärare och flera engelsklärare för att få större möjlighet att generalisera i studien. Även de observerade lektionerna skulle kunna utökas mycket. Vidare skulle fler ämnen kunna observeras för att få en bredare förståelse av hur olika ämnen påverkar lärarnas feedback i likhet med att jag har upptäckt att det i musik passar bättre med muntlig feedback, medan det i engelska är fördelaktigt med mycket skriftlig feedback. Det skulle också vara intressant att undersöka huruvida olika ämneslärare kan hjälpa varandra med att ge nya förslag på hur feedbacken kan se annorlunda ut: Kanske skulle engelskläraren ha nytta av att

använda sig av det sättet musikläraren använder muntlig feedback – det kanske skulle tillföra engelsklärarens undervisning något och vice versa.

7. Referenser

Black, Paul & William, Dylan (2009): Developing the Theory of Formative Assessment.
Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, s 5-32.

Denscombe, Martyn (2009): *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.*
Lund: Studentlitteratur.

Fautley, Martin (2004): Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students.
International Journal of Music Education, 22, s 201-218

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

Hyldgaard, Kirsten (2008): *Vetenskapsteori – En grundbok för pedagogiska ämnen.*
Stockholm: Liber.

Kulhavy, Raymond (1977): Feedback in written instruction.
Review of Educational Research, 47(2), s 211-232.

Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2006): *How languages are learned.*
Oxford: Oxford University Press.

Mackey, Alison & Oliver, Rhonda (2003): Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms.
The Modern Language Journal, 87(4), s 519-533

Mehan, Hugh (1979): ”What time is it Denise?”: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse.
Theory into Practice, 18(4), s 285-294.

Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative research & evaluation methods.*
Kalifornien: Sage Publications.

Ramaprasad, Arkalgud (1983): On the Definition of Feedback.
Behavioral Science, 28, s 4-13.

Repstad, Pål (2007): *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.*
Malmö: Studentlitteratur.

Saad, Mohd Rashid Mohd Saad & Sardareh, Sedigeh Abbasnasab (2013): Malaysian Primary School ESL Teachers’ Questions during Assessment for Learning.
English Language Teaching, 6(8), s 1-9.

Sadler, Royce (1989): Formative assessment and the design of instructional systems.

Instructional Science, 18, s 119-144.

Scriven, Michael (1967): *The Methodology of Evaluation*.

http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf [Hämtad 2014-05-06].

Shuler, Scott C. (2011): Music Assessment, Part 1: What and Why?

Music Educators Journal, 98, s 10-13

Taras, Maddalena (2005): Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections.

British Journal of Educational Studies, 53(4), s 466-478.

Thomassen, Magdalene (2007): *Vetenskap, kunskap och praxis – Introduktion i vetenskapsfilosofi.*

Malmö: Gleerups utbildning.

Vetenskapsrådet (2011): *God forskningssed*

Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011

Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev (1978): Interaction Between Learning and Development. *Mind and Society.*

http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf [Hämtad 2014-05-06]

Bilaga 1

Intervjuguide inför musikläraren

Eftersom intervjun skedde efter observationen så försökte jag att bygga upp en del frågor utifrån vad jag hade sett under observationen. De frågorna blev:

- Du ställde ganska mycket frågor efter att ni hade tittat på Pentatonix-klippet, på det sättet blir ju lärandet mer synligt - att försöka få dem att uttala sin kunskap som när du frågade vad akustisk sång kallas och de svarade a capella. Ställa bra frågor istället för att ge rätt svar. Nu var ju hela den lektionen i helklass. Tycker du att det är lättare att ha lektioner i helklass där ni för dialog, eller är det lättare att ge eleverna *feedback* en och en?
- Vad tycker du är svårast när det gäller att ge eleverna *feedback*? (ex. Att uttrycka sig konkret så att de förstår vad de behöver förbättra, eller hur de ska förbättra något. Att berätta hur de ligger till betygsmässigt utan att de blir ledsna eller att de tappar motivationen.)

Allmänna frågor som inte baserades på observationen:

- Tror du att det finns några skillnader i hur lärare i ett estetiskt ämne som musik tänker kring att ge *feedback* jämfört med de icke-estetiska ämnena? (matte, engelska, historia etc.)
- Vad tycker du är viktigt att få fram när en elev har utfört en uppgift? Hur brukar du utforma din *feedback*? (vad som gick bra, vad som behöver förbättras, hur eleven kan förbättra)
- Generella tankar kring *feedback*: vad är svårt, vad är lätt.

Nyckelord som kan komma upp och går att spinna vidare på:

beröm, uppmuntran, utmaningar, mål, kriterier, prestation, personligt, spela, sjunga

Bilaga 2

Intervjuguide inför engelskläraren

Eftersom intervjun skedde efter observationen så försökte jag att bygga upp en del frågor utifrån vad jag hade sett under observationen. De frågorna blev:

- Går du alltid igenom några uppgifter i helklass på slutet om dom har jobbat i böckerna?

Allmänna frågor som inte baserades på observationen:

- Tror du att det finns några skillnader i hur du som lärare i engelska tänker kring *feedback* jämfört med lärare i estetiska ämnen som musik eller bild?
- Vad tycker du är viktigt att få fram när en elev har utfört en uppgift? Hur brukar du utforma din *feedback*? (vad som gick bra, vad som behöver förbättras, hur eleven kan förbättra)
- Är det svårare att ge *feedback* på nån speciell typ av uppgifter (skriva, muntligt eller hörförståelse)?
- Generella tankar kring *feedback*: vad är svårt, vad är lätt.

Nyckelord som kan komma upp och som går att spinna vidare på:

beröm, skrivuppgift, hörförståelse, muntlig presentation, ålder, tid, mål, utmaningar, uttal