



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp  
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans  
årskurs 1–3  
HT 2023  
Fakulteten för lärarutbildning

# **Feedback i skrivundervisningen i ämnet svenska**

## **En lärares didaktiska val**

**Sandra Augustsson & Patrizia Viotti**

**Författare**

Sandra Augustsson och Patrizia Viotti

**Titel**

Feedback i skrivundervisningen i ämnet svenska - En lärares didaktiska val

**Engelsk titel**

Feedback in the teaching of writing in the subject of Swedish - A teacher's didactic choices

**Handledare**

Christina Lindh

**Bedömmande lärare**

Joachim Liedtke

**Examinator**

Petra Magnusson

**Sammanfattning**

Skriftlig kommunikation är en viktig förmåga för att uttrycka idéer och åsikter i olika sammanhang. Feedbacks betydelse som vägledning och stöd för elevers skrivutveckling har enligt Black och Williams (2018) en given plats i skrivundervisningen. Att lärares användning av feedback för att stödja elevers skrivutveckling tar sig olika uttryck i skrivundervisningen har visat sig under våra VFU-perioder. Syftet med denna studie är därför att undersöka hur en lärare i en årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Studiens övergripande utgångspunkt utgörs av ett sociokulturellt perspektiv. Centrala begrepp är den proximala utvecklingszonen och scaffolding. Vi gjorde en fallstudie där en lärare observerades och intervjuades. Resultatet visar en användning av olika typer av feedback och stödstrukturer som används vid olika tillfällen för att ta eleverna till ett nästa steg i sitt skrivande. Utifrån studiens resultat dras slutsatsen att en lärares arbete med feedback i skrivundervisningen baseras på en sammanvägning av svaren på de didaktiska frågorna vad, hur, när, varför och för vem. De didaktiska val läraren gör motiveras utifrån relation och elevkänedom för att effektivt stötta eleven vidare till nästa steg i skrivutvecklingen.

**Ämnesord**

kamratfeedback, lärarfeedback, självbedömning, skrivande, skrivutveckling, stöttning, årskurs 3, återkoppling

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Syfte.....	6
1.2 Frågeställningar .....	6
<b>2 Forskningsbakgrund</b> .....	<b>7</b>
2.1 Sammanfattning av forskningsbakgrund .....	11
<b>3 Teoretiska utgångspunkter och begrepp</b> .....	<b>13</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv .....	14
3.1.1 <i>Proximala utvecklingszonen</i> .....	14
3.1.2 <i>Scaffolding</i> .....	15
3.2 Feedback.....	16
3.2.1 <i>Feedback för lärande</i> .....	17
3.2.2 <i>Feedback på olika nivåer</i> .....	17
3.2.3 <i>Muntlig och skriftlig feedback</i> .....	17
3.2.4 <i>Kamratfeedback</i> .....	18
3.2.5 <i>Självbedömning</i> .....	18
<b>4 Metod</b> .....	<b>19</b>
4.1 Metodval.....	19
4.1.1 <i>Fallstudie</i> .....	19
4.1.2 <i>Observation</i> .....	20
4.1.3 <i>Intervju</i> .....	21
4.2 Urval .....	22
4.3 Genomförande av materialinsamling.....	23
4.3.1 <i>Genomförande av observationerna</i> .....	23
4.3.2 <i>Genomförande av intervjun</i> .....	24
4.3.3 <i>Insamlat material</i> .....	24
4.4 Fältanteckning .....	24
4.5 Analys.....	25
4.5.1 <i>Bearbetning av material</i> .....	25
4.6 Etiska överväganden.....	26
<b>5 Redovisning av resultat</b> .....	<b>27</b>
5.1 Feedback som stöd för elevers skrivande .....	28
5.1.1 <i>Olika stödstrukturer för feedback: arbetssätt och modeller</i> .....	28

5.1.2	<i>Muntlig feedback</i> .....	29
5.1.3	<i>Skriftlig feedback</i> .....	30
5.1.4	<i>Kamratfeedback</i> .....	31
5.1.5	<i>Självbedömning</i> .....	31
5.2	När feedback används.....	32
5.3	Motiv för att använda feedback .....	33
5.4	Sammanfattning och tolkning av resultat .....	34
<b>6</b>	<b>Diskussion och slutsatser</b> .....	<b>37</b>
6.1	Resultatdiskussion med slutsatser .....	37
6.2	Didaktiska implikationer .....	41
6.3	Metoddiskussion.....	42
6.4	Vidare forskning.....	43
	<b>Referenser</b> .....	<b>45</b>
	<b>Bilagor</b> .....	<b>48</b>
	Bilaga 1 Observationsschema.....	48
	Bilaga 2 Intervjuguide.....	49
	Bilaga 3 Samtyckesblankett.....	51
	Bilaga 4 Informationsbrev vårdnadshavare .....	52
	Bilaga 5 Tematisk innehållsanalys.....	53

## Förord

Författarna till denna empiriska studie är Sandra Augustsson och Patrizia Viotti. Vi studerar sista året på Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 på Högskolan Kristianstad. Under utbildningens gång har vi blivit intresserade av formativ bedömning och hur feedback används i skrivundervisning. Intresset har lett till detta arbete om feedback i skrivundervisningen.

I sju veckor har vi arbetat tillsammans med denna empiriska studie via zoom och även suttit hos varandra. Först och främst vill vi tacka vår informant som genom sitt deltagande gjort denna studie möjlig. Vi vill därefter tacka varandra för bra diskussioner och ett gott samarbete. Vi tackar även vår handledningsgrupp för stöttning och tack till vår handledare som stöttat oss i arbetet.

Vi kan nu presentera en empirisk studie som vi båda står bakom.

Sandra Augustsson & Patrizia Viotti

# 1 Inledning

Skriftlig kommunikation är en grundläggande förmåga som är viktig för att uttrycka idéer och åsikter i både personliga och professionella sammanhang. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Skolverket 2022) står det att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom undervisningen i svenska ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt skriftspråk och få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling så att eleverna får tilltro till sin skriftspråkliga förmåga.

Lärares arbete med feedback utgör ett viktigt stöd för elevers skrivutveckling och har enligt Black och Williams (2018) en given plats i skrivundervisning. Att använda feedback är enligt Klapp (2015) att arbeta formativt, det vill säga framåtsyftande, för att stödja elevers lärande och utveckling. För att eleverna ska utveckla sin skriftspråkliga förmåga behöver skrivundervisningen vara tydlig och ha utgångspunkt i elevernas behov, förutsättningar och erfarenheter (Alatalo 2022). Därtill har feedback som stöd stor betydelse när det gäller att ge eleverna strukturer och verktyg för att planera en text med inledning, avslutning samt en röd tråd (Rastner 2019).

Vi har även under utbildningens gång tagit del av forskning som visat att feedback kan vara en nyckelkomponent för elevernas skrivutveckling. Feedbacks betydelse som vägledning och stöd i elevernas skrivprocess har särskilt väckt vårt intresse. Under våra VFU-perioder har vi sett att det varierar hur lärare arbetar med feedback. I Lgr 22 framgår det att läraren ska informera elever om sina utvecklingsbehov samt arbeta för att ge eleverna stöd i sin utveckling (Skolverket 2022). Det som däremot inte framkommer i Lgr 22 är hur det ska gå till. Då vi har sett en variation i lärares arbete med feedback vill vi undersöka vad som ligger bakom en lärares val att arbeta med feedback för att stödja elevers skrivutveckling och vad som styr utformningen av feedback. Genom att undersöka detta vill vi få förståelse och insikt i vad som kan vara viktigt att ha i åtanke i utformningen av feedback för att stöttningen ska bli meningsfull för elevernas skrivutveckling.

## 1.1 Syfte

Med denna studie vill vi beskriva vad som kan styra en lärares didaktiska val i användandet av feedback. Syftet är att undersöka hur en lärare i årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. För att nå syftet har följande frågeställningar formulerats.

## 1.2 Frågeställningar

- Vilka typer av feedback initierar och/eller använder läraren för att stödja elevernas skrivande?
- När använder läraren feedback för att stödja elevernas skrivande?
- Hur motiverar läraren valet av feedback för att stödja elevernas skrivande?

## 2 Forskningsbakgrund

I följande avsnitt presenteras den forskning vi tagit del av som är av relevans för att undersöka hur en lärare i årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Först presenterar vi forskning som har undersökt feedback och formativ bedömning på olika sätt där olika typer av feedback som lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning samt stödstrukturer är en ingående del för att stödja elevers skrivande.

I en observationsstudie undersökte Allal (2021) elevernas engagemang i olika formativa bedömningsmetoder som självbedömning, kamratbedömning och helklassdiskussioner inom grundskolan. Teoretiska utgångspunkter som användes för att förstå formativ bedömning var konstruktivistiskt perspektiv, sociokulturell teori och situerad teori om lärande samt begreppet samreglering. Resultatet visade att eleverna som deltog i diskussioner om potentiellt innehåll, samkonstruktion av formativa bedömningsprocesser och verktyg till stöd för skrivande som skrivguider var mer aktiva. Deltagandet i de gemensamma aktiviteterna bidrog till att eleverna gjorde fler förbättringar av sina texter. Allal (2021) lyfter tiden som en begränsning i användandet formativ bedömning och att läraren måste göra en avvägning för hur den disponeras mellan att öva på revideringar av exempeltexter från lärare, revideringar av egna texter och granskning av kamrattexter.

I en studie från 2022 undersökte Blomqvist hur skrivandet har förändrats ur ett didaktiskt perspektiv över tid i ämnena svenska och samhällskunskap. För att genomföra studien användes metoden Collective remembering interviews i samtal som innebär att genom social interaktion stimulera deltagarnas minne. Studien fokuserade på vilka förändringar som skett i skrivande samt skrivundervisningen genom åren och vad förändringarna medfört. Förändringen av skrivundervisningen som lärarna beskrev den handlade om hur förväntningar på elevers skrivande kommunicerades och hur exempeltexter och skrivmallar användes som stöttning som en del av det formativa arbetet i skrivundervisningen. Vad dessa förändringar ledde till framställs på två olika sätt. Den ena framträdande framställningen handlade om en bedömningspraktik som riskerar att stå i vägen för kreativiteten i skrivande där styrda instruktioner och bedömningsanvisningar leder till att lärarna



i sin bedömning framför allt kontrollerar att alla delar finns med och bockar av kunskapskrav. Användningen av exempeltexter beskrivs i denna framställning begränsa elevers självständighet och kreativitet i skrivandet. Den andra framställningen handlade om en bedömningspraktik som i stället beskrevs kunna bidra till att skapa kreativa processer i skrivandet där bedömningsmallar är ett stöd i arbetet och kunskapskrav användes för att i formativ anda kunna förändra undervisningen. Exempeltexter diskuterades med eleverna för att få syn på textkvalitéer och kunde även utgöras av elevtexter. I denna framställning lyfts hur eleverna såg feedback som användbar och motiverande i skrivandet genom att deras texter sågs som utkast och att eleverna gavs möjlighet att revidera texter efter feedback och nya kunskaper. En utmaning i arbetet var att det är en lång process att få eleverna att ta till sig undervisning och feedback samt förstå meningen med att diskutera textkvalitet.

Graham, Herbert och Harris undersökte 2015 om formativa skrivbedömningar förbättrar elevernas skrivprestationer. För att genomföra studien gjordes en metaanalys av kvasi-experiment utförda med elever i grundskolan. Studien antog ett sociokulturellt perspektiv som innebär att bedömningar ses som en social aktivitet mellan skribent och bedömare för att utveckla skrivande. Forskarna undersökte effekten av olika typer av feedback som vuxenfeedback, kamratfeedback och självbedömning. Studiens resultat visade att feedback som gavs från vuxna, kamrater eller eleven själv förbättrade skrivkvalitén statistiskt, där feedback från vuxna gav störst effekt. Forskarna framhåller att fynden från denna metaanalys stödjer användningen av formativa skrivbedömningar. Den huvudsakliga slutsatsen var att om eleverna fick feedback på sitt skrivande eller skrivframsteg i samband med undervisning och lärande resulterade det i ett bättre elevskrivande (Graham, Herbert & Harris 2015).

Palmer et al. (2014) genomförde observations- och surveyundersökningar för att studera hur olika typer av feedback påverkade elevers skrivande ur ett fenomenologiskt perspektiv. Studiens syfte var att ta reda på de resultat som är förknippade med olika typer av feedback, särskilt lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning av elevers skrivande inom grundskolan. Studien har två delar:

att undersöka resultatet av de olika typerna av feedback som lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning och att undersöka elevers åsikter om de olika feedbackstyperna. Studien definierar feedback som förslag på ändringar av innehåll och textstruktur som ges till eleverna i sitt skrivande. För att studera hur olika typer av skriftlig feedback påverkar elevers skrivande gjordes observationer. Elevtexter jämfördes för att ge svar om kvalitén på elevernas skrivande och feedbacks resultat. Studien använde även enkäter för att undersöka olika typer av feedback: lärarfeedback, kamratfeedback, självbedömning. Studien undersökte även elevers tankar och inställningar till de tre formerna av feedback. Resultatet av studien visade att lärarfeedback gav fler förbättringar av skrivandet när det gällde användning och textstruktur i texterna än övriga feedbackstyper och var även den mest omtyckta bland eleverna. Självbedömning gav minst förbättringar och kamratfeedback var den minst omtyckta och den minst hjälpsamma. Det framkom i resultatet att elever föredrog lärarfeedback för att läraren berättade för eleverna vilka förändringar som behövdes göras i texten och det var lättare. Andra elever förklarade att lärare är mer utbildade och vet vad som behöver göras. Det framkom även att olika typer av feedback uppskattades av olika elever. Slutsatsen sammanfattar att lärarbaserad feedback gav störst resultat på elevernas skrivande och var mest föredragen av eleverna jämfört med kamratfeedback och självbedömning.

Klute et al. undersökte 2017 effektiviteten av formativ bedömning inom skrivning, läsning och matematik. För att undersöka hur effekten varierar beroende på ämnesområde eller vilken typ av formativ bedömning som ges jämförde Klute et al. (2017) olika studier. Rapporten utgår från ett didaktiskt perspektiv där bedömningsinformation både samlas in och används för att utveckla elevers lärande. De olika typerna av formativ bedömning beskrivs som studentstyrd och annan regisserad. Studentstyrd benämns i studien omfatta både kamratfeedback och självbedömning. Annan regisserad benämns omfatta lärarfeedback eller feedback från datorprogram. Resultatet visade att formativ bedömning hade en positiv effekt på elevernas prestationer, men att effekten var större inom matematik än läsning och skrivning. Effekten var även större när den formativa bedömningen kom som lärarfeedback eller från datorprogram, än kamratfeedback eller självbedömning.

Sammanfattningsvis visade slutsatsen att formativ bedömning har en positiv effekt och de elever som deltog i formativ bedömning presterade bättre än de som inte deltog.

I Samuelsson et al. (2018) systematiska översikt sammanställdes forskning som undersökte feedback i skrivundervisningen och hur det kan utveckla elevers skrivförmåga. Översikten omfattade studier gjorda på grundskolan och gymnasiet. Samuelsson et al. (2018) undersökte ur ett undervisningsvetenskapligt perspektiv när, vad och hur feedback bör ges som centrala aspekter för skrivundervisningen. Översiktens resultat visade att eleverna har bättre möjligheter att ta till sig feedback om den är varierande. Feedback bör inkludera återkoppling av olika dimensioner av texten, som form, innehåll och uppbyggnad än endast språklig korrekthet för att inte hämma elevernas skrivutveckling och kreativitet. Det framkom även att det ska finnas koppling till momentens lärandemål för att feedback ska ha förutsättningar att fungera. Resultatet visade även att feedback bör ges medan eleverna är inne i sin skrivprocess och ännu inte har ett färdigt utkast av den skrivna texten för att feedback ska hjälpa eleverna i sin skrivutveckling. Om eleverna får feedback på en uppgift som de klarar själva upplevs feedback som ett irritationsmoment i stället för ett stöd (Samuelsson et al. 2018). En slutsats som lyfts i översikten är att feedback bör ges i en förtroendefull dialog mellan lärare och elev där läraren är medveten om elevens möjligheter och behov av tydlighet. Vikten av en god relation mellan lärare och elev är ytterligare en slutsats som lyfts för att feedbackspraktiken ska fungera väl.

Stern och Backhouse (2011) utförde en pilotstudie med syftet att visa hur bedömning kan förbättras i skolan. Studien har undersökt skriftlig feedback och dess påverkan på texter skrivna av elever. Teoretiska utgångspunkter som användes var David Hays relationsprinciper som bygger på John Macmurrays gemenskapsteori och Martin Bubers teoretisering av dialog och om kreativt lärande. Stern och Backhouse (2011) beskriver en lärandeform som är mer engagerande och personlig än traditionell undervisning. Denna form av lärande fokuserar på människans relationer och interaktioner med andra där människor kan utveckla en djupare förståelse för sig själva och världen omkring dem. Forskningen utgick från

både elevers och lärares perspektiv för att undersöka bedömningens anda i förhållande till gemenskap och dialog. Studien lyfter att feedback kan främja både elevernas inre och yttre motivation för lärande. Resultatet visade om feedback från lärare inte överensstämmer med elevernas egen syn på arbetet och innehåller negativa, kritiska, nedvärderande kommentarer kan elevernas motivation påverkas negativt. Eleverna uppfattade långa och omfattande kommentarer med feedback som irriterande (Stern & Backhouse 2011). Slutsatsen visade att dialogisk feedback, som innebär att feedback ska vara personlig och ges i dialog, kan bidra till berikade och mer kreativa lärandegemenskaper men behöver inte vara relaterade till mängden feedback.

## **2.1 Sammanfattning av forskningsbakgrund**

Då det varit svårt att hitta studier som enbart fokuserat på lägre årskurser intar forskningsbakgrunden ett vidgat perspektiv på feedback och omfattar studier för både grundskola och gymnasiet. Två av studierna från forskningsbakgrunden är gjorda i Sverige (Blomqvist 2022 & Samuelsson et al. 2018) och övriga är internationella studier (Allal 2021; Palmer et al. 2014; Klute et al. 2017; Graham, Herbert & Harris 2015 & Stern & Backhouse 2011).

Sammantaget visar den forskning vi tagit del av att lärare använder olika former av feedback för att stödja elevers skrivande som lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning. Forskningen visar även att framåtsyftande feedback som ges till eleverna ger positiva resultat där eleverna reviderar för att förbättra sina texter och sitt skrivande men att effekten varierar beroende på vilken form av feedback lärare använder och hur den ges. Tidigare forskning visar vidare att lärare i den formativa skrivundervisningen använder metoder som till exempel skrivguide, skrivmallar och exempeltexter (Allal 2021; Blomqvist 2022 & Graham, Herbert & Harris 2015). Till exempel lyfter Allal (2021) att metoder som skrivguider och diskussioner om innehåll samt samkonstruktion av skrivguider bidrog till att eleverna gjorde fler förbättringar och förändringar i sitt skrivande. Till skillnad från Allal (2021) belyser Blomqvist (2022) två olika spår som framkom. Å ena sidan lyftes metoder som bedömningsmallar och kunskapskrav användes i en formativ anda för att förändra undervisningen. Eleverna såg då feedback som användbar och

motiverande i skrivandet genom att elevernas texter sågs som utkast och att eleverna gavs möjlighet att ändra i sina texter efter feedback och nya kunskaper. Exempeltexter diskuterades med eleverna för att få syn på textkvalitéer och kunde även utgöras av elevtexter. Å andra sidan lyftes användandet av metoder som exempeltexter kan hindra elevens självständighet och kreativitet i skrivandet.

Palmer et al. (2014), Klute et al. (2017) och Graham, Herbert och Harris (2015) undersökte olika former av feedback som lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning samt vilken form av feedback som ger bäst resultat på elevers skrivutveckling. Den samtida forskningen är eniga om att lärarfeedback gav bäst effekt på elevers skrivutveckling jämfört med kamratfeedback och självbedömning (ibid.). Något som skiljer studierna Palmer et al. (2014) och Graham, Herbert och Harris (2015) åt är att de senare visade att feedback som gavs i samband med undervisning resulterade i ett bättre elevskrivande, medan Palmers et al. (2014) konstaterade att kamratfeedback var minst omtyckt och hjälpsam för eleverna. Även om det konstaterats att kamratfeedback var minst omtyckt framgick det att olika typer av feedback kunde uppskattas olika från elev till elev (Palmer et al. 2014).

Stern och Backhouse (2011) och Samuelsson et al. (2018) är överens om att feedback bör ges i dialog. De senast nämnda understryker att feedback bör ges i en förtroendefull dialog mellan lärare och elev. En likartad uppfattning visar Stern och Backhouse (2011) som menar att dialogisk feedback innebär att feedback ska vara personlig och ges i dialog. Samuelsson et al. (2018) betonar att när feedback ges i dialog krävs någon form av interaktion mellan lärare och elev. Interaktionen skapar möjligheter för läraren att förklara och förtydliga feedback för att nå en samsyn kring förändringar som behövs för att förbättra texten. När feedback däremot ges monologiskt menar Samuelsson et al. (2018) att det ställs högre krav på att eleven har förmågan att förstå och ta till sig feedback för att vara hjälpt av den. För att feedbackspraktiken ska fungera väl lyfter de några punkter för läraren att ha i åtanke: att läraren är medveten om elevernas olikheter, att vissa elever behöver mer tydlighet än andra samt vikten av en god relation mellan lärare och elev. Stern och Backhouse (2011) konstaterar att dialogisk feedback kan bidra till berikade

lärandegemenskaper och betonar att om feedback från lärare inte överensstämmer med elevernas egen syn på arbetet och innehåller negativa, kritiska eller nedvärdande kommentar kan elevernas motivation påverkas negativt.

Två studier (Graham, Herbert & Harris 2015 & Allal 2021) undersökte olika former av feedback i skrivundervisningen ur ett sociokulturellt perspektiv enbart eller i kombination med andra teorier som konstruktivistiskt perspektiv, situerad teori om lärande samt begreppet samreglering. Utifrån det sociokulturella perspektivet beskrivs feedback som en ömsesidig aktivitet där lärare, elever, kamrater och metoder arbetar tillsammans för att förbättra elevernas skrivande vilket även passar in på vår studie och kommer beskrivas mer i följande avsnitt.

### **3 Teoretiska utgångspunkter och begrepp**

I detta avsnitt presenteras teoretiska utgångspunkter och begrepp som valts för att analysera, tolka och förklara våra resultat i syfte att undersöka hur en lärare i årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Inledningsvis presenteras det sociokulturella perspektivet och begrepp som den proximala utvecklingszonen samt scaffolding. Därefter presenteras begreppet feedback och olika typer av feedback som kommer att användas.

Den teoretiska utgångspunkten för studien är den sociokulturella synen på feedback eftersom feedback formas i en social kontext i skrivundervisningen. Feedback påverkas av miljön i det sociala samspel där stöttning används för att eleverna ska utveckla sitt skrivande. Feedback kan ges på olika sätt samt involvera olika individer genom lärarfeedback, kamratfeedback, självbedömning som kan ges både skriftligt och muntligt eller med hjälp av olika metoder. Kunskap utvecklas i det samspel där individerna byter och delar med sig av kunskap till varandra (Säljö 2014). Centrala begrepp för denna studie är den proximala utvecklingszonen och scaffolding som båda grundar sig på lärande genom mänskligt samspel och är därmed förankrade i ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet kan användas för att analysera hur lärare utövar något i sin undervisning i förhållande till de didaktiska frågorna (Nilholm 2016).

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivets kunskapssyn är att lärandet sker i ett samspel mellan eleven och den sociala miljön samt att språket utvecklas i samspelet (Klapp 2015). Säljö (2017) beskriver att det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling grundar sig i hur individer utvecklar kulturella förmågor som att skriva. Vidare skriver Säljö (2017) att Vygotskij betonar att språket är ett grundläggande verktyg i kommunikationen med andra människor. Skriftlig kommunikation, till skillnad från muntlig kommunikation, saknar den direkta möjlighet till feedback i ett samspel som sker i en konversation (Säljö 2017). Hwang och Nilsson (2019) framhåller med hänvisning till Vygotskij att elever kan ta till sig kunskap och förståelse i det sociala samspelet mellan eleven och omgivningen samt att elevens kunskapsinhämtning främjas mer av samspel med läraren än med eleverna. Elever har förmåga att lära om de får feedback och vägledning. Vidare förklarar författarna att i samspelet får eleven de verktyg som behövs för att utveckla sin kognitiva förmåga och tillägna sig kunskap (ibid.). I det sociala samspelet, kan kunskap och förståelse utvecklas genom att inkludera feedback som en del av detta samspel. Feedback ges och tas emot inom en social kontext där förväntningar och tankar påverkar hur den används och tolkas av individen (Hwang & Nilsson 2019). Enligt Vygotskijs syn är lärande en ständigt pågående process där kommunikation spelar stor roll (Säljö 2017). I denna studie tittar vi på hur feedback används i det sociala samspelet mellan lärare och elever i skrivundervisningen. Hur detta samspel fungerar som stöd för elevers skrivande beror på utformningen av feedback vilket i sin tur beror på lärarens didaktiska val. Stöttningen ska i ett sociokulturellt perspektiv stödja eleven till nästa nivå i sin skrivutveckling, även kallat den proximala utvecklingszonen.

#### 3.1.1 Proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är relaterad till Vygotskijs syn att lärande och utveckling är en ständigt pågående process (Säljö 2017). Begreppet den proximala utvecklingszonen beskriver Säljö (2017) som det område mellan vad eleven klarar av på egen hand och vad eleven kan klara av med stöd av någon, antingen lärare eller en annan elev som har mer kunskap. I skrivundervisningen kan läraren vägleda

genom att ge arbetsuppgifter som ligger över elevens aktuella kunskap eller genom att ställa förtydligande frågor. På så vis ges eleven möjlighet att nå till nästa nivå i sitt skrivande. Vägledningen som läraren ger i form av stöttning ska utveckla den kunskap som eleven har och inte fokusera på det som eleven inte kan. Lärarens arbete med feedback kan enligt Hwang och Nilsson (2019) betraktas som en form av stödstruktur genom att läraren som expert ger stöttning av olika former i den proximala utvecklingszonen inom skrivutvecklingen. De olika former av stödstrukturer lärare använder sig av kan vara olika former av feedback som muntlig och skriftlig feedback, lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning eller olika modeller, metoder och arbetssätt. Strukturer och modeller lyfts även av Gibbons (2009) som stödstrukturer lärare kan använda sig av för att stödja elevers lärande och skrivutveckling. Exempeltexter är exempel på en sådan struktur som kan ge eleverna stöttning i sitt skrivande. För att ge stöttning på rätt nivå som ska leda eleven vidare i sin utveckling behöver läraren ha kännedom om elevens proximala utvecklingszon (Säljö 2017). Proximala utvecklingszonen kommer i vår studie användas för att beskriva elevens individuella nivå i skrivandet där vägledning i form av feedback är en del av det som tar eleven vidare till nästa steg.

### **3.1.2 Scaffolding**

Scaffolding är ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet och är en del av synen på lärande som innebär den stöttning eleven får för att nå till nästa nivå i den proximala utvecklingszonen. Stöttningen till eleven kan komma från läraren eller andra klasskamrater. I vår studie kommer vi använda det svenska begreppet stöttning i stället för det engelska begreppet scaffolding. Stöttning kommer användas synonymt till stödstrukturer och olika typer av feedback. För att elever ska utvecklas i sitt skrivande behöver de stöttning. Enligt Lgr 22 ska läraren organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket 2022). Olika typer av stöttning eller stödstrukturer i skrivundervisningen kan exempelvis vara cirkelmodellen, exempeltexter, sexfältare och tankekartor. I början av skrivutvecklingen kan cirkelmodellen som en del av det gemensamma skrivandet användas för att stödja elevernas skrivprocess. När eleverna sedan ska påbörja det egna skrivandet kan eleverna använda sig av tankekartor och sexfältare för att skriva ner tankar och



stödord. Tankekartor och sexfältare kan eleverna använda som stöd i det egna skrivandet. När eleverna har skrivit en text får eleverna feedback på den skrivna texten och den information som feedback tillhandhåller kan de använda för att omarbeta sin text och även ta hjälp av stödstrukturer som börjar det vill säga som är förslag till början på meningar och exempeltexter för att utveckla sitt skrivande. Enligt Säljö (2015) kan en form av stöttning vara feedback som innehåller information om hur eleven kan komma vidare i sin utveckling vilket kallas kommunikativ stöttning. I den kommunikativa stöttningen behöver eleven förstå informationen som förmedlas genom stöttning (ibid.). Hwang och Nilsson (2019) menar att om elever får stöttning genom feedback kan de ha en stor möjlighet att lära. Lärare kan genom att ställa frågor i lärsituationen där eleven inte på egen hand kan lösa ett problem stödja elevens utveckling. Allt eftersom eleven utvecklar den nya förmågan minskar den stöttning som behöver ges till eleven. Stöttning är betydande i skrivundervisningen inom det sociokulturella perspektivet. Det blir då naturligt att komma in på feedback.

### **3.2 Feedback**

Begreppet feedback beskrivs av Lauvås & Jönsson (2019) som återkoppling som kopplar tillbaka till den bedömda uppgiften och ger information om elevens skrivutveckling. Feedback och återkoppling är begrepp som används synonymt för samma tillvägagångsätt. Feedback kan komma från olika aktörer som lärare och elever. Feedback kan användas som en metod för att effektivt stödja elevernas lärande och det finns olika faktorer som påverkar hur effektiv feedback blir (Jönsson 2009). Faktorer som kan påverka hur feedback fungerar för lärande är exempelvis vad feedback innehåller, vem som ger feedback, vem som tar emot feedback och när feedback ges. Olika faktorer kan samspela med varandra där förutsättningarna kan bero på hur eleven uppfattar feedback och elevens förmåga att ta emot feedback. Hur eleven tar emot feedback kan påverka om effekten av feedback blir positiv eller negativt (ibid.). Klapp (2015) menar att elevens lärande ska vara i centrum för den feedback som ges i ett formativt förhållningsätt. Genom att inta ett formativt förhållningsätt kan läraren göra didaktiska val i användandet av feedback som utvecklar och förbättrar elevernas skrivande (von Börtzell-Szuch

& Vuorenpää 2022). Jönsson (2009) ger exempel på olika typer av feedback som feedback för lärande, feedback på olika nivåer, muntlig eller skriftlig feedback, kamratfeedback och självbedömning vilka läraren kan välja att använda sig av för att stödja elevernas skrivutveckling. Nedan beskrivs olika typer av feedback som aktualiseras i studien.

### **3.2.1 Feedback för lärande**

För att feedback ska vara framåtsyftande bör den innehålla information som gör att eleverna kan komma vidare i sin skrivutveckling. Om feedback innehåller negativ information som gör att eleverna inte kommer vidare i sin skrivutveckling är feedback bakåtsyftande. Feedback för lärande ska besvara de tre frågorna: vart eleven ska ta vägen, var eleven befinner sig i förhållande till målet och hur eleven ska nå målet, det vill säga Feed up, Feedback och Feed forward (Jönsson 2009). Besvaras frågorna är feedback framåtsyftande och har möjlighet att utveckla elevernas lärande.

### **3.2.2 Feedback på olika nivåer**

Feedback kan ges på olika nivåer, på uppgifts-, process- och metakognitiv nivå (Jönsson 2009). Feedback på uppgiftsnivå innebär att feedback är på detaljnivå kopplad till uppgiften som innefattar processen och produkten av texten. Feedback på processnivå innebär att feedback är kopplade till förmåga eller färdighetskunskaper. Feedback på metakognitiv nivå innebär att feedback relaterar till att lära sig använda feedback och ta ansvar för sitt lärande (ibid.)

### **3.2.3 Muntlig och skriftlig feedback**

Feedback kan ges både muntligt och skriftligt. Jönsson (2009) menar att muntlig feedback har en tendens att upplevas mer personlig och kan då ha sämre effekt på lärandet än skriftlig feedback som uppfattas mer neutral. Om muntlig och skriftlig feedback innehåller samma information och ges på ett sakligt neutralt sätt menar Jönsson (2009) dock att de kan ha samma effekt på elevens lärande. Då även lärare i lägre årskurser ska arbeta framåtsyftande för att utveckla elevernas skrivande där eleverna ännu inte lärt sig läsa blir även muntligt feedback nödvändig.

### 3.2.4 Kamratfeedback

Kamratfeedback innebär att eleven ger feedback på en kamrats text. Jönsson (2009) belyser att även om en lärares feedback troligtvis håller högre kvalitet finns det ändå elever som föredrar kamratfeedback. Författaren beskriver vidare att det kan vara enklare att ge feedback på en kamrats text än på sin egen på grund av avsaknaden av det personliga engagemanget och kan vara ett sätt att både få och lära sig att ge feedback. Jönsson (2009) lyfter även kamratfeedback som en taktik för att eleverna ska få mer feedback och samtidigt spara lärarens tid genom att kamraterna först ger feedback och sedan läraren.

### 3.2.5 Självbedömning

Självbedömning innebär att kunna bedöma och ge feedback på sin egen insats och beskrivs av Jönsson (2009) som svårt och inget eleverna kan förväntas kunna med en gång. För att kunna ge effektiv feedback till sig själv behöver eleven kunna förhålla sig till frågorna för feedback för lärande: vart eleven ska ta vägen, var eleven befinner sig i förhållande till målet och hur eleven ska nå målet. Eleverna behöver träna på att bedöma sin insats genom stöd av konkreta exempel och jämföra texter. Eleverna kan då lära sig att upptäcka sina styrkor och svagheter vilket kan leda till att eleverna presterar bättre och tar eget ansvar (Jönsson 2009).

Sammanfattningsvis ska skrivundervisningen bidra till att utveckla elevernas skriftliga förmåga. Det sociokulturella perspektivet blir viktigt när vi förklarar hur läraren använder feedback för att stödja elevernas skrivförmåga. Feedback är en del av en process där kunskap och lärande skapas i samspel med andra inom det sociokulturella perspektivet. Att ge feedback är en social handling där feedback utgör en form av stöttning. Utifrån det sociokulturella kan även elever ge och ta stöttning för att hjälpa varandra vidare i den proximala utvecklingszonen. Feedback ska bidra med information som fyller glappet i den proximala utvecklingszonen, mellan området vad eleven klarar av på egen hand och vad eleven kan klara av med stöd av någon (Hattie & Clarke 2019). Dessa olika typer av feedback kommer vi att använda oss av för att redovisa och tolka resultatet av vår analys.

## 4 Metod

I denna del beskrivs de metodval som gjorts för studien. Först presenteras den forskningsdesign och de metoder som använts för att inhämta vår empiri. Därefter beskriver vi våra urvalskriterier och på vilka grunder vi inkluderat respektive exkluderat informanter. Genomförandet av materialinsamlingen kommer beskrivas och vilka val som gjorts. Slutligen beskrivs de etiska överväganden som varit nödvändiga för att skydda vår informants integritet.

### 4.1 Metodval

Vi har valt att göra en fallstudie för att undersöka hur en lärare i en årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Studien har en kvalitativ ansats och utgörs av en fallstudie där empirin inhämtats från observationer och intervju. Genom observationerna vill vi se hur en lärare använder feedback i skrivundervisningen och genom intervjun vill vi få syn på vad som ligger bakom lärarens didaktiska val.

#### 4.1.1 Fallstudie

Fallstudier kännetecknas av att de fokuserar på ett eller ett fåtal fall som studeras på djupet för att ta reda på inte bara vad som görs utan även varför just det görs (Denscombe 2018). Då vi i vår studie valt att studera hur en lärare motiverar och använder feedback i skrivundervisningen passar fallstudie för vårt syfte. Skrivundervisning och en lärares feedback till eleverna om deras skrivande är något som existerar oberoende av vår studie både före och efter undersökningen vilket uppfyller de krav på ett fall som Denscombe (2018) beskriver. Vidare beskriver författaren fall som ett naturligt förekommande fenomen som finns både före och efter undersökning. Denscombe (2018) skriver även att fallstudier lämpar sig väl vid småskalig tidsbegränsad forskning. Då vår studie är tidsbegränsad kommer vi att fokusera på en lärares användning av feedback i skrivundervisningen och vad som styr de val som görs vid användandet av feedback. Genom att fokusera på ett enskilt fall synliggörs endast ett perspektiv. En nackdel med en småskalig forskning med fokus på endast ett fall kan vara att det är svårt att säga att resultatet blir generaliserbart. Vi är medvetna om att valet med att göra en fallstudie påverkar

generaliserbarheten och vi är inte ute efter att dra några generella slutsatser av vår studie. Däremot hoppas vi kunna få ytterligare kunskap om de olika val en lärare står inför i arbetet med feedback på elevers skrivande och vad som ligger bakom dessa val samt bidra med eventuell inspiration till vidare forskning. En av fördelarna med fallstudier som forskningsdesign är att det tillåter forskaren att använda en kombination av forskningsmetoder. På så vis kan forskaren samla in olika typer av material för att få en fördjupad bild av ett enskilt fall inom det undersökta fallet (Denscombe 2018). Kombinationen av observation och intervju har använts i vår forskning. Eftersom vi ville veta hur läraren använder feedback i skrivundervisningen började vi med att göra en observation.

#### **4.1.2 Observation**

Observation används för att få syn på vad lärare faktiskt gör för att sedan kunna intervjua läraren om varför, det vill säga vilka didaktiska överväganden som ligger bakom. Till vår fallstudie valde vi icke deltagande observation som innebär att forskaren observerar utan att delta i situationen. Observation kan vara antingen öppen eller dold (Christoffersen & Johannesen 2015). En öppen observation innebär enligt Christoffersen och Johannesen (2015) att deltagarna i studien blir informerade om studiens syfte och att de är medvetna om att de blir observerade vilket benämns som total öppenhet. För att observera behövde vi informera om studien och få ett samtycke, därav använde vi oss av en öppen observationsmetod. Observationen genomfördes som en strukturerad observation där ett observationsschema med förbestämda kategorier användes.

##### **4.1.2.1 Observationsschema**

I skapandet av kategorierna till observationsschemat (se bilaga 1) utgick vi från vårt syfte och våra frågeställningar och tog stöd i de kategorier för användning av feedback som framkom i den tidigare forskning som refererats i kapitel 2. Christoffersson och Johannesen (2015) skriver att de förbestämda kategorierna avgör vad som observeras och registreras i observationsschemat. Vidare menar de att kategorier med fördefinierade delar och symboler används med fördel för att underlätta noteringar i observationsschemat (ibid.). Vi använde oss av en färdig mall för ett observationsschema i tabellform. För att underlätta ifyllningen av

observationsschemat användes förkortningar och ett digitalt observationsschema. Kategorierna som valdes till observationsschemat var: aktivitet, nivå, när, hur, vad, vem, metod/modell och feedback kommentar. Observationen användes som underlag för att kunna se hur läraren använder feedback för att sedan ställa frågor i intervjun.

### **4.1.3 Intervju**

Intervju används som metod för insamling av material vid undersökning av åsikter, tyckande eller uppfattningar och baseras på en muntlig kommunikation (Ejvegård 2009). Vi valde att utforma intervjun som en semistrukturerad djupintervju mellan forskare och informant. Genom semistrukturerad djupintervju ville vi få syn på vad som styr lärarens val i användandet av feedback. Denscombe (2018) beskriver att semistrukturerade intervjuer är flexibla gällande ordningen på frågorna som kan vara öppna och ger möjlighet för informanten att kunna utveckla sina svar. Det innebär att informantens erfarenheter och tankar förklaras för forskaren som möjliggör att kunna se det ur informantens perspektiv (Denscombe 2018). Forskaren kan även ställa uppföljande frågor av typen “Hur menar du då?”, “Kan du utveckla ditt svar?” (ibid.) En intervjuguide med färdiga ämnen och frågor kan med fördel användas vid semistrukturerade intervjuer. Vår intervjuguide (se bilaga 2) bestod av öppna frågor som var ordnade i teman. Intervjufrågorna baserades på kategorierna i vårt observationsschema och det vi sett under observationen samt våra frågeställningar.

En fördel med semistrukturerade intervjuer är enligt Denscombe (2018) att tankar och synpunkter blir synliga vilket är betydande för vår studie. Denscombe (2018) belyser intervjuareffekten, som innebär att informanterna svarar olika beroende på hur de uppfattar intervjuarens kön, ålder och etniska ursprung. Intervjuareffekten hade vi i åtanke när intervjuguiden gjordes, då vissa lärare kan uppfatta det som personligt när sina didaktiska val i undervisningen ifrågasätts. Denscombe (2018) menar att intervjuarens identitet kan ha betydelse när de gäller frågor som uppfattas personliga. Detta kan i sin tur påverka trovärdigheten i det insamlade materialet.

För att kunna transkribera och analysera den insamlade material grundligt är det nödvändigt att spela in intervjuerna (Christoffersen & Johannessen 2015). Det ger oss även möjlighet att lyssna på insamlat material från intervjun flera gånger. Om endast intervju som metod används kan en nackdel vara att vi inte får reda på om lärare verkligen gör de val som de uppger i intervjun. Genom att först göra en observation, kan observationen användas som utgångspunkt i intervjun vilket kan vara en fördel och leda till att lärarens resonemang förtydligar observationen. Observation används för att få syn på vad lärare faktiskt gör för att sedan kunna intervjua läraren.

## 4.2 Urval

Baserat på erfarenheter från VFU gjordes undersökningen i en årskurs tre. Det vi sett från VFU är att skrivundervisningen i lägre årskurser sker mer utifrån lusten att skriva. Eftersom det framgår i kriterier för bedömning av kunskap för årskurs tre i kursplanen för svenska att eleverna ska kunna skriva enkla texter, använda skiljetecken och stava vanligt förekommande ord valdes årskurs tre för att kunna se feedback på fler nivåer som innehåll, stavning, struktur och meningsbyggnad. Eleven ska även kunna skriva med viss anpassning efter genre genom att ha en inledning, handling och avslut för berättande texter eller återge grundläggande delar i enkla faktatexter med egna formuleringar och ämnesspecifika ord så att innehållet klart framgår (Skolverket 2022).

För att välja fall till studien använde vi oss av fyra urvalskriterier: läraren skulle vara behörig för F-3, behörig för att undervisa i det aktuella ämnet svenska, bedriva skrivundervisning och använda sig av feedback i skrivundervisningen. Därtill gjordes urvalet utifrån ett bekvämlighetsurval där vi kontaktade en tidigare VFU-handledare. Kontakten gav oss möjlighet att välja mellan tre andra lärare i årskurs tre. Denscombe (2018) skriver att det är rimligt att välja det närmaste av två likvärdiga alternativ och att bekvämlighetsval är det mest fördelaktiga när det finns begränsningar i tid och ekonomi. Att kontakta VFU-handledaren bidrog till att informanterna var lättillgängliga, lätt att få tillträde till miljön och någon som ville ställa upp i studien. Att inte få tillträde och samtycke beskrivs av Denscombe (2018) annars som ett hinder vid fallstudier som kan göra att forskningen går trögt.

Genom ett subjektivt urval valdes en av de tre lärarna från VFU-kontakten som vi hade tillgång till. Ett sådant urval innebär att forskaren vet att urvalet kan ge information om ämnet baserat på relevans och erfarenhet (Denscombe 2018). Urvalet resulterade i tre möjliga fall, en lärare som hade engelska och no som huvudämne, en lärare som hade samhällsorienterade ämnen som huvudämne och en lärare med svenska som huvudämne. Den tredje läraren valdes ut då läraren uppfyllde de specificerade urvalskriterierna. Lärare ett och två valdes även bort då de inte hade svenska som huvudämne trots att de undervisar i svenska.

Skolan som de aktuella lärarna arbetar på är en mångkulturell F-6 skola i södra Sverige där det går ca 650 elever med klasstorlekar på ca 25–27 elever och representerar hur verkligheten ser ut på de flesta skolor i Södra Sverige.

### **4.3 Genomförande av materialinsamling**

Under hösten 2023 påbörjades materialinsamlingen till studien. Efter att vi fått information om att informanten ville delta bifogades en samstyckesblankett (se bilaga 3) samt ett informationsbrev till vårdnadshavare (se bilaga 4) via mejl. Inför observationen hade vi med oss utskrivna samtyckesblanketter som informanten kunde skriva på.

#### **4.3.1 Genomförande av observationerna**

Under observationerna dokumenterades antal närvarande elever, antal närvarande vuxna samt datum. Observationerna genomfördes under ämnesintegrerade lektioner i svenska och SO i årskurs tre. Vid observationstillfällena satt vi längst bak i klassrummet för att få en bra överblick och kunna observera hur läraren arbetade med feedback till eleverna under skrivundervisningen. Ibland fick vi även gå efter läraren för att höra vad som sades när hon pratade med eleverna för att sedan fylla i observationsschemat. Observationen genomfördes av oss båda med likadana digitala observationsschema med utvalda kategorier där det vi såg och hörde dokumenterades. Vi skulle egentligen observerat fler lektionstillfällen och två olika typer av skrivaktiviteter. På grund av schemabrytande aktiviteter och studiedag i skolan blev det inte så. Totalt observerades fyra lektionstillfällen och varje lektionstillfälle varade i ca 80 minuter. Sammanlagt observerades därmed 320



minuter. Genom observationen fick vi en första uppfattning om hur feedback användes i klassrummet under skrivundervisningen. Efter de fyra observationerna genomförts gjordes en semistrukturerad djupintervju.

#### **4.3.2 Genomförande av intervjun**

Den semistrukturerade djupintervjun gjordes kort efter sista observationen. När intervjun skulle genomföras gick vi tillsammans med informanten in i ett avskilt rum för att kunna sitta ostört. Under vår intervju valde vi att ha olika roller, en var huvudansvarig för att ställa intervjufrågorna och en var ansvarig för att ställa följdfrågorna och styra tillbaka informanten till de teman som fanns i intervjun. I början av intervjun ställdes frågor för att kontrollera att informanten tagit del av samtyckesblanketten och godkände att intervjun spelades in. Ljudupptagningen gjordes med hjälp av mobiltelefon. Bådas telefoner användes för att vara säkra på att ljudupptagningen av intervjun var god. Vi placerade en mobiltelefon på bordet nära informanten och en mobiltelefon en bit ifrån informanten. Intervjun pågick i 55 minuter.

#### **4.3.3 Insamlat material**

Det insamlade materialet består av ifyllda digitala observationsprotokoll och inspelat material med intervjusvar från intervjun. Efter observationen gick vi igenom våra observationsprotokoll och diskuterade vad vi sett. Protokollen sammanställdes genom att räkna hur många gånger de olika typerna av feedback observerats och när för att få en överblick. Efter intervjun samtalade vi om vår sammanfattade uppfattning av intervjun. Därefter påbörjade vi transkribering av materialet med hjälp av autotranskribering i Word. Vi använde oss av en redigerad transkribering, vilket innebär att vi efter autotranskriberingen gick igenom innehållet för att kontrollera korrektheten, redigera eventuella felskrivningar samt tog bort upprepade ord för att göra innehållet lättare att läsa.

### **4.4 Fältanteckning**

Efter observationerna gjordes fältanteckningar för att fånga observationens kontext. Intryck av de händelser som observerats noterades som bakgrundsinformation för att klargöra det som observerats. Denscombe (2018) beskriver att sådana

fältanteckningar kan vara till hjälp att för att förstå insamlade material. Skolan som observationerna har skett på är en mångkulturell skola. Klassen består av totalt 26 elever. Det var tre lektioner i halvklass och en lektion i helklass som observerades. I det observerade klassrummet var det en lärare som hade skrivundervisning med fokus på faktatext under de fyra observationerna.

## 4.5 Analys

Observationer och intervju resulterade i en mängd material som skulle analyseras. För att bryta ner materialet valdes en tematisk analys. Den tematiska analysen gjorde det möjligt för oss att finna mönster och teman i det insamlade materialet. Tematisk analys är enligt Bryman (2018) ett av de vanligaste tillvägagångssätten för en kvalitativ analys. Även Braun och Clarke (2006) har en liknande uppfattning som Bryman (2018) och beskriver tematisk analys som en grundläggande metod för kvalitativ analys. Braun och Clarke (2006) förklarar att en tematisk analys går ut på att identifiera, analysera och redogöra för mönster inom insamlat material. Stegen som följts för den tematiska analysen är hämtade från Bryman (2018) och Braun och Clarke (2006).

### 4.5.1 Bearbetning av material

Ett första steg i den tematiska analysen var att föra in det transkriberade materialet i ett Worddokument. För att bekanta sig med materialet lästes det igenom och våra första tankar noterades i ett dokument som vi båda hade tillgång till. Exempelvis noterade vi att det som vi hade sett under observationen bekräftades av läraren i intervjun. I ett andra steg påbörjades kodningen av det transkriberade materialet. Det tredje steget bestod i att vi sökte efter möjliga teman kopplade till våra frågeställningar och i genomgång av materialet markerades texten i olika färger samt kommentarer i form av koder och mönster. Koder och mönster som framkom var: modeller i skrivundervisningen, relation, hur feedback (bör) ges, individuellt, hur feedback inte (bör) ges, varför feedback ges, överväganden, muntligt, skriftligt, vad skriftlig feedback innehåller, vad styr användandet av feedback och när feedback ges. I det fjärde steget granskades teman, vilket innebar att vi kontrollerade hur koder och mönster som var återkommande kunde fungera som olika typer av teman i förhållande till det kodade materialet och till det hela

insamlade materialet. Genom den tematiska analysen urskiljes likheter och skillnader mellan det som framkom i observationerna och intervjun. De likheter vi kunde se mellan observationerna och intervjun var bland annat hur feedback gavs skriftligt och muntligt samt att metoder användes i arbetet med feedback. En skillnad mellan observationen och intervjun var exempelvis vad som styr användandet av feedback vilket vi endast kunde få fram i intervjun. Under processen gång i det fjärde steget sorterades koder och mönster till potentiella teman där koderna modeller i skrivundervisningen, hur feedback ges, skriftligt, muntligt fick bli en kategori som rörde hur det arbetades med feedback. När feedback ges blev en egen kategori rörande när feedback gavs under lektion och process. Koderna som blev den tredje kategorin som beskrev lärarens motiv och val av feedback var: varför feedback ges, överväganden, vad styr användandet av feedback, relation, individuellt. På grund av att det fanns för lite underlag togs två koder och mönster bort. De koder och mönster som togs bort var hur feedback inte ges och vad skriftlig feedback innehåller. Därefter definierades och namngavs temana (se bilaga 5): olika stödstrukturer för feedback: arbetssätt och modeller, vilken typ av feedback används, när använder läraren feedback samt hur motiveras valet av feedback. Under huvudtemat vilken typ av feedback som användes framträdde följande underteman (se bilaga 5): skriftlig feedback, muntlig feedback, kamratfeedback och självbedömning. Slutligen kopplades temana och underteman till utdrag av citat ur intervjumaterialet (se bilaga 5).

## 4.6 Etiska överväganden

Studiens syfte är att undersöka hur en lärare i årskurs tre använder feedback i skrivundervisningen i svenska för att stödja elevernas skrivutveckling och vad som styr valet av feedback. Vissa etiska överväganden har därför gjorts med hänsyn till att vår informant inte ska komma till skada. Trots att eleverna inte är i fokus för studien valde vi ändå att skicka ut ett informationsbrev till vårdnadshavare för att informera om vårt besök. I studien har de forskningsetiska principer som finns inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002) beaktats. Principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I början av vår materialinsamling samlade vi in ett informerat samtycke från vår informant. Vi använde oss av en digital och utskriven samtyckesblankett (se bilaga 3) i pappersformat som informanten skrev under. I det informerade samtycket informerade vi om forskningens syfte samt de forskningsetiska principerna att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Genom informantens underskrift av samtycket bekräftas att informanten förstått och accepterat innehållet och de forskningsetiska principerna. Material som vi samlar in kommer att behandlas konfidentiellt. Intervjun inleds med att fråga om informanten läst informationsbrevet och samtycker till att intervjun spelas in. För att bevara informantens anonymitet nämns inte namn, arbetsplats eller kommun då det inte är viktigt för vår forskning att kunna knyta informationen till en viss individ.

Ett etiskt problem att ta hänsyn till vid observationen är risken att komma i kontakt med konfidentiellt material på grund av närheten och deltagandet i verksamheten. Vid observationstillfällena var vi icke deltagande som observatörer där våra identiteter var kända. När forskarnas identiteter är kända kan en fördel vara att forskarnas inte av misstag delges känslig information. Det insamlade materialet från intervjun och observationerna sparas på Högskolan Kristianstads OneDrive tills projektet är avslutat och raderas därefter. Resultatet av det insamlade materialet presenteras i följande kapitel.

## **5 Redovisning av resultat**

I detta kapitel redovisas resultatet av vad som framkommit i bearbetning och analys av det insamlade materialet som består av observationer och en intervju. Resultatet presenteras under de huvudteman med därtill hörande underteman som framkom i analysen. Under de olika teman som framkom finns aspekter som besvarar våra tre frågeställningar. Därmed kan resultatet relateras till vårt syfte att kunna beskriva en lärares val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av resultat och hur det relaterar till studiens teorier och centrala begrepp: sociokulturellt perspektiv, den proximala utvecklingszonen och scaffolding.

## 5.1 Feedback som stöd för elevers skrivande

I detta avsnitt presenteras de teman som framkom i analysen vilka kan besvara frågeställning ett: Vilka typer av feedback initierar och/eller använder läraren för att stödja elevernas skrivande? Resultatet kommer presenteras i följande underrubriker: Olika stödstrukturer för feedback: arbetssätt och modeller, muntlig feedback, skriftlig feedback kamratfeedback och självbedömning.

### 5.1.1 Olika stödstrukturer för feedback: arbetssätt och modeller

Under observationerna framkom att läraren använder olika modeller och stödstrukturer i arbetet med feedback. Stödstrukturer som användes för att stötta eleverna mot lektionsmålet, att skriva faktatext om järnåldern, var tankekartor och sexfältare. Vidare användes börjor som förslag på början till meningar som eleverna fick av läraren, exempelvis: På järnålder, Under järnålder och De hade. Läraren lyfter goda exempel från elevers texter genom att fråga ”Hur låter din första mening?” och användbara ämnesspecifika ord som till exempel: järnåldern, runor, hammare, vikingar och skeppssättningar. Läraren använder exempeltexter som eleverna kan jämföra sin text med för att kunna utveckla sina egna texter. Att läraren ger feedback med hjälp av dessa stödstrukturer bekräftas i intervjun där hon säger att:

[...] gemensamma texter, visa dem exempeltexter, ge exempel på hur man kan börja en mening, ge exempel på hur man kan dela in en text i stycke alltså att man måste visa dem så att i takt med att de utvecklar sitt skrivande så måste man också, ja men vägleda dem i det och visa, visa med exempel [...]

Det framkom att läraren använder genrep pedagogiken och cirkelmodellen som ett arbetssätt i skrivundervisningen. Läraren betonar, i enlighet med dessa modeller, vikten av att skriva gemensamt och att inte lämnas ensam i sitt skrivande. Läraren säger i intervjun:

[...] Men gemensamt skrivande, stöttning av olika form och det är ju också en del av det språkutvecklande arbetet att stötta. Att eleverna ska få liksom stöttning och strukturer och faktiskt hjälp att skriva. Så det är nog en del av arbetssättet [...]

Läraren förklarar att i takt med att eleverna utvecklar sitt skrivande behöver de vägledning. För att vägleda eleverna använder läraren cirkelmodellen som ett stöd i elevernas skrivande av olika texttyper. Läraren framhåller att gemensamt skrivande även är framskrivet i kursplanen för ämnet svenska (Skolverket 2022) om gemensamt skrivande.

Sammantaget kan vi se att läraren använde olika stödstrukturer i arbetet med feedback. Feedback kunde även ges av läraren på olika sätt som exempelvis muntligt.

### **5.1.2 Muntlig feedback**

Muntlig feedback visade sig i observationerna vara en framträdande form av feedback som användes av läraren för att ge feedback. Detta stärks av intervjun där läraren förklarar att muntlig feedback hellre väljs framför skriftlig feedback därför att det då går att se på eleverna om de förstår feedbacken eller inte. Den muntliga feedbacken beskrivs av läraren som mer coachande och att läraren lättare kan ställa frågor som gör att eleverna får tänka själva. Muntliga feedback föredras även då läraren upplever att hon först kan ge en sammanfattning och utgå från textens helhet samt lyfta styrkor i stället för att peta i detaljer vilket hon lyfter i intervjun:

[...] det är därför jag föredrar den muntliga. Därför att jag tycker att det är lättare i den, att lyfta styrkorna i texten, att lyfta helheten i stället för att gå in och peta i delarna liksom.

Vid vissa tillfällen under lektionerna observerades att eleverna fick komma fram till pulpeten där läraren och eleverna stod nära varandra och tittade på texten via datorn. Läraren kunde vid dessa tillfällen även hålla handen på elevernas rygg. Läraren framhåller i intervjun att det genom tillvägagångssättet blir en slags gemenskap kring texten där feedback ges i ett samtal mellan lärare och elev.

Observationerna visade att läraren gav muntlig feedback både individuellt och till hela gruppen. Feedback som gavs individuellt kunde dessutom sägas tyst eller högt så att andra kunde höra den. Läraren förklarar i intervjun att feedback som sägs tyst är specifikt för den eleven medan det som sägs högt är sådant som kan gynna andra utan att sänka eleven. Läraren säger i intervjun att:

[...] när jag gör det högt så är det nog för att jag känner att det här är någonting som gynnar andra och det ingenting som sänker den eleven som jag står med eller som liksom har gjort det, utan att det är mer OK.  
[...]

Att lyfta muntlig feedback högt påpekar hon däremot kan störa tanken hos andra elever och är något hon försöker göra mindre. Läraren uttrycker sig positivt om muntlig feedback flera gånger under intervjun, både varför hon föredrar eller tycker den är bäst. Samtidigt kan noteras att även skriftlig feedback observerades och nämns i intervjun.

### 5.1.3 Skriftlig feedback

Skriftlig feedback var ytterligare en typ av feedback som gavs av läraren. Under tre av de observerade lektionstillfällena var endast ett fåtal av de kommentar som gavs från läraren i form av digital skriftlig feedback. Den skriftliga feedback som gavs var företrädesvis på individnivå. Läraren uppger i intervjun att det var första gången hon gav digital skriftlig feedback på detta sätt. Skriftlig feedback motiveras i intervjun av läraren som beskriver att skriftlig feedback används först när läraren känner att eleverna är mogna att få en skriftlig kommentar på sin text. Att kunna få en skriftlig kommentar beskrivs också som en del i arbetet för att stödja elevernas skrivutveckling. Till det sista observationstillfället hade däremot alla elever fått digital skriftlig feedback på sin text. Skriftlig feedback motiverades av läraren i intervjun som en taktik för att spara lärarens tid under lektionen och för att eleverna skulle komma i gång när lektionen börjar. Läraren påpekar i intervjun:

[...] Det här var det verkligen feedforward, att då visste jag att alla som hade fått kommentarer hade ju faktiskt någonting att göra och har inte direkt kom till mig och sa att de var klara [...]

Läraren förklarar att när alla elever har fått skriftlig feedback på sin text vet läraren att de har något att arbeta med. Skriftlig feedback beskrivs därmed som mindre tidskrävande än att ge muntlig feedback under lektionen. Skriftlig feedback upplevs av läraren som svårare och att den blir mer på detaljnivå. Läraren säger i intervjun att:

[...] Det var ju bara liksom något litet med någon stavning eller varför bodde de i långhuset eller det var någon som fick någon fråga och någon som fick någon så här stavningsgrej. [...]

Läraren nämner även att i skriftlig feedback synliggörs inte elevens reaktion på feedback eller om eleven förstått den feedback som getts. Utöver att läraren kunde ge både muntlig och skriftlig feedback involverades även eleverna i att ge feedback.

#### **5.1.4 Kamratfeedback**

I analysen framkom en annan typ av feedback, nämligen kamratfeedback, där eleverna aktiverades. Vi kunde se under observationerna att läraren använde kamratfeedback i liten utsträckning. Läraren lyfter att kamratfeedback används dels för att spara lärarens tid och att det är en lärarfilosofi, att läraren inte alltid är en expert med de rätta svaren utan att eleverna också kan. Läraren menar att genom kamratfeedback kan eleverna få tilltro till sin egen förmåga och att det i sig kan vara språkutvecklande. Läraren beskriver att det är väldigt språkutvecklande när eleverna använder kamratfeedback för att säga meningar om kamratens text. När eleverna gav feedback på varandras texter använde läraren two stars and a wish som en metod för kamratfeedback. För att kamratfeedback ska fungera bra menar läraren att det behövs träning. Träning i vad eleverna ska titta på och vad som är en ”star”. Läraren säger i intervjun att:

[...] Det är ingenting man bara kan ta för givet att det funkar heller utan man behöver ge dem lite exempel kanske hur det kan gå till [...] det är nästan cirkelmodellen där också att ge dem en modell. Hur gör man när man ger feedback till en kompis eller när man ger Two Stars and a wish liksom.

I denna metod för att ge kamratfeedback ska eleverna lyfta två saker som är bra och en sak som kan utvecklas i kamratens text. Checklistor nämns av läraren som en stöttning vid både självbedömning och kamratfeedback. Läraren belyser att självbedömning är ett första steg för att kunna ge feedback på andras texter.

#### **5.1.5 Självbedömning**

En annan form av feedback som handlar om elevens egen bedömning av texten benämns här som självbedömning. Under observationerna fick eleverna i uppgift av läraren att göra en självbedömning när de kände sig klara med sin text. Genom självbedömningen jämförde eleverna sina texter med stöd av exempeltexten, sexfältaren och tankekartan för att kontrollera om allt fanns med och om de kunde utveckla sin text vidare. Detta stärks av det läraren säger i intervjun: ”som jag tränar



eleverna i, läs igenom det själv, kontrollerar, har du fått med allt”. Läraren menar att självbedömningen är ett arbetssätt där eleverna lär sig att ha ett kritiskt förhållningssätt och att värdera sin text. Checklistor kan som ovan nämnts användas som stöttning vid självbedömning.

## 5.2 När feedback används

I detta avsnitt presenteras de aspekter som kan besvara frågeställning två: När använder läraren feedback för att stödja elevernas skrivande?

Det framkom under observationen att läraren använder feedback under olika delar av lektionen. I början av lektionen ger läraren feedback som är riktad till alla elever exempelvis att tänka på: stor bokstav, punkt och hela meningar samt att alla delar från sexfältaren skulle vara med i texten. Vid ett lektionstillfälle hade läraren innan lektionen började gett eleverna skriftlig feedback på deras texter. Under skrivandets gång gav läraren muntlig feedback genom att gå runt till eleverna eller kontrollerade via dator vart eleverna befann sig i sitt skrivande. Läraren gav sedan feedback både skriftligt och muntligt genom att ställa utvecklande frågor på den skrivna texten. Frågor som läraren ställde kunde till exempel vara: kan du utveckla, varför eller förklara. Feedback som gavs kunde även vara stärkande kommentarer som till exempel bra eller fortsatt så. Läraren gav feedback till eleverna när de tyckte att de var klara med texten och eleverna fick då i uppgift att göra en självbedömning. När eleverna var färdiga med sin text och hade fått den utskrivna, fick de ge kamratfeedback till varandra genom two stars and a wish.

Läraren nämner i intervjun att hon försöker ge feedback under alla delar i elevernas skrivprocess. I början av elevernas skrivprocess menar läraren att feedback ges för att se att de har kommit i gång, lyfta exempel på olika sätt att börja en text och att eleverna ska känna att de är på rätt spår. Vidare förklarar hon att vissa elever även behöver feedback under arbetets gång, för att stödja dem i hur långt den har kommit i skrivprocessen och vad nästa steg är. I slutet av skrivprocessen när eleverna känner att de är klara med sin text menar läraren att de även då behöver feedback. Läraren säger i intervjun att:

”Ja, men jag skulle nog säga början och när de tycker att är klara [...] jag skulle vilja säga hela vägen behöver de stöttning och feedback. Inte bara på slutet.”

Läraren poängterar att när eleverna tycker att de är klara, så är de inte klara utan det är då lärare och elev kan titta på texten ytterligare en gång. När lärare och elev tittar på texten ytterligare en gång kan feedback ges för att stödja det fortsatta skrivandet.

### 5.3 Motiv för att använda feedback

I detta avsnitt besvaras den tredje frågeställningen: Hur motiverar läraren valet av feedback för att stödja elevernas skrivande?

Under intervjun framkom motiveringar, överväganden och tankar bakom lärarens användande av feedback. Läraren nämner att feedback är viktigt, inte för att det ska bli korrekt utan för att genom feedback lära sig att ta sitt skrivande ett steg vidare och veta att där alltid finns ett nästa steg. Hon beskriver också att feedback används för att stärka elevernas självkänsla i skrivandet och att eleverna ska känna att de lyckas.

Läraren lyfter de tre S:en i genrepdagogen som är syfte, struktur och språk och att det måste vara i den ordningen feedback ges. I syfte tittar läraren på att det är rätt texttyp. Under struktur granskas innehållet och att alla delar finns med. Slutligen under språk kontrolleras stavning, ord och meningsbyggnad. Vilken nivå feedback ges på i den skrivna texten menar läraren sker individuellt. Var eleven befinner sig i sin skrivutveckling styr därmed feedback som läraren beskriver som feedforward och som ska föra arbetet framåt. Läraren berättar även att relationen påverkar hur feedback ges till eleverna och säger i intervjun:

Vi har ju några nya elever. Där märker jag att jag är annorlunda därför att jag vet inte riktigt hur de tar min feedback. [...] De andra vet jag ungefär hur jag kan säga det liksom. Så det är en och det är en, det är väl liten fingertoppskänsla tänker jag [...]

Läraren menar att relationen är viktig för att ge rätt feedback på rätt sätt till rätt elev så de inte tar feedback som kritik vilket kan bli hämmande i stället för framåtsyftande. Elevkännedom är ytterligare något som lyfts av läraren som viktigt och kan styra formen av feedback. Läraren säger:

Som man till exempel en elev som tar mycket bättre en skriftlig feedback än muntlig. Men det är ju någonting som jag har lärt mig liksom. Medan andra som knappt kan läsa eller förstå språket har lättare att få ta en muntlig.

Läraren förklarar att feedback ska ges i en dialog som ett samtal och att det är viktigt hur feedback förmedlas. Feedback som ges bör inte innehålla negativa kommentarer som läraren uttrycker: ”Att man inte säger att nej, men det här, det här är fel”. Läraren lyfter igen att relationen är viktigt och att hon själv har erfarenhet av att få feedback som innehåller negativa kommentarer vilket kan påverka självförtroendet. Hon pratar vidare om att det är väldigt lärorikt för eleverna att få feedback. Hennes förhållningssätt till att ge feedback är att den ska utveckla elevernas tänkande och vara framåtsyftande.

## 5.4 Sammanfattning och tolkning av resultat

I detta avsnitt sammanfattas resultatet och kopplingar dras mellan hur läraren använder och motiverar sina val om feedback och det sociokulturella perspektivet samt de begrepp som är centrala för att beskriva vårt resultat.

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel mellan eleverna, läraren och den sociala miljön i vilken språket utvecklas (Klapp 2015). Utifrån det tolkar vi skrivundervisningspraktiken som den sociala miljön där elevernas språk kan utvecklas. Under skrivundervisningen använder läraren olika metoder. Dessa metoder vill vi diskutera utifrån begreppet scaffolding som här benämns som stöttning. Med dessa metoder för stöttning skapas möjlighet för läraren att ge feedback till sina elever för att stödja dem vidare i sin skrivutveckling. I lärarens undervisning är cirkelmodellen en utgångspunkt för genreskrivande där eleverna inte lämnas ensamma i sitt skrivande utan ges möjlighet att lära sig i samspel. Metoden är ett sätt att arbeta där gemensamt skrivande är en viktig stödstruktur. Det gemensamma skrivandet kan i det sociokulturella perspektivet ses som en social praktik där lärandet utvecklas när kommunikation sker i gemenskaper där idéer prövas i samtal om texten.

I det sociokulturella perspektivet är språket ett grundläggande verktyg i kommunikationen mellan människor (Säljö 2017). I kommunikationen kan

feedback användas som ett redskap för att stötta eleverna i sin skrivutveckling. Läraren använder sig av olika typer av feedback som skriftligt och muntligt. Skriftlig feedback beskrivs av läraren som en del av elevernas skrivutveckling. Läraren menar däremot att den skriftliga feedback är en envägskommunikation där dialogen saknas. Vidare nämner läraren att i den skriftliga feedback blir det svårt att se elevernas reaktioner och om eleverna har förstått den feedback som ges. Kommunikationen är på det sättet en betydande del för lärandet utifrån det sociokulturella perspektivet. Läraren lyfter även att hon tycker att skriftlig feedback är svår att ge och att den ofta är på detalj nivå. För att feedback ska vara framåtsyftande behöver den bidra med stöttning inom elevens proximala utvecklingszon och på så vis leda eleven vidare i sitt skrivande.

Läraren ger muntlig feedback på olika sätt, högt, tyst, individnivå eller gruppnivå. Läraren beskriver den muntliga feedback som coachande, där hon först kan ge en sammanfattning på den skrivna texten och utgå från helheten för att sedan lyfta elevens styrkor och slutligen ställa utvecklande frågor som uppmuntrar eleverna att själva reflektera och tänka. Det som beskrivs av läraren tolkar vi som att den muntliga feedback är Feed up, Feedback och Feedforward, att den svarar på de tre frågorna vart eleven ska ta vägen, var eleven befinner sig i förhållande till lektionsmålet samt hur eleven ska närma sig lektionsmålet.

Stöttningen behöver inte alltid komma från läraren utan kan även komma från en mer kunnig kamrat. Läraren använder även kamratfeedback i sin undervisning som grundar sig i hennes lärarfilosofi, att läraren inte alltid är experten utan eleverna kan också. Denna filosofi kan kopplas till den proximala utvecklingszonen, där en annan mer kunnig kan stödja mellan de olika nivåerna i elevens utvecklingszon. En metod som läraren använder för kamratfeedback är two stars and a wish där stöttningen kommer från kamrater. Metoden innebär att kamraten ska identifiera två styrkor och en svaghet i någon annans text och kan användas för att lära sig att ge och få feedback. För att feedback ska fungera framåtsyftande och stöttande lyfter läraren att eleverna behöver träning i metoden. Kamratfeedback sker i ett samspel mellan eleverna där de ger stöttning till varandra och får stöttning, vilket kan tolkas till det sociokulturella perspektivet som den gemenskap eleverna deltar och lär sig

i. En annan form av feedback är självbedömning. För självbedömning använde läraren stödstrukturer som exempeltexter, tankekartor och sexfältaren. Stödstrukturerna kan fungera som stöd för att hjälpa eleverna att komma till nästa nivå i sitt skrivande.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan feedback formas och påverkas av det sociala sammanhanget. I skrivundervisningen framgick detta när läraren gav feedback under lektionen. Feedback kan ges på tre nivåer: uppgifts-, process- och metakognitiv nivå. Den feedback som läraren ger i början av lektionen är att eleverna ska tänka på hur meningar börjar och slutar samt att alla delar ska finnas med. Detta uppfattar vi som att feedback är på uppgiftsnivå, som innebär att läraren uppmärksammar eleverna på att inte göra fel i uppgiften. Under lektionen ger läraren feedback till eleverna om hur en faktatext bör utformas. Det kopplar vi till feedback på processnivå. I slutet av uppgiften tittar lärare och eleven tillsammans på texten, där läraren stöttar eleven i att göra en bedömning för hur texten kan utvecklas vilket vi kopplar till feedback på en metakognitiv nivå. Läraren ger feedback under lektionens gång som inom sociokulturell teori benämns som stöttning. Stöttningen ger läraren hela tiden genom feedback för vägledning till nästa nivå i skrivutvecklingen.

Läraren motiverar att syftet med feedback är att ta elevens skrivande steget vidare och att det alltid finns ett nästa steg, likt Vygotskijs syn på lärande som en ständigt pågående process. Läraren lyfter också att feedback ges individuellt utifrån vart eleven befinner sig vilket kan relateras till teorin om den proximala utvecklingszonen. Även det kan relateras till Vygotskijs syn på lärande som en ständigt pågående process. Processen syftar till att när eleven har lärt sig något är eleven på god väg att ta nästa steg i utveckling. För att ta nästa steg kan eleven dock behöva stöttning till exempel i form av feedback från någon mer kunnig.

Läraren motiverar att i utformandet av feedback görs olika val för att anpassa feedback efter individens individuella nivå. Hon menar att feedback anpassas efter elevens språkliga förmåga vilket kan ses genom att muntlig feedback till övervägande del används. Läraren lyfter dock även den skriftliga feedback med motiveringen i elevernas mognad vilket vi tolkar som en mognad i att kunna läsa,

tolka och förstå den skrivna feedback. För att feedback ska kunna användas av eleven och vara framåtsyftande krävs det att eleven har förmåga och förutsättningar att tolka feedback för att utvecklas i sitt skrivande. Inom sociokulturell teori ses språket som ett grundläggande verktyg i kommunikationen och en avgörande faktor för hur den feedback som ges tolkas och förstås. Även elevkännedom och relationer beskrivs av läraren kunna motivera valet av form för feedback beroende på hur eleven tar emot feedback bäst samt för att inte hämma elevens skrivutveckling. Relationen och den sociala kontexten är därför viktiga aspekter för hur kommunikationen tolkas och förstås av en individ.

## **6 Diskussion och slutsatser**

I detta avslutande kapitel redovisas några slutsatser om hur en lärare i årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevers skrivutveckling. Huvudresultatet och slutsatser diskuteras sedan i relation till den forskning som vi tagit del av och vilken betydelse det kan ha för yrkesprofessionen. Avslutningsvis förs en kort metoddiskussion och några förslag ges till vidare forskning.

### **6.1 Resultatdiskussion med slutsatser**

Utifrån det redovisade resultatet kan en slutsats dras att läraren använder olika metoder och stödstrukturer som en del i arbetet med feedback. Att så är fallet kan motiveras av att läraren menar att eleverna behöver vägledning, särskilt i början och i takt med att de utvecklas i sitt skrivande. Därför menar läraren att feedback är viktigt för att vägleda eleverna mot lektionsmålet och deras förståelse av uppgiften. Läraren använder olika metoder för att ge feedback i syfte att eleverna ska utveckla sitt skrivande. Läraren kan exempelvis lyfta meningar där eleverna får komma med förslag på hur meningen kan vidareutvecklas för att sedan få feedback av läraren på sina förslag. I flera andra studier (Allal 2021; Blomqvist 2022 & Graham, Herbert & Harris 2015) framkom det att lärare använder metoder i det formativa arbetet i skrivundervisningen såsom skrivguider, skrivmallar och exempeltexter. Detta framkom även i vår studie där olika former av stöttning används för att ge feedback i skrivundervisningen. Läraren betonar vikten av att skriva gemensamt och att eleverna inte lämnas ensamma i sitt skrivande. Deltagande i gemensamt skrivande

av texter visades i Allals (2021) studie ge bättre resultat på elevernas skrivande. Det gemensamma skrivandet som är en del i cirkelmodellen används av läraren för att stödja elevernas skrivutveckling. Läraren menar att cirkelmodellen är en del av det språkutvecklande arbetet och stöttningen är en viktig del i det. Läraren finner motiv för detta i läroplanen att skrivundervisningen ska erbjuda gemensamt skrivande. Ett sådant arbetssätt stöds av Graham, Herbert och Harris (2015) som visade att om eleverna fick feedback på sitt skrivande i samband med undervisning resulterade det i ett bättre skrivande vilket är i linje med läroplanen om gemensamt skrivande.

En annan slutsats utifrån vårt resultat är att lärarens användning av feedback varierar eller anpassas utifrån olika aspekter som vem, vad, när och hur. Att läraren anpassar feedback kan röra såväl elevens språkliga förmåga som elevkänedom om hur eleven tar emot feedback bäst. I resultatet framkom att det som styr hur feedback anpassas är vem som ska få den. Vad den innehåller beror på vad eleven behöver för att ta nästa steg. När feedback ges kan skilja sig från elev till elev då vissa elever behöver feedback i början för att komma i gång medan andra elever behöver feedback kontinuerligt. Hur feedback ges beror på elevkänedom och vilken typ av feedback som eleven tar till sig bäst. Av resultatet framgick det att läraren använder olika typer av feedback i sin skrivundervisning. Olika typer av feedback som exempelvis lärarfeedback, kamratfeedback och självbedömning har undersökts i tidigare forskning som vi tagit del av (Palmer et al. 2014; Klute et al. 2017, & Graham, Herbert & Harris 2015). Den samtida forskningen är enig om att lärarfeedback ger bäst effekt på elevens skrivutveckling jämfört med kamratfeedback och självbedömning. Det som skiljer studierna åt är att den forskning vi tagit del av (Samuelsson et al. 2018 & Stern & Backhouse 2011) fokuserar på skriftlig feedback medan den lärare vi observerat och intervjuat framför allt använder muntlig lärarfeedback för att stötta eleverna i sitt skrivande. Läraren framhåller att muntlig feedback föredras framför skriftlig. Att så är fallet kan förklaras av årskursen som studeras. För att feedback ska fungera som stöttande behöver eleverna både kunna läsa och förstå lärarens skriftliga kommentarer (Jönsson 2020). Jönsson (2009) menar att om feedback ska ges till elever i lägre årskurser som ännu inte kan läsa behöver den ges muntligt. Läraren nämner själv att skriftliga kommentarer är något som ges när eleverna är mogna för att ta

skriftliga kommentarer. Samuelsson et al. (2018) skriver i sin studie om feedback som ges dialogiskt och monologiskt. Feedback som ges i dialog beskrivs kräva interaktion och skapar möjlighet för läraren att förklara och förtydliga medan feedback som ges genom monolog, här i betydelsen skriftlig feedback, ställer höga krav på elevens förmåga att förstå och ta till sig feedback. Liknande lyfter Stern och Backhouse (2011) i sin studie om dialogisk feedback, att feedback ska vara personlig och ges i dialog. Likheter med feedback som ges i dialog kan ses med lärarens beskrivningar av muntlig feedback då läraren beskriver det som att muntlig feedback sker i samtal mellan lärare och elev i en gemenskap kring texten. Den skriftliga feedback beskrivs av läraren som svårare då elevens reaktion inte synliggörs som ett svar på om eleven förstått feedback eller inte. Även Säljö (2017) skriver att skriftlig feedback saknar möjlighet till det samspel som sker i en konversation. Genom lärarens beskrivning av skriftliga feedback ser vi likheter med monologisk feedback.

Studien av Palmer et al. (2014) visar att kamratfeedback var minst omtyckt av eleverna och gav minst stöd. Samtidigt visade resultatet att det kan variera från elev till elev vilken feedback som uppskattas (ibid.). Läraren säger i intervjun att eleverna behöver träning i att ge kamratfeedback och att det är inget som kan tas för givet att det fungerar samt att eleverna inte alltid lyssnar på varandra. Precis som läraren menar att kamratfeedback inte alltid fungerar visar det hur det individuella får betydelse eftersom behoven och förutsättningarna varierar hos eleverna. Läraren uppger i intervjun att det är viktigt att ha en elevkännedom i användandet av feedback.

Ytterligare en slutsats som kan dras från vårt resultat är att läraren väljer att ge feedback kontinuerligt, i början, under och i slutet av elevernas skrivprocess där formen för feedback kan variera beroende på var i skrivprocessen eleverna är. Att så är fallet motiveras av läraren med att eleverna behöver stöttning hela vägen men att det är särskilt viktigt i början och i slutet när eleverna tycker att de är klara. I slutet av skrivprocessen involverar läraren eleverna i att ge feedback i form av självbedömning och kamratfeedback. Samuelssons et al. (2018) framhåller i sin studie att feedback ska ges under skrivprocessen innan eleven har ett färdigt utkast.



Samstämmigt med Samuelsson et al. (2018) visar vår studie att lärarfeedback används kontinuerligt under elevernas skrivprocess. Motstridigt med Samuelsson används dock kamratfeedback på elevernas färdiga utkast i vår studie. Att kamratfeedback används på ett färdigt utkast kan tolkas som en konsekvens av att läraren menar att kamratfeedback är svårt och något eleverna behöver träna på. Som tidigare nämnts använder läraren skriftliga kommentarer när eleverna är mogna för att få skriftlig feedback. Valet av skriftliga kommentarer motiveras av läraren som en taktik för att spara tid och för att eleverna ska ha något att arbeta med när lektionen börjar. Såväl i Allals (2021) studie som i vår diskuteras tidens betydelse i användandet av feedback. I båda studiernas framhålls att tiden inte är obegränsad vilket påverkar feedbackspraktiken på olika sätt. Allal (2021) beskriver tidsbegränsningen och hur den påverkar hur tiden disponeras mellan olika aktiviteter exempelvis som öva revidering av exempeltexter, egna texter eller granska kamrattexter. Läraren beskriver muntlig feedback som tidskrävande och något som kan påverka valet om muntlig feedback eller skriftlig feedback används.

Slutligen när det gäller motiven för val av form och tidpunkt för feedback är det vår slutsats att elevkänedom och relationer är viktiga aspekter för lärare att beakta. En individuell anpassning kan i intervju svaren ses styra lärarens val både vad gäller formen av feedback, vad som lyfts och hur det kommuniceras. Detta liknar resultatet i Samuelssons et al (2018) studie som i likhet med vår lyfter elevernas olikheter och vikten av god relation för att feedback ska fungera. Vidare uppger läraren att relationen är viktig för att veta hur feedback ska ges på rätt sätt till rätt elev. Läraren förklarar att hennes kännedom om eleverna och relationen dem emellan är avgörande för hur feedback utformas. Även om lärarfeedback framhålls i tidigare forskning (Palmer et al. 2014; Graham, Herbert & Harris 2015 & Klute et al. 2017) som det mest effektiva ur resultathänseende i jämförelse med självbedömning och kamratfeedback så visar resultaten på variation från individ till individ. Att ta hänsyn till de individuella variationer som finns kan vara viktigt för att feedback ska fungera och inte hämma eleverna i sin skrivutveckling. Läraren framhåller också att relationen är viktig för att feedback ska upplevas som framåtsyftande och inte negativ. Att läraren framhåller betydelsen av att feedback upplevs som positiv överensstämmer med studien av Stern och Backhouse (2011)

som visade att om feedback var negativ och inte överensstämde med elevernas egen syn på arbetet kan motivationen påverkas. Läraren ger ytterligare exempel på när individuella anpassningar kan påverka hur feedback ges till en elev. Exempel på vad som kan styra är en elev som tar en skriftlig kommentar bättre än en muntlig, en elev som inte kan läsa eller har svårt att förstå en skriven kommentar av olika skäl samt var eleven befinner sig i sin skrivutveckling.

Sammantaget kan vi konstatera att hur en lärare arbetar med feedback i skrivundervisningen baseras på en sammanvägning av svaren på de didaktiska frågorna vad, hur, när, varför och för vem. De olika val läraren gör för att effektivt stötta eleven vidare till nästa steg i skrivutvecklingen motiveras utifrån relation och elevkännedom för att effektivt stötta eleven vidare till nästa steg i skrivutvecklingen. En individuell anpassning kan enligt läraren i vår studie ses styra vilka val som görs både vad gäller formen av feedback, vad som lyfts och hur det ska sägas. Feedback gavs av läraren i vår studie kontinuerligt till eleverna under skrivprocessen och på olika sätt där muntlig lärarfeedback var övervägande. Den forskning vi tagit del av och presenterat i kapitel 2 om forskningsbakgrund visar vilka modeller och typer av feedback som bäst påverkar elevernas skrivutveckling. Trots detta kan vi utifrån vårt resultat, som enbart är baserat på en lärare, se att det inte finns en generell metod för att ge feedback som passar alla. Feedback bör precis som undervisning anpassas efter individen för att fungera framåtsyftande och inte hämma eleven i sin skrivutveckling.

## **6.2 Didaktiska implikationer**

Studiens syfte var att undersöka hur en lärare i en årskurs tre använder och beskriver sina val av feedback för att stödja elevernas skrivutveckling. Genom att undersöka detta har vi fått en förståelse för hur feedback kan användas och vad som kan styra en lärares val. Vår studie har även gett oss en insikt i vad som kan vara viktigt att ha i åtanke när det gäller hur feedback utformas och vilka överväganden som är viktiga att göra. Eftersom feedback enligt Jönsson (2009) är ett effektivt sätt att utveckla elevernas skrivande kan denna insikt om relationernas betydelse påverka oss som blivande lärare i hur vi använder och utformar feedback i vår undervisning. När feedback ges till eleverna kan den behöva individualiseras och anpassas efter

varje elevs individuella förutsättningar och behov för att stöttnen ska bli meningsfull. Relation och elevkänedom blir då viktiga aspekter för att feedback ska ges och tas emot på rätt sätt så att feedback kan stödja och inte hämma elevernas skrivutveckling.

### 6.3 Metoddiskussion

För att få svar på hur och när en lärare använder feedback i sin skrivundervisning genomförde vi observationer av en lärare i årskurs tre.

Observationer gjordes för att få svar på hur och när läraren använder feedback i sin skrivundervisning. För att även kunna beskriva vad som kan styra lärarens val intervjuade vi läraren. Genom observationen kunde vi se vilka olika stödstrukturer och metoder som användes i arbetet med feedback. Däremot gav observationen inte svar på hur läraren motiverade dessa val. Därför blev intervjun nödvändig för att få fördjupade svar om motiven till den feedbackpraktik som blev synlig. En svaghet med observation som metod kan vara att det är svårt att få till stånd observationer som uppfyller de kriterier som identifierats för att studien ska vara transparent, replikerbar och valid (Denscombe 2018). I vårt fall handlade det bland annat om att undervisningen skulle fokusera på skrivundervisning i svenska där läraren använder sig av feedback. Tillgänglighet till den observerade miljön är en förutsättning för observation. Som tidigare nämnts i metodavsnittet var det tänkt att vi skulle observera fler lektioner och olika skrivaktiviteter än vad som i realiteten visade sig möjligt. På grund av schemabrytande aktiviteter och studiedag uteblev möjligheten till fler observationstillfällen. Tidsramen för studien blev då också en begränsning som gjorde att vi inte kunde vänta ytterligare en vecka för ett nytt observationstillfälle. En styrka med observation är att den möjliggör att se vad som verkligen görs, däremot skulle läraren kunna påverkas av att vi är där.

Att göra en semistrukturerad djupintervju gav möjligheten att få fördjupade svar om motiven bakom det som observerats. En intervjuguide användes som stöd men kan också innebära en begränsning då frågorna styrs av forskarnas tankar om vad de vill ha svar på. Enkäter är ett annat alternativ som hade kunnat ge fler svar på kortare tid. Vi såg ändå fördelen med att ha en semistrukturerad djupintervju för att

informanten skulle berätta om sina val mer i detalj för att förstå vilka motiv som ligger bakom utformningen av feedback, något som inte lika tydligt hade framkommit i en enkät.

Det är viktigt att vara medveten om hur metodvalet kan påverka studiens resultat. Exempelvis kan det faktum att intervjun gjordes kort efter en observation kunna påverka svaren i intervjun. Svaren kan bli relaterade till endast det som observerats i stället för att handla om lärarens hela feedbackpraktik. Öppna frågor ställdes för att informanten skulle kunna prata fritt och att frågorna inte skulle vägleda lärarens svar. Läraren arbetade varierat med feedback under observationerna vilket gett möjlighet att få en fördjupad bild av lärarens arbete med feedback.

Valet av observation och intervju gjordes för att metoderna skulle komplettera varandra och stärka att det som sägs även är det som görs. I efterhand kanske vi skulle ha valt att endast göra intervjuer och på så vis kunnat intervju fler för att få in olika perspektiv. Om antalet lärare varit större hade vi eventuellt även kunnat se likheter och skillnader mellan lärarnas användning och beskrivning av hur de använde feedback. Ett större antal lärare hade då kunnat öka representativiteten. Att fokusera på en lärare valdes då vi ville studera svaren på djupet samt att tiden var en begränsning. Eftersom våra resultat endast är från ett fall och omfattar en lärares undervisning kan inte generella slutsatser dras om lärares användning av feedback. Som tidigare nämnts var vi inte ute efter generaliserbarhet utan var intresserade av just den tillfrågande lärarens undervisningspraktik och motiv för utformningen av feedback. Därför kan denna fallstudie endast bidra med ett perspektiv på forskningsområdet bland flera möjliga vilket vi är högst medvetna om.

## 6.4 Vidare forskning

Utifrån erfarenheterna av denna studie vore det intressant att genomföra vår undersökning under en längre tidsperiod och med fler medverkande lärare och klassrum. Fallen kunde observerats med samma observationsschema och intervjuats med samma intervjufrågor. Då hade det varit intressant att jämföra resultatet av vidare forskning med vårt resultat. Hade samma resultat framkommit eller hade det skiljt sig från det som vår studie visat? Genom att ta med flera olika

lärare hade det gått att jämföra om det finns en samsyn i vad som motiverar lärares val av form för feedback och hur det används. Eftersom forskningen vi tagit del av undersökt skriftlig feedback och i vår studie framkom det att muntlig feedback användes mer än skriftlig är ett annat förslag på fortsatt forskning att undersöka om det finns någon skillnad mellan hur muntlig respektive skriftlig feedback stöttar elevers skrivutveckling. Är det skillnad på kommentarernas innehåll? Påverkar det eleverna olika? Är det skillnad på när de ges och är de olika tillfällen? En sådan studie hade kunnat bidra med ytterligare aspekter att ta hänsyn till vid valet av skriftlig eller muntlig feedback.

## Referenser

Alatalo, T. (2022). Kartläggning och bedömning – för att stötta alla elevers läs- och skrivutveckling. I von Börtzell-Szuch, D. & Vuorenperä, S. (red.). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Malmö: Gleerups, s. 17–35.

Allal, L. (2021). Involving Primary School Students in the Co-Construction of Formative Assessment in Support of Writing, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), s. 584-601.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>

Black, P. J. & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), s. 551–575.

Blomqvist, P. (2022). Bedömning, ett hot mot kreativa skrivprocesser och elevers skrivutveckling?. I Wintzell, H., Edvardsson, J. & Parmenius Swärd, S. (red.) (2022). *Kreativt*. Stockholm: Svenskläraryöreningen

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, s. 77–101.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl., Stockholm: Liber.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. 4 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), s. 523–547.  
<https://doi.org/10.1086/681947>

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2 uppl., Stockholm: Hallgren & Fallgren

Hattie, J. & Clarke, S. (2019). *Feedback: så återkopplar du i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. 4 uppl., Stockholm: Natur & Kultur.

Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. 5 uppl., Malmö: Gleerups.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. & Reale, M. (2017). *Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence*. REL 2017-259: Regional Educational Laboratory Central. [https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/central/pdf/REL\\_2017259.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/central/pdf/REL_2017259.pdf)

Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: en ny bedömningspraktik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Palmer, B., Evans, C., Barrett, E. & Vinson, J. (2014). Understanding The Impact Of Feedback On Student Writing In Upper Elementary-Aged Children. *Global Education Journal*, 2014(4), s. 73–90.

Rastner, A. (2019). När skrivglappet är ett faktum – och vad UR ska göra åt det. *Ur-bloggen* [blogg], 7 november. <https://www.ur.se/ur-bloggen/nar-skrivglappet-ar-ett-faktum-och-vad-ur-ska-gora-at-det/> [2023-02-28]

Samuelsson, J., Wallin, J., Envall, I., Nakano Hylander, A., Strömberg, S., Bergman, M., Fundell, S., Holmberg, P., Hirsh, Å. & Lindberg, V. (red.).

(2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Solna: Skolforskningsinstitutet.  
<https://www.skolfi.se/forsknings-sammanstallningar/systematiska-forsknings-sammanstallningar/feedback-i-skrivundervisningen/>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022: Lgr 22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Stern, J. & Backhouse, A. (2011). Dialogic Feedback for Children and Teachers: Evaluating the "Spirit of Assessment". *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), s. 331-346. <http://doi.org/10.1080/1364436X.2011.642853>

Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I Lundgren, P., Säljö, P., Liberg, C., (red.). *Lärande skolan bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur, s. 203–263.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Von Börtzell-Szuch, D. & Vuorenmaa, S. (2022). Speciallärares och specialpedagogers röster om mötet med elevers varierade språkliga behov. I von Börtzell-Szuch, D. & Vuorenmaa, S. (red.). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Malmö: Gleerups, s. 293–314.



# Bilagor

## Bilaga 1 Observationschema

Observationsprotokoll: Feedback i skrivundervisningen

Klass:

Antal elever:

Antal vuxna i klassrummet:

Datum:



Kategori: <b>Aktivitet</b> Vad sker? (beskriv aktiviteten tex faktatext, sagor, rättstävning, mm)	Kategori: <b>Nivå</b> Helklass (H), Grupp (G) Individ (I) (Vilken nivå riktas feedbacken)	Kategori: <b>När</b> B (Början) U (Under) E (Efter) (När feedbacken ges under lektionen)	Kategori: <b>Hur</b> M (Muntligt) S (Skriftligt) D (Digitalt) (Hur feedbacken ges tex muntligt, skriftlig, digitalt)	Kategori: <b>Vad</b> R (Rättstävning) S (Struktur) I (Innehåll) A (Arbetsprestation) (vad läraren ger feedback på)	Kategori: <b>Vem</b> L (Lärare) E (Elev) (vem som ger feedback)	Kategori: <b>Metod/modell</b>	Kategori: <b>Feedback kommentar:</b>

Sammanfattning:

## Bilaga 2 Intervjuguide

### Intervjuguide:

#### Information:

Har du läst informationsbrevet/samtyckesblanketten?

Godkänner du att intervjun spelas in?

feedback i skrivundervisningen vi undersöker

#### Introduktionsfrågor:

1. Kan du berätta lite om din bakgrund som lärare?
1. Utbildning/behörighet
2. Yrkeserfarenhet, längd, ämne
3. Annan specialisering
4. Vad gillar du mest med ditt jobb?

#### intervjufrågor:

##### Skrivundervisning:

2. Berätta om din skrivundervisning i de tidiga skolåren
1. Vad är målet/syftet?
2. När?
3. Hur?
4. Varför?

##### Feedback:

Under observationerna har vi sett att du arbetar med feedback i skrivundervisningen.

3. Kan du beskriva vad feedback är för dig i skrivundervisningen?
4. Varför ger du feedback på elevernas skrivuppgifter? Dvs vad är syftet med att använda feedback?

##### Underkategorier tema didaktiska val av feedback:

##### Hur:

5. Hur ger du feedback på elevernas skrivuppgifter?
6. Vad styr ditt val av form av feedback?
7. Varför väljer du det ena före det andra?
  - (muntlig, skriftligt, annat sätt)

##### Nivå:

8. Vad avgör om du ger feedbacken på individnivå eller gruppnivå?

##### Vad:

9. Vad ger du feedback på när du arbetar med att utveckla elevernas skrivförmåga? Dvs vad är det du tittar på i elevernas texter?
  - Kan du ge några exempel?
10. Vad är det som styr vad du ger feedback på?

##### När:

11. När anser du att du ger feedback i elevernas skrivprocess?
  - Varför eller kan du motivera?
12. När är det viktigast att ge feedback i elevernas skrivprocess?
13. Vad är dina tankar om när du ger skriftlig / muntlig feedback?

**Vem:**

Under observationerna har vi sett att du använder dig av lärarfeedback i skrivundervisningen.

14. Hur resonerar du kring att involvera eleverna i att ge feedback?
  - (kamratrespons, självbedömning)
15. Vad är dina erfarenheter av att involvera eleverna i att ge feedback?
16. Påverkar dina erfarenheter, ditt val om vem som ska ge feedback i skrivundervisningen?
17. Vad är din tanke bakom att inkludera eleverna i att ge feedback till varandra (Two stars and a wish)?

Gul fråga

**Slutet:**

18. Kan du beskriva vad du har för uppfattning om feedback?
19. Vad har du själv för erfarenhet av feedback i ditt eget skrivande?
  - hur har det påverkat hur du använder det?
20. Sammanfatta med tre ord fördelarna respektive nackdelarna med feedback
21. Finns det något annat/ytterligare som påverkar dina val om feedback?

**Följdfrågor:**

Kan du utveckla?

Hur menar du då?

Kan du beskriva mer?

Exempel?

Varför?

Hur påverkar det dina val?

## Bilaga 3 Samtyckesblankett



Högskolan  
Kristianstad

### Samtycke till att delta i fallstudien om feedback i skrivundervisningen i svenska

Vi vänder oss till dig som är behörig lärare för F-3 och bedriver skrivundervisning i ämnet svenska.

- 1. Bakgrund och syfte** Denna studie är en del av examensarbetet på Grundlärarutbildningen F-3 vid Högskolan Kristianstad. Syftet är att undersöka feedback i skrivundervisningen i svenska. Studien leds av Patrizia Viotti & Sandra Augustsson.  
Studien pågår under 2023–2024. Metoderna som kommer användas är observation och intervju. Materialet som kommer samlas in på observationerna är eventuellt foton/bilder på text. Vid intervjun kommer en ljudinspelning att göras och deltagarna kommer att anonymiseras.
- 2. Datahantering och datalagring** All data som samlas in kommer att hanteras enligt gällande lagstiftning och Högskolan Kristianstads riktlinjer för behandling av personuppgifter (<https://www.hkr.se/om-hkr/behandling-av-personuppgifter/>). Originaldata förvaras på ett säkert sätt där obehöriga inte kan komma åt den. I all resultatrapportering från projektet anonymiseras deltagare.  
Data lagras endast så länge det krävs för projektet.
- 3. Frivilligt deltagande** Deltagande i denna studie är frivilligt. Du har rätt att avbryta din medverkan när du vill.
- 4. Ansvarig** Patrizia Viotti och Sandra Augustsson

patrizia.viotti0012@stud.hkr.se, sandra.augustsson0005@stud.hkr.se

Handledare: Christina Lindh, christina.lindh@hkr.se

Genom min underskrift bekräftar jag att jag har läst informationen om studien, och att jag samtycker till att delta.

\_\_\_\_\_  
Datum och plats

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | [www.hkr.se](http://www.hkr.se)

## Bilaga 4 Informationsbrev vårdnadshavare

### Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej,

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Kristianstad, Patrizia Viotti och Sandra Augustsson som kommer att vara i Annas klassrum för att observera hennes undervisning. Vi kommer vara med på några lektionstillfällen under vecka 47 och 48. Observationen som görs kommer att användas som underlag för vår undersökning i vårt examensarbete. Fokuset kommer vara på läraren och inte på eleverna under observations tillfällena.

Vi ville informera er om våra besök i klassrummet om eleverna skulle berätta om det hemma.

Med vänliga hälsningar

Patrizia Viotti och Sandra Augustsson

## Bilaga 5 Tematisk innehållsanalys

Tabell 1. Tematisk innehållsanalys, tema och undertema

Huvudtema	Undertema	Ex. på citat
Olika stödstrukturer för feedback: arbetsätt och modeller	-	[...] genrepedagogiken och cirkelmodellen är ju liksom vedertagen.  [...] stöttning av olika form och det är ju också en del av det språkutvecklande arbetet att stötta. Att eleverna ska få liksom stöttning och strukturer och faktiskt hjälp att skriva [...]
Vilken typ av feedback används?	Muntlig feedback	[...]muntliga blir mer som jag då väljer att kalla coachande att de själva ska upptäcka helst. [...]
	Skriftlig feedback	Det hade jag ju gjort i någon skriftligt också[...]att den blir mer på detaljer lite mer kort[...]
	Kamratfeedback	[...] Vad är det vi ska titta på då när vi tittar på kompisens text. Vad är en star då? [...]
	Självbedömning	[...] Det är också ett sätt att träna att jämföra med en annan text, jag tycker min är bra men jaha [...] de det kanske i för sig är mer en självbedömning. [...]
När använder läraren feedback?	-	Så jag skulle vilja säga hela vägen behöver de stöttning och feedback. Inte bara på slutet.
Hur motiveras valet av feedback?	-	Jag tänkte på det med elevkänedom. Det är ju samma sak som med relationer. Som man till exempel en elev som tar mycket bättre än skriftlig feedback än muntlig. [...]