

# Feedback eller inte - i den praktiska processen

Elevers föreställningar om feedback i bildundervisningen

Karin Frennesson Westblad



Karin Frennesson Westblad

Vt 2017

Examensarbete, 15 hp

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

## Abstract

Denna studie handlar om feedback i en praktisk process, närmare bestämt under bildundervisningens pågående arbete. Undersökningens fokus har varit elevers föreställningar om feedback i bildundervisningen och på vilka sätt elevers upplevelse av feedback kan förstås och relateras till deras lärande. De frågeställningar som studien ämnar besvara är: Hur beskriver elever olika typer av feedback? Vad är kännetecknande för feedbacksituationer i ämnet bild? och Hur använder elever den feedback de får i bildundervisningen?. Elevintervjuer och observationer har användas som metod för insamling av empiri. Tjugo elever, i årskurs 8, har intervjuats och observationer har genomförts vid nio tillfällen, i två klasser i södra Sverige. Analysen, som utgår ifrån ett fenomenografiskt perspektiv av feedback-fenomenet, visar på ett rikt resultat då feedback uppfattas på en rad olika sätt av elever. Studiens resultat i form av fem kategorier, i vilken föreställningen om feedback kunnat urskiljas, har skapats av såväl muntlig som skriftlig feedback samt vad som styr användningen av den. De tre huvudmotiv som verkar styra elevers användning av feedback är: resultat, arbetsinsats och konstnärlig integritet. Denna studie föreslår att elever, i stort, upplever de råd och utmaningar de får i bildundervisningen som just feedback och betydelsefulla givare är såväl kamrater som lärare.

Nyckelord: formativ, bedömning, återkoppling, bildämnet

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	1
Min förståelse.....	2
Syfte och frågeställningar.....	3
<b>Bakgrund</b> .....	4
Ett ämne i marginalen.....	4
Bildämnet - då till nu.....	5
<b>Tidigare forskning</b> .....	6
<b>Metod</b> .....	10
Identifiering av problemområde.....	10
Urval och avgränsningar.....	10
Metoder för datainsamling.....	12
Intervjuerna.....	12
Observationerna.....	13
Hantering av inspelningsdata och anteckningar....	14
Första besöket.....	14
Empiriöversikt.....	16
Etiska överväganden.....	16
Min roll.....	17
Studiens trovärdighet.....	17
<b>Teoretisk utgångspunkt och analysmetod</b> .....	18
<b>Föreställningar om feedback</b> .....	20
Det samlade materialet.....	20
Elevs synonyma begrepp.....	20
Den pågående processen.....	20
Kategori 1; Som muntlig i en pågående lärprocess	22
Kategori 2; Som muntlig med ett summativt fokus.	25
Kategori 3; Som skriftlig med ett summativt fokus.	26
Kategori 4; Som muntlig och skriftlig i förening.....	26
Kategori 5; Som använd utifrån självregleringsfaktorer	27
Sammanfattning.....	28
<b>Diskussion</b> .....	30
Metoddiskussion.....	30
Resultatet i relation till omvärlden.....	31
Forskning i framtiden.....	34
<b>Referenser</b> .....	35
<b>Bilagor</b> (brev till vårdnadshavare, observationsschema)	

## Inledning

Den här studien undersöker elevers föreställningar om begreppet feedback och hur de uppfattar feedback i bildundervisningen. Utgångspunkten är elevernas definition av feedback och huruvida den återkoppling de erhåller i undervisningen stämmer överens med denna föreställning. Med feedback menar jag, i detta sammanhang, den vägledning i form av råd, kommentarer och förslag och den framåtsyftande hjälp till utveckling som elever får framförallt i förhållande till sitt pågående arbete. Genom hela min studie använder jag feedback, formativ återkoppling och återkoppling synonymt.

Forskning kring ämnet talar för den formativa bedömningens positiva inverkan på elevers lärande. Feedback utgör en del av den formativa bedömningen och kan vara kraftfull för elevers lärande om den kombineras med effektiva instruktioner i klassrummet enligt John Hattie och Helen Timperley, professorer i pedagogik vid Melbourne respektive Auklands universitet (Hattie & Timperley, 2007:104). I Skolverkets *Forskning för skolan - Bedömning*, framhålls explicit att ”återkoppling lär eleven att lära sig”, Christian Lundahl, professor i pedagogik, menar också att det finns en mängd internationell forskning som stödjer feedback och hur viktigt det är att ge elever utförlig information om var de befinner sig, vilka målen är och hur varje elev når målen utifrån sin utgångspunkt (Skolverket, 2016:1). Därtill är det viktigt att återkopplingen sker ofta, menar Lundahl. 1969 belyses vikten av att förhålla sig till eleverna och deras utveckling. Undervisningsform och arbetssätt formulerades enligt nedan, under teckningens kursplan i *Läroplan för grundskolan 1969*, vilket skulle kunna tolkas som en metod där läraren inbjuder till formativ feedback under pågående arbete.

”Stimuleringsmoment av olika slag har en viktig funktion i teckningsundervisningen. Den bör väcka förväntan hos eleverna och lust att självständigt ta itu med och vidareutveckla de idéer och det stoff som aktualiserats.” (Skolöverstyrelsen, 1969:153)

Detta belyser ett arbetsätt som redan då uppmuntrade till att stimulera elevernas tankar.

Under min praktik upplevde jag att en del elever uppfattade bildämnet som ett ämne i vilket man bara sitter och ”slappar” och ritar en teckning. Jag upplevde sällan att mina ambitioner och mål matchade elevernas förväntan och deras inställning utan snarare att de stred mot varandra. Stina Wikberg (2014) har i sin doktorsavhandling observerat liknande scenarier och menar att elever ofta uppfattar bildämnet som ett mindre strukturerat och därmed

friare ämne än andra (Wikberg, 2014:222). Jag undrar om detta kan påverka elevers syn på feedback i ämnet bild och i förlängningen även på lärandet, i den praktiska processen specifikt. Föreliggande studie bygger på klassrumsobservationer och intervjuer med elever på grundskolans senare år. Mötet mellan eleverna, lärarna och materialet i bildundervisningen skvallrar om ett ständigt pågående utbyte.

## **Min förförståelse**

För mig personligen är konsten en konstant utgångspunkt i mitt förhållande till bild såväl som till undervisning och bedömning. Min erfarenhet av konstutbildningen och dess sätt att kontinuerligt arbeta med konstruktiv, utvecklande och framåtriktad återkoppling gör det till en naturlig plattform i min undervisning. Jag har arbetat med konst och som konstnär sedan 2002 då jag tog min masterexamen i fri konst på Umeå universitet.

Utifrån min erfarenhet, och mina upplevelser under lärarutbildningens praktikperiod i bildämnet, har jag valt att fokusera på feedback. En diskussion med elever i årskurs nio, som ägde rum på en klassträff, är utgångspunkten för min studie riktad mot processorienterad feedback. Diskussionen lyfte fram elevernas föreställningar om feedback och det framgick att de ansåg sig få feedback i flertalet ämnen, men bildämnet nämndes inte i sammanhanget.

På en av mina bildlektioner bad jag eleverna i en av grupperna att skriva ner svar på frågan - Vad är feedback? Ett exempel på hur en elev formulerade sig är: ”Feedback är när man t.ex. gör en uppsats och när man får tillbaka den kan det stå vad man har gjort bra och vad man kan förbättra. Det är feedback. Man kan få feedback på ett tal också. Man kan få positiv och negativ feedback”. En annan elev skrev; ”Feedback är konstruktiv kritik som kan hjälpa en göra bättre på en uppgift eller i ett arbete eller ämne. Om du gör en inlämning kan t.ex. läraren eller en förälder berätta hur man kan utvecklas i framtiden och hur man kan öva eller träna så resultaten blir så bra som möjligt”.

En av de slutsatser jag kunde dra av min undersökning, i den gruppen, var att många elever ansåg att feedback i huvudsak hade ett mer summativt syfte och att bildämnet inte var inbegripit gällande feedback.

Under min praktik som lärare hade jag en helt annan upplevelse av bildundervisningen. Både jag och min handledare gav kontinuerligt eleverna muntlig feedback på deras pågående arbeten för att de skulle utveckla sitt arbete och därmed sitt lärande. Inte förrän senare blev det uppenbart för mig att eleverna inte uppfattar den feedback de får i den praktiska arbetsprocessen som just feedback. Min erfarenhet är att eleverna inte uppfattar att

processen överhuvudtaget medför något direkt användbart lärande och inte hellre att de lär sig något av vikt för framtiden. Det är den, av mig, upplevda krock mellan bildundervisningens feedback och elevernas föreställning om den, som utgör bakgrund och startpunkten för min studie. Jag undrar också vilken betydelse elevers medvetenhet om fenomenet feedback har för att elever ska tillgodogöra sig den, det vill säga om den är av vikt för elevers lärande. Är det av vikt att undervisningen i bild förändras och att eleverna görs medvetna om att det är feedback de får i det praktiska arbetet?

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med den här studien är att undersöka elevers föreställningar om feedback i bildundervisningen och på vilka sätt elevers upplevelse av feedback kan förstås och relateras till deras lärande. De frågeställningar studien ämnar att besvara är följande:

- Hur beskriver elever olika typer av feedback?
- Vad är kännetecknande för feedback-situationer i ämnet bild?
- Hur använder elever den feedback de får i bildundervisningen?

## Bakgrund

Utifrån skolans kunskapssyn och gällande läroplan förväntas undervisningen innefatta samtliga kunskapsformer. I enighet med denna syn är det fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som ska verka och vara i balans i all undervisning (SOU, 1992:94). Gunnar Lindström och Per Åke Pennlert (2013) beskriver i sin översikt hur kunskapsformer kopplas ihop med aspekter av innehållet i ämnet. Där också kunskapsformer såsom veta, känna och beskriva, det vill säga faktabaserade kunskap, utgör grunden och en mer utvecklad kunskap sökes i upptäckande och bearbetande via estetik och gestaltande (Lindström & Pennlert, 2013:32-34).

### Ett ämne i marginalen

Trots det har många inom skolan fortfarande en föreställning om att kunskap endast finns i språket och att mening inte kan skapas utanför språket enligt Anders Marner, professor i pedagogiskt arbete (Marner, 2014:128-129). Språk liksom matematik betraktas fortfarande som de viktigaste medieringsprocesserna. Och om ett sådant hierarkiskt medieringsperspektiv är gällande inom skolan, är det inte svårt att förstå bildämnets och de andra praktiska ämnens marginaliserade plats (Marner, 2014:129). Marner menar att ”teori växer ur praktik, återverkar och kan sedan förbättra praktiken” (Marner, 2014:74) och att det även finns en tydlig hierarki mellan hantverk, bild och språk inom den pedagogiska forskningen (Marner, 2014:129).

Marner menar också att ”kognition äger inte endast rum i språket” (Marner, 2014:122). Bakgrund till den hierarkiska indelning av praktiska och teoretiska ämnen kan tyckas orätt. Skriften, vilket jag här likställer med språket, har haft och har en central roll i vår kultur. Den har inflytande på såväl hela samhället som på oss som människor och hur vi lär oss, utvecklar våra kunskaper och kommunicerar med varandra. Skriften och därmed språket är en förutsättning för våra liv enligt Roger Säljö (Säljö, 2010:157). Tecknet och bilden är skriftens ursprung och redan via de tidiga grottmålningarna kommunicerade människan genom att representera eller mediera (Säljö, 2010:164). När barn lär sig att läsa och skriva upphör inte barnet att använda bilder, därmed utesluter inte en mediering en annan (Marner, 2014:118), utan de kompletterar snarare varandra. Det kan således vara kontraproduktivt för skolan såväl som för samhället att ha ett alltför snävt perspektiv på mediering och dessa genrens mångfald (Marner, 2014:128). Bilder är inte ett stadie i vår utveckling som vi överger, text och det talade språket kompletterar vårt bildspråk. Skapande, kreativitet, att kunna tolka och uttrycka sig, kommunicera, förstå och analysera är förmågor som eleverna lär sig i de estetiska

ämnena, förmågor som är viktiga framtidskompetenser (Skolverket, 2015:12).

Mikael Alexandersson (2000) anser att den skapande verksamheten i sig är en kognitiv process och inte något som existerar parallellt med andra kognitiva processer. Han menar också att den skapar mening, det vill säga att den görs med avsikt. Jag vill föreslå att bildundervisning är en av de arenor där kunskap utvecklas i samtliga kognitiva steg, utifrån Benjamin Blooms reviderade taxonomi (Bloom, 1956/2001). Undervisningen utvecklar samtliga steg med start i ämnets begrepp och faktakunskap och vidare till att förklara och förstå sammanhang i exempelvis färglära. Och i slutändan ska elever kunna använda den samlade kunskapen i syntes och utvärdering, i det egna skapandet, till exempel genom att skapa en komplex och unik målning. Den kognitiva kunskapen åskådliggörs också genom att eleverna, utifrån de ramar läraren givit, på egen hand planerar och gestaltar något nytt, det vill säga att eleverna skapar verk eller arbeten utifrån sina nya kunskaper. Det är på denna resa som feedback har en viktig roll och leder utveckling och lärande framåt. Eleverna utvecklas i och med den feedback de får i såväl process som i en summativ bemärkelse. Det framgår av Skolverkets *Kommentarmaterial till kursplanens i bild* (2011) att, en kunskapsform inte kan kopplas ihop med en betygsnivå, utan det finns långsiktiga kunskapsformer formulerade på alla betygsnivåer (Skolverket, 2011:17). Jag menar att bildämnet är ett ämne där gestaltande realiserar i harmoni med samtliga kunskapsformer och jag vill med denna studie belysa feedbackens betydelse i processen.

## **Bildämnet - då till nu**

För att skapa en förståelse för bildämnet idag och en del av bildämnets utveckling tar jag avstamp i 1969-års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1969). Hösten 1970 började, den då nya läroplanen, *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr.69), att gälla. Det kom några år senare ännu en ny läroplan, Lgr. 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) som började gälla från och med läsåret 1982/83. I 1969-års läroplan tenderade bildämnet, då benämnt *teckning*, fortfarande ha inslag där eleverna skulle utbildas till arbetskraft för industri och hantverk. Undervisningen var riktad mot träning av ögat, åskådnings- och iakttagelseförmåga. Eleverna fick öva på att avbilda såväl människor som att göra kartor och konstruktionsritningar. Teckningens historiska ursprung talar alltså om teckningens nytta och utbildning av arbetskraft till industrin. Ämnet tillskrevs en hög status på 1800-talet då det fanns på alla linjer på de dåvarande läroverken skriver Gunnar Åsén (Åsén, 2006:108-110). Ämnet fick dock aldrig den positionen man önskat på grund av bristen på ritsalar, material och



kompetenta lärare och ansågs inte ”som någonting allvarligt utan snarare såsom förströelse” (William Klein citerad i Wikberg, 2014: 28-29).

1969-års läroplan för högstadiets teckningsundervisning var både komplex och detaljstyrd i sin beskrivning. Kursplanen var lång och ingående som följande exemplifierar; ”Formlära med färgkunskap och materialkänedom: Iakttagelser av färg och form i samband med bildframställning och bildstudium. Färglära med färgbestämningar utgående från färgtonkrets och valörskala” (Skolöverstyrelsen, 1969:151).

I 1980-års läroplan benämns inte ämnet längre som teckning utan som bild. Bildämnet har med denna nya läroplan intagit en mer samtida och mer öppen roll. Denna nya läroplan visar ett större tolkningsutrymme för undervisande lärare då områdena beskrivs i punktform med mindre detaljrikedom, ett exempel är ”arbeta med färg och bli medvetna om färgers symboliska funktioner och stämningsskapande egenskaper” (Skolöverstyrelsen, 1980:71).

Idag arbetar bildlärarna efter *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr.11), (Skolverket, 2011). I huvudsak tar innehållet i Lgr.11 avstamp i några samlade områden vilka i sin tur är belagda med ett antal punkter, i det så kallade *Centrala innehållet*. De områden som ska ingå i bildundervisningen består av *Bildframställning*, *Redskap för bildframställning*, och *Bildanalys* (Skolverket, 2011). Läraren har en stor tolkningsfrihet, såväl som handlingsfrihet, utifrån denna kursplan. Ett av ämnets problem är att det inte finns en tydlig struktur och progression i ämnet (Wikberg, 2014:221). Det är en stor utmaning för läraren att ge eleverna en komplett kunskapsgrund. Det är med utgångspunkt i historien och aktuell forskning som man kan säga att bildämnet eller ämnet teckning har förändrats. Ämnet har gått från att vara tekniskt styrt till att eleverna, under mitten av seklet, skulle arbeta med ”fritt skapande” till att idag återigen behöva styras upp med tydliga undervisningsramar för att inte fastna i schabloner och gamla föreställningar (Wikberg, 2014: 224). Det visar sig, i *Nationella utvärderingen*, att idén om det fria skapandet inte längre har så stark förankring ibland lärare i årskurs 9, enligt Anders Marner och Hans Örtegren (Marner & Örtegren, 2015:48) å andra sidan är bild ett ämne där rester av en äldre uppfattning lever kvar, vilket visar sig i praktiken (Åsén, 2006).

## Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en översikt av forskning och litteratur med utgångspunkt i formativ bedömning och feedback. Sammanställningen består av avhandlingar utifrån intresseområdet feedback, och därmed formativ bedömning, men ofta i förhållande till andra ämnen då bildämnet inte är

efterforskat i så stor utsträckning. Tillsammans med aktuell litteratur har jag initialt valt, Charlotta Vingsles (2014) avhandling utifrån ett mer generellt perspektiv och den formativa bedömningen i stort, för att sedan inrikta mig på studier som berör feedback eller återkoppling mer specifikt.

Skolverkets allmänna råd för *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*, tydliggör att ”Lärare bör fortlöpande ge varje elev konstruktiv återkoppling på hennes eller hans kunskapsutveckling och tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare” (Skolverket, 2012:15).

Återkoppling bör vara en del av undervisningen. Varje elev bör få feedback om var den befinner sig i sitt lärande i förhållande till de mål eleven tilldelats. Eleverna bör också få kontinuerlig återkoppling eller feed-forward, som Skolverket formulerar det, för att få en uppfattning om hur de ska gå tillväga för att utveckla sina arbeten framåt (forward) och därmed nå nya kunskapsmål (Skolverket, 2012). Det är som sagt av stor vikt att återkoppling till eleverna är av kvalitet annars kan den till och med vara kontraproduktiv menar Dylan Wiliam, professor emeritus i pedagogik (Wiliam, 2013:121).

En rad undersökningar har kommit fram till att formativ bedömning är givande för att öka elevers lärande vilket Dylan Wiliam tillsammans med Paul Black, professor emeritus i naturvetenskap, sammanställer i sin artikel, *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (Black & Wiliam, 1998:8-15). Wiliam menar att den formativa bedömningen har stor påverkan på skolprestationer. Wiliam undersöker den formativa bedömningen och den formativa bedömningens roll samt i förlängningen, feedbackens betydelse. Den formativa bedömningen, delar Wiliam in i fem olika strategier. De fem strategierna talar om vad formativ bedömning är och vad det inte är (Wiliam, 2013:18). Med strategierna ska läraren skapa en effektiv lärandemiljö för sina elever (Wiliam, 2013:65). För läraren handlar det om att skapa förståelse för uppsatta lärandemål, ta reda på om lärande skett genom olika aktiviteter, ge feedback eller återkoppling som för lärandet framåt, aktivera eleverna som resurs för varandra och till att äga sitt eget lärande (Wiliam, 2013:18).

Själva begreppet feedback emanerar ursprungligen från den tekniska disciplinen, reglerteknik. Feedback användes först av Norbert Wiener 1946 och understryker dess meningslöshet om befintligt tillstånd inte stämmer överens med det önskade och om det därtill inte finns något som kan föra de båda närmare varandra (Wiliam, 2013:135). Wiliam hävdar därför att en förutsättning för att feedback ska föra elevens lärande framåt och öka elevens förmåga att äga sitt lärande är att den är av god kvalitet (Wiliam, 2013:143-145). Det är viktigt att feedbacken är fokuserad, specifik och hellre mindre än mer, samtidigt som den relaterar till de lärandemål eleven tillde-

lats. Det viktigaste är att feedbacken får eleven att tänka och den ska innebära mer arbete för den som får feedbacken än för den som ger den (William, 2013:143-145). I detta sammanhang är det svårt att inte fundera på om det är någon skillnad mellan skriftlig och muntlig feedback i förhållande till effektivt lärande. William redogör för en kanadensisk studie i vilken resultatet, för de som fick muntlig återkoppling, var avsevärt bättre än de som fick skriftlig feedback, vilket styrks av andra studier, däribland Agneta Grönlunds avhandling i ämnet samhällskunskap (Grönlund, 2011, Boulet, Simard & De Melo, 1990). Forskarna uppgav som trolig orsak till resultatet, var den tid de fick att arbeta vidare efter feedbacken (William, 2013:126-127).

Charlotta Vingsles (2014) avhandling, *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*, behandlar formativ bedömning utifrån ett generellt perspektiv. Med studien vill Vingsle identifiera aktiviteter och definiera den kunskap och de färdigheter lärare i matematik använder i sitt utövande av formativ bedömning. Resultatet av studien visar att formativ bedömning i sin helhet är en komplex, krävande och svår uppgift för lärare att genomföra (Vingsle, 2014:74).

En rad studier lyfter fram vikten av återkommande feedback under pågående läroprocess bland annat Anna Öhmans avhandling, *Cyklar och loopar i Salongen. En studie av återkoppling i frisörklassrummet* (Grönlund, 2011; Öhman, 2015). Det har även visat sig att själva tidpunkten spelar roll för elevens möjlighet att tillgodogöra sig de kommentarer de får. Om feedbacken ges innan eleven haft tid att arbeta med uppgiften har den ingen eller ringa betydelse (William, 2014:124).

Öhmans (2015) studie riktar sig mot återkoppling som en del av den dagliga undervisningen i klassrummet. Studien undersöker återkopplingspraktik i frisörklassrummet och bedömning av kunskaper i processen och vilka resurser som används (a.a.,:17). Studien fokuserar på kommunikationen mellan lärare och elev, både verbalt men även genom gester, artefakter och blickar. Öhman framhåller kommunikation ur ett multimodalt perspektiv (a.a.,:9). I undersökningen användes videoobservationer vilka påvisar ett nyanserat resultat då varje interaktion mellan lärare och elev är unik. Under observationerna upptäcktes tre centrala återkopplingsfunktioner, en kontrollerande, en instruerande och en värderande. Funktionerna visade sig samspela över tid i cykliska processer, vilka hon kallar loopar och utgör själva kärnan i återkopplingspraktiken. I looparna tas elevernas behov och frågeställningar tillvara och utmynnar i ett gemensamt utforskande mellan elev och lärare (a.a.,:46-47).

Marner talar om multimodalitet och framhåller att den kognitiva utvecklingen inte är bunden till skriftspråket utan samspelar mellan olika represen-

tationsformer, skriftspråk, visualiseringar, objekt, bilder etc., som står i förhållande till varandra i skolan och i samhället (Marner, 2005:123). Genom de estetiska läroprocesserna är läraren en iscensättare av kunskap. Kunskap finns i och genom olika medier och genrer och växer ur ett utbyte mellan elev och lärare (Marner, 2005:133). Några av de faktorer kring feedback som verkar ha en negativ effekt, eller inte vara gynnsamma för ett ökat lärande, är bakåtsyftande feedback vid kamratbedömning, bedömning som sker på skriftliga prov och på skrivna uppgifter, feedback till en del elever med prestationsmål samt om feedback är kopplat till person istället för uppgift (Granekull, 2016; Grönlund, 2011; Green, 2014; Lundahl, 2014:56).

Therese Granekulls studie, *Kamratbedömning i naturvetenskap på mellanstadiet*, belyser formativ återkoppling. Resultatet visar att feedback i form av logg-skrivande och feedback under arbete var mer gynnsamt. Grönlund framhäver också, i sin avhandling, att muntlig återkoppling vid återlämningsamtal, gav en blandad bild, det vill säga både betyg och lärandeprocess var i fokus (Grönlund, 2011:129).

Återkoppling kan se ut på många olika sätt och användas i många olika syften, men det är den formativa återkopplingen som bäst stöttar elevers lärande enligt Anders Jönsson, filosofie doktor i pedagogik (Jönsson, 2013:87-88). Att återkoppling är en av de mest effektiva faktorerna, förutsatt att feedbacken är av rätt typ och genomförd på rätt sätt, visar många forskningsstudier på (Hattie & Timperley, 2007). Samtidigt visar forskningen att eleverna inte använder den återkoppling de får av läraren, och återkopplingen ger då ingen effekt på deras lärande. Återkoppling måste användas annars kan den inte kallas återkoppling och den förblir då endast information (Jönsson, 2013:88-89). När eleven lär sig en ny strategi, eller tankemodell och inte hellre återupprepar tidigare misstag, kan man tala om en effektiv formativ bedömning (Lundahl, 2014:127).

I skrivande stund verkar det inte finnas någon större studie som handlar om feedback i bildämnet och specifikt utifrån den praktiska verksamheten, vilket gör denna studie angelägen. En rad studier belyser fenomenet feedback i olika ämnen (Granekull, 2016; Green, 2014; Grönlund, 2011; Jönsson, 2008; Tolgfors, 2014; Törnvall, 2001; Vingsle, 2014; Öhman, 2015), men föreliggande studie syftar till att öka kunskapen om feedbackens betydelse i förhållande till bildundervisningen och den process som sker där. Studien kan bidra till att medvetandegöra feedbackens betydelse för lärandet och elevers utveckling i ett praktiskt arbete. Den riktar sig främst till pedagoger i bildämnet och de andra estetiska ämnen men även till de som undervisar i teoretiska ämnen samt elever, vårdnadshavare och andra intresserade.

## Metod

Nedan beskriver jag de metoder och de utgångspunkter, som har legat till grund för studien samt de överväganden och de avgränsningar jag har förhållit mig till. Metoder för insamling av empiri har varit intervjuer och observationer. Studien har varit inspirerad av en etnografisk metod, med ett praktisknära tillvägagångssätt och ett närvarande direkt i kontexten. Urvalet i studien har fokuserat elever i grundskolans näst sista år, närmare bestämt två klasser i årskurs åtta. Undersökningen har syftat till att bidra med kunskap om feedback eller återkoppling i den praktiska processen.

## Identifiering av problemområde

Som tidigare framlagt har bakgrunden för denna studie varit min erfarenhet av elevers föreställning om feedback och hur den inte verkar stämma överens med vad som sker i bildundervisningen. Utifrån en liten och spontan undersökning som förelåg denna studie, visade det sig att eleverna ansåg att de fick feedback främst i teoretiska ämnen och inte under bildlektionerna. Nedan redogör jag för det material undersökningen genererade. Elever i gruppen jag undervisade fick skriftligen besvara frågan: -Vad är feedback? Här presenterar jag resterande svar och elevernas formuleringar: "Feedback är t.ex. att om jag skriver en uppgift och lämnar in den så får man ett omdöme alltså en feedback. Man får ett omdöme liksom nån skriver vad som är bra och vad som är dåligt och vad man kan förbättra", "När någon säger vad dem tycker om nåntin du har gjort. t.ex säger om det är något du kan göra bättre", "Feedback = respons/svar/återkoppling/återföring/ återgång/tillbakaflöde/gensvar/reaktion/synpunkter", "Tips på hur man kan göra något ännu bättre.", "Feedback är när läraren tar och berättar vad man är bra på och vad man kan bli bättre på eller vad man ska öva på", "Feedback = respons elr ngt sånt. Svar.", "Feedback är tips från någon. Det kan vara att någon säger saker man kan göra bättre nästa gång.", "Feedback är när någon/några ger tips, saker man kan förbättra och ändra på.", "Vet ej".

Utifrån presenterat underlag drog jag slutsatsen att den här gruppen elever inte kopplade ihop bildundervisningens kontinuerliga feedback eller återkoppling under lektionerna med begreppet feedback. En del av svaren kan dock tänkas innefatta den typ av feedback de får i bildundervisningen men flera av svaren tyder på att de ser feedback som något de erhåller först efter avslutat arbete. Ovanstående har varit startpunkten samt initierat och format föreliggande studie.

## Urval och avgränsningar

De två skolor som ingår i denna studie har jag valt ut och tillfrågat dels utifrån en geografisk aspekt dels utifrån ett socioekonomiskt perspektiv. De båda

skolorna tillfrågades initialt via mail till både rektor och undervisande lärare, följt av telefonkontakt samt ett personligt möte på en av skolorna. Valet av tillfrågade skolor föll på personliga kontakter och närheten till skolorna, vilket varit viktigt för min del på grund av begränsad tid till förfogande. Den ena skolan, som jag har kallat Landsbygdsskolan, är placerad i ett upptagningsområde som avspeglar en rural bygd. Elever från Landsbygdsskolans upptagningsområde innefattar i huvudsak elever boende på landsbygden kring skolan, elever boende på gårdar en bit från skolan, elever i byn i vilken skolan ligger i, samt enstaka elever från en större tätort i skolans närhet. Ett stort antal elever skjutsas med buss till skolan från kringliggande områden. Landsbygdsskolan kan inte anses mångkulturell och skolan har hellre inte stor inflyttning ifrån övriga Sverige.

Skolan vid havet, vilken jag benämner Havsskolan, har en elevsammansättning som till stor del består av elever från en medelklass eller en högre medelklass. Skolan har på senare år en blandad elevgrupp med en del nyanlända samt ett elever från ett upptagningsområde med en del inflyttning från övriga Sverige.

Utifrån mitt val av skola, lärare och stadie har sedan klasser eller grupper till undersökningen till stor del bestämts av en rad, av mig, ej påverkbara omständigheter såsom ramfaktorer i undervisning. Ramfaktorerna, enligt Göran Linde (2000), diskuteras ofta i relation till vad som är möjligt att göra i undervisningen med hänsyn till rådande begränsningar, hur de begränsande ramarna formar undervisningsprocessen och hur det påverkar resultatet (Linde, 2000:52). De avgörande faktorer som legat till grund för undersökningens gruppval har i huvudsak varit tidpunkt, schema och undervisningens karaktär. Utvald undersökningsgrupp, på respektive skola, har bestämts av undervisande lärare såsom mest lämplig. Studien fokuserar elever i grundskolans senare del av högstadiet då elever, av egen erfarenhet, besitter en mer utvecklad förståelse för såväl ämnet bild som fenomenet feedback.

Antalet elever i den klass som jag har studerat på Landsbygdsskolan var i sin helhet tjugotre stycken. Fyra elever har valt att stå utanför deltagande alternativt inte fått godkännande av vårdnadshavare. I klassen har jag intervjuat nio elever. På Landsbygdsskolan har fältundersökningar genomförts vid fyra tillfällen under veckorna tio till och med vecka fjorton.

Havsskolan har jag besökt fem gånger, under vecka nio till och med vecka fjorton. Jag har intervjuat elva elever och observerat resterade av lektionerna. Jag intervjuade fyra elever vid första tillfället. Klassen bestod totalt av tjugosex elever.

En översikt av fältbesöken presenteras på sidan sexton. I översikten framgår också den diskontinuitet som uppstod, ramfaktorer i form av praktikvecka, studiedag och undervisningens karaktär. Eleverna skulle till exempel se på en film

hela lektionen inför uppstarten av ett nytt arbetsområde. Jag är väl medveten om att också jag, som person, min utbildning och erfarenhet utgör en ramfaktor (Linde, 2000:15) i min studie.

## **Metoder för datainsamling**

För att få svar på mina frågeställningar, samt få en så komplex bild och därmed en så tillförlitlig undersökning som möjligt har jag använt mig av både intervjuer och observationer med utgångspunkt i Bo Johansson och Per Olov Svedners bok *Examensarbete i lärarutbildningen* (Johansson & Svedner, 2006:42). Ingen av metoderna är överordnad den andra utan de står i ett ömsesidigt beroende till varandra.

### *Intervjuerna*

Jag har valt kvalitativ intervju för att jag intresserar mig för och vill försöka förstå elevers sätt att tänka och reagera, det vill säga urskilja varierande handlingsmönster vilket Jan Trost framhåller (Trost, 2014:32).

Intervjuerna har varit många till antalet och relativt korta. Det har varit min intention att undersöka om elever framhåller bildämnet och den praktiska processen i förhållande till feedback. Med en kvalitativ men kort intervju har jag därmed haft möjlighet att intervju ett större antal elever. Jag har haft för avsikt att ta reda på om de, utan mer ingående frågor, självmant uttrycker feedback som någonting de erhåller på bildlektionerna. Intervjuerna har bestått av tre frågor, vilka har tagit några minuter av varje elevs lektionstid i anspråk, att besvara. Det har varit av stor vikt att så lite som möjligt styra elevernas tankar utifrån frågornas formuleringar. Följande formuleringar har använts;

- Vad är feedback för dig?
- På vilka sätt och vid vilka tillfällen eller sammanhang kan man få feedback?
- Hur brukar du förhålla dig till de ideér och råd du får av läraren på ett pågående arbete, i bildundervisningen?

Jag har sammanlagt intervjuat tjugo elever. En del av intervjuerna har spelats in på telefon, samtliga intervjusvar har noterats skriftligt, som anteckningar. De flesta intervjuer har både spelats in och noterats i detalj, men det skriftliga materialet är det som jag kommer att utgå ifrån. Jag har kontrollerat eventuella formuleringar med hjälp av de inspelade samtalen. Samtliga elever jag har frågat om att få spela in, har godkänt att bli inspelade på telefon.

Jag har börjat varje intervju med att fråga om elevens inställning till ämnet bild, utifrån ambitionen att den intervjuade ska känna sig bekväm. I samtliga

intervjuer har jag gått igenom frågorna i samma ordning. Vid varje tillfälle har jag haft ett dokument med de tre frågorna nedskrivna för den intervjuade att titta på.

Efter intervjuerna har jag börjat att observera. I slutet av varje lektion när eleverna börjat städa har jag, om tillfälle givits, frågat ännu en elev om lov att göra en intervju. Då samtliga lektioner har varit relativt korta, femtio och femtiofem minuter, har jag inte velat ta för stor del av den produktiva lektionen i anspråk för att intervju.

### ***Observationerna***

Observationerna har genomförts på likvärdigt sätt på de båda skolorna och uteslutande i bildundervisning. Utifrån syftet och den generella problemställningen samt forskningsfrågorna specifikt har observationer, som en av metoderna för studien, utgjort ett givet val. Med fokus att belysa feedback-situationer i pågående arbete har en mall som utgångspunkt och observationsunderlag skapats och undersökningen har därmed utgått ifrån en metod med så kallade ”kritiska händelser” (Johansson & Svedner, 2006:56). ”Kritiska händelser” innebär att man fabricerar händelser som man sedan ska identifiera och observera. Man utgår ifrån sina frågeställningar och använder löpande observationer för att registrera händelserna. ”Kritiskt” i detta sammanhang betyder att det är av intresse och centralt för studien. Utifrån situationerna är det möjligt att observera en hel klass då händelsen är det huvudsakliga och utgångspunkten. Metoden ”Kritiska händelser” ger observatören möjlighet att observera hela klassen i motsats till att observera en elev i taget som är fallet i en del metoder, vilket också gäller oberoende av vilka elever som har varit inblandade. När en av situationerna uppstår, använder man löpande observationer och beskriver så mycket man kan av händelsen (Johansson & Svedner, 2006:58). Med löpande observationer menas, försöket att anteckna så mycket som möjligt utifrån en händelse. Händelserna utgör i sin tur de situationer som man i förväg avgränsat undersökningen till (Johansson & Svedner, 2006:60-61).

Jag har inför mina observationer skapat ett observationsschema med konstruerade situationer för feedback eller återkoppling i pågående arbete. Mallen, med åtta händelser för när feedbacksituationer kan tänkas ske mellan elev och lärare samt mellan elev och kamrat, har som syfte att förenkla kartläggningen (bilaga 2). Undersökningen avser att urskilja omständigheter gällande elevens förståelse av den feedback de erhåller och åskådliggöra vad de vidare avser med den. Schemat ska i huvudsak vara till hjälp att identifiera och ge möjlighet till en snabb dokumentation av händelser. Nyupptäckta och i förväg obeaktade situationer har noggrant uppmärksamrats, beskrivits och tagits med i beaktande i efterhand, men inte lagts till i listan. Under observationerna har en situation



eller ett skeende i taget noga identifierats och i detalj antecknats och beskrivits. Det har varit betydelsefullt att ha observationsschemat att utgå ifrån då en bildlektion är en komplex situation, det är mycket som pågår parallellt. Schemat har hjälpt till att greppa skeenden såväl som att påminna om de varierande händelser som kan komma att uppstå och som ska uppmärksammas i en hektisk och komplex verksamhet. Det är en svår uppgift att under en pågående lektion, uppfatta alla händelser och redogöra för dem. När en händelse väljs, väljs en annan bort. Det är min ambition att fånga upp så mycket som möjligt av det som händer i rummet. Observatören, det vill säga jag, har sedan i nästa steg, med de löpande observationerna, möjlighet att beskriva sammanhanget och händelseförloppet och vad som faktiskt sker (Johansson & Svedner, 2006:59).

### *Hantering av inspelningsdata och anteckningar*

Jag har i huvudsak antecknat intervju svaren. De flesta intervjuer är dock inspelade för att ha möjlighet att kontrollera svaren i efterhand. Inspelningarna har haft en viktig roll då det är svårt att hinna att skriva ner exakt hur svaren formuleras. Rätt formulering kan vara av stor betydelse och avgörande om ett påstående syftar på personen själv eller exempelvis ett arbete. Jag har spelat in intervjuerna via ”röstmemo” på telefonen. Samtliga intervjuer har överförts till dator och raderats från telefonen. Vid första fältbesöket på Havsskolan och vid ett av de övriga tillfällena har inte telefonen varit med och därmed har inga av de samtalen spelats in. Samtliga intervjuer har antecknats med penna på min förtryckta blankett. Vid varje besök har jag sedan utgått ifrån observationsschemat som, tillsammans med övriga anteckningar, har sparats på ställe så obehöriga ej har möjlighet att ta del av det.

### **Första besöket**

Vid första besöket, på de båda skolorna, har jag startat med att introducera mig själv och jag har informerat klassen om vilka undersökningsmetoder jag använder, de etiska hänsyn jag förhåller mig till samt syftet med min studie. Jag har också förklarat att jag kommer intervju, en och en i ett avskilt rum och att intervjuerna kommer att ske i början på varje lektion. Jag har varit tydlig med, att för att kunna se och höra vad som händer, kommer jag att vandra runt i klassrummet. Så fort lektionens självständiga arbete har startat, har jag frågat en av de elever jag fått ett godkännande av om jag får ställa några frågor. Jag och eleven har då gått in i ett avskilt rum i anslutning till klassrummet.

Vid lektionsstarten, på Havsskolan, har jag placerat mig vid fönstret i klassrummet och inväntat lärarens genomgång. Efter min presentation och när eleverna har kommit igång med arbetet har jag frågat en elev om jag får ställa några frågor. Vid första besöket hade jag ingen telefon och därmed spelades ingen av

de intervjuerna in. Under varje intervjun har de tre frågorna ställts i ordning. Vid något enstaka tillfälle har jag fått möjlighet att vid lektionens slut fråga en elev om att få göra en intervju.

På Landsbygdsskolan har jag startat fältundersökningarna en vecka senare. Läraren och jag har tillsammans gått igenom vilka elever som ville delta i undersökningen och vilka som inte har velat delta innan lektionen startade. Fyra elever har valt att stå utanför studien, tre killar och en tjej. De övriga sjutton eleverna har deltagit. Efter min presentation, lärarens presentation av ett nytt arbetsområde och lektionen har kommit igång, har jag frågat en elev om att få ställa några frågor. Vi har satt oss i materialrummet, dörr i dörr med lektionssalen. Jag har frågat eleven om jag får spela in samtalet och i så fall startat telefonen och sedan börjat intervju. Samtliga av de elever jag har hunnit intervju har godkänt inspelning. Jag har i huvudsak antecknat svaren på alla intervjuer. Varje intervju har tagit, med lite variation, fem eller sex minuter.

På Havsskolan har jag, efter avslutad intervju eller intervjuer, placerat mig vid fönstret i klassrummet för att observera. Jag har haft min lista av möjliga situationer eller händelser framför mig och försökt identifiera eller letat efter feedback-situationer i klassrummet. Från och till har jag gått runt i rummet för att höra diskussionerna. Då jag upptäckt en feedback-situation, när till exempel läraren gett en elev råd för utveckling av arbetet har jag gått närmare för att inte gå miste om det som sker. Jag har antecknat händelsen, samt hur eleven har reagerat och agerat med hänsyn till feedbacken.

Efter avslutad intervju-sejour på Landsbygdsskolan har jag åter satt mig vid vasken för att starta min observation. Jag har dock vandrat runt i klassrummet största delen av lektionen. Jag har också gått utanför klassrummet för att förhålla mig till några elever som har jobbat i korridoren. De elever som valt att stå utanför studien har jag hela tiden förhållit mig till med avsikt att välja bort.

## Empiriöversikt

Tidpunkt	Skola	
	Havsskolan Intervjuer	(lektion 55 min) Observationer
Vecka 9 (inkl. presentation)	4	ca 15 min
Vecka 11	2	ca 40 min
Vecka 12	2	ca 40 min
Vecka 13	3	ca 35 min
Vecka 14 (nytt projekt)	0	ca 35 min

Tidpunkt	Skola	
	Landsbygdsskolan Intervjuer	(lektion 50 min) Observationer
Vecka 10 (inkl. presentation)	3	ca 10 min
Vecka 11	2	ca 35 min
Vecka 12	2	ca 35 min
Vecka 14	2	ca 45 min

## Etiska överväganden

Materialet till denna studie har producerats i enighet med de etiska ramar Vetenskapsrådet rekommenderar. Inför, under och efter studien har nödvändiga åtgärder vidtagits för att möta Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011). Speciell hänsyn har tagits till förhållningspunkterna; informations,- samtyckes,- konfidentialitets,- och nyttjandekrav. Intervjuer och observationer är utförda så att deltagarnas anonymitet säkerställs. Allt material är konfidentiellt. Jag har sedan start haft en öppen kommunikation om mig och

om studiens syfte, till såväl ledning som med undervisande lärare på de båda skolorna. Samtliga elever som har varit under femton år vid undersökningstillfället har, två veckor innan fältundersökningen startade, fått ett informationsbrev att ta del av inklusive medföljande talong att returnera med påskrift från vårdnadshavare (bilaga 1). Flera elever har varit över femton år och haft möjlighet att själva ta ställning till sitt deltagande.

I de båda klasserna har jag introducerat mig själv samt syftet med studien. Jag har också informerat eleverna om konfidentialitet och att samtliga uppgifter endast får användas i forskningssyfte. Jag har tydligt klargjort målet med studien och mitt ansvar samt att jag ska göra mitt yttersta för att uppgifterna inte ska komma obehöriga till del. Vid varje intervjutillfälle har eleven tillfrågats om denne godkänner att samtalet spelats in på ”röstmemo” i min privata telefon för att så fort som möjligt efter intervjun läggas in i dator. Hela studiens resultat har redovisats sanningsenligt och i sin helhet samt utan manipulation.

## **Min roll**

Det har varit av stor vikt att med öppenhet och objektivitet förhålla mig till det som undersökts. Min roll i klassrummet har varit att vara så neutral som möjligt och endast anteckna det jag hör och ser, utan värderande inslag. Jag har besvarat eventuella frågor eleverna haft men aldrig tagit part i vare sig händelser eller diskussioner. Jag har försökt att inte påverka vare sig elever, lärare eller undervisning med min närvaro genom att vara så diskret som möjligt. Det är förstås en omöjlig uppgift att inte påverka eleverna, läraren och därmed undervisningen, på något sätt med sin närvaro. Jag är medveten om att min närvaro påverkar. Det är dock min ambition att, vid varje fältbesök, störa undervisningen så lite som möjligt och inte delta i lektionen.

## **Studiens trovärdighet**

Grundad i mänskliga uppfattningar är denna kvalitativa undersökning inte lika given i förhållande till reliabilitet respektive validitet, vilka hör nära samman med en kvantitativ forskning. Kvalitet i kvalitativa studier omfattar hela undersökningsprocessen. Denna kvalitativa studie inriktar sig på att upptäcka företeelser och beskriva uppfattningar (Davidsson & Patel, 2010:102-103). Min uppfattning är att världen kan beskrivas på olika sätt och ses från olika perspektiv. Jag har intervjuat tjugo elever samt observerat nio bildlektioner. Intervjuerna och observationerna fokuserar företeelser och händelser, vilka är unika för stunden. Det är min ambition att, med hänsyn till de regler som utgör studiens ramar, beskriva undersökningen med stor trovärdighet och tillförlitlighet. Jag har analyserat och sammanställt allt insamlat material utifrån presenterade metoder och procedur.

## Teoretisk utgångspunkt och analysmetod

Föreliggande studie utgår ifrån en fenomenografisk ansats, gällande såväl analysmetod som teoretisk utgångspunkt. De epistemologiska grundantaganden som förutsätts handla om att ta reda på *hur något uppfattas vara*, är av hermeneutiskt tradition enligt Staffan Larsson (Larsson, 2011:10,12). I ansatsens ontologiska antagande förenas subjektet och objektet, det går alltså inte att skilja mellan vad värld är och vad som är människan och det vi vet är således grundat i erfarenhet, vilket framhålls av Tomas Kroksmark, professor i pedagogik (Kroksmark, 2007:17).

Det var under ledning av professor Ference Marton som fenomenografin, denna kvalitativa forskningsansats, utvecklades på Göteborgs universitet under ett tidigt 80-tal. Fenomenografin är en ansats, i huvudsak inom pedagogik och didaktik, vilken förutsätter att det finns olika företeelser och skeenden i världen som har olika betydelse för olika människor (Kroksmark, 2007:4). Modellen beaktar tillvaron ur ett perspektiv där man utgår ifrån vilka föreställningar, erfarenheter eller uppfattningar människor har om vår värld. En *uppfattning, är således ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något*, enligt fenomenografin och Ference Marton och Shirley Booth (1998) skriver Lars Owe Dahlgren och Kristina Johansson (Dahlgren & Johansson, 2015:162). Uppfattningar av något undersöks och undersökningen söker en djupare förståelse av fenomen, det vill säga *innebörden* av något till skillnad från *förklaring* av något (Larsson, 2011:13). Ett fenomenografiskt perspektiv förutsätter att man är intresserad av såväl process som innehåll. Det hänger väl ihop med den estetiska processen, i vilken feedback gör sig gällande.

Ett sätt att närma sig uppgiften är att undersöka en bredd över mänsklig förståelse av uppfattningar och företeelser, också kallade händelser, för att sedan analysera intervjumaterial samt sammanställa olika typer av beskrivningskategorier. Relationer mellan dessa händelser kan sedan undersökas ur ett fenomenografiskt perspektiv och ur ett så kallat utfallsrum, en samling av uppfattningar. Utfallsrummen kan sedan användas för att undersöka relationer mellan de beskrivna händelserna, och händelserna i förhållande till det undersökta fenomenet (Dahlgren & Johansson, 2015:163). Det används också för att rangordna beskrivna händelser efter observerade eller påhittade relationer. Processen inriktas mot att kartlägga uppfattningar hos eleverna samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet.

Ur ett kritiskt perspektiv kan påpekas att fenomenografin inte är intresserad av huruvida dessa uppfattningar stämmer överens med verkligheten eller inte enligt Rodney Åsberg (Åsberg, 2000:49). Mina egna antaganden emanerar också utifrån en idealistisk ståndpunkt och den etnografiska inspirationen i denna studie syftar till den grundliga ansats som föreligger, vilken innefattar den, av

mig, nedlagda tid och det arbete som gjorts för att samla in material såsom observationsmaterial och intervjuer. Det vill säga att materialet har samlats in med denna praktisknära undersökning. Det är utifrån fenomenografisk ansats studien sedan har analyserats och tolkats. Materialet har utifrån insamlade utsagor beskrivit elevers uppfattningar om fenomenet feedback. Min uppgift har varit att ta reda på hur eleverna uppfattar feedback och vidare registrera i vilka situationer jag uppfattar att feedbacken sker och sedan beskriva fenomenet i sin helhet.

Studiens analysmetod utgår ifrån en modell av Dahlgren och Johansson (2015), i boken *Handbok i kvalitativ analys*. Metoden innefattar sju olika steg för hur man kan gå till väga i analysarbetet.

Steg 1. Jag har börjat med att renskriva samtliga intervjuer, endast det antecknade materialet. Jag har i den processen gjort mig *bekant* med materialet. Jag har fortsatt med att återigen läsa igenom materialet och stryka under återkommande formuleringar. Jag har kontrollerat att formuleringarna varit korrekta mot det inspelade materialet. Jag har inte transkriberat det inspelade materialet i sin helhet då jag från början ämnade använda anteckningarna och endast kontrollerat formuleringar mot det inspelade materialet.

Steg 2. För att begränsa materialet har användningen av de skriftliga svaren inneburit att jag redan där *kondenserat* materialet, för studien, betydande delar. Jag har använt datortexten, klippt och samlat ihop textdelar.

Steg 3. Textutdragen har jag börjat att para ihop eller *jämföra* samt separera för att börja kategorisera dem utifrån likheter alternativt skillnader. Jag har gått tillbaka till de ursprungliga texterna för att än en gång läsa igenom dem, för att se om något nytt kunde upptäckas.

Steg 4. I nästa steg har jag börjat *gruppera* funna likheter och skillnader och en del grupper har fått delas in i undergrupper.

Steg 5. Jag har fokuserat vidare på de likheter som uppstod för att kategorisera eller *formulera kategorierna*.

Steg 6. Kategorierna har *namngetts* utifrån innehåll, vilka efter hand som arbetet har fortskridit, har ändrats för att förtydliga.

Steg 7. Till sist, i den *kontrasiva fasen*, har textutdragen jämförts än en gång för att se om de stämde med mer än en kategori, ambitionen har varit att kategorierna ska vara så avgränsade och specifika som det har varit möjligt.

Det har varit av stor vikt att i analysförfarandet förhålla sig till fenomenografi, och med en så god beskrivning som möjligt belysa, *människors sätt att uppfatta sin omvärld*. Det handlar inte om hur något är utan hur det uppfattas vara enligt den fenomenografiska ansats som föreligger (Larsson, 2011:12).

## Föreställningar om feedback

I följande avsnitt redovisar jag studiens resultat och vad jag kommit fram till. Syftet att undersöka elevers föreställningar om feedback i bildundervisningen och på vilka sätt elevers upplevelse av feedback kan förstås och relateras till deras lärande är utgångspunkten. Resultatet jag presenterar är baserat på de intervjuer och de klassrumsobservationer jag genomfört på två skolor i södra Sverige. Studien har i huvudsak undersökt en praktisk process och har ett explicit elevperspektiv. Utifrån empirin har jag, utifrån en fenomenografisk metod, kategoriserat materialet så som det visat sig höra ihop. Den fenomenografiska ansatsen har inneburit ett utarbetande av mönster och kategorier, vilka jag redovisar för nedan.

### Det samlade materialet

Nedan presenteras de kategorier som stigit ur det material som producerats utifrån intervjuer och observationer. Materialet ämnar att besvara de tre forskningsfrågorna; *Hur beskriver elever olika typer av feedback?*, *Vad är kännetecknande för feedback-situationer i ämnet bild?* och *Hur använder elever den feedback de får i bildundervisningen?*

### *Elevers synonyma begrepp*

Svaren på vad feedback är har resulterat i en rad uttryck, med vilka eleverna beskriver eller på ett sätt översätter fenomenet. Det visar, redan här, på en stor variation av infallsvinklar och olika sätt att förstå begreppet feedback. Av den anledningen är det relevant att redogöra för de begrepp som framträder under intervjuerna. Nedan redogör jag för de samlade uttryck som har använts utav informanterna, det vill säga feedbackens synonyma och förklarande begrepp; information, uppbackning, kamratbedömning, hjälp, respons, säger något, kommentar, positiv kommentar, betyg, prat med läraren, förslag, anteckningar, tips, kritik, något snällare än kritik, svar, utförliga svar, idé samt inspiration. I kommande stycke redovisas de kategorier som vidare har identifierats.

### *Den pågående processen*

Ett par av de aspekter som blev uppenbara, i observationer av feedback-situationer, var feedback i förhållande till *hjälp*. Jag hade inte i förväg avgränsat och definierat begreppen, och det blev ett dilemma under observationerna. Detta resulterade i att jag tog med allt som på något sätt var framåtsyftande utifrån elevernas perspektiv och arbete. Jag registrerade således även när elev bad läraren om hjälp att hitta material till projekt. Det innebär en snäv skillnad mellan hjälp och feedback emellanåt, men citaten i sig gör skillnaden tydlig.

I jämförelse mellan de två klasserna i fältundersökningarna blev det tydligt att uppgiftens natur var av betydelse för feedback-situationernas art. Även en skillnad i undervisningsstrukturen eller helt enkelt i pedagogernas arbetssätt, visade sig påverka. Dessa dimensioner för feedback-situationer och undervisningen i stort blev påtagliga (Lindström & Pennlert, 2013:27). I den ena klassen, med en uppgift där samtliga elever tecknade och endast använde papper och penna, var feedbacken begränsad till att handla om teckningens utveckling. Detta till skillnad från att elever i en del projekt gör olika arbeten, vilket var uppdraget i den andra klassen och därmed feedback-situationer av mer varierande karaktär, där materialet hade en tydlig plats. Dock sker feedbacken på samma sätt oberoende av uppgift.

En annan aspekt som dök upp under arbetet var skillnaden mellan att *be om* eller *att få* feedback av läraren eller en kamrat. Många elever, främst de som tecknade, bad konstant om feedback på sina arbeten. I klassen erhöll elever ibland även feedback av mer bekräftande och värderande karaktär. Ett fåtal elever bad dock aldrig om feedback utan satt stilla och arbetade i tysthet. Ett par elever, på Landsbygdsskolan, bad sällan eller inte alls om feedback eller hjälp att komma igång eller komma vidare med sitt arbete. De bara satt utan att arbeta eller gick runt och pratade med kamrater. En elev erhöll plötsligt feedback från kamrat utan att ha bett om det, men tog den till sig. En elev fick feedback av läraren och använde den och försökte förbättra, en annan elev använde inte den feedback hen hade fått utan att be om den. Elevers användning av feedback ser olika ut, jag har kommit fram till tre faktorer som styr denna användning; *resultat, konstnärlig integritet* och *arbetsinvestering*. Jag redogör för faktorerna närmare under kategori fem, *Som använd utifrån självregleringsfaktorer*.

Någonting som överraskade mig i mina observationer var den egoism i förhållande till feedbacken som framträdde när jag iakttog undervisningen utifrån. Det visade sig främst då undervisningen inte hade en tydlig struktur och eleverna var tvungna att tävla om uppmärksamhet för att få feedback. Egoismen visade sig via elevers frammarsch under lektionen eller då en elev stack en teckning under näsan på läraren när denne gav feedback till annan elev. Ett annat exempel var en elev som skrek högt över hela salen och tilltalade läraren med tilltalsnamn istället för det smeknamn, vilket användes av samtliga elever och andra lärare. Läraren gick, trots att flera elever väntade på sin tur sedan länge, till den högt skrikande eleven.

Ur mitt sammanlagda, samlade material framträdde följande kategorier, *som muntlig i en pågående lärprocess, som muntlig med ett summativt fokus, som skriftlig med ett summativt fokus, som muntlig och skriftlig i förening och som använd utifrån självregleringsfaktorer*.



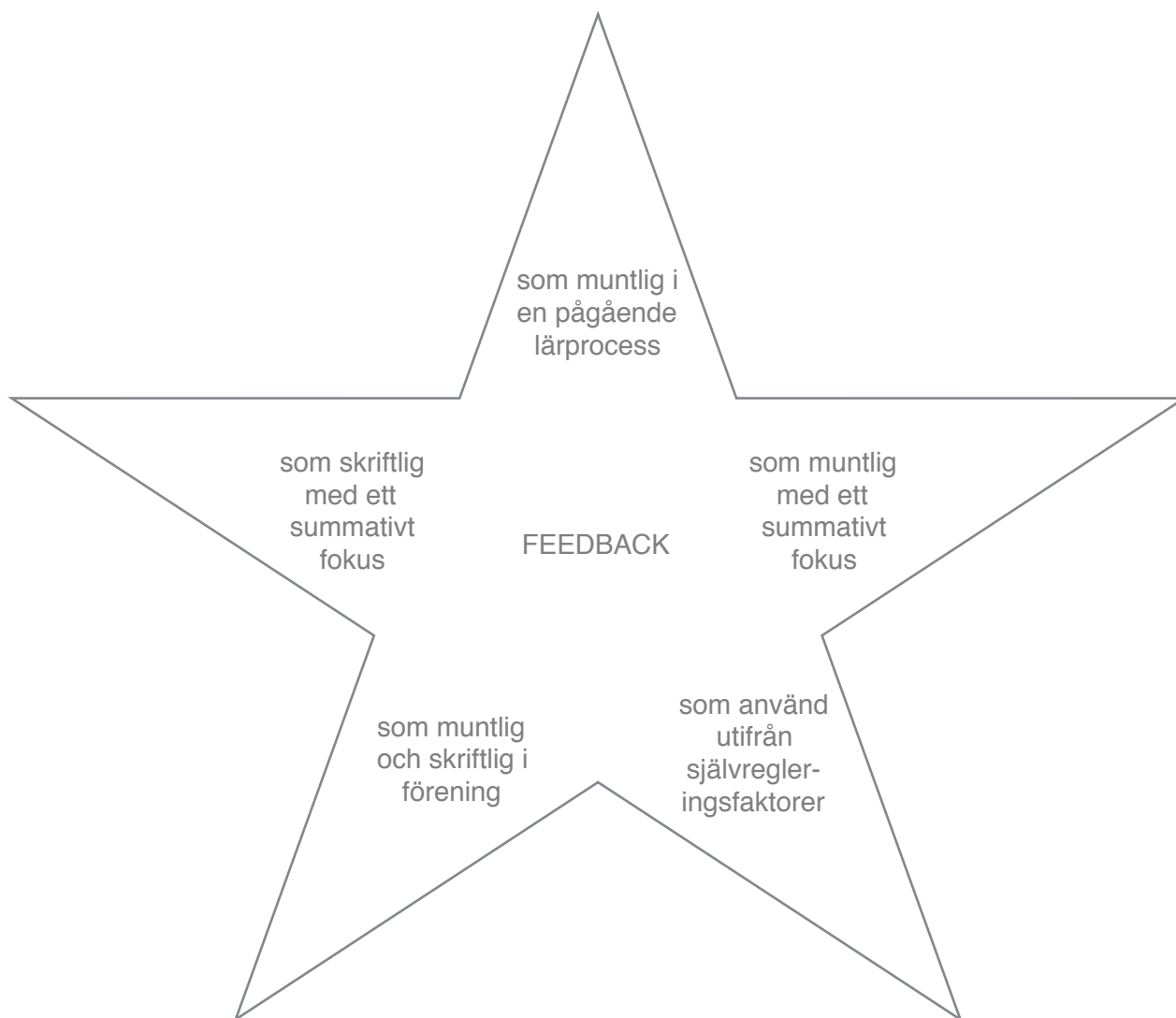


Fig. 1. Egen modell.

Figuren ovan visar en översikt av samtliga kategorier med utgångspunkt i fenomenet feedback.

### ***Kategori 1; Som muntlig i en pågående lärprocess***

En av de feedback-situationer som visade sig i materialet var den muntliga som äger rum i den pågående processen, i lärprocessen. Elever ber om, respektive erhåller, feedback av lärare eller kamrat under produktionen av ett arbete. Feedbacken eller återkopplingen sker med hänsyn till förbättring och utveckling, det vill säga i en pågående lärprocess. I bildundervisningen sker ett muntligt utbyte mellan elever och lärare konstant, vilket också blir synligt vid samtliga fältundersökningar. Många elever initierar kontakt med läraren för feedback. En av mina anteckningar som ligger till grund för det är *Elev jagar efter läraren i klassrummet, frågar om vad hen ska förbättra, diskuterar*. En del får feedback utan att ha frågat efter den och ett fåtal ber sällan eller aldrig om feedback. Den

muntliga feedbacken sker då eleven har påbörjat arbetet och har tid att arbeta med uppgiften efter feedback och kan därmed dra nytta av den. Att ha tid att arbeta med uppgiften efter feedback är en av de kriterier för att feedback ska vara effektiv enligt Dylan Wiliam (Wiliam, 2014:124). Elever erhåller också muntlig feedback med stöd i ett instruerande från läraren. Det kan handla om att läraren visar och till exempel ritar på elevens teckning. Under observationerna antecknades följande *elev får feedback (muntlig) på teckning, läraren ritar på teckningen, eleven försöker göra som läraren "säger"*.

Följande citat är exempel som format denna kategori ur ett generellt perspektiv. Läraren benämns ibland av elever med namn eller ett pronomen och redigeras då till läraren, med en parentes, i citaten.

Informant 01: När man pratar med läraren, ber om hjälp.

Informant 02: När man gjort ett arbete som inte riktigt är klart så frågar man nån.

Informant 03: När kamrat ger en tips om ett arbete, eller vad som helst egentligen.

Informant 04: Om man frågar någon eller om klasskamrat säger nåt.

Informant 05: ...under arbetet om man ser att det kan förbättras eller ändras.

Informant 01: ...går till läraren, precis börjat och förstått rätt och mitt i för att utvecklas.

Informant 03: Jag brukar fråga om hjälp och tar åt mig av tipsen och testas dom.  
(Läraren) är bättre än mig på bild.

Elever nämner specifikt själva bildundervisningens process som exempel på när feedback kan ske. Elever framhåller bildundervisningen som ett sammanhang där man både initierar feedback-situationer, får feedback utan att ha bett om det och ger feedback. Feedback på det praktiska arbetet, i form av att till exempel tvätta penslar, nämns också. En elev ansåg sig själv, och de andra i klassen, inte få så mycket feedback som var önskvärt. Många av elevernas utsagor är därtill neutrala i sin formulering, det vill säga att det kan gälla bildämnet såväl som vilket annat ämne, eller tillfälle, som helst. Nedan presenteras elevens utsagor specifikt gällande den praktiska processen och bildämnet.

Informant 18: ...läraren tittar på bilden och ser vad som mer behövs. Vi får inte så mycket feedback som vi skulle vilja få, en lärare hinner inte.

Informant 06: Inte bara det arbetet man gör utan också hur man tvättar penslar så det ska bli bra.

Informant 07: När som helst inom bild - om projektet.

Informant 02: När man frågar om det, av (läraren) i mitten på skissen, innan man börjat, under hela uppgiften så man kan hinna ändra om det är något som saknas.

Informant 08: När någon säger vad man kan göra istället om det är för svårt, finns bättre teknik.

Informant 09: ... skissar, ritar, göra bilden bättre, så sakerna blir bättre.

Informant 10: ... på bilden när vi ritar.

Informant 11: Det är nån som kollar till din bild, ger förslag hur jag kan förbättra den.

En observationskategori som jag inte hade med på mitt schema var *att elev ber annan lärare än den undervisande läraren om feedback på pågående arbete*. Eleven väntade sig troligen ingen ingående feedback på sitt arbete, utan snarare bekräftelse och ett värderande svar. Undervisande lärare gav också flertalet elever värderande feedback under lektion. Eleverna anser sig få och fick i enstaka fall värderande kommentarer under arbetsprocessen.

Informant 07: I en uppgift, när man visar sitt projekt säger någon nåt - det ser fint ut eller nåt.

Klasskamrater, som feedback-givare, visar sig vara av betydelse i processen. Eleverna beskriver lärare såväl som kamrater som viktiga givare av feedback. Under observationerna framgick det att elever bad sina klasskamrater om feedback men utbytet varierade. Anteckningar från observationer som stödjer denna kategori är *elever diskuterar sinsemellan om sina arbeten*, det vill säga en grupp elever diskuterade sina arbeten konstruktivt, en del elever sökte och gav feedback av mer bekräftande karaktär såsom *elev frågar kamrat - e det här bra?* och några elever fick feedback av kamrater utan att ha frågat efter den, *elev ger kamrat feedback utan att hen bett om det och hen filar lite på teckningen och fixar till den efter feedbacken*.

Therese Granekull (2016) presenterar i sin avhandling att kamratåterkoppling sker på flera olika nivåer, till exempel på uppgiftsnivå och personnivå. Avhandlingen utgår ifrån gruppsamtal i naturvetenskap på mellanstadiet. Till skillnad från Granekulls studie har föreliggande studie en praktisk utgångspunkt. Det framkommer i denna studie att det sker en grund form av feedback dem emellan, vilket också Granekull sett i sin studie med en teoretisk utgångspunkt. Granekull menar att elever i huvudsak ger feedback till kamrater på uppgiftsnivå, vilket till exempel kan handla om ämnesspecifika begrepp (Granekull, 2016:129). Också i det sammanhang upptäcker jag en muntlig feedback i samband med ett instruerande, denna gång av en kamrat *elev frågar kompis hur hen gör, kompis svarar och visar lite på hens teckning*. Eleverna nämner dock inte i intervjuerna att lärare eller kamrat ger feedback genom att instruera och visa. Nedan redogör jag för några av citaten ifrån intervjumaterialet, vilka lyfter fram kamrat-feedback.

Informant 07: Klasskamrat som säger något.

Informant 07 : Kamrat som tittar och läser och ger tips på vad man kan göra bättre.

Informant 07: kamratbedömning, titta på ett papper

Informant 03: ... eller i dialog ge exempel på vad de kan göra bättre, jämföra med kompis.

Informant 09: När man backar varandra, ställer upp

Informant 03: När man hjälper varann, hjälper den andre personen och vad den kan göra bättre.

Det framgick i intervjuerna att eleverna har en öppen syn för vad feedback är, inte bara med hänsyn till de uttryck de översätter feedback, utan också på vilka sätt olika sätt feedback ske. De framhäver att feedback kan erhållas i princip var som helst, när som helst och av vem som helst. Den kan ske överallt och utföras av både lärare, kamrat, föräldrar och andra.

Informant 12: ...typ överallt.

Informant 10: Nästan när som helst.

Informant 13: Man kan få feedback vid alla tillfällen.

Informant 10: ...på fotbollen.

Informant 03: ...i vardagen också om någon säger att jag är otrevlig så kan den säga vad jag kan göra bättre, man kan ju få det i allt, även baka.

Informant 14: ...av föräldrar.

Informant 13: ...hemma.

Informant 15: ...på jobb.

Informant 16: Skolan, sport allting du kan utvecklas på.

Informant 07: ..., i många olika sammanhang.

## ***Kategori 2: Som muntlig med ett summativt fokus***

Elever uppfattar i stor utsträckning feedback som summativ. Ovanstående kategori utgörs av muntlig feedback som ofta utförs i samband med avslutat projekt och handlar i huvudsak om förbättring gällande kommande uppgifter eller i förhållande till betyg. Den summativa feedbacken som ägde rum under observationerna var av värderande och bekräftande karaktär och skedde då ett arbete skulle avslutas. Ett par exempel ifrån fältundersökningen presenteras här, då läraren bekräftar att teckningen är *klar och bra*, vid annat tillfälle, *läraren ger eleven värderande feedback och ber eleven lägga ner arbetet i mappen*. Elevers utsagor, vilka kan tolkas som muntliga i en summativ bemärkelse, redovisas nedan.

Informant 06: När man får typ information efter man gjort något, gjort klart.

Informant 05: Säga vad som kan förbättras till nästa gång, lättast att säga när man är klar med ett arbete.

Informant 01: Att jag om jag lämnar in ett arbete, får utförliga svar på vad jag kan göra bättre, och vad som är bra, så jag kan göra bättre nästa gång.

Informant 17: Vad jag kan tänka på nästa gång och sånt.

### ***Kategori 3: Som skriftlig med ett summativt fokus***

Feedback uppfattas ofta som skriftlig, men den är långt ifrån den enda uppfattningen, vilket presenterats ovan. Bildämnet nämns inte alls i detta skriftliga sammanhang. I elevers utsagor framkommer feedback i förhållande till texter, vilka eventuellt kan tolkas som i en process och muntlig. Däremot fick ingen av eleverna, i de klasser som observerades, skriftlig feedback. Enligt min erfarenhet från kursens praktikperiod hade handledaren ambition att använda logg-skrivande men det slutade med att eleverna endast erhöll skriftlig feedback i form av betyg i slutet av teminen. Under mina observationer förekom dock inga skriftliga prov, uppgifter eller logg-skrivande. Bedömning som sker på skrivna uppgifter och skriftlig prov verkar inte vara effektiva för ett ökat lärande. Den skriftliga feedbacken i form av logg-skrivande visar sig dock ha en positiv inverkan på lärandet (Grönlund, 2011:129). Elevernas uppfattning om feedback generellt verkar till stor del vara av skriftlig art. Nedan redovisas utsagor som ger uttryck åt den skriftliga och summativa feedbacken.

Informant 18: När jag tänker på feedback tänker jag på betyg.

Informant 07: Tips, skriftliga från läraren.

Informant 03: ... på papper

Informant 13: Jag får mest feedback i skolan, på olika texter, vi får ge på varandras texter.

Informant 01: ...ofta anteckningar när vi får tillbaka ett arbete.

Informant 18: ...vid betygssättning

Informant 15: I skolan kanske vid uppgifter eller vid prov, - det här kan du tänka på till nästa gång för att nå ett högre betyg.

### ***Kategori 4: Som muntlig och skriftlig i förening***

Som nämnts har jag inte erfarit skriftlig feedback i bildundervisningen, med undantag av de betyg eleverna erhåller. I slutet av terminen, under min praktik, fick eleverna muntlig feedback i samband med att de fick besked om sitt terminsbetyg. De fick i huvudsak feedback på hur de kunde utveckla sitt arbete för att nå ett högre betyg kommande termin. Agneta Grönlund framhåller i sin avhandling att muntlig återkoppling vid återlämningsamtal ger en blandad bild, då betyg och lärande fokuseras samtidigt (Grönlund, 2011:129). Då feedback med fokus på betyg spelar in har feedbacken ingen eller till och med negativ effekt på lärprocessen (Hattie & Timperley, 2007, Grönlund, 2011). Under de observationer jag gjorde för den här studien var varken betygssamtal eller terminsbetyg aktuella. Eleverna uppfattar dock att de erhåller feedback, både muntlig och skriftlig, samtidigt. Följande utsagor talar för denna kombination.

Informant 18: Det är oftast när vi ska få betyg vi får feedback.

Informant 12: Läser igenom det jag fått, om jag inte förstår så kollar jag, det jag kan hålla med om tar jag åt mig så att jag kan använda det och få ett bättre resultat.

Informant 15: I skolan, kanske vid uppgifter, eller vid prov - det kan du tänka på nästa gång för att få ett högre betyg.

### ***Kategori 5: Som använd utifrån självregleringsfaktorer***

Ovanstående kategori skiljer sig en aning ifrån övriga och handlar om elevers användning av feedback. Den utgår ifrån elevers uppfattningar av hur de tänker kring användningen av den feedback de får och hur jag i nästa steg tolkar deras uppfattning samt jämför med vad som sker i undervisningen. En av de strategier Dylan Wiliam (2013) förespråkar för att föra lärandet framåt handlar om att eleverna ska äga sitt eget lärande, med andra ord elevers självreglering av lärandet är av stor vikt. De självregleringsfaktorer, som jag tolkat ur materialet, och som verkar styra användningen av feedback är *resultat*, *arbetsinvestering* och *konstnärligt integritet*. I intervjuerna framhäver elever att de använder feedbacken direkt utan att tveka, att de inte alls använder den då det innebär merarbete eller att de använder den delvis och väljer ut delar av feedbacken vilka de säger sig använda samt att de gör om feedbacktipsen till sina egna. Under de observationer jag gjort får elever tips, ofta gällande material, av läraren rakt ut i luften under lektion och en del använder dem, andra inte. Ett exempel från mina anteckningar, då elev använder feedback, är *elev får feedback av lärare, tar åt sig, jobbar vidare och ändrar efter feedbacken*. En annan anteckning, lite mer svårtolkad, skulle kunna handla om konstnärlig integritet, *elev ber läraren komma och ge feedback på ändring, eleven använder inte lärarens råd utan är nöjd och klar*. En annan elev säger - *nej, detta går bra* och använder därmed inte tipset, vilket jag tolkar som att eleven styrs utav arbetsinsats. De flesta elever använder sig av den feedback de får av läraren men långt ifrån alla. Gemensamt är dock att elevers uppfattningar handlar om att feedback syftar till att förbättra såväl pågående arbete som resultatet på längre sikt. Frågan är om elevers förståelse av att de uppfattar tipsen som feedback eller inte, påverkar deras lärande.

#### Resultatstyrd

Informant 16: Ser upp till lärare och tar in det direkt även om jag inte gillar det, andra försöker tänka på det, ha det i huvudet, försöker utveckla så gott det går.

Informant 07: Jag brukar använda mig av de råden jag får för att nå högre kvalitet och använder tips man får.

Informant 19: Jag brukar använda de råden jag får.

Informant 18: Alltid ta till mig det (läraren) säger, (läraren) kanske ger en om att lägga till något på en bild, det är sällan jag inte gör det (läraren) vill, ger idéer om.

Det är ofta som du kanske behöver lägga till något - säger (läraren) så du själv får tänka och utveckla.

Informant 07: Vad man kan göra bättre.

Informant 04: Nog vad jag kan göra bättre.

Informant 19: Om man får något tips om vad man kan göra bättre.

#### Styrd av arbetsinvestering

Informant 17: Använder lite av det (läraren) säger men ritar inte om då blir det jättemycket att göra.

Informant 04: Det vet jag inte, lyssnar på vad (läraren) säger och kanske om det är något lättare.

#### Styrd av konstnärlig integritet

Informant 11: När jag känner att jag behöver nåt mer eller när jag ska börja, får inte rätt känsla när jag ska börja, tar emot tips och gör något eget av det.

Informant 05: Försöker ta till mig så många råd, men ändå behålla min grundidé.

Informant 15: Jag brukar följa det ganska mycket men om jag får ett råd som jag själv tycker annorlunda om, brukar jag tala om min egen idé och hitta en kompromiss med läraren.

Informant 20: Brukar ta tipsen, det är bra, dom har bra åsikter så dom kan säga vad man kan göra bra. Om jag inte vet vad jag ska göra så tar jag det, men om jag vet och vill göra som jag tycker så bryr jag mig inte om råden.

Informant 02: Tar det till mig, ibland tycker man inte om det och tar det till sig, men om man håller med så gör man om det till sitt.

En mix av två eller flera aspekter förkommer också.

Informant 10: Brukar ta till mig i fall jag tycker att det behövs förbättras så gör jag det, i fall jag inte tycker att det behövs på denna uppgiften så gör jag det inte.

Informant 15: Jag brukar följa det ganska mycket om jag får ett råd som jag själv tycker annorlunda om, brukar jag tala om min idé och hitta en kompromiss med (läraren).

## Sammanfattning

Elever uttrycker och uppfattar feedback på en rad olika sätt, men den ses i huvudsak som muntlig och skriftlig och såväl processartad som summativ. Den uppfattas även som muntlig och skriftlig i förening, det vill säga att den kan ske vid samma tidpunkt. Feedback i bildundervisningen ses framförallt som muntlig och kan ges och tas emot av såväl kamrater som lärare. Elevernas uppfattning gällande användningen av feedback, i bildundervisningen, varierar. En del säger att de tveklöst använder återkoppling på ett arbete, några elever hävdar att de använder den om den underlättar och en del menar att de använder den om den

stämmer med deras idéer. Feedbacken används många gånger men inte alltid och verkar bestämmas av hur resultat-styrd eleven är, hur mycket arbete de vill lägga ner på uppgiften och vilken grad av konstnärlig integritet som reglerar. Trots detta är den kollektiva uppfattningen av feedback, i eller utanför bildämnet, bred men förenas med, vad den ämnar resultera i, förbättring.



## Diskussion

I detta kapitel kommer denna studies slutsatser att sammanfattas och diskuteras. De slutsatser och möjliga förklaringar som framkommit prövas mot den forskning som presenterats i studien.

### Metoddiskussion

Redovisningen av studiens resultat visar en samlad bild av hur elever uppfattar och använder feedback utifrån bildämnet. Det är också att beakta att det är jag som undersökare som påstår att det är feedback som ges i bildundervisningen. Eleverna använder inte ordet *feedback* då de ber om hjälp till utveckling på ett arbete. En del av de elevcitats som det redogörs för i resultatet skulle eventuellt kunna passa in i mer än en kategori. Det kan bero på att en del uttalanden är flertydiga, ha en tendens att gå in i varandra och vara formulerade så att det är svårt att tolka dem. Detta innebär att citat kan återkomma i mer än en kategori. Varje informant är numrerad och läsaren ges därmed möjlighet att följa en informants uttalanden. En annan aspekt att ta hänsyn till handlar om undersökningens längd och tidpunkt. Begränsningen i tid och tidpunkten för observationerna har medfört att studien inte visar hur betyg och slutkommentarer ges i bildämnet. Denna aspekt måste tas i beaktande då det har stor inverkan på vad som visar sig i studiens resultat.

Utifrån intervjufrågorna har det varit svårt att utröna en del elevers uppfattning vad gäller feedback specifikt i bildämnet. Det var på förhand svårt att formulera de frågor som skulle producera det som var ämnat. Frågorna som till slut användes fungerade väl. De elever, vars fokus gällande feedback varit mer generell eller mot andra ämnen, hade kunnat intervjuas mer ingående. Ytterligare fördjupning i frågeformuleringarna hade möjligen kunnat belysa deras uppfattning gällande feedback i bildämnet. Vidare har bildundervisningens komplexitet inneburit svårigheter, i observationerna, att hinna uppfatta feedback-situationer samt att följa upp vad som försiggår. Observationsschemat har varit till hjälp att hålla varierande feedback-relationer i åtanke. Schemat har använts som anteckningsunderlag men i övrigt inte använts till annat än en påminnelse om vad som möjligen kan ske. Endast en observationskategori som inte har förutsetts har dykt upp vilket redovisats i föregående avsnitt. Undersökningssunderlaget har för övrigt varit välfungerande och under fältundersökningen har inget annat ändrats.

## Resultatet i relation till omvärlden

Föreliggande studies resultat har som mål att belysa elevers föreställningar om feedback i bildundervisningen och på vilka sätt deras upplevelse av feedback kan förstås och relateras till deras lärande. Frågorna, *Hur beskriver elever olika typer av feedback? Vad är kännetecknande för feedback-situationer i ämnet bild? Hur använder elever den feedback de får i bildundervisningen?* besvaras. Materialet visar att eleverna beskriver feedback som muntlig i en pågående läroprocess, som muntlig med ett summativt fokus, som skriftlig med ett summativt fokus samt som muntlig och skriftlig i förening. Kännetecknande för feedback-situationer är att de i huvudsak sker mellan elev-lärare och elev-kamrat. Vad gäller användning av feedbacken visar eleverna på, företrädesvis, tre olika motiv för att använda feedback eller inte; arbetsinsats, resultat och konstnärlig integritet. Några av de övergripande slutsatser jag kommit fram till i denna studie är att elever har en bred uppfattning gällande feedback och de situationer i vilka den uppkommer samt att elevers användning av feedback i bildsalen harmonierar med deras uppfattningar i stort.

Det har sedan tidigare varit min erfarenhet, vilket jag redovisat under avsnittet *Min förståelse*, att elever uppfattar feedback som i huvudsak skriftlig och tillhörande andra ämnen än bildämnet. Ovanstående resultat visar, till skillnad från min förundersökning, att elever har en öppen syn på feedback och att elever i hög grad uppfattar den muntliga vägledning, i form av utmaningar, tips och förslag de får i den praktiska bildundervisningens process, som just feedback. Elever är medvetna om att det är feedback de får i bildämnets undervisning, men det kvarstår dock att undersöka om deras medvetenhet har betydelse för deras lärande. Om denna medvetenhet, gällande feedback, har betydelse för elevers lärande är något som kan ligga till grund för framtida studier.

Det som generellt utmärker sig i materialet är som sagt elevernas enighet om att feedback har för avsikt att leda till förbättring oavsett sammanhang. Förbättringen handlar i första hand om att utveckla det pågående arbetet och kommande uppgifter, samt i förlängningen en förbättring i förhållande till betyg. Nedan presenteras en sammanställning av resultatet i en lista. Elevers föreställningar om feedback förstås övergripande och sammanfattande som

- att den kan vara muntlig såväl som skriftlig
- att den sker i bildundervisningens praktiska process såväl som i en teoretisk kontext
- att den sker inför, liksom under och efter ett arbete och syftar till att förbättra slutresultatet

- att den utförs av lärare, kamrater och andra, samt sker till stor del i skolsammanhang
- att den kan vara enkel, konstruktivt utvecklande eller vara av mer värderande karaktär
- att den i princip kan ske var som helst, när som helst och av vem som helst
- att feedbacken används i stor utsträckning, men inte alltid

Den kollektiva bilden av vad feedback visar sig komplex till skillnad från den individuella. På en individuell basis är eleverna snäva i sina uppfattningar om fenomenet, en elev vet inte ens vad feedback är, men som helhet visar föreställningarna på en komplex bild. Tidigare har det framgått att jag har valt att benämna samtliga tillfällen, av tips och råd elever erhåller, som feedback-situationer. Jag anser att även en enkel feedback i form av ett tips för eller hjälper elevens arbete framåt. Det kan i praktiken till exempel handla om hjälp med material till ett projekt. Jag menar att en enkel feedback kan vara bra feedback för att det får elevens arbete att gå framåt och därmed föra utveckling och lärande framåt. Det utesluter inte den mer ingående och konstruktiva feedback som elever ber om eller får av läraren, vilken syftar till en djupare utmaning. Enligt Wiliam är det dock av stor vikt att feedbacken är av kvalitet för att öka lärandet annars kan den motverka sitt eget syfte (Wiliam, 2013:121). En fråga som uppstått under resans gång är om eleverna har en för bred uppfattning om vad feedback är och om det på något sätt kan vara negativt för lärandet?

Då en del utsagor är svåra att precisera ämnesmässigt tolkar jag dem som allmängiltiga och att eleverna därmed uppfattar feedbacken som muntlig feedback, i en pågående process, oavsett ämne. Det är den muntliga feedbacken, då den ges i arbetsprocessen och fokuserar en lärprocess tillsammans med självstyrning, det vill säga då eleven själv kan och ska fatta beslut, som bäst gynnar elevens lärande (Grönlund, 2011:128, Wiliam, 2013:127). I motsats till det skriver Anders Jönsson (2012) att den skriftliga feedbacken bäst stöttar elevens lärande. Orsaken förklaras med att den skriftliga feedbacken kan vara mer saklig än personlig (Jönsson, 2012:82-83). Enligt Grönlund kan skriftlig feedback i form av logg-bok dock vara gynnsam för lärandet, förutsatt att det sker under arbetsprocessen (Grönlund, 2011:129). Faktorer såsom *vad*, *vem*, *hur* och *när* kan påverka feedbacken och därtill samspela och göra effekterna svåröverskådliga, vilka till och med kan agera motsägelsefulla (Jönsson, 2012:75). Man skulle kunna tro att den muntliga feedbackens vinning ligger i att det handlar om den praktiska processen men Grönlunds studie utgår ifrån samhällskunskap och utifrån en teoretisk grund.

Utifrån resultatet presenterar jag också den muntliga feedback med en instruerande funktion så som också Anna Öhman ser feedbacken utifrån den in-

struerande rollen, i vad hon kallar, cykliska processer (Öhman, 2015:89). Den instruerande rollen, där läraren praktiskt visar elever hur arbetet kan utvecklas, framkommer. Endast vid ett par tillfälle i mina observationer får elever instruktioner och muntlig feedback samtidigt. Det multimodala lärandet, och olika sätt att nå kunskap erkänns och uppmuntras enligt Marner (Marner, 2005:129). Det multimodala lärandet i förhållande till bildämnet kanske är ett ämne att studera närmare i framtiden?

Den här studien visar att elever ser feedback-utbyte med kamrater som central. Den omfattning av utsagor gällande kamraters betydelse i feedback-situationer förvånar mig. Forskning visar att feedback eller återkoppling från kamrater kan ofta vara bakåtsträvande, det vill säga gälla vad kamraten har gjort och hur den gjort det, vilket har en svag effekt på lärandet (Hattie & Timperley, 2007). Jag har tidigare presenterat resultatet av Granekulls studie vilken visar, i kamratbedömningssamtal, att elever också gav varandra återkoppling på olika nivåer och framförallt på en enklare uppgiftsnivå (Granekull, 2016:104-106). Kamratbedömning erbjuder flera egenskaper vilket gör den till ett effektiv feedback-verktyg. Det kan handla om egenskaper som att den tillhandahåller olika exempel som uppfyller samma mål, till exempel i en skulpturuppgift, vilken elever löser på olika sätt. Elever lär sig dessutom att ge feedback och att erhålla feedback (Jönsson, 2012:88-89). En del undersökningar pekar på att elever ibland föredrar kamratfeedback då kamraterna kommunicerar på samma nivå och förklarar sina tankar (Jönsson, 2012:90).

Resultatet som format kategorien *muntlig feedback ur ett summativt perspektiv* har presenterats dels som värderande och bekräftande. Utifrån materialet kan sägas att elever inte uppfattar att läraren ger bekräftande och värderande feedback i samma utsträckning som det uppfattas i fältundersökningen. I förlängningen kan den värderande och bekräftande feedbacken tolkas ha mer av ett personligt perspektiv. Feedback på personnivå gynnar, enligt Therese Granekull, inte elevers lärande (Granekull, 2016:107). Den kan till och med ha negativa effekter på lärandet då den inte medför relevant information (Hattie & Timperley, 2007). I den bemärkelsen kan den skriftliga feedbacken vara att föredra här, på grund av att den kan vara mer sakligt framställd (Jönsson, 2012:82-83).

Studiens resultat tyder på att eleverna ser feedback som något som ges i processen såväl som något som ges efter ett avslutat arbete, men gemensamt är att den syftar till någon form av förbättring vid samtliga tillfällen. Om eleven använder feedbacken och om hen tänker nytt och därtill inte upprepar det misstag hen begick tidigare, så kan man tala om en effektiv formativ bedömning eller feedback (Lundahl, 2014:127). Det har varit en svår uppgift att upptäcka om den feedback som erhålls av kamrater överhuvudtaget används, än mindre om

en elev upprepar det misstaget hen gjorde från början. Det senare har dock inte varit mitt syfte. Som poängterats tidigare så om feedbacken inte används förblir den endast information och kan inte kallas feedback (Jönsson, 2013:88-89). Det finns forskning som talar för att elever inte använder den feedback de får av läraren (Jönsson, 2013:88). Anders Jönsson påpekar också att elevers mottagande av återkoppling inte är väl undersökt (Jönsson, 2012:22).

Det visar sig utifrån föreliggande studie att elever i bildundervisningen använder den feedback de får, dock inte alla. De tre motiv som verkar styra elevers användningen av den feedback de erhåller är som presenterats i resultatavsnittet, *resultat*, *arbetsinsats* och *konstnärlig integritet*. Jenny Green (2014) undersöker utifrån matematikämnet vilka faktorer som förklarar varför elever använder eller inte använder den feedback de erhåller. De faktorer som styrde användningen var elevers lärandemål, att de helt enkelt ville lära sig samt prestationsmål, att de hade en yttre motivation såsom till exempel betyg (Green, 2014:92-93). Greens resultat visar i sin helhet att det är viktigt att integrera feedback i den vardagliga undervisningen och att den ska ske regelbundet för att elever ska använda och bäst kunna dra nytta utav den (Green, 2014:119).

Resultatet i denna studie visar framförallt att elever uppfattar bildundervisningsprocessens kontinuerliga givande av tips, idéer och stimulerande som feedback och använder den i stor utsträckning. Det är av än mer vikt att öka förståelsen för om eleverna lär sig något av den feedback de använder, vilket också föreslås för framtida forskning.

## **Forskning i framtiden**

Bildämnet är inte beforskat i så stor utsträckning och jag hoppas att den här studien kan bidra till att öka intresset för bildämnet i en vid bemärkelse och även feedback i bildämnets praktik. Många elever, men inte alla, är medvetna om feedbackens närvaro i bildundervisningen. Frågan för en framtida studie är, åter igen, om det är av vikt att elever är medvetna om att det är feedback som sker i bildämnet för att tillgodogöra sig lärandet. Bildämnet i stort intresserar mig personligen och ett område som är aktuellt handlar om vikten av progression i ämnet bild, vilket Stina Wikberg nämner i sin avhandling (Wikberg, 2014: 221). När det gäller feedback skulle också en nyanserad bild av hur feedbacken ser ut och vad som fokuseras, vilket inte undersöktes i denna studie, vara av intresse att undersöka. Detta är några områden som skulle kunna vara intressanta för studier i framtiden.

## Referenser

- Alexandersson, Mikael (2000). *De estetiska arbetsprocesserna i skolan*. Skolverket: Dnr 98:1734, seminarium, 6 april 2000.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan, (1998). *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Praticce*. 5:1, 7-74.
- Blooms reviderade taxonomi (2001). Copyright: Umeå universitet: Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar.
- Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB
- Davidson, Bo & Patel. Runa (2010). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Malmö: Holmbergs AB.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.). Stockholm: Liber.
- Granekull, Therese (2016). *Kamratbedömning i naturvetenskap på mellanstadiet, Formativ återkoppling genom gruppsamtal*. Lic.-avhandling, Malmö högskola, Malmö: Holmbergs AB.
- Green, Jenny (2014). *Elevers användning av formativ återkoppling i matematik*. Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad. Hässleholm: AM-tryck.
- Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande? - Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Lic.-avhandling, Karlstads universitet. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Johansson, Bo & Svedner, Per-Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB.
- Jönsson, Anders (2008). *Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers*. Malmö universitet. Malmö: Holmbergs.
- Jönsson, Anders (2012). *Facilitating productive use of feedback in higher education*. *Active learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.

- Jönsson Anders (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jönsson Anders (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kroksmark, Tomas (2007). *Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet*. Ur Didaktisk Tidskrift Vol. 17, No. 2-3, 2007. Jönköpings universitet press.
- Larsson, Staffan (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Staffan Larsson: Internet.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars Åke (2013). *Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag.
- Lundahl, Christian (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Marner, Anders (2005). *Möten och medieringar - estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå universitet: Print & Media.
- Säljö, Roger (2000, 2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Andra uppl. Falun: ScandBook.
- Skolverket (2011). *Grundskolan: Kursplan för bild*. Stockholm: Fritzes AB.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i bild*. Stockholm: Fritzes AB.
- Skolverket (2012). Allmänna råd. *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes AB.
- Skolverket (2016). *Forskning i skolan*. Stockholm: Fritzes AB.
- Skolverket (2015). Marner, Anders & Örtegren, Hans, *Nationella Ämnes Utvärderingen. Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Fritzes AB.
- Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Liber AB.
- SOU (2002). *Bildning och kunskap*. 1992:94. Kalmar: Lenanders Graf. AB.

- Tolgfors, Björn (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa - didaktiska konsekvenser av styrning*. Lic. avhandling, Örebro universitet. Örebro: Örebro universitet, Repro 06/14
- Trost, Jan (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Törnvall, Maj (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Lic. avhandling, Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Vingsle, Charlotta (2014). *Formative assessment: Teacher knowledge and skills to make it happen*. Lic.avhandling, Umeå universitet. Umeå: digital version diva-portal.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. En rapport, Bromma: CM-Gruppen AB.
- Widerberg, Karin (2003). *Vetenskapligt skrivande - kreativa genvägar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wikberg, Stina (2014). *Bland självporträtt och parafraser. Om kön och skolans bildundervisning*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. Umeå: Print & Media.
- Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Åsberg, Rodney (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretisk begrepp och ansatser*. IPD-rapport Nr. 2000:13, Gtbgs universitet: Inst. för pedagogik och didaktik.
- Öhman, Anna (2015). *Cykler och loopar i Salongen. En studie av återkoppling i frisörklassrummet*. Lic.-avhandling, Karlstads universitet. Karlstad: Universitetstryckeriet.



## Bilaga 1.



Institutionen för estetiska ämnen  
Karin Frennesson Westblad  
karinfrennesson@hotmail.com  
Tel. 0733-850773

Februari 2017

Till vårdnadshavare med barn i klass 8 vid XXXXX skola

Hej!

Jag heter Karin Frennesson Westblad och jobbar på Jonstorpsskolan i Höganäs kommun samtidigt som jag kompletterar mina studier för en lärarexamen i ämnet bild. Jag studerar på distans vid Umeå universitet och under våren skriver jag mitt examensarbete, om feedback i bildundervisningen. Jag fokuserar på elevers förhållande till feedback i det praktiska arbetet. Jag önskar att genomföra en del av min studie i den klass ert/ditt barn är en del av. Jag planerar att under cirka fyra lektionstillfällen, observera, anteckna, göra korta intervjuer och spela in talsekvenser. Under veckorna 9 - 13 kommer studien att pågå.

Jag följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Jag kommer under inga omständigheter att skriva eller tala om eleverna så att de går att identifiera för utomstående. Var och en som deltar har när som helst rätt att avbryta deltagandet, medverkan är frivillig.

Jag har tillstånd av skolledning och undervisande lärare att genomföra studien. För elever som är under 15 år behöver jag skriftligt tillstånd från vårdnadshavare. Jag ber er därför vänligen att fylla i och skriva under bifogad talong och återsända/lämna snarast.

Hör gärna av dig om du har frågor! Tack på förhand!  
Med vänlig hälsning

Karin Frennesson Westblad  
Ingelstråde, 27/2 - 2017

-----  
För deltagande i Karin Frennesson Westblads studie om feedback i ämnet bild, XXXXX skola.

Jag har tagit del av informationen och godkänner att mitt barn deltar i studien.

Jag har tagit del av informationen och godkänner inte att mitt barn deltar i studien.

Elevens namn och klass.....

Vårdnadshavarens underskrift.....

Namnförtydligande, datum & ort.....

## Bilaga 2.

### Observationsschema Karin Frennesson Westblad vt-2017

Skola:

Datum:

Lärare:

Klass:

Tidpunkt: Mellan

\_\_\_\_\_ och \_\_\_\_\_

Händelse / situation

Beskrivning, löp obs.

(Vad händer?)

I

1. Elev frågar läraren om uppgiften.

2. Elev frågar läraren om material.

3. Elev initierar kontakt med lärare för feedback på pågående arbete.

4. Elev får feedback av uppsökande lärare för utveckling av pågående arbete.

5. Elev lyssnar på feedback, använder/ansänder inte feedbacken för att utveckla sitt arbete.

6. Elev får värderande feedback, beröm eller motsatsen, av lärare.

7. Elev får eller ber om feedback alternativt värderande kommentar av annan elev/kamrat.

8. Elev glöms bort eller agerar undvikande.