Så ska det låta!

Hur återkoppling i form av röstmeddelande upplevs och kan vara användbar för studerande

Mattias Stjernqvist

Institutionen för pedagogik och didaktik
Examensarbete 30 hp
Didaktik
Masterprogram i didaktik 30 hp
Höstterminen 2019
Handledare: Tore West
Examinator: Eva Insulander
English title: I like how that sounds! How learners experience feedback in the shape of voice memo and how it can be made useful

Stockholms universitet

Så ska det låta!

Hur återkoppling i form av röstmeddelande upplevs och kan vara användbar för studerande

Mattias Stjernqvist

Abstract

This is a study on how participants in a media education on a Swedish folk high school experience the use of audio feedback, a voice memo, on a writing assignment. Data was collected on 28 media students through a survey with follow up interviews. The result shows that to hear how the feedback is presented gives most of the participants a feeling of commitment from the teacher. The fact that the teacher has made an effort, a recorded voice memo, seems important since the participants has made an effort in solving the task. The participants appreciate the possibility to get much information on how they completed the assignment and that they can listen to the voice memo when it suits them. The use of audio files seems to initiate a process on evaluating different mode of feedback and to reflect on which mode is the best for them personally. The results also show that some calls for an evident structure of the feedback. The possibility for the teacher to reason on different ways to solve the assignment can be perceived as confusing instead of explanatory. Ways of further research on voice memo and feedback is discussed at the end of the paper.

Keywords: Feedback, assessment, voice memo, multimodality, constructive alignment

Stockholms universitet

Innehållsförteckning

Kapitel 1 Bakgrund……1
1.1 Syfte och frågeställningar…….....4
1.2 Sökning och urval av artiklar om återkoppling och röstmeddelande……...4
1.3 Tidigare forskning röstmeddelande.……4

Kapitel 2 Teori……...10
2.1 Bakgrund teori……10
2.2 Socialkonstruktivism……...10
2.3 Sociokulturellt perspektiv och lärande……11
2.4 Multimodalkommunikation……12
2.5 Återkoppling……15
2.6 Bedömning……..…….19
2.7 Constructive alignment……..…..21

Kapitel 3 Metod……..28
3.1 Bakgrund till val av metod……...28
3.2 Metodbeskrivning……30
3.3 Intervju som metod……...33
3.4 Analys av resultaten……..35
3.5 Beskrivning av den aktuella undersökningsgruppen……36

Kapitel 4 Resultat……38
4.1 Beskrivning av resultaten……..38
4.2 Del 1 i enkäten - uppgifter om ålder, kön och utbildning……38
4.3 Del 2 i enkäten - kursdeltagarnas förståelse för utvalda delar av återkopplingen……39
4.4 Del 3 i enkäten - kursdeltagarnas uppfattning om innehållet i röstmeddelandet……..40
4.5 Del 4 i enkäten - kursdeltagarnas uppfattning om röstmeddelandet som återkoppling……43
4.6 Analys av resultaten……..48

Kapitel 5 Diskussion……...55
5.1 Sammanfattande diskussion……..……55
5.2 Vidare studier om röstmeddelande och återkoppling i undervisning……...59

Summary……61
Referenser……...64
Bilagor……69

Kapitel 1 Bakgrund

- Alltså, jag älskar dina röstmeddelanden. Kan vi inte bara göra en uppgift så vi får feedback av dig igen? Det var så länge sedan.

I min lärarroll har jag inte tidigare upplevt att elever stoppar mig i korridoren och frågar om de kan få fler skoluppgifter enbart för att få en viss typ av feedback. Jag undervisar i medieämnen och det var för sju år sedan som jag började använda mig av röstmeddelanden i undervisningen, faktiskt mest för att spara tid. Jag upptäckte att jag fick mycket sagt på relativt kort tid och kunde föra större resonemang kring hur de löst uppgiften. Eventuella korrigeringar kunde framstå som rimliga efter att hela tankegången lagts fram. Inte enbart en skriven mening eller två i marginalen som det lätt blev att jag brukade ge. På skolan är det bara jag av lärarna som använder röstmeddelanden i undervisningen. Idén till att använda röstmeddelande som återkoppling kommer till stor del av mina tidigare erfarenheter som radioreporter där användandet av rösten och inspelningsteknik ligger mig nära till hands.

Röstmeddelandena i undervisningen sker både när jag ger formativ och summativ återkoppling. Det kan vara under en pågående uppgift när jag får en fråga exempelvis via mejl om något jag ska titta på, lyssna på eller läsa. Istället för att skriva tillbaka så pratar jag in ett meddelande som jag sedan mejlar tillbaka så snart jag har möjlighet. Det ger mig en flexibilitet i hur jag kommunicerar med eleverna samtidigt som min förhoppning är att de i sin tur får ett snabbt, användbart och uttömmande svar. Det kan också vara att jag lägger upp intalade röstmeddelande på en lärplattform där en grupp elever får varsitt meddelande med mina tankar och kommentarer vid samma tillfälle. Då kan röstmeddelandet ha en mer summativ funktion. De kan fungera dels som självständiga utvärderingar, dels som komplement till muntliga genomgångar.

Utgångspunkten för den här masteruppsatsen är mitt intresse för att grundligare titta på återkoppling med hjälp med röstmeddelanden. Undersökningen har gjorts på en medieutbildning på en folkhögskola. Synen på lärande som presenteras i texten utgår från det sociokulturella perspektivet. Vi lär via interaktion och i dialog med varandra. Jag använder också andra perspektiv som multimodalitet, det vill säga att lärande sker med hjälp av olika teckensystem som kan samverka och påverka innehåll och tolkning beroende på exempelvis situation och förförståelse. Även tankegångarna bakom ”constructive alignment” kommer presenteras. Teorier och centrala begrepp kommer beskrivas länge fram i texten.

Bilden i media av stressade lärare som mår dåligt och som sjukskriver sig (Helte, 2017, 22 augusti) känns igen när jag hör mig för i min bekantskapskrets bland de som jobbar inom skolan. Jag, och flera lärare med mig, beskriver en ökad arbetsbelastning. En stor del av en lärares arbetsuppgifter är att ge återkoppling. Jag försöker hitta sätt att vara mer effektiv i mitt arbete för att möte de ökade kraven och de högre antalet sysslor som ska rymmas inom en lärares tjänst

När det gäller begreppet återkoppling så använder jag det som ett samlingsbegrepp synonymt med exempelvis feedback. Jag ser däremot bedömning som en viss typ av återkoppling som innefattar att det är någon typ av slutprodukt som läraren ger återkoppling på. När jag använder begreppet

återkoppling kan det således röra sig både om ordet i betydelsen feedback, alltså stöd under en pågående process samt bedömning, det vill säga återkoppling på någon typ av avslutad uppgift.

Återkopplingen är den delen av lärandet som studenter på eftergymnasial nivå ofta är minst nöjda med (Forsythe & Johnsson, 2016, s. 1). Det finns övergripande svårigheter med återkoppling handlar om att få studerande att (1) se nyttan av den, (2) ta del av den och (3) kunna använda den (Rotheram, 2009, s. 176). Lubicz-Nawrocka & Bunting (2019, s. 71) har undersökt vilka egenskaper och arbetssätt hos lärare som upplevdes som positiva av studenterna. De studerande värdesätter att ha ett jämlikt förhållande med läraren. Studenten vill också känna att det finns ett äkta engagemang från läraren när det gäller den studerande, både i skolan och på ett personligt plan. Författarna tar upp ett exempel från en av deltagarna i studien som menar att användning av röstmeddelande i undervisningen är ett sätt att få ett stöttande och jämlikt förhållande mellan lärare och studerande.

Runt millennieskiftet skiftade synen på återkoppling från att vara mer centrerad kring lärarens uppfattning om vad som var ett lämpligt innehåll till att i allt större utsträckning väga in elevens behov av anpassad återkoppling för att kunna ha användning av den (Rust, 2002, s. 146). Samtidigt finns det forskning som visar på svårigheter när det gäller återkopplingens effektivitet för ökat lärande ur flera perspektiv. Övergripande kan det röra sig om svårigheter för eleven att förstå vad läraren vill få fram genom att de inte har samma uppfattning om innebörden av centrala uttryck och begrepp (Beck, 2006, s. 420). Det kan handla om tidpunktens betydelse för att återkopplingen ska vara till nytta för eleven (Igland, 2008, s. 190). Det kan också röra vilken nivå innehållet i återkopplingen ligger på (Norberg Brorsson, 2007, s. 254). Den kan vara mer dialogliknande till sin natur eller mer monologliknande vilket kan påverka elevens sätt att ta till sig innehållet i återkopplingen (Murtagh, 2014, s. 529 - 530). Det kan handla om vad återkopplingen innehåller och fokuserar på. Feedback på skrivuppgifter med inriktning på formalia som stavning och meningsuppbyggnad istället för kreativitet och genreöverensstämmande riskerar att hämma snarare än främja elevens skrivförmåga. Det finns en diskussion inom text- och språkundervisningen hur man ska se på berättigad kritik i syfte att peka på förbättringsmöjligheter samt risken att den typ av återkoppling hämmar. En del menar att det går att framföra kritik utan att eleven tappar sugen medan andra hävdar att den typen av återkoppling har liten eller ingen positiv inverkan på elevens skriv- och språkresultat (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 61 - 63).

Att använda datorer, läsplattor, smarta telefoner och ständigt vara uppkopplad tar många av de lite äldre eleverna i skolan för givet i västvärlden. Att införliva modern teknik som många av eleverna är vana att hantera, som exempel den smarta telefonens röstmeddelandefunktion, kan göra att skolan ses som modern och attraktiv när det gäller metoder för undervisning. Att vara en skola som välkomnar modern teknik kan vara en fördel i konkurrensen om eleverna (Erixon et al., 2014, s. 198).

Röstmeddelanden är en funktion där man spelar in en ljudfil på den smarta telefonen som sedan sparas. I mitt arbete så skickar jag sedan vidare filen med återkoppling till de studerande. Det går till så att jag går igenom den inlämnade uppgiften, exempelvis en text eller ett radioreportage. Därefter pratar jag in mina tankar och reflektioner om uppgiften - vad som jag tyckte fungerade bra och vad som eventuellt behöver förändras samt tips kring hur de kan tänka framöver med liknande uppgifter. Syftet med återkopplingen kan vara hjälpa eleven i en viss riktning. Det kan även handla om att bedöma en inlämnad uppgift eller kunskaper om ett ämne (Knauf, 2016, s. 443). Återkopplingen ska bidra till att den lärande når mål som personen kanske inte hade kunnat nå utan stödet av lärarens feedback. Det gör att återkoppling till en viktig del för att skapa förutsättningar för lärande.

Att börja använda röstmeddelande för återkoppling var inget stort steg för mig. Det kan vara så att jag i min roll som radio- och TV-reporter, men numera medielärare, bär på förkunskaper när det gäller att använda ljud. Jag har erfarenhet av att samla in, strukturera och utforma innehåll avsett att tas emot i ett särskilt syfte vilket kan göra att metoden ligger nära till hands för mig att använda. Jag blev snabbt varse att flera av eleverna, eller som det heter i folkhögskolevärlden där jag verkar – kursdeltagarna, uppmärksammade att återkopplingen kom i form av röstmeddelande. För dem verkade det vara en stor sak. Flera av dem berättade spontant för mig hur de tog del av mina röstmeddelanden, att de lyssnade flera gånger, att de lyssnade tillsammans med andra och några sa att de till och med såg fram emot att få återkoppling. Alla dessa yttringar var nya för mig i min lärarroll. Under mina cirka tio år som aktiv lärare innan jag började med röstmeddelanden, de flesta inom folkhögskolan men även på gymnasiet, har jag fått ytterst få reaktioner när det gäller feedback som jag har gett på uppgifter. Men med röstmeddelanden var det något annat.

Att ta in röstmeddelande i undervisningen har förenklat mitt arbete som lärare. Jag kunde i min roll som lärare se likheter med rollen som reporter när jag började prata in meddelande som sedan de studerande fick ta del av. En allt större del av återkopplingen jag ger sker numera med hjälp av röstmeddelanden. Jag har allteftersom börjar reflektera mer över röstmeddelandeformen kan påverka innehållet i feedbacken samt hur de kursdeltagarna upplever att få återkoppling via röstmeddelande. Även vad de studerande gör med återkopplingen samt hur de tar del av den har intresserat mig.

Biggs & Tang (2011, s. 34) menar att en lärares viktigaste uppdrag är att maximera den studerandes drivkraft att lära sig de saker som ingår i kursen. Biggs har formulerat begreppet "constructive alignment" som kortfattat innebär att den lärande genomför en ofta praktisk och tydligt formulerad uppgift där hen har möjlighet att lyckas. Hur den lärande lyckats graderas inte. Istället handlar det om att uppfylla tydligt uppställda kriterier och när det är genomfört så har personen fullgjort uppgiften (Biggs & Tang, 2011, s. 97). Deras sätt att beskriva lärande och tillvägagångssätt i undervisningen stämmer på många sätt överens med den pedagogiska modellen jag jobbar efter i min yrkesutövning. Det föranleder bland annat beskrivningen av ”constructive alignment” i teoridelen och det sättet att se på lärande. Martini & DiBattista (2014, s. 4) beskriver i sin studie att elever som fick återkoppling i form av röstmeddelande kände att läraren var mer personligt engagerad i dem samt att innehållet även var till nytta för framtida liknande uppgifter. Återkopplingsmetoden främjade också en fortsatt diskussion kring uppgiften (Knauf, 2016, s. 445). Att i sin tur utveckla kognitiva processer för att resonera kring skoluppgifter samt förmåga till metakognitiva egenskaper skapar förutsättningar för att använda den tillägnade kunskapen. Det är även till nytta för att ta ansvar över sin egen inlärning (Biggs & Tang, 2011, s. 179). Lubicz-Nawrocka & Bunting (2019, s. 71) framhåller att studerande ser ett jämlikt förhållande med sin lärare som något som kan öka engagemanget för att studera. Att använda röstmeddelande i undervisningen bidrog till känslan av lärare och elev var på samma nivå.

Skolans arbetssätt riskerar att bli traditionella i den meningen att man gör som man alltid har gjort och använder de metoder och redskap som man är van vid. Men den snabba tekniska utvecklingen gör att lärande till stor del handlar om att lära sig och behärska nya tekniker. I det sammanhanget är läraren är inte längre självklart ”bäst i klassen” när det gäller digitala hjälpmedel. Lärande handlar om att skapa miljöer där den lärande känner sig förtrogen med de kulturella redskapen och artefakterna som används. Att använda redskap som kan kopplas till den lärandes sfär, att skapa situationer där lärande i högre grad sker på individens villkor (Säljö, 2000, s. 239 – 249). Exempel på det kan vara lärande, när och hur eleven vill. Mot bakgrund av Biggs & Tangs (2011) teorier om att skapa förutsättningar för lärande hos studerande parat med tidigare forskning som lyfter fram röstmeddelandets möjlighet att

skapa en känsla av engagemang hos den lärande ser jag att det kan vara motiverat att undersöka hur elever ser på röstmeddelande som metod för återkoppling.

1.1 Syfte och frågeställningar

Ambitionen med studien är att bidra med kunskap om återkoppling i form av röstmeddelande samt att undersöka i vilken utsträckning samt på vilka sätt deltagarna i studien kan uppleva att återkopplingen med röstmeddelande har önskad effekt. Med önskad effekt avses här att återkopplingen med röstmeddelande upplevs relevant för den studerandes förutsättningar för lärande, att återkopplingen är användbar och att den bidrar till den enskildes motivation för fortsatt lärande. Det övergripande syftet är att bidra med kunskap om återkoppling i form av röstmeddelande. Mer specifikt syftar studien till att beskriva de studerandes uppfattningar av röstmeddelande som form för återkoppling samt att bidra med kunskap om hur röstmeddelande kan användas för att vara relevant, användbart och stödjande för den enskildes lärande. Nedan följer de forskningsfrågor som jag använder för att undersöka studieobjektet:

1. Vilken uppfattning har deltagarna i studien av röstmeddelande som form för återkoppling?
2. Hur upplever deltagarna i studien att det är att få återkoppling i form av röstmeddelanden?
3. Hur kan röstmeddelande som form för återkoppling bidra till att göra återkopplingen relevant, användbar och stödjande för den enskildes lärande?

1.2 Sökning och urval av artiklar om återkoppling och röstmeddelande

När det gäller tidigare forskning har jag sökt i universitets artikelsök EDS, artikeldatabasen ERIC samt Google Scholar. Sökorden som använts är ”audio feedback och ”audio feedback AND relation”. Dessa uttryck återkommer som nyckelord i artiklar som tar upp röstmeddelande i undervisningen. Urvalet baseras på att få med artiklar som jag uppfattar tar upp centrala delar inom kunskapsområdet för min syftesbeskrivning. Alla artiklar i dessa sökningar är peer reviewed. Jag har också provat svenska sökord som ”röstmeddelande”, ”återkoppling ljud” samt ”feedback ljud”. Jag får inga resultat inom ämnesområdet pedagogik eller andra närliggande ämnen som jag bedömer vara relevanta. Baserat på sökningarna kan det finnas en lucka i vad som skrivits och undersökts i svenska förhållanden vilket kan göra det motiverat att bidra med mer kunskap om återkoppling med hjälp av röstmeddelande inom skolan.

1.3 Tidigare forskning röstmeddelande

Röstmeddelande och undervisning har studerats inom forskningen i många aspekter. Att jämföra röstmeddelande med återkoppling i skrift är relativt vanligt förekommande. Exempel på det är Cavanaugh & Song (2014), Gould & Day (2013), Ice et al. (2007) samt Morris & Chickwa (2016). Också det teckensystem som återkopplingen görs med har beforskats i studier av bland andra McCarthy (2015) och Knauf (2016). Med teckensystem menas exempelvis tal, ljud, skrift, bilder gester som människor använder i sociala situationer och som formats kulturellt över tid (Kress, 2003,

s. 45). Även hur återkopplingen med hjälp av röstmeddelanden uppfattas av studenterna och de lärare som gör dem har undersökts av exempelvis Lunt & Curran (2010) och Martini & DiBattista (2014).

Slutsatsen från flera studier som tittat på återkoppling via ljudfiler är att tillvägagångssättet är uppskattat av de studerande på flera olika sätt. Exempel på delar som framkommit i några av studierna:

1. I relation till skriven återkoppling uppfattades ljudfiler som mer nyansrika och effektiva (Ice et al. 2007, s. 18).
2. De studerande kände sig uppmuntrade till fler gemensamma träffar för lärande (Knauf, 2016, s. 445) och större delaktighet i undervisningen (Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019, s. 71)
3. Innehållet uppfattades som djupare och mer omfångsrikt (Ice et al. 2007, s. 13)
4. Att ta del av återkoppling i form av en ljudfil gav den lärande en känsla för att läraren brydde sig mer om varje elev (Martini & DiBattista, 2014, s. 4; Merry & Orsmond, 2008, s. 7).

Ice et al. (2007) undersökte hur 27 mastersstudenter i USA som deltar i en helt nätbaserad kurs upplever hur det är att få återkoppling i form av inspelade röstmeddelande. De använder i huvudsak kvantitativ metod men tar även hjälp av intervjuer med deltagarna. Ice et al. (2007, s. 3) tar upp att ett röstmeddelande med återkoppling gör att de studerande är tre gånger mer benägna att ta till sig och använda innehållet. Återkoppling i form av röstmeddelande tar i större utsträckning sikte på de stora dragen i motsats till skriven feedback som fokuserar på detaljerna (Cavanaugh & Song, 2014, s. 130). Cavanaugh & Song (2014) genomförde sin undersökning på ett av de större universiteten på USA:s östkust. Kursen var en helt nätbaserad kurs i skrivande. De studerade hur fyra lärare och tolv studenters uppfattade det att ge och få återkoppling både i skriven form och som ljudfiler i MP3-form.

De lärare som producerar röstmeddelandena med återkoppling i studierna ovan är överlag positivt inställda till metoden. De ser fördelar likt de fyra punkter som beskrivits. Men det finns också studier där lärare och deltagare inte ser någon tidsvinst eller förbättrad återkoppling. Uppfattningen hos den enskilde studenten kan bero på lärarens inställning till metoden samt vilket sätt den studerande föredrar att få återkoppling på. Även den lärandes motivation och inställning till den specifika uppgiftens relevans kan påverka hur hen upplever återkopplingen (Gould & Day, 2013, s. 563). Gould & Day (2013) undersökte hur 51 studerande på en specialistkurs för sjuksköterskor i England tyckte det var att få återkoppling enbart i form av ljudmeddelanden på en skrivuppgift. Den kvalitativa undersökningen följdes upp av diskussioner i mindre utvalda fokusgrupper.

Det bör stå klart varför man använder röstmeddelande som metod för återkoppling. Det kan vara bra om detta motiveras från skolan. Det bör finnas möjligheter för den som får återkopplingen att diskutera innehållet med läraren (Carruthers et al., 2015, s. 367). Carruthers et al. (2015) undersökte både lärares och studenters attityder och uppfattningar om att få återkoppling i form av ljudfiler i en virtuell miljö. Undersökningen gjordes på 112 universitetsstuderande som fick svara på frågeformulär bestående av både öppna och stängda frågor. Forskarna ville också uppmuntra de studerande att reflektera över undersökningsprocessen genom att de löpande fick föra loggbok. De som genomförde undersökningen var inspirerade av tankarna bakom aktionsforskning som bland annat ska bidra till ökat engagemang och delaktighet bland de som ingår i undersökningen.

Cann (2014) studerade hur tre år olika årskurser på universitet upplevde olika typer av återkoppling på skrivuppgifter. Sammanlagt deltog 226 biologistuderande där de olika årakurerna fick återkopplingen via olika typer av digitala kanaler. Cann (2014, s. 39) tar upp betydelsen av en klar struktur där läraren

exempelvis kan börja med att säga elevens namn. Därefter behandlas de delarna av uppgiften som var positiva. Efter det går man vidare och tar upp vad som kan göras bättre. Röstmeddelande som innehåller formativ återkoppling kan främjas av att läraren inleder med att tacka för inlämnad uppgift oavhängigt hur eleven har tagit sig an uppgiften (Hennessy & Forrester, 2014, s. 786). Martini & DiBattista (2014) undersökte både hur studenter faktiskt kunde använda samt hur de upplevde att de kunde använda återkopplingen de fick via röstmeddelande i en liknande uppgift presenterad för dem vid ett annat tillfälle. Undersökningen gjordes på 51 studerande på universitetsutbildning för forskningsmetoder inom psykologi. De skulle skriva en introduktion till ett framtida forskningsprojekt. Deltagarna svarade på fyra enkätfrågor varav tre hade fasta svarsalternativ graderade på en skala. Den avslutande frågan var öppen till sin karaktär. Martini & DiBattista (2014, s. 5) tar upp fyra saker angående innehållet som de tycker är värda att fundera kring när man designar röstmeddelanden:

1. Ett meddelande bör inte innehålla för många delar – det kan bli för mycket att ta till sig och det kan också uppfattas av den studerande att hen inte klarat av uppgiften på ett bra sätt.
2. Hitta klara exempel på din återkoppling i texten som du kan referera till.
3. Ta upp både positiva som mindre positiva delar i genomförandet. Försök hitta en balans däremellan.
4. Ljudkvaliteten på meddelandet behöver inte vara behöver inte vara utmärkt. Lägger man ner för mycket tid på exempelvis ljud så riskerar man att det tar för lång tid att göra återkopplingen.

Flera studier stöder den första punkten som gäller att röstmeddelandet inte bör vara alltför långt (Rotheram 2009, s. 178; Cann 2014, s. 39). En bra längd på ett röstmeddelande med återkoppling ligger på mellan fem och sex minuter (Gould & Day, 2013, s. 564). För att nå fram med innehållet hjälper det att ha ett diskuterande och samtalande tonläge samt använda ett enkelt språk (Hennessy & Forrester, 2014, s. 780). Hur man säger saker och ting kan styra hur innehållet i röstmeddelandet upplevs (Merry & Orsmond, 2008, s. 8). Merry & Orsmond (2008) studerade attityden till at få återkoppling i form av ljudfiler hos 15 studenter på Staffordshire University som läste Biologisk vetenskap. Därefter fick deltagarna svara på frågor om deras upplevelse av återkopplingen, kvaliteten på återkopplingen samt vad de uppfattade att läraren vill ha sagt med återkopplingen. Det skedde i form av semistrukturerade intervjuer. Resultaten visade att om meddelandet innehåller ett omdöme på en uppgift så ska detta tidigast en vecka efter att ett första meddelande med återkoppling om hur uppgiften genomförts skickats till eleven. Vill man skapa förutsättningar för att fortsätta diskutera och fundera kring ämnet i röstmeddelandet föreslår Cann (2014, s. 39) att meddelandet avrundas med en fråga till den studerande.

1.3.1 Röstmeddelande och tidsbesparing

De flesta av oss pratar snabbare än vad vi skriver. Att använda röstmeddelande i undervisningen kan därför vara att det är ett tidseffektivt sätt att ge återkoppling. Ett röstmeddelande kan ge den lärande mer information om hur personen har löst uppgiften jämfört med om läraren lägger ner lika mycket tid på att ge skriftliga kommentarer (Gould & Day 2013, s. 564; Lunt & Curran, 2010, s. 761 - 762). Lunt & Curran (2010) undersökte både hur lärare jobbade med att ge återkoppling i form av text och ljud samt hur studenterna upplevde återkopplingen de fick i ljudform. 60 studenter på ett innerstadsuniversitet fick återkoppling via ljudfiler, 26 av dem svarade. Även två lärare deltog och svarade på enkätfrågor. Båda ställde sig positiva till metoden. Dock så kan det vara en lärprocess för lärarna när de ska lära sig göra röstmeddelande som gör att det kan ta tid innan metoden blir mer

tidseffektiv jämfört med att ge återkoppling i text (Rotheram, 2009, s. 178). Rotheram (2009) var en av deltagarna i ”The sounds good project” som ägde rum på utvalde fakulteter i Storbritannien första halvåret 2008. Projektet syftade till att börja experimentera med att använda ljud i digital form för att förbättra kvaliteten på återkopplingen samt uppfattningen om återkopplingen hos studenterna. Projektet resulterade i 16 fallstudier, vilket enligt Rotherham kan tolkas som ett mindre underlag än förväntat. Den samlade bilden av att röstmeddelande skulle vara en mer tidseffektiv metod jämfört med att exempelvis ge återkoppling i skrift är inte entydig. Merry & Orsmond (2008, s. 5) visar att lärarna som deltog i deras studie inte upplevde att metoden gav någon tidsvinst i arbetet med att ge återkoppling. Snarare tvärtom, det tog längre tid vilket även stöds av Rawle et al. (2018, s 12 - 13). Rawle et al. (2018) genomförde en undersökning på en i sammanhanget stor population, 498 studerande på en biologiutbildning på ett universitet i Toronto. I studien ingick även sex lärare var synpunkter på metoden med återkoppling via ljudmeddelanden undersöktes. Morris & Chikwa (2016, s. 129 - 130) tar i sin studie även in tiden som det tar att spara ett meddelande och att distribuera det till eleverna. De kommer fram till att när man tar med dessa faktorer så tar de båda metoderna samma tid i anspråk.

Vad menas egentligen med tidsbesparing? Om en lärare lägger ner samma tid på att göra ett röstmeddelande som att ge återkoppling i textform så ryms det sannolikt mer återkoppling i ett röstmeddelande. På en viss tid hinner en människa producera sex gånger mer prat än text (Lunt & Curran, 2010, s. 762). Ice et al. (2007, s. 19) visar att den tid som läraren spenderade på återkoppling gick ner med 75 procent. På samma tid kunde lärarna ge 255 procent mer återkoppling till studenten. Mello & Voelkel (2014, s. 28) visar på det svåra med vad som menas med effektivitet. För lärarna att färdigställa ett röstmeddelande tog mer tid jämfört med att ge eleverna återkoppling i text. Dock så så producerade lärarna 34 ord per minut. I text så skrev de fyra ord under samma tid. Carruthers et al. (2015, s. 366) menar att röstmeddelande inte ger någon tidsbesparing. Metodens fördel är istället att återkopplingen är bättre kvalitetsmässigt och innehåller mer detaljer.

McCarthy (2015, s. 164 - 166) undersöker återkoppling i videoform. Resultaten ligger i linje med de ovan nämnda, det vill säga att röstmeddelanden är det snabbaste och mest innehållsrika sättet att ge återkoppling på. Återkoppling i form av video medför ett större arbete för läraren och även annan teknisk personal. Video-forman har liknande fördelar som röstmeddelande – de innehåller mycket återkoppling i relation till skriven feedback.

1.3.2 Att hitta sin egen röst som lärare i metoden med röstmeddelande

Vi är nog många som har ryckt till de första gångerna vi hörde en inspelning av vår egen röst. Gould & Day (2013, s. 562 - 564) tar upp att den kan ta tid innan man som lärare hittar sitt sätt att förhålla sig till att producera röstmeddelande i undervisningen. I deras undersökning hittar de exempel där lärare skriver hela manus först som de därefter läser in som ett röstmeddelande. Att göra så är tidskrävande och innebär dubbelarbete, först skriva och sedan läsa. Att lära sig ge återkoppling via röstmeddelande är en pågående utveckling där det kan vara givande att låta även de studerande vara med och utvärdera återkopplingsmetoden. För att stödja lärarna är det relevant att de får träna sig i att jobba med utformningen av röstmeddelandena, lära sig hur tekniken fungerar både med att skapa filer samt skicka dem till eleverna. Det är viktigt att skolan har formulerade riktlinjer för hur återkoppling med hjälp av röstmeddelande ska användas. Några av de deltagande lärarna i Gould & Days (2013) undersökning menar att de inte tycker om ljudet av sin egen röst och vill därför inte använda metoden. Det finns också en oro vad som kan ske med röstmeddelandet när det väl skickats iväg till de

studerande. Exempel på det kan vara vad som kan hända om innehållet inte uppskattas av eleven samt hur man fångar man upp den studerandes reaktion. Här finns också oro för vad som skulle hända om meddelandet delades på sociala medier.

1.3.3 Röstmeddelande och relationen lärare - lärande

Hur innehållet uppfattas kan påverkas av formen med röstmeddelande som metod för återkoppling. Röstmeddelande kan skapa en känsla hos eleven att innehållet i återkopplingen kommer vara till stor nytta för liknande uppgifter i framtiden. Som grund för det ligger intrycket av att läraren är just personligt engagerad, en faktor som användning av röstmeddelande kan bidra till (Martini & DiBattista, 2014, s. 4). Just att bli sedd och uppmuntrad av läraren kan ge ökade förutsättningar för motivation till fortsatta studier (Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019, s. 71). Lubicz-Nawrocka & Bunting (2019) undersöker i sin forskning vad studenter uppfattar som undervisningskompetens. Genom att använda grundad teori analyserar de hur 2024 studenter vid universitetet i Edinburgh formulerade sig när de skulle nominera universitetets bästa lärare. Att uppfattas som jämlik med sin lärare var en av de sakerna som kom fram som positiv när de analyserade hur studenterna hade svarat. Att ge återkoppling ansikte mot ansikte var en av metoden som bidrog till att minska de upplevda barriärerna mellan lärare och studenter, likaså användandet av röstmeddelanden.

Återkoppling med röstmeddelande bidrog även till intrycket från eleverna att läraren brydde sig om hur det gick för dem i skolan och med deras uppgifter (Merry & Orsmond, 2008, s. 7). Ice et al. (2007) visar i sin studie att användning av röstmeddelande gav en ökad känsla av att vara delaktig i kursen. De genomförde sin studie på en distanskurs där man använda återkoppling med hjälp av röstmeddelande via e-post. Där skedde inga fysiska träffar mellan lärare och elever. Röstmeddelande minskade känslan av avstånd mellan läraren och eleverna. Som slutsats konstaterar forskarna att vinsten på det relationella planet mellan lärare och elev rättfärdigar användandet av metoden även om det inte skulle finnas några andra positiva fynd (Ice et al., 2007, s. 18 – 19). Knauf (2016) undersökte två grupper på 27 respektive 25 universitetsstudenter på en institution för socialt arbete. De studerande gick en nätbaserad kurs där de vanligtvis fick skriftlig återkoppling. Denna gång fick de dock återkoppling i form av ljudinspelningar. Studenterna fick sedan svara på ett frågeformulär med sju frågor med fasta svarsalternativ där det också fanns möjlighet att ge kommentarer samt en öppen fråga. Knauf (2016, s. 445) konstaterar likt Ice et al. (2007) att metodens styrka är på det relationella planet. Författaren argumenterar att feedback är en process fylld av känslor. Studenten investerar tid, kraft och känslor när denne försöker lösa uppgiften. Då förväntar den studerande sig att få tillbaka något i återkopplingssituationen. Röstmeddelande uppfyller denna önskan på ett annat sätt än feedback som sker i skriftform. Att använda röstmeddelande bidrog till att skapa en efterfrågan på att i fortsätta diskutera ämnet och uppgiften (Carruthers, 2015, s. 364).

1.3.4 Upplevelsen av röstmeddelande

Att använda röstmeddelande istället för traditionell skriftlig återkoppling ses som något positivt av deltagarna i flera studier (Ice et al. 2007, s. 13; Merry & Orsmond, 2008, s. 6; Rawle et al. 2018, s .11 - 12). 25 av de 27 deltagande elever i undersökningen av Ice et al. (2007, s. 13) föredrar feedback som röstmeddelande istället för skriftlig återkoppling. De tar upp fyra olika delar som framkommer i studien:

1. Större möjligheter att få fram a nyanser som kan vara svårare att förmedla skriftlig feedback.
2. En känsla av mer delaktighet i den aktuella utbildningen

3. Mer innehåll som går att använda i återkopplingen samt att innehållet upplevs som aktuellt längre tid efter att den studerande fått ta del röstmeddelandet.
4. Intryck av att läraren bryr sig om hur det går för den som studerar.

Punkt tre får stöd i Knaufs (2016, s. 445 - 446) undersökning då flera av de svarande ansåg att de mindes innehållet i röstmeddelandet bättre. I undersökningen finns det också deltagare som tycker att den skrivna formen för feedback är mer lämplig för just dem. 35 procent av deltagarna i studien föredrar att få återkoppling i textform framför återkoppling som röstmeddelande.

Många tycker också om den mer avslappnade ton som de menade att feedbacken i röstmeddelandena innehöll. Ice et al. (2007, s. 13 – 16) tar upp att deltagare i deras studie uppskattade att få återkoppling i ett annat teckensystem än den dominerande textformen. Det kom fram att man tycker att det är positivt att blanda och variera teckensystem för kommunikation i skolan. Dock ska man veta att metoden med röstmeddelande fortfarande har något av nyhetens behag över sig vilket gör att man ska vara försiktig med att inte övertolka positiva forskningsresultat när det gäller upplevelsen av röstmeddelande (Merry & Orsmond, 2008, s. 8).

Som vi tidigare sett så finns det undersökningar som inte kommer fram till samma positiva resultat när det gäller upplevelser av röstmeddelande och återkoppling som majoriteten av de jag har tittat på landar i. Fawcett & Oldfield (2016, s. 88 - 89) visar att deltagare i deras studie hellre vill få kommentarer i textform istället för återkoppling i form av röstmeddelande. Fawcett & Oldfield (2016) undersökte förväntningarna som psykologistuderande på ett universitet i norra England hade på återkoppling i form av ljudfiler. I undersökningen ingick 115 studerande och uppgiften var att skriva en forskningsplanering. på De finner också att förväntningar bland deltagarna i studien är lägre på ljudåterkoppling jämfört med förväntningarna på feedback i textform. I diskussionen tar de upp möjligheten att flera studier som visar på positiva resultat gällande upplevelsen av återkoppling som röstmeddelande kan handla om att kvalitén på den skrivna återkopplingen är för dålig (Fawcett & Oldfield, 2016, s. 89).

I en tidigare beskriven jämförelse mellan återkoppling i tre teckensystem (McCarthy 2015, s. 162) - skriven återkoppling, återkoppling med hjälp av video och återkoppling med röstmeddelande finns kritik mot att röstmeddelande inte är lika kraftfull metod jämfört med återkoppling i videoformat. Utan bild är det som att återkopplingens inverkan minskar. Vissa tog också upp att metoden med röstmeddelande innebar större ansträngning då de upplevde sig tvungna att skriva ner innehållet för att kunna få tillgång till det och kunna använda det.

Cann (2014) tar upp tidsaspekten som en central faktor för hur studerande skapar sig ett intryck av återkopplingen. Att få snabb återkoppling samt att de studerande är beredda på vilken typ av återkoppling som kommer är viktigt när de bildar sig en uppfattning om återkopplingen. Det behöver således inte vara teckensystemet i sig som är det centrala när elever bedömer återkoppling (Cann, 2014, s. 37). Ferguson (2011, s. 60) ser liknande resultat – snabbheten på återkopplingen är den centrala aspekten när elever tycker till om feedback. Att tekniken fungerar samt att eleverna är bekanta med vad ljudfiler är viktigt för att röstmeddelande ska vara en fungerande metod för återkoppling (Pearson, 2018, s. 93). Studien pekar också på fördelen med att de flera av de studerande tenderar att ta del av röstmeddelande fler gånger än en. Lunt & Curran (2010, s. 759) hittade i sin studie deltagare som uppgav att de var tio gånger mer benägna att ta del av innehållet i en jämfört med skriven återkoppling.

Kapitel 2 Teori

I denna delen kommer jag ta upp centrala teoretiska delar och utgångspunkter för min undersökning. Det handlar, som jag kortfattat beskrivit ovan, om sociokulturell teori, multimodalitet, "constructive alignment", bedömning och återkoppling.

2.1 Bakgrund teori

I det här kapitlet presenteras teorier som har bäring på syftet samt tar upp centrala begrepp och relevanta perspektiv. Förhoppningen är att det är relevant för att ge en beskrivning av centrala delar i texten som återkoppling, bedömning och lärande. Tanken är att beskrivningarna ska komplettera varandra med de olika perspektiv på lärande, återkoppling och bedömning som de erbjuder. Jag använder den sociokulturella teorin som fond inom vilket lärande och meningsskapande äger rum. Lärandet sker i en kontext som påverkas av den aktuella kulturen och det sociala sammanhang som råder. Kommunikation sker med hjälp av flera teckensystem, vilket kan kallas multimodal kommunikation. Det kan handla om text, bild och ljud för att nämna några. Dessa kan samspela och komplettera varandra. De kan också vara motsägelsefulla och tolkas på olika sätt av olika personer. Jag kommer titta närmare på kommunikation med hjälp av röstmeddelande, alltså den funktionen som finns på de flesta smarta telefoner som möjliggör att man kan skicka inspelade meddelanden till varandra. I ett röstmeddelande kan flera teckensystem vara aktiva samtidigt, det kan exempelvis vara hur innehållet presenteras med tonfall och pauseringar men det kan också vara vad som faktiskt sägs och lyfts fram eller hålls tillbaka. Lärsituationen jag kommer undersöka handlar om återkoppling på en skrivuppgift. För att återkopplingen ska ha effekt bör den göras på ett visst sätt, vid en viss tidpunkt och ha ett speciellt innehåll. Återkoppling bör bland annat leda till den lärande ges möjlighet att skapa ny kunskap på ett sätt som ökar dennes drivkraft att ta ansvar för sitt eget lärande samt se den framtida nyttan med kunskapen.

2.2 Socialkonstruktivism

Människan är på många sätt en fantastisk varelse. Genom att se sig omkring går det snabbt att klargöra att det som Homo sapiens har skapat, både ont och gott, vida överstiger andra arters kreativitet. Det finns så mycket uppfunnet att det är omöjligt för en individ att förstå allt som har skapats. Det är denna egenskap som gör människan unik i relation till andra arter. Människan är i grund och botten en biologisk varelse med mer eller mindre likartade uppsättningar fysiska och mentala resurser. Både vår fysik och våra sinnen kan i mångt och mycket ses som underlägsna andra arter. Ur ett historiskt perspektiv kan vi som art heller inte sägas ha utvecklat så mycket både biologiskt och känslomässigt. Vi påminner ganska mycket om oss själva när vi fortfarande var stenåldersmänniskor, numera är vi längre har lite mindre hår på kroppen och lever längre. Dock har vi förmågan att kompensera våra tillkortakommanden med hjälpmedel. Vi skapar verktyg och artefakter som ger oss möjligheter att bli starkare, snabbare, få större minneskapacitet, bättre kommunikationsförmåga etcetera. Vi kan så att säga amplifiera våra egna talanger.

Vår förmåga att kommunicera kan i sin tur skapa ännu mer kunskap. Det är tydligt att det har skett utveckling och förändring i våra fysiska och intellektuella färdigheter. Men det är inga synliga förändringar i hur vår gärna eller vårt nervsystem fungerar. Istället är det när vi betraktar de redskap och verktyg vi använder som skillnaden blir synlig. Med redskapen bearbetar vi omvärlden och bygger ny kollektiv kunskap. Socialkonstruktivismen, som förklaring till hur kunskap uppstår, menar att vetande skapas när människor interagerar i en viss situation. Genom att människor med hjälp av verktyg och artefakter kan utveckla egen kunskap och sedan kommunicera denna med varandra skapas ny kunskap som kanske inte skulle producerats om vi levde var och en för sig (Säljö, 2000, s. 18 - 21). Denna uppsats ansluter sig till socialkonstruktivismens sätt att se på lärande. Tillsammans utvecklar människor system för att samarbeta med varandra exempelvis i form av skolor, idrott, sjukvård med mera. Vi har lärt oss att organisera mänskliga aktiviteter i vad som kan kallas institutioner som bygger på samverkan över tid för att blir bestående.

Tidigare nämnde jag termerna redskap och verktyg. I ett sociokulturellt perspektiv har de en speciell betydelse. Redskap och verktyg kan ses som de resurser vi har tillgång till för att förstå och agera i vår omvärld. Det kan vara språkliga såväl som fysiska och intellektuella resurser. En sociokulturell utgångspunkt handlar följaktligen om hur vi använder resurserna för att tänka och utföra praktiska projekt inom den kulturella sfären vi befinner oss i. Begreppen, vilka de än är, är inte sprungna ur en enskild persons hjärna. Istället är de resultat av en social interaktiv process där handlingar och tankar får mening och innebörd i en kommunikationssituation. Med våra resurser i form av praktiska redskap och intellektuell förmåga samspelar i kollektiva verksamheter där resultatet blir större en de enskilda delarna. Redskapen och verksamheterna innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter. Den historiska utvecklingen gör sig påmind i det rådande. Grundtanken inom det sociokulturella perspektivet kan sägas vara är att resurser kommer till genom kommunikation och att det är även är genom kommunikation som de vidareförs (Säljö, 2000, s. 22).

De redskap som ingår i kulturen är ofta både praktiska och intellektuella vilket gör att det konkreta och abstrakta samverkar. Kultur kan tolkas som den samling av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser vi tar del av genom samspel med omvärlden. Här ingår även de fysiska redskap, eller artefakter, som finns i den aktuella omvärlden (Säljö, 2000, s. 29). I denna uppsatsen kan det exempelvis ses som om tillgången till smarta telefoner möjliggör kommunikation i form av röstmeddelandefunktionen. Även språket kan ses som en resurs med vilken vi skapar mening. Med det kan vi fråga andra och utbyta information och färdigheter vilket gör att vi inte är begränsade till vad vi på egen hand erfarit i kontakt med omvärlden. En individs hjärna, nervsystem och kropp kan ses som basen. Men den avgör inte vår världsbild. Utveckling och lärande äger rum i den sociokulturella sfären och är kommunicerande till natur (Säljö, 2000 s. 34 - 37).

2.3 Sociokulturellt perspektiv och lärande

I ett sociokulturellt perspektiv går det inte att undvika att lära. I framväxandet av det svenska skolsystemet har vissa lärpraktiker och kommunikationssätt över tid institutionaliserats. Synen på kunskapstradering utgår från antagande om hur om hur lärande går till. Över tid blir dessa system institutionaliserade och tagna förgivet, nästan som de är skapade av någon annan än människan själv och således bara finns till (Säljö, 2000 s. 47). Inom det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling är språket och intellektuella redskap viktiga delar. Varje social situation har sin sociala inramning. Genom att känna igen olika kontextualiseringar av företeelser och händelser kan vi förstå dem och agera på ett bättre sätt (Säljö, 2000 s. 97). Handlingar i ett sociokulturellt perspektiv ses som situerade. Omgivningen påverkar hur den enskilde väljer att agera samtidigt som individens egna

kunskaper och erfarenheter styr handlandet. Men det är inte enbart kontexten som styr individens handlande, agerandet sker i ett samspel mellan individen och dess omgivning (Säljö, 2000 s. 128).

Säljö (2000, s. 187) ställer frågan hur olika typer av kommunikationsformer blivit framträdande i olika miljöer och vad dessa leder till i sättet att resonera och argumentera. I skolan exempelvis så har skriftspråket en särskild status i hur man kommunicerar, producerar och presenterar kunskap och lärande. Att lära sig läsa ses som en milstolpe i en människas liv och den viktigaste färdigheten man lär sig i skolan (Säljö, 2000 s. 187). Skriftliga prov har en särställning vid kunskapskontroll (Säljö, 2000 s. 157). Skolan kännetecknas av en språklig aktivitet - läsa, tala, skriva. Men nu utmanas dessa traditioner av ny informationsteknik (Säljö 2000, s. 207). Den traditionella, lärarcentrerade och textbundna formen av undervisning är på tillbakagång när det gäller sin position för hur kunskaper återskapas. Lärande handlar mer och mer om att kunna göra fysiska och intellektuella redskap tillgängliga så att det passar individen (Säljö, 2000 s. 239 - 240).

Tidigare forskning angående användandet av röstmeddelande som metod för återkoppling kan appliceras på Säljös tankar ovan. Artefakter som datorer och mobiltelefoner kan användas i undervisningen och tillgängliggöra information på ett sådant sätt att det passar den enskilde individen. Här kan känslan av att vara sedd av läraren (Ice et al. 2007, s. 13) spela roll för motivationen att lära sig (Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019, s. 71) och att ta del av röstmeddelandet när och var det passar eleven (McCarthy ,2015, s. 162). Genom att ta del av ett röstmeddelande med återkoppling kan förutsättningar skapas för ett situerat lärande delvis anpassat till individens villkor.

2.4 Multimodal kommunikation

Kommunikation och lärande kan ske med hjälp av olika typer av teckensystem. Ett teckensystem kan beskrivas som något som skapas över tid genom den dagliga interaktionen mellan människor. Det handlar om hur man använder och organiserar sina resurser. Ett teckensystem kan erbjuda olika potential för meningsskapande. Vilken typ av mening man vill skapa påverkar vilket teckensystem man använder för att få fram en viss typ av kommunikation. När det gäller röst som tecken exempelvis så påverkar ordförråd och ordval betydelsen av vad som sägs. Men även hur något sägs påverkar hur det kan uppfattas. Det kan handla om tonläge, rytm, och pauseringar. Ja, listan kan göras lång på möjligheter att påverka hur något sägs (Kress, 2017, s. 60 – 61). Van Leeuwen (2017, s. 78 – 81) gör en historisk genomgång med exempel på hur olika kända röster kan tolkas. Hur skådespelare använde sin röst för att försöka förmedla något mer än bara innehållet i replikerna. Han tar upp exempel hur röstläge som grov och ljus stämma samt att prata högt respektive tyst adderar olika betydelser till vad som sägs. Det finns även andra sätt att se på begreppet teckensystem. Det kan tolkas som semiotiska resurser. Det blir valet av semiotisk resurs som också styr innebörden i vad som kommuniceras (Jewitt, 2017, s. 23). Social semiotiskt meningsskapande är en social handling både mellan personer och inom personer (Kress, 2017, s. 71). Hur man tolkar ett teckensystem beror på hur systemet är strukturerat och hur avkodningen av institutionaliserats till genrekonventioner i en viss miljö. Påståenden kan ha olika innebörd beroende på vilken grupp i samhället som avkodar dem. De kan bedömas ligga olika nära vad som uppfattas som ”sant”. Olika grupper i samhället kan på så sätt ha skilda beskrivningar för vad som är ”sant”. Uttryck kan stärka den egna gruppen och samtidigt skapa ett ”vi”. Hur vi uttrycker oss bidrar till att skapa närmare band till vissa delar av exempelvis språk och kulturella yttringar och samtidigt distansera oss från andra (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 155). Kress & van Leeuwen (2006, s. 163) konstaterar exempelvis att visuella uttryck är formade av vad man historiskt sett som vad som är sant och falskt. Det är inte i den grad som bilderna faktiskt överensstämmer med det verkliga motivet som styr den bedömningen. Delar av denna processen sker

genom att en generation lär efterkommande generation att läsa teckensystem på ett visst sätt. På så sätt skapas, institutionaliseras och upprätthålls normsystem (Kress, 2017, s. 61 - 62). Samtidigt kan nya skriv- och läsarter uppstå (Selander, 2010, s. 36 - 37). Skolan kan ses som en plats där en viss typ av kommunikation har institutionaliserats såsom beskrivet ovan. De olika teckensystemen som används inom skolan gör att didaktiska aspekter blir intressanta då det handlar om att utveckla utvalda förmågor och att lära sig kommunicera på ett visst sätt kring vissa bestämda uppgifter (Selander, 2010, s. 39).

Det skrivna ordet har varit ett starkt medium men i ett samhälle där kommunikation sker multimodalt kan även andra medier användas för att gestalta kunskap. Vilka individer som använder teckensystemet samt vad som gestaltas får konsekvenser för hur mediet och dess innehåll värderas av samhället. Utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv så kan lärande handla om att utveckla en repertoar av tecken, symboler och tekniker för att gestalta och förmedla kunskap. Vad som kan ses som lärande blir på så sätt avhängigt av de rådande förutsättningarna när kunskapen gestaltas samt vilka kommunikationsformer som utvecklas och får erkännande och legitimitet (Selander & Rostvall, 2010, s. 26 - 27). Att som lärare använda röstmeddelande i undervisningen är att ge den kommunikationsformen legitimitet. Det är läraren som har maktpositionen att börja kommunicera genom röstmeddelande vilket gör att kommunikationsformen kan ses som ett vedertaget kommunikationssätt.

Idag är det dock inte läraren som enbart i kraft av sin position kan ge legitimitet åt ett teckensystem. Selander (2010, s. 34) tar upp begreppet "design för lärande" som kan sägas betyda att både lärare och elev är med och utformar förutsättningarna för en viss kommunikationsform. Begreppet utgår från det aktiva situerade skapandet i en specifik institutionell miljö samt multimodalitet för att kunna följa och förstå meningsskapande när teckensystem används och bearbetas för att skapa ny kunskap. Läraren är inte längre en självklar auktoritet i form av sin titel. Läraren behöver skapa lärmiljöer och lärsituationer där den lärande är en del av helheten. Eleven kan inte ses som enbart en mottagare som ska anpassa sig efter lärarens uppsatta premisser. Istället är eleven med och formar processen med sin förförståelse för både gamla och nya verktyg. Läraren behöver skapa en personlig relation med eleven samt tydliga spelregler för att lärmiljön och lärsituationen ska fungera för både läraren och eleven (Selander, 2010, s. 34).

Iscensättningen av ett teckensystem innebär att det finns en idé om hur tecknen och objekten ska förstås och bearbetas och vad man kan förvänta sig i ett visst sammanhang. Den institutionella inramningen, exempelvis i ett skol- och lärandesammanhang säger något om maktrelationen mellan informationsgivare och informationstagare. I skolsammanhang går trenden mot att maktförhållandet mellan lärare och lärande blir mer symmetrisk då användarnas intressen vägs in när lärare väljer kommunikationssätt. Den som skapar ett teckensystem i en viss miljö kan ha en uttänkt avsikt med innehållet, men det är även läsaren och användaren som skapar sin förståelse av det erbjudna teckensystemet. Att välja en uttrycksform är också att välja ett innehåll. Att välja uttrycksform är också att välja vilket teckensystem man ger legitimitet åt i en given situation (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 154). I de flesta situationer där kommunikation äger rum är det olika teckensystem som samspelar samtidigt. Exempelvis så kan en layout med text och bild ses som en representation av världen som föreslår en viss ordning och som ger uttryck åt en speciell uppfattning av världen. Det går att förstora upp valda delar, likaså tona ner andra delar. Det finns en mångtydighet i teckensystemen när det gäller exempelvis sakfrågor som relationer och värderingar. Det kan också finnas en maktdimension. Exempelvis i ett klassrum så kan de semiotiska resurserna vara asymmetriskt fördelade i så motto att en lärare kan kosta på sig att ha en bredare repertoar av uttryck jämfört med eleverna (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 140 - 142).

Val av teckensystem innebär estetiska såväl som innehållsliga uttryck. Ur ett multimodalt perspektiv så innebär det att författare ger uttryck för sin förståelse av världen och att teckensystem och innehåll samspelar och ger utrymme för flera tolkningar (Selander, 2010, s. 38). Från en multimodal synvinkel betyder det att en lärare skapar, eller designar, sin förståelse av det som ska förmedlas genom flera slags teckensystem. Multmodalitet i sig är ingen teori. Begreppet står istället för något som kan undersökas utifrån vissa frågeställningar (Kress, 2017, s. 60).

När det gäller röstmeddelande så kommuniceras innehållet med hjälp av det talade språket som ett teckensystem. Det är också hur innehållet kommuniceras som kan sägas vara ett kompletterande teckensystem, alltså på vilket sätt innehållet pratas fram. Det kan till exempel handla om pauseringar, ordval, tonfall och röstläge som också bildar ett teckensystem där ett visst sätt att kommunicera på kan signalera olika innebörder i ett utvalt sammanhang. Företeelsen när olika teckensystem samverkar och där kanske vissa tecken är mer framträdande i en viss situation kan kallas modal densitet. Det innebär att det är situationen som kan påverka vilka tecken som upplevs som framträdande och kanske mer betydelsebärande än andra aktiva system vid en given tidpunkt (Norris, 2017, s. 90 - 91).

Samspelet mellan teckensystem ger således utrymme för olika tolkningar. Den avsedda intentionen i en aktuell kommunikationssituation kan tolkas olika av de som tar emot innehållet. När läsaren möter exempelvis en skriven text sätts en tolkningsprocess igång. En läsare gör sin egen tolkning, beroende på exempelvis förförståelse när hen möter texten. Läsarens förförståelse spelar in liksom sammanhanget som texten är i. Förståelsen kan också påverkas genom att nya insikter skapas på grund av nya fakta och argument (Selander, 2010, s. 35; s. 39).

I en tid när teknik, samhälle och därmed ekonomiska förutsättningar förändras skapas förutsättningar att använda flera typer av teckensystem. Det behöver inte längre vara skriften som är det förgivettagna. Teckensystem är benämningen på en representation som har skapats i sociala och kulturella sammanhang. Ett teckensystem är präglat av dess materiella sammansättning av resurser. Skapandet och tolkningen av ett teckensystem är också en följd av kulturella aktiviteter som över tid vuxit fram. Under lång tid har skriften och därmed boken varit det dominerande teckensystemet för att kommunicera om önskemålet har varit att nå ut till många. Men nu när teknologin och ekonomin i stora delar av världen har utvecklats har tillgängligheten till andra teckensystem med hjälp av exempelvis datorer och mobiltelefoner blivit möjlig. Användandet av den nya tekniken ställer också nya frågor kring vad ett teckensystem egentligen är samt vad kan ett specifikt teckensystem göra. När man pratar om möjligheter så avses egenskaper utöver de uppenbara. Om vi exemplifierar med bokstäver så kan de exempelvis ge upphov till ljud, de kan tillsammans ordnas i sekvenser och på så vis forma ord som i sin tur kan skapa mening för den som tar del teckensystemet. Då kan man säga att bokstävers möjligheter kan vara att skapa mening för den som tar del av dem (Kress, 2003, s. 45).

Den materiella karaktären på ett teckensystem innebär på samma gång både potential och begränsningar för meningsskapande. Om vi tar röstmeddelande som exempel så består dessa materiella karaktär av rösten på den som spelar in meddelandet. Dess karaktär påverkas också av tekniken som används för att spela, skicka och spela upp innehållet i röstmeddelandet. Ett teckensystem kan till sin materiella karaktär kan vara tidsbaserat eller rumsligt baserat. Om ett teckensystem är tidsbaserat är dess representation ordnad sekventiellt, det vill säga relationen mellan de enskilda resurserna är presenterade och ordnade för att tolkas i en viss ordning. Ett rumsligt teckensystem har inte det sekventiella meningsskapandet som ett tidsbaserat teckensystem har. Ett rumsligt teckensystem lämnar i större utsträckning tolkningen öppen för den som tar del av den då presentationen är samtidig. Exempel på det kan vara bilder, skulpturer och arkitektur. Det finns teckensystem som till sin karaktär är blandade. De innehåller både element från som kan ses som rumsliga och som tidsbaserade. Det gör att de kan ses som multimodala. Det går att benämna dem som

text även om de inte är baserade på bokstäver. Text ska ses i ett bredare perspektiv som innebär ordnande av semiotiska resurser i syfte att vara meningsskapande. Den här typen av multimodalitet kan påverka hur meningsskapande går till samt hur presentationer ordnas. Olika teckensystem kan sägas ha olika speciella funktioner. Dessa specialfunktioner kan utvecklas över tid i ett visst socialt och kulturellt sammanhang. Ett teckensystem kan också väljas ut av exempelvis en teckenskapare för att den upplever att det har resurser som tillgodoser det avsedda syftet med kommunikationen. De olika teckensystemen är inte en gång för alla givna – de påverkas av kulturen de verkar inom och förändras således över tid (Kress, 2003, s. 45 – 46).

Olika representationer tilltalar våra sinnen på olika sätt. Vi tar till oss ljud på ett sätt samtidigt som vi tar del av bilder på ett annat. Det gör också att olika tecken kan påverka oss känslomässigt på olika sätt. Vi kan exempelvis känns ljud med hela kroppen medan exempelvis synintryck också kan kännas i kroppen, då på ett mer indirekt sätt (Kress, 2003, s. 46). Att som meningsskapare kunna välja olika teckensystem och ha insikt om styrkor och svagheter för att på så sätt navigera i det nya digital landskapet kräver kunskap. Att som avkodare av multimodala budskap kräver således också kunskap och insikt om hur hen ska tolka resursen eller resurserna som används. Hen behöver fundera över vad som ligger bakom teckenskaparens val av system för att på så vis bättre kunna förstå innehållet i resursen (Kress, 2003, s. 49 – 50). Ett teckensystem lämnar också budskapet öppet för tolkning i olika grad. Exempelvis så kan skriven text beskrivas som att den inbjuder läsaren att fylla i med egna tolkningar. Läsare kan tolka ord olika beroende på exempelvis skilda tidigare erfarenheter. Visserligen så hjälper exempelvis resurser som kommatecken, utropstecken och frågetecken meningsskaparen att styra läsaren i en viss riktning. Det går att säga att dessa resurser även hjälper läsaren att skapa mening (Kress, 2003, s. 59). Kress (2003, s. 126 – 127) menar att skriven text och tal är olika teckensystem men att de relaterar till varandra. Där tal är linjärt uppbyggt i en kedjelik struktur och betoningar av ord och stavelser är skrift tydligare avgränsat till syntaktiska enheter. Vad som kännetecknar meningsskapande i tal är rösten och dess olika förmågor. Genom att variera exempelvis röstläget, röststyrka och tempo kan rytmiska strukturer komma till som hjälper till att skapa ett uttryck.

2.5 Återkoppling

Att få ny kunskap. Det är vad återkoppling i en skolmiljö syftar till. Det gör fenomenet centralt för att utveckla nya förmågor och öka möjligheterna till ny kunskap. Återkoppling kan ses som en typ av bedömning. Det finns skilda nivåer i begreppet återkoppling. För att kunna visa vad den lärande ännu inte bemästrar behöver återkopplingen vara diagnostisk till sin karaktär. Feedbacken ska kunna sätta fingret på och förklara de utmaningar som den lärande mött i utförandet av skoluppgiften. Från den punkten kan man utöka återkopplingen till att också omfatta en åtgärd. Det är då återkopplingen blir formativ (Lundahl, 2014, s. 127). Det i sin tur kan leda eleven vidare till vad hen behöver utveckla för att nå det aktuella målet.

Nedan följer en lista som tar upp vad som kan ses som grundläggande delar i skapandet av goda förutsättningar för lyckad återkoppling. Sammanfattad från McCarthy (2015, s. 154) och Gibbs & Simpsons (2004, s. 12 - 25):

1. Återkopplingen bör vara riktig och noggrann
2. Den ska vara inriktad på hur och vad den lärande har producerat och inte på den lärande som person
3. Återkopplingen bör komma snarast möjligt efter att uppgiften är avslutad

4. Återkopplingen ska fokusera på den uppgift som är aktuell för inlämning
5. Den ska vara på samma våglängd som den lärandes kunnande och kunna knytas till uppgiften som avses
6. Återkopplingen ska fånga den lärandes uppmärksamhet och leda till den studerande nyttjar den

Framåtsyftande feedback - formativ återkoppling - kännetecknas av ett innehåll som ger den lärande möjligheter och stöd för hur denne ska lösa uppgiften mer tillfredsställande. Det kan gälla både den aktuella uppgiften samt liknande uppgifter framöver. För att den studerande ska lära sig något av återkopplingen vid värderande omdömen ska innehållet baseras på fakta om hur läraren har kommit fram till den aktuella bedömningen. I annat fall är risken att omdömet blir abstrakt och svårt att koppla ihop med prestationen. Följden kan bli att bedömningen i det fallet inte bidrar till att klargöra vilka delar var fungerande samt vilka som eleven behöver utveckla.

Det finns också en fara om återkopplingen skulle bli för individuellt anpassad (Lundahl, 2014, s. 129) Känslan av att det bara är den enskilde individen som har just dessa svårigheterna kan göra att eleven känner sig utpekad och få för sig att det bara är han eller hon som har dessa svårigheter. Det är viktigt att den lärande ges möjligheten att prova att göra uppgiften på nytt efter återkopplingen om innehållet i feedbacken pekade på att det var ett avstånd mellan var den lärande befinner sig samt var hen förväntas vara. Tanken är att ett sådant förhållningssätt ska skapa medborgare som har mod att komma igen efter utmaningar och ta initiativ för att lära sig nya saker.

Hattie & Timeperley (2007, s. 87 - 90) ställer tre frågor där man bör fundera igenom svaren när det gäller formativ återkoppling:

1. Vart är jag på väg?
2. Var befinner jag mig i förhållande till målet?
3. Hur ska jag närma mig målet?

Det är viktigt att den lärande får återkoppling som leder till att han eller hon kan skapa egna fungerande strategier för att framöver klara av att lösa liknande uppgifter med förbättrad förmåga. Återkopplingen får inte innehålla för rikligt med information, den ska heller inte innehålla onödig information som inte har bäring på den aktuella uppgiften. Det kan stjälpa istället för att hjälpa den lärande som kan ha svårt att sålla och välja ut vad som är det centrala i återkopplingen.

Sättet som innehållet i återkopplingen framställs har inverkan på hur den studerande kan ta till sig den. Det kan till exempel handla om en svårtydd handstil vid skrivna kommentarer. Det kan röra sig om alltför kortfattade noteringar eller förkortningar som den lärande inte är bekant med. Förutsättningarna för den lärande att förstå och ta till sig skriven återkoppling blir bättre om den kommer på ett eget papper och är skriven på en dator. Trots det är det inte alltid att elever vet vad de ska göra med återkopplingen, hur den ska användas. Eleven behöver ges förutsättningar att på egen hand ta sig fram med hjälp av informationen i återkopplingen. Den lärande behöver skapa egna metakognitiva strategier. Tidpunkten för att få återkopplingen påverkar hur den lärande upplever hur hen ska använda informationen. Kommer den för sent riskerar den lärande att inte se vad hen ska ha informationen till (Jönsson, 2012, s. 63 – 64; Jönsson, 2013, s. 90).

2.5.1 Återkoppling och effektivitet

Om steg ett när det gäller återkoppling är att underlätta för eleverna att använda återkopplingen så är steg två att se till att återkopplingen ges på ett som kan gynna elevernas lärande. Det handlar om återkopplingens effektivitet. För även om den innehåller tillräcklig och relevant information så kan det ges på många olika sätt vid olika tidpunkter, genom olika kanaler - exempelvis muntligt, skriftligt eller med hjälp av röstmeddelanden. Hattie & Timperley (2007, s. 87) beskriver en modell som tar upp fyra nivåer som återkoppling kan ges i relation till.

1. Återkoppling på uppgiftsnivå. Återkopplingen behöver tydligt vara kopplad till den specifika uppgiften för att vara effektiv. Den bör inte vara för abstrakt eller för generell. För att ha effekt bör eleverna se att informationen gå att använda till den specifika uppgiften. Samtidigt får den inte vara specifik så att den enbart gäller den aktuella uppgiften, då är risken att eleverna inte ser poängen med återkopplingen i ett större sammanhang (Jönsson, 2013, s. 94 - 95).

2. Återkoppling på processnivå. Denna typ av återkoppling riktar in sig på att ge information om färdighetskunskaper. Exempel på det kan vara hur en planering samt ett utförande i stort ser ut, det kan handla om att producera texter med olika syften. Gemensamt är att återkoppling på processnivå behandlar förmågor som är återkommande och som går att tillämpa på flera likartade uppgifter. Walker (2009, s. 12) finner i sin studie att elever värdesätter återkoppling som är övergripande och även hjälper dem att lösa andra likartade uppgifter framför återkoppling om vad som är rätt eller fel gällande den aktuella uppgiften. På ett generellt plan tycks återkoppling på processnivå vara mer vara mer effektiv för att stötta elevers lärande jämfört med återkoppling på uppgiftsnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

3. Återkoppling på metakognitiv nivå. För att eleverna ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande är det en fördel om de har verktyg för att kunna använda återkopplingen, bedöma sina egna prestationer samt hitta egna strategier för att styra lärandet. En utveckling av dessa färdigheter kan ge märkbara positiva effekter på lärandet. Återkoppling på metakognitiv nivå har en stark koppling till självbedömning på så sätt att eleverna lär sig att resonera och formulera hur de ska använda återkopplingen (Jönsson, 2013, s. 96).

4. Återkoppling på personlig nivå. Återkoppling som i första hand riktas mot eleven som person har sällan någon positiv inverkan på lärandet. En av anledningarna kan vara för att återkopplingen innehåller information som är relevant för att gynna lärandet. Elever kan reagera oförutsägbart på beröm som rör dem som personer vilket är en god anledning att vara sparsam med det (Hattie & Timperley, 2007, s. 97). Skolforskningsinstitutets översikt över forskning om feedback i skrivundervisningen (2018, s. 25) pekar på tveksamheter om det går att skilja person från prestation. De framhåller att personlig återkoppling kan vara viktig och leda till bättre skrivande. De menar att lärare som ger relevant och personligt beröm visar kännedom om eleven vilket kan leda till att skrivandet utvecklas.

2.5.2 Balans mellan beröm och korrigering i återkopplingen

Skolforskningsinstitutet (2018, s. 25) tar upp svårigheten för läraren att hitta en nivå på korrigerande feedback utan att motivationen för ett fortsatt skrivande minskar. De pekar på spänningsfältet mellan skolans uppdrag att skrivprestationen ska mätas och bedömas vilket kan innebära att man behöver peka på brister och utvecklingsområden i elevers texter. Det finns en oro bland lärare att kritiska

synpunkter ska hämma elevens skrivlust. Lärare beskriver också svårigheter att hitta lämplig nivå av konkretion och tydlighet i återkopplingen. Flera ser risker med att eleven blir passiv om återkopplingen blir övertydlig.

2.5.3 Röstmeddelande och återkoppling

Vid en situation där lärare elev träffas och läraren ger muntlig återkoppling ökar chanserna att inga missförstånd uppstår. Det gör att muntlig återkoppling kan uppfattas som effektiv ur den aspekten. Men att hitta utrymmen för att träffa elever kan ta tid och resurser från övrig del av undervisningen samt upplevs som tidsödande av flera lärare. Att spela in återkopplingen kan vara en mellanväg att gå. Eleven får höra hur läraren ger återkopplingen samt lyssna till eventuella bakomliggande resonemang. Dock behöver inte mer information automatiskt betyda bättre återkoppling (Shute, 2008, s. 159). Läraren behöver inte lägga ner tid på att hitta tillfällen för fysiska träffar med de aktuella eleverna men kan ändå ge återkoppling som kan upplevas påminna om ett samtal.

Röstmeddelande kan beskrivas som en digital ljudfil som används på datorer (Wikipedia 2017-06-21 (https://sv.wikipedia.org/wiki/Ljudfil). Wikipedias beskrivning har ingen källhänvisning och kan således inte verifieras. Dock är beskrivningen den som jag bedömer ligger närmas den aktuella funktionen. Röstmeddelande ligger närmast engelskans ”voice memo”. Begreppen ”voicemail” eller ”voice message” representerar en annan funktion än den som jag vill åt och således blir definitionerna annorlunda.

Funktionen med röstmeddelande finns också på smarta telefoner, där den typen av röstmeddelande jag tar upp är vanligast förekommande. Det går att spela in, redigera, skicka, ta emot och spela upp ett röstmeddelande på den smarta telefonen. En lärare kan prata in meddelanden med hjälp av sin egen dator eller telefon. Ljudfilerna kräver relativt lite minneskapacitet och fungerar på flertalet datorer och mobiltelefoner. Ett röstmeddelande kan skickas med e-post till de studerande. Det kan också distribueras via molntjänster och andra plattformar som både lärare och elever har tillgång till. Där kan eleverna ta del av dem när det passar dem. De många distributionsmöjligheterna bidrar till att särskilja ett röstmeddelande från exempelvis e-post, en bloggpost och ett SMS. Dessa former för digital kommunikation kan sägas vara starkare knutna till sin distributionskanal. Man behöver exempelvis använda meddelandefunktionen på den smarta telefonen för att det som skickas ska kategoriserar som ett SMS, en förkortning av ”Short Message Service”. Detsamma gäller e-post och bloggfunktionen, de är också knutna till sin specifika plattform. Ett röstmeddelande kan distribueras via alla de ovan nämna kanalerna samt ytterligare kanaler i form av flertalet sociala medieplattformar som exempelvis Facebook. På så vis så går det att se röstmeddelande som något annat än ett SMS eller ett mejl. Det är en kommunikationsform som är relativt oberoende av sin kanal vilket gör att dess utformning heller inte påverkas av kanalen. Det som kan variera är tillgängligheten. Det kan krävas skilda tillvägagångssätt för att ta del av ett röstmeddelande beroende på vilken kanal som används vilket kan påverka mottagarens upplevelse av hur det är att ta del av ett röstmeddelande.

2.5.4 Datasäkerhet och röstmeddelande på folkhögskolan

Vid inspelning av ett röstmeddelande så lagras det i min smarta mobil. Därefter mejlar jag ut meddelandet till varje kursdeltagare. Även om många använder kod för att göra det svårt att komma in i mobilen så är viktigt att radera det inspelade röstmeddelandet efter att det har skickats. På min arbetsplats så är exempelvis min mobil privat vilket gör att jag även använder den utanför skolans lokaler. Det finns även risker när man kommunicerar via e-post. Som lärare är jag inte fysiskt

närvarande och kan kontrollera att återkopplingen faktiskt nått kursdeltagaren. Jag kan heller inte kontrollera vem som har tillgång till e-postkontot. Det finns också en risk att jag skickar till fel e-postadress eller fel person. Då kan för kursdeltagaren känslig information komma i fel händer. Enbart e-postadressen kan ses som en känslig personuppgift.

Den nya dataskyddsförordningen GDPR (Datainspektionen, 2019) började tillämpas 2018. Enligt den så är det den enskilda skolans huvudman som är ansvarig för att personuppgifter hanteras enligt förordningen. På folkhögskolan finns det i nuläget inget förbud mot att använda e-post i kommunikationen med kursdeltagare. På skolan råder inte någon generell tystnadsplikt men den enskildes integritet ska hela tiden ses som central. När det gäller känsliga personuppgifter kan det exempelvis handla om etniskt ursprung, politiska åsikter samt information om funktionsnedsättningar. Sådana uppgifter ska i möjligaste mån inte behandlas av skolan. Skulle personuppgifter röjas, exempelvis genom att de skickas till fel person ska det meddelas till skolans reception för att där dokumenteras och bedömas. Vid allvarliga incidenter med personuppgifter som kan innebära risker för kursdeltagarna ska en anmälan upprättas till Datainspektionen inom tre dygn från att det upptäcktes (PSK integritetspolicy, 2019).

2.6 Bedömning

Under större delen av 1900-talet har bedömning setts som ett verktyg för sortering och urval. De som bedömts lämpliga för högre utbildning har valts ut och fått möjlighet till fortsatta studier. Under senare delen av 1900-talet har synen på bedömning svängt till att istället ses som ett verktyg för fortsatt lärande. Det handlar om bedömning med hjälp av matriser, dialoger, öppna frågor och framåtsyftande återkoppling - det kan kallas bedömning för lärande (Lundahl, 2014, s. 9). Bedömningens utformning hänger ihop med synen på kunskap vilket gör att bedömning i hög grad styr formen för undervisningen. Kunskapsbedömningen blir på så vis ett av de kraftfullaste instrumenten för att styra lärandet och disciplinera individen (Lundahl, 2014, s. 11). Genom att synen på kunskap ändras så påverkas även synen på bedömningen funktion. Kunskapsbedömningen ska främja utvecklingen av nya färdigheter samt öka möjligheterna för den enskilda att självständigt välja utbildning och yrke. De tidigare viktiga sorteringsmekanismerna tonas därmed ner. Istället sätts lärandeprocesserna i centrum framför mätandet av statiska kunskaper. För att individen ska hänga med i en ständig samhällsutveckling krävs också en kontinuerlig utveckling av den individuella kunskapen som en individ besitter. I ett kunskapssamhälle som betonar det livslånga lärandet blir det viktigt att bedömningen uppmuntrar individen och skapar lust för ett fortsatt lärande (Lundahl, 2014, s. 45 - 48).

2.6.1 Summativ bedömning

Att använda summativa omdömen ingår också i yrkesrollen för många lärare. Då handlar det om att ge omdömen som summerar elevernas kunskaper men inte ger dem den typen av återkoppling som kan hjälpa dem att komma vidare. Jönsson (2013, s. 170) menar att det inte behöver skilja så mycket mellan summativ och formativ bedömning. De bör kunna se likadana ut. En bidragande orsak till framgång är om man som lärare lyckas förmedla de formulerade kriterierna till eleverna. Att visa exempel på olika sätt att lösa en uppgift har exempelvis visat sig framgångsrikt för att kommunicera specifika kriterier. Att visa på en variation av lösningar bestående av olika kvalité har bidragit till att skapa klarhet i hur eleverna ska förstå kriterierna för att klara av en uppgift. Metoden kallas variationsteori. Variationsteorin innebär att man som pedagog varierar lärandeobjektet så att det ska bli tydligt både vad det är och vad det inte är. Bakom teorin ligger tanken att för att kunna erfara och

urskilja något måste man samtidigt också kunna urskilja och erfara vad det man ska lära sig inte är (Wernberg 2009, s. 30).

Det finns en diskussion kring validiteten och reliabiliteten när det gäller bedömningar. Som lärare kan det vara frestande att bedöma det som är enklare att mäta istället för att bedöma det som är mest relevant för uppgiften, men som i sin tur kanske är mer svårfångat. Då finns det risk för en lägre grad av tillförlitlighet, validitet. Risken blir att återkopplingen fokuserar på delar som inte är väsentliga som inte leder den lärande i gynnsam riktning. Summativa och formativa omdömen bör utgå från samma mål och kriterier som ska vara tillgängliga för eleverna. Summativa bedömning som ska kokas ner till en enda bokstav eller siffra behöver kunna motiveras för att ha legitimitet i kontakten med eleven. Det blir extra tydligt när det handlar om skriftliga omdömen. De ska kommuniceras summativt men också ha en formativ funktion för att skapa förutsättningar för ett fortsatt lärande (Jönsson 2013, s. 170 - 171).

2.6.2 Bedömning och reliabilitet

Trots att det finns modeller och matriser för bedömning måste man erkänna att kunskapsbedömning handlar om professionell omdömesförmåga och att det i vissa stycken innehåller mått av subjektivitet. Det är alltså människor som avgör om en uppgift eller annan typ av genomförande är bra nog. Det är inte samma sak som att säga att bedömning är godtycklig. Skolan försöker minska måttet av godtycklighet genom att exempelvis anställa behöriga lärare eller lärare med erfarenhet av ämnet som ska bedömas (Jönsson, 2013, s. 45).

Graden av öppenhet i elevernas svar är en faktor som påverkar bedömningens tillförlitlighet. Ju mer inflytande och möjligheter eleverna får över alternativen att lösa en uppgift på desto mer sjunker reliabiliteten. Det blir helt enkelt svårare för läraren att bedöma sådana lösningarna på sådana uppgifter. Är graden av standardisering hög, alltså att svars- samt genomförandealternativen är få, då stiger reliabiliteten. Även uppgiften i sig är en tänkbar källa till lägre tillförlitlighet. Autentiska bedömningar kan exempelvis vara mer omfångsrika vilket då ökar risken för eventuella felbedömningar (Jönsson, 2013, s. 65 - 67).

2.6.3 Bedömning och validitet

Validitet och bedömning handlar om man i bedömningen mäter det man avser att mäta. Validiteten påverkas av kontexten. Vad som kan vara fungera att mäta i en situation behöver inte fungera i en annan. Syftet med bedömningen påverkar tillförlitligheten av tolkningen. Liksom för reliabiliteten så kan graden av öppenhet i svarsutrymmet påverka förutsättningarna för att mäta det som avses att mäta. En större öppenhet ökar risken att bedömningen påverkas av andra faktorer. Det gäller exempelvis vid autentiska bedömningar som är knutna till realistiska sammanhang. Där kan det finnas faktorer, som exempelvis ämneskunskap, läsförståelse eller metakognitivt kunnande som gör en uppgift både enklare och svårare att bedöma. Elever kan ligga på olika nivåer när det kommer till delar utanför det som ska bedömas men som ändå kan påverka deras förutsättningar för att lösa uppgiften (Jönsson, 2013, s. 69 - 71).

2.7 Constructive alignment

Begreppet ”constructive alignment” kan beskrivas som att den som lär sig konstruerar sin kunskap genom någon form av aktivitet som är i linje med den kunskapen personen skapar. Den konstruerade kunskapen är i sin tur kopplad till någon typ av kriterium för uppgiften som tydliggör vad det är för kunskap som ska konstrueras och läras in (Biggs & Tang, 2011, s. 97). Det är vad den studerande gör som är viktigt för lärande snarare än vad läraren gör. Det är det avsedda resultatet som styr aktiviteten som den lärande är engagerad i. Lärarens roll blir att skapa förutsättningar för lärande som uppmuntrar de studerande till att genomföra lärandeaktiviteterna samt bedöma de studerandes prestation i relation till det avsedda läranderesultatet. Weaver (2006, s. 381) hänvisar till Biggs & Tangs teorier kring återkoppling i hennes undersökning. Jag ser även att Biggs & Tangs (2011) syn på återkoppling är användbar i den här undersökningen då den tar upp och betonar det praktiska i lärandet och vikten av tydligt uppsatta, nåbara och kommunicerade lärandemål.

Det finns kritik mot begreppet ”constructive alignment”. Den går bland annat ut på att modellen bygger på en idé om en rationell individ, i det här fallet studerande, som på förhand antas kunna bedöma innehållet i kursen och på så sätt kunna lägga upp vad hen ska lära sig. Det menar flera, utifrån sociokulturell teori, inte är möjligt då lärandet i stor utsträckning finns i språket och att den lärande ännu inte har lärt dig det aktuella språket för kursen vilket gör att denne inte kan fatta något rationellt beslut om vad hen ska lära sig (Wickström, 2015, s. 10). Det finns också kritik som hävdar att betoningen på förväntade resultat minskar förmågan för den lärande att gå sin egna väg i jakten på kunskap då det istället blir ett kortsiktigt förutbestämt mål som ska uppnås. Agensen blir kringskuren och lärarna och eleverna är fast i ramar som de själva inte kan påverka (Wickström, 2015, s. 11 - 13). På så vis avintellektualiseras läraren till att bli en administratör av den tilltänkta varan, levererad till sin kund studenten (Fälting, 2007, s. 18 – 20). Utbildning enligt denna modell blir en vara som kunden, den studerande, konsumerar (Saunders, 2010, s. 62). När målen med inlärningen blir tydligt definierade riskerar dessa att styra elevens kunskapsinhämtning på så sätt att man pluggar för proven istället för det livslånga lärandet. Biggs kallar det ”backwash”, se utförligare beskrivning nedan. Att utgå från tydliga kriterier för att på sätt effektivt kunna visa på vad som krävs för att möte kraven för att får godkänt kan innebära en förskjutning av det ursprungliga syftet med att utbilda sig. Om värdet av utbildning ses som möjlighet för exempelvis diskussion, ifrågasättande utrymme att presentera egna lösningar på uppgifter så riskerar dessa värden att försvinna om det istället blir effektiviteten i att nå de uppställda kriterierna som är det viktiga (Biesta, 2011, s. 22 – 23). Även invändningar att man genom ”constructive alignment” minskar möjligheterna för det oväntade lärandet, ”aha-upplevelser” har framhållits (McKernan, 2010, s. 65).

”Constructive alignment” har också kopplats ihop med ett nyliberalt sätt att se på bildning. Kritiker menar att modellen uppmuntrar till att utbildning ses som en vara, en tjänst som erbjuds där de studerande - eller kunderna – väljer vilken kunskap de ska fylla på sitt förråd med. Det möjliggörs då kunskapsmålen är tydligt definierade vilket i sin tur kan uppmuntra till en marknadssyn på kunskap och utbildning – kunden väljer från ett utbud av kunskap vad hen ska lära sig. De tydligt definierade kriterierna bidrar också till att modellen gör att kunskap enkelt kan mätas och värderas vilket öppnar upp för ett kontrollsystem (Gustafsson, Fransson, Morberg & Nordqvist, 2011, s. 193).

Kritiker mot tankegodset bakom ”constructive alignment” menar att modellen är ett verktyg för nyliberala värderingar om vad ska styra utbildningens syften och utformning. Exempelvis så har fokus flyttats från bildning som främjar ett samhällsengagemang och demokrati till att utbilda sig till det som

efterfrågas av arbetsmarknaden samt att öka sin anställningsbarhet (Saunders, 2010, s. 54). De går även emot Gadamers (2002, s. 25) tankar om att utbildning och bildning är något som växer fram inifrån och inte främjas av att styras av uppsatta mål. Då kan modellen istället bli ett system där deltagarna är fångade i hur de ska lösa uppgifterna, vilka uppgifter de ska lösa, vilken typ av kunskap som är den ”rätta”. Det främjar en kontrollapparat och ökad byråkratisering för att verifiera att de studerande har uppfyllt kriterierna (Wickström, 2015, s.17). Även modellens anspråk på att vara allomfattande har fått kritik. Wickström (2015, s. 9) tar upp exempel på utbildningar som kan vara sämre lämpade för att använda ”constructive alignment”-modellen. Det handlar om utbildningar som går ut på att ge den studerande redskap att främja det kritiska tänkandet och ifrågasättandet, även av den egna utbildningens mål. Det finns anledning att ifrågasätta universallösningar och alltför styrda läraktiviteter och lärandemål.

När man ska lära sig en vedertagen form för berättande, som jag menar att exempelvis berättande i form av en nyhetsartikel är, så kan lärandes gynnas av att analysera och noga gå igenom hur en nyhetsartikel kan se ut. Då att visa upp ett exempel på ett tidigare framgångsrikt resultat som möter de uppställda kriterierna kan i det fallet fungera som ledstjärna för prestationen. Det behöver inte vara hämmande, instängande eller förminska den lärandes agens. Min förhoppning är att det ger stadga åt den lärande, hen har något att förhålla sig till. På en medieutbildning, exempelvis när det gäller att skriva en nyhetstext, så finns det många vägar fram till ett godkänt och lyckat resultat. När man som kursdeltagare går in i rollen som reporter och bestämmer vilket ämne man ska skriva om, vad inom det ämnet man ska rikta in sig på, vilka man ska ha med i texten, hur jag ska jobba med de olika ”byggstenarna” kan i sig vara nog att hålla reda på. Att då ha en klar bild över hur en nyhetsartikel är uppbyggd samt en beskrivning över de delar som ska ingå i artikeln för att få uppgiften godkänd hoppas jag ska bidra till ett tydligare lärandemål. Att som lärare främja en helhetssyn på uppgiften, exempelvis vad som ska göras, varför vi ska göra det, hur hänger de olika delarna ihop påverkar förutsättningarna för lärandet hos de studerande (Trigwell & Prosser, 2014, s. 150). I undervisningen på medieutbildningen används metoden med att visa upp ett exempel på slutresultat - Intended Learning Outcome, ILO (se beskrivning nedan) - för att kunna koppla de olika momenten som ingår i uppgiften till något som de studerande kan komma att ha nytta av i sin framtida yrkesroll.

Ovan nämnda invändningar mot begreppet ”constructive alignment” är relevanta. Det är bra att ha med sig invändningarna mot modellen när man läser texten. Dock ser jag teoribildningen som fruktbar och som en tillgång när det gäller att skapa förståelse för hur den undersökta uppgiften i studien är konstruerad. Nedan följer en genomgång av några centrala delar teoribildningen kring ”constructive alignment”.

2.7.1 Lärandemål

Biggs & Tang (2011, s. 98) använder begreppet ILO – Intended Learning Outcome - lärandemål, för att beskriva vad som ska läras, hur det ska läras och vilken nivå som krävs för att det ska kunna ses som att den studerande har lärt sig den aktuella kunskapen. Kunskapsmålen ska vara formulerade så att de inbegriper en aktivitet för de studerande. Det är alltså inte läraren som ska berätta om aktiviteten utan de studerande som ska göra aktiviteten där läraren sedan bedömer aktiviteten. Att ha tydligt uppsatta kriterier där det framgår för den studerande vad som ska ingå i uppgiften för att få godkänt kan också leda till ytinlärning. Genom att identifiera signalord och signalbegrepp kan den studerande ta sikte på enbart dessa och inte behöva skapa sig djupare kunskap om ämnet och ändå klara uppgiften för att hen har med dessa nyckelbegrepp (Gustafsson, Fransson, Morberg & Nordqvist, 2011, s. 185 – 186). Här behöver läraren ha verktyg för att se vilken typ av kunskap som den studerande visar upp för

att försöka säkerställa att hen inte ägnar sig åt ytinlärning och du kanske inte har de efterfrågade kunskaperna.

Tankegångarna bakom ”constructive alignment” är inte nya. Istället krokar metoden i det sättet som människor lär varandra saker utanför utbildningssystemet. En pappa lär sitt barn hur man äter med kniv och gaffel. Aktiviteten styrs av kriterier och när dessa är uppfyllda av barnet och bedöms motsvara förväntningarna på vad det innebär att äta med kniv och gaffel är uppgiften genomförd. Men det som skiljer metoden från många andra sätt att lära ut saker inom utbildningssystemet är att den inte är normrelaterad. ”Constructive alignment” graderar inte hur en aktivitet genomförs. Antingen så är de förutbestämda kriterierna uppfyllda eller så är de inte det. Det finns ingen skala där emellan där den lärandes prestation placeras in. Det menar Biggs & Tang (2011, s. 98) gör den effektiv för att få personer att lära sig saker. Ny kunskap ger också förutsättningar för den lärande att tolka världen på ett nytt sätt och skapar möjligheter lösa nya eller oförutsedda problem med hjälp av de erfarenheter som skoluppgifterna gett.

Uppgifter i skolan som ges enligt tankemodellen ”constructive alignment” har kritiserats för att bli slutna system. En betoning på ”alignment”, som kan översättas som länkning kan göra att metoden används för att styra, samordna och forma den studerandes meningsskapande med de sedan tidigare uppställda målen för lärandet (Wickström, 2015, s. 9). Istället så uppmuntrar metoden det som bra lärare har gjort i alla tider – tydligt presentera meningen och målet med kursen och sedan öppna upp för och välkomna oavsiktligt lärande som inte gått att förutse. Genom att lämna uppgifterna öppna på det sättet, det vill säga inte detaljstyra hur den studerande når målet med uppgiften menar Biggs & Tang (2011, s. 99) att den gör möjligheter för eleven att själva välja hur de vill konstruera kunskapen för att lösa uppgiften på ett sätt som passar dem. Lärarens roll blir då att fungera som mellanhand mellan den lärande som skapar sin egen kunskap och den miljön som ska stödja lämpligt lärande. Kritik mot slutna system, ta upp att det finns kritiker som inte ser modellen såhär. Som jag uppfattar CA så ryms det öppna i modellen även om den har kritiserats för att vara styrande

2.7.2 Kunskapssyn

”Constructive alignment”-teorin tar upp synen på kunskap. Övergripande beskrivet tar den upp i kunskap och delar in den i två kategorier – förklarande kunskap och funktionell kunskap. Förklarande kunskap handlar om att utrycka hur något fungerar eller hur något ligger till. Den finns i böcker, på nätet och är den som läraren går igenom på lektionen. Den lärandes roll är att ta emot kunskapen, internalisera den och låta den byggas på sedan tidigare existerande kunskap. Förståelsen av kunskapen testas oftast på samma vis – den lärande visar att den har förstått genom att med hjälp av symboler förklara den tillägnade kunskapen.

Funktionell kunskap är kunskap som indikerar handling. Uppgiften är menad att skapa kunskap som internaliseras av den lärande och sedan finns inbyggd i handlingen och manifesteras därigenom. Det går att beskriva det som att den lärande ska sätta kunskapen i arbete. Den är på så vis utåtriktad. Det är en typ av kunskap som yrkesverksamma är intresserade av i den meningen att den teoretiska kunskapen ligger till grund för de beslut de tar när de utöva sitt yrke. Funktionen kunskap kräver en solid bas av förklarande kunskap men det är inte nödvändigt att den förklarande kunskapen behöver vara på plats först. Om målet med undervisningen är att kunskapen ska vara funktionell så behöver läroplaner och kursernas syfte och mål vara formulerade så att det framgår. Annars finns det en risk

för att kunskapen som lärs ut är mer i riktningen mot förklarande kunskap vilket gör att det sedan blir den lärandes uppgift att göra kunskapen funktionell (Biggs & Tang, 2011, s. 82 - 83).

För att lärosäten även ska utbilda människor med funktionell kunskap behöver också testen och uppgifterna vara utformade så att det blir tydligt för de lärande att det är denna typ av kunskap som är viktig, att det är denna typ av kunskap som premieras, kontrolleras och mäts. Biggs & Tang (2011, s. 83) menar att om ovanstående resonemang inte omsätts i praktiken så riskerar de studerande att fokusera på ytinlärning istället för djupinlärning.

Det finns också en syn på kunskap som inte låter den delas upp i två så tydliga kategorier. Istället kan man likna kunskapen vid en repertoar av liknande erfarenheter som utövaren väljer ut och hämtar inspiration från när hen ställs inför nya situationer. Det betyder att när exempelvis en yrkesutövande ställs inför en uppgift som kan upplevas unik så angriper personen den med kunskap från situationer som hen har varit med om tidigare. Det blir alltså ackumulerad kunskap som används för att lösa ett nytt problem. Hela proceduren blir då en mix av, för att använda Biggs & Tangs begrepp – förklarande och funktionell kunskap (Schön, 1982, s. 138 - 139).

Schön (1982, s. 141) myntade begreppet ”Reflection-in-action” som kan beskrivas som att när en yrkesutövare ställs inför en ny situation behöver hen fundera ut strategier för att lösa den. Dessa strategier behöver experimenteras fram genom handling. Det blir således en process som involverar reflektion över tidigare erfarenheter som sedan praktiskt provas fram av personen. Schön (1982, s. 165) problematiserade på så vis uppdelningen mellan att veta och att göra. Han menade att överdriven tro på vetenskap i form av standardiserade modeller för hur professioner skulle utföra sina sysslor riskerade att minska incitamenten för en yrkesutövare att själv fundera ut och prova sig fram till egna lösningar (Schön, 1982, s 288 – 290). Den tankegången stöds av Polanyi (2013, s. 45) som menar att det kanske inte går att ta bort det han kalla tyst kunskap utan att den typen av kunskap är med i processer som påverkar hur vi uppfattar vår omvärld. Med tyst kunskap avses i det här fallet tidigare erfarenheter i form av sociala möten med människor, ting och situationer har interioriserats. När en person ställs inför en situation som kan tolkas som ny så sätts en process igång med att försöka tolka förhållandena. Det kan då göras med hjälp av den tidigare kunskapen. Denna processen är inte något man kanske är medveten om utan sker inom oss och kan mynna ut i en handling eller ett ställningstagande. Det kan kallas att vi använder oss av tyst kunskap (Polanyi, 2013, s. 45 – 47). Polanyi (2013, s. 29 – 30) argumenterar för att vetande och kunnande hör ihop och att det ena inte kan manifesteras utan det andra. Det finns således inte kunskap som visar sig på det ena eller andra sättet. Att veta och att kunna samspelar när en fotbollsspelare dribblar av sin motståndare eller när en elev ska försöka lösa en ny skoluppgift.

2.7.3 Lärandeaktiviteter

En undervisningssituation kan ha varierande syften. Det kan vara att få den lärande att utveckla sin kreativitet genom att komma på för den personen nya idéer och vägar att lösa en uppgift. Biggs & Tang (2011, s. 170 - 171) tar upp två typer förmågor när det gäller att använda sin kreativitet för att lösa en uppgift. Det första är en ”överensstämmande förmåga”. Här finns det ett sätt att lösa uppgiften på som just överensstämmer med det sättet som läraren har förevisat. Författarna menar att lösningar i den riktningen ska ses som ”slutna”. Det andra sättet kallas divergerande förmåga. Här uppmuntras istället den lärande att hitta alternativa väger fram till att lösa uppgiften. Lärandeaktiviteter av den här typen främjar i större utsträckning andra värden som estetik, originalitet och kreativitet exempelvis. För att denna typ av lärandeaktiviteter ska fungera behövs en bas av kunskap så den lärande har möjlighet att välja olika vägar för att lösa uppgiften.

Det livslånga lärandet, eller kanske mer korrekt utryckt – det man lär för livet – är ofta något som lärare eftersträvar när det gäller deras elever. För att uppnå den typen av inlärning finns det några förutsättningar som är gynnsamma. Den studerande behöver en bas av kunskap om det som hen ska lära sig samt förmågan att reflektera över hur hen löser uppgiften. Det går att prata om metakognitiva färdigheter för att analysera situationen och sedan hitta en väg framåt. Metakognition är något man brukar tillskriva människans särart. Det handlar om förmågan att reflektera över sina egna förmågor och sedan dra slutsatser kring det. Att ha metakognitiv kunskap, det vill säga att känna till vad man vet. Att veta vad man kan göra – ha metakognitiva färdigheter. Vad man känner till om ens egna kognitiva begåvning – den metakognitiva erfarenheten. Det kan också kallas att man är självreglerande. De elever som kan använda sin självreglerande förmåga visar sig vara de mest effektiva (William, 2013, s. 162). Vad man kommer fram till styr sedan beteendet i en viss riktning. Det kan handla om att en person bedömer sina kemikunskaper som otillräckliga inför ett prov och då åtgärdar det genom att sitta och plugga extra en kväll. Metakognition innebär inte enbart att kartlägga sina tillkortakommanden. Det handlar också om att reflektera kring sina styrkor och avgöra vad man är bra på i en viss situation (Fleming, 2014, s. 37). Genom att ha metakognitiv förmåga kan man själv övervaka lärandeprocessen och styra den mot lämpliga lösningar. Resultatet är inte givet, det påverkas av de val som den lärande gör som i sin tur emanerar från personens kunskapsbas och förmåga till reflexivt tänkande. Förmågor som gynnar denna typ av lärande är i sig abstrakta: planering, teoretisering, hypotesprövande samt skapande. Men den pågående processen som rör problemet eller uppgiften behöver inte vara abstrakt, det kan handla om att snida en smörkniv eller skriva ett reportage. Det är förmågan till reflexion som är abstrakt (Biggs & Tang 2011, s. 176 - 177).

2.7.4 Problembaserat lärande

Mycket av de som Biggs & Tang (2011) tar upp när de förklarar teorin ”constructive alignment” handlar om att omsätta teoretiska kunskaper till praktik. En modell för lärande som de tar upp är ”problembaserat lärande”. Författarna ser hur deras tankar kring att omsätta teoretisk kunskap till praktik ryms inom denna modell. De listar några punkter som i sin tur kommer från Barrows (1986):

1. Skapa kunskap som sedan ska användas i praktiken.
2. Utveckla kognitiva processer för att resonera, både med sig själv och med andra, kring sådant som relaterar till yrkesrollen.
3. Utveckla ett eget system för att styra lärandet – förmåga till reflexion samt metakognitiva egenskaper. Speciellt då problembaserat lärande ofta äger rum i den miljön den lärande kommer jobba inom sedan.
4. Ökad motivation för lärande. Den lärande upplever att det är möjligt att lösa uppgiften. Det finns yttre och inre drivkrafter som skapar intresse och incitament att faktiskt lära sig

2.7.5 Drivkrafter

En lärares uppdrag är att maximera den studerandes drivkraft att lära sig de saker som ingår i kursen. Den bästa motivationen är den som kommer inifrån den studerande, den som bara finns där. Tyvärr är det ganska sällan verkligheten ser ut så. Om det händer så är det ofta något som uppstår när den lärande redan har tillägnat sig förkunskaper inom det hen ska lära sig. Utmaningen för lärare blir då att skapa den motivationen innan den lärande tillägnat sig kunskaper i den utsträckningen att de har en egen, inre motivation. Om man som lärare inte lyckas fånga upp de mindre motiverade elevernas så är risken att de fortsätter att lära sig saker bara på ytan och i och med det fortsätter ha brist på motivation.

Motivation får inte ses om som något man har eller inte har. Istället finns det sätt att skapa motivation hos den som ska lära sig något. För det första så måste det vara viktigt för den som ska lära sig, det måste ha någon betydelse. För det andra så behöver den lärande känna att det faktiskt finns en möjlighet att lyckas (Biggs & Tang, 2011, s. 34 - 35). Biggs & Tang (2011, s. 35 - 37) tar upp fyra olika typer av motivation.

1. Yttre motivation. Den uppstår när den lärande utför något där det som produceras har ett värde för dem själva. Det kan vara något materiellt som exempelvis pengar eller också att de undviker någon form av straff om de inte genomför uppgiften. I regel så innebär denna typ av motivation att den lärande ägnar sig åt ytinlärning då fokuset kan hamna på konsekvenserna av det man lär sig istället för vad en faktiskt ska lära sig. Negativ förstärkning är i regel ännu sämre då det riskerar att skapa en rad konsekvenser som oro, ilska och skam vilket inte hjälper till i lärandet.

2. Social motivation. Det innebär att en person lär sig något för att få uppskattning av andra personer vars åsikter är viktiga för dem. Här kan det vara personer som fungerar som förebilder, det kan också vara föräldrar eller andra familjemedlemmar som har värderar utbildning högt vars åsikter är viktiga för den lärande.

3. Prestationsbaserad motivation. Denna typ av motivation riskerar att göra elever till konkurrenter istället för att samarbeta kring uppgifter. Den riskerar också att sätta fokuset på spelet för att nå till en viss punkt istället för att fokuset ska ligga på punkten man ska till.

4. Inre motivation. Det innebär att drivkraften kommer inifrån. Det är resan som är i fokus inte målet. Den lärande är intresserad av uppgiften eller ämnet av egen drivkraft. Detta är den ideala motivationen för de som ägnar sig åt akademiska studier. Det är också den typ av drivkraft som mest stimulerar till djupinlärning. Den finns också oftast hos de som är vana att uppleva framgång när de ägnar sig åt inlärning. Om den studerande gör en koppling mellan det som ska läras in och personens yrkesmässiga framtidsplaner ökar chanserna för att inre motivation ska finnas som drivkraft.

Biggs & Tang (2011, s. 37) menar att nyckeln till att få motiverade studerande är att de får verkliga uppgifter att lösa och att de kan koppla ihop dessa uppgifter med vad de lärt sig i sina studier samt vad de vill hålla på med senare i livet.

2.7.6 Formativ och summativ bedömning inom begreppet constructive alignment

Det finns många orsaker varför man jobbar med bedömning när det gäller studerandes lärande. Det kan handla om att göra ett urval, kontrollera och motivera studerande, det kan röra sig om att omvärlden efterfrågar bedömning samt att säkerställa att de lärande har kommit upp i en viss kunskapsnivå. Men de största anledningarna för att ha bedömning är formativ återkoppling samt summativ gradering (Biggs & Tang, 2011, s. 195).

Formativ återkoppling sker under uppgiftens gång. Den typen av återkoppling är menad att stötta den lärande i lärprocessen. Den hänger starkt ihop med att lära ut. Metoden innebär möjlighet att upptäcka fel under inlärningens gång, fel som det finns utrymme är rätta till. Den lärande bör här också ägna sig åt att upptäcka och rätta till fel som hen själv har begått under lärprocessen. Här kan den lärande även ta hjälp av sina klasskamrater vilket skapar möjligheter att reflektera över sitt arbete.

Formativ återkoppling är en tvåvägskommunikation där läraren behöver känna till var den lärande befinner sig för att kunna bedöma vilken typ av feedback som eleven behöver. Det är grundläggande för att all typ av återkoppling ska ha någon positiv effekt på elevens inlärning. Författarna menar att sådan information bäst framkommer om läraren är med den lärande under praktiska inlärningsmoment och då kan följa var i inlärningsprocessen hen befinner sig. Det är svårare för läraren att skapa förutsättningar för den typen av bedömningar om grupperna är stora samt om det är en mer föreläsningsliknande situation. Det är också viktigt att eleven har fått möjlighet att tillägna sig baskunskaper inom ämnet som hen jobbar med. Då kan den lärande bygga vidare med kunskap för att nå lärandemålen, som på ett tidigt stadium behöver vara tydligt presenterade så att eleven vet vad hen är på väg. Då blir återkopplingen effektiv i att minska kunskapsluckorna och den lärande får bättre förutsättningar för att på egen hand ta kontroll över sin inlärningsprocess och bedöma vad hen behöver inrikta sig på. Det är också centralt att läraren, tillsammans med gruppen, skapar en miljö där det är tillåtet att göra och ha fel. Det ska inte ses som ett misslyckande av eleven utan som en möjlighet till lärande både för eleven och hela gruppen. Det gäller som lärare att kommunicera att felet inte kommer påverka den slutliga bedömningen av uppgiften. Det gäller också att den elev som gör ett intressant misstag inte upplever att den blir uthängd inför gruppen om läraren tar upp det som exempel. Det senare är en fråga om förtroende och interpersonella relationer mellan gruppen och läraren samt inom gruppen (Biggs & Tang, 2011, s. 64 - 66).

Det finns en likhet mellan summativ och formativ bedömning - båda jämför den genomförda prestationen med hur den egentligen ska utföras. Summativ bedömning är till för att gradera och/eller godkänna de studerande efter det att kursen är genomförd. Syftet är att bedöma hur väl den studerande har genomfört utbildningen. Bedömningen är slutgiltig vilket medför att de studerande är rädda för hur den ska falla ut. Det gör att de blir ovilliga att erkänna sina misstag då misstag i en sådan kontext signalerar misslyckande vilket kan påverka den summativa bedömningen. Det är viktigt att det är helt klargjort för eleven när det är summativ och när det är formativ bedömning under kursens gång. Det är också viktigt att det är framgår vilka moment som värderas enligt de olika bedömningssätten så att den lärande inte blir osäker och försöker dölja eventuella fel och misstag. Istället för att dessa blir möjligheter till lärande så riskerar de att leda eleven fel och skapa osäkerhet (Biggs & Tang, 2011, s. 196 - 197).

Biggs & Tang (2011, s. 197 - 198) använder det engelska begreppet "backwash" som kan beskrivas som att eleven börjar sitt lärande bakifrån. Det innebär att den lärande först tittar på vad som ska bedömas och låter sedan detta styra vad hen ska försöka lära sig. Begreppet "backwash" har en dålig klang då det medför att eleven snarare "pluggar för provet" än lär sig för livet. Biggs & Tang vill ändra på detta synsätt och menar att om lärarna utformar sina uppgifter så att de har bäring på vad eleverna faktiskt behöver kunna så kan strategin istället ha positiv inverkan. Det knyter an till ett av Biggs centrala begrepp, "constructive alignment", eller förklarande kunskap som finns beskrivet ovan. För den studerande så äger den summativa bedömningen rum i början av uppgiften då hen gör en uppskattning av vad som behövs läras. För läraren görs den i när uppgiften är genomförd. Om uppgiften är utformad så att den stämmer överens med lärandemålen samt att den studerande ser att det som ska läras är viktigt för dennes mer övergripande mål med kursen så är målen både för läraren och eleven sammanlänkande.

Kapitel 3 Metod

I det här kapitlet presenteras omständigheter och förutsättningar för undersökningen. Här beskrivs också kortfattat kursen som deltagarna i studien deltar i samt folkhögskolans sätt att jobba med omdöme och bedömning. Även metoderna för undersökningen gås igenom och förklaras. Etiska överväganden samt datasäkerhet tas upp.

3.1 Bakgrund till val av metod

Undersökningen i studien är gjord på 28 kursdeltagare som går två medieutbildningar på folkhögskolan. Jag som har gjort undersökningen är även kursdeltagarnas lärare. Bakgrundsdelen inleds med en beskrivning av hur det kan gå till när kursdeltagarna utför skoluppgifter samt hur omdömesprocessen kan gå till. Ambitionen att beskrivningen ska ge en fond till undersökningen.

Jag undervisar på det som kallas särskild kurs vilket innebär att det är en eftergymnasial utbildning. På särskilda kurser inom folkhögskolan får vi som lärare inte ge omdömen eller bedömningar på elevers, eller som det heter i folkhögskolevärlden – kursdeltagares prestationer. Istället samlar vi utbildningens alla delkurser i ett kursintyg som kortfattat beskriver de olika delkursernas innehåll. Kursintyget har två syften, dels att beskriva och sammanfatta de momenten som kursdeltagaren har deltagit i och fullgjort, dels att fungera som ett intyg att visa upp för presumtiva arbetsgivare.

För att det ska framgå för kursdeltagaren vad som förväntas av hen under en delkurs specificeras vilka moment som ska vara genomförda enligt de standarder som har gåtts igenom. De olika delkurserna innehåller i sin tur ofta deluppgifter som ska genomföras. Även här finns kriterier formulerade och kommunicerade till kursdeltagarna så att de ska kunna bilda sig en uppfattning vad som krävs för att genomföra uppgiftens delmoment. Jag kan exemplifiera med medieutbildningens skrivkurs där kursdeltagarna i början av kursen ska skriva notiser. Kursdeltagarna läser notiser och analyserar tillsammans med läraren hur de är uppbyggda. Därefter presenteras uppgiften där de själva ska skriva notiser. Exempel på kriterier som de ska uppfylla för att uppgiften ska anses genomförd är att enkäten ska innehålla ett visst antal intervjupersoner, den ska svara på en tydlig fråga samt hålla sig inom ett givet antal tecken. Efter inlämning och gemensam genomgång väntar en ny uppgift. Nu ska kursdeltagarna använda de tillägnade erfarenheterna för att bygga på med ny kunskap. De ska skriva en nyhetsartikel. Samma sak här – först läsa och analysera lärarens utvalda exempel. Därefter gå igenom uppgiftsbeskrivningen för att klargöra vilka delar som behöver vara med i artikeln samt vilka kriterier som gäller för att uppgiften ska ses som genomförd. Så fortsätter det att utvecklas och byggas på med fler skrivuppgifter som relaterar till tidigare genomförda uppgifter och tillägnad kunskap.

Det går att spåra mycket av det som görs inom folkhögskolan till hur styrdokumenten för hur undervisning och bedömning ska gå till är formulerade. Bakom dessa finns politiska beslut som har tolkats och verkställts av Folkbildningsrådet. Det är det organ som fördelar pengar till folkhögskolor och studieförbund samt ser till medlen används på rätt sätt. Inom särskild kurs på folkhögskolan så får man inte ge omdömen om hur väl en kursdeltagare har genomfört en delkurs. På den skola där jag arbetar har detta fått till följd att vi inte ger omdömen på några som helst typer av kursmoment. Istället försöker vi formulera olika kriterier som ska vara uppfyllda för att det ska gå att avgöra om en uppgift är genomförd på ett godkänt sätt. Det gör att olika typer av bedömningar hela tiden görs för att avgöra om uppgiftens genomförande möter de uppsatta kriterierna. Konsekvensen av detta system blir att lärare på särskild kurs på skolan inte arbetar med omdömen eller gradering av kursdeltagarnas

prestationer. Men då det handlar om bedömning så har lärarna en dialog sinsemellan för att avgöra vilka lösningar som kan bedömas som att kursdeltagarna har mött kriterierna. Jag uppfattar att detta arbetssätt ligger i linje med Biggs teori angående formulerade kriterier för elever så att de ska veta vad krävs för att genomföra en uppgift (Biggs & Tang, 2011, s. 97). Således blir även återkopplingen på genomförda uppgifter präglad av synen kunskap som kursdeltagaren visar upp. Har personen mött kriterierna, i så fall på vilket sätt. Eller om personens prestation inte uppfyllt de kriterierna, vad är det som saknas och behöver kompletteras för att uppgiften ska betraktas som genomförd och godkänd. I båda fallen krävs en precisering av lärandemålen för att kursdeltagaren ska ha möjlighet att uppfatta vad hen har presenterat i relation till de uppställde målen.

3.1.2 Forskningsetik

I min undersökning beaktar jag Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6).

Jag har innan undersökningen genomförts informerat informanterna om att det är frivilligt att delta i undersökningen och att de även har rätt att avbryta sin medverkan när undersökningen startat. Jag berättade i stora drag om syftet med undersökningen samt att undersökningen kan bidra med att ge ny kunskap som kan vara till nytta för framtida undervisning. Jag vill få fram att jag gör undersökningen som en del i min masterutbildning vid Stockholms universitet. Då jag genomför undersökningen på kursdeltagare som jag undervisar kommer även detta tas upp som en punkt.

När det gäller samtyckeskravet så har jag inhämtat samtycke från alla som väljer att delta i undersökningen, se utformning i bilaga 3. Deltagarna var vid undersökningstillfället 19 år och äldre. Eftersom ljudfiler där deltagarnas förnamn förekommer räknas röstmeddelandet som en personuppgift enligt dataskyddsförordningen GDPR (Datainspektionen, 2019). Det innebär att kursdeltagarna behöver fylla i ett specifikt samtycke utformat enligt GDPR:s riktlinjer. Samtyckesblanketterna kommer förvaras hos min handledare på Stockholms Universitet. Dock är min bedömning är att de frågor jag kommer ställa inte är av privat eller etisk känslig natur då det i första hand kommer handla om informanternas uppfattning om återkoppling i form av röstmeddelande.

I enlighet med samtyckeskravet kommer jag poängtera att deltagandet är helt frivilligt och inte är något som kommer påverka dem i deras ordinarie studier, var sig om de väljer att delta eller inte. Här är jag medveten om att min ställning som lärare kan ha inverkan över deras beslut. Jag förklarar att undersökningen är en studie i min utbildning och inte något som vare sig påverkar eller ingår i deras utbildning.

Det kommer vara röstmeddelande som jag har gjort och gett kursdeltagarna som de kommer få svara på frågor kring. Hur och om det påverkar resultaten är svårt att uttala sig om men vetskapen om förfarandet kan vara relevant att känna till.

Konfidentialitetskravet innebär att deltagarna uppgifter i möjligaste ska förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga ska ta del av dem. De kommer att ligga på en server som är godkänd enligt de standarder som krävs för att leva upp till GDPR:s krav. Uppgifter som kan knytas till enskilda informanter kommer att avidentifieras så att enbart behöriga känner till vilka svar som hör till respektive individ. De insamlade uppgifterna kommer endast användas för forskningsändamål i linje med nyttjandekravet. Deltagarna i studien kommer att underrättas när undersökningen är klar och redo för opponering på seminarium. De som efterfrågar kommer att få tillgång till den färdiga uppsatsen.

3.1.3 Reflektioner över att genomföra en undersökning på kursdeltagare jag undervisar

Med det ovan sagda om etiken med att göra en undersökning på de kursdeltagare jag undervisar vill jag vara transparent och ta upp några erfarenheter jag gjort under studiens gång. Även om jag inte uppfattar forsknings- och undersökningsfrågorna som känsliga så kan det uppfattas som känsligt av deltagarna att verkligen säga vad de tycker om röstmeddelanden. Det är ju trots allt jag som har gjort dem. Bara att komma med synpunkter och kanske till och med kritik på en metod som jag är intresserad av förstår jag kan svara svårt. I de fall vid djupintervjuerna där jag tycker mig ha känt av en svårighet för deltagarna att vara ärliga så har jag försökt förklara att det är precis ärlighet jag värdesätter.

Det faktum att alla 28 kursdeltagare valde att delta i undersökningen kan också vara värt att reflektera kring. Det kan ju vara så att det finns en uppfattning att det ingick att delta då undersökningen gjordes på en del av en lektion. Det kan ha försvårat möjligheten att säga att man inte ville delta då det hade varit synligt vem som aktivt valde att inte vara med. Rädslan att bli utpekad kan såklart ha hindrat personer från att fatta det beslut de verkligen ville.

Jag är också ansvarig för medieutbildningarna på skolan vilket gör att alla kursdeltagare på något sätt kommer ha med mig att göra under de två åren de går på skolan. Jag förstår att de är måna om att ha en bra relation till mig under deras skoltid. Skulle det uppfattas som att den kan äventyras genom att inte delta i undersökningen eller genom att ha åsikter om de röstmeddelande de fått av mig så kan det påverka hur de väljer att göra och att svara.

Med det sagt så hoppas jag att jag innan och under studiens gång har kunnat sätta ord på deras eventuella farhågor, vara öppen för frågor om undersökningen samt förmedlat att det verkligen är deras upplevelser, vilka de än må vara, som jag är intresserad av. Min förhoppning är att jag har lyckats skapa ett förtroende i gruppen som har gjort att deltagarna känt att de kan svara och göra som de vill.

3.2 Metodbeskrivning

En studie gjord av Weaver (2006) tar upp studenters uppfattning om återkoppling i skriven form. Hon genomför en både kvalitativ och kvantitativ studie som fokuserar på de studerandes attityder, tilltro och uppfattning av återkoppling i skriven form från deras lärare (Weaver, 2006, s. 380). Weaver undersöker studerandes attityder och uppfattningar av återkoppling i stort inriktad på skriven form som de får av sina lärare. I denna uppsats har jag inspirerats av Weavers (2006) metod men att istället för att titta på återkoppling i skriven form undersöka återkoppling i form av röstmeddelande.

Jag använder både kvalitativ och kvantitativ metod i underökningen. Den kvantitativa delen består av en enkät med frågor där det finns på förhand givna svarsalternativ som presenteras för informanten. Svaren kommer kunna knytas till enskilda informanter i undersökningen men också ligga till grund för en aggregerad syn på hur hela gruppen svarar på frågorna. Den kvantitativa delen kompletteras av en kvalitativ del. Efter att enkätundersökningen har genomförts har jag tittat hur de olika deltagarna har svarat. Utifrån svaren har jag valt ut några som jag sedan ställde fördjupningsfrågor till.

3.2.1 Beskrivning av undersökningen

Jag har valt att kombinera kvantitativ och kvalitativ metod i denna undersökningen för att i enlighet med mitt syfte rikta in mig på att försöka beskriva kursdeltagarnas upplevelser av röstmeddelande som

form för återkoppling. Jag är intresserad av en samlad bild från hela gruppen men vill också försöka att skapa en djupare förståelse för den bilden. Jag tänker använda mig av en standardiserad enkätundersökning i kombination med djupintervjuer av några av kursdeltagarna. Mitt urval består av en årskurs kursdeltagare som går två olika medieutbildningar på folkhögskolan. Antalet kursdeltagare är 28. Lite beroende på hur man ser det så kan man säga att upplägget för den kvantitativa delen av undersökningen mest liknar en totalundersökning, det vill säga att alla som går i den aktuella årskursen på medieutbildningarna på skolan ingår i urvalet. När det gäller den kvalitativa delen så kommer jag göra ett urval, se beskrivning ovan, ur populationen och rikta in mig på några av de svaren från deltagare som jag bedömer kan skapa djupare förståelse för syftet och frågeställningarna.

3.2.2 Urval djupintervjuer

Urvalet har skett med ambitionen att visa på ett brett spektrum av åsikter. Jag har inte gjort djupintervjuer utifrån varje enskild enkätfråga. Jag försökte avgränsa mig till de frågor som jag bedömde hade störst bäring på uppsatsens syftesformulering. Jag valde slumpmässigt ut två personer som i enkätundersökningen hade valt den svarkategori som fick flest antal svar. Det för att få möjlighet att förstå hur några från den dominerande svarkategorin resonerade. För att få ett brett spektrum av tankar och uppfattningar valde jag också slumpmässigt ut två svarande från den minsta svarskategorin för att få reda på hur de resonerade. I de fall det enbart var en deltagare som valt den kategorin valde jag slumpmässigt ut en person från det närmast positionerade svarsalternativet. Jag har inte intervjuat någon som valde svarsalternativet ”vet ej”.

Vid genomförandet av djupintervjuerna fick jag anpassa mig efter vilka deltagare som var tillgängliga. I de fall någon som representerade en viss kategori inte var kunde medverka valde jag istället en annan deltagare som låg närmast den tänkta svarskategorin.

3.2.3 Enkätundersökningen

För att operationalisera syftet kommer jag formulera ett antal frågor som har standardiserade svarsalternativ. Då jag är intresserad av att få en samlad bild av hur gruppen uppfattar återkoppling via röstmeddelanden kommer jag ha stängda svarsalternativ. De möjliga svarsalternativen kommer att ligga på en ordinalskala. Denna typ av skala klassificerar datan och skapar även en rangordning mellan de givna svarsalternativen (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 605). En ordinalskala är användbar då de ger en uppfattning om hur de medverkande uttrycker sig med ord samtidigt som de skapar kategorier som även kan delas in i siffror. Jag har på förhand formulerat svarsalternativen enligt en skala där informanterna väljer det alternativ som ligger närmast deras upplevelse av den aktuella frågan. Att formulera svarsalternativ snarare än att använda en sifferskala har visat sig ge mer pålitliga svar (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 388).

Bedömningsskalor kan beskrivas som kraftfulla och användbara inom forskning. Dock finns det begränsningar som är viktiga att vara medveten om. De formulerade svarsalternativen kan tolkas olika av respondenterna. Det går inte att förutsätta och säkerställa att deltagarna har samma uppfattning om de formulerade svarsalternativens innebörd. Det gör att tolkningen av bedömningsskalan kan variera från individ till individ. Även individens tolkning kring avstånden, eller skillnaderna mellan de olika svarsalternativen kan variera. Det är också en utmaning i att få en bedömningsskala balanserad, det vill säga att den inte har tyngdpunkt åt något håll, exempelvis att alternativen kan vara mer positiva eller negativa. Det finns också forskning som visar att respondenter tenderar att i större utsträckning välja alternativ som finns till vänster på en skala som sträcker sig från vänster till höger. Det kan innebära att om man bara genom att vända på den aktuella bedömningsskalan så skulle man få ett

annat utfall. De flesta vill heller inte se sig själva som extremister vilket får till följd att man oftare väljer alternativ som finns i mitten av bedömningsskalan. Vid användandet av frågeformulär kan det också vara svårare att säkerställa att informanterna faktiskt talar sanning. Möjligheten att kontrollera eller bli varse detta är begränsad då informanten ofta fyller i undersökningen på egen hand och inte i direkt närvaro av exempelvis forskaren svar (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 387 - 389). De ovan nämnda delarna kommer jag ha i huvudet då jag anser att metoden trots begränsningarna kan bidra till att få ny kunskap om hur röstmeddelanden upplevs. Tanken är att svarsalternativen ska göra det möjligt att se hur hela gruppen svarar för att få en aggregerad bild av gruppens samlade uppfattning i de olika frågorna. Tanken är också att kunna identifiera enskilda informanter vars svar sticker ut på något sätt för att sedan ha möjlighet att intervjua dessa för att få en djupare förståelse för hur de har resonerat.

Den genomförda enkätundersökningen består av fyra delar, se bilaga 1. Den första delen tar upp variabler som namn, ålder, kön och vald utbildning. I den andra delen får deltagarna svara på hur väl bekanta de är med några av de centrala begrepp och kriterier som ingår för att genomföra uppgiften. Intentionen är att den informationen ska ge en bild av i vilken grad kursdeltagarna har uppfattat delar av undervisningen som ligger till grund för att ha möjlighet att genomföra uppgiften. Del tre tar upp frågor som rör kursdeltagarens uppfattning om hur innehållet i röstmeddelandet är utformat. Den fjärde och sista delen ställer frågor kring hur kursdeltagaren uppfattar röstmeddelande som metod för återkoppling.

Till de flesta frågorna finns fem fasta svarsalternativ. Tanken är att svaren ska gå att kategoriseras och ge en sammantagen bild över hur gruppen uppfattar röstmeddelande som metod för återkoppling. Den ska också ligga till grund för att gå vidare och ställa frågor till kursdeltagare för att få en fördjupad uppfattning om hur de har tänkt när de svarat. Jag har på två ställen valt att ställa öppna frågor. Den ena är obligatorisk att svara på och rör var, hur och vilket sätt de har tagit del av röstmeddelandet. Den knyter an till Den andra är inte obligatorisk och ställer frågan om de har något övrigt de vill lägga till när det gäller röstmeddelande som metod för återkoppling.

3.2.4 Återkopplingen och de röstmeddelanden som ingår i undersökningen

De 28 röstmeddelanden som kursdeltagarna svarar på frågor om i enkäten är mellan 2 minuter och 35 sekunder samt 5 minuter och 26 sekunder långa. Återkopplingen är indelad enligt en mall, såsom Cann (2014, s. 39) menar gynnar den lärandes förutsättningar att ta till sig innehållet. där jag börjar med att hälsa på kursdeltagaren och tacka för inlämningen för att sedan att ta upp några saker som är bra med den inlämnade texten, inspirerad av Hennessy och Forrester (2014, s. 786). Därefter tar jag upp fyra av de begrepp som har ingått i undervisningen varav några kallats ”byggstenar. Begreppen jag valt ut benämns som ”kroken”, ”vinkel”, ”ingressen” och ”röd tråd”.

Då deltagarna i denna studien går en medieutbildning kan det vara relevant att lära sig skriva en nyhetsartikel. Dock är medievärlden stor och det finns många olika yrkesroller som ryms inom den vilket kan göra att flera inte ser någon koppling mellan den aktuella uppgiften och deras framtida yrkesliv. Det kan minska den inre motivationen att lösa uppgiften enligt uppställda kriterier. Det kan dock delvis balanseras genom att uppgiften ingår som ett moment för att fullgöra delkursen vilket gör att det även finns yttre faktorer som kan driva på motivationen.

Efter blocket om ”byggstenar” resonerar jag lite friare kring hur de har löst uppgiften, hur de får med de uppsatta kriterierna för uppgiften samt tar upp delar som kan vara specifika för den inlämnade texten. Forskning kring återkoppling, som tidigare beskrivits, är lite tudelad kring hur ”resonerande ton” tas emot av eleven som får återkopplingen. Det kan uppfattas som att det stärker det

metakognitiva delen av lärandet samt drivkraften att ta eget ansvar för sitt lärande (Biggs & Tang, 2011, s. 179; Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019, s. 71) och det kan också uppfattas som att det blir för mycket information och att tydligheten i vad som förmedlas därmed kan gå förlorad (Martini & DiBattista, 2014, s. 5). Här kan det också finnas förslag på hur hen som har gjort uppgiften skulle kunna ha löst den sam tips för hur man kan tänka i framtida liknande situationer. Meddelandet avslutas mad sammanfattande tankar där jag återknyter till centrala delar som rör hur kursdeltagaren har genomfört uppgiften. Ambitionen är att de sista meningarna ska ta fasta på det som var positivt i genomförandet av artikeluppgiften som de sedan kan ta med sig från övningen.

3.3 Intervju som metod

Jag använder intervju som metod då jag ansluter mig till synen att djupare förståelse kan skapas mellan deltagaren i undersökningen och intervjuaren när denne ställer frågor utifrån hur personen har svarat i den standardiserade enkätundersökningen (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 411; s. 421). I det engelska ordet för intervju ligger två betydelser: "inter" och "view", som kan översättas som "mellan" och "åsikt". Det innebär att ordet kan tolkas som att åsikter skapas mellan den som intervjuar och den intervjuade (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 409). Detta synsätt ligger i linje med delar av socialkonstruktivismen som menar att gemensamma uppfattningarna i olika individers medvetande tillkommer genom socialisation och social interaktion. Socialkonstruktivismen har brottats med frågan om det finns en verklighet utanför den egna personens medvetande eller om det är var och ens perception och medvetande som skapar en persons uppfattning om verkligheten. Frågorna hopar sig när individen även är en del av ett samhälle - är verkligheten olika för alla enskilda individer eller uppfattar alla individer verkligheten på samma sätt? Finns det till och med en gemensam "rätt" uppfattning om hur verkligheten är beskaffad och hur avgör man i ett samhälle vilken som är den "rätta" verklighetsuppfattningen? Till dessa frågor har tänkare inom socialkonstruktivismen intagit olika positioner. Jag kommer inte redogöra djupare för dessa här utan nöjer mig med att konstatera att många teoretiker inom socialkonstruktivismen enas i att uppfattningen om verkligheten konstrueras genom interaktion mellan individer, såsom sker i en intervjusituation (Wienberg, 2009, s. 295).

En intervju är ingen vanlig konversation. Den sker utifrån ett syfte. En intervju kan ses som ett socialt möte och med det så kommer flera saker som man som intervjuare bör vara medveten om. En djupintervju är inte ett tillfälle för rent informationsutbyte där båda parter uppfattar innehållet i konversationen på samma sätt. Här kan många faktorer påverka, faktorer som kan upplevas på olika sätt av den som intervjuar och den intervjuade. Det kan handla om motivation att delta, tidigare erfarenheter av intervjusituationer, förtroende mellan parterna i intervjusituationen, relationen och maktförhållandet mellan de deltagande i intervjun, språklig förståelse för att bara nämna några faktorer. Dessa saker går inte bortse ifrån utan intervjuaren bör ta med dessa i beräkningarna när hen tolkar svaren (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 410 – 411; 421).

Att genomföra intervjuer innebär i många fall en möjlighet för en friare metod för datainsamling jämfört med den standardiserade enkätundersökningen. Graden av struktur gällande utformningen av en intervju kan påverkas av vilken eller vilka frågor som intervjuaren vill få svar på. I mitt fall så är jag intresserad av djupare förståelse för utvalda svar från deltagare i enkätundersökningen. Det innebär att jag har möjlighet att fokusera och strukturera frågorna i intervjusituationen jämfört med om jag inte skulle ha någon föreställning om vad jag letade efter. Styrkorna i en sådan intervju ligger i att förutsättningarna för att sortera den insamlade datan är ganska goda samt att intervjuaren kan gå vidare på svar hen finner relevanta utifrån syftet med undersökningen. Intervjuaren ges möjlighet att

vara flexibel och gräva djupare i svaren och skapa större förståelse. Man kan tillsammans reda ut eventuella missförstånd och missuppfattningar. Oväntade svar kan leda till nya tankar och idéer rörande syftet med studien. Svagheterna kan dock vara att man missar viktiga delar då frågorna är fokuserade. Även den mer konversationslika intervjustilen gör att formuleringen av frågorna kan skilja sig vid de olika intervjuerna vilket kan påverka hur den intervjuade tolkar och svarar på frågorna (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 412 - 416). Här ska man dock som intervjuare vara medveten om att påverkan kan ske om man frågar vidare kring ett speciellt ämne. Den intervjuade kan uppfatta det som att det är något av extra vikt och i samspelet med intervjuaren kan någon form av snedvridning ske när det gäller innehållet i svaren. För att minska risken kan man försöka standardisera intervjufrågorna och även de fördjupande intervjufrågorna både till utformning och antal (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 420). Cohen, Manion & Morrisson (2011, s. 419) menar att den största nackdelen med öppna intervjufrågor är svårigheterna att koda svaren. I den aktuella undersökningen är min tanke med de öppna intervjufrågorna att de ska fungera som komplement till de strukturerade frågeformuläret.

De kompletterande djupintervjuerna spelas in i form av en ljudupptagning. Jag vill använda ljudmediet i första hand för att dokumentera vad som sägs. Att använda inspelningsutrustning kan påverka intervjusituationen. Det är olika från person till person hur man reagerar på att bli inspelad. Det är en avvägning mellan hur korrekt man vill dokumentera intervjun och hur goda förutsättningarna är för att skapa en avslappnad intervjusituation (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 424). En reflektion kring att bli inspelad – att använda mikrofon är något som kursdeltagarna gör i många övningar vilket kan leda till att det är något de inte reagerar särskilt mycket på även i denna situationen. Att de har en viss vana kan göra att användandet inte behöver inverka så mycket på intervjusituationen som kanske det kanske hade gjort vid andra tillfällen.

Cohen, Manion & Morrisson (2011, s. 420) pekar på möjligheten att man som intervjuare kan ha en påverkan på svaren. Som lärare åt deltagarna i studien kan min närvaro påverka hur de svarar. Även det faktum att det är röstmeddelandet som jag har läst in som de ska svara på kan ytterligare påverka deras svar. För att minska risken att de inte fullt ut säger vad de tycker så har jag vid flera tillfällen tagit upp att undersökningen är ett projekt utanför deras skolgång. Dock är det svårt att veta om och i så fall i vilken utsträckning lärar-kursdeltagar-relationen kan påverka hur de svarar.

Frågorna i djupintervjuerna ställdes som öppna frågor. Jag läste upp för deltagarna hur de svarat i enkäten på den aktuella frågan och sedan bad jag dem berätta hur de tänkte. Jag spelade in deras svar med röstmeddelandefunktionen på min smartphone. Beroende på hur de svarade valde jag från person till person att ställa följdfrågor. Ibland gjorde jag sammanfattningar för att kontrollera om jag hade uppfattat deras svar korrekt. Intervjuerna gjordes i ett grupprum på skolan och de gjordes en och en. Av praktiska skäl som schemaläggning samt skollov så ägde intervjutillfället rum 20 dagar efter datumet då majoriteten fyllde i enkäten. För att hjälpa den svarande läste jag upp hur hen hade svarat i enkäten på den aktuella frågan och gav personen utrymme för att fundera igenom sitt svar innan vi började intervjun. Förhoppningen var att personen skulle kunna samla ihop tankarna och få lite tid att formulera ett svar.

3.3.1 Transkribering av intervjuerna

Att föra över data från ljudfiler till textform innebär att information kan gå förlorad. Då ljudfiler fångar på vilket sätt man säger saker kan den dimensionen gå förlorad när verbal information sedan ska omvandlas till skriven text. Ljudfiler får även med det sociala mötet med suckar, tonfall och pauseringar vilket kan gå förlorat när vad som sägs transkriberas till text. Å andra sidan så är målet med dessa intervjuer inte att få med all den typen av information. All form av datainsamling kan innebära informationsförluster vilket gör att det något man bör vara medveten om. Man bör också ha med sig att något som sades i intervjusituationen, enligt resonemanget ovan, kan påverkas av att transkriberas och lyftas ur sin ursprungliga sociala och kulturella kontext. Även aspekter som tid och rum kan påverka tolkningen av innehållet i intervjun (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 426 - 427).

Jag har valt att inte transkribera alla intervjuer och heller inte hela intervjuerna. Jag lyssnar på inspelningarna väljer ut de delar som jag finner relevanta utifrån frågeställningarna och syftesformuleringen. Dessa finns sedan återgivna i texten. Då inspelningssituationen i första hand är till för att dokumentera deltagarnas svar kommer jag inte redovisa exempelvis pauseringar, fraseringar och stakningar. Metoden används inte för att göra en samtalsanalys utan för att dokumentera intervjusituationen och så långt som möjligt sträva efter att deltagarnas svar blir korrekt återgivna.

3.4 Analys av resultaten

Det är således ingen objektiv sanning som nu ska avtäckas. Det är snarare en reflekterande och reaktiv process mellan forskaren och den insamlade datan. Forskaren väljer ut vad hen vill fokusera på och gör under tiden en tolkning av innehållet. Det kan finnas en spänning mellan helhetsintrycket av exempelvis en intervju och de olika delarna som intervjun består av. Som ett första steg i analysen sammanställer jag resultaten av den kvantitativa delen för att se eventuella mönster och tendenser. Därefter går jag vidare på det som är relevant i förhållande till syftet och frågeställningarna och formulerar den kvalitativa delen av undersökningen. Den kommer således bygga på enkätresultaten och utformas efter dessa för att skapa möjligheter för djupare förståelse utifrån syfte och frågeställningar (Cohen, Manion & Morrisson, 2011, s. 427 - 428).

Teorell & Svensson (2007, s. 273) väljer att använda begreppen extensiva och intensiva studier istället för kvantitativa och kvalitativa metoder då de bland annat menar att dessa uttryck bättre beskriver de båda tillvägagångssätten. Jag väljer dock att använda mig av uttrycken kvalitativ och kvantitativ ansats. De och andra forskare (Matta, 2019, s. 409) menar också att den motsättning som de tycker sig ha sett mellan de båda metoderna inte finns. De olika tillvägagångssättens styrkor och svagheter kompletterar istället varandra och författarna menar att metoderna bör kombineras, gärna inom ramen för en och samma undersökning, vare sig frågeställningen är åt det beskrivande av beskrivande eller förklarande hållet. Det synsättet ligger i linje med hur jag valt att lägga upp metoden för denna studien.

3.4.1 Validitet – trovärdighet

Begreppet validitet kan definieras som att man verkligen mäter det man avser att mäta. Det handlar om att det bör finnas en koppling mellan de teoretiska begreppen man vill undersöka och det materialet man faktiskt studerar (Teorell & Svensson, 2007, s. 59). Det finns en diskussion om begreppet

validitet där några tveksamma och till och med kritiska till att använda begreppet validitet. De menar att andra begrepp behövs som är mer anpassade till kvalitativa forskningsmetoder. Exempel på sådana begrepp är trovärdighet och tillförlitlighet. Dessa begrep ska täcka in hur systematisk och noggrann man varit under hela forskningsprocessen. Resultaten blir då en följd av hur trovärdig och tillförlitlig man har varit vid insamlandet av data och i analysen (Fejes & Thormberg, 2016, s. 259).

I framtagandet av enkätfrågorna är min ambition att dessa ska vara formulerade så att de har bäring på syftet i undersökningen så att den blir tillförlitlig. Det finns många faktorer som kan påverka just tillförlitligheten utöver frågornas formulering. Det kan exempelvis handla om motivation hos de svarande, språklig och begreppsmässig förståelse samt om relationen mellan mig som står för studien samt de svarande som är elever jag undervisar. Den aktuella skolformen, folkhögskola, tillåter inte några betyg eller omdömen men det är vi lärare som ger återkoppling på kursdeltagarnas skoluppgifter. Som jag tidigare varit inne på så kan man tänka att faktumet att jag som kursdeltagarnas lärare genomför undersökningen kan påverka hur de väljer att formulera sina svar, både i den kvantitativa delen och i den efterföljande intervjudelen.

I den kvantitativa delen är det 28 svarande. Gruppen av deltagare är inte så stor så att det med visshet går att dra några generella slutsatser utifrån resultaten. Min bedömning är ändå att antalet medverkande är så stort att det kan ge en fingervisning om riktningen på resultaten. Att det kan vara just första gången för deltagarna i studien som de får ett röstmeddelande innehållande feedback kan göra att deras svar inriktar sig på just det enda röstmeddelandet med återkoppling som de fått. Så även om forskningsfrågorna är allmänt formulerade, alltså inriktade på det teckensystem som återkopplingen görs inom så kan respondenternas svar grunda sig på det röstmeddelande med återkoppling de fått på den aktuella skrivuppgiften.

Teorell & Svensson (2007, s. 267) argumenterar för att man bör kombinera extensiva (kvantitativa) och intensiva (kvalitativa) upplägg inom ramen för samma undersökning. Huvudrekommendationen är att börja med den kvantitativa delen då det gör möjligheten och redskapen att kunna välja ut fall i den kvalitativa undersökningen. Då har man tillgång till mer information kring hur man gör urvalet av de fall man vill gå vidare med och fördjupa kunskapen kring (Teorell & Svensson, 2007, s. 273 - 275). Jag har i min planering av undersökningen tagit intryck av detta resonemanget och lagt upp undersökningen enligt deras rekommendationer.

3.4.2 Reliabilitet – tillförlitlighet

Tillförlitlighet, eller reliabilitet, handlar i grund och botten om undersökningen är pålitlig. Vid den kvantitativa undersökningen gäller det att vinnlägga sig om att mätningarna görs på samma sätt oavsett var och när undersökningen genomförs. Vid den kvalitativa delen så är det av vikt att försöka få fram så pålitliga uppgifter som möjligt (Eliasson, 2013, s. 12 - 13). Faktorer som kan påverka tillförlitligheten negativt kan exempelvis handla om otydliga kriterier för hur materialet ska tolkas samt oklarheter när det gäller hur frågorna till de intervjuade formuleras och därmed hur de tolkas av deltagarna (Teorell & Svensson, 2007, s. 59).

3.5 Beskrivning av den aktuella undersökningsgruppen

Gruppen som undersöks består av 28 kursdeltagare som går första året på en tvåårig medieutbildning. Det är två klasser som läser olika inriktningar inom media - Media TV-produktion och Media Content-produktion. Media TV-produktion är, som namnet antyder, inriktad på medieproduktion inom TV-

mediet. Då TV-mediet är ett vitt begrepp rör det sig om berättande både i det kortare och längre formatet. Det handlar både om det som kallas linjär-TV med studio- och realityproduktioner samt webb-TV som exempelvis kortare inslag samt explainers. Grundläggande är dock att kursdeltagarna lära sig berätta en historia vilket ofta börjar med någon typ av textproduktion. Det gör att även skrivande ingår som en del i denna utbildningen.

Den andra utbildningen, Media Content-produktion, har en inriktning mot ett berättande i flera kanaler. Det handlar om att göra inslag för webben, lära sig jobba med berättande i sociala medier, göra radio, poddar och skriven text. Utbildningen tar avstamp i det verklighetsnära berättande vilket gör att nyhetsartiklar, reportage och porträtt är viktiga delar i kursplanen.

För att vara behörig att söka medieutbildningarna behövs avklarade och godkända gymnasiestudier eller motsvarande som ger grundläggande behörighet att söka till högskola eller universitet. Till det kommer en antagningsdag där ett urval av de sökande kallas till skolan där de får göra ett antal medierelaterade övningar samt träffa några av medielärarna på skolan. Medieutbildningarna har plats för runt 30 nya kursdeltagare varje år och brukar kalla cirka 90 sökande, alltså 3 sökande per plats. Det råder således viss konkurrens om platserna vilket gör att många av de som söker och tas in förmodas vara motiverade och intresserade av att gå utbildningen och ta till sig innehållet i de olika kursmomenten. De som går utbildningen är 19 år gamla och uppåt. Medianåldern på de som går första året på medieutbildningarna och deltar i undersökningen är 24 år.

Kursdeltagarna har fått i uppgift att skriva en nyhetsartikel. Uppgiften är formulerad så att vissa delar ska vara med och viss preciserade kriterier ska vara uppfyllda för att uppgiften ska bedömas vara genomförd, se bilaga 2. De fick fyra skoldagar på sig att genomföra uppgiften. Fem skoldagar efter inlämning fick kursdeltagarna återkoppling på sina nyhetsartiklar i form av röstmeddelande som skickades till dem via e-post. Av 28 kursdeltagare lämnade 27 in uppgiften i tid. 25 av de 28 kursdeltagarna fick återkopplingen mejlad till sig fem skoldagar efter inlämning. En kursdeltagare lämnade in sex dagar efter ordinarie inlämningstid, hen fick återkoppling en dag efter inlämning. En annan lämnade in en fil som inte gick att öppna. Det tog också sex dagar att öppna filen. Även denne kursdeltagare fick återkoppling dagen efter inlämning.

De två kursdeltagare som lämnade in uppgifter som inte mötte de uppställda kriterierna och således behövde göra kompletteringar för att får uppgiften godkänd fick muntlig info om detta innan de fick röstmeddelandet med återkoppling. En av dessa två fick återkoppling åtta skoldagar efter inlämning. Den inlämningen krävde mer tid för att ge feedback på. Även en av de som lämnade in uppgiften i tid fick muntlig information om att kompletteringar behövdes göras. Den informationen kom innan röstmeddelandet.

Kapitel 4 Resultat

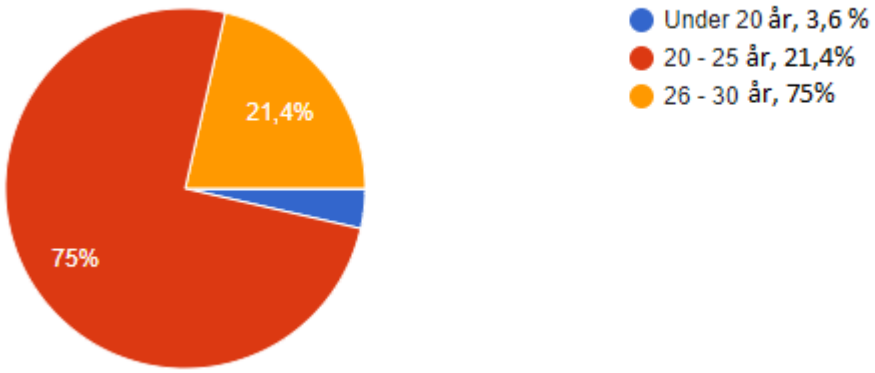
Redovisningen av svaren nedan är indelad efter de olika frågorna i enkäten. I anslutning till att dessa resultat beskrivs lyfter jag även upp citat eller resonemang från djupintervjuerna. I texten gör jag ett urval av frågorna i enkäten som baseras på relevans i relation till syftet och forskningsfrågorna. Även vilka kommentar från djupintervjuerna som tas med baseras på hur deltagarna har svarat i enkätundersökningen. När det gäller djupintervjuerna så valde jag, i linje med tidigare beskriven urvalsprocess, att ta med intervjuer från de som svarat i de kategorier som jag bedömde kunde kasta ljus över syftet och forskningsfrågorna.

4.1 Beskrivning av resultaten

Alla 28 kursdeltagare svarade på enkätfrågorna. Jag djupintervjuade 20 deltagare. 16 av dessa har svar som är presenterade i beskrivningen av resultaten. 44 procent av de presenterade svaren från djupintervjuade deltagarna är kvinnor, 56 procent är män, 31 procent av deltagarna går Media Content-produktion medan 69 går Media TV-produktion. Jag benämner de svarande de som bokstäver för att hålla dem anonyma. I slutet av resultatdelen kommer jag knyta svaren till den tidigare presenterade teorin. Trots att deltagarna i studien är relativt få, 28 personer, så väljer jag att presentera de olika svarsandelarna i procent. Förhoppningen är att resultaten på så vis enklare ska gå att jämföra med resultat från andra studier.

4.2 Del 1 i enkäten – uppgifter om ålder, kön och utbildning

Det är lika många män och kvinnor som deltar i undersökningen, sammanlagt 28 personer.



Figur 1:1. Åldern på kursdeltagarna som deltagit i undersökningen

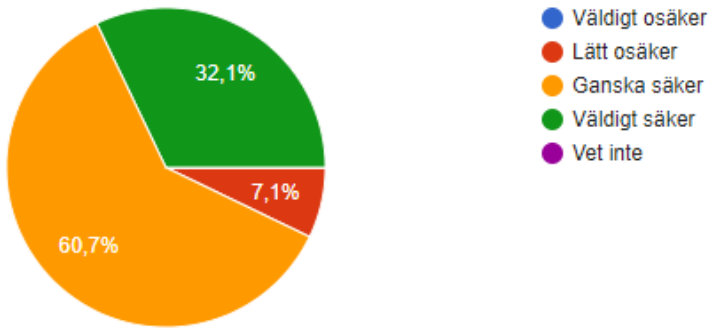
Majoriteten, 75 procent, är mellan 20 och 25 år. 21,4 procent är mellan 26 och 30 år medan 3,6 procent, som motsvarar 1 person, är under 20 år. 60,7 procent går TV-produktion och 39,3 går Media Content-produktion.

Kursdeltagarna lyssnade mellan 1 och 2 gånger på röstmeddelandet, vanligast var 1 gång vilket 61 procent gjorde. Hemmet var den mest förekommande platsen där kursdeltagarna lyssnade på

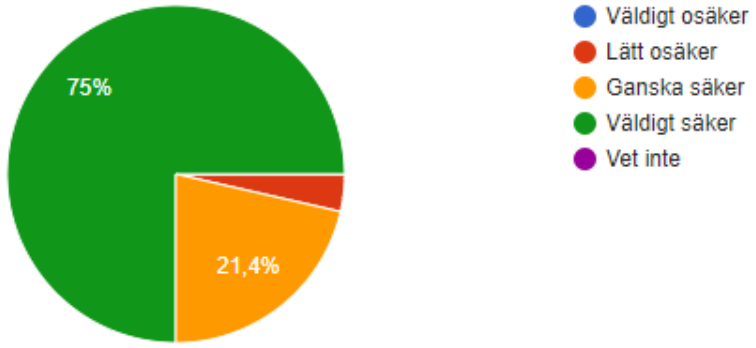
röstmeddelandet, 61 procent. Därefter följde lyssning i skolan samt i bilen eller bussen på väg från skolan med vardera 18 procent. 4 procent lyssnade både hemma och i skolan.

4.3 Del 2 i enkäten – kursdeltagarnas förståelse för utvalda delar av återkopplingen

När det gäller hur kursdeltagarna upplever i vilken grad de känner till några av de ”byggstenar” som tagits upp i undervisningen varierar det mellan de olika begreppen. Deltagarna känner sig mest säkra på vad ”röd tråd” innebär. 96,4 procent anser att de är ”väldigt säker” eller ”ganska säker” på vad det betyder. Deltagarna känner sig minst säkra på vad ”kroken” innebär. 92,9 procent svarar ”väldigt säker” eller ”ganska säker” på den frågan. Dock är ”kroken” det begreppet där störst andel uppger att de är ”ganska säker”, 60,7 procent vilket gör att det går att tolka som att fler upplever en lägre grad av säkerhet i att förstå vad just det begreppet innebär.



Figur 2:1. Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: ”Kroken”?



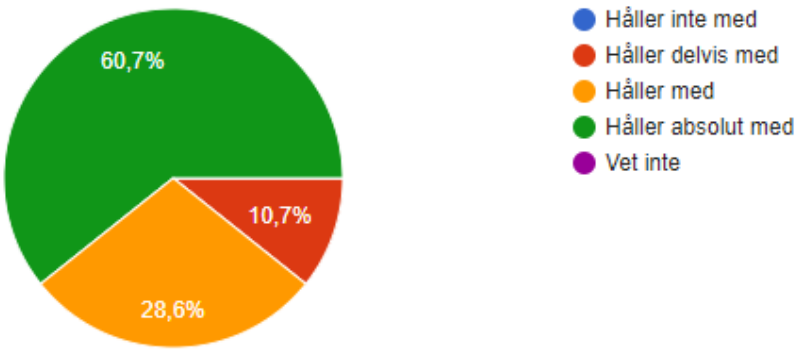
Figur 2:2. Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: ”Röd tråd”?

I uppgiften ingår inte att explicit beskriva vad de olika ”byggstenarna” betyder. Istället ingår det att använda sig av dem när man löser uppgiften. Tanken med att ha med frågan om ”byggstenar” på detta sätt i undersökningen är att den kan ge en fingervisning om hur bekanta kursdeltagarna upplever sig vara med begreppen. Min förhoppning är att det i sin tur kan implicera i vilken grad uppfattningen om

begreppen överensstämmer med deras innebörd. Det går inte att veta utifrån detta. Dock går det att konstatera att kursdeltagarna till stor del anser sig säkra på vad de betyder.

4.4 Del 3 i enkäten - kursdeltagarnas uppfattning om innehållet i röstmeddelandet

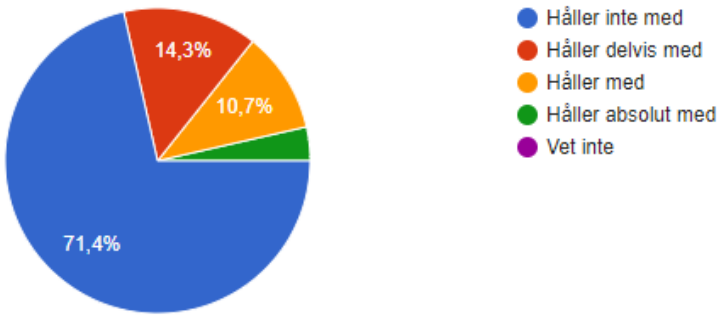
Del 3 i enkätundersökningen fokuserar på kursdeltagarnas uppfattning om innehållet i röstmeddelandet. Biggs & Tang (2011, s. 97) menar att kriterierna för vad som ingår i uppgiften bör vara tydliga för den som ska genomföra uppgiften. Det implicerar också att utvärderingen av uppgiften bör ha bäring på dessa kriterier. Återkopplingen ska fokusera på den aktuella uppgiften (Gibbs & Simpsons, 2004, s. 12 - 25). I enkäten svarar 89,3 procent att de ”håller med” eller ”håller absolut med” om att återkopplingen är kopplad till kriterierna för uppgiften. Alla höll i någon mån med om att återkopplingen var kopplad till kriterierna för uppgiften.



Figur 3:1. Återkopplingen jag fick är kopplad till kriterierna för vad som skulle ingå i uppgiften.

4.4.1 Mängden information i röstmeddelandet

71,4 procent av de deltagarna svarade ”håller inte med” medan resterande 28,6 procent svarade ”håller delvis med”, ”håller med” eller ”håller absolut med”.



Figur 3:2. Röstmeddelandet innehöll för mycket information.

Deltagare P som valde ”håller delvis med” utvecklade sitt svar i djupintervjun:

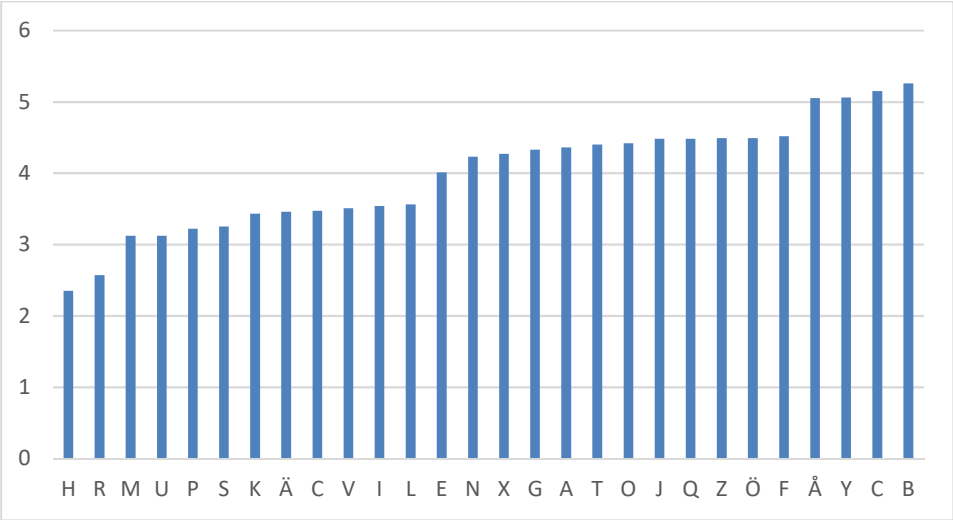
”Ibland är det svårt att ta in mycket information. Man måste lyssna mer än en gång skulle jag nog säga. En text är kanske är lite mer lättare att läsa och bena upp och gå tillbaka till. […] Jag tror att det också är en teknikform man måste arbeta fram över tid så man får lite mer struktur i den.”

Svarande G valde ”håller inte med” när det gäller om meddelandet innehöll för mycket information. G:s resonemang rör sig mot att man alltid vill ha mycket återkoppling samt att det kanske gäller extra mycket med just röstmeddelanden då hen menar att de är svåra att överblicka:

”Det kan ju bli ett problem när det är just röstmeddelande, att det liksom kan svårt att komma ihåg allting eftersom man inte kan överblicka det. Men jag tycker egentligen ju mer information man får, alltså på återkoppling, desto bättre. […] Då vet man mer exakt vad man ska förbättra och vad man ska ändra och så nästa gång. Och vad man gör bra också.”

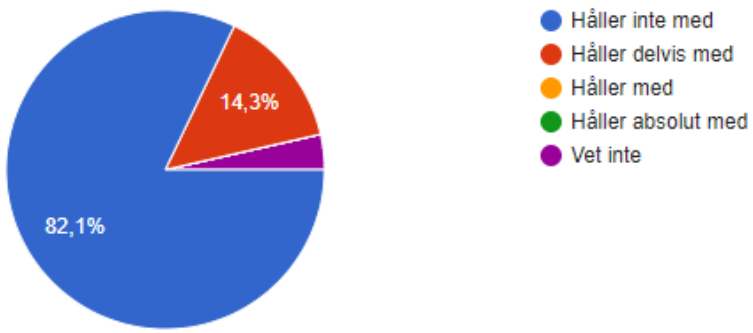
4.4.2 Längden på röstmeddelandet

Jag valde att försöka lägga mig mellan 3 och 5 minuter när det gäller längden på röstmeddelandet. Medianlängden på röstmeddelandena är 4,25 minuter



Figur 3:3. Längden i minuter på röstmeddelandena till deltagarna representerade som bokstäver.

Av de svarande var det 81,2 procent som inte håller med om att det var långt. 14,3 procent valde ”håller delvis med” medan en person, eller 3,6 procent valde ”vet inte”.



Figur 3:4. Röstmeddelandet var för långt.

Svarande V höll delvis med om att röstmeddelandet var för långt. Meddelandet som hen fick var 3,51 minuter långt. Hen utvecklade svaret i djupintervjun:

”Jag bara kände att liksom två minuter räckte typ och sen den sista minuten inte innehöll så mycket mer än så här kanske återupprepning då och sånt.”

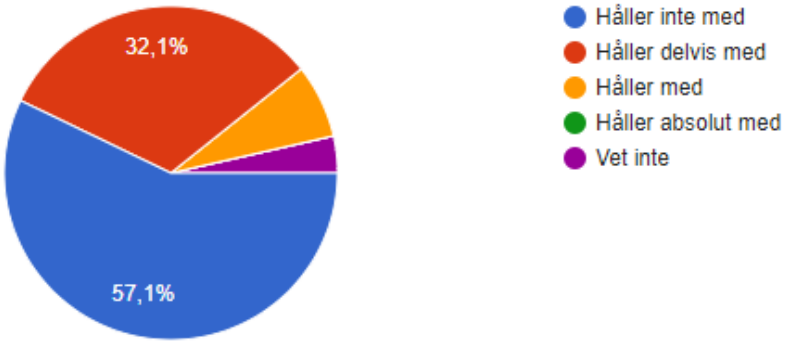
Svarande E, som också delvis höll med om att röstmeddelandet var för långt, resonerar kring att det är de konkretare bitarna som är mest relevanta. Hen säger i intervjun att:

”Den lite mer så här konkretare feedbacken tycker jag var bra, den gav mer”.

Svarande K tyckte inte att röstmeddelandet var för långt. Hen menar att det är bra för att återkopplingen inte tar upp hens tid för mycket. Hen framhåller möjligheten att själv välja hur, var och när hen kan ta del av återkopplingen:

”Det var inte så att man satt och tappade fokus liksom, man satt ju och lyssnade hela tiden. […} Det kan ju ha att göra med att jag tyckte kritiken var bra också … det var ungefär det som jag lite osäker på innan och fick ett bra svar på. Om jag nu bara hinner gå iväg från lunchen lite och lyssna på det och gå tillbaka och äta klart och fortfarande ta min kaffe och prata med alla så tycker jag det är en bra längd liksom. Då har det inte tagit upp min tid”

4.4.3 Positiv återkoppling i röstmeddelandet



Figur 3:5. Röstmeddelandet borde innehålla mer positiv återkoppling när det gäller hur jag hade löst uppgiften.

39,2 procent av de svarande valde alternativen ”håller med” eller ”håller delvis med” när det gäller om återkopplingen borde vara mer inriktad på det som var positivt. Svarande V menar att hen:

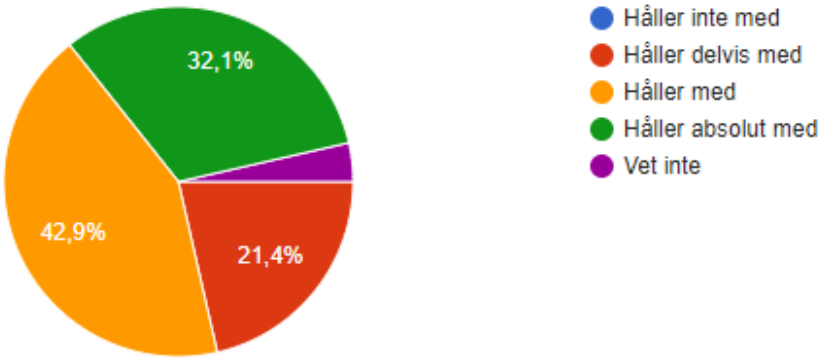
”…vill förstå vad jag har gjort rätt, eller såhär – vad det är som går bra. […} Om det bara är såhär ”nej, du suger”, så tror jag att det liksom stängs”.

Svarande Q som också valde ”håller med” när det gäller mer positiv återkoppling är inne på att en kort inflikning om vad som var bra med hur hen hade löst uppgiften hade gjort mycket:

”Det hade gett en bredare utvärdering, tycker jag, av helheten liksom. […] Det lättar upp lite och det är lättare att ta till sig det andra, skulle jag tro”.

Deltagare Å svarade ”håller inte med” angående mer positiv återkoppling. Hen grundar det i att hen tyckte att det var tillräckligt med positiv respons i röstmeddelandet när det gäller hur hen hade löst uppgiften. Generellt menar Å att det är viktigt med positiva kommentarer för att veta vad man gör bra om man exempelvis har ett speciellt sätt att skriva som man är lite osäker på.

4.4.4 Att använda innehållet röstmeddelande för att lösa liknande uppgifter i framtiden



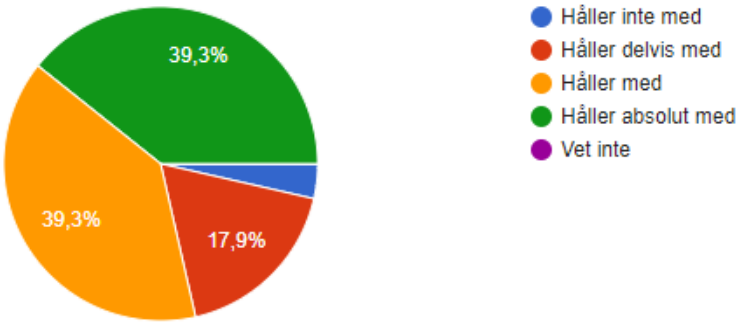
Figur 3:6. Jag kommer kunna använda innehållet i röstmeddelandet för att lösa liknande uppgifter i framtiden.

96,4 procent av deltagarna håller i olika grad med om att få återkoppling i form av röstmeddelande kommer hjälpa dem att lösa liknande uppgifter i framtiden. 3,6 procent, vilket motsvarar en person valde svarsalternativet ”vet inte”.

4.5 Del 4 i enkäten – kursdeltagarnas uppfattning om röstmeddelandet som återkoppling

Del fyra i enkätundersökningen fokuserar på kursdeltagarnas uppfattning om röstmeddelande som form för återkoppling. Inriktningen på frågorna rör också hur de svarande upplever att höra läraren ge återkoppling samt vad det kan göra med förståelsen för innehållet.

4.5.1 Om röstmeddelande som form för återkoppling



Figur 4:1. Röstmeddelande är en bra form för återkoppling

Av de svarande var det 79,6 procent som valde ”håller absolut med” eller ”håller med”. 17,7 procent svarade ”håller delvis med” medan 3,6 procent valde ”håller inte med”. Svarande S som svarade ”håller absolut med” gör en jämförelse med skriftlig återkoppling som hen menar lätt blir platt. Ett röstmeddelande öppnar upp för mer målande reflektioner:

”Det blir mer uttömmande. […] Man får lite mer ton. Man kan läsa in mycket i allt runtomkring. […] Det är lättare att uttrycka det i tal.”

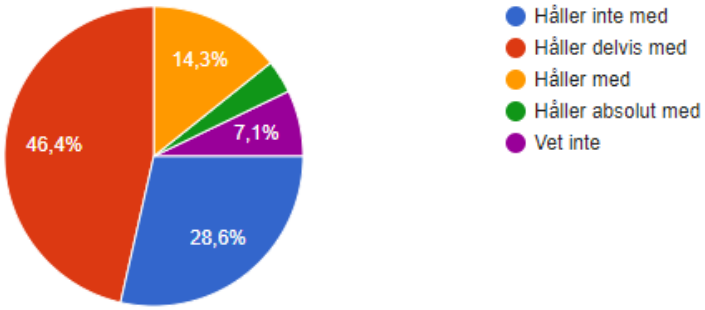
Svarande H, som inte höll med om att röstmeddelande var en bra form för återkoppling, jämför röstmeddelande med att ha en konversation ansikte mot ansikte. Hen ser brister med att inte kunna svara direkt på återkopplingen samt att den upplevs som opersonlig. Hen tycker också att den blir svåröverskådlig då det upplevs som krångligt att gå tillbaka och lyssna på exempelvis förslag till ändringar och korrigeringar. Svarande H:

”Jag föredrar väl egentligen kommentarer i texten liksom. […} ”Ändra det här”. Och så kan man bara bocka av alla ändringar liksom. […] Har man någon fråga angående kommentarerna känns det lättare att liksom komma till läraren och bara: ”Hej. Vad menar du med det här?” Och visa upp liksom.”

Svarande Ä som delvis håller med om påståendet ovan är inne på samma linje. Hen associerar också återkopplingen i röstmeddelandet med att få återkoppling på plats i ett samtal med läraren. Hen menar att det är svårt att komma med synpunkter, förtydliganden och frågor på de kommentarerna som finns i röstmeddelandet:

”All sån här muntlig feedback då har man ju chans att liksom diskutera mera om det var nånting som var oklart eller om det var nånting jag kanske inte riktigt förstod.”

4.5.2 Behovet att kunna svara på återkopplingen



Figur 4:2. Jag saknade att inte kunna svara direkt på återkopplingen jag fick.

På frågan i enkäten om jag saknade att inte kunna svara direkt på återkopplingen håller 64,2 procent om det på något vis. I djupintervjuerna tar flera upp önskemål om dialog efter återkopplingen.

Svarande B höll inte med om påståendet. Personen menar att hen förstod och höll med i innehållet i återkopplingen viket bidrog till att hen inte kände något behov av att svara på återkopplingen:

”Jag höll väl med det du sa om enkäten. Så att jag kände väl att om jag väl behöver svara tillbaka så är det bara att mejla.”

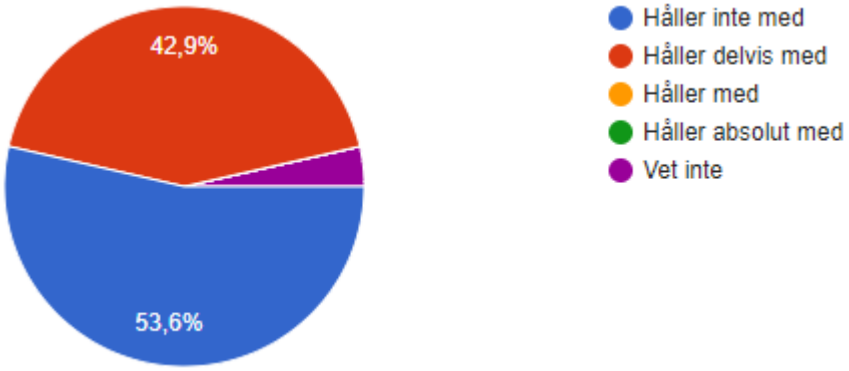
Kursdeltagare Ö kände behov av att ställa frågor efter att hen fick röstmeddelandet:

”När du tänker såhär vad hade jag kunnat tänkt där? […] Man skulle kunna skicka en ljudfil tillbaka. […] Det är inte så mycket jobb att göra det heller. Så det är ju lite som att ha ett mentorsamtal med nån.”

En av de svarande, U, resonerar kring återkoppling i stort. Hen ser ett behov av att kunna föra en dialog för att få reda på vad han kan göra bättre nästa gång. Hen menar att det inte är för att ifrågasätta innehållet utan för att få mer kunskap om återkopplingen.

4.5.3 Att kunna återkomma till återkopplingen för framtida användning

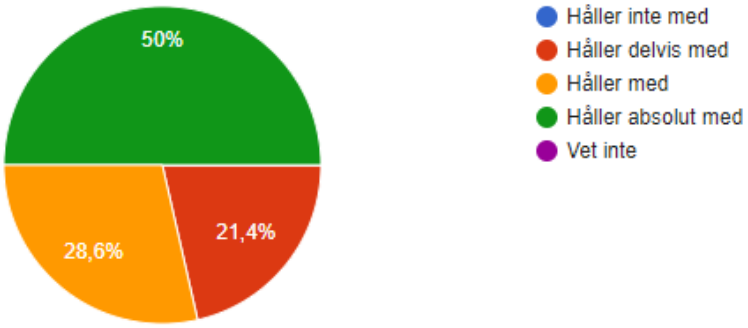
42,9 procent av kursdeltagarna svarade ”håller delvis med” på påståendet att få återkoppling i form av röstmeddelande gör det svårt att återkomma till den för eventuell framtida användning. En kommentar på enkäten som exempel på denna åsikten tar upp svårigheten att leta upp delar av innehållet i återkopplingen.



Figur 4:3. Att få återkoppling i form av röstmeddelande gör det svårt att återkomma till den för eventuell framtida användning.

4.5.4 Att höra hur läraren ger återkoppling hjälper mig att förstå innehållet

Alla svarande menar att höra hur läraren ger återkoppling bidrar på något sätt till att förstå innehållet.



Figur 4:4. Att höra hur läraren ger återkopplingen hjälper mig att förstå innehållet.

Kursdeltagare A som absolut höll med om påståendet utvecklar i djupintervjun:

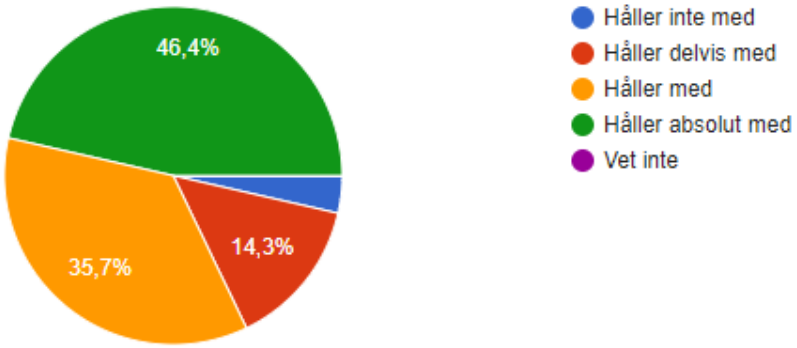
”Då mer uppfattar jag mer tonfallet och mer tydlighet att det här behöver jag blir bättre på eller det här var specifikt bra. […] Jag lyssnar mer på tonfallet eftersom jag har lite problem där med läsgrej. […] Jag kan ju lätt missförstå i texten och kanske missa nån kontext eller nån viktig aspekt i det hela. Men får jag det röst då uppfattar jag det betydligt mycket bättre.”

Deltagare X valde alternativet ”håller delvis med”. Hen uttrycker att det är svårt att koncentrera sig på att lyssna under hela röstmeddelandet. Det gör att det lätt blir vissa delar som går fram medan helheten

kan gå förlorad. X framhåller att flexibiliteten att ta del av röstmeddelandet kan försvåra att ta till sig innehållet:

”Man måste i så fall tänka aktivt att man inte gör nånting när man lyssnar. Det är ju lätt när man får en sån fil att man typ håller på med nånting. Man diskar, man gör nåt och då är det väldigt svårt för mig att koncentrera mig.”

4.5.5 Röstmeddelande och upplevelsen av lärarens engagemang för lärande



Figur 4:5. Att höra läraren ge återkopplingen ökar min känsla för att läraren är engagerad i mitt lärande.

Majoriteten av deltagarna i undersökningen håller på något sätt med om påståendet ovan – att höra läraren ge återkoppling ökar min känsla för att läraren är engagerad i mitt lärande.

Svarande Ö höll absolut med om påståendet. Hen menar att formen för återkopplingen ger känsla av kontakt med läraren. Att läraren tar sig tid och analyserar hur uppgiften är löst:

”…för att känna att man syns och att ens arbete känns som att det är nån sorts process hos även läraren. Som det är hos mig.”

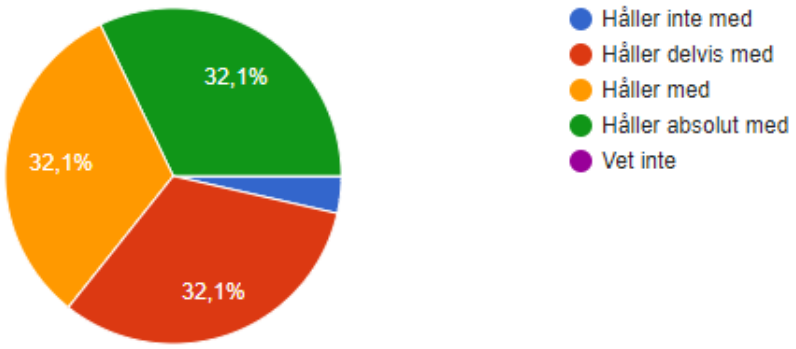
M valde också ”håller absolut med” och resonerar kring hur återkoppling med röstmeddelande gör med relationen till läraren:

”Det känns mer… typ mer nära på nåt vis. Det är lättare att förstå helt enkelt. […] Man får höra personen prata. […]

M utvecklar svaret och menar att ta del av återkoppling i ljudform bidrar till att kunna bli bättre och lära sig något av feedbacken.

4.5.6 Om att fortsätta få återkoppling i form av röstmeddelande

27 av 28 deltagande i undersökningen är i olika grad positiva till att fortsättningsvis få återkoppling i form av röstmeddelanden även om det sker på bekostnad av exempelvis skriftlig återkoppling.



Figur 4:6. Jag vill fortsätta få återkoppling i form av röstmeddelande även om det sker på bekostnad av annan form för återkoppling som exempelvis skriftlig.

Kursdeltagare E tycker att just röstmeddelande passar hen bra:

”Just text, skrivande, läsning har aldrig varit min starka sida liksom och att då få återkoppling audiotivt liksom vart väldigt bra för min del … jag tycker man får lite mer nyanserad bild liksom av vad man menar och med kanske tonfall. […] Jag tycker jag begriper bättre.”

Svarande K som också valde ”håller absolut med” i påståendet att fortsätta få återkoppling i röstmeddelande menar att metoden inte tar något ifrån hen. Hen kan fortfarande kontakta läraren för att ställa frågor om innehållet. Svarande K:

”Jag tycker bara det är skönt att få det liksom inläst och veta att läraren ändå tar sig tid att spela in detta istället för att bara skriva nånting på ett papper och ge till mig liksom.

Kursdeltagare P valde svarsalternativ ”håller delvis med”. Hen menar att det är bra att få återkoppling både som text och som röstmeddelande. I textform blir återkopplingen mer konkret och i ett röstmeddelande mer personligt.

”Man hör nyanserna i rösten. Man kan liksom läsa andra saker. En text blir väldigt mycket vad man själv uppfattar det som på ett annat sätt. En röst kan man ju styra med tonläge och betoningar och ord och sådär så man kan ju trycka mer på vissa saker.”

Att ha ett fysiskt samtal om återkopplingen är viktigt för deltagare H. Hen svarade ”håller inte” med och vill alltså inte ha fortsatt återkoppling via röstmeddelande. Svarande H:

”Det passar inte mig som person. […] Jag vill ha mer personlig feedback. Men det här face to face och en dialog.”

4.5.7 Övriga tankar gällande röstmeddelande som form för återkoppling på skoluppgifter

Som avslutande fråga i enkäten hade jag en öppen frivillig fråga om det var något övrigt de svarande villa lägga till. 39 procent valde att svara. Av de kommentarerna så var 63 procent positiva till röstmeddelande, 27 procent hade både positiv och negativt innehåll medan 9 procent var enbart negativt innehåll. Nedan följer några exempel på tankar som deltagarna förde fram:

”Bra om man har texten man har skrivit framför sig när man lyssnar så man direkt kan referera till det du säger.”

”Mer konkret och kanske ”genomtänkta” tankar. Ibland resonerar du med dig själv vilket också är bra att höra men när man har svårt att hålla fokus märker jag att jag tappar innehållet för jag svävar iväg i egna tankar!”

”Jag tycker det är ett bra och personligt sätt att få kritik eller beröm. Känns som läraren lägger mer tid på mig när han tar sig tiden att spela in ett meddelande istället för att skriva. Skulle jag vilja återkoppla så vet jag att jag kan maila eller prata med honom vid nästa tillfälle så ser inte det som ett problem.”

”Att tänka på vart det spelas in, var mycket trafikljud i bakgrunden, personligen hade jag föredragit om det var inspelat i en situation utan andra ljud än rösten runt om”

”Känns som att man får mer info (bra), men det är svårt att blicka över (inte bra)”

”SÅ bra. Lite svårt att snabbt leta upp en del av feedbacken, om det är något specifikt en inte kom ihåg. Men, för mig, SÅ mycket bättre, lättare, klarare än i textform”

”Det var lättare att uppfatta vad läraren tyckte än vid skriftlig då man inte hör tonfall till exempel. Nu fick man höra tankegången och förslag vilket jag tyckte var positivt.”

”Tycker det är smart och bra. Det tar ingen lektionstid”

4.6 Analys av resultaten

Resultatdelen börjar med att koppla resultaten till de teoretiska utgångspunkterna och centrala begrepp som beskrivs i kapitel 2. Därefter analyseras kursdeltagarnas uppfattningar och upplevelser av röstmeddelande och hur resultaten kan ses i relation till tidigare forskning om återkoppling i form av ljudmeddelande.

4.6.1 Röstmeddelande och constructive alignment

Eftersom kursdeltagarna går en yrkesförberedande utbildning som innehåller relativt många praktiska moment är tanken att dessa övningar ska gå att koppla till vad som senare kan ingå i yrkesrollen. Ambitionen är att begreppen ”byggstenar” från undervisningen ska vara tydligt kopplade till kriterierna för att genomföra uppgiften, i detta fallet skriva en nyhetsartikel. Biggs & Tang (2011, s. 37) beskriver det som förtjänstfullt om en elev upplever att de uppgifter hen gör har bäring på verkliga förhållanden och att det finns en koppling mellan dem och vad eleven senare kommer behöva kunna för att klara yrkeslivet. Resultaten visar att mer än 90 procent av deltagarna svarar ”ganska säker” eller ”väldigt säker” på de fyra begrepp som tas upp i innehållet av återkopplingen på hur de genomfört artikeluppgiften. Jag tar det som en indikation på att de i stor utsträckning upplever att de har förstått och tagit till sig undervisningen samt att det återspeglas i återkopplingen. Det går dock inte att veta i vilken utsträckning kursdeltagarna faktiskt har förstått innebörden i begreppen. I Weavers (2006, s. 389) undersökning som fokuserar på hur studerande värdesätter återkoppling ställer hon en liknande fråga. Hon trycker på vikten av att lärare och lärande har överensstämmande uppfattningar av vissa nyckelbegrepp för att återkopplingen ska ha något värde för den studerande. I analogi med hennes resonemang kan jag se att relativt många upplever sig ha förstått begreppens innebörd. För att återkopplingen ska ha förutsättningar att vara till nytta för den lärande behöver hen ha haft möjlighet att tillägna sig baskunskaperna (Beck, 2006, s. 420) samt ha fått redskap för att ta kunskapen vidare och genomföra uppgiften (Biggs & Tang, 2011, s. 64).

En reflektion gällande uppgiften och frågeformuleringen i enkäten är att det inte är uttryckt i uppgiftsbeskrivningen, se bilaga 2, vilka ”byggstenar” som ska ingå i utförandet av artikeln. Formuleringen ”byggstenar” finns heller inte med. Dessa har istället behandlats i undervisningen och förutsätts därmed vara tydliga för kursdeltagarna. För att öka tydligheten och möjligheterna för kursdeltagarna att känna till vilka kriterier som avses bör dessa också vara med i uppgiften.

Då kursdeltagarna i artikeluppgiften ska producera en text innebär det att de genom aktivitet skapar det som Biggs & Tang (2013, s. 82 – 83) benämner som funktionell kunskap. Uppgiften ska även innehålla uppställda kriterier för vad som ska ingå i utförandet för att tydliggöra vilken kunskap som ska konstrueras. Biggs & Tang (2011, s. 97 - 98) tar upp tankegångarna i den tidigare beskrivna teorin ”constructive alignment”. De använder även begreppet ILO – intended learning outcome, eller lärandemål. Målet med övningen är att kursdeltagarna ska lära sig att skriva en nyhetsartikel. Det finns vedertagna allmängiltiga former för hur en nyhetsartikel ska vara disponerad. Men dessa ser lite olika ut beroende på vem som producerar dem, vad den handlar om samt vem som är målgruppen. Det finns således inget absolut ”facit” i hur kursdeltagarna ska gå till väga eller för hur slutresultatet ska se ut. Det sättet att arbeta menar jag ligger i linje med vad som inom begreppet ”constructive alignment” kallas divergerande förmåga. Den lärande uppmuntras att hitta egna väger för att konstruera kunskap (Biggs & Tang, 2011, s. 170 - 171).

4.6.2 Röstmeddelande och socialkonstruktivism

Ovan nämnda synsätt på hur kunskap blir till menar jag kan gå att knyta till socialkunstruktivismen. Kursdeltagarna lär sig identifiera vad en nyhetsartikel är och kan i en liknande situation framöver använda den konstruerade kunskapen (Säljö, 2000, s. 97).

I den avslutande öppna frågan svarar en deltagare att är bra om man har artikeltexten framför sig när man lyssnar på röstmeddelandet. Enligt socialkonstruktivismen kan kunskap skapas i situationer när människor använder verktyg och artefakter och sedan kommunicerar denna med omvärlden (Säljö 2000, s. 18 - 21). Det skulle kunna gå att applicera detta synsätt på situationen när en av de svarande i undersökningen beskriver hur hen tar hjälp av både innehållet i ett röstmeddelande och den skrivna texten som röstmeddelandet ger återkoppling på för att sedan kunna manifestera denna kunskapen nästa gång personen ska genomföra en liknande uppgift.

Om man tar ett steg tillbaka och tittar på hela bilden så är ju en av de stora poängerna med att gå en utbildning att få just ny kunskap. I ljuset av det så kan tolka det faktum att flera av deltagarna i studien - 96,4 procent - är i olika grad är nöjda med att få återkoppling i form av röstmeddelanden som att metoden hjälper dem att konstruera kunskap. Det skulle kunna gå att se modellens upplevda förtjänster som att den hjälper de lärande att just konstruera ny kunskap och att det är artefakten röstmeddelande, sett som tekniskt hjälpmedel, som är en av de bärande delarna i detta. Den lärande kan ta hjälp av artefakten och anpassa hur hen tar del av innehållet och själv välja hur, var och när hen tar del av innehållet.

4.6.3 Röstmeddelande och multimodalitet

Det går att se att skriftformen är det teckensystem som flera deltagare i undersökningen har som utgångspunkt för kommunikation kring uppgifter i skolan. Skriftformens historiska och kulturella position som det teckensystem som eliten i samhället har använt sig av går även att se inom lärande och skolan. Teckensystemet har stor legitimitet. Att använda rösten i form av röstmeddelande i ett skolsammanhang innebär ett avsteg från det för många förgivettagna sättet att kommunicera. Då den

tekniska funktionen med röstmeddelande är något som alla kursdeltagarna har tillgång till är det samtidigt en funktion som flera av dem inte är så vana att använda i mer än privata sammanhang. Att använda röstmeddelande inom skolan kan sägas utmana det rådande sättet att kommunicera. Det märks också i djupintervjuerna. Många jämför opåkallat återkoppling i form av röstmeddelande med återkoppling i skriftlig form. Utan att använda begreppen som Kress (2003, s. 5) tar upp beskriver flera av deltagarna i studien de olika teckensystemens meningspotential. Då undersökningen inte är en jämförelse mellan de olika teckensystemen kommer jag rikta in mig på hur svaren i undersökningen går att se på i ljuset av multimodalitet och röstmeddelande.

För det talade ordet så tar Kress (2003) upp meningspotentialen som ligger i att höra hur något sägs. Det är flera i undersökningen som beskriver att den dimensionen parat med möjligheten att få mer återkoppling är röstmeddelandets tillgång. Alla deltagare tycker att höra lärarens röst hjälper till att förstå innehållet i någon utsträckning. Det går att tolka det som att flera av de svarande tilltalas av de möjligheter de talade språket innebär i form av att kunna tyda hur någonting sägs. De menar att det i sig kan bidra till ökad förståelse för innehållet. Att höra rösten menar vissa ger en tydlighet och fokus på det som är centralt i återkopplingen. Samtidigt finns det svarande som inte tycker att röstmeddelande är en bra form för återkoppling. En person konstaterar i djupintervjun att det är lättare att uppfatta återkoppling i textform då den är visuell. Den blir tydligare att använda om man behöver göra eventuella korrigeringar. Det går att tolka som att personen upplever skrift som tydligare än tal. Personen säger också att användandet av text passar hen bättre. Det går att knyta till Kress (2003, s. 59) tankar om att trots att alla deltagare i studien vistas i liknande kulturella system så är det de personliga erfarenheterna som styr hur vi uppfattar och värderar olika teckensystem.

Ett röstmeddelande kan sägas vara uppbyggt sekventiellt, det vill säga att de meningsskapande enheterna bokstäver och ord ordnas efter varandra och behöver tas emot i en uttänkt ordning för att bli betydelsebärare. Det är också ett teckensystem som vi lyssnar till för att skapa mening. Det går alltså inte att se på innehållet i meddelandet för att förstå vad det handlar om. Röstmeddelande som resurs gör det möjligt att samtidigt som man lyssnar göra något annat. Vissa ser det som en tillgång – man kan diska, sitta på bussen på väg hem eller sitta med texten framför sig medan man lyssnar. Andra ser det som en potentiell belastning – det kan bjuda in till att göra saker som distraherar en från att ta del av innehållet.

Den sekventiella ordningen kan också innebära svårigheter i att hitta specifika delar av innehållet. Under enkätfrågan som berör övriga kommentarer om röstmeddelande så tar en svarande upp svårigheten att ”snabbt leta upp en del av feedbacken” och en annan menar att ”det är svårt att blicka över”. Att lyssna till en digital inspelning på någon av de vanligaste spelarna i sammanhanget – mobilen eller datorn – ger få visuella ledtrådar var på inspelningen ett visst innehåll finns. För att välja ut en del av innehållet kan du behöva scrolla fram och tillbaka till du träffar på det som efterfrågas. Exempel på det är att enkätsvar som uttrycker att det är krångligt att återvända till ett röstmeddelande och ta del av innehållet vid ett annat tillfälle. Knappt hälften uppger att det är delvis svårt att återkomma till det i efterhand.

Att exempelvis ta del av skrivna kommentarer på en inlämnad text kan vara enklare att överblicka. Den resursen skapar möjligheter att snabbt få en uppfattning om var man ska titta för att ta del av lärarens kommentarer. Det gör att teckensystemet i detta exemplet, även om skriven text likt tal är sekventiellt, kan ses som mer samtidig, rumsligt. Genom att titta på pappret och särskilja din skrivna text från lärarens kommentarer går det att välja hur du ordnar och tolkar resursen.

Teckensystem kan lämna olika mycket öppet för tolkning till personen som tar del av innehållet. Att använda rösten och prata fram ett innehåll innebär multimodala möjligheter för den som skapar innehållet. Genom att använda röstens möjligheter i meningsskapandet kan ytterligare information

adderas till vad som sägs. Alla svarande i undersökningen menar att den dimensionen, alltså kunna höra på vilket sätt någonting sägs, hjälper dem att förstå innehållet. Röst som resurs och innehållet i det som sägs bildar tillsammans förutsättningar för meningsskapande som den som tar del av röstmeddelandet uppfattar som gynnsamt.

4.6.4 Röstmeddelande och bedömning

För att återkoppling ska ha mest nytta ska den inte innehålla för mycket eller överflödig information (Shute, 2008, s. 159; Jönsson, 2013, s. 90 - 91). Enkätundersökningen visar att 28,6 procent av deltagarna i olika grad höll med om att röstmeddelandet innehöll för mycket information. Det var färre som tyckte att röstmeddelandet var för långt, 14,3 procent svarade ”håller delvis med” om påståendet att röstmeddelandet var för långt. I djupintervjun angåendeger en deltagare uttryck för att det ibland är svårt att ta in så mycket information. En annan väljer att under en öppen fråga i undersökningen ta upp att det är svårt att hålla fokus när läraren resonerar med sig själv i röstmeddelandet. En som inte tyckte att röstmeddelandet innehåll för mycket information menar att ju mer information och återkoppling man får desto bättre är det.

Hur återkopplingen landar kan påverkas av den lärandes syn på uppgiften. Ser kursdeltagaren uppgiften som något som hen vill få reda på om hen har fullgjort eller inte så kan återkoppling som innehåller mycket information upplevas som krånglig och svårförståelig. Enligt Gibbs & Simpson (2004, s. 17) så ska återkopplingen ha bäring på den aktuella uppgiften. Den ska också vara anpassad till syftet med uppgiften. En anledning till de olika åsikterna om mängden återkoppling kan vara just vilket syfte den enskilde kursdeltagaren ser med uppgiften. Handlar det om att ”klara” uppgiften kan det vara dessa svar man letar efter. Handlar det om att lära sig skriva en nyhetsartikel för att man ser ett framtida behov av att kunna de i sin yrkesroll kan synen på mängden återkoppling vara en annan. Det går att se likheter här och mellan synen på summativ och formativ återkoppling. Vill man veta om man klarade uppgiften, kan ligga närmare till hands att leta efter ett omdöme i återkopplingen, ett mer summativt synsätt på återkopplingen. Ser kursdeltagaren inlärningen i ett längre perspektiv där uppgiften var en första del i att lära sig skriva nyhetsartiklar så går det att se återkopplingen som mer åt det formativa hållet. Då kan man vara mer öppen för återkoppling som innehåller mer information, exempelvis på fler nivåer som på process- och metakognitiv nivå. I annat fall så är man kanske mer intresserad av att den enbart ska vara inriktad på den aktuella uppgiften.

När det gäller avvägningen mellan positiv återkoppling och återkoppling som pekar på brister och förbättringsåtgärder så kan man se att större antal män jämfört med kvinnor i undersökningen är intresserade av att få positiv återkoppling när det gäller hur de hade löst uppgiften. Hattie & Timperley (2007, s. 98) menar i deras resonemang om positiv respektive negativ återkoppling att positiv återkoppling på personnivå kan ha en gynnande effekt, speciellt om den följs av specifik återkoppling på uppgiftsnivå. Men även negativ återkoppling på personnivå kan ha positiv effekt på viljan att klara av uppgiften. Om det är så att det ligger i personens självbild att hen ska klara av den här typen av uppgifter så han en person vara beredd att lägga ner mycket energi på att så ska bli fallet. Här finns också en skillnad i hur personer reagerar beroende på den upplevda egna förmågan. För studerande som upplever att de har en lägre egen förmåga ligger det närmare till hands att återkoppling som uppfattas som negativ har en dålig inverkan på motivationen och utförandet av liknande uppgifter. Där finns också risken att återkoppling på uppgiftsnivå i större utsträckning kan tolkas som återkoppling på personnivå (Hattie & Timperley, 2007, s. 99 - 100) samt att det är tveksamt om det går att separera person från prestation när det gäller elevers skrivande (Skolforskningsinstitutet 2018, s. 25). Svarande V (Ska jag skriva citat eller hänvisa till sida?) är ett exempel på att återkoppling på uppgifts- och processnivå kan uppfattas som feedback på personnivå.

4.6.5 Röstmeddelande som form för återkoppling

Flera av kommentarerna i djupintervjuerna ger uttryck för att kursdeltagarna uppfattar återkoppling i skrift som sinnebilden för hur återkoppling ges. Att använda röstmeddelande som form för återkoppling innan de kom till den aktuella utbildningen har inte varit institutionaliserad norm. Flera jämför självmant återkopplingen i röstmeddelandet med skriftlig återkoppling. 96, 4 procent av deltagarna höll i olika grad med om att röstmeddelande var en bra form för återkoppling. Svarande S gör just en jämförelse med text. Personen menar att röstmeddelande blir mer uttömmande samt öppnar upp för mer reflektion då man hör tonen på rösten och kan läsa in mer i innehållet. Liknande resonemang kommer upp i den avslutande öppna frågan där en svarande menar att tonfallet samt att man kan höra tankegången bidrar till ökad förståelse.

Ice et al. (2007, s. 13) menar att om läraren ser och är engagerad i eleven så påverkar det dennes motivation att lära. I djupintervjuerna nämner svarande bland annat att röstmeddelande synliggör att läraren anstränger sig för att analysera kursdeltagarens arbete, att det ger en känsla av kontakt med läraren, att det blir mer nära. För Biggs & Tang (2011, s. 35 - 37) är lärarens uppdrag att stötta elevens drivkraft att lära. Om läraren med hjälp av att synliggöra sitt engagemang kan bidra till att öka den inre motivationen att lära så ökar förutsättningarna för att den lärande på egen hand ska känna ansvar över sin inlärning. Läraren kan också uppfattas som en engagerad person vars åsikter är viktiga för den studerande. Som tidigare forskning visar så kan det vara en tröskel för lärare att börja använda röstmeddelande i undervisningen (Rotheram, 2009, s. 178; Gould & Day, 2013, s. 562 - 564). Tidigare forskning visar också att man genom att jobba med röstmeddelande kan bli mer effektiv som lärare när det gäller att förmedla återkoppling. Ett röstmeddelande kan ge den lärande mer information om hur personen har löst uppgiften jämfört med om läraren lägger ner lika mycket tid på att ge skriftliga kommentarer (Gould & Day 2013, s. 564; Lunt & Curran, 2010, s. 761 - 762). Om användandet av röstmeddelande i undervisningen öppnar för mer återkoppling kan det ha positiva effekter på den lärandes motivation att jobba vidare med skoluppgifter. Dels för att den lärande känner sig sedd vilket kan skapa motivation (Ice et al., 2007, s. 13) och dels för att hen får återkoppling som bidrar till att hen kan komma närmare sitt mål med lärandet.

Deltagare H som inte höll med om att röstmeddelande var en bra återkopplingsform associerade formen med att ha återkoppling i direkta fysiska möten med läraren. Då framstod röstmeddelanden som en begränsning bland annat för att de inte gick att svara på samt att återkopplingen inte fanns på papper. Artefakten, som man övergripande kan kalla röstmeddelande, står inte för sig själv utan kan sägas ses som en bristande dialog av svarande H. Samma deltagare utvecklade sitt resonemang i svaret på frågan om hen ville fortsätta få återkoppling via röstmeddelanden där personen ville ha mer personlig feedback, ansikte mot ansikte i en dialog. Man kan tolka det som att personen H inte ser röstmeddelande som en lika institutionaliserad norm för återkoppling som skriven återkoppling och återkoppling i samtalsform kan upplevas.

En majoritet av deltagarna saknade i någon utsträckning att inte kunna svara direkt på återkopplingen. Det talade språket i ett röstmeddelande kan leda associationerna till ett samtal, en dialog. I linje med resonemanget ovan kan röstmeddelandet bli ett ”halvt samtal”. Men det finns olika syn på legitimiteten för röstmeddelande som verktyg för återkoppling i skolan bland deltagarna. Exempel på det är svarande P som menar att hen ser konkretionen som skriven återkoppling erbjuder är en tillgång medan en deltagare i studien föreslår att hen kan svara tillbaka med ett röstmeddelande om det skulle uppstår några frågor. Svarande Ö tar upp att innehållet i meddelandet var avgörande för behovet av att

svara på meddelandet. I den personens fall överensstämde det med vad hen förväntade sig vilket gjorde att behovet av kontakt med läraren inte fanns.

Teorin kring återkoppling tar upp att användbar återkoppling ska vara konkret, detaljerad och uppmärksammas av studenten (McCarthy, 2015, s. 154). Röstmeddelandena i studien var löst disponerade enligt modeller inspirerade av Cann (2014, s. 39), Hennessy & Forrester (2014, s. 786) samt Martini & DiBattista (2014, s. 5). Frågan om strukturen hjälpte till att förstå innehållet i återkopplingen ställdes i enkäten. 89,3 procent av deltagarna svarade att de ”håller med” eller ”absolut med”. Deltagare P valde alternativet ”håller delvis med” och efterlyser en tydligare struktur på röstmeddelandet. Deltagaren hänvisar till att det är en teknikform där det kanske tar lite tid att arbeta fram en fungerande struktur just för att den är relativt ny. I djupintervjuerna pratar flera om att röstmeddelanden främjar en mer ”resonerande ton”, ”nyanserad bild”, mycket och ”uttömmande återkoppling”. Samtidigt finns det flera som i djupintervjuerna använder uttryck som ”svårt att ta in mycket information”, ”svårt att komma ihåg allting”, ”återupprepning” samt skriver som kommentarer ”svävar iväg i egna tankar” samt ”svårt att blicka över”. Biggs & Tang (2011, s. 37) betonar vikten av att läraren lyckas koppla ihop uppgifterna i studierna med vad de lärande senare behöver kunna i yrkeslivet. Om den lärande kan se att uppgiften har bäring på vad hen behöver lära sig för att klara yrkesrollen samt kan läraren tydliggöra den kopplingen så kan man tänka att benägenheten att ta emot mer resonerande återkoppling är högre. Känner den lärande mindre engagemang för uppgiften samt att läraren inte har kunnat koppla ihop övningen med vad som kommer krävas för yrkesrollen i framtiden så kan benägenheten för kort, tydlig och konkret återkoppling vara större. Kursdeltagarens förväntningar på utformningen av återkopplingen kan också spela roll för hur återkopplingen värderas. Är man inställd på en mer ”ändra det här och så går vi vidare”- återkoppling så kan ett längre inspelat resonemang kännas främmande. Cavanaugh & Song (2014, s. 130) tar upp ett liknande resonemang och menar att om detta är förväntningen så kan textåterkoppling uppfattas som konkretare och tydligare och således mer önskvärt.

Den upplevda motivationen för uppgiften kanske kan påverka upplevelsen av återkopplingen. Det kan knyta an till Hattie och Timperleys (2007, s. 88) första av tre frågor gällande uppgifter och feedback: Vart är jag på väg? Även om målet med uppgiften kan vara tydligt så behöver det inte överensstämma med den lärandes mål med utbildningen. Den inre drivkraften kan vara låg. Det kan kompenseras med annan typ av motivation som social och yttre motivation (Biggs & Tang, 2011, s. 35 - 36).

Tidigare forskning om röstmeddelande i undervisning tar upp att man inte ska ha med för mycket information i återkopplingen (Martini & DiBattista, 2014, s. 5). Det får delvis stöd i denna undersökningen där drygt 25 procent av deltagarna i någon utsträckning menar att röstmeddelandena innehöll för mycket information. En deltagare menar i djupintervjun att detta speciellt kan gälla röstmeddelande då de till formen är svåra att överblicka. Samtidigt möjliggör röstmeddelande längre resonemang kring uppgiften och utförandet som kan leda till djupare förståelse. Det kan ses som en tillgång (Morris & Chickwa, 2016, s. 127). I min undersökning så finns det kommentarer om att de längre mer resonerande delarna i återkoppling kan vara svåra att ta till sig. Balansen mellan önskvärd avvägning mellan konkretion och resonemang som den lärande har kan vara nyttig för läraren att känna till för att öka nöjdheten med återkopplingen (Cavanaugh & Song, 2014, s. 131). Även vikten av att i förväg prata med de som ska få röstmeddelande med återkoppling blir tydlig med detta resonemang (Carruthers et al., 2015, s. 367).

En majoritet av deltagarna upplever röstmeddelande som en bra form för återkoppling och en form som de vill fortsätta få återkoppling genom. Forskning tar upp jämförelsen med återkoppling i skrift

och beskriver att röstmeddelande leder till ökad nyansrikedom, bättre förståelse för innehållet i återkopplingen samt mer återkoppling (Ice et al. 2007, s. 13; Merry & Orsmond 2008; Rawle et al. 2018, s. 11 - 12). Det går att se liknande svar i denna undersökningen, både i enkäten och i djupintervjuerna. Svarande i undersökningen visar i sina resonemang att skriftlig återkoppling är utgångsläget. I djupintervjuerna och i kommentarer i enkäten ger deltagare uttryck för uppskattning, likt i Ice et al. (2007, s. 13 - 16), över att få återkoppling i ett annat teckensystem än skriftligt.

Möjligheten att själv välja hur, var och när den lärande vill ta del av röstmeddelandet beskrivs som positiv (Carruthers et al., 2015, s. 367). Det går igen också i denna undersökningen. Att ta del av det när man själv vill gör att det inte tar tid från andra saker, exempelvis. Det tar inte tid från lektionerna. Men friheten kan också vara svår att hantera. En deltagare svarar att det är lätt att man gör någonting annat medan man lyssnar och då kan det vara svårt att koncentrera sig på innehållet. Det finns också en annan del av begreppet användbarhet som rör tillgängligheten till återkopplingen för att lösa liknande uppgifter framöver. Här svarar knappt hälften, 42,9 procent att de delvis håller med om att det kan vara svårt att återkomma till innehållet i röstmeddelandet för eventuell framtida användning. Här ligger resultaten lägre än tidigare forskning där just formen röstmeddelande ansågs främja att kunna återkomma till innehållet (Carruthers et al., 2015, s. 361).

4.6.6 Röstmeddelande och relationen lärare – lärande

Resultaten går i linje med tidigare forskning som framhåller att den upplevda relationen till läraren påverkas positivt av att använda röstmeddelande i undervisningen (Knauf, 2016, s. 445; Merry & Orsmond, 2008; Rotheram, 2009, s. 178). Deltagare Ö beskriver det positiva i att höra läraren prata och associerar till sin egna skapandeprocess. En process som hen nu hör att även läraren gör kring det inlämnade arbetet vilket stärker känslan av engagemang, enligt den svarande. Även känslan av att läraren bryr sig om den studerandes inlärning (Ice et al., 2007, s. 13).

Upplevelsen hos vissa av deltagarna är att återkopplingen blir mer personlig i ett röstmeddelande. Det underliggande antagandet är att de svarande jämför med återkoppling i skrift. Att få riktad och personlig återkoppling ses som positivt när det gäller vilken typ av återkoppling som studerande önskar. Dessa egenskaper ryms i stor utsträckning inom metoden med återkoppling via röstmeddelande (Gould & Day, 2013, s. 556).

En del som kan ha påverkan på relationen lärare - lärande kan vara att den studerande inte direkt kan återkoppla när denne fått röstmeddelandet om personen skulle ha några frågor. Att döma av resultatet i den aktuella undersökningen finns det ett behov hos majoriteten, 64,3 procent, av kursdeltagarna att på något vis kunna svara på röstmeddelandet. Tidigare forskning visar att röstmeddelanden kan öka lusten att fortsätta diskussionen kring uppgiften och återkopplingen (Knauf, 2016, s. 448; Carruthers et al., 2015, s. 364) vilket känns igen från resultatet i den aktuella undersökningen.

Kapitel 5 Diskussion

Diskussionen inleds med att koppla resultaten i undersökningen till studiens syfte och forskningsfrågor. Den avslutande delen blickar framåt och tar upp frågor som kan vara aktuella för vidare forskning av undersökning av användandet av röstmeddelanden för återkoppling i undervisning.

5.1 Sammanfattande diskussion

Inledningsvis vill jag återigen poängtera att deltagarna i undersökningen också är kursdeltagare jag undervisar. Det kan också påverka hur de svarar på frågorna. Om de har gjort tolkningen att jag som lärare är positivt inställd till att använda röstmeddelande kan det upplevas som svårare att komma med synpunkter som kan uppfattas som negativa. Tolkningen att jag tycker att metoden med röstmeddelande gynnar lärande är ju inte helt orimlig då jag både använder metoden och undersöker den.

Ambitionen med studien var att bidra med kunskap om återkoppling i form av röstmeddelande samt att undersöka i vilken utsträckning samt på vilka sätt deltagarna i studien kan uppleva att återkopplingen med röstmeddelande har önskad effekt. Med önskad effekt menas att återkopplingen med röstmeddelande upplevs relevant för den studerandes förutsättningar för lärande, att återkopplingen är användbar och att den bidrar till den enskildes motivation för fortsatt lärande. Som en del i den ambitionen formulerade jag ett övergripande syfte – att bidra med kunskap om återkoppling i form av röstmeddelande. Mer specifikt syftade studien till att beskriva de studerandes uppfattningar av röstmeddelande som form för återkoppling samt att bidra med kunskap om hur röstmeddelande kan användas för att vara relevant, användbart och stödjande för den enskildes lärande. Nedan följer en genomgång av de resultaten som har bäring på de formulerade forskningsfrågorna i samband med syftesbeskrivningen.

5.1.1 Forskningsfråga 1 - Vilken uppfattning har deltagarna i studien av röstmeddelande som form för återkoppling?

Undersökningen visar att en majoritet av deltagarna i studien upplever att röstmeddelande är en bra form för återkoppling. 79,6 procent valde något av alternativen ”håller absolut med” eller ”håller med” på frågan om röstmeddelande är en bra form för återkoppling. Exempel på vad det är med röstmeddelande som upplevs som bra kan hittas både i skriftliga kommentarer i enkäten och i de intervjuer som gjordes efter enkätundersökningen. Röstmeddelande beskrivs som mer uttömmande, att höra hur något sägs upplevs addera något till innehållet i återkopplingen.

20, 4 procent valde svarsalternativen ”håller delvis med” eller ”håller inte med” när det gäller påståendet ”Röstmeddelande är en bra form för återkoppling”. Man kan se att några svarande gör en jämförelse mellan att få återkoppling i ett direkt samtal med läraren. Då menar man att röstmeddelande är begränsande då det inte går att ge och få synpunkter, förtydliganden och kommentarer på det som finns i röstmeddelandet.

42,9 procent av deltagarna i studien uppger att formen med återkoppling i röstmeddelande gör att återkopplingen delvis är svår att återkomma till för framtida användning. Samtidigt håller 96, 4 av deltagarna i någon utsträckning med om att innehållet i röstmeddelandet hjälper dem att lösa liknande

uppgifter i framtiden. Kommentarer från deltagare i studien pekar mot att återkopplingen i röstmeddelande kan vara svår att överblicka. Det kan vara svårt att leta upp en specifik del av återkopplingen. Röstmeddelandet representation är sekventiell, det vill säga att det är baserat på tid i hur man tar till sig innehållet. Det finns en början och ett slut man behöver följa för att innehållet ska kunna avkodas korrekt. Såsom röstmeddelanden är utformade, som en digital ljudfil utan visuella uttryck som kommunicerar var ett visst innehåll finns någonstans i meddelandet, kan de innebära en utmaning när det gäller att tillgängliggöra specifika delar av återkopplingen. Detta i kontrast till exempelvis skriven återkoppling som i större utsträckning går att avkoda rumsligt genom en snabb överblick över pappret.

Sammantaget när det gäller forskningsfråga 1 - vilken uppfattning deltagarna i studien har av röstmeddelande som form för återkoppling - går det att se att resultaten från undersökningen väsentligen ligger i linje med vad tidigare studier kommit fram till när det gäller uppfattningar om återkoppling via röstmeddelanden (Ice et al. 2007; Merry & Orsmond 2008; Rawle et al. 2018). Röstmeddelande som form för återkoppling anses som något positivt av majoriteten av deltagarna i flera av de studier jag har hittat i litteratursökningen, vilket även återspeglas när det gäller svaren i denna undersökningen. Utformningen av röstmeddelandet som en digital ljudfil upplevs delvis göra innehållet svårt att överblicka samt svårt att återkomma till, speciellt om man söker en viss del av återkopplingen.

5.1.2 Forskningsfråga 2 - Hur upplever deltagarna i studien att det är att få återkoppling i form av röstmeddelanden?

Att 27 av 28 deltagare i undersökningen i olika utsträckning är positiva till att fortsatt få återkoppling i form av röstmeddelande pekar på att flera upplever att metoden på olika sätt är förtjänstfull. En av de sakerna som är specifikt med röstmeddelande är att man hör lärarens röst när innehållet i återkopplingen presenteras (Carruther et al., 2015, s. 354; Merry & Orsmond, 2008, s. 4; Cavanough & Song, 2014, s. 129). Jag har tolkat det som en av faktorerna kan göra upplevelsen återkoppling i form av röstmeddelande specifik. Alla deltagare i undersökningen instämmer i olika utsträckning om påståendet ”Att höra hur läraren ger återkopplingen hjälper mig att förstå innehållet”. Sammanlagt håller 78, 6 procent av deltagarna med eller absolut med, varav det sistnämnda gäller för hälften av deltagarna i undersökningen. Jag kopplar deltagarnas uppfattning till att rösten är en faktor som bidrar till att skapa bättre förutsättningar för den lärande att skapa djupare förståelse för innehållet i röstmeddelandet. Att få djupare förståelse för något kan i sin tur bidra till att den lärande får ökade möjligheter att skapa mer kunskap. Att få en lärande att skapa kunskap går i sin tur att koppla till ett av utbildningens viktigaste uppdrag – att ge kunskap som den lärande kan förstå och använda i framtida sammanhang.

Det finns deltagare i studien som inte tycker att återkoppling med röstmeddelande är bra för dem. Exempelvis deltagare H som svarade ”håller inte med” på påståendet ” Jag vill fortsätta få återkoppling i form av röstmeddelande även om det sker på bekostnad av annan form för återkoppling som exempelvis skriftlig”. Personen relaterar användandet av röstmeddelande som återkoppling med det fysiska mötet med läraren som hen menar passar hen bättre. Jag finner kommentaren intressant utifrån det faktum att det kan ses som att röstmeddelandet är ett substitut för ett fysiskt möte med läraren där återkoppling på personens inlämnade uppgift äger rum. Kommentaren öppnar upp för tolkningen att rösten som teckensystem i ett röstmeddelande är stark nog att kunna associeras med det fysiska mötet mellan lärande och lärare. Att träffas just ”face to face” är idealet för deltagare H, något som återkommer som uttryckt ideal även i tidigare forskning som hos Cavanough & Song (2014, s.

124), Carruther et al. (2015, s. 364) och Gould & Day (2013, s. 561). Det finns deltagare i undersökningen som säger sig ha lättare att ta del av talad återkoppling jämfört med skriven återkoppling. Jag har inte tagit upp frågor som rör dyslexi. Men det kan ligga nära till hands att likt Rotherham (2007, s. 178) se röstmeddelande som ett hjälpmedel när det gäller att ge återkoppling för personer med den typen av diagnoser eller upplever sig ha svårigheter som pekar i den riktningen.

Några av deltagarna i studien kommenterar att flexibiliteten när det gäller att ta del av röstmeddelandet är något som upplevs som positivt. De kan lyssna på återkopplingen medan de gör något annat – åker buss, städar eller diskar exempelvis. Det kan också finnas en svårighet med den flexibiliteten som användande av röstmeddelande tillåter. Att få återkoppling som man lyssnar på kan främja att man försöker göra något annat samtidigt som man tar del av återkopplingen. Det kan göra det svårt att hålla koncentrationen, som en av de svarande påpekar. Någon kommenterar att det ta del av återkoppling i form av röstmeddelande inte behöver ta tid från annat, exempelvis undervisning såväl som fritid. En reflektion att göra där är att det är mycket som konkurrerar med unga studerandes tid idag. De ska vara aktiva i undervisningen, aktiva socialt – båda i skolan, utanför skolan och digitalt. Att då kunna få återkoppling som innebär att de själva kan välja att ta del av den när det passar dem, med ett hjälpmedel som inte kräver extra papper eller skolböcker utan bara deras smarta mobil, som de sällan lämnar hemmet utan, kan passa bra in i deltagarnas sätt att leva sina liv.

Sammanfattningsvis när det gäller forskningsfråga 2 kan man dra slutsatsen att rösten kan spela en positiv roll för hur det är att få återkoppling i form av röstmeddelande i så motto att den verkar bidra till en ökad förståelse av innehållet i återkopplingen. Resultaten pekar på att röstmeddelande associeras med att mötas fysiskt. Flexibiliteten som röstmeddelandet erbjuder kan ses som en tillgång, men det kan också inbjuda till att man gör annat medan man lyssnar vilket kan påverka möjligheten att ta till sig innehållet.

5.1.3 Forskningsfråga 3 - Hur kan röstmeddelande som form för återkoppling bidra till att göra återkopplingen relevant, användbar och stödjande för den enskildes lärande?

För mig så var en av ingångarna i användandet av röstmeddelande just möjlighet att föra mer heltäckande resonemang i syfte att få fram att det finns flera sätt man exempelvis kan lösa uppgifter på. Ett resonemang där man kan betona komplexiteten i att flera vägar framåt kan vara farbara för ett lyckat resultat. Dock verkar det som att det inte är där de studerande menar att röstmeddelandets fördelar ligger. Det kan istället vara tvärtom. Att resonera kring alternativ riskerar att skapa en otydlighet i vilka synpunkter som faktiskt förmedlas samt hur kursdeltagaren ska tolka tankegångarna. Ett exempel på det är kommentaren i den öppna frågan från en av deltagarna som efterlyser just konkretion i resonemangen. Det kan vara så att formens upplevda likhet med den dialogen som sker vid ett fysiskt möte förvillar. Att det rör sig om ett röstmeddelande där det går att tolka på vilket sätt saker sägs kan vara otillräckligt för att föra längre resonemang. För att ge återkoppling i form av längre resonemang kan det istället krävas ett fysiskt möte där det finns möjlighet till direkta följdfrågor och klargöranden. Möjligheten att ”tillsammans med läraren” konstruera kunskap kan i ett röstmeddelande vara begränsad, speciellt i relation till att konstruera kunskap i en fysisk och direkt dialog med läraren.

Jag återknyter till önskemålet från deltagaren i studien ovan om att innehållet återkopplingen ska vara tydligt och konkret. Teorin kring återkoppling tar upp tydlighet och konkretion som gynnande faktorer för framgångsrik återkoppling (Jönsson, 2013, s. 94 - 95). Önskemålet om tydlighet i återkopplingen kan gynnas av att ha klara mål och kriterier för uppgiften. Det är något som betoningen på lärandemål,

eller ILO - intended learning outcome - inom ”constructive alignment” kan stödja. Att sätta upp tydliga kriterier kan hjälpa den lärande att använda återkopplingen för att förstå vad som krävs för uppgiften samt kunna relatera innehållet i återkopplingen till kriterierna. En majoritet, 82 procent, upplevde inte att röstmeddelandet var för långt. Gould & Day menar att ett röstmeddelande bör vara mellan 5 och 6 minuter långt (Gould & Day, 2013, s. 564). Medianlängden på meddelandena i undersökningen var 4 minuter och 25 sekunder. Det kan tolkas som att deltagarna i studien vill ha återkoppling. Dock bör återkopplingen, enligt resonemanget ovan, vara konkret och tydlig, inte alltför resonerande och diskuterande. Resultatet kan visa på att metoden passar olika personer olika bra beroende på en mängd faktorer.

Deltagare Ö i studien tar upp att det faktum att läraren har skapat ett röstmeddelande med återkoppling riktat specifikt till deltagaren i sig är motiverande. Deltagaren associerar till sin egen skapandeprocess och menar att lärarens röstmeddelande skapar ett intryck av att läraren är engagerad i hens lärande. Likt Ice et al. (2007) som undersökte återkoppling med ljudfiler på en webbaserad kurs, kan man göra tolkningen att röstmeddelande kan skapa engagemang hos den lärande då röstmeddelandet bidrar till att hen känner sig sedd och som en del av ett sammanhang. Som deltagare i Ice et al:s (2007) studie menar deltagare Ö i denna studien att höra läraren prata till en kan skapa en känsla av att läraren bryr sig om den studerandes inlärning vilket i sin tur kan ha positiva följder på engagemang och motivation hos den lärande. Att känna att läraren är engagerad i ”just mig” verkar bidra till att skapa motivation för att fortsätta utveckla sitt lärande. Likaså att läraren har ”ansträngt sig” och skapat ett röstmeddelande. Om röstmeddelande kan bidra till att skapa en starkare drivkraft för den lärande att försöka nå sina mål så pekar det på att återkopplingen kan vara nytta för den studerande. Dock kan vara så att det är svårt att koppla röstmeddelande till ett faktiskt öka lärande, något jag inte tittat på i den aktuella undersökningen. Men att få kursdeltagare att självmant vilja lära sig mer är en central del av en lärares uppgift (Biggs & Tang, 2011, s. 35).

En majoritet av deltagarna, 64,2 procent, saknade i någon utsträckning att inte kunna svara direkt på återkopplingen. Att döma av svaren verkar karaktären på innehållet påverka önskemålet om att kunna svara på återkopplingen i röstmeddelandet. Om man, likt svarande B, höll med och återkopplingen låg i linje med vad man förväntade sig så var behovet att svara inte så högt. Svarande U ser ett däremot ett generellt behov av att kunna diskutera återkoppling. Med tanke på majoritetens önskemål om att kunna svara direkt på återkopplingen pekar resultaten i riktningen mot att ett sådant system bör finnas på plats vid användandet av röstmeddelande som form för återkoppling.

Sammanfattningsvis när det gäller den tredje forskningsfrågan visar resultaten på att deltagare i studien vill att återkopplingen i röstmeddelandet ska vara tydlig och konkret och som de förstår hur de ska använda. Flera känner behov at att kunna svara på återkopplingen. Återkoppling i form av röstmeddelande kan också bidra till en ökad motivation till fortsatt lärande för den enskilde. Att den lärande ser att läraren ”anstränger sig” i form av att producera ett röstmeddelande med återkoppling verkar i sig vara motiverande för den som får återkoppling på en skoluppgift.

5.2 Vidare studier om röstmeddelande och återkoppling i undervisning

Den genomförda undersökningen är gjord på ett relativt litet antal kursdeltagare, 28 stycken. Undersökningen kan användas som intresseväckare och förhoppningsvis ge en fingervisning i vilken riktning resultaten pekar. Nedan följer några tankar utifrån undersökningen och resultaten som kan vara intressanta att gå vidare med.

64 procent av de svarande önskade i någon utsträckning ha möjlighet att direkt kunna svara på återkopplingen. Resultatet speglar tidigare forskning om att metoden främjar fortsatt dialog om uppgiften (Carruthers, 2015, s. 364). Genom att titta på hur resultatet är fördelat på kvinnor och män så kan man se att det är fler män som önskar svara direkt på återkopplingen, 71 procent jämfört med 57 för kvinnorna, se bilaga 1. Det kan vara intressant att vidare undersöka eventuella genusaspekter som kan ligga bakom att männen i större utsträckning visade intresse för att diskutera återkopplingen med lärare.

När det gäller att fortsätta få återkoppling i form av röstmeddelande så är kvinnorna i större utsträckning än männen intresserade då de har högre representation i kategorierna ”håller med” och ”håller absolut med”, 79 procent för kvinnorna jämfört med 50 procent hos männen. Följaktligen dominerar männen när det gäller svarsalternativen ”håller delvis med” och ”håller inte med”, se bilaga 1. I de kategorierna återfinns sammanlagt 50 procent av männen och 21 procent av kvinnorna. Kvinnorna i undersökningen uppskattar metoden mer än männen. Det kan också här vara intressant att vidare undersöka om det finns genusaspekter i hur olika typer av återkoppling upplevs.

Det verkar vara något speciellt med att höra en mänsklig röst. Att alla deltagare i undersökningen, förvisso i olika utsträckning, tyckte att lärarens röst bidrog till att förstå innehållet bättre väcker intresse. Vad är det i en röst som har den meningspotentialen? Finns det då sätt att multimodalt undersöka hur rösten och det som sägs påverkar för att kunna bidra till en upplevelse av meningsskapande hos den som tar del av ett röstmeddelande? Norris (2017) densitetsteori kan vara en fruktbar utgångspunkt. Även med tanke på det intresse som finns både bland lärosäten och studerande att gå utbildningar på distans. Där kan röstmeddelande ha en roll att spela när det gäller kommunikation och återkoppling mellan deltagare och lärare exempelvis. Att då vidare undersöka potential, förtjänster och svårigheter skulle kunna bidra till mer kunskap kring användandet av röstmeddelande i den typen av sammanhang.

Att ha en tydlig struktur och en tydlig mening med återkopplingen är någonting som återkommer hos flera av de som forskat om återkoppling (Cann, 2014, s. 39; Carruthers et al., 2015, s. 367). Även flera av deltagarna i min studie önskar en tydlig struktur på röstmeddelandet. I genomgången av tidigare forskning kring röstmeddelande tyckte jag mig se att det inte fanns så mycket skrivet och undersökt när det gällde att hitta en modell för hur ett innehåll i ett röstmeddelande kan disponeras. Det kan vara intressant att undersöka detta i syfte att öka möjligheten för de studerande att se nyttan med, ta del och använda återkopplingen.

Att skicka ut återkoppling på det sätt som gjordes i denna undersökningen gör att läraren frånsäger sig kontrollen över vad eleven gör med återkopplingen. Det överlämnas till den enskilde kursdeltagaren. En tanke är att ett sådan tillvägagångssätt kan gynna de redan motiverade eleverna. De kan välja att sätta sig ner med den inlämnade texten framför sig och lyssna på meddelandet flera gånger och själva kontakta läraren om de har ytterligare frågor. Men det går också att välja att lyssna medan man gör något annat och även att inte ta del av återkopplingen och på så vis gå miste om ett lärtillfälle. Ett sätt

att undvika svårigheterna för en lärare att veta hur kursdeltagare väljer att ta del av röstmeddelande är att göra det i grupp i klassrummet. Men då försvinner möjligheten att utnyttja det som många uppskattar med återkopplingsformen – flexibiliteten i hur du tar del av innehåller. I ljuset av det kan det också vara intressant att undersöka vilken typ av återkoppling de studerande vill ha. Att döma av resultaten i den här studien så är det en individuell fråga. Med tanke på möjligheten att välja teckensystem för feedback, exempelvis skriftligt, med röstmeddelande, med videomeddelande eller ett fysiskt samtal kanske man som pedagog kan hitta en väg framåt för att bidra till bättre förutsättningar för lärande hos den studerande. Tillvägagångssättet kräver dock att den studerande har en uppfattning om de olika formerna för feedback så att hen kan göra ett genomtänkt val. Det kan också vara tids- och resurskrävande för läraren att individualisera återkopplingsformerna. Men då återkoppling visar sig vara en av de sakerna som elever är minst nöjda med i skolan (Rotheram, 2009, s. 178) kanske det är något som faktiskt behöver få ta mer plats. Det kanske till och med är så det ska låta.

Summary

I work as a teacher on a media education in folk high school in Sweden. We have adult participants in our courses. A couple of years ago a started to give some of my feedback on the students work through the use om voice memo. I could read a draft of an article, listen to a piece of a radio documentary or watch a news story that they were working on. Then I used the voice memo-function on my smartphone, recorded the spoken feedback and sent it back to the student. To me it saved time on the otherwise time-consuming task to deliver timely, precise and comprehensive feedback. The response I got from the students was very positive. This master thesis is about the use, the perception and the potential benefits and disadvantage of voice memo as a method for feedback in adult education. The aim is to contribute to knowledge about students' perception of feedback in the form of voice message on a text assignment and to try to describe how students perceive voice message as a form of feedback. Research questions that I use to explore the subject of study:

1. What opinion do students have of voice message as a method of feedback?

2. How do the participants in the study experience to receive feedback in the form of voice messages?

3. How can voice message as a form of feedback help to make the feedback relevant, useful and supportive to the individual's learning?

A voice memo can be a digital recording on your smartphone. Research on audio and feedback shows relational advantages between teachers and students (Ice et al., s. 18 – 19; Knauf, 2016, s. 445). The student feels that the teacher is committed to the effort he or she puts into the work (Martini & DiBattista, 2014, s. 4). To hear the voice, the tone and what the teacher emphasis can carry additional meaning to the feedback and affect how the content is perceived (Merry & Orsmond, 2008, s. 8). The method contributed to further discussions on the subject after the feedback was delivered (Carruthers, 2015, s. 364). Compared to written feedback, audio feedback enhances nuances and has more focus on the whole rather than the parts of how the task is solved (Ice et al. (2007, s. 13; Cavanaugh & Song, 2014, s. 130). Rawle at al. (2018, s. 12 – 13) though states that the use of audio feedback is not time saving for the teacher. Studies also show that students prefer to get written feedback (Fawcett & Oldfield, 2016, s. 88 – 89). Fawcett & Oldfield (2016, s. 89) raises the question that it might not be that audio feedback is that good, the perception might be a result of that the overall quality of feedback is too poor.

I use social constructionism, multimodality and constructive alignment as theoretical framework in this master thesis. With social constructionism knowledge is created as an interactive process between human beings in a certain place at a certain time. We learn and make meaning as we work together. We use artifacts to extend our capabilities. The resources come to existence through communication and it is also through communication they sustain (Säljö, 2000, s. 22). Communication and learning can take place through several modes of communication. The type of meaning you want to create is depending on the mode you choose to use (Kress, 2003, s. 44 – 45). Mode can also be described as different semiotic resources. The choice of semiotic resource can control the meaning (Jewitt, 2017, s. 23). A mode can have mixed logics. It can have its logic in time and in space for example. A mode can have special functions, it can also have different impact on our senses. When it comes to the human voice, the way you say things, the tone, phrases and words you use affects the potential meaning (Kress, 2017, s. 60 – 61).

To be effective, feedback should be correct and accurate. It should be focused on the task and come soon after the task is finished. It should be of use and be understandable for the learner (McCarthy,

2015, s. 154; Gibbs & Simpsons, 2004, s. 12 - 25). Hattie & Timperley (2007, s. 87 – 90) prompts three questions that one should think of when giving formative feedback – where am I heading, where am I in relation to my goal and how can I get there?

The task the student in the study is carrying out has many similarities with the way that the theory of constructive alignment is formulated. The students are learning with a practical task, in this case writing a news article. The knowledge is constructed with evident criteria for the result and with possibilities for the students to manage the task (Biggs & Tang, 2011, s. 97). Constructive alignment has been criticized for several reasons. It is not so easy to distinguish practical from theoretical knowledge as the model suggests (Schön, 1982, s. 138 - 139). It has been said that the model makes the student focus to much on a predetermined result (Biesta, 2011, s. 22 – 23). The unforeseen when you learn is ruled out (McKernan, 2010, s. 65). You can´t seek new knowledge when the standards already are set (Wickström, 2015, s. 11 – 13). In spite of this I find the theory useful in this setting.

The study is a mix of quantitative and qualitative method. 28 participants on a two-year media course answered a survey with mostly fixed answering options. After the survey 20 of the participants were singled out for interviews. I am the teacher on the course as well as the one who is conducting the study. The study is of course fully voluntary for the participants. I am aware that it can be hard to state answers that can be perceived as negative on the question asked, since I am asking the questions on a topic, voice memo, that apparently is of interest to me. The situation with me being their teacher the fact that they are "my" students makes the relation asymmetrical. I hope I have succeeded in creating confidence in the group that has made the participants feel that they can respond and do as they please.

The results overall correspond with the presented previous research on feedback and audio files. 96,4 percent of the respondents appreciate to varying extent to get feedback with audio files, in line with Ice et al. (2007, s. 13), Merry & Orsmond (2008, s. 8) and Rawle et al. (2018, s. 11 - 12). All participants experienced, even here to varying extent, that to hear in what way the feedback is presented helped them to understand the content. A vast majority, 96,4 percent, thought that a voice memo enhanced the feeling that that the teacher is committed in the learning of the student. Also reflecting the results in Martini & DiBattista (2014, s. 4), Merry & Orsmond (2008, s. 7) and Ice et al. (2007, s. 18 – 19). In interviews some of the participants meant that they themselves and their effort were "seen" and that it was important for them that the teacher also put some effort in their task. There were also comments that stated that the content in audio files were hard to grasp and that it was difficult to return to certain parts. Some thought that the longer arguments could also be perceived as confusing. The student could have difficulties to interpret the core message and as a consequence what to do with the feedback. The results also suggested appreciation for the possibility to listen to the feedback when they wanted and that they could do other things while listening. There were comments that the freedom can be a bit hard to cope with. They might get distracted from what was said.

To me, one av the advantages was the possibility to hold longer argument, but that might not be the case with the students. The students seem to appreciate clear and distinct feedback. It appears that one of the rewards of the mode can be the sound of the voice. To hear a teacher talking directly to oneself and to hear how the feedback is presented seems to create a feeling of affirmation, both as a student and as a person who put effort into the evaluated task.

From the results, suggestions can be made on further research on feedback and voice memo. The kind of impact the mode of the voice of the teacher can have on the experience of feedback through voice memo could be interesting to study. According to the result, there were some gender differences that appears interesting to look further into. One can see differences in the desire to continue to get feedback with voice memo. The female students were more positive to the use of voice memo. The

male students were more eager to respond to the feedback in the voice memo. The way to find a formula for how the content in the voice memo is presented can also be an area of further research.

Referenser

Beck, S. (2006). Subjectivity and Intersubjectivity in the Teaching and Learning of Writing. *Research in the Teaching of English*, vol. 40(4). Tillgänglig: https://www.jstor.org/stable/40171710

Biesta, G. (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

Cann, A. (2014). Engaging students with audio feedback. *Bioscience Education* 22(1): 31–41. DOI: 10.11120/beej.2014.00027

Carruthers, C. et al. (2014). Listening and learning: Reflections on the use of audio feedback – An excellence in teaching and learning note. *Business and Management Education in Higher Education* 1(1): 4–11. Tillgänglig: http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.917145

Cavanaugh, A. J., Song, L. (2014) Audio versus Written Feedback: Exploring Learners' Preference and the Impact of Feedback Format on Students. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 10(1). Tillgänglig: https://search-proquest-com.ezp.sub.su.se/docview/1614680601?accountid=38978

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

Datainspektionen. (2019). Dataskyddsförordningen (GDPR). Hämtad 2019-12-06 från https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsforordningen/

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början.* Lund: Studentlitteratur.

Erixon Arreman, I., Holm, A.-S., Lundahl, L., & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa.

Fawcett, H., & Oldfield, J. (2016). Investigating expectations and experiences of audio and written assignment feedback in first-year undergraduate students. *Teaching in Higher Education* 21:1, 79-93, DOI: 10.1080/13562517.2015.1115969

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet I kvalitativa studier. I A. Fejes, & R. Thornberg. (Red.), *Handbok I kvalitativ analys.* Stockholm: Liber.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (1): 51–62. DOI: 10.1080/02602930903197883

Fleming, s., M. (2014). The Power of Reflection. Scientific American Mind. Vol. 25(5). Tillgänglig: https://www.jstor.org/stable/10.2307/24946274

Forsythe, A., & Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2016.1202190

Fälting, L. (2007): En studierektors dilemma. I Rider, s., & Jörnesten, A. (Red.), *Reclaim the Science: Om vetenskapens avakademisering.* Stockholm: Gidlunds förlag.

Gadamer, H-G. (2002). Sanning och metod – i urval. Göteborg: Daidalos.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Tillgänglig: http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609

Gould, J., & Day, P. (2013). Hearing you loud and clear: student perspectives of audio feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 554-566. DOI: 10.1080/02602938.2012.660131

Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å., & Nordqvist, I. (2011): *Teaching and Learning in Higher Education – Challenges and Possibilities*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487

Helte, S. (2017, 22 augusti). Stressade lärare sjukskriver sig inför höstterminstarten. *Lärarnas Tidning*. Från: http://lararnastidning.se/stressade-larare-sjukskriver-sig-infor-hostterminstarten/

Hennessy, C., & Forrester, G. (2014). Developing a Framework for Effective Audio Feedback: A Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (7): 777-789. Tillgänglig: http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.870530

Ice, P., Curtis, R., Phillips, P., & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and student´s sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, 3-25. Tillgänglig: https://eric.ed.gov/?id=EJ842694

Igland, M.- A. (2008). *Mens teksten blir til: ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast.* Universitetet i Oslo. Tillgänglig: https://www.idunn.no/ny_hverdag/7_mens_teksten_blir_til_digital_respons_til_elevtekstar_u

Jewitt, C. (2017). An introduction to multimodality. I Jewitt, C. (Red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. (2017). What is mode? I Jewitt, C. (Red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

Knauf, H. (2016). Reading, listening and feeling: audio feedback as a component of an inclusive learning culture at universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 442–449, http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1021664

Kronholm - Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademi, Åbo akademis förlag. Tillgänglig: http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7

Lubicz - Nawrocka, T., & Bunting, K. (2019) Student perceptions of teaching excellence: an analysis of student-led teaching award nomination data, Teaching in Higher Education, 24:1, 63-80, DOI: 10.1080/13562517.2018.1461620

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Lunt, T., & Curran, J. (2010) "Are you listening please?" The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education. (35) Tillgänglig: http://dx.doi.org/10.1080/02602930902977772

Matta, C. (2019). Qualitative Research Methods and Evidential Reasoning. *Philosophy of the Social Sciences*. Vol. 49(5). DOI: 10.1177/0048393119862858

McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), s. 153-169. Tillgänglig: http://www.iier.org.au/iier25/2015conts.html

McKernan, J. (2010): A critique of instructional objectives. *Education Inquiry* 1 (1). Tillgänglig: DOI: 10.3402/edui.v1i1.21929

Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. *Curriculum Journal, 25*, 516–541. Tillgänglig: http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.944197

Martini, T., & DiBattista, D. (2014). The Transfer of Learning Associated with Audio Feedback on Written Work. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 5 (1) DOI: http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2014.1.8

Merry, S., & Orsmond, P. (2008). Students' attitudes to and usage of academic feedback provided via audio files. *Bioscience Education*, *11*(1), 1-11. Tillgänglig: https://doi.org/10.3108/beej.11.3

Morris, C., & Chikwa, G. (2016). Audio versus written feedback: Exploring learners' preference and the impact of feedback format on students' academic performance. *Active Learning in Higher Education* 17(2). Tillgänglig: DOI: 10.1177/1469787416637482

Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Avhandling, Örebro Universitet) Tillgänglig: https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/man-liksom-bara-skriver-skrivande-och-skrivkontexter-i-grundskolans-ar-7-och-8/

Norris, S. (2017). Modal Density and modal configurations: multimodal actions. I Jewitt, C. (Red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.

PSK, (2019). *Pingstkolornas Integritetspolicy*. Hämtad från: http://kaggeholm.se/wp-content/uploads/2018/09/Integritetspolicy-Kaggeholms-Folkh%C3%B6gskola.pdf

Pearson, J. (2018). Engaging practical students through audio feedback. *Practitioner Research in Higher Education* 11(1). Tillgänglig: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180132.pdf

Polanyi, M. (2013) *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.

Rawle, F., Thuna, M., Zhao, T. & Kaler, M. (2018). Audio Feedback: Student and Teaching Assistant Perspectives on an Alternative Mode of Feedback for Written Assignments. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (2). TIllgänglig: https://eric.ed.gov/?id=EJ1192633

Rotheram, B. (2009). Sounds Good: Using Digital Audio for Evaluation Feedback. *Collected Essays on Learning and Teaching*. Tillgänglig: https://eric.ed.gov/?id=EJ1057081

Rust, C. (2002) The impact of assessment on student learning, *Active Learning in Higher Education,* 3(2). Tillgänglig: DOI: 10.1177/1469787402003002004

Schön, D., A. (1991). *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. London: Routledge.

Selander, S. (2010). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I A - L. Rostvall., & S. Selander. (Red.) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Selander, S., & Rostvall, A - L. (2010). Design och meningsskapande – en inledning. I A - L. Rostvall., & S. Selander. (Red.) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*. Tillgänglig: https://www.jstor.org/stable/40071124?seq=1

Skolforskningsinstitutet. *Feedback i skrivundervisningen.* Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Saunders, D. B. (2010): Neoliberal ideology and public higher education in the Unites States. *Journal for Critical Education Policy Studies* 8 (1). Tillgänglig: http://www.jceps.com/archives/626

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

Teorell, J., & Svensson T. (2007). *Att fråga och att svara.* Malmö: Liber.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education* 67 (2). DOI: 10.1007/s10734-013-9701-1

van Leeuwen, T. (2017). Parametric systems: the case of voice quality. I Jewitt, C. (Red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Tillgänglig: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Voelkel, S., & Mello, L. V. (2014). Audio Feedback – Better Feedback? *Bioscience Education*, 22:1, 16-30, DOI: 10.11120/beej.2014.00022

Walker, M. (2009) An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education.* Vol. 34(1). DOI: 10.1080/02602930801895752

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(3), 379–394. Tillgänglig: https://doi.org/10.1080/02602930500353061

Weinberg, D. (2009). Social Constructionism. I B. S., Turners (Eds.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

Wernberg, A. (2009). Lärandets Objekt. Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära sig och vad de faktiskt lär sig under lektionerna. (Avhandling, Högskolan Kristianstad) Tillgänglig: http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2%3A278517&dswid=6654

Wickström, J. (2015). Dekonstruerad länkning. *Utbildning & Demokrati*, 24(3). Tillgänglig: https://www.oru.se/forskning/forskningsmiljoer/hs/utbildning-och-demokrati/tidskriften-utbildning--demokrati/samtliga-artiklar-fran-vol.-8-1999-digitalt-innehall-tidigare-nummer/

*Wikipedia.org. (*2019). Hämtad 2019-12-19, från: https://sv.wikipedia.org/wiki/Ljudfil

William, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund.

Bilagor

Bilaga 1 Enkätundersökning – Återkoppling i form av röstmeddelanden

Bilaga 2 Uppgiftsbeskrivning – Skriva Nyhetsartikel

Bilaga 3 Samtycke för personuppgiftsbehandling i en uppsatsundersökning

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se

Stockholms universitet

Återkoppling i form av röstmeddelanden

28 svar

Namn:

28 svar

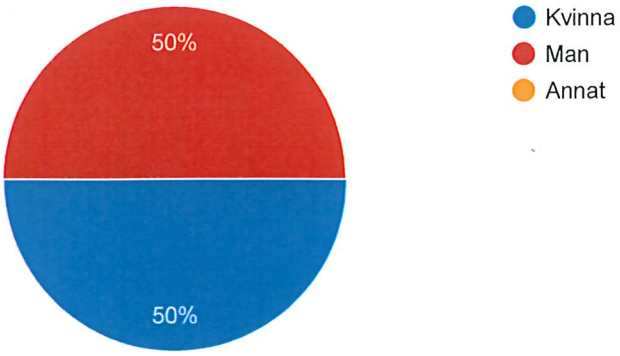
Datum

28 svar

juli 1992	23
juli 1994	26
apr. 1996	4
juli 1997	22
jan. 2000	23
maj 2019	10
sep. 2019	14
okt. 2019	22 17 23 2 24 25

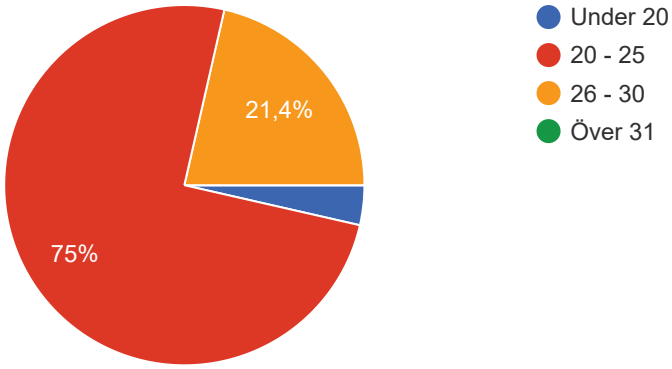
Vilket kön identifierar jag mig som?

28 svar



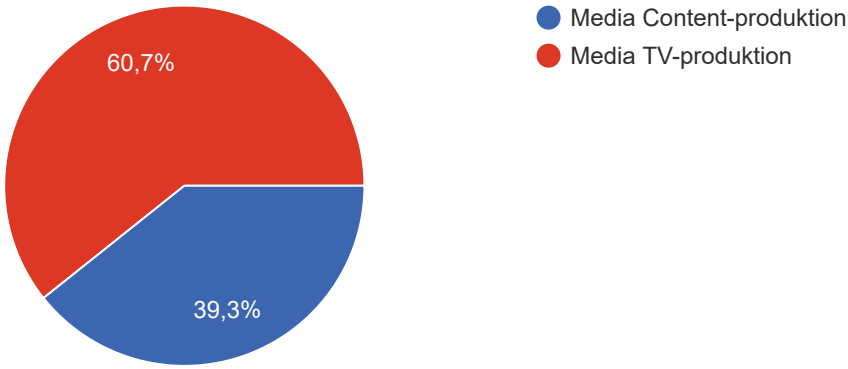
Ålder:

28 svar



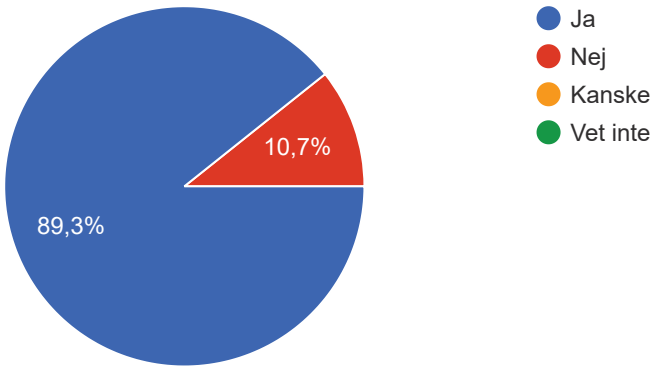
Jag går följande utbildning:

28 svar



Jag har tidigare fått återkoppling på en skoluppgift i form av ett röstmeddelande

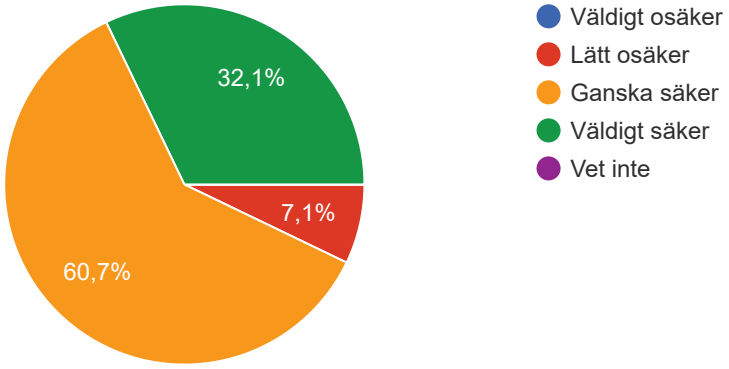
28 svar



Kursdeltagarens förståelse för utvalda delar av återkopplingen

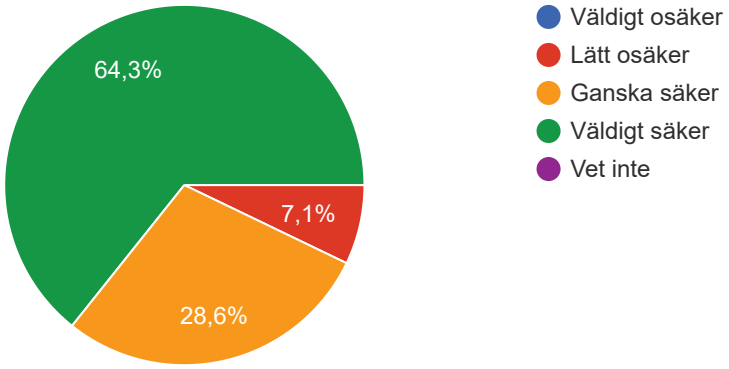
Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: "Kroken"?

28 svar



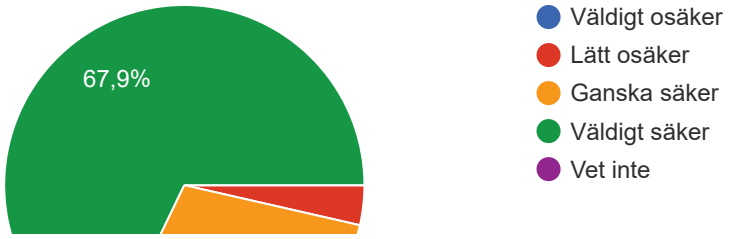
Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: "Vinkel"?

28 svar



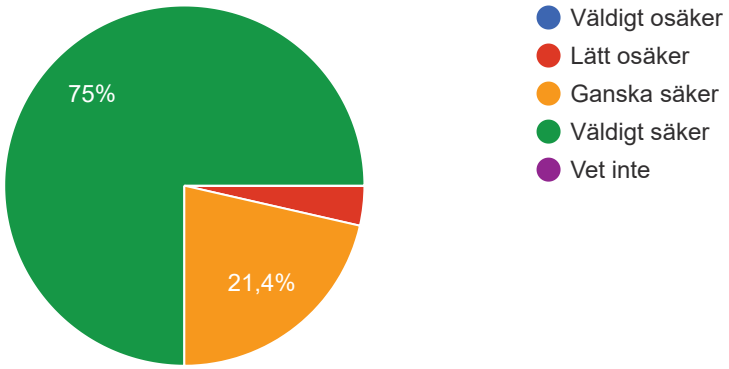
Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: "Ingressen"?

28 svar



Hur säker känner du dig när det gäller att förstå följande uttryck i återkopplingen: "Röd tråd"?

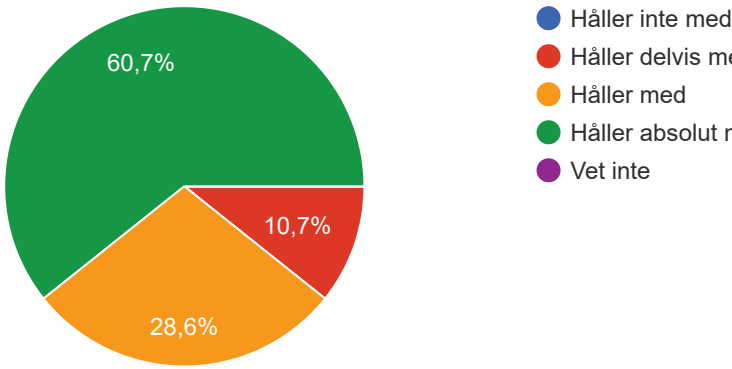
28 svar



Kursdeltagarens uppfattning om innehållet i röstmeddelandet

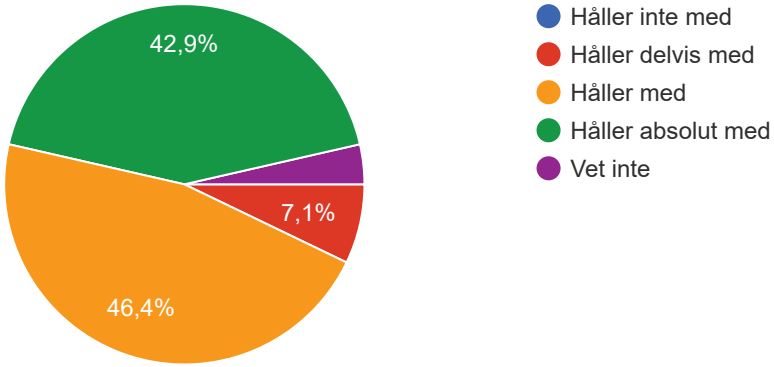
Återkopplingen jag fick är kopplad till kriterierna för vad som skulle ingå i uppgiften

28 svar



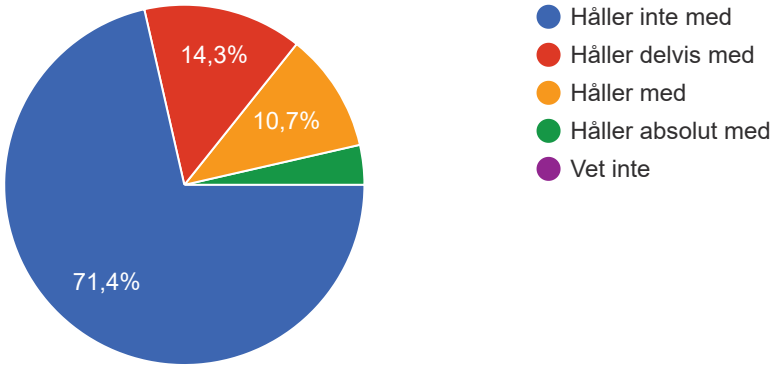
Strukturen på röstmeddelandet hjälpte mig att förstå innehållet i återkopplingen

28 svar



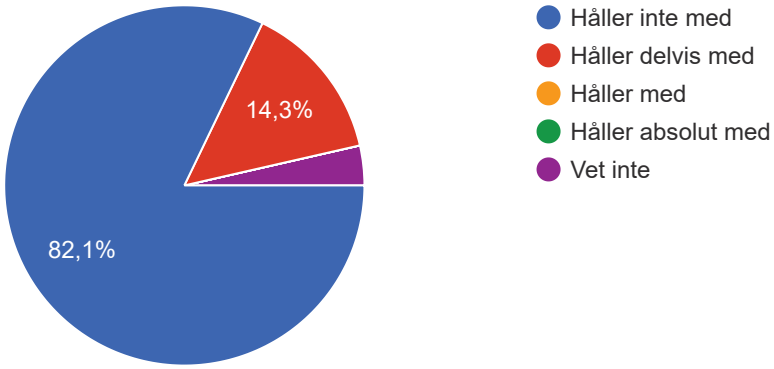
Röstmeddelandet innehöll för mycket information

28 svar



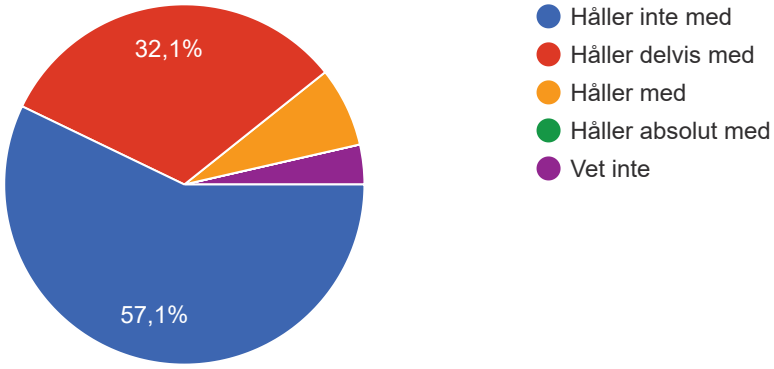
Röstmeddelandet var för långt

28 svar



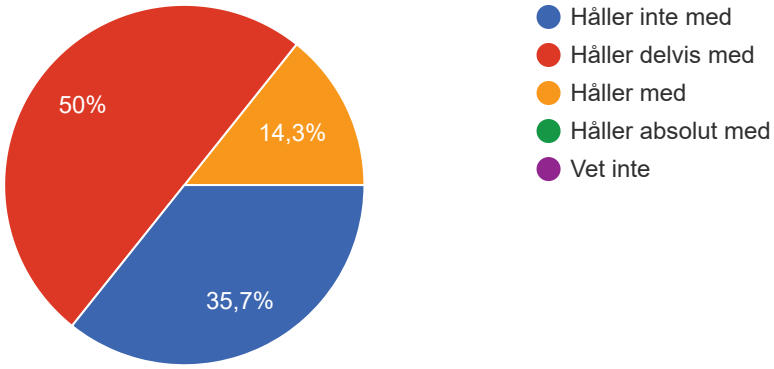
Röstmeddelandet borde innehålla mer positiv återkoppling när det gäller hur jag hade löst uppgiften

28 svar



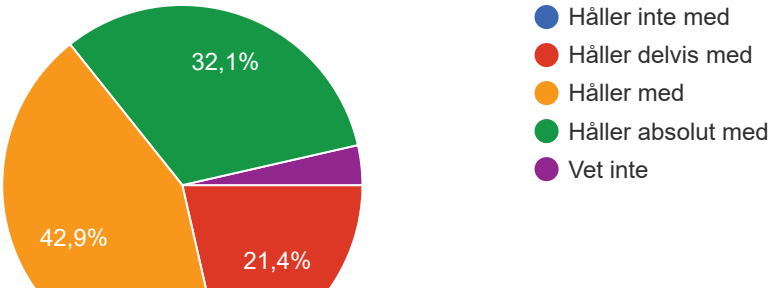
Återkopplingen i röstmeddelandet borde ha mer fokus på det som inte var bra när det gäller hur jag hade löst uppgiften

28 svar



Jag kommer kunna använda innehållet i röstmeddelandet för att lösa liknande uppgifter i framtiden

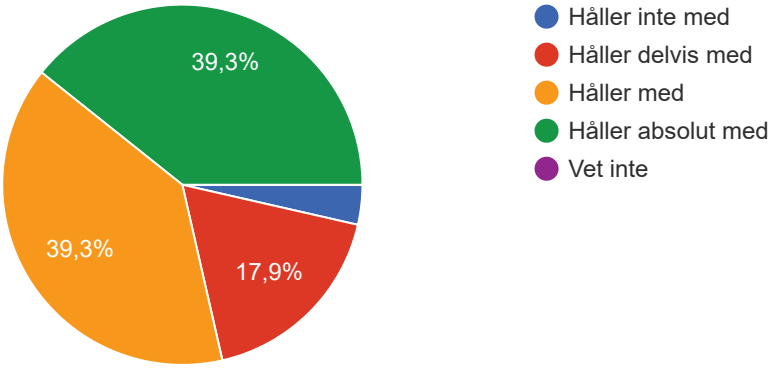
28 svar



Kursdeltagarens uppfattning om röstmeddelandet som form för återkoppling

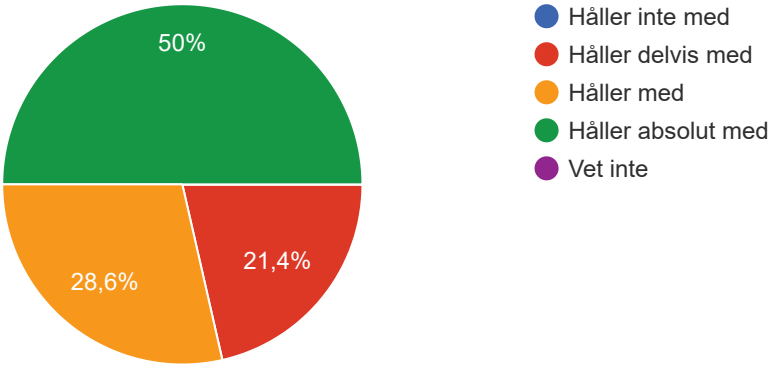
Röstmeddelande är en bra form för återkoppling

28 svar



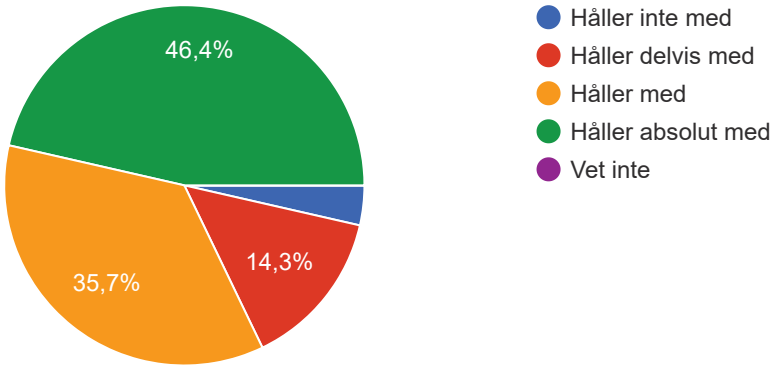
Att höra hur läraren ger återkopplingen hjälper mig att förstå innehållet

28 svar



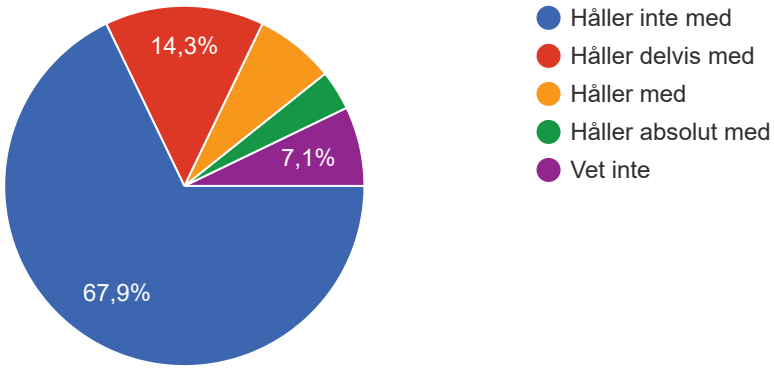
Att höra läraren ge återkopplingen ökar min känsla för att läraren är engagerad i mitt lärande

28 svar



Att få återkopplingen i form av röstmeddelande väger inte lika tungt som att få återkoppling i textform

28 svar

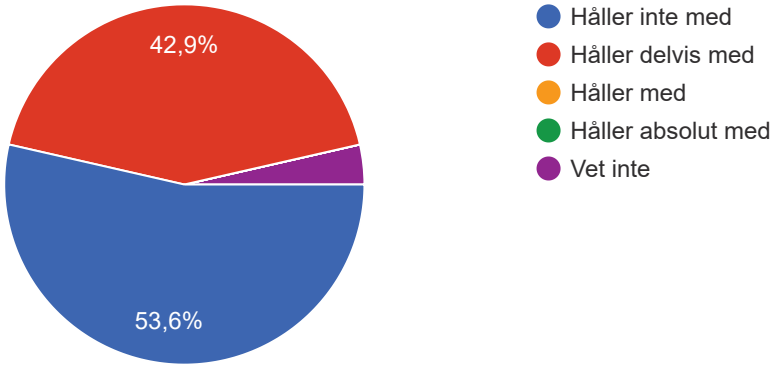


Jag saknade att inte kunna svara direkt på återkopplingen jag fick

28 svar

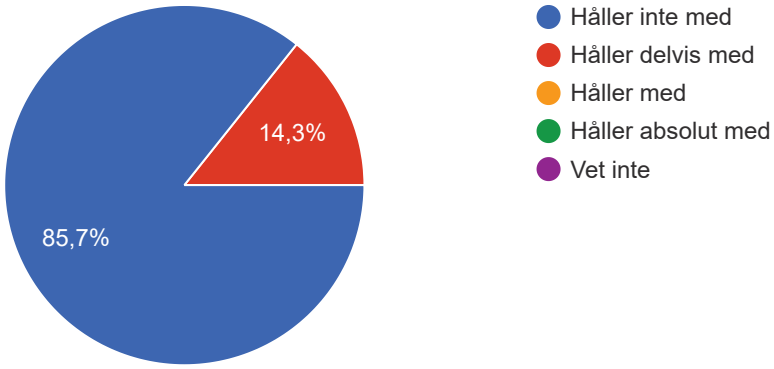
Att få återkopplingen i form av röstmeddelande gör det svårt att återkomma till den för eventuell framtida användning

28 svar



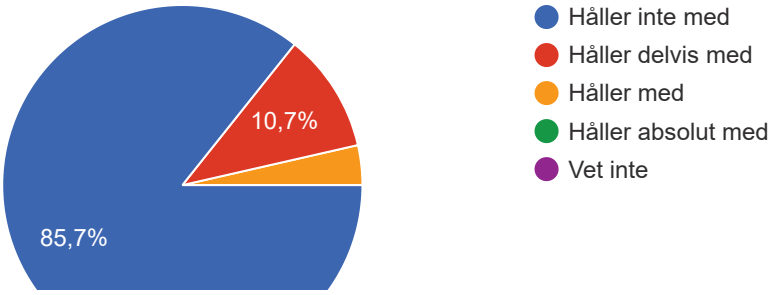
Jag hade tekniska problem när jag skulle ta del av röstmeddelandet

28 svar



Det var svårt att höra innehållet i röstmeddelandet

28 svar



Beskriv var, när och hur du tog del av röstmeddelandet

28 svar

Hemma
Jag var hemma och lyssnade på mobilen i lurar
Hemma i telefon
På bussen
I mitt rum, Precis när han skickade det, på datorn
hemma på datorn
På email, på väg hem från skolan och på promenad
Hemma, på kvällen och med hörlurar
På bussen påväg hem från skolan, lyssnade i hörlurar
På datorn i mitt rum. På mobilen funkade det inte.
via mobilen, lyssnade på vägen hem
I bilen på vägen hem.
På bussen efter skolan i hörlurar
Hemma efter skolan med hörlurar
Hemma
Hemma, på kvällen genom telefonen och hörlurar
Gick ut från lunchen för att lyssna och sen tillbaka och åt upp min mat. Jag lyssnade genom mina hörlurar från telefonen
På mitt rum hemma med datorns högtalare
I min säng 22:00 en kväll, det gick bra!😊
Satt i mitt rum samtidigt sol jag hade uppe min nyhetsartikel.
Spelade upp från länken som jag fick i mailet. Lyssnade på datorn i mitt rum
Under lunchen, 22/10 19, hemma, pausade ofta meddelandet för att kunna notera feedvacken
I mitt rum, måndag mitt på dagen, via dator

Hemma i soffan, lördag kväll

I skolan, mitt på dagen via min dator.

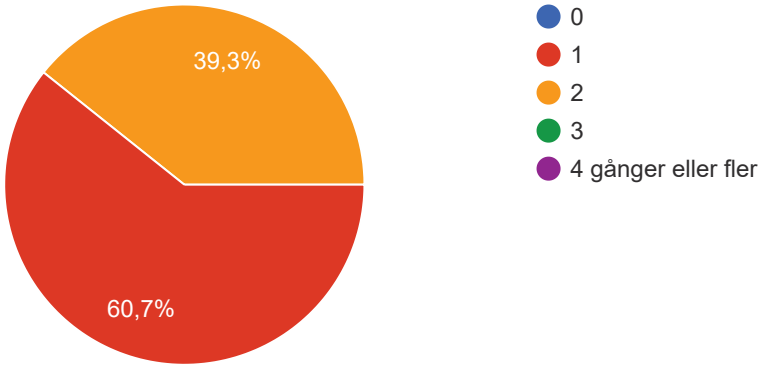
Direkt

I skolan, genom telefonen, med hörlurar

Hemma, satt o lyssnade genom telefonhögtalaren, kommer inte ihåg exakt när

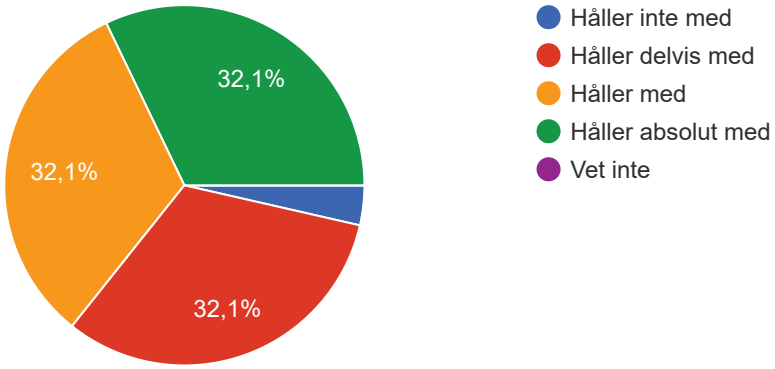
Hur många gånger har du lyssnat på röstmeddelandet?

28 svar



Jag vill fortsätta få återkoppling i form av röstmeddelande även om det sker på bekostnad av annan form för återkoppling som exempelvis skriftlig

28 svar



Övrigt du vill framföra när det gäller röstmeddelande som form för återkoppling på skoluppgifter

11 svar

Tycker det är smart och bra. Det tar ingen lektionstid

enda jag saknar är att kanske kunna bolla någonting som man kunde gjort bättre

Mer konkret och kanske ”genomtänkta” tankar. Ibland resonerar du med dig själv vilket också är bra att höra men när man har svårt att hålla fokus märker jag att jag tappar innehållet för jag svävar iväg i egna tankar!

Att tänka på vart det spelas in, var mycket trafikljud i bakgrunden, personligen hade jag föredragit om det var inspelat i en situation utan andra ljud än rösten runt om

Det är ett jättebra sätt att framföra konstruktiv kritik, om man lämnar rum för andra sorters feedback och återkoppling så som presentationer och snack i grupp.

Jag tycker det är ett bra och personligt sätt att få kritik eller beröm. Känns som läraren lägger mer tid på mig när han tar sig tiden att spela in ett meddelande istället för att skriva. Skulle jag vilja återkoppla så vet jag att jag kan maila eller prata med honom vid nästa tillfälle så ser inte det som ett problem.

Jag är inte lika haj på att läsa och förstå allt som skriv så att få lyssna till feedback funkar jätte bra för mig!

Blir mer personligt än ett skriftligt men kanske inte lika konkret eftersom det naturligt blir lite mer pauser. Bra om man har texten man har skrivit framför sig när man lyssnar så man direkt kan referera till det du säger

SÅ bra. Lite svårt att snabbt leta upp en del av feedbacken, om det är något specifikt en inte kom ihåg. Men, för mig, SÅ mycket bättre, lättare, klarare än i texymtform.

Det var lättare att uppfatta vad läraren tyckte än vid skriftlig då man inte hör tonfall till exempel. Nu fick man höra tankegången och förslag vilket jag tyckte var positivt.

Känns som att man får mer info (bra), men det är svårt att blicka över (inte bra)

Det här innehållet har varken skapats eller godkänts av Google. Anmäl otillåten användning - Användarvillkor - Sekretesspolicy

Google Formulär

Skriva nyhetsartikel

Uppgift

Skriva nyhetstext med utgångspunkt i Stockholms län. Tänk er att målgruppen är lokaltidningsläsare i Stockholm. Ni väljer ämne själva.

Tips: utgå från ett Top of the mind-ämne och gå vidare på det

hitta en bra idé från annan nyhetsmedia och ”översätt” den till Stockholmsförhållanden

testa en egen idé och hitta relevanta fakta och personer för Stockholmsläsaren

gå vidare på en redan skriven artikel och hitta tillämpning eller annat exempel någonstans lokalt i Stockholm

hitta ett ämne och se om det finns andra, nya vinklar och ingångar som du kan gå vidare på

Utförande

Ta er ut i verkligheten, det funkar inte att enbart göra telefonintervjuer. Använd minst två muntliga källor som är synlig i texten. Fler källor får givetvis vara med om det gagnar texten, om inte annat så i researchsyfte. Ni får inte intervjua familj, kompisar eller skolkompisar. Ni måste ha med en faktaruta som är relevant för läsaren.

Tänk på att: Var noggrann med fakta, namn, titlar, stavning och deadline.
Lägg känslor, åsikter och bra berättelser i citat, annat i brödtext och/eller faktaruta.
Fundera hur du använder de olika byggstenarna när du berättar din historia
Skriv en ingress som lockar till läsning och en rubrik som även den stämmer överens med innehållet i texten

Nyhetstexten ska vara på mellan 1500 och 2500 tecken, faktaruta räknas inte med. Målgruppen är Stockholmare. Texten ska vara klar och ligga i driven, där finns en mapp som heter "Inlämning artikeluppgift". Deadline senast fredag 11 okt kl 15. Döp texten till ert namn och Artikeluppgift. Skriv antal tecken, kom ihåg rubrik! Skriv målgrupp, så läsaren förstår! Lämna inte in i Pages!

Lycka till!

Mattias

Stockholms universitet

Datum 20191018

Samtycke för personuppgiftsbehandling i en uppsatsundersökning

Vi hoppas att du vill vara med i en studie som undersöker röstmeddelande som metod för återkoppling. Vi vill förstå mer om hur röstmeddelande uppfattas. Resultaten kan bli till hjälp för att utveckla användandet av röstmeddelande i undervisningen. För att kunna göra studien behöver vi samla in följande information under perioden höstterminen 2019. Vi kommer att använda digitala enkäter samt enskilda intervjuer för att samla in materialet för undersökningen.

Studien är en del av en students utbildning och en av Stockholms universitet utsedd handledare stöttar studenten genom hela arbetet så att det följer alla regler. När arbetet är klart betygssätts det av en examinator.

Du kan nu ge oss tillstånd att behandla information för uppsatsen. *Det är alltid frivilligt att delta.* För att kunna samla in information till studien behöver vi ditt underskrivna tillstånd på den här blankettens sida 2. Om du säger ja nu kan du ändå när som helst meddela att du vill sluta vara med. Du behöver inte berätta varför du vill inte vill vara med.

Under tiden studenten arbetar med sin uppsats är dina personuppgifter skyddade och kommer inte att lämnas ut till obehöriga. Vi kommer att förvara inspelningar och andra uppgifter på ett säkert sätt. Den information vi samlar in i med hjälp av foto/video/ljud under första fasen kommer snarast att göras om till anonymiserade texter så att ingen kan lista ut att just du varit med i studien. Tillståndsblanketterna kommer att förvaras i låsta utrymmen på Stockholms universitet så att de inte kan kopplas ihop med det vi spelat in. När studien är klar och uppsatsen har blivit godkänd kommer den ursprungliga informationen som vi samlat in (tex filmer/ljudfiler alt digital enkät) att förstöras snarast.

Studiens resultat kommer att publiceras i en uppsats som är skriven så att det inte går att känna igen vilka som varit med i studien. Studien följer forskningsetiska riktlinjer och allmänna lagar. Lite längre ner på sid 2 kan du läsa mer om detta.

Det är mycket värdefullt om vi kan få ditt samtycke att genomföra studien. Hör gärna av dig om du vill fråga något.

Tore West

E-post: tore.west@edu.su.se
Telefon: 08 – 120 762 43

Mattias Stjernqvist

E-post: mattias.stjernqvist@gmail.com
Telefon: 0708 16 34 57

Stockholms universitet

Datum 20191018

Samtycke (elev/vuxen informant)

Jag har tagit del av information om studien och godkänner att materialet spelas in, sparas och används i studentuppsatsen.

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Elevens/informantens datum och underskrift:

Namnförtydligande:

Mera om riktlinjer och lagar för studien

Personuppgifter som är nödvändiga för att genomföra studien behandlas med stöd av samtyckeskravet i Dataskyddsförordningen. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig. Enligt Dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018 så har du rätt att gratis få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller att invända mot behandling av personuppgifter, och det finns möjlighet att inge klagomål till dataskyddsombudet på Stockholms universitet dpo@su.se eller till datainspektionen https://www.datainspektionen.se/kontakta-oss/

I övrigt vid frågor vänd dig till handledare och student ovan.