

Vurderingskulturen i en ungdomsskole med fokus på tilbakemeldingspraksis i norskfaget

Hvordan kan skolen utvikle bedre vurderingskultur for å oppnå mer optimal læring?

Even Jørgen Nyberg Moen



Høgskolen i Hedmark

Masteroppgave, tilpasset opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2015

Forord:

Hva er en god skriftlig tilbakemelding på en elevtekst? Som nyutdannet allmennlærer har noe av det mest utfordrende vært å skrive tilbakemeldinger til elevene mine. Derfor ville jeg i masterstudiet undersøke temaet nærmere for å kunne bli mer sikker på hva som skal til for å gi elevene gode skriftlige tilbakemeldinger.

Masterstudiet har vært en utfordring ved siden av jobb. På en annen side har erfaringene jeg har fått som lærer gjort meg bedre rustet til å gjennomføre dette prosjektet. Det ble viktig å ta et semester hvor jeg kun arbeidet med masteroppgaven for å bli ferdig. Arbeidet har gitt meg en dypere forståelse av hvordan man kan støtte elevene til mer effektiv læring gjennom skriftlige tilbakemeldinger.

Jeg vil rette en stor takk til mine to veiledere Stephen Dobson og Ola Johan Sjøbakken. Stephen fikk meg i gang med å lage forskningsspørsmål og søke etter relevant litteratur, men flyttet etter en tid. Det ble derfor Ola Johan som har fulgt meg mesteparten av tiden i studiet. Takk for god konstruktiv kritikk underveis, som har bidratt til å utvikle oppgaven og meg.

Jeg vil takke familie og venner som har støttet meg i arbeidet, og hjulpet meg med å skape rammer som har gjort det mulig å gjennomføre prosjektet. Sist men ikke minst takk til skolen hvor undersøkelsen min fant sted, hvor både ledelse og lærere har vært samarbeidsvillige.

Nord-Odal, november 2015.

Even Jørgen Nyberg Moen.

Innhold

FORORD:	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSING.....	9
1.2 TEMAETS AKTUALITET.....	9
1.3 TIDLIGERE RELEVANTE STUDIER.....	10
1.4 INNHold OG OPPBYGGING AV OPPGAVEN	13
2. TEORI	14
2.1 VURDERINGSKULTUR.....	14
2.1.1 Ansvar og hensikt.....	15
2.1.2 Hvordan utvikle bedre vurderingskultur.....	15
2.1.3 Oppsummering.....	17
2.2 TILBAKEMELDING.....	18
2.2.1 Lovverket i Norge.....	18
2.2.2 Tilbakemelding som en del av begrepet vurdering for læring	19
2.2.3 Summativ og formativ vurdering.....	20
2.2.4 En modell for mer effektive tilbakemeldinger	21
2.2.5 Oppsummering.....	28
2.3 TILBAKEMELDING I NORSKFAGET	29
2.3.1 Et blikk på skriftlige tilbakemeldinger i norsk	29
2.3.2 Karakterer og Kunnskapsløftet	30
2.3.3 Responstriangelet.....	31
2.3.4 Oppsummering.....	33
2.4 MOTIVASJON OG LÆRING	33
2.4.1 Albert Bandura.....	34
2.4.2 Lev Vygotsky	36

2.4.3	<i>Oppsummering</i>	37
3.	METODE	38
3.1.1	<i>Forskningsmetoder</i>	38
3.1.2	<i>Casedesign</i>	38
3.1.3	<i>Forskerrollen</i>	39
3.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	39
3.3	DOKUMENTANALYSE	40
3.4	DATAINNHEITING	42
3.4.1	<i>Informanter</i>	42
3.4.2	<i>Halvårsprøvenes utforming</i>	43
3.4.3	<i>Tilbakemeldingenes utforming</i>	44
3.4.4	<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	44
3.5	ARBEIDE MED DATAMATERIALET	45
3.5.1	<i>Transkribering</i>	45
3.5.2	<i>Analyse av datamaterialet</i>	46
3.5.3	<i>Fortolkning av datamaterialet</i>	47
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET	48
3.7	ETISKE UTFORDRINGER OG RETNINGSLINJER	49
4.	ANALYSE	51
4.2	KJENNETEGN PÅ LÆRERNES TILBAKEMELDINGSPRAKSIS DEL 1	51
4.2.1	<i>Feed back, feed forward og feed up</i>	53
4.2.2	<i>Task level, process level, self-regulation level og self level</i>	56
4.2.3	<i>Oppsummering del 1</i>	57
4.3	KJENNETEGN PÅ LÆRERNES TILBAKEMELDINGSPRAKSIS DEL 2	57
4.3.1	<i>De ulike tekstnivåene</i>	58
4.3.2	<i>Oppsummering del 2</i>	61
4.4	KJENNETEGN PÅ LÆRERNES TILBAKEMELDINGSPRAKSIS DEL 3	61
4.4.1	<i>Tilbakemeldingens formål og form</i>	62
4.4.2	<i>Tilbakemeldingenes innhold og oppfølging</i>	62
4.4.3	<i>Utfordringer knyttet til tilbakemeldinger</i>	64

4.4.4	<i>Synet på tilbakemeldingspraksisen da og nå.....</i>	65
4.4.5	<i>Tilbakemeldingspraksisen som del av vurderingskulturen.....</i>	65
4.4.6	<i>Oppsummering del 3.....</i>	67
5.	DISKUSJON.....	68
5.1.2	<i>Bedre vurderingskultur ut i fra teori om motivasjon og læring</i>	68
5.1.3	<i>Bedre vurderingskultur med utgangspunkt i Hattie og Timperley (2007).....</i>	71
5.1.4	<i>Bedre vurderingskultur med utgangspunkt i Kronholm-Cederberg (2009).....</i>	78
5.1.5	<i>Skolens og lærernes ansvar for bedre vurderingskultur</i>	82
5.1.6	<i>Utvikling av bedre vurderingskultur i et større perspektiv</i>	83
5.1.7	<i>Forskning i framtiden</i>	84
5.2	KONKLUSJON	84
	LITTERATURLISTE	88
	VEDLEGG	92
	<i>Vedlegg 1: godkjenning fra NSD.....</i>	92
	<i>Vedlegg 2: samtykkebrev til lærere</i>	94
	<i>Vedlegg 3: samtykkebrev til foresatte.....</i>	96
	<i>Vedlegg 4: intervjuguide</i>	98
	<i>Vedlegg 5: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 1.....</i>	100
	<i>Vedlegg 6: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 2.....</i>	103
	<i>Vedlegg 7: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 3.....</i>	106
	<i>Vedlegg 8: vurderingskjema fra Utdanningsdirektoratet.....</i>	111

Norsk sammendrag

Formålet med oppgaven er å beskrive lærernes tilbakemeldingspraksis i norskfaget i en ungdomsskole for å kunne finne mulig forbedringspotensial i tilbakemeldingspraksisen til lærerne, som kan styrke vurderingskulturen i den valgte skolen. Det teoretiske perspektivet er avgrenset til å dreie seg om vurderingskultur, tilbakemelding og motivasjon og læring, med hovedvekt på tilbakemelding. Jeg har valgt en kvalitativ metodetilnærming med metodene intervju og dokumentanalyse. Først ble elevenes skriftlige tilbakemeldinger fra høsten 2013 analysert, så ble elevenes lærere intervjuet høsten 2015.

Analysen av tilbakemeldingene viste at lærerne ga tilbakemeldinger om hvordan elevenes arbeid var utført, og i ulik grad beskrev hva elevene kunne bli bedre på. Enkelte lærere knyttet et fåtall ganger tilbakemeldingene opp mot hva elevenes faglige endringer ville føre til. Analysen viste også at lærerne la mer vekt på å kommentere de lokale tekstnivåene enn de mer globale tekstnivåene. Hvor rettskriving og tegnsetting gjennomgående fikk det største fokuset, etterfulgt av syntaks og innhold.

I intervjuene var lærerne stort sett enige om at målet med tilbakemeldingene burde være at de skal si noe hvordan det har gått med elevene, og at tilbakemeldinger bør legge grunnlaget for hva elevene kan jobbe videre med. De fleste lærerne uttalte at det beste ville være å følge opp tilbakemeldingene gjennom dialog med elevene, dette ble i ulik grad gjennomført. Flere av lærerne uttalte at tilbakemeldinger kunne være motiverende gjennom å ta utgangspunkt i noe positivt og gi ros. Det kom frem at lærerne i ulik grad klargjorde mål for arbeidet da tilbakemeldingene ble innsamlet høsten 2013 og senere høsten 2015. De fleste lærerne påpekte i intervjuene at innholdet var det viktigste å kommentere for å utvikle elevenes skrivekompetanse.

Lærerne var noe uenige om i hvilken grad de hadde felles tanker og holdninger om vurdering i norskfaget da tilbakemeldingene ble innsamlet høsten 2013 og senere høsten 2015. Og i hvilken grad det hadde skjedd endringer i lærernes felles forståelse av vurdering i dette tidsrommet, men flere av lærerne pekte på personlige endringer i sin tilbakemeldingspraksis høsten 2015. Det viste seg i intervjuene høsten 2015 at lærernes uttalelser om hvordan tilbakemeldingene burde være ofte var i tråd med teori og forskning på området. Men dette kom i ulik grad frem i lærernes skrevne tilbakemeldinger fra høsten 2013.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to describe the teachers' feedback practices in the Norwegian subject in a secondary school, and to discuss how the teachers can develop a better feedback practice that can help improve the assessment culture in the school. This study focuses mainly on theoretical material that describes the characteristics of a good feedback practice and evaluation culture in schools. I have chosen a qualitative approach to this study. The methods used in this thesis are interview and document analysis. First, the students' written feedbacks from the autumn 2013 were analyzed, and then the students' teachers were interviewed during the autumn of 2015.

The analysis of the collected feedback showed that teachers' feedback described how the students had conducted their tasks and often to some extent explained how they could improve in the subject. A couple of the teachers included a few times information of what improving ment for the students' future learning outcomes in their feedbacks. The analysis also showed that teachers had more focus on the local text levels than the global text levels in their comments, where spelling and punctuation received the primary focus, followed by syntax and content related comments.

In the interviews the teachers agreed that feedback should give students information about how the tasks had been conducted and about what could improved. Most teachers felt the best way to follow up written on feedback would be through dialogue with the students. Several believed that feedback could be motivating, if the feedback contained something positive and give praise. It emerged from the feedbacks that teachers to varying degrees clarified the goals for the students' written work in the autumn 2013 and later in the autumn 2015.

Teachers pointed out that the content was the most important thing to comment to develop students' writing skills. The teachers disagreed to which extent they had shared beliefs about assessment in the Norwegian subject both when the feedbacks was collected in the autumn 2013, and later in the autumn 2015. And to what extent there had been changes in the teachers' common understanding of assessment in the Norwegian subject. The teachers had in the autumn 2015 thoughts and opinions in line with the relevant theory and research regarding how feedback should be. But there were a certain discrepancy in their opinions in the autumn 2015 and their written feedback from the autumn 2013.

1. Innledning

I denne oppgaven rettes fokuset mot lærernes tilbakemeldingspraksis ved en valgt ungdomsskole på Østlandet. Hvilke typer tilbakemeldinger gir best utbytte for elevenes læring, og hvordan informasjon bør de inneholde er spørsmål jeg undret meg over som nyutdannet. Lærerne jeg hadde i praksis under lærerutdannelsen og lærerne på skolen jeg begynte å jobbe ved som nyutdannet hadde ulike tilbakemeldingspraksiser. Jeg ble selv litt usikker på hvordan jeg burde skrive tilbakemeldinger til elevene mine. Selv med noe teori som nyutdannet hadde jeg lyst til å lære mer for å bedre kunne støtte læringen til elevene mine.

Lærernes tilbakemeldinger er en del av vurderingen i skolen. Vurdering i skolen kan defineres som ” ... en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte” (Smith, 2011, s. 3). Tilbakemeldinger i skolen er lovfestet. Her viser jeg til forskriften til opplæringsloven (2006) som sier at ”Elevar i offentlig grunnskoleopplæring ... har rett til vurdering... Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa ... ”Elevene har både rett til få tilbakemeldinger som uttrykker deres kompetanse, og som skal fremme læring underveis. Her viser jeg til forskriften til opplæringsloven (2006): ”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven ... undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane ...”.

Lærernes tilbakemeldingspraksis er en del av vurderingskulturen i en skole. Begrepet vurderingskultur kan bli forstått som lærernes og ledelsens syn på vurdering (Engh, 2011, 171). Det blir viktig å belyse skolens vurderingskultur med utgangspunkt i lærernes tilbakemeldingspraksis fordi blant annet internasjonal forskning viser at tilbakemeldingene lærerne gir elevene kan ha stor påvirkning på læringsutbytte i skolen: ”Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement ...” (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

1.1 Forskningsspørsmål og avgrensning

Oppgaven har fått hovedtittelen ”Vurderingskulturen i en ungdomsskole med fokus på tilbakemeldingspraksis i norskfaget”. For å belyse den vil jeg i mitt første forskningsspørsmål svare på: Hva kjennetegner lærernes tilbakemeldingspraksis? Oppgaven har fått undertittelen: ”Hvordan kan skolen utvikle bedre vurderingskultur for å oppnå mer optimal læring?”, som er mitt andre forskningsspørsmål. Formålet med studien er som nevnt i sammendraget å beskrive lærernes tilbakemeldingspraksis for å kunne finne forbedringspotensial i tilbakemeldingspraksisen til lærerne, som kan styrke vurderingskulturen i den valgte skolen. Det vil i tillegg være mulig å beskrive eventuelle forandringer i lærernes tilbakemeldingspraksis i tidsrommet mellom innhenting av tilbakemeldingene og gjennomføringen av intervjuene.

For å sette forskningsspørsmålene i et teoretisk perspektiv har jeg avgrenset teoridelen til å handle om vurderingskultur, tilbakemelding, motivasjon og læring, med hovedvekt på tilbakemelding. For å belyse forskningsspørsmålene mine empirisk vil lærernes skriftlige tilbakemeldinger analyseres ut i fra modeller som begrunnes teoretisk. Lærerne vil også bli intervjuet om sin tilbakemeldingspraksis. Jeg har valgt å studere lærernes tilbakemeldingspraksis fra et lærerperspektiv.

1.2 Temaets aktualitet

”Vi står ovenfor en enorm utfordring når det gjelder å endre vurderingskulturen i norske skoler” (Engh, 2011, s.171).

Vurdering for læring er ei nasjonal satsning fra Utdanningsdirektoratet som startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 3). Bakgrunn for satsingen er forskning som viser “ ... at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære” (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 2). Målet med satsingen vurdering for læring ” ... er at skoleeier, skoler og lærebedrifter videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål” (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 3).

Satsingen kom også som ” ... en oppfølging av prosjekt Bedre vurderingspraksis som ble avsluttet våren 2009” (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 2), hvor det i sluttrapporten ble

påpekt at man burde satse videre på vurdering for læring for å utvikle lærernes vurderingskompetanse og vurderingspraksis. Det henvises også i grunnlagsdokumentet fra 2011 til en OECD- rapport hvor det står at Norge må jobbe mer med å gjøre vurdering for læring til en mer naturlig del av undervisningen, med økt fokus på elevinvolvering og gode faglige tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 2). Resultatene fra Elevundersøkelsen i 2013 støtter dette, hvor det blant annet stod at "... for få elever opplever å få tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet, og at for få elever blir involvert i vurderingsarbeidet ved blant annet å få vurdere eget arbeid" (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2).

Den nasjonale satsingen var først ment å vare fra 2010 – 2014, men Kunnskapsdepartementet ville "... videreføre en nasjonal satsing for å øke lærernes og instruktørens vurderingskompetanse ...". (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). Videreføringen av satsingen vurdering for læring er et av tiltakene for å bedre dette (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2). Det vil si at satsingen varer fram til 2017. Ungdomsskolen i min studie er med i videreføringen av denne satsingen fra høsten 2015. Den nasjonale satsingen er med på å bidra til at temaet for studien min er meget aktuelt.

1.3 Tidligere relevante studier

Det finnes studier som belyser sider ved temaet jeg har valgt. For eksempel Anita Solberg Såheim (2012) "Lærernes skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den". Den kommer jeg tilbake til. Gjennom masteroppgaven til Såheim (2012) fikk jeg bekjentskap til den finske doktoravhandlingen til Annette Kronholm-Cederberg: «Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasistersberättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen» (Kronholm-Cederberg, 2009). Kronholm-Cederberg (2009) studerte ferdigskrevne tekster av finske elever med svensk morsmål i den finske videregående skolen ut i fra et elevperspektiv ved å intervjuer elevene om sin forståelse av tilbakemeldingene (Såheim, 2012, s. 19).

Kronholm-Cederberg (2009) fant blant annet ut i sin forskning at det ble gitt flere tilbakemeldinger som pekte på svakheter enn styrker ved elevtekstene (Såheim, 2012, s. 70). Hennes funn gjorde at hun kategoriserte elevens forståelse av tilbakemeldingene som ble gitt i tre deler. En del hvor de ble forstått og akseptert av elevene, en del hvor de ble forstått, men delte ikke lærerens syn, og en del hvor de ikke forstod lærerens tilbakemelding, som var det mest bekymringsfulle (Såheim, 2012, s. 70). Kronholm-Cederbergs (2009) forskning ble

utført i en annen kontekst enn min. I et annet land med lærere og elever med en annen språklig bakgrunn. Slik at overførbarheten av hennes funn vil ikke nødvendigvis være mulig. Det kan likevel være spennende å se om tendenser i hennes arbeid stemmer eller ikke stemmer med min studie, og mulige grunner til det. I tillegg har en av hennes metoder vært til god nytte i mitt arbeid.

Såheim (2012) studerte i sin masteroppgave tilbakemeldinger fra et elevperspektiv underveis i prosessorientert skriving. Hun hadde fokus på norskfaget med ungdomsskoleelever som informanter. Hun hadde andre metoder og et annet perspektiv enn meg. Likevel er hovedfunnene hennes interessante for min studie, hvor det viste seg at elevene generelt forstod lærerens tilbakemeldinger på en god måte, i større grad enn hos Kronholm-Cederberg (2009). Såheim (2012) forklarte det slik: ”Mitt materiale viser derimot at kommentarene som oftest forstås og aksepteres. Elevene i min undersøkelse ser ut til å få mye ut av kommentarene, og det er derfor bare unntaksvis at de stiller seg undrende til kommentarene” ...”(Såheim, 2012, s. 70). Noe som kan tilsi at hvis lærerne gir tilbakemeldinger i henhold til hva forskningen viser er hensiktsmessig vil det være gode muligheter for at elevene forstår tilbakemeldingene.

Det fantes unntaksvis problemer med forståelsen av tilbakemeldinger hos Såheim (2012): ”De fleste forståelsesproblemene oppstår når elevene skal knytte kommentaren opp mot rett tekstsegment. I tillegg har vi sett at enkeltord unntaksvis kan skape så vel misforståelser som tvil med tanke på en adekvat forståelse av kommentarene ...”(Såheim, 2012, s. 67). Et ønske fra elevene i hennes oppgave var at tilbakemeldingene kunne bli mer presise. Hun avslutter i forståelsen av hovedfunnene sine med: ”Til tross for at det oppstår noen forståelsesproblemer i tolkningen av kommentarene, viser det seg likevel at elevene jevnt over får mye ut av kommentarene”(Såheim, 2012, s. 68).

Såheim (2012) fant også ut at elevene så til å ville følge lærerens råd: ”Elevene er svært lojale mot læreren. De vil i all hovedsak bestrebe seg på å følge lærerens kommentarer, av litt ulike grunner, hovedsakelig fordi de oppfatter læreren som en god skriveveileder” (Såheim, 2012, s. 68). Hennes funn kan være nyttige å se i forhold til min analyse og diskusjon av lærernes tilbakemeldingspraksis. Fordi forskningen er gjort i en norsk ungdomsskole hvor det viste seg at elevene i helhet fikk mye ut av lærerens kommentarer. Likevel kan det påpekes at hennes forskning var situasjonsbestemt, noe som kan begrense graden av overførbarhet til min studie.

En annen oppgave som har vært til interesse for meg er Lillian Gran (2009) sin masteroppgave: "En analyse og forståelse av elevens læring". Hun undersøkte vurdering for læring fra ideologi til praksis. Hun har ikke undersøkt tilbakemeldinger av lærere på skriftlige tekster, men har interessante refleksjoner om vurderingskultur ut i fra sin empiri basert på ungdomsskoleelever. Hun " ... ser at både elever og lærere er veldig opptatt av å bli vurdert og vurdere, samtidig som vi lever i et samfunn der alt blir vurdert, er også dette noe av det viktigste som skjer på ungdomsskolen ..." (Gran, 2009, s. 85). Det vil derfor være nyttig å undersøke tilbakemeldingspraksisen i skolene, både muntlig og skriftlig. Hun skrev i sin avhandling at:

... vurdering for læring i skolen fortsatt henger tett sammen med karakteren, mens det er igangsatt en prosess både i elevene og i lærerne som er i ferd med å skape en vurderingskultur der man reflekterer over både læring, egen læring og kompetanse (Gran, 2009, s. 86)

Hun gjorde:

... flere oppdagelser av hvordan lærernes enorme arbeid med skriftlig vurdering av ulike elevarbeid ikke gir det resultatet man skulle tro det ville gi. Elevene sier at de kun ser på karakteren og at de ikke vier mye oppmerksomhet til prøver, oppgaver eller annet materiale de har fått rettet. Det samme gjelder lekser og tilbakemeldinger på det arbeidet elevene gjør ... (Gran, 2009, s. 106)

Gran (2009) skrev blant annet at "Lærerne må utnytte ... tentamen, den skriftlige innleveringen ... med elevene og vurderingen av dette produktet" med for eksempel gode tilbakemeldinger som peker på videre arbeid som kan øke læringsutbyttet (Gran, 2009, s. 104). Hun fant også ut at lærerne i hennes studie " ... mener de selv dokumenterer godt og at de med kjennetegn på måloppnåelse har kommet mye nærmere en felles harmonerende vurderingspraksis enn tidligere" (Gran, 2009, s. 85). Gran (2009) skrev selv " ... at lærerne må bli enda flinkere til systematisk å reflektere med elevene over både hva målsettingen med læringsøktene, vurderingen og aktiviteten er" (Gran, 2009, s. 104). Gran (2009) skrev blant annet i konkluderingen at " ... elevene ønsker seg tettere oppfølging, i at de ser for seg en til en samtaler, vurderingsdialoger fremfor lærerens standhaftige skriftlig rettede bunker som de har brukt opptil flere helger på" (Gran, 2009, s. 4).

En siste oppgave som har vært interessant er Damir Budimlic (2012) sin oppgave "Written Feedback in English". Han studerte skriftlige tilbakemeldinger på ferdigskrevne tekster gitt i

faget engelsk i en videregående skole i Norge. Han hadde også nytte av arbeidet til Kronholm-Cederberg (2009) i form av metode. Budimlic (2012) fant ut i sin studie med bakgrunn i teori fra Hattie og Timperley (2007) at lærerne ga tilbakemelding på hvordan elevene hadde gjort det på oppgaven, hva elevene kunne forbedre i sine arbeider, men lærerne knyttet ikke sine kommentarer opp til læringsmål (Budimlic, 2012, s. 81).

I forhold til Kronholm-Cederberg (2009) sin metode, responstriangelet, fant Budimlic (2012) ut at lærerne hadde mer fokus på de lokale tekstnivåene enn de globale tekstnivåene. Han skrev at lærerne burde inkludere flere tilbakemeldinger som dreier seg om de globale tekstnivåene (Budimlic, 2012, s. 82). Denne studien er gjort i et annet fag her i Norge. Forskningen var situasjonsbestemt, og det er ikke sikkert engelsklærere har lik tilbakemeldingspraksis som norsklærere. Men begge fagene er språkfag, og uansett fag er alle lærere og fag en del av en skoles vurderingskultur. Det er således interessant å se tendenser fra andre lignende studier for å belyse sider ved min egen studie.

1.4 Innhold og oppbygging av oppgaven

Opgaven består av fem kapitler. I kapittel en presenteres oppgaven, dens avgrensning og aktualitet. I kapittel to kommer en teoretisk forankring av forskningsspørsmålene. Det vil først dreie seg om teori om vurderingskultur med hovedvekt på Roar Engh (2011). Videre vil det dreie seg om forskning og teori om tilbakemelding i skolen med hovedvekt på Hattie og Timperley (2007). Etter dette kommer et kort innblikk i to utvalgte teorier som dreier seg om motivasjon og læring, hvor blant annet boka "Didaktisk arbeid" (Lyngsnes & Rismark, 2007) har vært til nytte. Så vil tilbakemelding i norskfaget belyses med utgangspunkt i boka "Skriving ved universitetet og høyskolar: for lærere og studentar" av Hoel (2008) og "Tekstvurdering: som didaktisk utfordring" av Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F & Otnes, H. (Red.). (2009).

I kapittel tre vil det dreie seg om metode, hvor blant annet valg av metoder og arbeidet med de belyses. Her benyttes blant annet bøkene: "Kvalitativ metode" (Postholm, 2010), "Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode" (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006) og "Det kvalitative forskningsintervju" (Kvale & Brinkmann, 2009). I kapittel fire presenteres mine funn i forhold til mitt første forskningsspørsmål. I kapittel fem blir det diskusjon av lærernes tilbakemeldingspraksis med forslag til mulige forbedringer, som svarer på mitt andre forskningsspørsmål. Avslutningsvis finnes litteraturliste og vedlegg.

2. Teori

Kapittelet er delt inn i tre deler hvor temaene vurderingskultur, tilbakemelding og motivasjon blir belyst i et teoretisk perspektiv.

2.1 Vurderingskultur

Roar Engh (2011) sin bok ”Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur” gir et innblikk i vurdering for læring og begrepet vurderingskultur sett i lys av hans egen og andres forskning. Jeg har valgt Engh (2011) på bakgrunn av hans innsats for å skape bedre vurderingspraksis i norske skoler, og fordi boken inneholder relevant fagstoff knyttet til vurderingskultur.

En felles vurderingskultur er ønskelig for å blant annet sikre at elevene får gode tilbakemeldinger fra lærerne sine. Vurderingskultur er et ” ... begrep som nettopp dekker både vurdering av hver enkelt elev og samtidig skolens samlede evne og ønske om å vurdere” (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 69). Det å skulle definere begrepet vurderingskultur mer konkret er ikke lett fordi det dekker så mye. Ordet kultur kan forstås som: ”The system of shared beliefs, customs, behaviours and artefacts that the members of society use to cope with their world and with one another, and that are transmitted from generation to generation through learning” (Bates & Plog, 1991, s. 7).

Definisjonen får ikke frem at kulturen er i stadig forandring. Det er viktig å tenke over at kulturen blir påvirket av flere faktorer, for eksempel det fysiske miljøet, oss mennesker og våre relasjoner (Engh, 2011, s. 170). Derfor er det ikke lett å definere dette begrepet fordi: ”Antakelig fins det ingen aspekter ved våre liv som ikke blir berørt av kulturen, derfor lar begrepet seg vanskelig innramme av en definisjon” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 29). Med begrepet vurdering i vurderingskultur menes alt lærerne gjør for å ”... kartlegge elevenes kompetanse ...”(Engh, 2011, s. 170). Det vil for eksempel være måten elevene arbeider med fagene på eller bruken av læringsstrategier, og hvordan man hjelper elevene i læringsarbeidet.

I skolen vil vurderingskulturen ” ... romme flere ulike praksiser” (Engh, 2011, s. 170). Det vil si at lærere vil gjøre ting forskjellig ut i fra omstendighetene rundt dem, og elevene de har. Målet er ikke at lærerne skal gjøre ting helt likt, men begrepet vurderingskultur ” ... skal

forstås som en foranderlig ramme rundt et akseptert sett av verdier og normer som regulerer vurderingshandlingene uten å styre dem i detalj” (Engh, 2011, s. 170). Verdiene og normene vil være i stadig forandring. Gjennom samarbeid og utveksling vil lærerne påvirke hverandre sammen med ledelsen og elevene. Skolens vurderingskultur kan kort oppsummert bli forstått ” ... som ledelsens og personalets syn på vurdering” (Engh, 2011, s. 171). Hvordan læringsplattformer og vurderingsskjemaer skolen har er ikke en del av begrepet vurderingskultur. Men ” ... måten disse ressursene blir brukt på, skal forstås som en del av denne” (Engh, 2011, s. 171).

2.1.1 Ansvar og hensikt

Det er skoleeierne og skolelederne som har hovedansvaret for å sikre en god vurderingskultur i skolen. Målet med å utvikle en bedre vurderingspraksis i skolen fra myndighetenes sin side er å øke læringsutbyttet for elevene (Engh, 2011, s. 173). Utvikling av bedre vurderingskultur skal foregå i et samarbeid med ønske og ” ... utgangspunkt blant lærere ... med en sterk tro på elevprestasjoner ... som kan uttrykke noe viktig om skolens og undervisningas kvalitet ” (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 71)

I stortingsmelding nr.16 (2006-2007) står det at vurderingskulturen i norske skoler skal gjennom en grunnleggende endring, vi skal fra vurdering av læring til vurdering for læring (Engh, 2011, s. 169). Endringene for lærernes praksis bør være grunnleggende og varige:

En god vurderingskultur må skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en årsak til eller plattform for læring, og ikke bare et slutt punkt eller måling av læringsutbyttet. Det betyr at en vurderingskultur ikke har til hensikt å kontrollere verken lærere eller elever (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 71).

2.1.2 Hvordan utvikle bedre vurderingskultur

Engh (2011) skriver at ingen spesielle enkelttiltak skiller seg ut for å bedre vurderingspraksisen i en skole, man må jobbe systematisk med flere områder (Engh, 2011, s. 178). Det finnes flere forutsetninger for å få til god vurderingskultur ved skolen.

I en lærende organisasjon skal læring og utvikling skje på alle nivåer. De ansattes erfaringer må bli gjenstand for kontinuerlig drøfting når man skal finne fram til og videreutvikle bærekraftige metoder og modeller. Ansvar for at dette blir gjort ... hviler på skoleledelsen (Engh, 2011, s. 179).

Engh (2011) presenterer et forslag til hvordan skoler kan jobbe for å få bedre vurderingskultur. Et slikt arbeid bør være systematisk for å gi en ønsket. Skolen bør sette av tid til månedlige samlinger slik at kollegiale får arbeide med å bedre vurderingskulturen. Disse møtene bør ha en varighet på syttifem minutter eller mer (Engh, 2011, s. 179).

I forslaget til Engh (2011) blir det beskrevet at skolen bør ha en ekstern veileder til arbeidet, og at skolen bør lage en vurderingsgruppe som kan ha kontakt med veileder (Engh, 2011, s. 180). Det blir viktig å skape sammenheng mellom teori og ønsket praksis i skolen. Det bør legges til rette for erfaringsdeling for lærerne på tvers av trinn ved plenumsmøter, hvor man kan søke etter bedre praksis (Engh, 2011, s. 180). Elementer som bidrar til en bedre vurderingskultur er bruk av ” ... mål og kjennetegn, ulike former for elevmedvirkning ... formativ bruk av prøver og systematisk bruk av framovermeldinger (Engh, 2011, s. 180). Det bør utvikles ” ... en forpliktende strategiplan som beskriver satsingsområder og veien videre ...” som tar utgangspunkt i den praksisen lærerne mener er den beste og som de ønsker å utvikle i skolen (Engh, 2011, s. 180).

Strategiplanen bør bli en sentral del av personalets kompetanseheving (Engh, 2011, s. 180). Lærerne ved skolen bør ha diskusjon om gjeldene lover, forskrifter og læreplan. Slik at de kan tolke disse og skape en felles forståelse av dem. Det kan videre være viktig at lærerne leser artikler angående teori og didaktisk praksis og samtaler om det i fellesskap. For det ” ... skjer altfor sjeldent blant norske lærere. I slike drøftinger ligger det gode ressurser til faglig kompetanseheving” (Engh, 2011, s. 180).

Engh (2011) fant i sin egen studie ut at lærerne i skolen han valgte ville ” ... bli flinkere til å gjenkjenne og anerkjenne elevenes kompetanse... og bli i stand til å gi dem den responsen som fremmer læring optimalt” (Engh, 2011, s. 174). Dette bør gjelde alle lærere uansett skole. For at dette skal kunne være mulig trenger lærerne for eksempel veiledning og informasjon om ulike vurderingsformer som kan lønne seg å bruke i fagene deres, for å heve kompetansen. Dette bør ledelsen ta ansvar for å fokusere på gjennom for eksempel plenumstid eller planleggingsdager. Man bør ha fokus på koblingen mellom pedagogisk teori og vurderingspraksis.

Lærere på hvert trinn betegnes ofte som egne team. Teamene bør bli viktige for å utvikle bedre vurderingskultur. Lærerne sitter inne med mange forskjellige erfaringer og praksiser, og i teamene kan de diskutere disse og komme frem til noen felles holdepunkter om hva som

fungerer best i skolehverdagen. Disse kan videre løftes opp i plenum. Hvordan lærerne representerer læringsmål for elevene, hvordan de vurderer elevene, hvordan får de til elevmedvirkning kan tenkes å være noen relevante problemstillinger til diskusjon. Kollegiale bør bli enige om en felles formativ vurderingspraksis de kan jobbe mot.

Det er som nevnt viktig at skolen finner en systematisk plan for arbeidet med å bedre vurderingskulturen. Ledelsen bør ta ansvar for å sette av tid og skape en plan i samarbeid med kollegiale, for ”Skoleledelsens ... vedvarende innsats vil være svært avgjørende” for utviklingen (Engh, 2011, s. 178). Det er viktig at et slikt arbeid ikke blir en ”happening” eller ”hype” som utviklingsarbeider i skolen kan bli (Engh, 2011, s. 178). Fordi man jobber intensivt med et fokusområde over en kort periode og deretter blir det glemt i lærernes praksis fordi man ikke tar det opp igjen senere. Engh (2011) skriver at lærerne som deltok i et kurs i elevvurdering i ca. ti måneder endret sin undervisning og klasseledelse. Lærerne beskrev sine endringer som varige, og det er det man er ute etter (Engh, 2011, s. 179).

Gjennom aksjonsprosjektet til Engh (2011) viste det seg at læringssynet til lærerne var ” ... basert på en forståelse av at læring best skjer gjennom kommunikasjon, samarbeid og individuell utprøving ...” (Engh, 2011, s. 176). Et sosiokulturelt læringssyn blir viktig og vil kunne fremme utviklingen av en bedre vurderingskultur der både team – og plenumsmøter er slike sosiokulturelle miljøer, hvor lærerne har mulighet til å øke sin kompetanse (Engh, 2011, s. 177). Arbeidet med å utvikle bedre vurderingskultur ”... bør innebære en progressiv utvikling fra første til siste trinn i skolen” (Engh, 2011, s. 180). Det betyr at flere skoler i samme området bør delta i arbeidet, for å ” ... ivareta en bærekraftig satsing på elevvurdering” (Engh, 2011, s. 181).

2.1.3 Oppsummering

Intensjonen med å utvikle bedre vurderingskultur er å øke elevenes læringsutbytte, hvor vurderingen skal bevege seg fra vurdering av læring til vurdering for læring. Utviklingen av bedre vurderingskultur bør være ønsket av lærerne og skje i samarbeid mellom ledelsen og kollegiale. I utviklingen av bedre vurderingskultur bør skolen blant annet skape en mer felles forståelse og praksis for vurdering. For å få til en god vurderingskultur må man investere i flere områder som ” ... kompetanseheving, kunnskapsdeling, tolkningsfellesskap, ledelse, samarbeid, utprøving og erfaringsdeling” (Engh, 2011, s. 178). Tiden og innsatsen man legger ned i arbeidet vil også ha en avgjørende rolle (Engh, 2011, s. 178).

2.2 Tilbakemelding

Tilbakemelding kan og bør være et viktig verktøy for læring i skolen. Begrepet feedback, eller tilbakemelding på norsk, kan gis både i muntlig og skriftlig form. En tilbakemelding kan for eksempel gjelde i et kort tidsspenn som ved kommentarer til elevenes arbeider i en time, eller i et lengre tidsspenn som en del av elevenes generelle utvikling i faget. I min studie har jeg fokus på skriftlige tilbakemeldinger gitt ved en halvårsprøve. Disse tilbakemeldingene kan anses som å være en del av det lengre tidsaspektet.

Angående teori om tilbakemelding har jeg lagt hovedvekt på John Hattie og Helen Timperley sin artikkel ”The power of feedback” (2007). Jeg har også brukt andre kilder som Paul Black og Dylan Williams sin artikkel ”Inside the black box - raising standards through classroom assessment” (1998), og noe litteratur fra andre forskere som Royce Sadler. Jeg har valgt å ha fokus på artikkelen til Hattie og Timperley (2007) fordi forskningsarbeidet til John Hattie blir sett på som en av de viktigste studiene i verden til å forstå og kunne forbedre elevenes læring.

Men ”Hatties betydningsfulle innsats ... har sin pris” (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 144). Teoriene i hans bøker er for eksempel ” ... tradisjonelle og lite detaljerte” (Hartberg et al., 2012, s. 144). Jeg tar utgangspunkt i lærernes skriftlige tilbakemeldinger hvor noe av kritikken mot Hatties forskning utgår fordi den blant annet er rettet mot tilbakemelding i generell forstand som underveis i timer, hvor ”Hatties forståelse av feedback blir noe enkel når den settes opp mot de krav og hensyn som den norske læreren må ta i sin klasseromspraksis” (Hartberg et al., 2012, s. 148). Men Hattie er for eksempel skeptisk til tilbakemelding på selvet, ” ... men vi vet at motivasjonen, selvfølelse og læring henger tett sammen ...” (Hartberg et al., 2012, s. 148). Man kommer heller ikke bort fra at forskning gjort i andre land, i andre kulturer som Hattie sin ikke alltid har overførbarhet til skolene og lærerne i Norge (Hartberg et al., 2012, s. 149). Det betyr ikke at for eksempel modellen til Hattie og Timperley (2007) som jeg har valgt å bruke i min studie ikke er viktig for læring i skoler her til lands, men at forståelsen og bruken av en slik modell må være reflektert.

2.2.1 Lovverket i Norge

Jeg benyttet meg av lovverket slik det forelå høsten 2015. I teksten vil det bli henvisning til lovens opprinnelige årstall som er i tråd med APA-standarden. Årstall for siste endring av

loven står markert med referansen i litteraturlista. Vurdering i skolen er lovfestet i opplæringsloven (1998) hvor ”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven ... undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane ...”. Det står i forskriften til opplæringsloven (2006) at ”Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3”.

Formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) får ”... betydning for hvordan vi innretter opplæringen ... Vurderingsarbeidet må bygge opp under elevenes lærelyst og motivasjon ...” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.3). Elevene har for eksempel rett til både skriftlig og muntlig tilbakemelding underveis i skoleåret. Forskriften til opplæringsloven (2006) sier: “Undervegsvurderinga i fag ... skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg”.

Noe av det som var nytt i forskriften til opplæringslova (2006) fra august 2015 var for eksempel at “ ... den kompetansen eleven viser i løpet av opplæringen, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunkt karakteren i fag skal fastsettes”, og at “Formålet med egenvurdering, som er refleksjon og bevissthet om egen læring, er lagt til i § 3-12” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Noe som fremhever den ønskede bruken av formativ vurdering i skolen.

Lovverket legger føringer for vurderingen i skolene, og det står skrevet at elevene har rett til å få tilbakemeldinger som sier noe om hvordan det går, men de har også rett til tilbakemeldinger som skal fremme og motivere til videre læring i skolen. Elevene bør også ha medvirkning i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2-3).

2.2.2 Tilbakemelding som en del av begrepet vurdering for læring

Vurdering for læring kan ses som en “ ... idé eller et prinsipp ...” som “ ... vil være i utvikling og “ ... skal ligge til grunn for all vurdering underveis i skoleåret ...” (Engh, 2011, s. 60).

... begrepet vurdering for læring må forstås som en prosess som pågår gjennom tre faser: bevisstgjøring eller klargjøring av målet for læringsaktiviteten, klargjøring av elevens nåværende kompetanse og til slutt gjennom veiledning om hva eleven kan gjøre for å lukke gapet (close the gap) mellom nåværende kompetanse og læringsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10).

Begrepet vurdering for læring med utgangspunkt i forståelsen over vil blant annet si at lærernes tilbakemeldinger bør gi dem en forståelse av hvor elevene befinner seg i læreprosessen, ut i fra læringsmål, og danner grunnlag for å hjelpe elevene videre til å nå læringsmålene. Hensikten er at elevene skal lære mer (Engh, 2001, s. 57). I tråd med begrepet vurdering for læring bør lærernes tilbakemeldinger peke "... framover for å tydeliggjøre læringsmål og hva elevene bør gjøre for å nå dem" (Engh, 2011, s. 67).

Vurdering for læring dreier seg også om lærernes læreplanforståelse og undervisning: "Vurdering for læring handler om at informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen"(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet er også en viktig del av begrepet vurdering for læring, men det har ikke fokus i denne studien.

2.2.3 Summativ og formativ vurdering

Vurdering i skolen kan deles inn i to deler, formativ- og summativ vurdering. Formativ vurdering definerer Black og Dylan (1998) som:

all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves , which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged (Black & Dylan, 1998, s. 2).

Formativ vurdering er for eksempel den vurderingen som danner grunnlaget for å lede elevene læringsprosesser videre gjennom lærernes tilbakemeldinger. Definisjonen til Black og Dylan (1998) påvirker både læreren og elevene. Læreren bør kunne forandre undervisningen og vurderingsmetodene for best mulig kunne hjelpe elevenes læring. Tilbakemelding ved formativ vurdering kan både bli gitt skriftlig eller muntlig. Summativ vurdering er en avsluttende vurdering som er i kontrast til formativ vurdering:

Summative contrasts with formative assessment in that it is concerned with summing up or summarizing the achievement status of a student, and is geared towards reporting at the end of a course of study especially for purposes of certification (Sadler, 1989, s. 120).

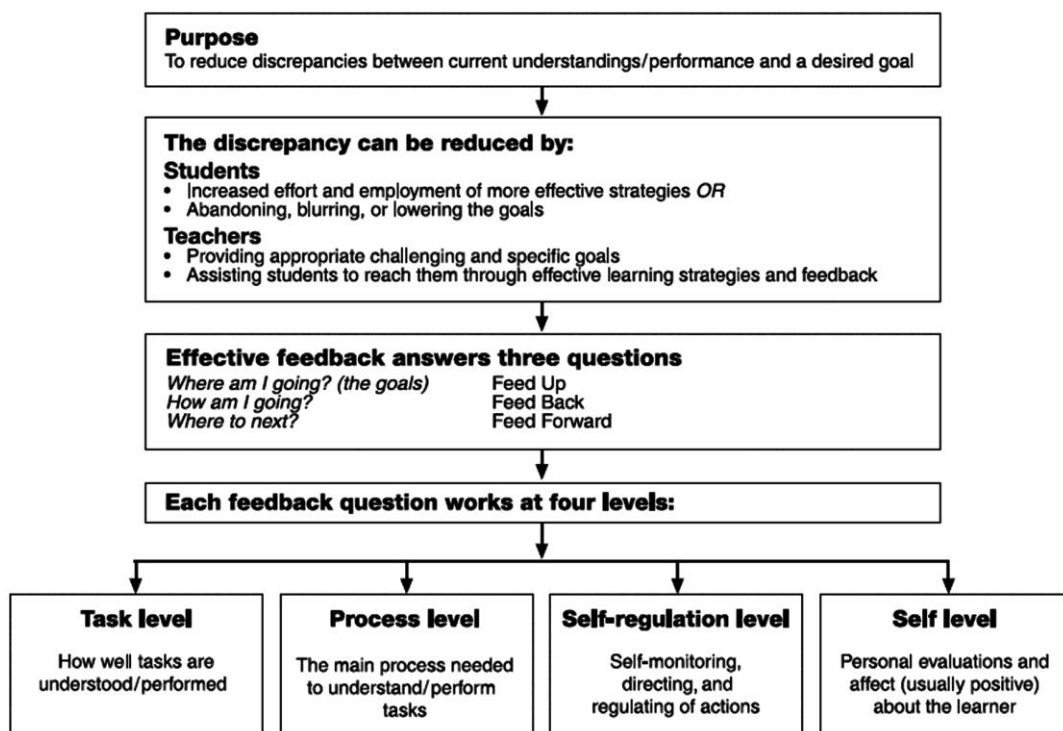
Summativ vurdering kjennetegnes gjerne ved en prøvesituasjon. For eksempel en eksamen, hvor den sier noe om hvor langt elevene har nådd dette halvåret, som ved karakter i ungdomsskolen. Summativ vurdering har i seg selv ingen stor effekt på elevenes læring:

”It is essentially passive and does not normally have immediate impact on learning ... (Sadler, 1989, s. 120). Det er viktig å skille bruken av summativ og formativ vurdering. En lærers intensjon kan være å benytte formativ vurdering i undervisningen, men hvis for eksempel tilbakemeldingene ikke oppfyller kriterier for å være formativ vurdering, vil den bli summativ. Det vil være en tapt mulighet for elevenes læring. Man vil ende opp med å gjøre tilbakemeldingen summativ når: ” ... the information is simply recorded, passed on to a third party who lacks either the knowledge or the power to change the outcome ...” (Sadler, 1989, s. 121). Vurderingen i skolen bør fremme læring underveis hvor man som nevnt skal gå fra vurdering av læring til vurdering for læring (Engh, 2011, s. 169).

2.2.4 En modell for mer effektive tilbakemeldinger

”Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement ...” (Hattie & Timperley, 2007, s. 82).

Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan tilbakemeldinger være et kraftig verktøy for læring hvis de oppfyller visse kriterier. Disse er illustrert i modellen nedenfor som kan brukes til å forstå ” ... why particular kinds of feedback promote learning effectively and why some others do not (Hattie & Timperley, 2007, s. 86).



Figur 1: "A model of feedback to enhance learning" hentet fra Hattie & Timperley, 2007, s. 87.

Hovedmålet med tilbakemelding er å minske gapet mellom hvor elevene er og hvor de skal (Hattie & Timperley, 2007). Dette skrev også Sadler (1989): tilbakemelding "... requires knowledge of the standard or goal, skill in making multicriterion comparisons, and the development of ways and means for reducing the discrepancy between what is produced and what is aimed for" (Sadler, 1989, s. 142). Black og Dylan la det fram slik: "Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve ..." (Black & Wiliam, 1998, s. 6).

For å minske gapet må tilbakemelding gis i en kontekst: "Feedback has no effect in a vacuum; to be powerful in its effect, there must be a learning context to which feedback is addressed" (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Tilbakemeldinger er mest effektive når dem "... addresses faulty interpretations, not a total lack of understanding (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Man må blant annet ha kunnskap om målet, ferdigheter til å utvikle kriterier og framgangsmåter for å minske gapet mellom hvor elevene er nå og hvor de skal. Man må også vite hvor elevene er for at gapet skal kunne minskes. Gapet kan for eksempel reduseres gjennom bedre innsats og bedre strategier hos elevene og klare mål og optimale utfordringer, og ikke minst gjennom effektiv framovervurdering.

Modellen til Hattie og Timperley (2007) kan ikke ses på som en ren stimulus – respons modell. Den er ikke så enkel. Relasjonene mellom lærer og elever spiller inn, det samme gjør læringsmiljøet i klassen og den enkelte elev sine holdninger (Hattie & Timperley, 2007, s. 103). Først når tilbakemeldingene forstås av elevene kan de nyttiggjøres til læring.

Gode tilbakemeldinger gir svar på tre spørsmål

For å minske gapet mellom hvor elevene er nå og hvor de skal bør tilbakemeldingene ifølge Hattie og Timperley (2007) inneholde informasjon som gir svar på tre spørsmål: Where am I going? (the goals), How am I going? Og Where to next? (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Disse tre spørsmålene betegnes som feed up, feed back og feed forward (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Jeg vil i oppgaven fortsette å bruke de engelske terminologiene feed up, feed back og feed forward i forhold til de tre spørsmålene.

Feed up

"A critical aspect of feedback is the information given to students and their teachers about the attainment of learning goals related to the task or performance" (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Feed up "... handler om målet for oppgaven og forventninger til hva som

kreves” (Haugaløkken et al., 2009, s. 38). Elevene bør ha et mål med arbeidet, og bør få tilbakemelding på den tiltenkte læringen ut i fra mål. Mål kan være alt fra å kunne sykle til å kunne pusse et trestykke (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Det er også vanlig å ha kriterier for hva som gjør det man ønsker å oppnå godt. Meningen med å ha mål er at det skal skape en handling hos elevene hvor de vet hva de skal oppnå. Det må være forventninger til elevene knyttet opp mot målet, de bør føle en forpliktelse mot målene.

”Goals may relate to specific attainments or understandings or to differing qualities of experience, and they typically involve two dimensions: challenge and commitment” (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Utdfordrende mål forholder seg til tilbakemeldinger på to måter. Tilbakemeldinger gjør at elevene kan forstå hvor de er, de kan sette seg mål selv, og følge med på sin utvikling i forhold til målene. For det andre kan lærerne og/eller elevene sette nye mål gjennom tilbakemeldingene (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-89).

Dette forutsetter at elevene bør tar en aktiv rolle og gå inn for å nå målene som er satt ved et arbeid. Men man ikke ta for gitt at elevene har en forpliktelse mot skolearbeidet: ”Teachers and parents often assume that students share a commitment to academic goals, whereas the reality is that developing this shared commitment needs to be nurtured and built” (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Lærerens rolle blir viktig for å motivere elevene til arbeidet.

Det kan være effektivt for lærerne å modellere på forhånd av arbeidet. Læreren kan for eksempel vise et tidligere elevarbeid før elevene setter i gang selv. Gjerne et elevarbeid av høy måloppnåelse i faget. Det kan hjelpe å vise elevene andre arbeider for at dem selv skal kunne bedre sette seg egne mål og lære mer effektivt (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Tilbakemeldinger kan ikke minske gapet mellom hvor elevene er og hvor de skal om målene blir dårlig formulert (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Uklare mål vil kunne gjøre elevene usikre, og de vil ha vanskeligheter med å kunne se hvor langt de har kommet i læringsprosessen, og hva som kreves for å komme videre. Det blir viktig med tydelige mål for elevenes arbeid. Et mulig problem kan være at elevene og lærerne har ulike oppfatninger av hva mål og kriterier betyr: ”Det er derfor mer komplisert enn bare å vise til kriteriene ...” (Haugaløkken et al., 2009, s. 38). Det er viktig at læreren og elevene sammen skaper en forståelse for mål og forventninger. Et annet mulig problem er at tilbakemeldingene ikke alltid kommenterer det de bør i forhold til mål som er satt ved arbeidet:

Too often, the feedback given is unrelated to achieving success on critical dimensions of the goal. For example, students are given feedback on presentation, spelling, and quantity in writing when the criteria for success require, say, “creating mood in a story.” (Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

Man kan ikke gi tilbakemelding på alt, men konsentrere seg om de enkelte mål som skal oppnås. Feed up går ut på at elevene får utfordrende nok mål i sitt arbeid, og at de får den informasjonen de trenger for å kunne forstå hva målet er og forstå hvilke forventninger det stiller til dem: ”As Black and Wiliam (1998) concluded, “the provision of challenging assignments and extensive feedback lead to greater student engagement and higher achievement ... ” (Hattie & Timperley, 2007, s. 88).

Feed back

Feed back dreier seg om hvordan det går med elevene. ”Answering this question involves ... providing information relative to a task or performance goal, often in relation to some expected standard, to prior performance, and/or to success or failure on a specific part of the task” (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Lærernes tilbakemeldinger bør si noe om hvordan elevene har gjort det med en oppgave, og/eller et mål for eksempel ut i fra hva som er forventet.

Det er viktig at man ikke bare gir informasjon om hvordan det går, men også gir veiledning til videre arbeid fordi: ”Feedback is effective when it consists of information about progress, and/or about how to proceed” (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Hvor godt grunnlaget blir for å gi informasjon til videre arbeid ligger i hvor god lærernes feed back er. Den bør være begrunnet og ta utgangspunkt i oppgaven til elevene.

Feed forward

“... feed-forward question can have some of the most powerful impacts on learning” (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Feed forward handler om hva elevene må gjøre for å komme videre i arbeidet sitt. Feed forward bør gi uttrykk for hva som skal til for at elevene skal kunne utvikle seg videre i et fag. For eksempel gi elevene råd og tips til hva de trenger å arbeide mer med. En slik tilbakemelding kan gjerne betegnes som en framovermelding på norsk. Elevene bør gjennom feed forward blant annet motiveres til å prøve mer utfordrende oppgaver og ikke bare gjøre mer av det samme. ”Too often, the consequence is more information, more tasks, and more

expectations; students thus learn that the answer to “Where to next?” is “more” (Hattie & Timperley, 2007, s. 90) Lærerne bør gi tilbakemeldinger som inkluderer og fører til:

... enhanced challenges, more self-regulation over the learning process, greater fluency and automaticity, more strategies and processes to work on the tasks, deeper understanding, and more information about what is and what is not understood” (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Det er ifølge Hattie og Timperley (2007) tilbakemeldinger som blant annet gir informasjon om hva som er forstått og ikke forstått, og som kan føre til mer utfordrende oppgaver og økt selvregulering som er best for mer effektiv læring. Lærerne bør utfordre elevenes tankegang. Det er viktig ikke å glemme at en slik tilbakemelding må være basert på informasjon om hva eleven allerede får til.

Gode tilbakemeldinger gir i tillegg informasjon på fire nivåer

”Feedback aimed to move students from task to processing and then from processing to regulation is most effective” (Hattie & Timperley, 2007, s. 92).

Tilbakemeldinger bør i tillegg til å inneholde feed up, feed back og feed forward gi tilbakemelding på følgende fire nivåer: Task level, Process level, Self regulation level, og Self level. Nivåene fungerer best sammen med de tre spørsmålene: Where am I going? How am I going? Og Where to next som utgjør feed back, feed forward og feed up (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Målet er blant annet å øke elevenes refleksjon og selvregulering.

Task level

“Hvor godt er oppgaven forstått og utført? (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

Dette nivået handler om hvordan oppgavene til elevene er gjennomført. Dette er den vanligste formen for tilbakemelding ” ... and is often called corrective feedback ... and it can relate to correctness, neatness, behavior, or some other criterion related to task accomplishment (Hattie & Timperley, 2007, s. 92). Tilbakemeldinger på task level blir ikke gitt fordi elevene mangler informasjon, men fordi de har misforstått oppgaven. Man bør ha fokus på hva elevene kan gjøre for å bli bedre til neste gang, helst læringsstrategier. Altså ikke bare å korrigere, men utvikle og motivere elevene.

Ulempen med slike tilbakemeldinger kan være at lærere ofte tar inn personlige ting i tillegg i sine tilbakemeldinger, som svekker effekten de har på elevenes læring (Hattie & Timperley,

2007, s. 92). En annen ulempe kan være at en tilbakemelding på en oppgave ikke har så stor overføringsverdi til oppgaver i fremtiden (Hattie & Timperley, 2007, s. 92). Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan ” ... too much feedback only at the task level may encourage students to focus on the immediate goal and not the strategies to attain the goal” (Hattie & Timperley, 2007, s.92). Elevene kan henge seg opp i en oppgave, og ta i bruk ”prøve og feile”-metoder for å løse den, i stedet for å ha fokus på riktige framgangsmåter som er viktigere for læring.

Det har blitt forsket på sammenhengen mellom karakterer og tilbakemeldinger som viser at det å gi skriftlige tilbakemeldinger om selve oppgaven i stedet for karakterer er mer effektivt for læringen til elevene (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Ruth Butler fant ut i sin forskning at tilbakemelding alene på oppgaven ga økt læring, mens karakterer alene eller med tilbakemeldingen ikke ga økt læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

Hvis en elev mangler informasjon til å utføre en oppgave er det bedre om læreren instruerer elevene om for eksempel å lese et avsnitt om igjen eller søke etter informasjon, fordi: ”If students lack necessary knowledge, further instruction is more powerful than feedback information” (Hattie & Timperley, 2007, s. 92).

Process level

“Prosessene som er viktige for å forstå og utføre oppgaven” (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

På nivå to har man fokus på selve prosessen. Det handler ”... om å gi elevene en forståelse av egen læring” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 2). ”I slike tilbakemeldinger bør læreren stille elevene spørsmål, gi hint, vise en retning ...” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 2). I forhold til elevenes skriftlige arbeider kan man for eksempel gi tilbakemelding på strategier elevene bruker (Haugaløkken et al., 2009, s. 37). Man peker på om eleven har ting som bør utbedres i sitt arbeid uten nødvendigvis å gi dem svaret på hvordan det skal gjøres.

Denne typen tilbakemeldinger bør gi elevene mulighet til å utvikle strategier for å finne feil i eget arbeid. Og at elevene kan få utvikle mer egnede læringsstrategier som passer best for dem, som igjen gir mer effektiv læring. Dette avhenger av innstillingen og motivasjonen elevene har for å redusere gapet mellom hvor de er og hvor de skal (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Dette kan også ses på som et svakt punkt fordi mange elever har liten indre motivasjon for skolearbeid. Derfor bør læreren være til stede for å hjelpe elevene til å fortsette arbeidet, komme med ros og råd om videre arbeid.

Mens ”A surface understanding of learning involves the acquisition, storing, reproduction, and use of knowledge ...” (Hattie & Timperley, 2007, s. 94), vil en dypere forståelse av læring involvere:

... the construction of meaning (understanding) and relates more to the relationships, cognitive processes, and transference to other more difficult or untried tasks ... (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

Det vil si at tilbakemelding om prosessen kan være mer effektivt enn tilbakemelding på selve oppgaven, fordi det har direkte innvirkning på utviklingen av elevenes kognitive prosesser og læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Det vil uansett være best effekt å gi tilbakemelding på begge nivåene fordi det kan styrke elevenes tro på at de kan gjennomføre oppgaven (mestringstro) og hjelpe dem til å søke etter å skape egne strategier og mer informasjon for å løse oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 94).

Self regulation level (selvregulering)

”Vurdere seg selv og kontrollere sine egne lærings-prosesser” (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

På nivå tre har man fokus på elevenes evne til å se seg selv under læringsprosessen. Det innebærer om de har kontroll på hva som skal til for å fullføre arbeidet, om de har vilje, tro på og forpliktelse til å få til målene de står ovenfor. Og om de har evnen til å korrigere seg selv underveis, og om de har selvdisiplin til å gjennomføre oppgavene (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Elevene bør kunne ha som mål å overvåke eget arbeid. Dette er et kjennetegn på elever som lærer effektivt (Hattie & Timperley, 2007, s. 95).

Dette er ofte noe som gjenspeiler seg i de sterke elevene i skolen. ”Less effective learners have minimal self-regulation strategies, and they depend much more on external factors (such as the teacher or the task) for feedback” (Hattie & Timperley, 2007, s. 95). For med lite utviklede metakognitive evner har de liten evne til å overvåke eget arbeid. De søker ofte støtte hos læreren og vil ofte ha en rask og enkel løsning uten å tenke mer over det eller søke etter strategier som vil hjelpe de i fremtiden. Klarer vi å få elevene til å overvåke egen læring og gi seg selv tilbakemeldinger vil læringen bli mer effektiv. For at dette skal være mulig må elevene forstå tilbakemeldingen, ellers vil det gå utover elevenes innsats og læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 95). ”For å nyttiggjøre seg tilbakemeldinger på dette nivået kreves det at

eleven har bygget opp en læringskompetanse som består av egenvurdering og evne til å søke informasjon om eget arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 2).

Self level (det personlige)

“Personlig vurdering og emosjoner” (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

På det siste nivået handler det om tilbakemeldinger som angår det personlige hos elevene. Disse betegnes som ikke effektive tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger er gjerne kjent som personlige evalueringer, vanligvis positive, som for eksempel ”godt jobbet!”, ”bra” eller ”fortsett slik” (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Slike kommentarer gir ikke elevene noen konkret informasjon om hvordan de ligger i forhold til mål, og bidrar sjelden til forståelse av oppgaven og motivasjon for å nå målet eller øke selvreguleringen. Praise ... is unlikely to be effective, because it carries little information that provides answers to any of the three questions and too often deflects attention from the task”(Hattie & Timperley, 2007, s. 97). Tilbakemeldinger som er personlige kan ha noe effekt på elevenes læring, men bare hvis de er i sammenheng med tilbakemelding fra de andre nivåene.

2.2.5 Oppsummering

Det er lovverket som legger føringer for vurderingen, og det står skrevet at elevene har rett til å få tilbakemeldinger som sier noe om hvordan det går, men de har også rett til tilbakemeldinger som skal fremme og motivere videre læring.

Ut i fra Hattie og Timperley (2007) kan man hente forståelse for hvordan tilbakemeldinger bør være for å best mulig kunne støtte elevenes læring. Ifølge Hattie og Timperley (2007) bør tilbakemeldinger peke på differansen mellom hvor elevene er nå og hvor de skal for å nå læringsmål. Tilbakemeldinger bør ifølge Hattie og Timperley (2007) inneholde informasjon om feed up, feed back og feed forward i tillegg til informasjon på nivåene task level, process level, self regulation level, og self level for å gi elevene større sjanse til mer effektiv læring. Hvis elevene mangler forståelse eller kunnskap er instruksjoner bedre enn tilbakemeldinger, fordi tilbakemeldinger må bygge på noe. Man bør være reflektert i bruken av arbeidet til Hattie og Timperley (2007) fordi Hattie sin forskning har fått kritikk. Modellen til Hattie og Timperley (2007) kan heller ikke ses på som en ren stimulus – respons modell. Det sosiale miljøet påvirker (Hattie & Timperley, 2007, s. 103), og det er først når tilbakemeldingene forstås av elevene, de kan nyttiggjøre dem til videre læring.

2.3 Tilbakemelding i norskfaget

Arbeidet til Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (1998) er metastudier, de blir gjerne betegnet som effektstudier og ses på som generelle. ”De handler ikke nødvendigvis bare om respons på skriftlige tekster, men tilbakemelding i vid forstand. Men siden oppgaver i utdanningssystemet i overveiende grad er skriftlig besvart, vil datamaterialet for det meste dreie seg om tekster” (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

Olga Dysthe og Torlaug Løkensgard Hoel er blant Norges ledende forskere angående skrivning og skrivepraksis i skolen. Det meste av arbeidet til de nevnte forskerne dreier seg om prosessorientert skrivning og tilbakemelding i responsgrupper, hvor elevene får tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Selv om jeg har valgt å fokusere på tilbakemeldinger til ferdigskrevne tekster kan likevel deres litteratur være relevant. Fordi tanker om vurdering i norskfaget er viktig uavhengig av skrivesituasjonen. Responsmodellen som Annette Kronholm-Cederberg (2009) har utviklet fra teksttrekanten til Hoel (2000) blir i dette kapittelet satt inn i en teoretisk sammenheng.

2.3.1 Et blikk på skriftlige tilbakemeldinger i norsk

Skriving er en kompleks prosess. Som både består av kognitive prosesser og som foregår i en sosiokulturell kontekst. En tekst består av flere nivåer og man kan ikke arbeide med alle samtidig (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2008, s. 37). Læreren har en utfordrende jobb i å gi tilbakemeldinger i norskfaget fordi læreren må skille mellom det å veilede og å diagnostisere. Det er forskjell på å rettlede eleven videre og plassere eleven i et hierarki med en karakter (Hertzberg, 1994, s. 20). Læreren leser og analyser alle tekstens nivåer, alt fra tegnsetting til meningsinnhold. Lærerens tilbakemelding kan ikke få med alt, fordi elevene ikke kan håndtere en tilbakemelding som inneholder kommentarer på alle tekstens nivåer. Da vil meningen med tilbakemeldingen forsvinne og alle forslagene til endringer blir overveldende for elevene (Engh, 2011, s. 109).

Selv om modellen til Hattie og Timperley (2007) er om tilbakemelding i generell forstand stemmer den bra overens med hva Per Lauvås og Gunnar Handal i Hoel (2008) mener konstruktive tilbakemeldinger til skriftlige arbeider bør inneholde. De mener konstruktiv kritikk ” ... synliggjør det gode ... peikar på det verneverdige i teksten ... klargjer det uklare

... gir retning til arbeidet med det uferdige ...” og “gir lyst og energi til det som står igjen” (Hoel, 2008, s. 124). En konstruktiv tilbakemelding på skriftlige arbeider:

... er forankra i konkrete punkt i teksten, den inneheld forslag til forbetring, den viser kva som er bra i tillegg til at den også peikar på kva som bør bli betre, og den knyter rettleiinga til kriterium som teksten skal skrivast opp mot (Hoel, 2008, s. 124).

Ut i fra denne beskrivelsen til Hoel (2008) kan vi se Hattie og Timperley (2007) sine begreper feed back, viser hva som er bra, feed forward, sier noe om hva som kan forbedres, og feed up, den veiledningen som er koblet opp mot kriterier eller mål. Selv om Hoel (2008) er rettet mot tilbakemelding på skriftlige arbeider i høyere utdanning, vil de grunnleggende tankene om god tilbakemeldingspraksis også kunne gjelde lengre ned i skolesystemet.

I tillegg til at skriving er en individuell kognitiv prosess er også skriving en sosial prosess og læreren må ta hensyn til elevenes personlighet og identitet når de skriver tilbakemeldinger. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) viser til et sitat fra Sissel Lie som får frem dette på en god måte: ”Alt det vi ennå ikke har fått til, står fram som om det var noe skrevet med selvlýsende bokstaver, vi utleverer oss, vi er hudløse, vi avslører vår forferdelige hemmelighet: at vi er dumme, ubegavede, vi får ingenting til” (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 181).

2.3.2 Karakterer og Kunnskapsløftet

Karakterer er lovbestemt i forskriften til opplæringsloven (2006): ”Frå 8. årstrinn og i vidaregåande opplæring skal vurdering også givast med talkarakterar”. Karakterene skal si noe om hvordan elevene ” ... ligger an i forhold til kompetansemåla i læreplanen” (Engh, 2011, s. 59). Kompetansemål er “... mål for hva man skal kunne på et fagområde på ulike trinn i skoleløpet” (Haugaløkken et al., 2009, s. 151). Skolene kan bryte ned kompetansemålene til mindre delmål, og lage kriterier for disse. Det blir viktig at lærere sørger for at elevene ser sammenhengen mellom de enkelte delmålene i undervisningen og kompetansemålene i læreplanen (Engh, 2011, s. 62).

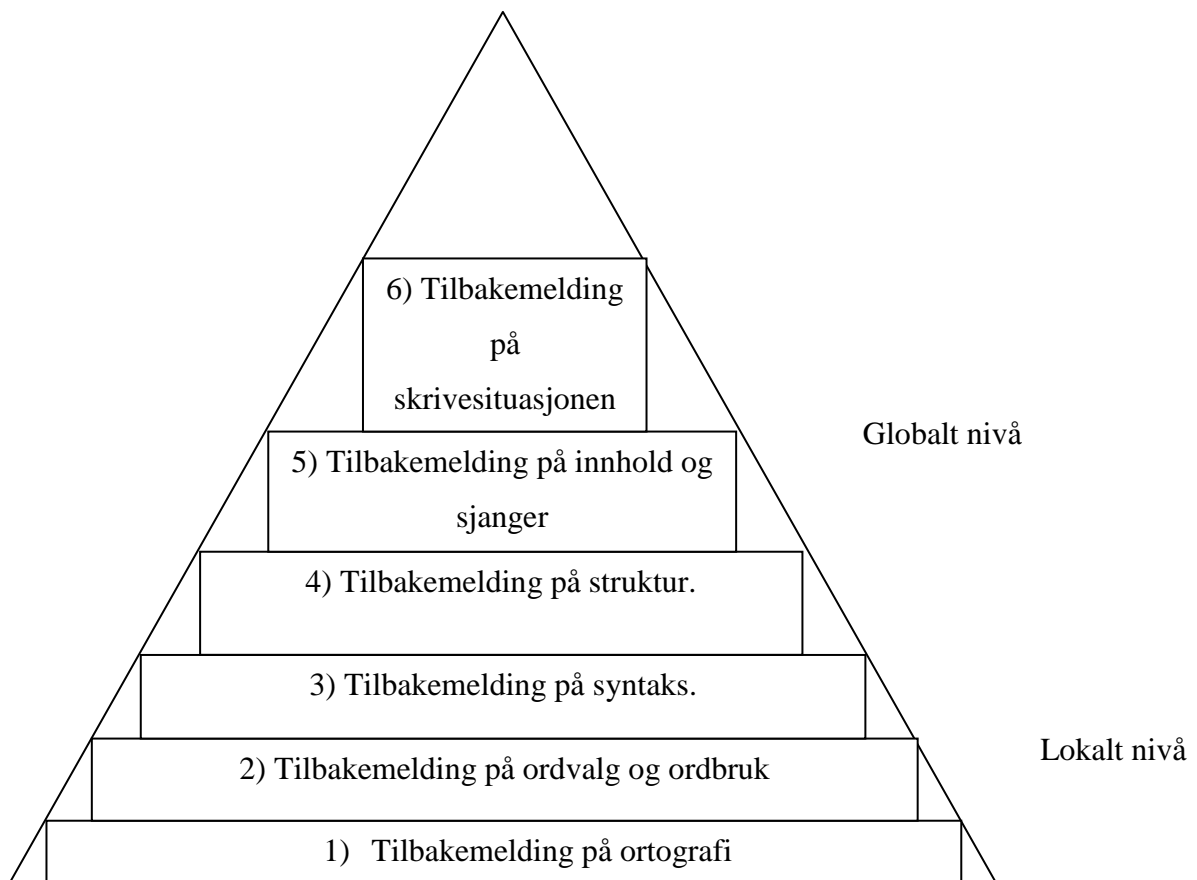
For å kunne gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid bør lærerne vite hva elevene skal kunne ifølge kompetansemålene, for da kan man ” ... gi elevene større og mer sammensatte oppgaver ... som leder dem inn i en mer helhetlig forståelse” (Engh, 2011, s. 62). Lærerne bør ha en felles forståelse av kompetansemålene i læreplanen, og må kunne bruke og kommunisere kriterier og kjennetegn. Slik at lærerne kan gi elevene informasjon om hva de

mestrer i forhold til kunnskapsløftet. ”Elevene har ... krav på å få vite *hvor* de skal og *hvordan* de skal komme dit” (Haugaløkken et al., 2009, s. 152).

Det finnes utfordringer i forhold til tilbakemelding og karakterer. Det viser seg at elevene bryr seg lite om tilbakemeldingene når karakteren følger tilbakemeldingen (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Karakterer er summative uttrykk, og kan ikke ses på som noen god underveisvurdering for elevene. ”Karakteren må følges av ... forklaringer ... hvis den skal være av verdi for videre læring” (Engh, 2011, s. 59). Vi er i dag et kunnskapsamfunn, hvor det er større behov for andre vurderingsuttrykk enn karakterer, hvor lærernes tilbakemeldinger blir grunnleggende for elevenes læring (Engh, 2011, s. 60),

2.3.3 Responstriangelet

Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009) er en videreutvikling fra Hoel (2000) sin teksttrekant som igjen referer til Hillock sin modell fra 1987 (Sandvik, 2011, s. 50). Responstriangelet er som følger, oversatt fra Svensk, med mer egnet ordvalg på Norsk:



Figur 2: Responstriangel, oversatt og noe omformulert, Kronholm-Cederberg, 2009.

Modellen er en del av kognitiv skriveteori som var opptatt av å kartlegge våre kognitive prosesser når vi skriver (Hoel, 2008, s. 44). Hoel satte opp skrivingens deloperasjoner i et hierarki fra det lokale nivået til det globale nivået, som Kronholm-Cederberg (2009) har beholdt i modellen sin.

Tilbakemeldinger angående ortografi dreier seg om rettskriving og tegnsetting: ”Hit hör traditionella brister i symmetri och idiomatiska uttryck, prepositionsfel och mer suddiga språkfenomen som ordbort-fall och andra språkliga brister ...” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 215). Tilbakemeldinger angående syntaks dreier seg om setningsoppbygningen til elevene: ”Det kan handla om ordföljd, ofullständiga meningar, interpunktion och andra språkdrag som lägger sig på syntaktisk nivå” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 233). Det kan for eksempel være at elevene bruker ufullstendige setninger eller at ordstillingen er feil i setningen.

Tilbakemeldinger angående struktur ”... kan relateras till textens uppbyggnad, struktur eller textbindning ...” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 245). Tilbakemeldinger angående innhold og sjanger handler om selve innholdet i tekstene og sjangerkunnskapen elevene viser i tekstene sine. Blant annet innebærer dette ” ... att återge och transformera ett textinnehåll, samt att samla och transformera ny textinformation”, og “... förtrogenhet med texters formmässiga aspekter” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 250). Tilbakemeldinger angående skrivesituasjonen omfatter alt fra fysiske rom og tidsrammer til skrivingens kulturelle sosiale rammer (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 267), og er det mest globale nivået i modellen.

Det som kjennetegner gode skrivere er at de kontinuerlig klarer å bevege seg mellom de ulike tekstnivåene når de skriver (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 205). Med hjelp av tekstbehandlingsprogram kan elevene nå hele tiden gå tilbake og gjøre om tekstene sine underveis i skrivingen. De har bedre mulighet til å ha kontroll på de ulike deloperasjonene. Skriveprosessen blir ” ... rekursiv og syklisk, ein vender stadig tilbake til underprosessar og delelementer i skrivinga, men på ulike stadium i prosessen” (Hoel, 2008, s. 46).

Å ha oversikt over meningsinnholdet og strukturen er eksempler på de globale nivåene og krever mer av elevene enn for eksempel rettskriving og tegnsetting. Hvis elevene konsentrerer seg mest om rettskrivingen blir de mindre fokusert på det globale nivået, dette kalles ”nedoverskliding” (Hoel, 2000, s. 34). Noe som for eksempel er med på å forklare forskjellen mellom sterke og svake elever: “Flower og Hayes meiner at ein skilnad mellom

gode og mindre gode skribere mellom anna er knytt til kva tekstnivå dei maktar å ha inne undervegs i skrivinga” (Hoel, 2008, s. 46). For eksempel vil de som strever med grammatikken slite med dette og kan ha lett for å ha mye fokus på dette, og ikke på nivåene over. Det motsatte vil gjelde erfarne skrivere, de har grammatikken inne og vil kunne konsentrere seg om å utvikle innholdet i teksten som er på et høgere nivå (Hoel, 2008, s. 46). Derfor bør lærerne ha mer fokus på å utvikle elevene på det globale nivået for å gjøre de til bedre skrivere. ”Globale nivå omfattar vanlegvis informasjon og fenomen som ligg på eit mer overordna og abstrakt nivå, medan lokale nivå omfattar informasjon og fenomen som er konkrete, meir spesifikke og høyrer til i ein trongare kontekst” (Hoel, 2000, s. 33).

Å ha oversikt over de ulike nivåene i teksten og mestre disse krever del av elevene. Det betyr at det også krever mye av lærerne når de retter elevenes tekster. Fordi de forholder seg til de samme tekstnivåene. Som tidligere nevnt kan ikke lærerne kommentere alt ved teksten, de vil måtte være selektive.

2.3.4 Oppsummering

Lærerne står ovenfor en utfordrende jobb når de skal vurdere skriftlige tekster i norsk. Fordi tekstene består av ulike nivåer, som lærerne først må vurdere, deretter må de ta stilling til hva som er viktig å gi elevene tilbakemelding om. Lærerne bør gi konstruktiv kritikk, som blant annet synliggjør det gode og gir elevene hjelp til videre arbeid. Lærerne bør også passe på så de ikke krenker eller støter elevene i sine tilbakemeldinger. Karakter er noe elevene er opptatt av, men i dagens samfunn trenger vi bedre vurderingsuttrykk i skolen. Det blir i min studie viktig å se på hvilke tekstnivåer lærerne kommenterer og vektlegger ved hjelp Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009), for sterkere kunne antyde tilbakemeldingspraksisen og dermed vurderingskulturen til lærerne.

2.4 Motivasjon og læring

”Motivasjon er gjerne det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd” (Imsen, 2005, s. 375). Ulike teorihovedtradisjoner prøver å forklare læring og motivasjon. De er gjerne delt inn i behaviorismen, kognitivismen/konstruktivismen, og sosiokulturelle perspektiver. ”Dei tre

perspektiva spring ut av ulike syn på kunnskap” (Dysthe, 1999, s. 4). Teoriene skiller gjerne mellom det ytre og det indre når dem skal prøve å forklare motivasjon og læring.

Jeg vil som en liten del av oppgaven gi et kort innblikk i to utvalgte teorier som prøver å forklare motivasjon og læring. Jeg har valgt Albert Bandura sin sosialkognitive teori innenfor behaviorismen, og Lev Vygotsky sin teori innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Jeg har valgt Vygotsky fordi det kan være interessant å se lærernes skriftlige tilbakemeldinger i et større perspektiv, for eksempel med muntlig oppfølging fra lærer. Relasjonene og samhandlingen mellom lærer og elever kan påvirke motivasjonen og læringen, og dermed påvirke nytteverdien av de skrevne tilbakemeldingene. Bandura ble valgt fordi det er spennende hvordan forventninger kan påvirke elevenes motivasjon. I dette kapitlet har jeg lagt vekt på blant annet bøkene ”Didaktisk arbeid” (Lyngsnes & Rismark, 2007) og ”Vygotsky i pedagogikken” (Bråten, 1998). Har også anvendt artikkelen ”Feedback, medvirkning og motivasjon: Læreres vurderingspraksis og elevs motivasjon av” (Gloppen, B. H., Dobson, S., Andersen, W.W., Victoria, P. C & Sofienlund, H., B, 2014) og artikkelen ”Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring” (Dysthe, 1999).

2.4.1 Albert Bandura

Behaviorismen er en samling av psykologiske tilnærminger (Dysthe, 1999, s. 4). Disse retningene studerer adferd på en vitenskapelig måte. I begrepet adferd inngår også tankeprosesser. Behaviorismen ser på læring som en progresjon, hvor man går fra å lære fakta til å forstå og kunne analysere for eksempel et tema (Dysthe, 1999, s. 4).

Albert Bandura er en kanadisk psykolog. Hans sosialkognitive teori er utviklet fra behavioristiske og kognitive teorier (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 56). Bandura bruker både personens indre (det kognitive og de følelsesmessige egenskaper) og det ytre (sosial atferd) for å forklare motivasjon og læring. Han er opptatt av at: ”Læring skjer i samspill og gjensidig påvirkning mellom person, situasjon og atferd” (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 56). I min oppgave har jeg lagt vekt på det Bandura sin teori om personens forventninger om å mestre.

Self-efficacy

Bandura la vekt på forventninger knyttet til det å klare oppgavene man står ovenfor og forventninger til resultatet. Bandura var opptatt av menneskets selvkontroll, hvor self-efficacy er et viktig begrep, som på norsk betyr forventning om mestring. Det går ut på

menneskets evne til å ha klare mål for arbeidet de skal gjennomføre og ha en forventning om å få til arbeidet. ”Elevs forventninger om egen mestring er en svært innflytelsesrik faktor i læringsarbeid” (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 57):

For eksempel vil eleven, dersom han har en høy grad av self-efficacy for oppgaven, samt høye forventninger om utfallet, vise både et sterkt engasjement og utholdenhet for oppgaven. Motsatt vil en elev som har en lav mestringstro for oppgaven, og lave forventninger om utfallet, vil være lite villig til å investere energi i situasjonen og kanskje vise resignasjon for oppgaven (Gloppen et al., 2014, s. 20).

Læreren bør gå inn i relasjon med elevene og sette klare forventninger til hva elevene bør få til, dette kan også være skriftlig. Ifølge teorien til Bandura vil vi altså få til mer desto mer tro vi har på det vi skal gjennomføre. Forventningen til å mestre baserer seg på fire forhold:

Autentiske mestringsopplevelser: man bør legge til rette for at elevene skal kunne mestre det som er ønsket å mestre. Hvis en elev er god i språk er det stor sjanse for at den vil gå inn med en positiv forventning om å lære et nytt språk (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 58). Slik at de kan ha med seg ” ... positiv forventning om mestring når de møter liknende problemer eller oppgaver i fremtiden” (Gloppen et al., 2014, s. 21).

Vikarierende erfaring: har elevene sett på hverandre og sammenlignet seg? For eksempel: ”har han fått det til, skal jeg også få det til”. I klasser hvor det å gjøre det godt på skolen er viktig vil desto flere prøve å gjøre det godt. Det trenger ikke være oppgavene i seg selv som er viktige, men resultatet og sammenlikningen med andre (Gloppen et al., 2014, s. 21).

Verbale budskap: ord og kommentarer fra andre kan hjelpe elevene med arbeidet, som for eksempel ros, oppmuntringer eller det å stille forventninger. Men eleven må ha et forhold til den personen for at den skal kunne ta det innover seg og være et grunnlag for motivasjon og mestring. Den som kommenterer må ha kjennskap til hvordan eleven ligger an, og eleven må jobbe med oppgaver som er litt vanskeligere enn hva den kan klare alene. Det er viktig å ha reelle forventninger som elevene kan leve opp til (Gloppen et al., 2014, s. 21). Fordi: ”To raise unrealistic beliefs of personal capabilities, however, only invites failures that will undermine the recipients’ beliefs in their capabilities” (Bandura, 1997, s. 101). For eksempel bør lærerne i sine tilbakemeldinger gi kommentarer som passer til elevenes ferdighetsnivå ellers kan de ha liten effekt.

Fysiologiske reaksjoner: dette punktet tar utgangspunkt i eleven. ”Fysiologiske reaksjoner underbygger ... hva vi føler for visse fenomener” (Gloppen et al., 2014, s. 22). Dette er altså følelser som er koblet til selve oppgaven eller resultatet. Hvis man har bedre kontroll over disse følelsene vil man kunne ha mer fokus på selve oppgaven.

Ved et kort innblikk i Bandura sin teori om mestring kan man forstå at støtte og oppmuntring blir viktig for å kunne påvirke elevens motivasjon og læring. Dette fremhever viktigheten av lærerens rolle til å gi gode tilbakemeldinger. Det vil først og fremst gjelde i en sosial kontekst, men vil også kunne gjelde i lærernes skriftlige tilbakemeldinger. Man kan fort forstå at elever legger vekk tilbakemeldinger hvis læreren ikke viser støtte eller oppmuntring til videre læring. Eller hvis lærerne stiller altfor høye forventninger. ” ... Selv om lærere gjør seg flid med å skrive fyldige kommentarer i elevtekstene, har de liten effekt på elevenes læring dersom de bare blir oversett eller ikke oppleves relevante” (Gloppen et al., 2014, s. 22).

2.4.2 Lev Vygotsky

Vi bruker begrepene sosiokulturelt læringssyn eller sosiokulturelt perspektiv da det ikke finnes noen entydig sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001, s. 34). Et sosiokulturelt læringssyn mener at kunnskap blir til gjennom språket og samhandling med andre, sosial deltakelse (Dysthe, 1999, s. 5). Individet utvikler seg fra det sosiale, ” ... læring går alltid forud for utvikling” (Jerlang, Egebjerg et al., 2008, s. 367).

Lev Vygotsky var en psykolog og pedagog fra Hviterussland. Han skrev at språket vårt er det viktigste grunnlaget for læring. Språket er ”... den viktigaste kollektive reiskapen vår” (Hoel, 2008, s. 52). Fordi når vi for eksempel bruker ord, begreper og ideer fra andre, setter vi oss inn i andre sine tanker, deres kunnskap og erfaringer. Hvor vi tillegger noe av oss selv i når vi bruker dem, som vi igjen nytter i ulike situasjoner. ”Å lære er gradvis å bli kulturalisert inn i språklige og tankemessige system ...” (Hoel, 2008, s. 51).

Den proksimale utviklingsonen

Vygotsky er kjent for begrepet den proksimale, eller den nærmeste, utviklingsonen. Begrepet går kort ut på: hva er det eleven kan få til alene og hva kan eleven få til med hjelp fra andre, hvor samarbeid blir viktig. Målet er at (...) det, som barnet kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstændigt i morgen” (Jerlang et al., 2008, s. 368). Vygotsky var opptatt av barns læringspotensial. Den som skal hjelpe eleven videre bør

kunne mer enn eleven: ” ... individets nærmeste utviklingssone omfatter visse umodne funksjoner som kan aktiviseres ved voksenhjelp ...” (Bråten, 1998, s. 112). Både mengden av hjelp, kvaliteten på hjelpen og når elevene får hjelp har innvirkning på læringen (Bråten, 1998, s. 113). Det er en utfordring å vite hvor langt en elev kan strekke seg alene før den trenger hjelp. Læreren bør bestrebe seg etter å finne metoder som kan avdekke hva eleven behersker og ikke behersker for å kunne hjelpe dem til videre læring.

Når man samhandler med andre har man muligheter til å observere og imitere andre, og til slutt utvikle våre egne mentale funksjoner hvor språket er det viktigste verktøyet (Phillips & Soltis, 2000, s. 97). Klassemiljøet og lærerens relasjoner med elevene vil være viktig for motivasjonen, og at de lærings situasjonene som finner sted i skolen er av en slik art at det innbyr elevene til sosial deltakelse. Hvor elevene blir verdsatt og akseptert for den de er.

Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at motivasjonen avhenger av om elevene synes det de skal lære oppfattes som viktig, og om det er viktig i det sosiale fellesskapet det inngår i. Eleven opplever motivasjon ved å se sammenheng mellom de ulike arenaene som man ferdes på (Dyste, 2001, s). Det vil si at miljøet rundt elevene har mye å si for deres motivasjon. Man kan ikke kun forstå læring ut i fra kognitive prosesser som skjer i hodene på hver enkelt. Læring skjer i sosiale situasjoner hvor eleven deltar aktivt og med engasjement (Phillips & Soltis, 2000, s. 102). Deltakelse i samspill med andre, vil og kunne skape motivasjon for den enkelte (Gloppen et al., 2014, s. 25).

2.4.3 Oppsummering

Det finnes ulike teori hovedtradisjoner som prøver å forklare læring og motivasjon. I teorien til Bandura blir begrepet forventning viktig for å kunne forklare motivasjon og læring. Man vil kunne få motivasjon gjennom forventninger til seg selv, eller ved at man blir stilt forventninger til fra andre. Hos Vygotsky blir den proksimale utviklingssonen viktig for å kunne forklare motivasjon og læring, hvor motivasjon og læring foregår i et sosialt samspill. Lærerens rolle blir i begge teoriene viktig for å støtte elevene i sine læringsprosesser. Lærerne vil hele tiden bruke undervisning – og vurderingsmetoder som har grunnlag i ulike teoretiske perspektiver. Elever er forskjellige og vil også bli motiverte til læring på forskjellige måter. Læring vil kunne avhenge av både ytre og indre påvirkninger. ”Uansett læringsteori er læring et resultat av aktiviteten hos den som skal lære” (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 78).

3. Metode

Dette kapittelet vil først dreie seg om forskningsmetoder, forskningsdesign og forskerrollen. Deretter vil det handle om datamaterialet og arbeidet med dette. Til slutt vil reliabilitet, validitet og etiske utfordringer bli belyst. Hovedkilder til dette kapittelet er: ”Det kvalitative forskningsintervju” (Kvale & Brinkmann, 2009), ”Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolking og vurdering” (Kleven & Tveit, 2011), ”Kvalitativ metode” (Postholm, 2010) og ”Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode” (Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L, 2006). Her kommer også arbeidet til Hattie og Timperley (2007) og Annette Kronholm-Cederberg inn for å analysere de skriftlige tilbakemeldingene.

3.1.1 Forskningsmetoder

Et forslag til å definere begrepet forskningsmetode er: ”... de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt” (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 16). Derimot er definisjonen lite avgrenset og upresis (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 19) Forskningsmetoder innebærer de ulike metodene vi bruker for å samle inn informasjon om virkeligheten som vi bearbeider, analyserer og tolker for å komme fram til kunnskap og/eller forståelse. Man skiller i forskning mellom kvantitative og kvalitative metoder.

Jeg valgte en kvalitativ metodetilnærming for å belyse mine forskningsspørsmål. Kvalitative metoder gir oss for eksempel data i form av tekst og observasjoner som vi videre bearbeider og analyserer: ”Hensikten med denne tilnærmingen er å få fram fyldige beskrivelser ...” (Johannessen et al., 2006, s. 36). Med kvalitative metoder får vi muligheten til å studere menneskelige egenskaper som erfaringer, holdninger og tanker. Forskerens subjektivitet ses på som positivt (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 19), hvor forskeren kan få tak i informasjon han ellers ikke ville fått tak i. Kvalitative analyser ”... har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus ...” (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 19).

3.1.2 Casedesign

Min studie var en casestudie innenfor kvalitativ forskning fordi det innebar “... et studium av en eller flere caser over tid ...” (Johannessen et al., 2006, s. 84). Som i mitt tilfelle var lærernes tilbakemeldingspraksis og vurderingskultur ved en valgt ungdomsskole.”En kasusstudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst” (Postholm, 2010, s. 50). En mulig ulempe med casestudier er at man sjelden kan generalisere resultatene, men

det er ofte heller ikke meningen med en slik studie. ”Hensikten med kvalitative undersøkelser er snarere å generere overførbar kunnskap ... enn å foreta statistiske generaliseringer” (Johannessen et al., 2006, s. 107). ”Overførbarhet fra ett kasus til et annet kan skje på grunnlag av en likhet mellom ulike kasus”, hvor ”Beskrivelsene og kunnskapen ...” kan bli ”... tolket og brukt i praksisfeltet” (Postholm, 2010, s. 51). I en casestudie ” ... bruker forskeren datainnsamlingsteknikker som best kan beskrive en case” (Johannessen et al., 2006, s. 188). Min casestudie bestod av de kvalitative metodene dokumentanalyse og kvalitativt forskningsintervju.

3.1.3 Forskerrollen

Forskeren har en forforståelse i sitt arbeid. Man møter sin studie med egne erfaringer, forhåndsopfatninger og forkunnskaper (Johannessen et al., 2006, s. 44). De kan både påvirke innsamlingen av data og arbeidet med dem. Forkunnskapene mine, for eksempel teori om tilbakemelding, ble viktig under intervjuene fordi det gjorde meg faglig forberedt. I tillegg var kunnskap om selve gjennomføringen av intervjuene viktig. For ” ... å utøve selvstendig og fornuftig profesjonelt skjønn forventes intervjueren å mestre en teoretisk kunnskap om intervjuprosessen og om intervjutemaet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 102).

Jeg hadde jobbet som vikar ved skolen hvor informantene var hentet fra. Slik at jeg kjente til skolen og de ansatte, noe som ga nærhet. Det kan bli sett på som både en styrke og svakhet i min studie. Andre forskere som ikke hadde hatt kjennskap til informantene kunne trolig stilt mer kritiske spørsmål underveis i intervjuene. På en annen siden ga nærheten tillitt: ”Et tillitsforhold får sannsynligvis deltakeren til å åpne seg ...” om man opptrer etisk (Postholm, 2010, s. 148). Jeg prøvde så godt som mulig å ta hensyn til etiske utfordringer underveis i intervjuene, som å skille mellom rollen som lærer og rollen som forsker, og legge til rette for en intervjusituasjon hvor lærerne kunne være åpne og ærlige. Under intervjuene var det en lett tone. Lærerne var imøtekommende og framstod som ærlige og reflekterte. De la ikke skjul på ting som kunne vært annerledes eller bedre. Jeg mener nærheten bidro til at jeg fikk frem lærernes oppriktige meninger som jeg trengte for å belyse forskningsspørsmålene mine.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativ forskning handler fenomenologi om det å skulle forstå utvalgte fenomener ut i fra en eller flere personers livsverdener, dette kan gjøres gjennom å intervju personer (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 45).”For å forstå verden må vi forstå mennesket” (Johannesen et al., 2006, s. 81). Materialet man får fra intervjuene ” ... kan analyseres og tolkes på ulike måter under arbeidet med å komme frem til ... essensens i det opplevde fenomenet” (Postholm, 2010, s. 44). Det var i min studie lærernes tilbakemeldingspraksis som en del av skolens vurderingskultur.

Et forskningsintervju har lik struktur som våre dagligdagse samtaler, men med metode og spørreteknikk slik at det blir profesjonelt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Ved et kvalitativt forskningsintervju får man en unik mulighet til å ta del i andre sine liv og forståelser. Et kvalitativt forskningsintervju er deskriptivt, det ” ... skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjupersonens livsverden” (Kval & Brinkmann, 2009, s. 47). En klar styrke ved det kvalitative forskningsintervjuet er at man får innblikk i intervjuobjektets verden. Et kvalitativt forskningsintervju kalles gjerne for semistrukturert eller halvstrukturert intervju, fordi det handler om bestemte temaer, men det har ikke standardiserte (lukkede) spørsmål. Slik at intervjueren er åpen for andre vendinger underveis, gjennom oppfølgingsspørsmål for eksempel (Kval & Brinkmann, 2009, s. 47).

Det å intervjuer handler blant annet om personlige egenskaper og ferdigheter som skjønn, spørreteknikk, og etikk. Kvaliteten på et kvalitativt intervju avhenger av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Jeg valgte i min studie et semistrukturert forskningsintervju. Hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke utfordringer det ga kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

3.3 Dokumentanalyse

Modellene til Hattie og Timperley (2007) og Kronholm-Cederberg (2009) ble valgt fordi jeg mente de kunne beskrive ulike sider ved lærernes tilbakemeldingspraksis som var viktig i forhold til forskningsspørsmålene mine. Sammen med intervjuene utgjorde analysen ved hjelp av modellene forståelsen av lærernes tilbakemeldingspraksis. En felles svakhet ved disse modellene var at jeg ikke fikk tilgang til hva lærerne tenkte akkurat i det de skrev tilbakemeldingene. Det betød at jeg kunne ikke mene eller tillegge ting som ikke kom tydelig fram i lærernes tilbakemeldinger. I tillegg var analysene av tilbakemeldingene situasjonsbestemte. Metodene belyste lærernes tilbakemeldingspraksis ved et punkt, høsten 2013. På en annen side kunne informasjon fra intervjuene som ble gjennomført høsten 2015 nyansere funnene i analysene av tilbakemeldingene. Metodene mine avdekket sider ved

lærernes tilbakemeldinger som var relevante for mine forskningsspørsmål. Andre metoder kunne fått frem andre data.

Hvilke typer tilbakemeldinger gir lærerne

Modellen "A model of feedback to enhance learning" (Hattie & Timperley, 2007, s. 87) ble valgt for å undersøke hvilke type tilbakemeldinger lærerne ga ut i fra de tre spørsmålene: Where am I going?, How am I going, og Where to next som ga kategoriene feed up, feed back og feed forward. I tillegg ble det rettet et blikk på de fire nivåene disse bør fungere sammen på: task level, process level, self regulation level og self level.

Modellen til Hattie og Timperley (2007) er i utgangspunktet en generell modell for tilbakemelding, og den baserer seg på utenlandsk forskning. Den er ikke eksplisitt laget for å forstå skriftlige tilbakemeldinger, men dreier seg om " ... tilbakemelding i vid forstand" (Haugaløkken et al., 2009, s. 37). Det betyr ikke at den ikke var en god metode i mitt arbeid, men at den hadde svakheter man burde være klar over.

For eksempel var det mulig å analysere noen av tilbakemeldingene på forskjellige måter etter hvordan man forstod begrepene i modellen. Det gjorde at blant annet kategoriseringen av lærernes tilbakemeldinger bød på flere utfordringer i analysearbeidet. Jeg var klar over denne mulige svakheten, og forklarte hvordan jeg forstod og brukte begrepene i modellen i innledningen av analysen, i 4.2.1.

Ufordringene tatt i betraktning så hadde modellen likevel sin store styrke i å kunne kartlegge hvilke typer tilbakemeldinger lærerne ga elevene sine høsten 2013. Dette ga viktig informasjon om kjennetegn på lærernes tilbakemeldingspraksis. Selv om modellen til Hattie og Timperley (2007) er en generell modell stemmer den bra overens med hva Per Lauvås og Gunnar Handal i Hoel (2008) skrev at konstruktive tilbakemeldinger til skriftlige arbeider burde inneholde i 2.3.2. Dette styrket mitt valg til å bruke modellen til Hattie og Timperley (2007) som metode.

Ut i fra forklaringen av begrepene i modellen kan man forstå hvilke typer tilbakemeldinger som vil kunne ha stor effekt på læring, og hvilke som ikke vil ha like stor effekt på læring. Derimot er det ikke sikkert at det Hattie og Timperley (2007) skriver at har stor effekt på læring, faktisk har stor effekt på læring i norske skoler. Kulturforskjeller og andre faktorer hos elever og lærere kan spille inn. Det gjør at mine funn ut i fra modellen, og videre

diskusjoner av de kan bli et utgangspunkt for utviklingen av bedre tilbakemeldingspraksis og vurderingskultur i den valgte skolen, men ingen fasit.

Hva gir lærerne tilbakemeldinger om

Jeg brukte i min analyse Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel til å se hva lærerne ga tilbakemeldinger på i norskfaget. Nærmere bestemt kunne beskrive hvilke tekstnivåer lærerne hadde mest fokus på i sine tilbakemeldinger. Hoel (2000) sin teksttrekant hadde før videreutviklingen av Kronholm-Cederberg (2009) blant annet blitt brukt til å hjelpe studenter med skriveingen. Man kan også forstå og benytte modellen fra et lærerperspektiv. Med den begrunnelsen at lærerne forholder seg til de samme tekstnivåene da de retter tekstene som elevene gjør når de skriver tekstene. Såheim (2012) skriver at "... Kronholm-Cederberg (2009, s. 205) responstriangel noen ganger benyttes for å plassere lærerens kommentar i forhold til hvilket tekstnivå den berører" (Såheim, 2012, s. 32), og det var slik jeg benyttet modellen i mitt arbeid.

En styrke ved denne modellen som metoden var at den kunne gi konkret informasjon hva lærerne vektla i sine tilbakemeldinger. Der var likevel viktig å huske på at informasjonen man fikk begrenset seg til hva som kunne observeres i lærernes kommentarer i elevtekstene og i tilbakemeldingene.

3.4 Datainnhenting

Jeg samlet inn trettitre elevarbeider med lærernes tilbakemeldinger i norskfaget fordelt på åttende-, niende-, og tiendetrinn. De skriftlige arbeidene var besvarelser til halvårsprøven høsten 2013. Deretter intervjuet jeg elevenes norsklærere oktober 2015.

3.4.1 Informanter

"Å velge ut informanter ... er av stor betydning både i kvantitative og kvalitative tilnæringer" (Johannessen et al., 2006, s. 105). Det blir selve grunnlaget for forskningen, og man bør kunne gi en begrunnelse for sitt utvalg. I kvalitative metoder er det vanlig å velge informanter ut i fra hensikt (Johannessen et al., 2006, s. 107). Jeg valgte strategisk utvelgning (Johannessen et al., 2006, s. 107).

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for målgruppe, og hadde som mål å ha en kvoteutvelgning i forhold til elevarbeider. Målet var å ha en relativt lik mengde tilbakemeldinger fra

hver måloppnåelse, lav, middels og høy. For blant annet å kunne ha mulighet til å sammenligne likheter/forskjeller i tilbakemeldingene til svake kontra sterke elever. Dette ble vanskelig å gjennomføre i praksis. En grunn til dette var at det var flest elever i gruppen middels måloppnåelse som meldte seg frivillig. Slik sett ble det i praksis en noe mer slumpmessig utvelging, hvor ” ... man velger ut relevante informanter som er tilgjengelig ...” (Johannessen et al., 2006, s. 109). Men har med arbeider med tilbakemeldinger fra både lav - og høy måloppnåelse, så alle måloppnåelsene i faget er representert i studien. Det som går bort er en viss mulighet til å sammenligne fordi mengden fra hver måloppnåelse ikke er lik.

Ungdomsskolen jeg valgte er noe liten i nasjonal forstand med under 200 elever. Jeg valgte å benytte kriteriebasert utvelging av lærere (Johannesen et al., 2006, s.109). Lærerne jeg ville ha med i arbeidet måtte ha utdanning som norsklærer og måtte være norsklærer for de elevene som meldte seg. Jeg forespurte fem lærere som aksepterte å delta i prosjektet. Noe som er et lite utvalg, men på den valgte ungdomsskolen var det nesten alle norsklærerne.

Kort om lærerne

Lærer A og lærer C var begge erfarne norsklærere med mellom ti til femten års undervisningserfaring i norskfaget. Lærer F og lærer D var meget erfarne norsklærere, begge med over tretti års undervisningserfaring i norsk. Lærer E var ganske fersk som norsklærer med mindre enn tre års undervisningserfaring i norsk. Lærer B var nyutdannet og hadde ingen tidligere erfaring innen norskundervisning. Lærer B jobbet ikke lenger ved skolen høsten 2015, og det var derfor noen spørsmål denne læreren ikke kunne svare på under intervjuet. Lærerne hadde ulik mengde erfaring fra norskundervisning, og de hadde ulike andre fag i tillegg, som for eksempel engelsk eller samfunnsfag.

3.4.2 Halvårsprøvenes utforming

På åttendetrinn var halvårsprøven delt inn i tre deler. En del gikk ut på å lese en tekst og svare på spørsmål til den. En del gikk ut på å gjøre grammatikkoppgaver, og siste delen var valg av langsvarsoppgave, hvor de valgte å besvare en av fire oppgaver. På niendetrinn var halvårsprøven delt inn i to deler. Første delen handlet om å lese to ulike tekster og svare på spørsmål til dem. Den andre delen var en langsvaroppgave hvor elevene valgte å besvare en av fire oppgaver. På tiendetrinn var halvårsprøven skriftligeeksamen i norsk fra 2011. Den var delt inn i to deler. Første delen handlet om å skrive en kort sammenhengende tekst ut i fra en

gitt påstand. Den andre delen handlet om å besvare en av fire oppgaver i heftet og skrive en lengre tekst.

På alle trinnene satt elevene alene ved hver sin pult hvor de aller fleste skrev oppgavene på datamaskin. Alle hadde samme tidsramme, foruten de med godkjent forlenget tid. Man kunne forvente at elevene hadde en forståelse av hva oppgavene som ble gitt gikk ut på, blant annet fordi det var vanlig ved skolen å forberede elevene til halvårsprøven.

3.4.3 Tilbakemeldingenes utforming

Lærernes tilbakemeldinger var skrevet for hånd i vurderingsskjemaer. Hos en lærer var tilbakemeldingene skrevet til slutt i elevenes tekster. Skjemaene hadde to kolonner. Kategorier etter vurderingskriterier i venstre kolonne, som for eksempel innhold og språklige virkemidler, og kommentar til hver kategori i kolonnen til høyre. De fleste av lærerne tok utgangspunkt i vurderingsskjemaet som var gitt av Utdanningsdirektoratet til eksamen på tiendetrinn, se vedlegg 8, i sine egne skjemaer.

Vurderingsskjemaene på de tre trinnene var noe ulike i utformingen. Lærerne på åttendetrinn brukte samme skjema som var en forenklet versjon av vurderingsskjemaet fra Utdanningsdirektoratet. I tillegg til vurderingskriteriene hadde lærerne med egne kolonner for de to andre delene i tillegg til langvarsoppgaven i halvårsprøven. På niendetrinn ble tilbakemeldingene utformet forskjellig. En lærer skrev sluttkommentarer i elevenes arbeider. Den andre læreren brukte skjemaet fra Utdanningsdirektoratet i sin helhet. På tiendetrinn brukte de to lærerne samme vurderingsskjema som var mer tilpasset enn skjemaet fra Utdanningsdirektoratet. Noen kategorier var tatt bort og noen egne lagt til. Alle lærerne skrev i tillegg kommentarer underveis i elevenes tekster.

Store deler av lærernes tilbakemeldinger gjaldt den siste delen av halvårsprøven, langvaroppgaven, som også var vektet tyngst av delene med tanke på karakteren som ble gitt. Det var derfor naturlig å ha størst fokus på tilbakemeldingene til denne delen.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført oktober 2015. Nesten to år etter at tilbakemeldingene ble samlet inn høsten 2013. Dette var både en styrke og en svakhet. En svakhet var lærernes hukommelse av de gitte tilbakemeldingene. Lærerne fikk 10-15 minutter for å lese gjennom

og sette seg inn i sine egne tilbakemeldinger inkludert elevtekstene og oppgavene som ble gitt høsten 2013 før intervjuene ble gjennomført. Likevel kunne jeg ikke få frem de eksakte tanker og meninger lærerne hadde i det tidsrommet tilbakemeldingene ble gitt.

En styrke jeg vil fremheve ved å gjennomføre intervjuene etter så lang tid var at lærerne trolig ikke var like følelsesmessig knyttet til tilbakemeldingene sine som de ville vært like etter å ha gitt dem. De kunne derfor ha større mulighet til å se sine egne tilbakemeldinger fra utsiden og reflektere over hvordan tilbakemeldingspraksisen var høsten 2013, og se den i forhold til tilbakemeldingspraksisen sin høsten 2015. En annen styrke var at jeg fikk mulighet til å spørre informantene om det hadde skjedd endringer i deres tilbakemeldingspraksis fra høsten 2013 til høsten 2015.

Jeg valgte å legge til rette et semistrukturert intervju. Det ble til gjennomføringen av intervjuene laget en intervjuguide, se vedlegg 4. I del en av intervjuguiden ble det lagt vekt på å utarbeide spørsmål hvor lærerne kunne komme med tanker og meninger om tilbakemelding generelt som kunne vise lærernes faglige innsikt, og mer konkret om deres egne tilbakemeldinger, hvor de kunne få frem sin praksis. Disse ble knyttet opp mot mitt første forskningsspørsmål.

I del to av intervjuguiden ble det lagt vekt på å utarbeide spørsmål som kunne få frem lærernes tanker og forståelse av deres felles forståelse og holdninger til vurdering av skriftlige arbeider, som igjen kunne peke på skolens helhetlige vurderingskultur. Disse ble hovedsakelig knyttet opp til mitt andre forskningsspørsmål. Intervjuguiden var veiledende, men ikke styrende. Jeg lot informantene reflektere og snakke ferdig. Jeg var opptatt av å være en god lytter slik at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene var noe flytende da lærerne ofte berørte flere spørsmål samtidig i sine refleksjoner.

3.5 Arbeide med datamaterialet

3.5.1 Transkribering

”I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Jeg brukte i mine intervjuer mobiltelefonen som lydopptaker, og omsatte lydopptakene til skriftlig språk i etterkant. Det

finnes ingen fasitsvar for hva man skal ta med i transkriberingen. Det kommer an på hva man vil ha frem og hva man skal bruke transkripsjonen til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). Jeg hørte først gjennom intervjuene for å få en helhetlig oversikt over innholdet. Deretter valgte jeg å transkribere mesteparten av intervjuene ord for ord. Jeg hadde mest fokus på de uttalelsene til lærerne som framstod som relevante i forhold til forskningsspørsmålene mine.

Transkribering er en prosess som tar tid, hvor man aldri får vært helt nøytral. Ting går tapt i prosessen fra muntlig til skriftlig språk, som kroppsspråk, og hvordan informantene for eksempel legger trykk på enkelte ord. Jeg transkriberte etter skriftspråkets normer, med utgangspunkt i Bokmålsordboka. Det bidro også til å anonymisere informantene. Jeg utelot korte ord som ”ehh” og ”hmm” fra transkripsjonen fordi disse ordene oppstod ofte i forbindelse med en pause som jeg valgte å markere med (pause). Der jeg transkriberte kun deler av et lengre svar eller kortet ned svaret har jeg brukt ... for å markere dette. Mine uttalelser som for eksempel oppfølgingsspørsmål står i parentes. Hvis jeg har tillagt transkriberingene noe, som et forklarende ord, står også dette i parentes. Man styrker troverdigheten til materialet gjennom å være systematisk og nøyaktig i gjengivingen av det som ble sagt. Jeg hørte gjennom alle intervjuene tre ganger for å være sikker på at jeg hadde fått skrevet ned riktig ordgjengiving og riktige formuleringer.

3.5.2 Analyse av datamaterialet

Ved å analysere datamaterialet ønsker man å skape mening (Postholm, 2010, s. 105). Både teorier og forskerens forforståelse er viktige utgangspunkt for analysen av datamaterialet (Johannessen et al., 2006, s. 161). Analysen av intervjuene mine var en deskriptiv analyse, hvor “ ... materialet blir samlet og delt inn i ulike deler”, noe som “ ... innebærer koding og kategorisering ...” (Postholm, 2010, s. 91). Etter transkriberingen av intervjuene kodet jeg materialet og trakk ut de uttalelsene som var relevante for å svare på mine forskningsspørsmål. Deretter kortet jeg ned lærernes utsagn der det var nødvendig. Så sorterte jeg utsagnene inn i kategorier som jeg utviklet for å kunne best mulig belyse forskningsspørsmålene mine:

-
- Tilbakemeldingens formål og form
 - Tilbakemeldingens innhold og oppfølging
 - Utfordringer knyttet til tilbakemeldinger
 - Synet på tilbakemeldingspraksisen da og nå
 - Tilbakemeldingspraksisen som del av vurderingskulturen

Kategoriene over har jeg beholdt i analysekapittelet hvor lærernes uttalelser blir brukt til å beskrive deres tilbakemeldingspraksis. Jeg plukket ut deler av intervjuet og delte de inn i kategorier for å kunne skape en mer helhetlig forståelse av- og innsikt i lærernes tilbakemeldingspraksis: ” ... en bedre forståelse av de enkelte delene kan bidra til en dypere, helhetlig forståelse av fenomenet ... som er studert” (Postholm, 2010, s. 105). Det kan ” ... forstås som den hermeneutiske sirkelen ...” som ” ... gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen” (Postholm, 2010, s. 105).

Tilbakemeldingene ble også kodet. Kodingen tok utgangspunkt i teorien til Hattie og Timperley (2007) og Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009). Lærernes kommentarer i vurderingsskjemaene ble med ulike fargepenner markert etter hvilken type tilbakemelding det var og hvilken informasjon de ga. Det samme ble gjort med lærernes kommentarer underveis i elevtekstene.

3.5.3 Fortolkning av datamaterialet

”*Fortolkning* er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ... helheten ... i datamaterialet” (Johannessen et al., 2006, s. 317). For å tilegne meg kunnskap om fortolkning henvendte jeg meg til hermeneutikken. Når vi skal fortolke tekstmateriale starter vi ikke med blanke ark (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 193). Vi har alltid en forforståelse når vi møter nye situasjoner.

Forforståelsen er det grunnlaget vi har før vi leser en tekst, og den vil alltid være med oss når vi går inn i en fortolkningsprosess. En fortolkningsprosess er en vekselvirkning som viser sammenhengen mellom tekstens deler og dens helhet. Det ” ... innebærer at vi forstår delene i en tekst ut i fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene” (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011, s. 191). Dette blir betegnet som den hermeneutiske sirkel. ”Den hermeneutiske sirkel illustrerer hvordan

fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes (Johannessen et al., 2006, s. 315).

Forforståelsen vår påvirker alt vi gjør og tenker. I forforståelsen finner vi også våre fordommer. Man må som fortolker skape en bevissthet om forforståelsen. Fortolkninger er basert på en persons skjønn, erfaring og dømmekraft (Gilje & Grimen, 2007, s. 162). Ut i fra denne kunnskapen bestrebet jeg meg med å være varsom på- og ta hensyn til min egen forforståelse da jeg fortolket lærernes tilbakemeldinger og det transkriberte materialet.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i mitt arbeid

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet. Krav om reliabilitet i kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig, fordi man ikke har like strukturerte metoder for innsamling av data som sikrer påliteligheten som i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2006, s. 198). Metodene i kvalitativ forskning er ofte situasjonsbestemte, slik at de er vanskelige eller umulige å skulle gjennomføre på nytt (Johannessen et al., 2006, s. 199). I kvalitativ forskning løser man denne utfordringen ved å beskrive og begrunne sine metodiske valg i forskningen på en grundig måte. Man bør dokumentere ” ... data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet ... ” (Johannessen et al., 2006, s. 199), for å øke kvaliteten på forskningen. Slik at funnene man presenterer i etterkant blir pålitelige.

Validitet i mitt arbeid

Validitet i kvalitative metoder handler om troverdighet og overførbarhet. Det ”... dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al., 2006, s. 199), og om resultater fra ett forskningsprosjekt kan overføres til lignende situasjoner (Johannessen et al., 2006, s. 200). For å styrke troverdigheten bør man bli godt kjent med det man undersøker, kjenne til konteksten, og bruke forskjellige metoder. Jeg tok hensyn til dette gjennom for eksempel metodetriangulering, som styrker troverdigheten (Johannessen et al., 2006, s. 199). Jeg strebet etter å finne ulike metoder som kunne gi meg relevante data i forhold til forskningsspørsmålene mine.

Angående overføring av forskningsresultater skriver Postholm (2010) følgende:” ... kontekstuell kunnskap kan være til nytte og overføres til andre, lignende settinger”

(Postholm, 2010, s. 131). Selv om forskningen min var situasjonsbestemt kan mine funn være til nytte for andre i lignende situasjoner, for ”All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn” (Johannessen et al., 2006, s. 200). Om min studie har overførbarhet til andre lignende situasjoner bestemmes av om jeg har ” ... lykkes i å etablere beskrivelser ... fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger” (Johannessen et al., 2006, s. 200). Videre bør ikke forskningen være ” ... et resultat av forskerens subjektive holdninger” (Johannessen, 2006, s. 201). Jeg har beskrevet mine beslutninger underveis i forskningsprosessen, og sett mulige ulemper med valgene jeg tok. Desto flinkere man er til å fremheve tolkningene i studien sin gjennom faglig argumentasjon og begrunnelse, desto bedre blir kvaliteten i forskningen.

3.7 Etske utfordringer og retningslinjer

Kvalitativ forskning medfører etiske utfordringer fordi man forsker på ” ... menneskelige prosesser ...” (Postholm, 2010, s. 142). Dette gjør at intervjueren bør “ ... behandle ... aktørene på forskningsfeltet med respekt” (Postholm, 2010, s. 142). Med kvalitativt forskningsintervju kommer man tett på intervjuobjektene. Man vil som forsker både oppnå gode data, men samtidig også verdsette de som deltar i arbeidet, og datamaterialet. Forskeren bør ta hensyn til etiske problemstillinger både før, under og etter gjennomføringen av innsamlingen av data (Postholm, 2010, s. 142).

Jeg hadde på forhånd inngått avtale gjennom samtykkebrev med informantene i forskningsarbeidet, se vedlegg 2 og 3. Hvor anonymitet ble sikret slik at informasjon som var til skade for deltakerne ble fjernet i presentasjonen av arbeidet (Postholm, 2010, s. 150). Jeg gjorde det klart i samtykkebrevet at deltakelse var frivillig og informantene kunne velge å trekke seg. Jeg fortalte lærerne på forhånd hvilke overordnede temaer intervjuet ville dreie seg om. Men jeg passet på så de ikke fikk så mye informasjon at det kunne påvirke dem, som ikke ville vært bra for forskningen (Postholm, 2010, s. 147). Jeg fortalte lærerne at jeg kunne komme tilbake og vise frem funnene, slik at informantene kunne dra nytte av studien. Jeg informerte også om at arbeidet var godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) i samtykkebrevet. I forhold til elevene og bruk av deres tekster sammen med lærernes tilbakemeldinger var jeg inne i hver av klassene og fortalte om oppgaven min. Hva den gikk ut på, og hvorfor jeg trengte å bruke elevenes arbeider sammen med lærernes

tilbakemeldinger. Jeg spurte så hvem som hadde lyst til å bidra, hvor de foresatte godkjente dette i samtykkebrev, se vedlegg 3.

Hvordan kan man være sikker på at man faktisk får tak i intervjupersonenes virkelige meninger? Det var viktig å skape en ramme slik at intervjuobjektene følte seg trygge og kunne prate åpent om temaene. Man vil ikke ha skeptiske deltakere som kan holde tilbake nyttig informasjon (Postholm, 2010, s. 148). Et annet etisk dilemma var hvor går grensen for hvor dypt man kan gå i tema i et intervju. For eksempel bør man ikke gå så dypt ned i temaet at man krenker intervjuobjektet, samtidig vil man ha gode data. Det gjorde at mine personlige vurderinger og ferdigheter var viktige.

Det var også viktig å skulle skille rollen som forsker fra det å være lærer, hvor det var en etisk oppgave ” ... å skille privat og fortrolig informasjon fra informasjon som kan være med på å gi svar på problemstillingen” (Postholm, 2010, s. 148). Etter datainnsamlingen var det viktig at jeg ikke la ”... ord i munnen ... ” på informantene og at sitat ble ”... riktig gjengitt” (Postholm, 2010, s. 150). Det er ikke ” ... etisk forsvarlig å stille ... ” (Postholm, 2010, s. 150) informantene i dårlig lys.

I tillegg finnes en nasjonal komité (NESH, 2006) som har utformet etiske retningslinjer ved forskningsarbeid som jeg fulgte. Etiske retningslinjer var viktige å følge slik at jeg tok vare på deltakerne i arbeidet og selve dataene. Noe som er med på å sikre at forskningsarbeidet blir av god kvalitet.

4. Analyse

Vurderingskulturen i en ungdomsskole med fokus på tilbakemeldingspraksis i norskfaget

Dette kapitlet vil belyse mitt første forskningsspørsmål: Hva kjennetegner lærernes tilbakemeldingspraksis? En styrke ved analysen min som helhet er tidspennet hvor man har de skriftlige tilbakemeldingene fra høsten 2013 og intervjuene fra høsten 2015. Dette mener jeg ga en unik mulighet til å få et enda bedre innsyn i lærernes tilbakemeldingspraksis.

Kapitlet er delt inn i tre deler. Først i 4.2 kommer en analyse med beskrivelser av lærernes tilbakemeldingspraksis basert på teorien til Hattie og Timperley (2007). I 4.3 kommer en analyse ved hjelp av Kronholm-Cederberg (2009) sitt responstriangel som gjøres gjennom å beskrive hva lærerne legger vekt på ut i fra hvert tekstnivå. Deretter i 4.4 presenteres lærernes tanker og meninger som kom frem i intervjuene. På grunn av oppgavens avgrensning i omfang ligger eksempler som oftest som vedlegg. Ordene tilbakemeldinger, vurderinger og kommentarer blir brukt om hverandre for variasjon i språket.

4.2 Kjennetegn på lærernes tilbakemeldingspraksis del 1

Bruk av modellen til Hattie og Timperley (2007) ga meg noen utfordringer i analysearbeidet. En utfordring ved å analysere tilbakemeldingene var at det ikke fulgte med mål i halvårsprøvene, og det kunne derfor bli vanskelig for meg å skulle si noe om feed up. Damir Budimlic (2012) hadde også denne utfordringen. Han skrev at han likevel kunne si noe om feed up i tilbakemeldingene han vurderte. Fordi lærerne burde basere sine tilbakemeldinger på den tiltenkte læringen:

Goals need to be clear in order for pupils to increase their learning and even though I have not seen any goals beforehand I will examine whether these are present in teachers' written responses, which I believe should be the case (Budimlic, 2012, s. 62).

Jeg er i store trekk enig i hva han argumenterer for. For selv om jeg ikke hadde målene for elevenes arbeid burde det være mulig å se om lærerne knyttet sine kommentarer opp mot den tiltenkte læringen, for eksempel i forhold til innhold, språk, struktur eller uttrykksmåte.

Det var til tider vanskelig å skille mellom feed forward og feed up i tilbakemeldingene, blant annet på grunn av lærernes språk og formuleringer. I eksempel 9 i vedlegg 5, hadde lærer E

med feed back ("Jeg regner med det er oppgave 2 du svarer på ...") og feed forward (... men det er veldig viktig at du skriver hvilken oppgave det er. De trekker ned for det på eksamen. Av meg får du en sjanse til...). Hva så med feed up. Læreren forklarte hvorfor det var viktig at eleven husket på å oppgi oppgavenummer neste gang. Det var en konkret tilbakemelding som kunne gi grunnlag for et videre arbeid hvor målet kunne forstås som at oppgavenummeret måtte oppgis. Men det var ikke formulert som et videre mål eller knyttet opp mot et konkret mål som ville tilsi at det var bruk av feed up. Feed up " ... handler om målet for oppgaven og forventninger til hva som kreves" (Haugaløkken et al., 2009, s. 38). Feed up skal peke på videre mål, men selve begrepet mål er nokså vidt. For eksempel kan det være opp til leseren om en kommentar oppfattes som et mål eller ikke. Jeg mener at kommentarer som pekte på den tiltenkte læringen som var godt begrunnet, selv uten at det stod som et spesifikt mål, viste tydelig veien videre for hva eleven måtte gjøre for å øke sin kompetanse. Derfor mener jeg slike kommentarer kunne tolkes som en form for feed up.

Et annet utfordrende eksempel var en kommentar hos lærer A: "Mange tanker skal ned på papiret, men fingrene jobber ikke like fort som tankene, derfor blir det rotete innholdsmessig. Bruk tankekart". Læreren sa noe om hva det gjorde med innholdet at eleven ikke fikk samlet tankene sine, men ikke direkte hva det betydde for eleven å rette opp i dette til neste gang, selv om det står: "Bruk tankekart", som kan tolkes som et mulig mål videre. Dette ble da feed back og feed forward og et forsøk på feed up slik jeg forstår Hattie og Timperley (2007). Læreren kunne for eksempel ha skrevet: "bruk tankekart for å strukturere tankene dine bedre på forhånd, slik at innholdet henger bedre sammen i teksten, det vil kunne øke skrivekompetansen din", for at det også skulle vært bruk av feed up i tillegg til feed back og feed forward.

Det kunne være tynne skillelinjer mellom begrepene feed forward og feed up i lærernes tilbakemeldinger. Noen ganger kunne det være formuleringen til lærerne som utgjorde forskjellen. Hvor god en kvalitativ studie blir bestemmes av " ... forskerens evne til å behandle og tolke data" (Postholm, 2010, s. 136). Derfor blir det viktig å se mulig utfordringer i analysearbeidet, og reflektere over egne fortolkninger og beslutninger. Som ved noen av lærernes kommentarer som var utfordrende å analysere. Jeg så at mange av lærernes kommentarer kunne plasseres i flere av kategoriene hos Hattie og Timperley (2007). Jeg valgte å plassere kommentarene der de var mest relevante for å belyse forskningsspørsmålene mine.

4.2.1 Feed back, feed forward og feed up

Feed back, feed forward og feed up hos lærerne på åttendetrinn

Det som kjennetegnet tilbakemeldingene på åttendetrinn var mest bruk av feed back, varierende bruk av feed forward og noe bruk av feed up hos en lærer.

I tilbakemeldingene til lærer A var det bruk av feed back, feed forward og noe bruk av feed up. Mesteparten av tilbakemeldingene var hos lærer A feed back, hvor læreren beskrev hva elevene hadde fått til, eller ikke fått til. Lærer A ga en del feed forward kommentarer, og noen få kommentarer som kunne tolkes som feed up kommentarer, se eksempel 1 i vedlegg 5. Denne tilbakemeldingen inneholdt feed back ("Du bruker en del skildringer ..."), feed forward ("... du kan med fordel bruke flere ..."), og feed up ("... det vil gjøre språket mer levende"). Denne tilbakemeldingen sa noe om hvordan språket ville bli hvis eleven tok rådet til følge. Det kunne tolkes som et mulig mål selv om at det ikke er direkte uttrykt. At språket til eleven kunne bli bedre ved å gjøre det mer levende. Denne kommentaren kunne tolkes som en form for feed up. Slike kommentarer gikk igjen hos lærer A i flere av vurderingene under kategorien "Språklige virkemidler" i vurderingsskjemaet. Men utover denne kategorien hadde ikke læreren gitt kommentarer som kunne tolkes som feed up. Basert på karakterene var det hos lærer A ingen klare forskjeller mellom hvilke typer tilbakemeldinger som ble gitt til sterke kontra svake elever. Lærer A ga både sterke elever og svake elever feed forward i sine tilbakemeldinger, se eksempel 2 i vedlegg 5. Lærer A ga noe ros i form av hvor godt noe var, for eksempel: "Du skriver godt og har få skrivefeil".

I tilbakemeldingene til lærer B var det bruk av feed back, noe feed forward, men ikke feed up. Lærer B var mest opptatt av å beskrive hva elevene enten hadde fått til eller ikke fått til, ofte uten å gi råd om forbedringer eller videre arbeid, se eksempel 4 i vedlegg 5. Flere ganger var kommentarene kortere enn i eksempel 4, som for eksempel: "Gode skildringer" eller "Ikke noen avsnitt". Det fantes noe bruk av feed forward hos lærer B, se eksempel 3 i vedlegg 5. Her ga lærer B en konkret beskjed om hva som burde forbedres, men læreren skrev ingenting om hvordan eller hvorfor det burde forbedres. Flere av feed forward kommentarene var forsiktig formulert som for eksempel: "Du kunne kanskje skildret noe mer?". Lærer B ga av og til ros, ved å skrive at noe for eksempel var "bra" eller "veldig bra". Basert på karakterene hadde lærer B gitt den sterkeste eleven og en av de svakeste elevene kun feed back.

I tilbakemeldingene til lærer C var det bruk av feed back og feed forward, men ikke feed up. Det var mest bruk av feed back. Lærer C sine tilbakemeldinger var i likhet med lærer B sine skrevet på en summativ måte. Ofte var tilbakemeldingene uten feed forward kommentarer, se eksempel 5 i vedlegg 5. Lærer C ga mye begrunnet feed back, som i eksempel 5 i vedlegg 5, hvor lærer C summerte opp uttrykksmåten med eksempler på hvorfor den var av middels måloppnåelse. Læreren ga videre ingen konkrete kommentarer om hvordan eller hvorfor eleven burde forbedre seg. Feed forward kommentarene som fantes hos lærer C var ofte forsiktig formulert, se eksempel 6 i vedlegg 5. Lærer C hadde i eksempel 6 gitt en feed forward kommentar basert på noe eleven hadde mestret til en viss grad. Lærer C ga ofte elevene ros i form av at noe var for eksempel ”stort sett bra” eller ”ganske bra”. Lærer C ga flest feed forward kommentarer til den eleven med den laveste karakteren.

Feed back, feed forward og feed up hos lærerne på niendetrinn

Det som kjennetegnet tilbakemeldingene på niendetrinn var mest bruk av feed back, varierende bruk av feed forward og noe bruk av feed up hos en lærer.

I tilbakemeldingene til lærer D var det feed back og feed forward, men ikke feed up. Læreren brukte ikke et vurderingsskjema, men skrev kommentarer underveis i elevenes arbeider og en sluttkommentar i teksten, se eksempel 7 i vedlegg 5. Sluttkommentaren i eksempel 7 hadde en feed back som var generell. Læreren var trolig fornøyd med arbeidet til eleven ved å skrive: ”Et godt og solid arbeid ...”, et eksempel på generell ros. Læreren ga konkret feed forward i form av at eleven måtte huske på anførselstegn. Læreren ga også et eksempel på hvordan anførselstegn skulle være. Lærer D ga ikke like grundige tilbakemeldinger i forhold til forskjellige faglige kategorier slik de andre lærerne som brukte vurderingsskjemaer gjorde, se eksempel 8 i vedlegg 5. Denne kommentaren var til en elev på et faglig høyt nivå og ga kun begrunnet feed back. En av lærer D sine feed forward kommentarer lød: ”Se godt over besvarelsen før du leverer”. Lærer D ga elevene sine ofte ros på andre måter enn å skrive at noe var ”bra”, for eksempel: ”En fornøydlig historie! Morsomt språk med gode sammenligninger ...” eller ”Du har en helt spesiell og unik fortellerstil ...”.

I tilbakemeldingene til lærer E var det bruk av feed back, feed forward og feed up. Lærer E brukte vurderingsskjemaet fra Utdanningsdirektoratet i sin helhet, se eksempel 9 i vedlegg 5. Lærer E brukte skjemaet summativt, men utfylte ofte feed back med feed forward. Feed forward kommentarene hos lærer E var stort sett begrunnet og med eksempler, se eksempel 10 i vedlegg 5. Lærer E hadde i eksempel 9 i vedlegg 5 som nevnt og forklart i innledningen

med feed back, feed forward og feed up. Lærer E hadde noen flere kommentarer som mulig kunne tolkes som en form for feed up, for eksempel: ”Du må øve på å skrive kortere setninger og bruk av komma og punktum. Det vil gjøre teksten din lettere å lese”. Denne kommentaren pekte mot den tiltenkte læringen, at tekstene til eleven ville kunne kommunisere bedre med leseren. Hos lærer E fikk de elevene som lå på middels måloppnåelse flest feed forward kommentarer, mens de to elevene med høyest karakter fikk færrest. Lærer E ga ofte ros, noen ganger var den begrunnet som for eksempel: ”Fint at du bruker ”cliffhangere”! Det gir en fin effekt”. Ellers brukte lærer E ofte ulike varianter av ordene ”bra” eller ”god” for å gi ros.

Feed back, feed forward og feed up hos lærerne på tiendetrinn

Det som kjennetegnet tilbakemeldingene på tiendetrinn var mest bruk av feed back, noe bruk av feed forward, og ikke bruk av feed up.

I tilbakemeldingene til lærer F var det mest bruk av feed back og noe feed forward. Lærer F brukte et vurderingsskjema som var mer tilpasset enn det fra Utdanningsdirektoratet. En av kategoriene som læreren hadde lagt til selv var ”Evt. Annet”. En kategori hvor læreren kunne tilpasse kommentarer til hver elev, som kunne dekke opp for de kategoriene som var utelatt, se eksempel 11 i vedlegg 5. Lærer F ga i denne kommentaren feed back om at eleven hadde hatt framgang. Deretter kom feed forward som for eksempel ”Les ellers sakte gjennom for å se om det du skriver `stemmer`”. Lærer F ga ofte kort summative feed back og noen ganger i tillegg kort formulert feed forward, se eksempel 12 i vedlegg 5. Kommentarene til lærer F var i varierende grad begrunnet, se eksempel 13 i vedlegg 5. De som var begrunnet var stort sett konkrete og presise. Lærer F ga tidvis ros gjennom formuleringer som: ”mye riktig”, ”fyldig innhold”, eller ved at noe var ”ganske bra” eller ”stort sett bra”. Rosen var av og til begrunnet slik som ”God variasjon i setningsbinding og ordvalg”. Lærer F ga eleven med den høyeste karakteren kun feed back.

Lærer D hadde også skrevet tilbakemeldinger på tiendetrinn. Lærer D brukte her samme vurderingsskjema som lærer F. I tilbakemeldingene til lærer D på tiendetrinn var det flere eksempler på bruk av feed forward enn i tilbakemeldingene på niendetrinn, men fortsatt ikke bruk av feed up. Lærer D sin feed back og feed forward var ofte korte kommentarer i vurderingsskjemaet, som hos lærer F, se eksempel 14 i vedlegg 5. Lærer D hadde også noen tilbakemeldinger som var bedre begrunnet, se eksempel 15 i vedlegg 5. Selv om mange av kommentarene var korte var de konkrete, som for eksempel: ”Bruk samme tid av verbet i

samme setning”. Lærer D ga ros kun et fåtall ganger i disse tilbakemeldingene, som for eksempel: ”God sammenheng ...” eller ”Du er god til å ordlegge deg ...”.

4.2.2 Task level, process level, self-regulation level og self level

Tilbakemeldinger på task level

Tilbakemeldingene til lærerne beskrev i ulik grad noe om hvordan eller i hvilken grad elevene hadde løst oppgavene. Noen ganger refererte lærerne til grad av måloppnåelse i kommentarene, se eksempel 16 i vedlegg 5. Det var ulikt blant lærerne hvor beskrivende disse kommentarene var. Alle tilbakemeldingene inneholdt en karakter, ofte på samme side, eller på baksiden av vurderingsskjemaet. Karakteren sa noe summativt om på hvilke nivå elevene hadde løst oppgavene.

Tilbakemeldinger på process level

Nesten alle tilbakemeldingene til lærerne inneholdt konkrete kommentarer om det var noe som kunne forbedres i elevenes arbeider. Imidlertid inneholdt lærernes tilbakemeldinger få spørsmål eller hint som ga elevene anledning til å forbedre sine prosesser eller strategier i skrivearbeidet. Det var noen få eksempler. Lærer E skrev til en elev: ”Du kunne godt ha gjort litt mer ut av avslutningen, det kan du tenke på til neste gang!” En slik kommentar ga eleven hint om at hun/han burde ha mer fokus på å prøve og lage en bedre avslutning neste gang. Lærer D skrev blant annet dette i en kommentar: ”Det er viktig, men kunne du ha forklart det mer presis? Sammenfattet dette?”, en kommentar som kunne få eleven til å reflektere over egen skriveprosess. Det var som helhet meget få tilbakemeldinger som angikk ”Prosessene som er viktige for å forstå og utføre oppgaven” (Haugaløkken et al., 2009, s. 37).

Tilbakemelding på self-regulation level

Det var få tilbakemeldinger i min studie som rettet ”... oppmerksomheten mot hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer handlinger mot læringsmål på” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 2). Det fantes kommentarer som forsøkte å gi elevene hjelp til å overvåke sine egne skriveprosesser. For eksempel hos lærer A: ”Bruk tid på finne svarene i teksten”. Hos lærer B: ”Kanskje lurt og ikke `stresse` seg gjennom?”, og hos lærer F: ”Les ellers sakte gjennom for å se om det du skriver `stemmer`”. Om disse ble oppfattet av elevene som at de burde bli flinkere til å ”Vurdere seg selv og kontrollere sine egne læringsprosesser” (Haugaløkken, 2009, s. 37) er en del av elevperspektivet som ligger

utenfor denne oppgaven. Lærerne forsøkte noen ganger å gi elevene tips som i ulik grad kunne hjelpe elevenes selvregulering.

Tilbakemeldinger på self level

Det var noen tilbakemeldinger på dette nivået i min studie. Disse "... typically expresses positive (and sometimes negative) evaluations and affect about the student (Brophy, 1981)" (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). En slik kommentar ble gitt i eksempel 7 i vedlegg 5: " Et godt og solid arbeid, (navn på eleven) ... " Den pekte på at elevene hadde gjort en god jobb, men det stod ikke hva som var bra. Lærerne brukte generelt en del formuleringer med ordet bra eller godt. Disse kunne til tider tolkes som personlige kommentarer på Self level fordi de ikke var knyttet opp mot hva som var bra eller til mål for arbeidet.

4.2.3 Oppsummering del 1

Analysen min viste at alle lærerne ga elevene sine feed back. Videre inneholdt nesten alle tilbakemeldingene feed forward. Kun tre elevarbeider hadde ikke feed forward, hvor to av besvarelsene var av høy måloppnåelse. Det var kun et fåtall av vurderingene som hadde kommentarer som kunne tolkes som en form for feed up, disse ble gitt av to lærere. Generelt var lærernes kommentarer i ulik grad beskrivende og det var forskjell i hvilken grad lærerne begrunnet sine kommentarer. Alle lærerne ga i ulik grad en tilbakemelding på task level. Det fantes få tilbakemeldinger på process level og self-regulation level. Det var noen tilbakemeldinger på self level.

4.3 Kjennetegn på lærernes tilbakemeldingspraksis del 2

Jeg la til grunn både lærernes kommentarer i vurderingsskjemaene og kommentarene lærerne måtte ha underveis i elevtekstene for å belyse de ulike tekstnivåene. Jeg startet med det mest lokale tekstnivået, og tok så for meg hvert nivå opp mot det mest globale nivået i Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel. Hva hvert tekstnivå skulle inneholdt ble forklart i 2.3.4. Analysen av lærernes kommentarer ut i fra responstriangelet var lite utfordrende fordi det var konkret hva hvert tekstnivå skulle inneholde.

4.3.1 De ulike tekstnivåene

Tilbakemeldinger på ortografi

Det kom frem i tilbakemeldingene at de fleste lærerne rettet rettskrivingen nøye, men de hadde ingen felles praksis. Lærer A og C rettet feilene og skrev over hva som var riktig, se eksempel 1 i vedlegg 6. Lærer D og B gjorde en mellomting, hvor de satte strek under ordene eller tegnsettingen som var feil, og noen ganger skrev de over eller ved siden av hva som var riktig eller bedre. Lærer E gjorde noen ganger som i eksempel 1 i vedlegg 4, andre ganger satt læreren strek i teksten hvor det stod i margen hvilken type feil det var, som i eksempel 2 i vedlegg 6. Lærer F gjorde som Lærer E, satte strek under ordene i teksten og kommenterte feilene i margen.

Noen av lærerne rettet konsekvent feil på rettskriving og tegnsetting. Det ga mange streker underveis i elevtekstene. Mens enkelte av lærerne var noe mer selektive, som ga færre markeringer. Uansett hadde lærerne mye fokus på å rette elevenes rettskriving og tegnsetting og det ble som helhet ofte mange streker underveis i elevenes tekster. I flere av vurderingsskjemaene var rettskriving og tegnsetting også egne kriterier, som ble kommentert i tillegg. For eksempel påpekte lærerne ofte konkrete forbedringer knyttet til tegnsetting i vurderingsskjemaene. Som: ”Bør øve på kommaregler” og ”Husk å være nøyaktig med om det skal være punktum eller komma. Hos de elevene med få feil stod det ofte kun ”bra tegnsetting” eller ”god tegnsetting”. Lærerne rettet rettskriving og tegnsetting på alle tre trinnene grundig.

Tilbakemeldinger på ordvalg og ordbruk

Lærerne rettet og kommenterte ordvalg og ordbruk, men disse var i mindretall i forhold til kommentarer på rettskriving og tegnsetting. En logisk grunn til det kan være at elevene hadde færre feil angående ordvalg og ordbruk enn på rettskriving og tegnsetting. De fleste lærerne skrev ved feil på ordvalg eller ordbruk forslag til riktig ord eller et mer egnet ord over i teksten, se eksempel 3-5 og 7-8 i vedlegg 6. Lærer D oppga ved noen anledninger ikke et bedre ord, se eksempel 6 i vedlegg 6, men henvendte seg til eleven slik at hun/han kunne finne et mer egnet ord selv.

Tilbakemeldinger på syntaks

Lærerne påpekte noe om syntaksen i tilbakemeldingene til de fleste elevene. Det var flere tilbakemeldinger på syntaks enn ordbruk og ordvalg hos lærerne, men ikke like mange som

på rettskriving og tegnsetting. Lærer B skrev i en av sine kommentarer: ”Du har noen setningssammensetninger som ikke er så bra, kanskje har du hatt det litt travelt?” Denne kommentaren stod i vurderingsskjemaet, men det var ikke tydelig markert hvor i teksten disse setningene befant seg. Lærer C skrev i en kommentar: ”Du har en bra skriftlig uttrykksmåte, med god setn. oppbygging. Et par steder småfeil ang. ordstillingen i setningen”. Læreren markerte også underveis i teksten med piler hvordan det skulle være, se eksempel 9 i vedlegg 6.

Lærer E skrev i en kommentar: ”Setningene dine blir også litt for lange. Bruk punktum og del inn bedre”. I teksten til eleven hadde lærer E også markert dette, se eksempel 10 i vedlegg 6. Lærer D formulerte samme problemstilling på denne måten i en kommentar: ”Greit og klart, men det blir litt ”omstendelig”. Tips: skriv kortere setninger og ”stram” inn handling!”. Hvor lærer D markerte underveis i teksten hvor det burde vært komma og eventuelt punktum. Lærerne beskrev ofte hva som var feil, og skrev noen ganger videre hva som burde forbedres. De fleste lærerne var flinke til å markere hvor feilene var.

Tilbakemelding på struktur

Det var generelt få tilbakemeldinger som inneholdt informasjon om struktur og den formelle oppbyggingen av tekstene, men det var noen eksempler. Se eksempel 11 i vedlegg 6 hvor lærer A påpekte at det tok litt for lang tid før eleven kommer til hoveddelen av teksten, selve reisen, og at den var kort i forhold til innledningen. Lærer F kommenterte oppbyggingen slik i en av sine tilbakemeldinger: ”Ganske greit oppbygd reflekterende tekst (innledning, hoveddel og avslutning). Noen avsnitt blir for korte. Husk også å skrive alle linjene ut i et avsnitt ... ” Lærer D hadde en kommentar hvor han påpekte mangel av innledning, se eksempel 12 i vedlegg 6.

Lærer E hadde en lignende kommentar hvor hun/han skrev at avslutningen ble for kort, se eksempel 13 i vedlegg 6. De fleste lærerne kommenterte bruken av avsnitt som en del av teksten oppbygging, se eksempel 14 i vedlegg 6. Avsnitt var en egen kategori i vurderingsskjemaet på åttende trinn, som en del av kategorien ”Oppbygging” i vurderingsskjemaet på niendetrinn, og ble kommentert under kategorien ”Teksttype” på tiendetrinn. Utenom kommentarer på bruken av avsnitt fantes det få tilbakemeldinger på struktur og formell oppbygging.

Tilbakemelding på innhold og sjanger

Lærerne ga elevene en kommentar på innhold og kommenterte noen ganger sjangerkunnskap. Kategorien ”Innhold” var en egen kategori i alle vurderingsskjemaene. Det fantes store sprik i utførelsen av tilbakemeldingene på innhold hos lærerne. Noen av lærerne skrev kun ”godt innhold” eller ”bra innhold”, se eksempel 15 i vedlegg 6. Mens andre lærere beskrev mer, se eksempel 16 i vedlegg 6. Kommentarer på sjanger var hos de fleste lærerne korte og ofte skrev lærerne om det eleven hadde skrevet samsvarte med oppgaven eller ikke. Dette pekte også på innhold fordi oppgavene ofte var åpne slik at elevene selv valgte hvilken teksttype de ville skrive og hva de ville ha med i sitt innhold.

For eksempel var den ene oppgaveteksten på åttendetrinn: ”Dere er helt udugelige foreldre! Alle de andre i klassen får lov” Han/hun styrtet ned trappen. Han/hun fikk så vidt dratt med seg vindjakka si i farten. Skriv videre på denne fortellingen. Du velger overskrift selv”. Denne oppgaven la opp til en skjønnlitterær tekst, og en av tilbakemeldingene til denne oppgaven angående innhold var som følger hos lærer C: ”Du har skrevet en tekst som samsvarer med oppgaven. Greit innholdsmessig, selv om det er mye rart som skjer. Mot slutten blir handlingen urealistisk, men det er lov i en oppdiktet fortelling”. Lærer C skrev at teksten til eleven samsvarte med oppgaven, som kan tolkes som at eleven hadde skrevet en tekst med kjennetegn for en fortelling. Lærer C kommenterte videre innholdet i teksten.

I de tilbakemeldingene som var mer beskrivende, kunne kommentarer på innhold og sjanger gå over i hverandre. Noe Kronholm-Cederberg (2009) påpekte som naturlig: ”Både lärarresponser och responsberättelserna tangerar ofta bägge aspekterna samtidigt. När läraren påpekar något om uppsatsens innehåll nuddar han samtidigt vid genreproblematiken ...” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 250). Poenget var ikke å skille de to kategoriene, men å vise hva lærerne fikk frem ved de to kategoriene (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 250). Hos lærer E derimot var kategoriene innhold og sjanger skilt fra hverandre i vurderingsskjemaet, se eksempel 17 i vedlegg 6. Lærer F og lærer D hadde på tiendetrinn også delte kategorier som het ”Innhold” og ”Teksttype”, se eksempel 18 i vedlegg 6. Det skilte fra elevtekst til elevtekst, og fra lærer til lærer hvor beskrivende tilbakemeldingene på innholdet var.

Tilbakemelding om skrivesituasjonen

I min studie var det noen få kommentarer som angikk skrivesituasjonen. Et par av kommentarene gikk ut på tidsbruken til elevene, se eksempel 19 i vedlegg 6. Noen elever kan ha vært mer opptatt av å bli ferdige enn å bruke tiden godt, noe trolig lærer B mente med

denne kommentaren. Videre hadde lærer A en kommentar på dette nivået, se eksempel 20 i vedlegg 6. Lærer A påpekte at eleven burde forklare mer i sine svar, og at svarene burde skrives på pc og ikke i oppgaveheftet. Lærer E hadde noen kommentarer angående tekstens kommunikasjon, som: ”Teksten kommuniserer godt og vekker interesse hos leseren”. Utover disse eksemplene var det få tilbakemeldinger som pekte på det mest globale tekstnivået.

4.3.2 Oppsummering del 2

Jeg skrev i 2.3.5 at det i studien kom til å bli viktig å se på hvilke ulike tekstnivåer lærerne kommenterte og hvor spesifikke disse kommentarene var for sterkere kunne antyde tilbakemeldingspraksisen og dermed vurderingskulturen til lærerne. Analysen min viste at lærerne ga flere kommentarer på de lokale nivåene enn på de globale nivåene. Lærerne hadde mest fokus på det mest lokale nivået, ortografi, i sine tilbakemeldinger. Deretter syntaks, og så innhold, som er det nest mest globale nivået. Det fantes noen ganger i ulik grad kommentarer på ordbruk, ordvalg og sjanger eller teksttype. Lærerne hadde en del fokus på avsnitt, men ellers fantes det få kommentarer angående struktur og oppbygging. Det fantes også få kommentarer angående skrivesituasjonen. Hvor god informasjon lærernes tilbakemeldinger ga på hvert tekstnivå varierte. Selv om alle lærerne prøvde å si noe positivt til hver elev, kom det ofte frem flere svakheter enn styrker i elevenes tekster.

4.4 Kjennetegn på lærernes tilbakemeldingspraksis del 3

Flere av lærerne uttrykte at det var interessant å se hva de skrev høsten 2013, samtidig litt utfordrende med tanke på hukommelsen. Det hjalp mye at de fikk lese gjennom tilbakemeldingene sine og oppgaveheftet som ble gitt. Allerede da startet lærerne å reflektere over egen tilbakemeldingspraksis, se eksempel 1 og 2 i vedlegg 7. Lærer F kommenterte utfordringen med hukommelsen slik: “Nei, det var jo veldig greit egentlig ... du vil jo finne igjen de samme elementene i vurderinger jeg gir i dag ...”. Det var enkelte spørsmål lærerne ikke kunne svare like godt på fordi de ikke husket eksakt hvordan ting ble gjort høsten 2013. Likevel ble jeg imponert over hvor mye de faktisk husket.

Det vil bli brukt noen eksempler for å belyse lærernes betraktninger og henvist til flere eksempler i vedlegg 7. Lærerne forklarte seg ofte om tilbakemeldingene høsten 2013 i nåtid under intervjuene høsten 2015, En grunn til det kan være at lærerne hadde tilbakemeldingene fra høsten 2013 framfor seg og pratet ut i fra de i flere tilfeller.

4.4.1 Tilbakemeldingens formål og form

Lærerne uttalte på ulike måter at tilbakemeldingene burde gi elevene informasjon om hvordan det hadde gått med arbeidet deres, feed back, og si noe om mulige forbedringer, feed forward, se eksempel 3-7 i vedlegg 7. Lærer E forklarte det slik:

... jeg tenker at dem skal vite hva dem har gjort bra, har fått til, for alle har fått til noe, og så tenker jeg at uansett hvor flink du er, så skal du ha en tilbakemelding som gir deg og en mulighet til å bli enda bedre ...

Lærerne var enige om at tilbakemeldinger kunne motivere elevene til videre læring. Lærer E fikk frem dette slik:

... jeg tror det er motiverende (pause) å få de positive tilbakemeldingene, det som faktisk er bra ... at man fokuserer på det selv hos en toerelev... og kanskje forklarer hva, hvorfor, noe er bra og sånn. Og så tror jeg kanskje at ikke altfor mye tilbakemelding er motiverende ...

Andre lærerne uttrykte tanker om at konstruktive tilbakemeldinger med for eksempel ros kunne bidra til motivasjon. Det kom også frem at tilbakemeldinger burde være forståelig for elevene for å kunne gi motivasjon til læring. Det ble også nevnt at hvor mye motivasjon elevene kunne få ut av tilbakemeldinger varierte. Noen elever kan bli trykt ned om de ikke ser det positive i lærernes kommentarer. Se eksempel 8-10 i vedlegg 7 for flere uttalelser.

4.4.2 Tilbakemeldingenes innhold og oppfølging

De fleste lærerne fortalte de høsten 2013 vektla innholdet som det aller viktigste i sine tilbakemeldinger. For eksempel uttalte lærer A: "For at dem skal kunne bli bedre vil jeg jo si ... innholdet ... hvis det ikke er noe innhold, er det ikke noe vits at det er grammatisk riktig ...". I tillegg uttalte enkelte at språket også var viktig å påpeke. Lærer C forklarte seg slik:

... det som ... blir de største delene for meg er innholdet og språket. At dem får til å skrive et fylldig innhold som samsvarer med oppgaven, og gi tilbakemelding på hvordan de kan gjøre språket bedre, eller gjøre teksten mer spennende ... det er fortsatt det jeg anser som viktigst.

Høsten 2015 holdt lærerne fortsatt fast på at innholdet og deretter språket i elevtekstene var det viktigste å kommentere for å utvikle elevenes skriving. Som lærer D sa: "... på sikt er ... det klart innholdet, den ideen du har, den som er viktig videre i livet". Lærer E nevnte i tillegg at strukturen var viktig:

... jeg ser fortsatt på struktur og innhold som det viktigste, for det er denne kommunikasjonen og at du gir et svar på det oppgaven spør om som er viktig ... det var det vi egentlig lærte på norskstudiet og, ikke heng deg opp alltid i de her skrivefeilene ...

For flere av uttalelsene om dette, se eksempel 11-14 i vedlegg 7. I hvilken grad elevene arbeidet med tilbakemeldingene i etterkant høsten 2013 ble gjort ulikt. Lærer C fortalte:

... i liten grad ble det lagt til rette for det. Ja, det ble for dårlig lagt til rette for det ... de fikk på en måte tilbakemeldingene og skulle gå igjennom dem, men jobbet ikke sånn bevisst med det etterpå.

Lærer C hadde endret seg høsten 2015: ”Nå er det mer bevisst, for meg personlig hvert fall ...”. Noen av lærerne slet med å huske hva som ble gjort av etterarbeid høsten 2013. For eksempel lærer F: ”Det husker jeg ikke nå, men normalt prøver du jo å få tid til det, eller så har det jo i grunn ikke noe særlig for seg ...”. Lærer E sa de ikke jobbet så mye med tilbakemeldingene, men at hun/han delte ut tilbakemeldingene først og skrev på karakteren etter at elevene hadde skrevet en egen vurdering, se eksempel 15 i vedlegg 7. Hvordan lærerne la til rette for etterarbeid med tilbakemeldingene av større skriftlige arbeider høsten 2015 var også ulikt. Lærer E sa at hun/han fortsatt gjorde som høsten 2013. Lærer C hadde blitt mer bevisst på etterarbeidet. Lærer A uttalte at hun/han ga elevene timen ut til å stille spørsmål. Lærer F fortalte at hun/han prøvde å få tid til det. Lærer D gjorde det på samme måte som høsten 2015. Se eksempel 16-18 i vedlegg 7 for noen av deres uttalelser.

I hvilken grad mål eller kriterier for arbeidet ble klargjort på forhånd høsten 2013 og senere høsten 2015 var også lærerne noe uenige om. Lærer C fortalte at han/hun gjorde dette høsten 2013: ”... med oppgavearket fikk de alltid vurderingskriterier hvor det stod hva de ble vurdert i, så påpekte jeg at dette er det jeg ser på”. Høsten 2015 ble det gjort ”På samme måten egentlig ...”, sa lærer C. Lærer E fortalte også at hun/han forklarte mål før oppgaven:

Ja, vi gikk jo gjennom målene først ... altså kompetansemåla som vi er opptatt av her ... brøt dem ned litt, (pause) så dem skulle bli litt mer forståelige, og brukte da de ut i fra vurderingssituasjonen ... De stod formulert på en litt annen måte på et eget ark ...

Dette gjorde lærer E fortsatt høsten 2015 og fortalte om en utvikling siden høsten 2013: ”... vi lar dem (elevene) være med å bestemme litt kriterier og slik selv ut i fra de måla ...”. Lærer D uttalte seg slik om høsten 2013: ”Det var nok for dårlig, altså det har jeg blitt mer bevisst på nå ... brukt mer eksempeloppgaver ... og hva er det som målet med denne

oppgava her. Hvordan skal vi analysere oppgaver og slik ...”. Lærer F og lærer A husket ikke hvordan det ble gjort høsten 2013. Men lærer A fortalte om en utvikling høsten 2015: ”Nå har jeg blitt mye flinkere til det ... Vi går gjennom kriterier for hva som må være med for at det skal være en god tekst ...” De fleste lærerne uttalte at de hadde blitt mer reflekterte angående arbeid med tilbakemeldinger og bruk av læringsmål og kriterier høsten 2015.

4.4.3 utfordringer knyttet til tilbakemeldinger

De fleste lærerne var enige om at det som var mest utfordrende ved å skrive tilbakemeldinger var å ordlegge seg slik at elevene kunne forstå dem, se eksempel 19-21 i vedlegg 7. Lærer B forklarte seg konsist slik: “Det synes jeg er å formulere det på en sånn måte at eleven skjønner hva du mener ...”. Lærer A uttalte at det mest utfordrende var å skrive tilbakemeldinger til de sterkeste og de svakeste elevene:

Den største utfordringen er når det enten er så bra, at det nesten bare blir pirk for å finne noe som dem skal jobbe videre med, eller at det er så dårlig at du ikke klarer å finne det som er positivt. Det er utfordrende, for jeg synes det er viktig å alltid begynne med noe positivt ...

Lærer C tok også opp utfordringen med de sterke elevene: ” ... for dem skal også ha tilbakemeldinger som skal få dem videre framover ... selv om det er en veldig bra tekst, er det alltid noe som man kan påpeke som de kan gjøre enda bedre, men da er det veldig fort gjort å skrive at dette var kjempebra, fortsett slik ...” Lærer A tar i tillegg opp flere utfordringer med tilbakemeldinger i sin betraktning, se eksempel 22 i vedlegg 7. Lærer A pekte blant annet på mengden i tilbakemeldingene. At for mye skrift kan gjøre at elevene ikke leser kommentarene, og at lærerne eventuelt gjør arbeidet for ingen nytte.

Det viste seg at noen lærere ga ut tilbakemeldingen og karakteren sammen, mens andre ga ut tilbakemeldingene først og karakteren etterpå. Lærer C sa blant annet: ”... det har bare vært naturlig å gi dem (karakterene) tilbake sammen med tilbakemeldingene ... Mens Lærer E sa blant annet: ”... de fikk tilbakemeldingene før karakteren ...” Lærer F fortalte blant annet at hun/han noen ganger ga dem tilbakemeldingen først, og karakteren senere etter en egenredering, og at det ville være det beste å gjøre hver gang, se eksempel 23 i vedlegg 7. Det viste seg at lærerne ikke hadde en felles helhetlig praksis på hvordan tilbakemeldingene ble delt ut med tanke på sammenhengen mellom karakter og kommentarene. Men de så alle ulemper ved å dele ut karakteren med tilbakemeldingen. Lærer A uttalte:

”Ulempen er at de henger seg opp i karakteren, og så leser dem egentlig ikke vurderingen ...”. Lærer E sa:

Nei, det er jo bare egentlig en ulempe ... Fordi er den bra (pause) så er de fornøyd og da leser de hvert fall ikke noen framovermeldinger. Og er den dårlig så er dem overhode ikke fornøyde og legger det bare bort eller krøller det og legger det ned i sekken ...

4.4.4 Synet på tilbakemeldingspraksisen da og nå

De fleste lærerne anså tilbakemeldingspraksisen sin som god både høsten 2013 og høsten 2015, men at den alltid kunne bli bedre. Lærer A uttalte:

Jeg tror jeg syntes den var veldig god... Men jeg ser jo i ettertid at det kunne vært bedre, det kunne vært litt annerledes. Det er jo litt bra det og da, så du blir litt vekket på det. (Hvilke endringer tenker du?) Absolutt ikke skrive så mye ...

Over pekte lærer A på at hun/han kunne skrive mindre i tilbakemeldingene. Lærer C påpekte også endringer fra høsten 2013 til høsten 2015:

Nå trur jeg at jeg er mer bevisst på det skal være mer framovermeldinger, (pause) for et par år siden var det nok mer sånn (pause) at det er slik og slik på en måte, men kanskje ikke så mye dette bør du tenke på framover ...

Lærer D reflekterte slik over egen tilbakemeldingspraksis høsten 2015: “Blir aldri god nok (pause) nei, men har ... lært litt om hva som er viktig å sette fingeren på og hvordan du skal ordlegge deg for den enkelte elev ... så dem skjønner hva du mener...”. Lærerne pekte ikke på de store forskjellene mellom høsten 2013 og høsten 2015, men flere av lærerne fortalte om enkelte konkrete forbedringer i sin tilbakemeldingspraksis høsten 2015. For flere av deres uttalelser, se eksempel 24-26 i vedlegg 7.

4.4.5 Tilbakemeldingspraksisen som del av vurderingskulturen

De fleste lærerne uttalte at de i for liten grad hadde felles tanker og holdninger om vurdering i norskfaget høsten 2013. Lærer E sa:

Det var kanskje mer individuelt da ... Jeg trur vel de som da hadde sin greie som de hadde gjort i mange år kjørte på med den ... mens oss som var litt ferskere så trur jeg kanskje at vi brukte mer det som kom litt mer fra oven, for å få litt hjelp ...

Dette støttes av lærer C som blant annet sa:

“... vi har egentlig vært altfor dårlig til å samarbeide om det, så derfor er det litt usikkert hvor likt vi egentlig tenker. For det er sjelden vi setter oss ned og samarbeider ... som man burde vært flinkere til og gjort”.

Det samme tenkte lærer A: ”Jeg tror nok det har vært mest på teamet, de du har samarbeidet med ... Vi sitter sjelden sammen alle norsklærerne ...”. Lærer D uttalte også at det fantes en felles forståelse innad på teamene, men ikke på skolen som helhet: ”På teamet (pause) ... men mellom hvert team ... trur jeg det var litt tilfeldig ...” Dette uttalte også Lærer B: ”Det var ikke så mye faglige diskusjoner på tvers av trinnene ...”. Lærer F derimot tenkte at det fantes en mer felles tanke om vurdering i norskfaget høsten 2013. Læreren sa blant annet: ”... Et eget system kunne jo settes opp på litt forskjellige måter, men la oss si tanken bak vil jeg da si er ganske lik, for det gir seg da sjøl litt hva som bør vurderes i en tekst ... ”

Om det hadde skjedd endringer fra høsten 2013 til høsten 2015 var lærerne noe uenighet om. Lærer E var positiv til at det hadde skjedd en endring til høsten 2015: ”Jeg trur kanskje vi tenker mer likt nå, for nå har vi ... jobbet mer med vurdering for læring, fått et lite annet syn på det ...” Lærer E sier videre i intervjuet:

... det var jo det at vi skulle få mer like tilbakemeldinger... slik at elevene kjente seg igjen uansett hvilken lærer som rettet... Jeg tror vi har nærmet oss noen litt mer formuleringene våre har nok blitt litt mer like så elevene våre kjenner igjen det.

De andre lærerne var ikke like positive til at det hadde skjedd endringer fra høsten 2013 til høsten 2015. Lærer A sa at det ”Fortsatt bare innad på team ...” var felles tanker og holdninger knyttet til vurdering. Noe lærer D også uttalte: ”På teamene så tror jeg det, men ... ikke som enhetlig holdning, nei...”. Lærer C sa: ”Det er vel egentlig litt på samme stedet ... bortsett fra at vi generelt jobber mer med vurdering (pause) som kan utvikle seg i en positiv retning ...”. Lærer F uttalte at: ”... den felles praksisen, nei, ... vil egentlig ikke si at det har endret så mye siden det”. Lærer E var således den eneste som uttalte at det hadde skjedd endringer i dere felles tanker og holdninger til vurdering i norskfaget.

For å kunne utvikle en mer lik forståelse for vurdering og praksis uttalte lærerne at tid og samarbeid var viktig. Lærer E sa blant annet ”... mer felles tid, så vi kan diskutere ... og få det mer likt ... jo mer vi snakker sammen om ting, jo mer vi ser på hvordan vi skriver og lærer av hverandre, jo bedre blir jo det”. Dette nevnte flere av lærerne, se eksempel 27-29 i

vedlegg 7. Lærer C tok også opp at arbeidet burde bli mer systematisk: ”Det må være (pause) mer ... rutine eller struktur på det å kunne samarbeide bedre ...” På spørsmål om skolens fremtidige planer for å utvikle vurderingskulturen ble den nasjonale satsingen vurdering for læring nevnt. Lærer C sa: ”Ja, nå er vi jo inn under det vurdering for læring ... Så nå skal vi jobbe mer med det felles i en prosess, hvor alle må være med og bidra.

4.4.6 Oppsummering del 3

Lærerne delte et syn på at tilbakemeldingene burde inneholde informasjon som har til hensikt å hjelpe elevene i sin læring. De fleste lærerne var enige om at innhold var det viktigste å legge vekt på for å utvikle elevenes skrivekompetanse, hvor også språket og strukturen ble nevnt. De fleste lærerne delte synet på at den største utfordringen med å skrive tilbakemeldinger var å formulere seg slik at elevene forstod dem. Det ble også av enkelte påpekt at det var utfordrende å skrive tilbakemelding til de sterkeste og de svakeste elevene.

Lærerne hadde både høsten 2013 og høsten 2015 forskjellig praksis i forhold til hvordan de ga ut vurderingsskjemaene. Lærerne så ulemper det medførte å dele ut karakterene sammen med tilbakemeldingene. Lærerne hadde forskjellig praksis høsten 2013 og høsten 2015 i forhold til i hvilken grad de la til rette for etterarbeid med tilbakemeldingene. Det var ulik praksis i forhold til i hvilken grad lærerne klargjorde mål eller kriterier for elevenes skriftlige arbeider høsten 2013. Lærerne tenkte høsten 2015 at kriterier for elevenes arbeid var viktig.

Flere av lærerne fortalte om enkelte personlige endringer fra høsten 2013 til høsten 2015 i sin tilbakemeldingspraksis. De fleste lærerne pekte på mangel av en felles helhetlig tenkning om vurdering i norskfaget, og tid til samarbeid og erfaringsdeling var ønsket for å bedre dette. Det var delte meninger om det hadde skjedd noen endringer i skolens vurderingskultur fra høsten 2013 til høsten 2015. Om det fantes like tanker og holdninger både høsten 2013 og høsten 2015 så var dette innad på team, men ikke i skolen som helhet.

5. Diskusjon

Hvordan kan skolen utvikle bedre vurderingskultur for å oppnå mer optimal læring?

I dette kapitlet vil jeg sette fokus på undertittelen i min studie, mitt andre forskningsspørsmål. I analysen delte jeg opp kapitlet i tre deler. Jeg beholder to av delene fra forrige kapittel, med fokus på Hattie og Timperley (2007) og Kronholm-Cederberg (2009) som del to og del tre i dette kapitlet. Lærernes uttalelser fra intervjuene høsten 2015 utgjør ingen egen del i dette kapitlet. De vil bli brukt underveis der de kan trekkes inn som relevante. Som en tredje del i dette kapitlet har jeg valgt å trekke frem de utvalgte teoriene om motivasjon og læring.

De tre delkapitlene vil belyse ulike mulige forbedringer av lærernes tilbakemeldingspraksis for å kunne utvikle skolens vurderingskultur med bakgrunn i lærernes tilbakemeldingspraksis. I 5.1.2 med utgangspunkt i de utvalgte teoriene om læring og motivasjon. I 5.1.3 med utgangspunkt i Hattie og Timperley (2007). I 5.1.4 med utgangspunkt i i Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009). Deretter kommer et kort blikk på skolen og lærernes ansvar i et slikt arbeid i 5.1.4, og betydning av å forbedre vurderingskulturen i et større perspektiv i 5.1.5. Avslutningen kommer i 5.2.

5.1.2 Bedre vurderingskultur ut i fra teori om motivasjon og læring

Gjennom en bedre tilbakemeldingspraksis vil man kunne styrke vurderingskulturen. For å oppnå en bedre tilbakemeldingspraksis for mer effektiv læring bør lærerne motivere elevene til læring. For eksempel i selve tilbakemeldingene eller i etterarbeidet med dem.

Albert Bandura peker på viktigheten av støtte og oppmuntring gjennom verbale budskap for å skape motivasjon. Støtten må komme fra noen man har en relasjon til, som mellom lærer og elev. Således er det viktig å fokusere på hva som er godt i elevens arbeid for at det skal kunne gi motivasjon til videre læring. Enkelte av lærerne i min studie ga begrunnet ros kun noen ganger. Et eksempel var hos lærer C: ”Bra innholdsmessig, der du har klart å få frem en del humor. Det er lett å se for seg den hysteriske tanten o.s.v. Bra” Her gir lærer C begrunnet ros som vil kunne motivere elevene til å bruke humor videre i sine tekster. Dette er noe lærerne bør gjøre mer av i sine tilbakemeldinger for å kunne øke motivasjonen til elevene.

Albert Bandura sin teori vil for eksempel gjennom lærernes bruk av feed forward og feed up kunne skape forventninger om forbedringer hos elevene. Forventninger kan være med på å skape bedre motivasjon hos elevene, som igjen vil kunne gi økt læringsutbytte. Lærer A skrev i en av tilbakemeldingene: ”Du bruker noen språklige virkemidler, men kan gjerne bruke flere. Øv på å beskrive f. eks en ting med gode adjektiv, slik blir fortellingen mer levende”. Denne tilbakemeldingen ga informasjon om at eleven var på god vei og tok i bruk noen språklige virkemidler. Videre kan den muligens skape en forventning ved at læreren skrev ”... men kan gjerne bruke flere ...”, og forteller deretter hvordan eleven kan få det til. Det kan bidra til at eleven selv kan sette forventninger til seg selv om å bli flinkere.

Forventninger sammen med mål og kriterier for arbeidet vil øke sjansen for at elevene gjennomfører oppgaven, ved at de vet hva de jobber mot, og hva det krever av dem. Lærerne i min studie kan bli flinkere til å knytte tilbakemeldingene opp mot læringsmål, for å kunne skape forventninger som vil kunne motivere elever. Dette tas opp igjen i 5.1.3. Hvis det blir stilt forventninger til elevene er det også større sjanse for at elevenes ønske om å utføre eller fullføre oppgaven vil øke. Enten for å gjøre den som stiller forventningene fornøyd, en ytre forventning, eller for å vise at dette kan jeg få til, en indre forventning. Lærer A skrev i en tilbakemelding: ”Du uttrykker deg bra, men enkelt. Jeg tror du sitter inne med mer enn du klarer å vise her ...” Denne kommentaren kan tolkes som om læreren forventer mer av eleven neste gang. Læreren gir i tillegg generell ros ved at eleven uttrykker seg bra. Dette kan være en måte å stille forventninger til elevene på gjennom skriftlige tilbakemeldinger, men en slik kommentar bør være bedre begrunnet opp mot hva læreren mener eleven kunne fått til bedre.

Lærer E skrev blant annet: ”Du må øve mer på å skrive kortere setninger og bruk av komma og punktum. Det vil gjøre teksten din lettere å lese”. Her skaper muligens læreren en forventning om at eleven må forbedre setningene sine for at det eleven skriver skal kunne bli mer forståelig. En begrunnelse som er relevant for elevens videre utvikling i faget. Hvis eleven oppfattet den som relevant ville det kunne øke ønsket om å oppfylle lærerens forventning. Det er viktig å ha reelle forventninger som elevene kan leve opp til (Gloppen et al., 2014, s. 21). Lærer E sin kommentar må kunne anses som en reell forventning, den gir konkret informasjon som bør være oppnåelig i en viss grad selv for en svak elev på niendetrinn. På en annen side krever det at læreren har gode relasjoner til elevene sine og vet hvor de befinner seg for å kunne gi reelle forventninger.

Kommentarer som belyst over var det få av i min studie. Det betyr at lærerne i min studie kan arbeide mer med å få forventninger til å bli en naturlig del av tilbakemeldingspraksisen, som vil styrke vurderingskulturen. Dette var også et av punktene som norske skoler kunne bli bedre på ifølge grunnlagsdokumentet for satsingen vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 2).

Hos Vygotsky er det sosiale samspillet enda mer grunnleggende enn hos Bandura. Det kan være viktig for lærerne å følge opp de skriftlige tilbakemeldingene gjennom dialog i etterkant, for å bedre støtte elevene i sin nærmeste utviklingszone. Elevene vil ifølge Vygotsky ha behov for en som kan mer, læreren, for å utvikle de innenfor den proksimale utviklingssonen. Muntlig oppfølging av tilbakemeldingene i min studie ble i ulik grad gjort høsten 2013 og høsten 2015. Selv om lærerne uttrykte at etterarbeid med tilbakemeldinger var viktig, ble det gjort i for liten grad, og enda mindre i en sosial sammenheng. Flere av lærerne nevnte at det kunne ha med tiden å gjøre. Det kan begrunnes i teori at det for læreren er viktig å ta seg tid til å samtale med elevene i ettertid for å bedre støtte elevenes læring og utvikling. Lærer D var en av lærerne som var mest opptatt av en form for muntlig oppfølging. Læreren uttalte blant annet dette om oppfølging av egne tilbakemeldinger:

... den må jo følges opp, hvert fall den i niende, hvor dem bare får en vanlig kommentar ... det er mye lettere å prate om noe enn å få formulere alt i ord, synes jeg ... føler den samtalen er viktig altså, og at dette ikke blir for lang tid etterpå ...

Gjennom dialog kan man utfordre elevenes tankeprosesser som kan bidra til å utvikle økt metakognisjon hos elevene, som er viktig for deres selvregulering. Læreren uttalte videre i intervjuet at hun/han ikke rakk å ha en samtale med alle: "... kanskje ikke alle, men det burde man kanskje ... men spør hvor mye man rekker ..." Det viste seg at lærer D bar med seg store deler Vygotsky sitt prinsipp da han/hun uttalte: "... du må begynne der elevene er, på det ståstedet, og så må du løfte dem der du mener det kan løftes litt og litt".

Et annet forslag til etterarbeid i sosialt samspill kan være at lærerne setter sammen elever som kan foreta hverandrevurdering. Lærer D nevnte i eksempel 17 i vedlegg 7 dette: "... Og så at de kunne bytte seg imellom, lese for hverandre, det blir jo på en måte en hverandrevurdering uten at den blir skriftlig". Med et godt klassemiljø og gode relasjoner vil elevene kunne være til støtte for hverandre i tillegg til læreren selv. Selv om elevene ikke vil ha den faglige kompetanse som læreren har som veileder så vil de gjennom samhandling med andre kunne ha muligheter til å blant annet observere og imitere andre, og til slutt

utvikle sine egne mentale funksjoner hvor språket er det viktigste verktøyet (Phillips & Soltis, 2000, s. 97). Læring skjer i sosiale situasjoner hvor eleven deltar aktivt og med engasjement (Phillips & Soltis, 2000, s. 102).

5.1.3 Bedre vurderingskultur med utgangspunkt i Hattie og Timperley (2007)

Lærerne brukte vurderingskjemaene summativt, forskjellen var om de i tillegg brukte skjemaene formativt. For å gi tilbakemelding som støtter videre læring må man vite hvordan elevene ligger an. Slik at vurderingen først blir summativ før man kan bruke den formativt. Det viste seg at noen av lærerne var flinke til å summere opp hva elevene hadde fått til eller ikke hadde fått til, men ga i for liten grad feed forward. Kommentarene var i ulik grad beskrivende eller begrunnende. Andre lærere var tidvis flinke til å gi feed forward om hva som kunne forbedres. Det var som helhet svært få tilbakemeldinger som kunne tolkes som feed up. Min studie sammenfaller slik med Budimlic sine funn: ”This study shows that the focus of teachers in terms of written feedback is feed back and feed forward. Feed up seems to be absent in most of the collected feedback texts” (Budimlic, 2012, s. 81). Mine funn var ikke unike for min studie. Arbeid med å få feed up og feed forward til å bli en mer naturlig del av den skriftlige tilbakemeldingspraksisen kan gjelde for flere enn lærerne i min studie.

I min studie viste det seg at flere av lærerne hadde skrevet noen tilbakemeldinger uten feed forward, som lærer C i eksempel 5 i vedlegg 5. Lærer C fortalte om egen utvikling fra høsten 2013 til høsten 2015 i intervjuet hvor han nevnte en forbedring på dette:

Nå trur jeg at jeg er mer bevisst på det skal være mer framovermeldinger, (pause) for et par år siden var det nok mer sånn (pause) at det er slik og slik på en måte, men kanskje ikke så mye dette bør du tenke på framover ...

Tilbakemeldingene bør ifølge Hattie og Timperley (2007) inneholde informasjon hva som kan forbedres for å kunne legge til rette for mer effektiv læring. ” ... feed-forward question can have some of the most powerful impacts on learning” (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Det videre arbeidet bør også knyttes opp mot læringsmål, slik at elevene både får feed back, feed forward og feed up.

I intervjuene høsten 2015 var lærerne enige i at tilbakemeldingene burde si noe om hvordan elevene har løst oppgavene, og hva de bør jobbe videre med. Det kom frem i de fleste av intervjuene at mål for arbeidet burde være klart. Enkelte av lærerne praktiserte dette høsten

2013 ved å gå gjennom mål eller kriterier på forhånd, som lærer E uttalte for eksempel: "... vi gikk jo gjennom måla først ...". Mens andre ikke gjorde dette, lærer D sa: "Det var nok for dårlig, altså det har jeg blitt mer bevisst på nå ... brukt mer eksempeloppgaver, typeoppgaver ..." Lærer D fortalte om en utvikling hvor han/hun siden høsten 2013 også hadde blitt flinkere til å gå gjennom "... hva er det som målet med denne oppgaven her ...". Bruk av eksempeloppgaver er en form for modellering som Hattie og Timperley (2007) trekker fram som positivt. Det kan hjelpe å vise elevene andre arbeider for at dem selv skal kunne bedre sette seg egne mål og lære mer effektivt (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Gran (2009) skrev at lærerne i hennes studie uttalte selv at de hadde: "... med kjennetegn på måloppnåelse ... kommet mye nærmere en felles harmonerende vurderingspraksis enn tidligere" (Gran, 2009, s. 85). Flere av lærerne i min studie fortalte om forbedringer knyttet til bruk av mål og kriterier for elevenes arbeider. Dette kunne vise en viss utvikling av vurderingskulturen blant norsklærerne. Men det var kun lærer E av lærerne som uttalte at de muligens hadde fått en mer lik vurderingskultur i intervjuene 2015. Ved at formuleringene i vurderingene hadde blitt mer like. Lærerne bør derfor arbeide med for å få til mer felles forståelse for- og bruk av mål og kriterier i forhold til elevenes skriftlige arbeider.

Gran (2009) skrev i sin studie: "... at lærerne må bli enda flinkere til systematisk å reflektere med elevene over både hva målsettingen med læringsøktene, vurderingen og aktiviteten er" (Gran, 2009, s. 104). Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg (Haugaløkken et al., 2009) peker også på denne problematikken:

Flere studier viser at elever/studentene i altfor liten grad er klar over hva som er målet med det arbeidet de gjør, og hvilke forventninger som stilles til produktet rent faglig ("feed up"), og dermed får de problemer med å forstå poenget med selve tilbakemeldingen på det de faktisk har levert ("feed back") (Haugaløkken et al., 2009, s. 38).

Tilbakemeldinger koblet mot mål eller kriterier kan i tillegg være med på å skape forventninger som kan bidra til økt motivasjon hos elevene, som vi så gjennom teorien til Albert Bandura i 5.1.2. Selv om flere av lærerne i min studie pekte på forandringer i sin tilbakemeldingspraksis høsten 2015 var det fortsatt behov for å utvikle en mer felles tilbakemeldingspraksis som bedre ivaretar både feed back, feed forward og feed up.

Lærerne bør få mulighet til samarbeide, dele sine erfaringer og kunnskap, for å kunne utvikle en mer felles tilbakemeldingspraksis med mer vekt på vurdering for læring hvor

vurderingskulturen vil styrkes. Lærerne kan gjennom et slikt arbeid bli flinkere til å kommunisere og reflektere over læringsmål for arbeidet, aktivitetene i undervisningen og vurdering med elevene slik Gran (2009) påpeker. Erfaringsdeling er en av tingene Engh (2011) nevner som kan bidra til kompetanseheving i skolen som igjen vil kunne bidra til utviklingen av bedre vurderingskultur.

Alle lærerne i min studie uttalte i intervjuene høsten 2015 at det var viktig at elevene forstod tilbakemeldingene, slik at de kunne ha nytte av dem. Som Hattie og Timperley (2007) skriver: "To be effective, feedback needs to be clear ..." (Hattie & Timperley, 2007, s. 104). Tilbakemeldingene bør være forståelige og konkrete. Samtidig så lærerne det å formulere seg slik at elevene forstod dem som en av de største utfordringene ved å skrive tilbakemeldinger. Det blir viktig at lærerne kan reflektere over hvordan man bedre kan formulere seg, både på egenhånd og i fellesskap, for å utvikle en bedre tilbakemeldingspraksis. Tilbakemeldingene må bli forstått av elevene for at de skal være til nytte i læringen. I tillegg til å bli forstått bør også tilbakemeldingene være konkrete.

Elevene i Såheim (2012) sin studie etterlyste mer konkrete tilbakemeldinger fra lærerne. Lærer E i min studie reflekterte noe ved dette mulige problemet:

Jeg tenker vel at jeg har blitt mer presis siden dette her ... Er ikke helt sikker på at jeg ville skrevet at det blir en del noen dumme feil her for eksempel nå, tror kanskje jeg ville formulert meg litt annerledes ...

Det blir viktig at en endring ikke bare skjer hos en eller to lærere, men at ledelsen kan legge til rette for at lærerne i samarbeid ser på hvordan man kan gi mer presise og konkrete tilbakemeldinger. Sann at man bedre kan sørge for at tilbakemeldingene blir et verktøy for læring. I tillegg bør tilbakemeldingene oppfattes som relevante av elevene: " ... Selv om lærere gjør seg flid med å skrive fyldige kommentarer i elevtekstene, har de liten effekt på elevenes læring dersom de bare blir oversett eller ikke oppleves relevante" (Gloppen et al., 2014, s. 22). Man bør også passe på så ikke en tilbakemelding kan sammenlignes med en ordre, noe som kan være uheldig for elevenes oppfattelse av tilbakemeldingene. En tilbakemeldingspraksis som er mer konkret og som bedre kan oppleves som relevant for elevene kan være viktig for lærerne i min studie å ivareta.

Det ble påpekt i oppgaven til Såheim (2012) at noen elever kunne slite med å finne ut hvilke tekstsegmenter lærerne mente i sine kommentarer. Lærerne i min studie kommenterte for det

meste i vurderingsskjemaene, men de viste ikke alltid til hvor i elevtekstene kommentarene hørte til. Denne utfordringen løste lærer D med at hun/han skrev i vurderingsskjemaet "(se teksten)". Hvor læreren hadde markert underveis i elevens tekst. Lærerne kan for eksempel se på hverandres kommentarer, og deretter komme fram til en felles praksis for hvordan de følger opp tilbakemeldingene i skjemaene med tanke på markeringer i elevtekstene. Slik at elevene enklere kan finne tekstsegmentene lærerne kommenterer, som vil gjøre at elevene enklere kan ta tak i lærerens feed back, feed forward og feed up.

I analysen viste det seg flere ganger at elever med høy måloppnåelse fikk mindre feed forward enn andre elever. Det ble flere ganger gitt ulik mengde informasjon i tilbakemeldingene i forhold til hvilke karakterer elevene fikk. For eksempel var to av de tre som ikke fikk feed forward elever med høy måloppnåelse. To av lærerne fortalte også i intervjuene at for de var den største utfordringen å skrive tilbakemeldinger til svake og sterke elever. Lærer A sa dette:

Den største utfordringen er (pause) når er det enten er så bra, at det nesten bare blir pirk for å finne noe som dem skal jobbe videre med, eller at det er så dårlig at du ikke klarer å finne det som er positivt. Det er utfordrende, for jeg synes det er viktig å alltid begynne med noe positivt ...

Hos Budimlic (2012) fikk de med karakteren fem eller seks ingen feed forward, noe han betrakter slik: "This is quite understandable ... since when a pupil achieves the highest grades possible there is little or no feed forward to give" (Budimlic, 2012, s. 66). Det er slik at de elevene som oppnår de beste karakterene er flinke, men de er ikke utlærte i grunnskolen. Derfor støtter jeg meg til det lærer E blant annet sa under intervjuet: "... og så tenker jeg at uansett hvor flink du er, så skal du ha en tilbakemelding som gir deg og en mulighet til å bli enda bedre ... ". De flinke elevene har også krav på å bli bedre og utnytte sitt potensial i skolen, noe som for eksempel kan gjøres gjennom utfordrende oppgaver og gode tilbakemeldinger. Samtidig så er dette en utfordring slik som lærer A over påpekte. For at lærerne skal bedre kunne gi svake og sterke elever gode tilbakemeldinger kan kompetanseheving i kollegiet være et tiltak. Drøfting av teori og didaktisk praksis kan være en god måte å heve lærernes faglige kompetanse på (Engh, 2011, s. 180).

Det kan diskuteres i hvilken grad vurderingsskjemaene styrte lærernes tilbakemeldingspraksis. Lærerne uttrykte at det å ha et vurderingsskjema var positivt. At det var til støtte i rettingen, men det ble også påpekt mulige ulemper. Lærer B sa:

Det positive er jo at det blir litt enklere, (pause) det er mer systematisk, men likevel kan du bli låst ... at det er ting du kanskje ikke ser som du ville ha sett hvis du ikke hadde hatt noe å lete etter ...

Det kan bety at man muligens vil være mer åpen for elevteksten om man ikke har kriterier å se etter. Lærer D fortalte at hvis man skulle bruke et vurderingsskjema så burde det være en mer åpen kategori til slutt hvor man: "... kan skrive egne tanker som går litt på tvers av det som er i dette faste her (vurderingsskjemaet) ... for ... av og til er det ikke alt passer som passer i skjemaer, hvert fall ikke for meg"

For å utvikle lærernes felles tanker og holdninger til vurdering i norskfaget og eventuelt til andre fag bør man se på muligheter for å utvikle mer lik forståelse for- og bruk av vurderingsskjemaene, på tvers av trinn Slik at det kan bli lagt bedre til rette for å gi både feed back, feed forward og feed up i skjemaene. Man kan også se om det er mulig å lage et mer felles vurderingsskjema, som man kan utvide fra åttendetrinn til tiendetrinn med tanke på antall kriterier man vil legge til grunn for elevenes arbeid. Det er mulig at man kan dempe antall kriterier i et vurderingsskjema og heller være mer kvalitativ i tilbakemeldingene i skjemaet. Lærerne ga ikke like mye tilbakemelding i hver kategori i vurderingsskjemaene, slik at de hadde i en viss grad tilpasset mengden, enten bevisst eller ubevisst. Men det ble til sammen mye tekst for elevene å ta innover seg, som lærer A sa:

... Særlig sånn som her (ser på egne tilbakemeldinger) ser du at det er mye tekst, og for svake elever vil det være forferdelig å lese. (Pause) Jeg tror vi lærerne er redde for at det ikke skal stå nok ... det er veldig mye ...

Slik kom det for eksempel frem i intervjuet av lærer A at for stor mengde tilbakemelding ikke bidrar til mer læring. Blir det for mye informasjon vil meningen med tilbakemeldingen forsvinne og alle forslagene til endringer blir overveldende for elevene (Engh, 2011, s. 109). Lærerne kan bli enda mer selektive og fremheve bedre det som de mener er viktigst for elevenes utvikling i sine tilbakemeldinger. Norskklærere på tvers av klasser og trinn kan samarbeide om å lage et vurderingsskjema som elevene vil kunne kjenne igjen på tvers av trinn. En bedre vurderingskultur hvor lærerne deler et felles syn på vurderingen, uten å gjøre ting helt likt vil kunne gjøre vurderingen mer forutsigbar, hvor for eksempel elevene kan forvente å få tilbakemeldinger i form av både feed back, feed forward og feed up.

Lillian Gran skrev blant annet i sin konklusjon at ” ... vurdering for læring i skolen fortsatt henger tett sammen med karakteren ...” (Gran, 2009, s.86). Lærerne i min studie hadde i tilbakemeldingene fokus på elevenes læring hvor det blir gitt kommentarer i forhold til arbeidene deres. Det som fortsatt hang igjen hos noen av lærerne i min studie er at karakterene fulgte med tilbakemeldingene. Ruth Butler fant ut i sin forskning at tilbakemelding alene på oppgaven ga økt læring, mens karakterer alene eller med tilbakemeldingen ikke ga økt læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). For eksempel kan karakteren overskygge lærerens kommentar (Engh, 2011, s. 107). ”Arbeidet med å gi skriftlig respons kan få langt større effekt dersom karakteren ikke blir oppgitt før elevene for eksempel har kommentert lærerens vurdering, eller har foreslått karakter på bakgrunn av denne vurderingen” (Engh, 2011, s. 107).

Lærerne i min studie så ulempene det medførte å dele ut karakterer med tilbakemeldingene, lærer A sa: ”Ulempen er at de henger seg opp i karakteren, og så leser dem egentlig ikke vurderingen ...”. Enkelte av lærerne delte ut tilbakemeldingene uten karakter først, mens andre var på god vei gjennom at de så hva som var best å gjøre. Lærer F sa i intervjuet at de av og til delte ut vurderingen først og karakteren senere, se eksempel 23 i vedlegg 7. Det kom frem hva læreren syntes var best å gjøre, men med uttalelsen ”... Det burde man egentlig gjøre hver gang” kom en indirekte innrømmelse at det ikke alltid ble gjort slik det burde bli gjort. Det blir viktig for lærerne og skolen som helhet å flytte fokuset ”... fra karakterene til den reelle måloppnåelsen” (Engh, 2011, s.107). Den valgte ungdomsskolen kan ha fokus på at lærerne i fellesskap blir enige om å dele ut tilbakemeldingene først, og senere karakterene for eksempel etter en egenvurdering. For å bedre ivareta at lærernes feed back, feed forward og feed up blir et verktøy for elevenes videre læring.

Ifølge Hattie og Timperley (2007) er en mulig ulempe med tilbakemeldinger på task level at de ikke har så stor overføringsverdi til oppgaver i fremtiden. Men det er ikke tilfelle i min studie. I norskfaget vil elevene hele tiden utvikle lese – og skrivekompetansen sin, og dermed har mange av tilbakemeldingene til lærerne ofte god overføring til oppgaver i fremtiden. Videre kan lærerne i min studie trolig bli flinkere til å instruere elevene hvor de ikke bare har misforstått oppgaven, men mangler forståelse. ”If students lack necessary knowledge, further instruction is more powerful than feedback information” (Hattie & Timperley, 2007, s. 92). Dette kom for eksempel til syne i en av lærer B sine kommentarer: ”Mye bra, men du har ikke forståelse for av forskjellen på sterke og svake verb. Her mister

du poeng”. Kommentaren ga ikke informasjon om hva som var bra, eller noen kommentar om hva eleven burde gjøre for å bli mer sikker på bruken av sterke og svake verb.

Lærerne i min studie ga få reflekterende kommentarer eller spørsmål i tilbakemeldingene som kunne gi elevene muligheter til å tenke over prosesser og strategier i eget arbeid. Det kan være effektivt for elevenes læring fordi det berører og kan utvikle elevenes kognitive prosesser og læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Dette kan på en annen side være mer utfordrende å få til ved skriftlig tilbakemeldinger enn ved muntlige tilbakemeldinger. Flere av lærerne påpekte i sine tilbakemeldinger at elevene behøvde å bli flinkere til å lese gjennom arbeidene sine før de leverte. Det var et tegn på at lærerne ville at elevene skulle bli flinkere til å tenke over eget arbeid underveis i skriveprosessen. Men det ga ikke nødvendigvis elevene den hjelpen de trenger, ”det er ... langt fra å la seg informere av lærerens kommentarer til å la dem resultere i mer effektive læringsstrategier eller bedre læring” (Engh, 2011, s. 107).

Selvregulering er noe som ofte kjennetegner de sterke elevene i skolen. Slik at mange elever trenger mer informasjon enn bare kommentarer som: ” ... les over teksten nøye før du leverer”. De trenger for eksempel veiledning på hvordan de kan kritisk lese gjennom teksten med eksempler på hva de skal se etter. Å utvikle selvregulering gjennom skriftlige tilbakemeldinger på et ferdig arbeid er en utfordring, og det er trolig andre muligheter i skolen for å bedre utvikle elevenes selvregulering.

Et aspekt ved vurdering for læring er elevens medvirkning: ”En lærer som trekker trådene mellom elevens erfaringer og involverer dem i både planer og arbeidsmåter vil oppnå bedre resultater ...” (Gran, 2009, s. 102). Gjennom for eksempel egenvurdering og involvering i vurderingsarbeidet trenes de i å utvikle bevissthet om egne læringsprosesser, noe som er nødvendig for å kunne utvikle selvregulert læring” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Det vil for lærerne i min studie være positivt å sette tilbakemeldingene inn i en sosial kontekst. Dette støttes blant annet av det sosiokulturelle perspektivet ved Vygotsky, hvor kunnskap blir til gjennom språket og samhandling med andre (Dysthe, 1999, s. 5). Det kom fram i intervjuene at oppfølging av tilbakemeldingene i en sosial kontekst ble utført i ulik grad av lærerne og bør forbedres. Får elevene mulighet til å ha en samtale med læreren i etterkant av tilbakemeldingene med for eksempel en egenvurdering, vil læreren bedre kunne støtte elevene til å utvikle sin selvregulering. Det vil også kunne føre til en bedre vurderingskultur.

Ulempen med å inkludere en slik vurderingspraksis er tidsbruken. Men man kan argumentere for den ekstra tidsbruken ved å legge til grunn forskning og teori som belyser viktigheten av etterarbeid med skriftlige tilbakemeldinger for elevenes læring, gjerne i en sosial kontekst. Det er ikke bare hvordan lærerne skriver tilbakemeldingene som har betydning for elevenes videre læring, langt viktigere kan det være å arbeide med de i ettertid for å sikre elevenes fremgang.

5.1.4 Bedre vurderingskultur med utgangspunkt i Kronholm-Cederberg (2009)

Lærerne hadde med kommentarene underveis i tekstene og kommentarene skjemaene til sammen gitt flest kommentarer på de lokale nivåene i responstriangelet. Kronholm-Cederberg (2009) fant selv blant annet ut i sin forskning at det ble gitt flere tilbakemeldinger som pekte på svakheter enn styrker ved tekstene, og at det lokale tekstnivået fikk større fokus enn det globale (Såheim, 2012, s. 70). Noe som også Budimlic (2012) fant i sin forskning:

I also used Kronholm-Cederberg's Response Triangle to analyze the feedback texts. The study shows that teachers pay a lot of attention to response at the local level and that they should also include more elements at the global level such as context and genre (Budimlic, 2012, s. 81-82).

En slik tendens fantes også i mitt forskningsarbeid som helhet. Selv om de fleste lærerne uttalte i intervjuene at innholdet var det viktigste å kommentere så kom ofte rettingen av rettskrivingen mest til syne da man analyserte tilbakemeldingene til lærerne sammen med elevtekstene. På en side er retting av rettskriving og tegnsetting fornuftig. Fordi desto flinkere elevene blir på de lokale nivåene, desto mer kan de etter hvert fokusere på de globale nivåene som innhold og skrivesituasjonen. På en annen side er endring av enkeltord enkle prosesser, mens endringer som gjelder tekstens struktur eller sjanger fører med seg mer tenkning og arbeid, og dermed kan det gir større mulighet for utvikling.

I forhold til tilbakemeldinger på ordvalg og ordbruk fant Budimlic (2012) ut at det var mange eksempler på at lærerne i engelsk understreket ord, men ikke ga kommentar eller alternativ.

This alerted the pupil to a mistake, but provided no information on the nature of the mistake or its possible rectification. In addition, such feedback may actually confuse pupils, because they do not know other option and frustrate them because they are unlikely to ask the teacher about other options (Budimlic, 2012, s. 56).

Jeg er enig at hos en del elever vil det kunne skape mulig forvirring og frustrasjon, ikke alle elevene vil på egenhånd spørre læreren om hjelp. Samtidig skal man gi elevene en sjanse til rette opp feil selv uten å gi dem fasitsvaret med en gang. I min studie oppgir lærer D ved noen anledninger ikke et bedre ord, se eksempel 6 i vedlegg 6, men henvender seg til eleven slik at hun/han kan finne et mer egnet ord selv, noe som kan bidra til økt refleksjon hos eleven. Dette forutsetter at elevene arbeider med tilbakemeldingene i ettertid. Lærerne i min studie understreket ordene som var feil, men kom også som oftest med forslag, slik at de unngikk de mulige problemstillingene som Budimlic (2012) argumenterer for. Det kan tenkes at beste i praksis er en balansegang. Lærerne i min studie kan bli mer kvalitativ enn kvantitativ i rettingen. Det er muligens viktigere for lærerne å kommentere de mest vanlige ordfeilene til elevene og hjelpe elevene med dem først. Enn å rette alle feil og eventuelt unnlate eller glemme å kommentere eller komme med forslag til forbedringer. For mye retting vil også gi elevene mye informasjon som nevnt er uheldig.

I forhold til tilbakemeldinger på struktur og formell oppbygging fant Kronholm-Cederberg (2009) i sin studie få tilbakemeldinger på dette nivået. I min studie kommenterte lærerne ofte bruken av avsnitt hos elevene som en del av den formelle oppbyggingen. Hvis man ser bort fra disse tilbakemeldingene var det meget få kommentarer som angår tekstenes oppbygging. Kronholm-Cederberg (2009) forklarer i sin studie ”Att så få belägg hittas är ett resultat i sig. En av orsakerna kan tänkas vara att dispositionsrelaterad respons kräver överblick över större texthelheter och förhållandevis stor arbetsinsat ... ” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 245). Det kan tenkes at dette nedprioriteres av lærerne, også fordi det ” ... krävs att lärarens respons är explicit och väl genomtänkt för att den ska kommunicera med skribenten” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 245). Dette har ikke nødvendigvis overførbarhet til min studie. Mange av elevene i min studie hadde skrevet skjønnlitterære tekster på halvårsprøvene, og skjønnlitterære tekster har de jobbet med i flere år allerede. Det kan derfor tenkes at de elevene fleste mestrer oppbyggingen av slike tekster på ungdomsskolen.

Budimlic (2012) på sin side fant en eller annen form for tilbakemeldinger på dette nivået i alle tilbakemeldingene han studerte:”All the examples of feedback in this study contained

some response at this level even though the responses were not very specific” (Budimlic, 2012, s. 58). For eksempel fant han ut at kommentarer på struktur ofte er i sammenheng med kommentar på innhold. Noe som er naturlig, men få ganger viste seg i min analyse. Et eksempel var i en av tilbakemeldingene til lærer A hvor det var reisen, selve temaet hos eleven som burde være hovedinnholdet, og dermed også hoveddelen i teksten, noe som gjenspeiler seg i lærerens kommentar.

At elevene formelt kan strukturere tekstene sine er viktig for at tekstene blir gode å lese for mottakeren, men det er også viktig for elevenes del. Det hjelper dem selv med å strukturere innhold etter det formelle oppsettet. I min studie hadde lærerne gitt få tilbakemeldinger på dette nivået utenom bruken av avsnitt. Noe som kan bety at for eksempel enten elevene allerede mestrer oppbygging og struktur av teksttypen de valgte å skrive, eller at lærerne har nedprioritert tilbakemeldinger på dette nivået fordi det blant annet krever en stor arbeidsinnsats. Det blir derfor vanskelig å skulle gi eventuelle forslag til forbedringer her.

I forhold til tilbakemeldinger på innhold og sjanger ga lærerne i min studie alle elevene en kommentar på innhold og noen ganger på sjanger, men det var veldig ulikt hvor beskrivende de var. Det er på en side naturlig fordi innholdet er så meget forskjellig fra elev til elev, men på en annen side vil elevene trenge mer tilbakemelding enn at innholdet var ”bra” for å utvikle seg videre. På dette nivået er det viktig å skulle utvikle elevene fordi det er mer omfattende og innebærer mer ”... komplekse kognitive prosesser enn operasjoner på lågare, lokale nivå” (Hoel, 2000, s. 33). Å skape et godt innhold og kunne bygge det opp på en god måte krever tenkning og refleksjon hos elevene, og lærerne bør gi tilbakemeldinger som kan hjelpe dem med dette, fordi det vil kunne hjelpe elevene til å utvikle den ønskede skrivekompetansen. Lærerne i min studie har trolig et utviklingspotensial forbundet med dette.

Selv om de fleste lærerne uttalte i intervjuene at innholdet både var det viktigste å gi tilbakemelding på høsten 2013 og høsten 2015 kom dette i ulik grad frem i deres tilbakemeldinger fra høsten 2013. Jeg spurte lærerne hvordan det de vektla mest kom frem i tilbakemeldingene, noe som fikk flere av lærerne som hadde svart at innholdet var viktigst til å reflektere. Lærer A sa blant annet: ”... sånn som det står nå ser det ut som alt vektlegges likt (pause) så (pause) hvordan jeg får fram at det (innholdet) er den viktigste, det tror jeg faktisk ikke jeg får fram ...”. Lærer E sa blant annet: ”... noen plasser ser jeg at jeg hvert

fall har gitt de positive tilbakemeldinger på det (innholdet), og at jeg gir framovermelding på det som eventuelt mangler ...”. Lærer D reflekterte slik:

... jeg prøver jeg jo å si noe om det da, men jeg havner nok ser jeg mer på skriveregler og rettskriving (pause) ... (Informanten ser nøyere i tilbakemeldingene) ... Jeg begynner med ... innhold og så prøver jeg så godt jeg kan å være konstruktiv på det innholdet. Hva som er bra (pause) ... men så kommer dette etterpå ... det ... språklig som trekker ned ...”.

Lærerne kan dermed bli flinkere til å gjøre det synlig i sine tilbakemeldinger hva av faglig innhold de vektlegger som det viktigste for elevene å ta tak i det. Får lærerne tydeligere vist at for eksempel innholdet er det viktigste å sette fokus på i tilbakemeldingene sine vil vurderingskulturen kunne styrkes. I forhold til tilbakemeldinger angående skrivesituasjonen forklarer Kronholm-Cederberg (2009) sine funn slik: ”Inledningsvis kan jag konstatera att respons på den mest globala textnivån är synnerligen ovanlig i den här studiens empiri” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 267). Budimlic (2012) fant ingen kommentarer på dette nivået i sitt arbeid: ”This study does not include empirical evidence at this level” (Budimlic, 2012, s. 59). Studien min viste at enkelte av lærerne hadde noen få kommentarer på dette nivået, for eksempel angående tidsbruken til enkelte elever.

Det var i min studie eksempler på tilbakemeldinger som rørte ved alle tekstnivåene i Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009). Noe som kan tyde på at lærerne prøvde, i ulik grad, å gi elevene tilbakemeldinger på både de lokale og de globale nivåene. Elevene bør få tilbakemeldinger på både lokalt og globalt tekstnivå, med mest fokus på de mest globale tekstnivåene. Dette sier også forskningen til Kronholm-Cederberg (2009). Hun skriver at svake skrivere sjelden eller aldri når ” ... upp till en global textnivå, vilket gör att de riskerar att missa målet med texten. De trasslar in sig i detaljer, tappar fokus och den egna rösten i texten” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 281-282). Man bør løfte de svakere skriverne slik at de ikke går seg fast i de lavere lokale tekstnivåene. Fordi ”Genom att respondera elevernas texter på de globala framför de lokala textnivåerna öppnar läraren för större perspektiv på texten än rättstavning och grammatisk korrekthet” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 282).

Hvis elevene konsentrerer seg mest om rettskrivingen blir de mindre fokusert på det globale nivået, noe som betegnes for nedoverskliding (Hoel, 2000, s. 34). Dette er noe som også kan skje hos lærerne, Kronholm-Cederberg (2009) forklarte: ”Också lärarna i den här studien tenderar att hellre respondera på de lokala nivåerna och peka på ortografiskt, lexikalt och syntaktiskt relaterade brister” (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 283). En tendens til

nedoverskliding fantes også i min analyse hvor de fleste tilbakemeldingene handlet mest om de lokale nivåene. Hvis det blir for mye av slikt, korrekturlesning, så kan det i verste fall være meningsløs (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 283). Lærerne i min studie trenger å passe opp for nedoverskliding i sine tilbakemeldinger og bør bli flinkere til å ha mer fokus på de globale tekstnivåene. Lærerne bør bli flinkere til å kommentere de mer globale nivåene for å løfte elevene. Spesielt de svake elevene vil kunne ha god nytte av det. Det er ofte slike at svake skrivere blir fanget i de lokale tekstnivåene og får ikke mulighet til å utvikle seg (Hoel, 2008, s. 46). Elevene trenger også blant annet å lære ulike strategier som hjelper dem til å ha fokus på rett tekstnivå til rett tid.

5.1.5 Skolens og lærernes ansvar for bedre vurderingskultur

For at lærernes tilbakemeldingspraksis og skolens vurderingskultur skal kunne bli optimal bør også lærerne utvikle sin undervisningspraksis: "Lærerne må se vurderingen som en del av opplæringen og planlegge hvordan elevene skal involveres i vurderingsarbeidet. De må ha klart for seg hvordan de skal kunne følge med på den enkeltes læring og utvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Det er ikke bare tilbakemeldingene som bør bli bedre. For eksempel for å kunne basere tilbakemeldinger på mål, så bør målene ha blitt klargjort på forhånd i undervisningen, lærerne bør da ha en felles forståelse av kompetansemålene. Elevene bør være utgangspunktet for " ... planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen" (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4).

For at lærerne skal kunne bli bedre bør skolen legge til rette for dette arbeidet. "Det er avgjørende at skoleeiere og skoleledere reflekterer over og tar stilling til hvordan de vil organisere kompetanseutvikling i vurdering" (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). Følger man de tidligere beskrevne rådene til Engh (2011) i kapittel 2.1 så bør man jobbe systematisk og sette av månedlige samlinger over en lengre periode for å få til en vedvarende forandring i vurderingskulturen. En forandring bør være ønsket av lærerne i samarbeid med ledelsen, og man bør ha en systematisk plan for arbeidet. Det er ikke snakk om enkelttiltak, men en helhetlig satsning som må til for å styrke vurderingskulturen i en skole.

For å kunne heve vurderingskulturen bør skolen og lærerne vite noe om hvor de befinner seg, det er "... viktig at skoler og skoleeiere har tilgang på god informasjon og kunnskap om egen vurderingspraksis før de starter arbeidet. For eksempel kan resultater fra Elevundersøkelsen lokalt, og bruk av ulike refleksjons- eller kartleggingsverktøy, gi et bilde

av skolenes vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). Min studie kan gi den valgte skolen noe innsikt i hvor den befinner seg med utgangspunkt i norskfaget.

5.1.6 Utvikling av bedre vurderingskultur i et større perspektiv

Norskfaget blir viktig for læring i alle fag: “Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Uansett hva man skal skrive senere i livet så må det kunne kommunisere med mottaker og uttrykke en mening. Det blir viktig at elevene har nok kompetanse til å møte de kravene samfunnet stiller til dem. Som lærer F uttrykte i intervjuet: ”... Prøver å minne dem på at dem skal skrive noe etter skolen også ...”. Skolen har et samfunnsansvar ved å utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse.

Det står blant annet skrevet i formålsparagrafen til opplæringslova (1998) at: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”. Hvor norskfaget er sentralt “ ... for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene skal blant annet kunne utvikle seg til å tenke kritisk og handle etisk. Gran (2009) fant ut i sin empiri at dannelsesperspektivet ikke ble godt nok ivaretatt og skrev:

... elevenes læringsutbytte og det samfunnsdeltakende mennesket kan ivaretas ved at man driver vurdering for læring som en samarbeidende prosess mellom elev og lærer. Elevene må tas med i arbeidet og de må ansvarliggjøres i forhold til egen læring (Gran, 2009, s. 5).

Elevene har rett til medvirkning og dette bør lærerne legge til rette for i sin undervisning og vurdering, ikke bare for å støtte den faglige læringen, men også den menneskelige læringen. Ved å utvikle en vurderingskultur der lærerne involverer elevene mer i vurderingsarbeidet vil man kunne utvikle mer kunnskapsrike, og kritiske elever. Som bedre vil kunne forstå hva som skal læres, hvordan de ligger an i forhold til hva som skal læres og kunne se hva som eventuelt skal til for å nå de ønskede kompetansemålene. Samtidig vil motivasjonen og læringen kunne øke ved at elevene deltar aktivt i et sosialt samspill med andre elever og læreren. Elevene vil kunne ha bedre muligheter til å skape og utvikle tankeprosesser, strategier og holdninger som hjelper dem i arbeidet med å nå kompetansemålene i læreplanen. Målrettet arbeid er noe elevene også møter i senere skolegang og arbeidsliv hvor de vil kunne få bruk for disse egenskapene.

5.1.7 Forskning i framtiden

Med en lengre nasjonal satsing på vurdering for læring legger Utdanningsdirektoratet til rette for arbeid med vurdering for læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Engh (2011) skriver at i dagens kunnskapssamfunn er det større behov for andre vurderingsuttrykk enn karakterer (Engh, 2011, s. 60). Hvor lærernes tilbakemeldinger blir viktige for elevenes faglige og menneskelige læringen. Men elevene må ha nytte av tilbakemeldingene: ”det er ... langt fra å la seg informere av lærerens kommentarer til å la dem resultere i mer effektive læringsstrategier eller bedre læring” (Engh, 2011, s. 107). Det vil i framtiden være hensiktsmessig med flere forskningsarbeid som retter fokuset mot lærernes tilbakemeldingspraksis i norske skoler, både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Så man basert på forskning og teori kan sørge for en bærekraftig utvikling av norske skoler og det norske samfunnet.

5.2 Konklusjon

Tilbakemeldinger kan og bør ha stor påvirkning på elevenes læringsutbytte. Utvikling av bedre vurderingskultur på en skole vil innebære at ledelsen og lærerne i fellesskap øker sin innsikt i hvordan vurderingen i skolen bør være. Utvikling av bedre vurderingskultur vil kunne endre og forbedre lærernes undervisning for å øke elevenes læring. Utviklingen skal innebære at skolene i Norge beveger seg fra vurdering av læring til vurdering for læring.

I denne studien viste analysen av tilbakemeldingene at lærerne ga kommentarer om hvordan elevenes arbeid var utført og i ulik grad beskrev hva elevene kunne bli bedre på. Jeg har pekt på at det kan legges vekt på å implementere mer bruk av feed forward og feed up for å forbedre lærernes tilbakemeldingspraksis. Å gi informasjon om videre arbeid basert på mål fremheves av Hattie og Timperley (2007) som viktig for å legge til rette for mer effektiv læring. Målene må være klargjort på forhånd med elevene. Det kom frem i intervjuene at lærerne i ulik grad klargjorde mål for arbeidet da tilbakemeldingene ble innsamlet høsten 2013 og senere under intervjuene høsten 2015. Enkelte av lærerne gjennomgikk vurderingskriterier eller mål for arbeidet på forhånd, mens andre ikke gjorde det. Flere av lærerne uttalte at de hadde forbedret seg på å gå gjennom mål eller kriterier på forhånd av skriftlige arbeider. Det er et godt utgangspunkt for videre utvikling. Elevene bør også få en

medvirkende rolle. De kan for eksempel være med på å lage kriterier til arbeidet, som vil gjøre at de lettere kan få forpliktelse til arbeidet og kunne skape forventninger.

Lærerne i min studie kan i tillegg ha større fokus på å skrive tilbakemeldinger som er mer konkrete og presise, for å bedre legge til rette for at elevene forstår tilbakemeldingene og kan nyttiggjøre de. Lærerne bør i større grad benytte tilbakemeldingene til etterarbeid, for at elevene skal kunne ha best mulig utbytte av de. Det beste vil være at lærerne følger opp tilbakemeldingene gjennom dialog med elevene, noe de fleste lærerne også uttalte i intervjuene høsten 2015. Lærerne så hva som var best, men det var en naturlig del av alle lærerne sin tilbakemeldingspraksis. Lærerne vil gjennom muntlig oppfølging ha større mulighet til å stimulere elevenes selvregulering enn kun gjennom de skriftlige tilbakemeldingene. Elevene bør få større mulighet til å medvirke i vurderingen gjennom for eksempel egenvurdering eller hverandrevurdering. Elever som lærer effektivt kjennetegnes ved at de selv kan overvåke sine egne tankeprosesser og sitt eget arbeid underveis i prosessen (Hattie og Timperley, 2007, s. 95).

Analysen av tilbakemeldingene viste også at lærerne la mer vekt på å kommentere de mer lokale tekstnivåene enn de mer globale tekstnivåene i elevtekstene. Hvor rettskriving og tegnsetting gjennomgående fikk det største fokuset, etterfulgt av syntaks og innhold. Lærerne bør gi tilbakemeldinger på både de lokale og de mer globale tekstnivåene, hvor de mer globale tekstnivåene bør få mest fokus for å utvikle elevenes skrivekompetanse. De fleste lærerne uttalte i intervjuene at de anså innholdet som det viktigste å kommentere. Det kom ikke tydelig frem i tilbakemeldingene fra høsten 2013 hva lærerne vektla mest.

Tilbakemelding på innhold er det nest høyeste tekstnivået i Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009), som gjør det viktig å kommentere for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Å fokusere mer på de globale tekstnivåene i tilbakemeldingene vil utvikle elevene til å bli bedre fordi de innebærer mer ”... komplekse kognitive prosesser enn operasjoner på lågare, lokale nivå” (Hoel, 2000, s. 33). Det vil kunne løfte elevene, spesielt de svake som ofte blir værende i de lokale tekstnivåene (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 281-282). Lærerne bør i tillegg bli flinkere til å vise hva som er det viktigste i tilbakemeldingene sine.

Med bakgrunn i intervjuene var lærerne noe uenige om i hvilken grad de hadde felles tanker og holdninger om vurdering i norskfaget på skolen høsten 2013 og høsten 2015. Og i hvilken

grad det hadde skjedd endringer i lærernes felles forståelse av vurdering i dette tidsrommet. Det blir som Engh (2011) peker på viktig med samarbeid og erfaringsdeling for å kunne rå til en kompetanseheving. Utvikling av vurderingskulturen er et langsiktig arbeid som bør være ønsket av lærerne og skje i samarbeid med ledelsen. Lærerne i studien min uttalte at de ønsket nettopp mer samarbeid og tid til å kunne utvikle vurderingskulturen. En lærer uttalte også at et slikt arbeid burde være systematisk. Lærerne så hva som kunne forbedres og hvordan det kunne forbedres. Et positivt utgangspunkt for utvikling av deres tilbakemeldingspraksis og vurderingskultur.

Bedre vurderingskultur med fokus på vurdering for læring vil forberede elevene til å møte samfunnets krav. Dagens samfunn blir ofte referert til som et moderne kunnskapssamfunn, hvor teknologi er i rask utvikling, og personlige egenskaper som å kunne samarbeide er viktig. Man kan ikke med sikkerhet vite hvordan arbeidsmarkedet vil utvikle seg og hvilke kompetanser som blir viktige i fremtiden. Men med fokus på vurdering for læring i skolen vil elevene blant annet kunne bli mer fokuserte på egne tanke- og arbeidsprosesser, og de vil forhåpentligvis i tillegg besitte en god allmenn utdanning som vil hjelpe dem til å takle det samfunnet vil kreve av dem i fremtiden.

Som tidligere beskrevet i metodekapittelet samlet jeg inn tilbakemeldingene høsten 2013 og intervjuet lærerne høsten 2015. Lærernes uttalelser i intervjuene var med å belyse deres tilbakemeldingspraksis høsten 2013 og høsten 2015, og kunne avdekke mulige forandringer i dette tidsrommet. Jeg mener tidspennet i studien var en fordel for å bedre kunne beskrive lærernes tilbakemeldingspraksis. Det ga blant annet lærerne større mulighet til å reflektere over egen praksis fra høsten 2013, men også sin praksis høsten 2015, hvor flere av lærerne naturlig begynte å uttale seg om likheter eller forskjeller i sin tilbakemeldingspraksis.

Mine analysemetoder av tilbakemeldingene var situasjonsbestemte, og hadde både sine svakheter og styrker. Mine argumenter for mulige forbedringsområder for lærernes tilbakemeldingspraksis og dermed skolens vurderingskultur er et utgangspunkt, ingen fasit. Andre forskere med andre metoder kunne fått frem andre data. Det kan også for eksempel hende at lærernes tilbakemeldingspraksis har gjennomgått ytterligere forandringer etter intervjuene ble gjennomført høsten 2015, fordi skolen var med i den nasjonale satsingen vurdering for læring fra høsten 2015.

Gjennom denne studien har jeg blitt mer oppmerksom på hva som er viktig å legge vekt på i skriftlige tilbakemeldinger, og hvordan man kan legge til rette for videre læring i tilbakemeldingene. Denne studien har vært en læringsprosess for meg, samtidig som jeg har vekket enkelte lærere underveis. Studien min kan være med på å bidra til bedre vurderingskultur i den valgte ungdomsskolen. Jeg håper også at andre lærere vil ha nytte av studien til å kunne reflektere over sin egen skriftlige tilbakemeldingspraksis.

Jeg kan framover tenke meg å utforske og lære mer om hvordan jeg bedre kan skape forståelse av mål og kriterier sammen med elevene. Det vil kunne forbedre min undervisning og mitt vurderingsarbeid, og ikke minst kunne legge til rette for at elevene skal kunne bli mer motiverte og øke læringsutbyttet sitt. Jeg vil avslutte denne oppgaven med et sitat fra Hattie og Timperley (2007) som det er viktig å huske på både for elevene, og for lærerne:

“It is the feedback information and interpretations from assessments, not the numbers or grades, that matter” (Hattie & Timperley, 2007, s. 103).

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Bates, D. G., & Plog, F. (1990). *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Black, P. & Dylan, W. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148. Lokalisert på <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Bråten, I. (Red). (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- D.C. Phillips & Jonas F. Soltis. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre Skole*, nr. 3, 4-10. Lokalisert på: <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel., T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. § 3. (2015).
- Gloppen, B. H., Dobson, S., Andersen, W.W., Victoria, P.C. & Sofienlund, H., B. (2014). *Feedback, medvirkning og motivasjon: Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr.10, 2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S, Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.). (2009) *Tekstvurdering: som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæraren* (1), s. 20-24.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitetet og høgskolar: For lærere og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerlang, E. (Red.), Egebjerg, E., Halse, J., Jonassen, A. J., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (2008). *Udviklingspsykologiske teorier* (4.utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg.). Oslo: Unipud forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasiasters berättelser om läraerens skriftliga respons på uppsatsen* (Doktoravhandling, Åbo Akademi, Åbo).
- Lillian, G. (2009). *En analyse og forståelse av elevens læring: vurdering for læring i et teoretisk, empirisk og ideologisk perspektiv* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark).

Lyngsnes, K & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (3.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lokalisert på: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §3. (2015)

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sadler, R. (1989). Formative assesment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, s. 119-144.

Sandvik, L., V. (2011). *Via mål til mening: en studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* (Doktorgradsavhandling, NTNU i Trondheim). Lokalisert på: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:441539/FULLTEXT02.pdf>

Smith, K. (2001). *Vurderinger rundt vurdering, motivasjon og læring*. Lokalisert på <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/S%C3%B8r-Tr%C3%B8ndelag/Lokallag/Utdanningsforbunder%20Melhus,%2023.5.11.pdf>

Saabye, M (Red.). (2009). *Vurdering i grunnskolen: informasjon til foresatte, elever og lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Såheim, A. S. (2012). *Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår det* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36644/121113xMasteroppgavexAnitaxSolbergxSxheim.pdf?sequence=1>

Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Grunnlagsdokument. Satsingen vurdering for læring 2010-2014*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Sammendrag av The power of feedback – artikkel av John Hattie og Helen Timperley, Universitetet i Auckland*. Lokalisert på:

http://www.udir.no/PageFiles/35143/Sammendrag%20the%20power%20of%20feedback%20_3_.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Lokalisert på

http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen vurdering for læring 2014 – 2017*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andredokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i regelverket om vurdering*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>

VEDLEGG

Vedlegg 1: godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stephen Dobson
Institutt for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 01.07.2013

Vår ref:34806 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34806	<i>Vurdering for læring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Stephen Dobson</i>
<i>Student</i>	<i>Even Jørgen Moen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Even Jørgen Moen, Skarnesvegen 2, 2120 SAGSTUA



Ifølge prosjektmeldingen skal det gis skriftlig informasjon om prosjektet til lærere og foresatte. Disse samtykker skriftlig. Personvernombudet forutsetter at elevene får tilsvarende muntlig informasjon. Personvernombudet finner at informasjonen da vil tilfredstille vilkåret til informert samtykke.

Prosjektet skal avsluttes 20.08.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: samtykkebrev til lærere



Høgskolen i Hedmark

Even Jørgen Nyberg Moen.

E-postkontakt: ejnm@online.no

Tlf.: 416 30 366

Gardvik, 02.10.2013

Til lærere ved ...

Vedrørende prosjekt om vurdering for læring i skolen som et ledd i min mastergrad i tilpasset opplæring.

Mitt tema i mastergradsarbeidet er vurdering for læring med vekt på skriftlige tilbakemeldinger. Det jeg skal undersøke er lærernes skriftlige tilbakemeldinger til elevene sine i norskfaget. Metodene jeg vil benytte er dokumentanalyse og intervju.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i intervju og for at jeg skal kunne bruke dine tilbakemeldinger i min forskning.

Dette er en del av min masterstudie ved Høgskolen i Hedmark, om du trenger mer informasjon kan du kontakte min veileder professor Stephen Dobson på email: Stephen.Dobson@hil.no

Alle data som innhentes skal anonymiseres og prosjektet har fått tillatelse fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste).

Deltakelse er frivillig, du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse.

Hilsen Even Jørgen Nyberg Moen

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Med vennlig hilsen fra:

Om personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Som forskere forplikter vi oss også til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Forskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Vedlegg 3: samtykkebrev til foresatte



Høgskolen i Hedmark

Even Jørgen Nyberg Moen.

E-postkontakt: ejnm@online.no

Tlf.: 41630366

Gardvik, 21.11.2013

Til foresatte ved

Vedrørende prosjekt om vurdering for læring i skolen som et ledd i min mastergrad i tilpasset opplæring.

Jeg, Even Jørgen Nyberg Moen jobber med en mastergrad ved Høgskolen i Hedmark. Mitt tema er vurdering for læring i skolen med vekt på skriftlige tilbakemeldinger. Det jeg skal undersøke er lærernes skriftlige tilbakemeldinger til elevene sine i norskfaget. I den forbindelse trenger jeg også kjennskap til elevenes arbeid.

Jeg trenger ditt samtykke slik at jeg kan innhente eksempler fra ditt barns arbeid i norskfaget.

Alle data som innhentes skal anonymiseres og prosjektet har fått tillatelse fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste).

Deltakelse er frivillig, dere kan trekke dere når som helst uten begrunnelse.

Dette er en del av min masterstudie ved Høgskolen i Hedmark, om du trenger mer informasjon kan du kontakte min veileder professor Stephen Dobson på email: Stephen.Dobson@hil.no

Med vennlig hilsen

Even Jørgen Nyberg Moen

.....

Om personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Som forskere forplikter vi oss også til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Forskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Vedlegg 4: intervjuguide

Del 1: vurderingskulturen i en ungdomsskole med fokus på tilbakemeldingspraksis i norskfaget.

Disse spørsmålene tar utgangspunkt i tilbakemeldingene som ble innhentet høsten 2013. Men blir også vinklet mot høsten 2015 for å kunne hente frem eventuelle nye tanker og/eller endringer hos lærerne. Lærerne fikk på forhånd lese oppgaveheftet fra halvårsprøven og tilbakemeldingene de ga høsten 2013.

- 1) Hvordan synes du det har vært å sette seg inn i tilbakemeldingene nesten to år etter du ga dem?
- 2) Hva mener du er målet/ meningen med tilbakemeldinger på elevenes skriftlige arbeider?
- 3) A) Hvordan vurderte du elevenes skriftlige tilbakemeldinger høsten 2013?
(Beskrivelse)
B) Hvordan informasjon mente du tilbakemeldingene dine burde gi elevene?
C) Har dette endret seg nå?
- 4) A) Hvilke faglige områder var mest viktige for deg å legge vekt på i tilbakemeldingene du ga?
B) Hvordan eller i hvilken grad kommer dette fram i tilbakemeldingene du ga?
C) Har dette endret seg nå?
- 5) I hvilken grad mener du skriftlige tilbakemeldinger kan bidra til motivasjon og læring hos elevene? (Eventuelt hvordan?)
- 6) A) I hvilken grad ble det lagt til rette at elevene fikk arbeide med tilbakemeldingene i etterkant høsten 2013? (Eventuelt hvilke elever arbeidet med tilbakemeldingene og hvordan?)
B) Hvordan legges det til rette for arbeid med tilbakemeldinger i etterkant av skriftlige arbeider nå?
- 7) A) I hvilken grad klargjorde du mål for elevenes skriftlige arbeider på forhånd den gangen? (Eventuelt hvordan?)
B) I hvilken grad klargjør du mål for elevenes skriftlige arbeider nå? (Eventuelt hvordan?)

-
- 8) Hva synes du er utfordrende med å skrive tilbakemeldinger på elevenes skriftlige arbeider?
 - B) Hvordan tenker du at tilbakemeldingene du gir nå er i forhold til de du ga høsten 2013? (Eventuelt hva kan bli bedre?)
 - 9) Hvilke ulemper eller fordeler ser du ved å gi elevenes karakter sammen med vurderingsskjemaet?
 - 10) Hvilke ulemper eller fordeler ser du ved å bruke et vurderingsskjema?

Del 2: hvordan kan skolen få bedre vurderingskultur

Å utvikle en bedre vurderingskultur vil blant annet si at lærerne skal utvikle en mer lik forståelse og praksis for vurdering for å øke elevenes læringsutbytte. Lærernes tilbakemeldingspraksis er en del av skolens vurderingskultur.

- 1) A) I hvilken grad hadde lærerne felles holdninger og tanker om hvordan elevenes skriftlige arbeider burde vurderes høsten 2013?
 - B) I hvor stor grad anså du den skriftlige tilbakemeldingspraksisen som god før satsingen vurdering for læring?
- 2) A) I hvilken grad har lærerne nå felles holdninger og tanker om hvordan elevenes skriftlige arbeider burde vurderes?
 - B) Har det skjedd noen endringer? (Hvis ja, hvilke?)
 - C) I hvor stor grad anser du at tilbakemeldingspraksisen som god nå?
- 3) A) Hvilke planer har skolen (ledelse/lærere) for å forbedre vurderingskulturen ved skolen framover?
 - B) Hvilke endringer kunne du tenkte deg i forhold til få en mer lik tilbakemeldingspraksis i norskfaget?

Vedlegg 5: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 1

Eksempel 1: lærer A.

	Kommentar
Språklige virkemidler	Du bruker en del skildringer, men du kan med fordel bruke flere. Det vil gjøre språket ditt mer levende.

Eksempel 2: lærer A.

	Kommentar
Rettskriving	En del rettskrivingsfeil. Du bør øve på enkel/dobbeltkonsonant, sammenhengende ord (jule + nisse = julenisse) og verbtider.

Eksempel 3: lærer B.

	Kommentar
Skriftlig uttrykksmåte (språk, setningsoppbygging/tekstbinding)	Du veksler mye i tid! Du <u>må</u> bestemme deg for en, og holde deg til den 😊

Eksempel 4: lærer B.

	Kommentar
Innhold/samsvar	Innholdet er i samsvar med oppgaven. Du svarer på det du blir bedt om. Teksten kommuniserer godt med mottaker.

Eksempel 5: lærer C.

	Kommentar
Skriftlig uttrykksmåte (språk, setningsoppbygging/tekstbinding)	Middels skriftlig uttrykksmåte (på grunn av tegnsetting og litt svake setningsoverganger). OK setn.oppbygging. Noe feil i ordstilling.

Eksempel 6: lærer C.

	Kommentar
Språklige virkemidler (skildringer)	Du kunne gjerne ha brukt flere skildringer – du starter bra fra begynnelsen.

Eksempel 7: lærer D.

Et godt og solid arbeid, (navn på eleven). Husk spesielt på anførselstegn ved direkte tale. Eks. ”Her er jeg,” sier Petter. Husk avsnitt!

Eksempel 8: lærer D.

Du har en helt spesiell og unik fortellerstil med et levende og variert språk: presist, uten overflødige forstyrrelser. Slike historier kan lett bli ”tåredryppende”, men ikke denne, hvert fall ikke denne! Del A er også god!

Eksempel 9: lærer E.

<p>Helhetsvurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikasjon med mottaker ut fra oppgaven 	<p>Jeg regner med det er oppgave 2 du svarer på, men det er veldig viktig at du skriver hvilken oppgave det er. De trekker ned for det på eksamen. Av meg får du en sjanse til...</p>
--	---

Eksempel 10: lærer E.

<p>Språk og stil</p> <ul style="list-style-type: none"> • språkføring i samsvar med innhold og oppbygning • ordforråd • setningsoppbygging • tekstbinding • virkemidler 	<p>Du bruker mange fine og morsomme språklige virkemidler. Bra 😊</p> <p>-Sjekk at du bruker mest mulig samme tid av verbene for å gi best mulig sammenheng.</p> <p>-Du bør øve på å variere språket ditt mer. Finn andre ord til setningsstartere enn ”man” og ”så”. Dette gjør det oppramsende og ikke så spennende.</p>
--	---

Eksempel 11: lærer F.

Evt. annet	I det siste har du fått mer innhold i tekstene. Det er bra. Husk nå på å få med alle store bokstaver. Les ellers sakte gjennom for å se om det du skriver ”stemmer”. Begynn ikke en ny setning med <u>og</u> .
------------	--

Eksempel 12: lærer F.

Tegnsetting	Bra. Vær litt obs på kommaregel 1 og 2.
-------------	---

Eksempel 13: lærer F:

Tegnsetting	Ganske bra. Husk å være nøyaktig med om det skal være punktum eller komma. Ikke avbryt med punktum midt i en setning.
-------------	---

Eksempel 14: lærer D.

Tegnsetting:	Del opp med punktum, eventuelt bruk komma (se teksten)
--------------	--

Eksempel 15: lærer D

Uttryksmåte:	Greit og klart, men det blir litt ”omstendelig”. Tips: skriv kortere setninger og ”stram” inn handlinga!
--------------	--

Eksempel 16: lærer A.

Del 2: Tolkning av tekst.	Du har fått med deg en del, men det er noe som mangler. Husk at du må svare med hele setninger. Middels måloppnåelse.
---------------------------	---

Vedlegg 6: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 2

Eksempel 1: lærer A:

En gang var det en nisse som het Nils, ^{Han} var 65 år og hadde ^{grått} krøllete hår, skjegg, brune ^{ne} øyer og ^{var} er litt småfeit. Han hadde vært og kjøpt gaver til barna. Han ^{hadde} har ei kone som het ^{er} Astri. Hun ^{var} er 32 år, med blå ^{ne} øyer og blondt kort hår, men hun viste ikke at Nils ^{var} er jule-nisse en gang. Hun ^{tror} tror han eier rein, fordi han ^{trekke} driver med reinsdrift ut på Finmarksvidda. Men Nils ^{hadde} har glemt ^{og} gå lage en ny slede, fordi den andre ^{brant} brandt opp i fjorvinter. De ^{bor} bor i Karasok, der er det kaldt om vinteren og mye snø.

Eksempel 2: lærer E.

Det var på slutten av året 2057. Det var kaldt ute og Jonatan og vennene hans ^{robber} må løpe for å holde varmen. De var på veg mot den «gale» forskeren. Jonatan hadde en invitasjon til forskeren hvor han lurte på om han og ^{venne} hans ville være med å prøve noe helt nytt og sensasjonelt som kom til å forandre verden slik vi ^{skjen} skjenkte den.

Eksempel 3-4: lærer F.

ganske likt, ^{slike} som det er i d

nin før jeg stormet ut
dt ute, og ^{blodene} løvene lå st

Eksempel 5-6: lærer D.

Men ingen ^{bryde seg om det} la noe bry i det, fo

astrotorene i verdenshistorien. Je
^{bedre ord?}
Biler og hus var i alle retninge

Eksempel 7: lærer C og eksempel 8: lærer A:

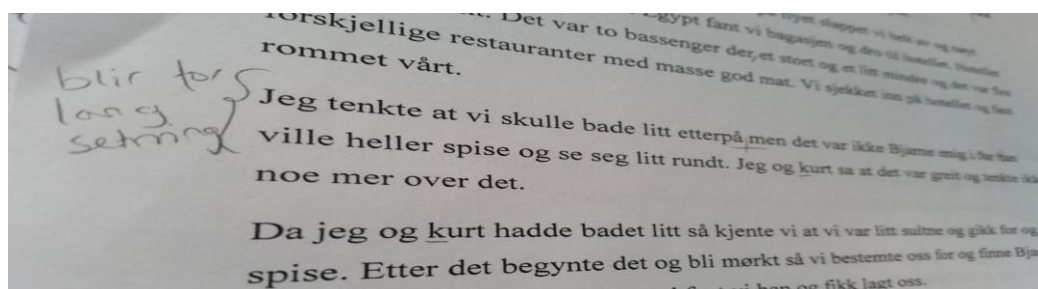
Hun spør ^{hvordan} hvordan bilde da. F
hun nøler ikke en gang. Maria

t han ^{oppgå} oppga seg som om han var l

Eksempel 9: lærer C:

I det bildet er sendt, kjenner Ma
hun stoler på Mathias at han vil

Eksempel 10: lærer E.



Eksempel 11: lærer A:

Innhold/samsvar	Teksten din samsvarer godt med oppgavens intensjon, men du kommer i gang litt seint. Du skriver tre sider før du kommer til reisen, det du skriver om den er på ½ side.
-----------------	---

Eksempel 12: lærer D.

<p>Innhold og teksttype:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mangler en liten innledning - Artikkel - Svarer ikke helt på det oppgava krever: "Hvordan kan språket utvikle seg"

Eksempel 13: lærer E.

<p>Oppbygging</p> <ul style="list-style-type: none"> - Struktur - Sjanger - Tematisk sammenheng - Klar hensikt 	<p>Du klarer fint å dele inn i avsnitt!</p> <p>Fortellinga henger fint sammen helt til slutten, som jo blir for brå!</p>
--	--

Eksempel 14: lærer A.

Bruk av avsnitt	Øv på å bruke avsnitt. Når du begynner å snakke om noe "nytt", trykker du ENTER.
-----------------	--

Eksempel 15: lærer C:

Innhold samsvar	Du har skrevet en tekst som samsvarer bra med oppgaven. Bra innhold. God oppbygning av handlingen.
-----------------	--

Eksempel 16: lærer A:

Innhold/samsvar	Du har skrevet en tekst der jul på en måte er temaet. Skulle ønske du kunne hatt med flere juleelementer, ikke bare skrevet om nissen. Besvarer oppg. på en ok måte.
-----------------	--

Eksempel 17: lærer E.

Innhold og kilder <ul style="list-style-type: none"> - Svar på oppgaven - Innhold - Ev.kildebruk 	Du svarer godt på oppgaven, og jeg synes du løser den på en spennende måte.
Oppbygging: <ul style="list-style-type: none"> - Struktur - Sjanger - Tematisk sammenheng - Klar hensikt 	Du har god struktur, og fortellinga di henger godt sammen. Du kunne godt ha gjort litt mer ut av avslutningen, det kan du tenke på til neste gang!

Eksempel 18: lærer F.

Innhold:	Fyldig og godt. Konsentrert. Alt du har valgt å ta med, har betydning.
Teksttype:	Novelle. Rett i handling. Etter det følger korte sekvenser som leder fram mot slutten.

Eksempel 19: lærer B

Del 2:Tolkning av tekst	Middels forståelse for innholdet i teksten. Kanskje lurt og ikke ”stresse” seg igjennom?
-------------------------	--

Eksempel 20: lærer A:

Del 2: Tolkning av tekst	Mye bra i svarene dine. Spm.5 mangler. På forståelsesspørsmålene bør du forklare enda mer. Skriv også disse svarene på pc. Høy/middels måloppnåelse.
--------------------------	--

Vedlegg 7: eksempler fra lærernes tilbakemeldingspraksis del 3

Innledning

Eksempel 1: Lærer D

Det var jo litt artig da ... for hvertfall i min alder glemmer man jo fort og har nye klasser og slik, så det var litt alright å se litt såpass tilbake ... fint å kunne få sett over det, for det (pause) det er jo litt alright å se hvordan han gjorde da og hvordan du eventuelt har forandret deg eller gjør andre ting nå.

Eksempel 2: Lærer C

”Kjenner du det igjen? Jeg kjenner det igjen veldig godt, så det er jo greit det, men jeg trur jeg gjør det på en litt annen måte nå enn jeg gjorde da, når jeg ser på det nå”

Tilbakemeldingens formål og form

Eksempel 3: Lærer C

”Det er jo at dem skal se litt hvor dem har styrker og hvor dem har svakheter, så dem kan ta med seg det til videre jobbing ... At det burde være (pause) tilbakemeldinger som får dem framover på en måte, om hvordan de kan utvikle seg videre”.

Eksempel 4: Lærer A

Det er jo å kunne gi dem en pekepinn på hva dem må jobbe med for å kunne strekke seg for å bli bedre. Det er det som er målet med det, se hva dem mestrer og se hva dem må jobbe mer med ... Det jeg håper er at dem skal sitte igjen med en følelse at dem mestrer en del, men at dem også (pause) skal vite hva dem må jobbe med for å kunne bli bedre ... Dem skal ikke bli trykt ned av kommentaren dem får, men (pause) alle kan bli bedre og strekke seg mot noe.

Eksempel 5: Lærer B

Målet blir vel at dem skal få konstruktiv tilbakemelding, og motivasjon til å fortsette ...” ... jeg vil at dem skal sitte igjen med (pause) at de skal være stolte av det de gjorde som var bra ...

Eksempel 6: Lærer D

”Det er selvsagt at dem skal kunne se videre utvikling av hva dem er bra på og hva dem kan forbedre, og da må jo de vurderingene være slik at de har nytte av dem ...”

Eksempel 7: lærer F

”Målet må jo være at de skal ha noe nytte av det og skjønne det (pause) og selvsagt skjønne hvordan de kan gjøre noe bedre, for det vil jo som regel være det i en tekst ...”

Eksempel 8: Lærer A

Jeg tenker at hvis dem ser at dem får til en del (pause) så vil jo det være positivt for at ”jeg klarer det her, dette mestrer jeg, (pause) jeg trenger bare gjøre litt til for å få opp karakteren min” ... Så jeg tenker jo at det å få tilbakemeldinger er en motivasjon, hvis de er konstruktive. Noen vil nok bli trykt ned av dem også, for dem klarer ikke se det positive når det står et ”men” etterpå, så jeg prøver å ikke skrive ”men” ...

Eksempel 9: Lærer C

”Jeg tror at det varierer. For noen så vil det bety en del å få ordentlige tilbakemeldinger på det de gjør, mens andre ikke tar det så mye til seg ...”

Eksempel 10: Lærer B

Motivasjon (Pause) det er jo gjennom ros da ... du vil jo ikke bli motivert om du blir slått ned på alt du gjør feil. Men får du ros for noe du har fått til så vil du jo neste gang tenke at: ”dette fiksa jeg jo”.

Tilbakemeldingenes innhold med tanke på norskfaget

Eksempel 11: Lærer F

Altså det viktigste (pause) det må jo være at det er et innhold der, eller så er det ikke så mye å si om det andre heller ... I vurderinga av den langsvarteksten begynner jeg alltid med innhold ... ”. (Jeg spurte om dette fortsatt var gjeldende eller hadde endret seg) Ja, det må jo bli det da, for det ... må ... være noe innhold der ...

Eksempel 12: Lærer D

... på sikt er ... det klart innholdet, den ideen du har, den som er viktig videre i livet. Men ... så setter du en bedre karakter på de som er veldig gode (pause) i tegnsetting og alt dette, og hvor kanskje innholdet er litt dårligere ... så får den en bedre karakter enn den som har et veldig bra innhold ... (Har dette endret seg nå, hva som er faglig viktigst å legge vekt på)? Nei ... fordi det (innholdet) synes jeg er det viktigste ...

Eksempel 13: Lærer E:

... langsvarsdelen ... ut i fra den tenker jeg på at det dem skriver skal kommunisere med leseren, (pause) oppbygginga jobber vi veldig mye med ... (Jeg så spurte hva læreren mente med oppbyggingen) ... struktur (pause) og innhold, jeg ser ikke så veldig mye på de her

formelle ferdighetene egentlig, med (pause) språklige feil og syntaks, det er ikke så viktig, synes jeg...” (Jeg spurte også om lærerne kunne si noe om hvordan dette kom frem i tilbakemeldingene) Ja, altså, noen plasser ser jeg at jeg hvert fall har gitt de positive tilbakemeldinger på det, og at jeg gir framovermelding på det som eventuelt mangler ...

Eksempel 14: Lærer B

” Det er språket synes jeg, spesielt så var det vanskelig i åttende, fordi det var så ulikt hvor dem var...”.

Eksempel 15: Lærer E

Ikke veldig mye (pause), men de fikk tilbakemeldingene før karakteren ... At dem har fått sett tilbakemeldingen, og fått tenkt litt på hva som faktisk står der (pause), og sett litt selv hva dem tenker om måloppnåelse i forbindelse med det dem har fått tilbakemeldinger på ... Så skrev jeg på den (karakteren) etterpå, da dem hadde fått sett gjennom og gitt en liten egenvurdering tilbake ...

Eksempel 16: Lærer A

Dem fikk vel tid til å sitte og lese igjennom det, men tror ikke de fikk ikke tid til å jobbe noe mer med det ... (Lærer A forklarte hvordan det gjøres nå) Når dem får tilbake, så får dem som regel timen ut ... til å stille spørsmål hvis det er noe dem lurer på ...

Eksempel 17: Lærer D

Prøvde hvert fall å gjøre det da de fikk dem igjen... Og så at de kunne bytte seg imellom, lese for hverandre, det blir jo på en måte en hverandrevurdering uten at den blir skriftlig ... (nå?) ... Jeg gjør det nok på samme måten, jeg gjør det ...

Eksempel 18: Lærer E

(Hvordan gjøres dette nå, likt)? Ganske, som regel, på de store prøvene ... tenker nok at det er litt sann lurt at dem får vurderinga først, får tenkt, får litt egenvurdering på den selv, så dem lærer seg å si noe om det opp mot måla de skal nå.

Utfordringer med å skrive tilbakemeldinger

Eksempel 19: Lærer F

Det er jo selvsagt å skrive slik at du treffer eleven at dem (pause) skjønner meningen med det du (pause) og hva som er vitsen for dem sjøl, at det er viktig for dem sjøl og ta hensyn til dette her ...

Eksempel 20: Lærer E

”Jeg vil veldig gjerne ordlegge meg slik at dem (pause) skjønner hva jeg mener og på en slik måte at det skal være litt motiverende da ...”

Eksempel 21: Lærer D

“Det er ordlyden, å få formulert seg sjøl riktig ... og det synes jeg er vanskelig, å formulere de riktige orda, for at dem skal forstå (pause) akkurat hva jeg har ment ...”

Eksempel 22:Lærer A

Ulempen er at de henger seg opp i karakteren, og så leser dem egentlig ikke vurderingen. Fordelen er at det på en måte henger sammen da ... Men da igjen, ulempen er at flere ikke gidder lese kommentarene. Særlig sånn som her (ser på egne tilbakemeldinger) ser du at det er mye tekst, og for svake elever vil det være forferdelig å lese. (Pause) Jeg tror vi lærerne er redde for at det ikke skal stå nok ... det er veldig mye ... (Hva tenker du om mengden)? Det er jo veldig mye ... han (eleven) har jo sikkert aldri lest det, jeg har sikkert skrevet det for ingenting.

Eksempel 23: Lærer F

... du kan jo da ... som vi gjør noen ganger og da, men det har med tida å gjøre og, at dem får denne (vurderingsskjemaet) ferdig utfylt minus karakteren, og så får dem se på det da... ofte da at dem setter seg en karakter selv ... en egenvurdering før dem får se karakteren. Det er nok den beste måten, det er helt sikkert. Det burde man egentlig gjøre hver gang... Hvis dem får alt sammen ferdig slik, så, så er det jo en fare for at det er karakteren som er mest fokus, og ikke så mye det som står, det er jo klart ...

Synet på tilbakemeldingspraksisen da og nå

Eksempel 24: Lærer F

Høsten 2013:” ... jeg vil jo påstå at jeg så denne, ja som rimelig god, det var jo i grunn det beste jeg kunne få til (lett latter)”

Høsten 2015: ”Ja, det synes jeg (pause) jeg var nok fornøyd med den jeg ga da, og som sagt jeg tenker jo ikke slik kjempeforskjellig nå”

Eksempel 25: Lærer C

”Den er bedre nå, for jeg tenker på en måte mer (pause) på hvordan jeg skal gjøre det for at dem skal få så godt utbytte av det som mulig, i større grad nå kanskje enn før.”

Eksempel 26: Lærer D

Nei, ikke i utgangspunktet, litt mot forandringer trur jeg. Mye greiere å ta en slik helhetsvurdering, men så skjønnte jeg jo det at ... (skjema) at det var mye bedre å holde seg til når du skulle sette den siste karakteren eller prate ... med elever ... så hadde vi ... mer struktur over det...

Tilbakemeldingspraksis som del av vurderingskulturen

Eksempel 27: Lærer A:

Satt av tid på plenum. (Til?) Til å sitte sammen i norsk ... for da hadde alle norsklærerne ... fått bestemt hva er det som skal vektlegges, hva er det vi tenker er en god tekst, har vi noen felleskriterier som kan brukes på åttende, niende og tiendetrinn ... for det må jo være i mer eller mindre grad ...

Eksempel 28: Lærer F

... Så er det jo dette med (pause) det som vi i grunn etterlyser hele tida (pause) det er denne (pause) tida som egentlig ikke ligger inne i noe slags system som vi skulle hatt mer av for å sittet og sett på sammen. For å lære av hverandre og få tips og se hva vi eventuelt gjør likt og ulikt og ... Det kunne (pause) tror jeg alle kunne hatt veldig nytte av.

Eksempel 29: Lærer E

”Vi jobber jo videre med vurdering for læring ...”

Vedlegg 8: vurderingskjema fra Utdanningsdirektoratet

Kandidatnummer	Oppgavenummer og overskrifter, del A og del B			
Kriterier	Beskrivelser av elevens kompetanse (se matrisen)			
Førsteinntrykk <ul style="list-style-type: none"> kommunikasjon med mottaker ut fra oppgavene 				
Innhold og ev. bruk av kilder <ul style="list-style-type: none"> svar på oppgavene tekstforståelse faglig kunnskap innhold ev. kildebruk 				
Oppbygging <ul style="list-style-type: none"> tematisk sammenheng struktur relevante skrivemåter for teksttypen klar hensikt 				
Språk og stil <ul style="list-style-type: none"> språkføring i samsvar med innhold, formål, mottaker og medium fagspråk virkemidler ordforråd setningsbygning tekstbinding 				
Formelle ferdigheter <ul style="list-style-type: none"> ortografi tegnsetting formverk oppgir kilder dersom kilder er brukt 				
Oppsummering med forslag til karakter	«Svært låg» <i>kompetanse</i> (1)	«Låg» <i>kompetanse</i> (2)	«Nokså god» (3)– <i>kompetanse</i> (4)	«Mykje god» (5)– <i>kompetanse</i> (6) «framifrå»

