

Bjørg H. Gloppen, Stephen Dobson,  
William W. Andersen, Victoria P. Christiansen og Hege B. Sofienlund

# Feedback, medvirkning og motivasjon

## Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 10 – 2014



Høgskolen i **Hedmark**

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.



Høgskolen i Hedmark

<b>Tittel:</b> Feedback, medvirkning og motivasjon. Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon			
<b>Forfattere:</b> Bjørg H. Gloppen, Stephen Dobson, William W. Andersen, Victoria P. Christiansen og Hege B. Sofienlund			
<b>Nummer:</b> 10	<b>År:</b> 2014	<b>Sider:</b> 107	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-959-8 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Oppdragsgivere:</b>			
<b>Emneord:</b> feedback, medvirkning, anerkjennelse, motivasjon, relasjoner			
<b>Sammendrag:</b> <p>I denne rapporten presenterer vi data som viser hvordan lærere gjennom feedbackpraksis kan bidra til elevers motivasjon i sin egen læring. I denne sammenhengen er feedback, medvirkning og motivasjon nøkkelbegreper. Vi har undersøkt hvordan elevene opplever lærernes feedback og sett det i sammenheng med lærernes egne oppfatninger av hva som er vesentlig i feedback til elever.</p> <p>Vi fulgte to lærere over et gitt tidsrom og observerte hvordan de underviste, motiverte og gav feedback til sine elever. Lærerne deltok frivillig etter anbefaling fra ledelsen ved skolen, trolig på bakgrunn av sin kompetanse. Våre funn viser at det er sammenheng mellom læringsmiljø, lærernes kompetanse, engasjement i elevenes læring og elevenes motivasjon. Det er også samsvar mellom det elevene sier er vesentlig og det som er lærernes oppfatninger.</p>			



Hedmark University College

<b>Title:</b> Feedback, participation and motivation in professional assessment practice			
<b>Authors:</b> Bjørg H. Gloppen, Stephen Dobson, William W. Andersen, Victoria P. Christiansen and Hege B. Sofienlund			
<b>Number:</b> 10	<b>Year:</b> 2014	<b>Pages:</b> 107	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-959-8 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Financed by:</b>			
<b>Keywords:</b> feedback, participation, recognition, motivation, relations			
<b>Summary:</b> In this report we present findings about how teachers through their professional assessment practice can engage their pupils in their own learning. Key concepts in this connection are feedback, participation and motivation. We have seen how they experience the feedback teachers give and set it in connection with teachers own opinion of what is essential in feedback to students.  We followed two teachers over an extended period and noted how they taught, motivated and offered feedback to their pupils. The two teachers were selected for their excellent reputation in teaching, as defined by their colleagues and the school principal. Our findings show that there is a correlation between learning, teachers competence, commitment in students learning and students motivation. There is also compliance between what the pupils say is essential and those teachers perceptions.			

## Kontaktinformasjon

**Björg Herberg Gloppen** er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Hedmark. Hun har deltatt i flere forskningsprosjekter og har flere publiseringer innen følgende områder: NFR-prosjektet *Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis* (2006–2009), det nasjonale PIL-prosjektet (Praksis som Integrerende element i Lærerutdanningen, 2009–2011), *Selvevaluering som verktøy for skoleutvikling* (2011–2013) med folkehøgskolene i Norge som forskningsgrunnlag og *Feedback, medvirkning og motivasjon. Formativ vurderingspraksis i skolen*.

Kontaktadresse: e-post: [bjorg.gloppen@hihm.no](mailto:bjorg.gloppen@hihm.no)

Tlf. +4762517691

**Stephen Dobson** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, men i permisjon. Dobson har deltatt i mange forskningsprosjekter nasjonalt og internasjonalt og har en rekke publikasjoner. Dobson har vurdering, inkludering, dannelse og demokrati som spesialfelt. Han er for tiden dekan og rektor ved Division of Education, Arts and Social Sciences, School of Education, Magill Campus, **University of South Australia**.

Kontaktadresse, e- post: [Stephen.Dobson@unisa.edu.au](mailto:Stephen.Dobson@unisa.edu.au)

**William W. Andersen, Victoria P. Christiansen og Hege B. Sofienlund** er studenter på grunnskolelærerutdanningen

# FORORD

Skolene i sørdelen av NN kommune deltok skoleåret 2013-2014 i et kompetansehevingsprosjekt innen vurdering for læring. En annen høgskole var ekstern bidragsyter. Forskere ved Høgskolen i Hedmark hadde interesse av å se om denne kompetansehevingen har innvirkning på feedbackkulturen i skolen. Det er mange spørsmål som kan stilles relatert til vurdering i skolen. Vi ønsket i utgangspunktet å undersøke om denne kompetansehevingen førte til at lærerne praktiserte en feedback som gav elevene motivasjon for å delta i egen læring. Vi gjorde undersøkelser på ett trinn på to skoler. Ved prosjektstart var vi en forskergruppe bestående av en professor, fem faglig ansatte ved høgskolen og en masterstudent. Vi gjennomførte en pilot våren 2013 på to skoler med den opprinnelige bemanningen. Da hovedprosjektet startet høsten 2013 var det to faglig ansatte igjen på grunn av endringer i tilsetninger o.a.

Vårt hovedspørsmål i forskningen var: Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess? (Stikkord: feedback, medvirkning og motivasjon)

Piloten gav oss lyst til å fortsette forskningen. I fortsettelsen konsentrerte vi oss om en skole i stedet for to. Den ene av pilotskolene ønsket å være med videre. Vi vil rette en stor takk til ledelsen ved de to skolene, lærerne, elevene og foreldrene som lot oss gjennomføre observasjoner og intervjuer i 2013 og våren 2014. Uten disse hadde det ikke blitt noe prosjekt.

Tre bachelorstudenter fra grunnskolelærerutdanningene gikk inn i prosjektet fra høsten 2013. De har deltatt på alle intervjuer, observasjoner og samtaler med deltakerne fra skolen. De har også bidratt med stoff til rapporten. Studentene er William W. Andersen og Hege B. Sofienlund fra GLU 1-7 og Victoria P. Christiansen fra GLU 5-10, alle tredjeårs studenter på grunnskolelærerutdanningen. Professor Stephen Dobson har vært prosjektleder, men Dobson gikk fra 1. februar 2014 over i en stilling i utlandet.

Rapporten er ført i pennen av undertegnede. Jeg vil rette en stor takk til alle deltakerne, bidragsytere og spesielt Instituttleder Dordey Wilson som har bidratt med konstruktive, faglige innspill.

Høgskolen i Hedmark

Desember 2014

Bjørg Herberg Gloppen

Førstelektor

# INNHOOLD

<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Plan for gjennomføring.....	10
1.2 Studenter med som forskere .....	11
<b>Kapittel 2 Forskning på Feedback/formativ vurdering</b> .....	<b>13</b>
2.1 Relasjonen mellom lærer og elev .....	18
2.2 Teorier om motivasjon, mestring og læringsutbytte .....	19
2.3 Lærernes feedback og motivasjon .....	25
2.3.1 Vurdering av muntlighet .....	29
2.3.2 Vurdering av skriftlig arbeid .....	30
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	<b>32</b>
3.1 Utvikling av kunnskap.....	32
3.2 Utvalg .....	34
3.3 Datainnsamling.....	35
3.3.1 Analyse av dataene.....	37
3.3.2 Oversikt over våre typer data.....	39
3.4 Kvalitet i studien.....	39
<b>Kapittel 4 Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>42</b>
4.1 Feedback og mål, arbeidsmåter og struktur .....	43
4.2 Hvilke former for feedback praksis er brukt av læreren i klasserommet og hvordan kommuniseres feedback? .....	45
4.2.1 Muntlige tilbakemeldinger .....	45
4.2.2 Skriftlige tilbakemeldinger .....	49
4.2.3 Feedback til grupper.....	50
4.3 Hvordan fremmes interaktive og dialogiske feedback prosesser? .....	52
4.4 Hvordan kan elevene bli mer motiverte for å delta aktivt i egen læringsprosess? .....	56
4.4.1 Samtaler og intervju med lærerne .....	58

<b>Kapittel 5 Prosjektets bidrag til feedback-praksis .....</b>	<b>64</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>74</b>
Vedlegg 1: Plan for gjennomføring av prosjektet.....	74
Vedlegg 2: NSD søknad.....	75
Vedlegg 3: Samtykkebrev til foreldre .....	79
Vedlegg 4: Samtykkebrev til skolene, ledelse og lærere.....	82
Vedlegg 5: Informasjon fra pilot til rektorer og lærere.....	84
Vedlegg 6: Observasjonsskjema .....	86
Vedlegg 7: Intervjuguide lærere.....	88
Vedlegg 8: Transkriberingsskjema.....	90
Vedlegg 9: Intervju med lærer A .....	91
Vedlegg 10: Intervju med lærer B .....	92
Vedlegg 11: Spørreskjema til elever; mal.....	93
Vedlegg 12: Spørreskjema gruppe 1, sammenfattet .....	95
Vedlegg 13: Spørreskjema gruppe 2, sammenfattet .....	96
Vedlegg 14: Spørreskjema gruppe 3, sammenfattet .....	97
Vedlegg 15: Intervju med elever, sammenfattede svar .....	98
Vedlegg 16: Observasjon av lærer A .....	101
Vedlegg 17: Observasjon av lærer B.....	106



## KAPITTEL 1 INNLEDNING

Det finnes få kvalitative studier som tar for seg evalueringen av kompetansehevingsprogrammet «Vurdering for læring». Men Sandvik mfl. (2012) har undersøkt hvordan lærerne opplever de nasjonale føringene for vurdering.

«...Et interessant funn er at mens bare halvparten av lærerne rapporterer at de har inngående kjennskap til forskriften, rapporterer de fleste om vurderingspraksiser som ligger svært nært opp til intensjonene» (2012,s.7)

I forbindelse med den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring», og lokal interesse for formativ vurdering i skolen, initierte Høgskolen i Hedmark et prosjekt våren 2013 for å se hvordan feedbackkulturen på skolen kommer til uttrykk i klasserommet. Når vi bruker det engelske låneordet *feedback*, er det fordi ordet, slik det er brukt i Hartberg, Dobson og Gran sin bok *Feedback i skolen* (2012), beskriver både den vurderingen som peker bakover (tilbakemelding) og den som peker framover (framovermeldinger): «Feedback består av all vurderingskommunikasjon som foregår mellom to parter, både den som peker bakover på det som er gjort og den som ser framover mot framtidige mål» (Hartberg, mfl.2012, s. 12). Hartberg, Dobson og Gran (2012) argumenterer for at feedback har flere komponenter: Det omfatter alt fra kroppslige uttrykk, blick og eksistensielle trekk som anerkjennelse og underkjennelse, til råd og ros kan virke inn på motivasjon for videre innsats. Feedback kan påvirke både selvoppfatning og fagforståelse. Feedback må ifølge forfatterne, knyttes til klart definerte mål slik at mestring og utvikling trer tydelig fram (ibid., s.33).

Hartberg mfl.(2012, s.15) har utviklet en modell som argumenterer for at feedback hviler på tre fundament: *Innholdet* i feedback, *tidspunktet* for feedback og *hvilken rolle den/de har* som gir feedback. Disse tre står i et gjensidig forhold til hverandre. I sentrum av denne trekantmodellen finnes en klasseromspraksis der motivasjon og anerkjennende relasjoner har betydning. Vi ønsket gjennom vårt forskningsprosjekt å utvikle kunnskap om lærerens vurderingspraksis og hvilken virkning denne praksisen har på elevenes motivasjon for læring. Det faglige innholdet i prosjektet er tuftet på både nasjonal og internasjonal forskningskunnskap omkring ulike aspekter ved vurdering for læring, medvirkning i

undervisvurdering, elevenes mestring og motivasjon. Flere teoretikere har kommet med vesentlige forskningsbidrag til temaet. Det teoretiske bakteppet vi har trukket inn i dette forskningsarbeidet er det som i vesentlig grad har dannet et rammeverk for hvordan vi ser på fenomenet feedback i klasserommet, og vurdering generelt. Sagt på en annen måte: «...de utgjør linsene vi ser verden gjennom» (Nilssen, 2012, s 62). Vi presenterer det nærmere i kapittel 2.

Det er mange innfallsvinkler for å få tak i noe av feedbackkulturen, men vi har valgt å fokusere på følgende problemstilling for studien:

- Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess?  
(Stikkord: feedback, medvirkning og motivasjon)

Operasjonalisering av vårt hoved forskningsspørsmål blir redegjort for i kapittel 3. Metode og 3.1 Utvikling av kunnskap. Vårt prosjekt er tenkt å være et bidrag til hvordan «Vurdering for læring» praktiseres av elever og lærere på en relativt stor barneskole i en kommune i indre Østlandsområdet. Denne skolen er en av høgskolens partnerskoler. Dette gjør vi i form av refleksjoner relatert til empiri hentet gjennom observasjoner, intervjuer og spørsmål som vi drøfter opp mot teori i denne rapporten.

Vi har lagt en sosiokulturell tilnæringsmåte som grunnlag for våre drøftinger hvor praksisfellesskap vektlegges, herunder samhandling mellom lærere og elever (Lave & Chaiklin, 1993). Albert Banduras teorier om forventning om mestring (self-efficacy) (1997) og betydning av et godt sosialt miljø i læringsprosessen og psykologen og læringsteoretikeren Vygotsky og hans teorier (1971, 1978, 1987) om at barn lærer best i samhandling med andre, vil bli anvendt som teoretisk ramme for studien. Mens Bandura er opptatt av interaksjonen mellom miljø, person og atferd, snakker Vygotsky om en internalisert kultur der individet er et produkt av sin kultur. Vi bruker disse teoretiske perspektivene i drøftingen i kap. 4.

## 1.1 Plan for gjennomføring

Høgskolen i Hedmark utviklet i samarbeid med skolen en konkretisert fremdriftsplan som tidfestet prosjektaktivitet knyttet til følgeforskning. Prosjektet startet våren 2013 og det ble

avsluttet høsten 2014 (se vedlegg 1). Skoleåret 2013-2014 gjennomførte vi tilsammen 10 observasjoner av norsk og matteundervisning i to klasser på NN skole. Vi har også gjennomført 4 intervjuer med lærerne og to intervjuer med elevgrupper. I tillegg har vi foretatt en skriftlig spørreundersøkelse blant elevene fra de to klassene, alle tre gruppene.

## 1.2 Studenter med som forskere

Som nevnt i forordet ble premissene for prosjektet noe endret og studentene fikk en relativt betydelig rolle som observatører, utviklere av spørreskjema og utvikling av tekster. Slik kan vi si at en bieffekt av dette prosjektet har vært å forberede studentene på å drive forskningsbasert undervisning når de kommer ut som ferdige lærere. I tillegg gi dem innsikt i et forskningsfelt og slik sett motivere dem til å drive framtidig forskning.

I Universitets- og høyskolelovens §1, formål heter det at universitet og høyskoler bør «...legge til rette for at det utføres forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå» (Kunnskapsdepartementet, 2005 §1-3a og b). Dette utgjør det lovmessige grunnlaget som knytter forskning og utviklingsarbeid sammen og slik sett danner grunnlag for forskningsbasert undervisning og utdanning. St.melding nr.16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen- Om ny lærerutdanning* tilrår studentmedvirkning i forskning fra grunnutdanningen. NOKUT-komiteens evaluering av lærerutdanningen, slutført i 2002, ser det som svært viktig at lærerutdanningsinstitusjonene både initierer og deltar i forskning og utviklingsarbeid for å utvikle sin egen og skolens kompetanse, spesielt innenfor området tilpassing og differensiering, og «involverer studentene aktivt i dette arbeidet» (St.meld..nr.16 (2001-2002),s. 44). Å involvere studenter i både forsknings- og skrivearbeid er ikke helt uten komplikasjoner. Sidsel Lied skriver i sin bok «Studenter i forskning» (Lied, 2012,s.114-ff) at det å være hverandres medforskere og medforfattere, kan medføre rolleblandinger. Studentene i hennes prosjekt var i en rolle da de lot sine egne stemmer høre både gjennom diskusjoner og i skreven tekst, og samtidig var de i en utdannings situasjon der Lied var utdanner og sensor. Dette belyser et maktperspektiv som nok også har gjort seg gjeldende i vårt prosjekt. Selve sensureringen av studentenes bacheloroppgaver har verken Dobson eller Gloppen vært involvert i, men gjennom hele prosessen ellers har vi vært i en dialog. Det vil trolig ha påvirket både spørsmålsstillinger, utformingen av spørreskjemaer og bidratt til fokusstyring. På den andre siden vil studentene trolig også ha opplevd både nytte

og styrke i å delta i et samarbeid med erfarne forskere. Som forskere har vi opplevd det både inspirerende og spennende å samarbeide med de tre studentene. Den siste delen av prosjektet der vi skulle sammenfatte vår forskning, drøfte funn og skrive en rapport, har imidlertid uten tvil vært den mest utfordrende.

## KAPITTEL 2 FORSKNING PÅ FEEDBACK/FORMATIV VURDERING

Skolering i «Vurdering for læring» var utgangspunktet for vårt prosjekt og vi har introdusert Hartberg, Dobson og Grans modell for feedback som inspirasjonskilde for prosjektet (2012, s.15). Vi har tidligere nevnt at feedback vurdering omfatter kommunikasjon som peker både bakover og framover i elevenes læreprosess. Gjennom Forskrift til opplæringslova (2006) er skolen og den enkelte lærer forpliktet til å gi en rekke vurderinger til eleven gjennom skoleåret. Vurdering er noe en lærer gjør hver dag og hver time i klasserommet, enten bevisst eller ubevisst, og som danner grunnlaget for både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger til eleven, både formelle og uformelle. Innenfor begrepet vurdering skiller en gjerne mellom formativ og summativ vurdering, også kalt underveis- og sluttvurdering. Formativ vurdering gir en vurdering i selve læringsprosessen for å fremme elevens læring, mens summativ vurdering gis som en endelig vurdering av elevens kunnskaper i forbindelse med læreplanens mål (Black & Wiliam, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006). Formelle tilbakemeldinger kan gis i form av karakterer og/eller beskrivelser ala Godkjent/Ikke godkjent, Bestått/Ikke bestått og uformelle tilbakemeldinger ala «bra», «jobb litt mer med innledningen» osv.

Swaffield (2011) argumenterer for et skille mellom vurdering for læring og formativ vurdering: det første begrepet omfatter det korte og mellomlange tidsspennet og anser vurdering for læring som «a learning process in itself», mens det sistnevnte har fokus på det lange tidsspennet, å samle informasjon til bruk i elevens framtidige læring og måloppnåelse (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012,s.8). Denne forståelse korresponderer langt på vei med begrepet feedback slik vi ser det.

Vi vil nå presentere en del andre bidrag til feltet. Noen av teoriene brukes videre til å analysere og drøfte våre funn. I dette kapitlet presenteres disse litt nærmere. Internasjonal forskning på vurdering og feedback i undervisningen utført av Kluger og DeNisi

(1996), Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007), og Shute (2008) er vektlagt. Kluger og DeNisi (1996) knytter sin forskning opp mot elevenes forståelse av læreprosessen og berører dermed elevenes regulering av innsats i læreprosessen. Både Kluger og DeNisi (1996) og Black og Wiliam (1998) peker på at den beste formen for tilbakemelding er den som gjør eleven bevisst på hva h\*n kan forbedre og hvordan det kan skje (framovermelding). Hattie og Timperley (2007) definerer tilbakemelding som informasjon gitt i den hensikt å redusere forskjellen på hva eleven har forstått og hva som er ønskelig å forstå. Valerie Shute (2008) foreslår to prinsipper for tilbakemeldinger. Først skal tilbakemelding støtte elevens læring gjennom å fokusere på hva, hvordan og hvorfor, altså den faglige læringen, og dernest presiserer hun at tilbakemeldingen må være elevsensitiv og basert på tillit.

I forhold til begrepet motivasjon har vi benyttet Banduras (1997) forskning på self-efficacy (mestringstro). Brookhart (2013, s.269) peker på at det er holdninger og verdier som danner grunnlaget for lærernes forestillinger om vurdering. Wilson har i sin doktorgradsavhandling gjort en empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept (Wilson 2014). Hennes bidrag til feltet er trukket inn i vår rapport. Andre forskere på nasjonalt nivå som har vi benyttet oss av er Slemmen, (2009); Trondsen, (2009, 2011).

Videre redegjør vi for bakgrunnen for den nasjonale satsning på vurdering for læring. Dernest tar vi for oss teori knyttet til relasjoner mellom lærer og elev. Deretter kommer et avsnitt om motivasjon, mestring og læringsutbytte. Vi kommer også inn på hvordan eksterne deltakere kan virke inn på vurdering. Vårt hovedanliggende har vært å utvikle kunnskap om hvordan læreren kan engasjere elevene i egen læringsprosess der kategorier som feedback, medvirkning og motivasjon er sentrale.

Vurdering for og av læring er stadig et aktuelt tema i skolen og mange kommuner og fylkeskommuner har satt i gang prosjekter for å styrke vurderingskompetanse til lærerne. Vurderingsdebatten kom for alvor i gang i kjølvannet av offentliggjøringen av OECD's

undersøkelse om skoleferdigheter, PISA<sup>1</sup>, i 2001. I ettertid ble dette omtalt som PISA-sjokket. Resultatene viste nemlig at norske barn skåret vesentlig lavere i lesing, matematikk og naturfag enn barn fra andre land i Europa som vi gjerne ville sammenlikne oss med (Dale, 2010). Norske skolebarns kompetanse i lesing og matematiske ferdigheter viste seg å være svake også i andre internasjonale undersøkelser, PIRLS<sup>2</sup> og TIMMS<sup>3</sup>. Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 har vi fått en læreplan med kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne etter opplæring på de ulike årstrinn (KD, 2006).

Den nasjonale satsingen involverer både lærere, instruktører/faglige ledere, elever, lærlinger, skoleledere og skoleeiere (Udir 2010-2014). Denne satsningen er et direkte resultat av OECD's tilrådinger på bakgrunn av resultatene fra PIRLS og TIMMS og har ført til en 4-årig satsing i regi av Utdanningsdirektoratet på *Vurdering for læring* (2010-2014). Målgruppen for den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* er skoleeiere med et utvalg skoler og lærebedrifter. Den nasjonale satsingen har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land og på erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009). I sluttrapporten til Kunnskapsdepartementet 29.05.2009, fra det prosjektet, anbefalte Utdanningsdirektoratet blant annet en videre satsing på vurdering og læring. I brev 20.11.2009 ba Kunnskapsdepartementet om at det ble iverksatt en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og en bedre vurderingspraksis (Udir.2010). Til sammen 77 skoler fra hele landet deltok i dette prosjektet og 59 av disse var grunnskoler. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo fikk i oppdrag og evaluere prosjektet og i den sammenheng ble det satt søkelys på lærerens vurderingspraksis (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). I evalueringen av Reform- 94 og -97 kom det fram at utstrakt bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte faglige standarder var klare trekk ved

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment, OECD 2005

<sup>2</sup> Progress in International Reading Literacy Study

<sup>3</sup> Trends in International Mathematics and Science Study

vurderingsarbeidet. «Flott» og «du er flink» var vanlige tilbakemeldinger uten videre konkretiseringer (Haug 2004; Throndsen 2011).

Tradisjonelt har vurdering blitt sett på som noe som finner sted etter at eleven har levert et produkt (Haugstveit, Sjølie & Øygarden, 2006). Imidlertid har økt fokus på effekten av formativ vurdering medført en rekke skolesatsinger på slik vurdering, både internasjonalt og her i Norge (Utdanningsdirektoratet, s.a.). Internasjonal forskning hevder nemlig at det er *prosessen* av gitte tilbakemeldinger til eleven gjennom skoleåret som vil være med på å danne elevens grunnlag for fremtidig læring og utvikling, og at det er underveisvurdering som viser seg å ha *størst effekt* på elevens læring, da den åpner opp for videre forsøk og læring (Hattie & Timperly, 2007). Implementering av ulike satsninger for å utvikle kompetanse i vurdering har vært gjenstand for forskning. Wiliam mfl. (2004) har gjort undersøkelser som berører det siste. Hvordan kan lærere implementere formativ vurdering med støtte fra eksterne deltakere til å planlegge undervisningen? Forskningsprosjektet det vises til, hadde en varighet på seks måneder og det deltar 24 lærere fra ulike fagdisipliner. Undersøkelsen ble gjennomført med en kontrollgruppe, og resultatene viste at lærere generelt oppnår bedre læringsresultater for elevene med en formativ vurderingspraksis. Men det er også funn som viser at lærere med lang erfaring fra praksisfeltet i kontrollgruppen oppnår tilsvarende resultat. Wiliam hevder også at det ikke er grunnlag for å si at lærere må velge mellom det å være gode undervisere og å oppnå resultater (Wiliam 2004, s.64). Det er med andre ord ikke snakk om noe enten eller, men at det eksisterer rom for refleksjon.

På nasjonalt nivå kan vi støtte oss på Trude Slemmens (2008) undersøkelser av i hvilken grad vurderingskriterier og vurdering av resultater preger lærerens bruk av vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. Hennes undersøkelser er basert på data fra to barneskoler i Canada, og viser at i skoler med høyt fokus på resultatbaserte prøver og vurderingskriterier hemmes bruken av læringsfremmende vurderingsmetoder (Slemmen, 2008, s. 23). Slemmen (2008, s.25) hevder også at læringsfremmende vurdering er avhengig av profesjonsfaglig vurderingskompetanse og innebærer at lærerne tar i bruk vurderingsmetoder som er med på å skape gode læreprosesser for elevene. I oppfølging av prosjektet *Bedre vurderingspraksis* viser Throndsen mfl. (2009) at lærerne mener kjennetegn



på måloppnåelse bidrar til en mer rettferdig vurderingspraksis. Derimot blir det ikke lettere for elevene å følge tilbakemeldingene fra lærerne og forstå hva som kreves for å nå et kompetansemål, selv om de kjenner til og forstår kjennetegnene for måloppnåelse. Videre peker Throndsen mfl. (2009) på at det kun er én av 77 deltakende skoler som mestrer å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene vurderer sin egen læring. I begge rapportene påpekes imidlertid at lærernes vurderinger går fra å være formelle til uformelle, jo høyere oppover i grunnutdanningen elevene befinner seg (Stokke mfl., 2008; Throndsen mfl., 2009).

I *Forskrift til opplæringslova* (2006) § 3-11 står det:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurdering fra læreren gir retning og struktur i læringsprosessen. Eleven blir kontinuerlig minnet på å spørre seg selv: Hvor er jeg i læringsprosessen nå? Hvor skal jeg? Hva må jeg gjøre for å komme til målet? Det er dette som defineres som *formativ vurdering* ifølge Black & William, 2006; Hattie & Timperly, 2007; Sadler, 1988 og Stobart, 2008 (referert i Throndsen, 2011, s.3). God undervegsvurdering fokuserer både på elevens mestring, det faglige arbeidet og strategier for videre arbeid i faget (Black et. al 2002). Utdanningsdirektoratet har formulert fire prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser som skal fremme læring. Ifølge sitatet lærer elever og lærlinger best når de:

Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, får råd om hvordan de kan forbedre seg, og er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, s.a).

Lærerens praktisering av vurdering har stor betydning for elevens læring (Black et. al., 2002). God vurderingspraksis blir av flere definert som det å «kjenne eleven, vite elevens nivå, og tilpasse lærerens undervisning til elevens nivå». Tilbakemeldinger av god kvalitet fremmer læringsutbytte. Læreren leder, korrigerer, støtter og styrker læringsprosessen (Hartberg mfl. 2012; Hattie & Timperley, 2007, s.104).

## 2.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Dialogen mellom lærer og elev er sentral i undervisningsvurderingssituasjonen, og kvaliteten av dialogen og partenes relasjon seg imellom vil være avgjørende for læringsprosess, motivasjon og læringsutbytte hos eleven (Smith, 2009). Her blir lærerens rolle og samspillet med eleven svært viktig. Relasjonen mellom lærer og elev må være etablert for at god vurdering skal kunne gis og mottas, for «det er nettopp i interaksjon mellom mennesker at kunnskaper og ferdigheter får liv», skriver Sjøbakken (2009, s. 211).

Et godt forhold mellom lærer og elev må være på plass for at læring kan finne sted (Halland, 2005). Dette handler om hvordan en møter hverandre, om språk og tonefall, kroppsspråk og øyekontakt. Alle disse signalene formidler tillit eller mistillit, trivsel eller vantrivsel, og holdning og innstilling som en kan ha ovenfor hverandre.

John Hattie hevder at det fordrer en dyktig lærer for å kunne vise alle elevene at de kan se deres perspektiv og gi en faglig tilbakemelding til eleven slik at denne kan foreta en egenvurdering og eventuelt justere sine læringsstrategier (Hattie, 2013). Da tilbakemeldingene fra læreren kan virke både positivt og negativt for eleven, blir det viktig at læreren utøver anerkjennende og læringsfremmende «feedback». «Feedback skal ha læring som siktemål og anerkjennelse som ledetråd» (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 13). Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (f.1949) er opptatt av anerkjennelse som grunnlag for identitetsdanning. Han er opptatt av anerkjennelse som et intersubjektivt fenomen og er derfor aktuelt å reflektere over i relasjonen mellom lærer og elev. Vellykket identitetsdanning er i følge Honneth (2007), selvtilit, selvaktelse og selvverdsettelse (Jakobsen, 2013). Lærerens arbeid innvirker på dette i form av å gi – eller ikke gi – anerkjennelse av konkrete prestasjoner. Elevens aktive innsats sammen med lærerens evaluering respons, utgjør en form for anerkjennelsesdialektikk, skriver Jakobsen med utgangspunkt i Honneths teori. Denne dialektikken kan bestå i at lærerens oppmuntring og feedback, sammen med elevens aktive innsats, fører til bedre ytelser og glede ved læring, som så på nytt anerkjennes i en positiv «anerkjennesspiral» I verste fall forsterker dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse hverandre i et ufruktbart læringsmiljø (Jakobsen, 2013, s.364).

Samspillet mellom elev og lærer kan utvikle seg i flere retninger, men som den profesjonelle part, må læreren ta ansvar for relasjonen, og være bevisst i å bygge et positivt forhold til hver elev. Positive relasjoner fremmer læring (Munthe, 2011).

Nyere internasjonal forskning (se Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012) har antydnet en nær sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev relasjonen og elevenes læring, atferd og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, s.a). Elever presterer bedre i skoler som legger vekt på gode relasjoner mellom elev og lærer og gode læringsmiljø er viktig for elevens læringsutbytte (Hattie, 2009).

Å legge vekt på å skape et positivt læringsmiljø i klasserommet, der elevenes emosjonelle og sosiale utvikling vektlegges, er avgjørende for all læring. (Utdanningsdirektoratet, s.a.) Man lærer i felleskapet; gjennom dialogen og den utforskende samtalen. Her vektlegges læring i et sosialt samspill, i et felles kommunikasjonsrom. Sosiokulturelle læringsteorier ligger til grunn for et slikt syn, og vi vil her nevne pedagogen Lev Vygotsky (1896-1934), som understreket for viktigheten av å lære i en sosial og kulturell kontekst der språk er i sentrum. Den sosiale samhandlingen får betydning for elevens utvikling, læring og motivasjon (Vygotsky, 1978). Vygotsky introduserte *den nærmeste utviklingszone* der lærer og elev i samarbeid om lærestoffet kan frigjøre elevens maksimale læringsutbytte. Læreren må vite elevens utviklingsnivå, slik at undervisningen blir tilpasset dette nivået (ibid.). Her kan læreren fungere som en stillasbygger (Bruner 1996), en veileder som tilpasser opplæringen, forklarer, stiller spørsmål og reflekterer sammen med eleven (Christiansen, 2013).

## 2.2 Teorier om motivasjon, mestring og læringsutbytte

I vårt prosjekt har hovedfokus vært på lærernes måte å gi elevene feedback i undervisningen og samspillet mellom lærer og elev. Det overordnede målet for all undervisning er elevenes læringsutbytte. Læringsutbytte har vært mye drøftet i forskning om forholdet mellom vurdering *for, av og som* læring, samt hvordan dette hviler på læreplanforståelse og lærerkompetanse i vurdering (*assessment literacy*) (Dobson & Engh, 2010; Dobson m.fl. 2012). I det som følger vil vi gjøre en avklaring og sortering av teorier om motivasjon som kan bidra til å belyse forhold som vil kunne påvirke elevens motivasjon og læringsutbytte i

skolen. Vi benytter oss av motivasjon og læringsteorier som dekker både kognitive og sosiokulturelle tilnærminger.

Gunn Imsen definerer motivasjon som følger: *“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). En annen definisjon av motivasjon kan være *«The enjoyment of school learning characterized by a mastery orientation; curiosity; persistence; task-endogeny; and the learning of challenging, difficult, and novel tasks”* (Dobson, upublisert).

En ytre, behavioristisk, forståelse av motivasjon var dominant på 50-tallet og har senere vært avløst av kognitive og sosiokulturelle tilnærminger. Til sammen vil de ulike bidragene innenfor disse paradigmene kunne peke på ulike motiverende forhold. Det er tre spørsmål som kan stilles for å belyse elevens motivasjon for en oppgave, eksempelvis ulike læringsaktiviteter:

- Kan jeg utføre denne oppgaven?
- Ønsker jeg å gjøre denne oppgaven, og hvorfor?
- Hva må jeg gjøre for å lykkes i denne oppgaven?

Disse spørsmålene har vært kilder til teorier om self-efficacy, attribusjon og selvfølelse. Ifølge Bandura, kan *self-efficacy* defineres som elevens *“judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations”* (Bandura, 1997, s. 112). Vi kan oversette det med mestringstro for den aktuelle oppgaven eller aktiviteten, og dette vil påvirke elevens motivasjon. Manger beskriver self-efficacy som elevens oppfatning av sin personlige kompetanse, samt effektivitet når den stilles overfor en bestemt oppgave. Det handler om den kompetansen eleven mener h\*n har (Manger, 2009, s. 295). Bandura forener mekanismer for self-efficacy med forventninger til utfallet. 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. Bandura skriver i sin bok *Self-efficacy: The exercise of control* (1997) om fire kilder til forventning om mestring. De fire kildene er enactive mastery experience, eller autentiske

mestringsopplevelser, vicarious experience, eller vikarierende erfaringer, verbal persuasion, eller muntlig overtalelse, og physiological and affective states, eller fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Disse fire kildene til forventning om mestring handler om å ta utgangspunkt i elevenes hverdag, og videreføre disse kildene til det skolefaglige. Senere i rapporten skal vi se nærmere på hvordan disse fire kildene til forventning om mestring dukker opp i intervju med elevene og lærerne.

Enactive mastery experience, heretter autentiske mestringsopplevelser, handler om å legge til rette for elevens mestring innen det emnet eller faget som man ønsker å styrke. "Enactive mastery experiences are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed" (Bandura, 1997, s. 80). Autentiske mestringsopplevelser skal bidra til å gi elever positiv forventning om mestring når de møter liknende problemer eller oppgaver i fremtiden. En kan derfor argumentere for at når en elev har mestret en oppgave eller et problem tidligere, vil motivasjonen og troen på å mestre liknende oppgaver i fremtiden være større. Av de fire kildene til forventning om mestring argumenterer Bandura selv for at autentiske mestringsopplevelser er den viktigste for elevens motivasjon og forventning om mestring (Manger, 2009, s. 258). "Enactive mastery produces stronger and more generalized efficacy beliefs than do modes of influence relying solely on vicarious experiences, cognitive simulations, or verbal instruction" (Bandura, 1997, s. 80).

Vicarious experience, vikarierende erfaringer, handler om å lære av andres erfaringer. En slik kilde til mestring handler derfor om å finne motivasjon og forventning om mestring gjennom observasjon av andres handlinger.

"More often in everyday life, people compare themselves to particular associates in similar situations, such as classmates, work associates, competitors, or people in other settings engaged in similar endeavors. Surpassing associates or competitors raises efficacy beliefs, whereas being outperformed lowers them (Weinberg et al., 1979)" (Bandura, 1997, s. 87).

Vikarierende erfaringer som kilde til forventning om mestring handler derfor om hvordan elever sammenlikner seg med medelever og andre personer som betyr noe for dem. I en klasse hvor det gir høy sosial status å være god i fag, vil derfor flere av elevene strekke seg etter de beste i klassen, og ut i fra denne tankegangen oppnå motivasjon for de oppgavene og utfordringene som de møter i fagene. Denne kilden gir også et innblikk i hvordan vi oppfatter selve oppgavens verdi. Her er det ikke nødvendigvis oppgaven i seg selv som er det

viktige for eleven, men heller at resultatet er bedre enn de eleven ønsker å sammenlikne seg med. Hvis vi ser tilbake på den første definisjonen av mestring her, ser vi altså her at verdien av å nå målet er blitt større enn forventningen om å nå målet.

Verbal persuasion, muntlig overtalelse, handler om elevens reaksjon på muntlige meldinger fra andre, enten det være seg klassekamerater, lærere, foreldre eller andre som eleven har et forhold til. For at muntlig overtalelse skal skape et grunnlag for motivasjon og forventning om mestring, er det viktig at kilden til det verbale utsagnet er en person som mottakeren har et forhold til, og som kan være med å bidra til elevens innstilling for eller mot en gitt oppgave. "It's easier to sustain a sense of efficacy, especially when struggling with difficulties, if significant others express faith in one's capabilities than if they convey doubt" (Bandura, 1997, s. 101). En forutsetning for at en slik overtalelse skal ha en vedvarende effekt hos mottaker, er at senderen av budskapet har kjennskap til og kunnskap om mottakerens kunnskaps- og ferdighetsnivå. For at mottakeren, her eleven, skal kunne dra nytte av denne typen overtalelse, er det viktig at oppgaven som skal gjennomføres ligger litt over ferdighetsnivået for hva eleven har forutsetninger for å klare på egenhånd (Manger, 2009, s. 263). Det er i midlertid viktig at man som formidler ikke går i visse fallgruver. Foreldre kan til tider ha overdrevne forventninger til egne barns kunnskaper og ferdigheter, og dermed øke forventningene til barnet til urealistiske høyder. "To raise unrealistic beliefs of personal capabilities, however, only invites failures that will undermine the recipients' beliefs in their capabilities" (Bandura, 1997, s. 101). Dette kan også vise seg å være tilfelle hos enkelte lærere, slik Hattie og Yates uttrykker det:

"Within the classroom, social comparison is rife. After all, just who is to say what is a 'good essay', and what is a 'poor essay'. Furthermore, 'we all know some teachers are unfair' is a familiar mantra. At times we have found students ignore a teacher's copious comments on written work, which they find irrelevant to their moving forward" (Hattie & Yates, 2014, s.65).

Hattie og Yates' funn viser altså at 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.

Den siste av kildene til forventning om mestring er physiological and affective states, på norsk: fysiologiske reaksjoner. Det er også den kilden som på bredest grunnlag tar utgangspunktet i eleven selv. Fysiologiske reaksjoner er signaler som sendes rundt i kroppen og som gir forskjellige effekter, blant annet skjelving, muskelspenninger, avslappethet osv.

”Signalene fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden vi er i” (Manger, 2009, s. 264). Fysiologiske reaksjoner underbygger derfor hva vi føler for visse fenomener. Et klassisk eksempel på en fysiologisk reaksjon er ”sommerfugler i magen”. Et fenomen som ofte kan oppstå når elever og andre møter situasjoner som de har sett frem til, eller gruet seg til over lengre tid.

”Affective states can have widely generalized effects on beliefs of personal efficacy in diverse spheres of functioning. Thus, the fourth major way of altering efficacy beliefs is to enhance physical status, reduce stress levels and negative emotional proclivities, and correct misinterpretations of bodily states (Bandura, 1991a; Cioffi, 1991a)” (Bandura, 1997, s. 106).

Bandura mener dermed at ved å ta kontroll over disse fysiologiske reaksjonene i form av trene seg selv, kan en redusere stress nivåer, få bedre kontroll i situasjoner som krever det, og ellers fjerne indre kilder til distraksjon (Andersen, 2014).

En annen innfallsvinkel til spørsmålet «kan jeg utføre oppgaven», finnes i teorier om kontroll (Rotter, 1966 i Imsen, 2006, s.465). Hvis eleven har kontroll over egne suksesser og fiaskoer, vil de kunne styre sin egen motivasjon. Dette er relatert til attribusjonsteori, som er opptatt av elevens forklaringer på egen suksess eller fiasko, for eksempel forklaringer knyttet til egne evner, innsats, oppgavens vanskegrad eller flaks. De som forklarer egne svake prestasjoner med at man har svake evner, er mindre innstilt på å øke motivasjonen for oppgaven, sammenlignet med elever som forklarer resultater som avhengig av egen innsats. Det å finne indre og ytre årsaksforklaringer for forventninger om suksess eller mislykkethet omtales i litteraturen som den eldste attribusjonsteorien. Frits Heider(1958) og Bernhard Weiner (1974, 1979) var inspirasjonskilder til forskning på årsaksforklaringer og disse utvidet Rotters dimensjon i forhold til motivasjon med å peke på at oppfatningen av egne evner kan på samme tid være en indre/ytre, stabil/ustabil og kontrollerbar/ukontrollerbar faktor (Weiner, 1979). Dette er viktig i forhold til pedagogiske konsekvenser: Hvordan skal vi hjelpe elevene til å forstå sine suksesser og nederlag. Hvordan kan læreren hjelpe elevene til å korrigere egne fortolkninger?

Selvfølelse handler om hvilken verdi vi setter på oss selv og er nært knyttet til hvilke følelser vi har ovenfor oss selv. Det må ikke forveksles med self-efficacy, som har å gjøre med troen på egen kompetanse til å gjennomføre oppgaver (Imsen 2006, s.465). Selvfølelsen er mer diffus og i mindre grad knyttet til spesifikke oppgaver, men er likevel knyttet til motivasjon. Å mislykkes på ett område, skader ikke nødvendigvis elevens selvfølelse fordi selvfølelsen kan

være knyttet til helt andre domener, men på områder som betyr mye for elevens selvfølelse vil elevens attribusjon av årsaker til egne prestasjoner påvirke selvfølelsen. Ulike oppgaver og resultater av oppgaveløsning vil sette i gang ulike følelser i eleven, for eksempel glede, stolthet eller skuffelse. Motivasjon for en aktivitet eller oppgave kan da handle om å øke selvfølelsen.

I svaret på spørsmålet «ønsker jeg å gjøre denne oppgaven, og hvorfor?» er to hovedretninger gjerne drøftet; *Expectancy value theories* og *goal achievement theories*. I den første teoretiske retningen (Eccles & Wigfield 2002) er begrepene forventninger og verdier sentrale. Forventninger handler om elevens oppfatninger om sannsynlighet for å lykkes, mens verdier handler om hvilken betydning det har for eleven selv å delta aktivt i den gitte aktiviteten. Dette kan være koblet til kulturelle forventninger, betydning for selvfølelse, oppfatning om identitet mv.

Den andre retningen utforsker målorienteringsteorier. Forskning har sett på hvordan elever kan være motivert av egen mestring (ego-orientert) eller alternativt av det å prestere foran andre (andre-orientert). Mestring i forhold til mål er forbundet med oppfattet evne og at det kan forbedres gjennom innsats, mens prestasjonsorientering er forbundet med eksterne forhold eller ytre belønning fra læreren gjennom ros. Eleven kan knytte årsakene til en oppgaveløsning til ytre årsaker og dersom oppgaven ikke løses tilfredsstillende kan årsakene eksternaliseres og får dermed ikke konsekvenser for selvfølelsen. Dersom elevene skal knytte oppgaveløsning til indre årsaker, må de se seg selv ansvarlige for den ros, oppmuntring og gode tilbakemeldinger som de måtte få.

Det siste spørsmålet som kan stilles om motivasjon og læring i en kognitiv tilnærming er «hva må jeg gjøre for å lykkes i denne oppgaven?». To typer teorier har blitt foreslått i denne sammenheng. Den første har med vilje å gjøre; hvordan motivasjon kan føre til beslutningen om å handle, men det er vilje, som støtter selve gjennomføringen. Et alternativt syn fokuserer på hvordan eleven kan styrke sin motivasjon med selvregulerende strategier. Strategiene involverer metakognisjon som selvobservasjon.

For å forstå elevens motivasjon i skolen må vi også se på hvilken måte motivasjon er forbundet med sosiokulturelle mekanismer og strukturer. Dette dreier seg om hvordan signifikante andre, for eksempel medelever, venner, lærere eller foreldre kan gi motivasjon



til den enkelte gjennom blant annet ros, undervisning og formidling av forventninger. Eleven vil kunne identifisere seg med og søke å bekrefte forventninger som lærerne kommuniserer i undervisningen. Deltakelse i samspill med andre, vil og kunne skape motivasjon for den enkelte. Vygotsky (1978) forklarer dette ved begrepet *sone for proksimal utvikling*:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (1978,s.86).

Denne sonen og samspillet mellom voksen og elev, eller mellom jevnaldrende mens de vurderer og lærer fra hverandre, kan være motiverende. Eleven vil inngå i ulike praksisfellesskap (communities of practice), som for eksempel kan være klasserommet eller en mindre elevgruppe som samhandler om ulike oppgaver, eller det kan være en arbeidsgruppe på lærestedet hvor eleven er lærling. Den sosiokulturelle perspektiv på motivasjon favner altså bredere enn forholdet mellom den enkelte lærer og elev. Det omfatter også elevens forhold til medelever, foreldre, praksisveiledere og andre jevnaldrende. Praksisfellesskapene er kilden til sosiale motiver for læring, slik den er uttrykt gjennom de normer som er etablert i og gjennom felles praksis blant medlemmene, og hvordan deltakerne føler seg motivert av normene for praksis. Medlemmene av slike kollektiver kan gi opphav til en form for kollektiv *self-efficacy*.

Av det ovenfor nevnte vil vi påpeke at forskning på elevs motivasjon innebærer å gå inn i et sammensatt felt. De ulike motivasjonsteoriene gir oss en klarhet i at selve forskningsdesignet ikke kan legge opp til at man kun ser på en dimensjon i motivasjon, designet må gjenspeile kompleksiteten i hva motivasjon kan handle om; samspill mellom det kognitive og sosiokulturelle må undersøkes.

## 2.3 Lærernes feedback og motivasjon

Wilson (2014) viser i sin doktoravhandling om formativ vurdering til Kluger og DeNisi (1996) sin forståelse for at tilbakemeldinger kan betraktes som «feedback loops» for å fremme elevenes motivasjon i læreprosessen. Det omfattende forskningsarbeidet disse har utført, viser at elevenes motivasjon kan knyttes til hvordan elevene er i stand til å bruke lærernes tilbakemeldinger for å regulere egen innsats (Wilson, 2014). Det kan synes som Kluger og DeNisi ser på feedback som en faktor som regulerer elevenes læringsprosess, ikke som

læring eller motivasjon i seg selv. Slik de ser på feedback, opptrer feedback på tre nivåer og utgjør det Kluger og DeNisi beskriver som «feedback loops». Nivåene er relatert til elevenes oppgaveforståelse, forståelse av læreprosessen, og forståelse av hvordan de lærer å lære. De beskriver elevenes strategier på følgende måte: «The universal strategy is to expend more effort, persist, and focus attention on the task» (Kluger & DeNisi, 1996, s. 263 /168-170). Dette samsvarer med det Black og Wiliam(2006) forstår med vurdering for læring; en prosess som går gjennom tre faser eller nivåer: bevisstgjøring eller klargjøring av målet for læringsaktiviteten, klargjøring av elevens nåværende kompetanse og til slutt veiledning om hva eleven kan gjøre for å minske avstanden mellom disse to nivåene. Wilson (2014) tolker Kluger og DeNisi slik at dersom feedback ikke svarer til elevenes forventninger, vil eleven utvikle en ny strategi som vil få virkning på et lavere nivå. Denne virkningen bidrar til at elevene kan øke innsatsen, fordi feedback frigjør kognitiv kapasitet og får tilsiktet virkning i en høyere «feedback loop». Ifølge Wilson (2014, s.161) betrakter Kluger og DeNisi feedback som knyttet til elevenes nytte av tilbakemeldinger og funn viser at en tredjedel av den feedback lærerne gir elevene fremmer ikke elevenes læring. Kluger og DeNisis forskning viser også at feedback når elevene arbeider med komplekse oppgaver, har større effekt enn når de arbeider med noe som oppleves som lett. Feedback har også en større effekt der målet er tydelig, enn der dette er fraværende (Kluger & DeNisi, 1996, s. 168-170).

En annen forsker vi har trukket fram er Valerie Shute. Hun definerer formativ feedback slik: «Formative feedback represents information communicated to the learner that is intended to modify the learner's thinking or behavior for the purpose of improving learning» (Shute 2008,s.1). Hun sier videre at formative feedback bør være «...nonevaluative, supportive, timely and specific» (Shute, 2008, s.156). I følge Shute (2008) har feedback to hovedfunksjoner. Den ene er å gi elevene direkte instruksjon om videre utvikling, mens den andre funksjonen i større grad legger til rette for at elevene involveres i planleggingen av videre læringsprosess. Shute (2008) mener at begge formene kan være like virkningsfulle og tilsvarende like meningsløse. Wilson skriver med referanse til Shute, (2008, s.182):

«Elevenes læringsresultat er avhengig av om elevene har muligheter til å kunne gjøre seg nytte av informasjonen som lærerne gir. Elever som presterte faglig høyt profiterer på feedback som fremmer tenkning og problemløsning, mens faglig svakere elever har større mulighet til å forbedre sitt læringsresultat med direkte spesifikke instruksjoner om hva de skal arbeide med» (Wilson, 2014,s.7).

Faglig svake elever har også større nytte av umiddelbar respons, og en stillasstøttende tilnærming fra lærerne (jf. Bruner, 1996). For faglige sterke elever virker feedback i større grad negativt om læreren gir direkte instruksjoner om hvordan elevene skal arbeide for å fremme læring. Derimot bør elever som kun er oppgaveorienterte, få direkte og spesifikk feedback. Videre viser funn at elevene profiterer på feedback gitt av en person de har tillit til (Shute, 2008; Wilson, 2014, s.7).

Hattie og Timperley (2007) har gjennomført en review 12 meta-analyser basert på 196 studier at feedback som gjensidig utveskling mellom lærere og elever på fire ulike nivåer. Det vil si at elevene gir feedback på hvordan de forstår målet, oppgaven, læringsprosessen og opplevelsen av hvor de selv står, og på denne måten legger elevene premisset for lærerens feedback eller rettere sagt «feed-forward», framovermeldinger. Hattie og Timperley (2007) påpeker imidlertid at elevene oppnår dårligst resultat av læreprosessen når feedback knyttes til elevenes selvbilde. Hattie og Timperley (2007, s.102) mener at når lærernes «feed-forward» utløses på respons fra elevene i lærings situasjonen, får den best virkning for elevenes læreprosesser. Hattie er også opptatt av relasjonen mellom elever og lærere. Tilbakemelding til, og lærerens relasjon til elevene er, i følge Hattie, en av de faktorene som har størst effekt på læring, og det er når læreren bruker informasjonen han får fra elevene til å tilpasse opplæringen og gjøre læringen synlig, at tilbakemeldingene er mest effektive (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Aasen, Løken, Dobson & Knudsmoen, 2012). Annen forskning viser at elever som har fordelen av å ha etablert positive relasjoner til sine lærere fortsetter å vise slike fordeler et tiår senere. Positive relasjoner produserer gode opplevelser, og gode opplevelser fremmer positive relasjoner (Hattie & Yates, 2014, s. 20 og 21). Dette er også i tråd med Jakobsens utlegning av Honneths anerkjennelse spiral (Jakobsen 2013, s.364).

Fra nasjonale studier knyttet til feedback kan vi vise til Havnes mfl. (2012) som viser hvordan lærere og elever oppfatter feedback. I alt deltok det 192 lærere og 391 elever fordelt på fem videregående skoler. Generelt viser resultatene fra undersøkelsen at det er etablert en svak vurderingskultur når elevene i liten grad blir involvert i vurderingsprosessen når det gjelder utarbeidelse av mål, kriterier og hverandrevurdering. Wilson (2014, s.8 ff.) referer til Havnes mfl. sin forskning om formativ vurdering. Både lærere og elever oppfatter tilbakemeldinger

etter tester som formativ vurdering. Men resultatene viser at elevene ikke opplever tilbakemeldingene som nyttige for læreprosessen. Det er også forskjell på jenter og gutter. Jentene stiller større krav om konkret og faglig feedback i tillegg til at de er mer kritiske til feedbacken de får. Lærerne forventer imidlertid at elevene benytter seg av den feedbacken de mottar og mener kvaliteten ved tilbakemeldingene er gode. Havnes mfl. (2012) finner ingen forskjeller når det gjelder feedback i fagene norsk (og engelsk), mens lærerne i matematikk instruerer elevene til rette svar under dialog i etterkant av tester, til forskjell fra de andre fagene. Ifølge Havnes mfl. (2012) indikerer disse resultatene at systematisk bruk av feedback støtter elevenes læring, men er et svakt element i undervisningspraksisen. Med dette som grunnlag, hevder Havnes mfl. (2012) at elevene må involveres mer aktivt i utformingen av vurderingspraksisen. Dette har ikke umiddelbar overføringsverdi til barnetrinnet, men jenter i alle aldre har en tendens til å tolke suksess i oppgaveløsning som et resultat av flaks eller at det var enkle oppgaver, ytre årsaksforklaringer, mens gutter tolker suksess som et resultat av egne evner (Nicholls, 1980, Rogers, 1982, i Imsen 2014, s. 344-345). En konsekvens av disse undersøkelsene bør da være at jenter får en svært konkret tilbakemelding på sine arbeider (Wilson, 2014). Generelt kan man anta at lærere vil at elevene skal lære så mye som mulig, og vil gjerne gjøre sitt beste for at det skal skje, og responsen elevene får på sine prestasjoner, i form av tilbakemeldinger, er svært avgjørende for at lærerne skal lykkes med dette.

Roar Engh (2011, s. 67) sier at framovermeldinger som gir elevene faglig hjelp, bevisstgjør dem på mulige læringsstrategier og motiverer dem til enda høyere måloppnåelse er viktig. Dessverre konkluderer observasjonsundersøkelser i skolen med at lærere i for stor grad gjør elevene oppmerksomme på feil og mangler, mens de i for liten grad forteller dem hva de bør gjøre for å lære mer (Engh, 2011, s. 67). Våre observasjoner ble gjort i norsk og matematikkundervisningen. Vi knytter noen betraktninger til disse fagene.

Norskfaget er både et kunnskaps- og ferdighetsfag. Det er også spesielt mye vurdering av skrivning, sett opp mot andre fag på barneskolen. Det er generelt mer vurdering i norskfaget enn i andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et annet moment som er felles for alle språkfagene er det sterke fokuset på prosess i stedet for kun på produkt (Dobson & Engh, 2010, s. 14). Når det kommer til forståelse og praktisering av vurdering har norsk skriftlig

vært preget av to hovedretninger: Fokus på retting og språkstil, og det vi kan beskrive som prosessorientert skrivepedagogikk (Dobson & Engh, 2010, s. 13). I vårt prosjekt så vi eksempler på tilbakemelding til elevene i prosess. Dette krever i følge Dobson og Engh, en nødvendig balanse mellom støttende respons og oppgavens kompleksitet, ettersom elever har kunnskaper og ferdigheter på forskjellige nivåer (ibid. s. 13). Det er viktig at læreren opptrer som en veileder for elevene (Sofienlund, 2014).

I matematikk har Bodil Kleve i sitt doktorgradsarbeid funnet at læreplanen har lite å si for matematikkundervisningen. Det er derimot lærerens kompetanse i matematikk som er avgjørende for hvilken matematikkundervisning elevene møter i skolen'' (Kleve i Dobson & Engh, 2010, s. 140). Læreres kompetanse i faget er derfor en avgjørende faktor når vi snakker om vurdering for læring i matematikkfaget. For at læreren best skal kunne bruke sin kompetanse, hevder Slemmen (2012) at det er viktig i planlegging av undervisning at lærere holder fokus på læring, og ikke aktivitet. Gjennom arbeidet med tilpasning av undervisning, og variasjon i undervisningsmetoder er det viktig at en lærer ikke mister fokus på at elevenes læring står i sentrum. '' Undervisning behøver ikke nødvendigvis å bety at du instruerer eller forteller elevene noe. Det er også undervisning når elevene sitter og diskuterer spørsmål i grupper, dersom dette er en planlagt prosess som er knyttet til læringsmål'' (Slemmen, 2012, s. 91). En av de viktigste faktorene når det kommer til vurdering er elevenes opplevelse av å bli vurdert, og hvordan denne vurderingen er med på å forme deres tanker og meninger om faget og egen innsats (Andersen 2014).

### 2.3.1 Vurdering av muntlighet

Vurdering av muntlighet er et vidt fagfelt som kan kategoriseres i to hovedkategorier; spontan og forberedt tale (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 60). Muntlighet er ikke primært et fagligmål, men en av de grunnleggende ferdighetene og dermed et mål i alle fag (LK-06). Når det gjelder spontane talen, er det denne formen muntlighet vi møter i klasserommet som en dialog mellom elever og lærer. Bakke og Kverndokken (2010, s. 60) sier imidlertid i sitt kapittel om muntlighet at forskning på dette feltet har vært mer eller mindre ikke-eksisterende. De viser til at det i den senere tid, er gitt ut flere fagbøker om muntlighet, men at måten respons gis på og hvordan vurderingen av muntlighet skjer, vies lite oppmerksomhet. I muntlig vil det i hovedsak være den forberedte talen som vurderes, fordi

den lettere kan trenes og derfor underlegges vurdering etter gitte kriterier (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 65). Anne Davies derimot, hevder at alt elever sier, gjør og lager, er potensielle bevis på læring (Slemmen, 2010). Det vil derfor også være viktig å vurdere spontan tale (Sofienlund, 2014). I våre observasjoner fant vi eksempler på spontan tale som utelukkende kunne sies å være et utslag av elevens behov for oppmerksomhet, mens i andre tilfeller kunne det være utslag av elevens behov for å bekrefte eller teste sin kunnskap. Det er imidlertid ikke enkelt å kunne kartlegge om den muntlige aktiviteten direkte skyldes elevens læring.

Lev Vygotskys (1896-1943) understreket viktigheten av å lære i en sosial og kulturell kontekst der språket var i sentrum. Den sosiale samhandlingen har betydning for elevens utvikling, læring og motivasjon (Vygotsky, 1978). Han introduserte teorien om den nærmeste utviklingssonen der lærere og elev i samarbeid om lærestoffet kan frigjøre elevene maksimale læringsutbytte. For at dette skal skje, må læreren vite elevens utviklingsnivå og slik kunne tilpasse undervisningen og tilbakemeldingen på det arbeidet som gjøres (Christiansen, 2014). Vygotskys tenkning er relevant også i forhold til skriftlige tilbakemeldinger.

### 2.3.2 Vurdering av skriftlig arbeid

Undervisning i skriving fordrer bred kompetanse i både tekstskaping, vurdering og elevpsykologi. Dette har vært kjent i eksempelvis i norskdidaktikken siden den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) ble introdusert på midten av 1980-tallet (Fjørtoft, 2012, s. 49). POS ble importert som metode fra USA, og var ment som en kur mot *assign-and-assess*-metoden, hvor eleven får oppgaven og skriver med læreren som eneste leser, og læreren gir tilbakemelding på det ferdige produktet (Fjørtoft, 2012, s. 50). Det hersker imidlertid uenighet om hvor utbredt POS egentlig er i norske klasserom. Fjørtoft (2012, s. 50. – 51.) hevder at det i skriveopplæringen er balansen mellom oppgavens kompleksitet og støttende respons underveis som er viktig, fordi elevene har kunnskaper og ferdigheter på forskjellig nivå. Da POS ble importert, innførte vi en formativ arbeidsmåte fra et kriteriebasert til et normbasert vurderingssystem (Fjørtoft, 2012, s. 50). En fare med dette er at det kan ha ført til at norsklærere har fokusert for mye på «middels» faglig nivå, og at de har manglet et fagspråk for fremragende prestasjoner. Prosessorientert skrivepedagogikk

understreker at skrijving er en viktig måte å tenke på og lære på, og de fleste oppfatter i dag dette som en opplæringsmetode, ikke bare en teoretisk posisjon (Eritslund, 2004, s. 53). Det viktigste signalet fra denne skrivetradisjonen er innsikten om at skrijving kan læres som et håndverk gjennom bevisst trening i del-prosesser (Eritslund, 2004, s. 90). Forutsetning for å lykkes i dette, er lærerens bevisste tilbakemelding mens elevene er i prosess (Sofienlund, 2014).

## KAPITTEL 3 METODE

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan vi har gått fram for å framskaffe data som kan gi oss svar på vår problemstilling og underproblemstillinger. Først sier vi noe om bevissthet om egen forforståelse og hvordan vi har gått fram for å utvikle kunnskap om hvordan lærerne kommuniserer feedback. Så forteller vi om hvordan data er valgt ut, samlet inn og analysert. Til slutt litt om hva vi forstår som kvalitet i denne studien.

### 3.1 Utvikling av kunnskap

Hermeneutikk, eller fortolkingslære, er et grunnleggende perspektiv som vi tok med oss inn i arbeidet med datainnsamlingen og metodene vi har brukt. Bevisstheten om at vi kommer med vår egen forforståelse og kulturelle koder til forskningsarbeidet, minner oss om at de svarene vi finner er farget av våre «filtre». Samspillet mellom forståelse og forforståelse og mellom helhet og del, er en del av denne såkalte *hermeneutiske sirkel*. Samspillet mellom spørsmål og svar gjør at ny forståelse skaper nye spørsmål, og det er denne prosessen som fører til økt innsikt og forståelse (Gilje & Grimen, 199). Den hermeneutiske metode kan dermed bidra til økt selvrefleksjon i arbeidet med datamateriale, og til kontinuerlig dialog med det vi søker å forstå. Det å være bevisst på konteksten vi til enhver tid befinner oss i, samt å være åpne for ny forståelse, kan bidra til dypere forståelse av de sammenhengene vi har sett på (Christiansen, 2014).

Vårt forskningsspørsmål er følgende:

- Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess?

Dette spørsmålet rommer lærernes feedback, elevens medvirkning i prosessen og deres motivasjon for arbeidet.

For å få bryte ned dette til underspørsmål, har vi foretatt denne operasjonaliseringen:

1. Hvilke former for feedback praksis er brukt av læreren i klasserom?
2. Hvordan kommuniseres feedback?



Vi hadde fokus på lærernes bruk av tegn, stjerner; muntlig, skriftlig tilbakemelding; konkret/generelt; ros og råd; kroppsspråk; individ/gruppe/klasse rettet mot kort, mellom eller langt tidsspenn.

3. Hvordan fremmes dialogiske feedback prosesser med vekt på medvirkning, motivasjon og læring.

Vi studerte klasseromspraksis med blikk for disse tre aspektene. Medvirkning; Åpne/lukkede spørsmål eller bekreftende utsagn; til eleven, til læreren, mellom elever/hverandre.

Motivasjon; Hvordan tilpasses undervisningen for å øke motivasjonen? Hvordan trigges motivasjonen hos elevene? Valg av oppgaver; innsats; utholdenhet; prestasjon; sosiokulturelle forhold/normer; kollektiv self-efficacy. Læring; Med fokus på elevsentrering f.eks. problembasert vs. lærersentrert gjennom eksempelvis stoffsentrering.

4. Hvordan kan elevene bli mer motiverte for å delta i egen læringsprosess?

Vi hadde med det siste spørsmålet et direkte fokus på elevene, mens de første spørsmålene er rettet mer mot lærerens rolle i klasserom feedback. Sagt på en annen måte: her var vi opptatt av hvordan elevene erfarte et ofte ganske lærerstyrt læringsmiljø.

Gjennom våre observasjoner, intervjuer og spørsmål til deltakerne ønsket vi å få svar på dette forskningsspørsmålet: Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess? I den forbindelse var vårt mål å utvikle:

- Kunnskaper om hvordan feedback kan påvirke elevenes læring.
- Kunnskaper om ulike kommunikasjons former som fremmer eller hemmer læring.
- Kunnskaper om kvaliteten på feedback og hvilke konsekvenser det har for elevenes læring.
- Kunnskaper om elevenes forståelse /elevens oppfatning av eget læringspotensiale.
- Kunnskaper om sammenhengen mellom motivasjon, medvirkning og feedback

Vi hadde også et ønske om å få kjennskap til hvordan lærerne:

- Forbereder egne faglige bidrag der målet er å aktivisere elevene i egen læring
- Gir feedback på elevenes læring når elevene er i prosess

Piloten vi gjennomførte våren 2013, resulterte i en kort tilbakemelding til skolene om hva vi hadde gjort av erfaringer og om endringer i prosjektet (vedlegg nr.5). Vi hadde spesielt fokus på underveisvurdering i det korte og mellomlange tidsspennet (Hartberg, Dobson & Gran,

2012). Spørsmålene ovenfor har også bidratt til å gi oss noen holdepunkter på hvordan elevene opplever lærernes tilbakemeldinger (Se kap.4).

## 3.2 Utvalg

I forbindelse med den økende interessen og satsing på utvikling av vurderingskompetansen i skolen gjennom prosjektet bedre vurderingspraksis (2007-2009) og en videreføring av denne satsningen gjennom satsingen *Vurdering for læring* (2010-2014), er det satt i gang flere lokale prosjekter. I utgangspunktet ønsket vi å undersøke om kommunes skolering av lærerne i vurderingskompetanse førte til bedre vurdering. Som nevnt i kap.1.3 ble vi enige om å følge to sjettede klasser og to lærere på en skole i en middels stor kommune. Ledelsen på denne skolen spurte om det var lærere som ønsket å delta i vårt forskningsprosjekt. To lærere meldte seg. De to lærerne vi observerte er altså to lærere som helt frivillig har latt seg følge høsten 2013 og våren 2014. Vi sendte da brev til foreldre/foresatte på 6. trinn der vi spurte om tillatelse til å observere klassene, gjøre lydopptak og intervjuere elevene (se vedlegg 3 og 4). Samtlige foreldre gav tillatelse. Frivillighet og anonymitet var viktig for oss, og dette opplyste vi også om ved utdelingen. Spørreskjemaet bestod av et avkrysningskjema med åpne spørsmål (vedlegg 11). For å få muligheten til å både observere og intervjuere elever, innhentet vi tillatelse hos foresatte og opplegget er godkjent av NSD (se vedlegg 2).

Skolen hvor de aktuelle empiriske studiene er foretatt, opererer med "mestringsgrupper" i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Gruppene var satt sammen etter en midlertidig nivå-differensiering<sup>4</sup>. Mestringsgruppene er basert på elevenes ferdigheter i faget, og elever har muligheten til å bli flyttet fra en mestringsgruppe til en annen basert på innsats og progresjon. Det er like sannsynlig at en elev kan bli flyttet opp, som at den blir flyttet ned. Mestringsgruppene er rangert fra 1 til 3, der 1 er tilrettelagt for elever med lite og/eller svak kunnskap i faget, til 3 for de sterkeste elevene som trenger utfordringer over gjennomsnittlig nivå. Vi fulgte gruppe 3 i matematikk og gruppe 2 i norsk hos den ene læreren (A) og gruppe 1 i matematikk og gruppe 2 i norsk hos den andre læreren (B). Vi valgte ut fire elever (to

---

<sup>4</sup> Lærerne fortalte at gruppene ikke var permanente, men at elevene kunne flytte mellom gruppene etter kompetansenivå. Ingen av de åtte elevene vi hadde plukket ut byttet gruppe i perioden. Skolen bruker ikke mestringsgrupper lenger.

jenter og to gutter) hos lærer A som var i begge gruppene og fire (to jenter og to gutter) hos lærer B som vi ønsket å følge ekstra godt med på. Kriteriene elevene ble plukket ut fra var at de skulle være likt fordelt mellom kjønn og at de var i gruppene som lærer A og som lærer B hadde i norsk og matematikk. Ved fokus og oppfølging på et fåtall elever, fikk vi anledning til å gå enda mer i dybden. Disse ble tilfeldig valgt ettersom vi ikke ønsket at lærerne skulle vite om dette mens vi observerte klassen. Da utvalget var tilfeldig, fikk vi ikke noen bred analyse av ytterpunkter, men mer en observasjon av hvor ofte læreren og de aktuelle elevene var i vurderingssituasjoner gjennom den enkelte time. Disse elevene fikk vi også intervju senere, og vi fikk adgang til deres arbeidsbøker. Spørreskjemaer ble derimot delt ut til hele klassen for å få et stort overblikk i alle de tre mestringsgruppene. Dette ble også gjort for å kunne fange opp ytterpunktene og undersøke om lærerens undervisningsvurdering hadde størst utfall for de svake eller de sterke elevene. Både elevintervju (vedlegg 15) og spørreskjema var student-forskernes initiativ ut ifra et ønske om mer oppfølging og tettere «forskning» på elevene.

Samtalene vi hadde med de deltagende lærerne umiddelbart etter observasjonene, gav kvalitativt gode innspill. Slik sett kunne vi få bekreftet/avkreftet våre umiddelbare tolkninger. Lærerne på sin side uttalte at de syntes det var nyttig å få reflektere over hva som hadde skjedd i undervisningen i forhold til hva de hadde planlagt og hva som faktisk skjedde. De mente også at de fikk verdifull feedback på sin egen undervisning.

### 3.3 Datainnsamling

Vi har i hovedsak benyttet kvalitativ metode for å få et innblikk i feltet. Vi brukte observasjon og intervju for å samle data. I tillegg spørreskjema til alle elevene på trinnet (55) for å få vite mer om hvordan de opplevde lærernes tilbakemeldinger. Spørreskjema sorterer inn under kvantitativ metode.

Innsamlingen av data ble gjort høsten 2013 over en to måneders periode, hvor vi observerte to dager i uken. Vi gjorde det samme våren 2014 gjennom en måned, her også to dager i uken, for å se om noe hadde endret seg. Elevenes timeplan og lærernes arbeidstid i fagene norsk og matematikk dannet rammen for observasjon og intervju. Vi var minst to forskere tilstede hver gang. Vi har observert og gjort til sammen 10 lydopptak à 2 timer i begge

klassene. Vi transkriberte opptakene etter hver time. Og delte transkriberingen med hverandre for å se om vi hadde misoppfattet/utelatt viktige deler. Vi har også gjennomført strukturerte intervjuer med begge lærerne og med tre elevgrupper. Kvale og Brinkmann (2009, s. 113) deler et kvalitativt forskningsintervju inn i 7 stadier. Vår undersøkelse likner det Kvale kaller «en utforskende undersøkelse» som krever at analysen tar utgangspunkt i de interessante funnene i de enkelte intervjuene og tolker dem på en dypere måte. Intervjuguiden ble bygget opp nettopp for å få kunnskap om det vi oppfattet som interessante momenter ut fra tidligere forskning, teoretiske perspektiver og våre forskningsspørsmål.

”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskernes egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset” (Postholm, 2010, s. 17)

Vi valgte å la studentene gjennomføre intervjuer med fire elever i hver gruppe. Begge intervjuene hadde samme ordlyd. Vi hadde båndopptaker og noterte underveis som de svarte på de spørsmålene vi stilte. Spørsmålene hadde studentene utformet på bakgrunn av våre problemstillinger (se vedlegg). Hele intervjuet varte i rundt 40 minutter, da elevene hadde mye å komme med. Etterpå renskrev vi notatene og spilte av båndopptakeren for å få med oss alt. Her ble data systematisert og kategorisert (feedback, motivasjon og medvirkning). Intervju med de åtte «utvalgte» elevene ble gjort utenfor klasserommet.

Kvalitativ metode betegnes som en metode som brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2012). Denne metoden passet også godt med fokuset i oppgaven, som ligger på «det relasjonelle planet», der underveisvurderingssituasjonen og samspillet mellom lærer og elev, er i fokus. Som tidligere nevnt, har vi hatt en sosiokulturell tilnæringsmåte der praksisfellesskapet vektlegges (Lave & Chaiklin, 1993), herunder samhandlingen mellom lærer og elev. Gjennom kvalitativ metode kunne vi ha ulike observatørroller og en stor grad av fleksibilitet i måten å samle inn vårt datamateriale (Larsen, 2007). Ved bruk av begge metoder har vi fått anledning til å se problemstillingene fra ulike vinkler, og har kunnet vurdere delområder opp mot helheten. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes av nærhet, der en kommer tettere inn på objekt og fenomen som skal studeres.

### 3.3.1 Analyse av dataene

Analysen av data ble gjort av oss forskere i samarbeid ved at vi la fram data for hverandre på egne «forskningsmøter». Analysen ble først foretatt som en type fortetting knyttet til hovedtemaene, før de ble drøftet i lys av teori og forskningsspørsmålene.

Lydopptakene er transkribert og innholdet kategorisert i forhold til tre kategorier: feedback, motivasjon og medvirkning. Disse tre begrepene ble igjen sett i sammenheng med vårt forskningsspørsmål: Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess? Skrivning skjedde kontinuerlig, mens dataene var «ferske». Vi brukte logger og båndopptak som ble transkribert umiddelbart. Transkribering av opptak er svært tidkrevende, men gir samtidig muligheter for både å lytte og reflektere samtidig med skrivingen. Slike refleksjoner kan noteres i marginen av de transkriberte opptakene. Vi var alltid to forskere til stede, og vi sammenliknet notater som vi gjorde samtidig med opptakene. Slik sett kunne vi utfylle hverandres observasjoner. Ved at vi selv transkriberte de opptakene som var gjort, kunne vi samtidig få en bredere forståelse i og med at vi kjente konteksten. Likevel kan det oppstå feil i transkribering ved at man *hører* feil eller *oppfatter* feil (Nilssen, 2012). Det er derfor et grep i forhold til kvalitetssikring å sammenlikne også transkriberingen.

Grunnlaget for organiseringen og bruk av arbeidsmåter kan relateres til den hverdagen som elever og lærere befinner seg i. Vårt håp var å kunne se en økt bevissthet på de nevnte områdene (elevmedvirkning, tilbakemelding og arbeidsmåter knyttet til disse) hos deltakerne, og hvordan disse bidrog til kompetanseutvikling. De fleste arbeidsmåtene er knyttet til egen arbeidsplass og foregår i lærernes arbeidstid. Vi bestemte oss for «å skygge» lærerne ved at de gikk med mikrofon mens vi observerte dem. Tanken var at vi ville kunne kvalitetssikre våre observasjoner gjennom å ha opptak av lærerens kommunikasjon med elevene og dialogen mellom lærer og elev. Vi fant raskt ut at nytten vi hadde av opptakene var størst på å ha lærerens stemme. Verdien av opptakene av dialogene mellom læreren og eleven var marginal, da elevene stort sett snakket så lavt at det var i hovedsak lærerens stemme som var mulig å transkribere. Vi mener likevel å ha godt grunnlag for å kartlegge kommunikasjonen i klasserommet gjennom observasjon og lydopptak.

Motivasjon har hatt et spesielt fokus i forskningen. Nedenfor har vi derfor forsøkt å sammenfatte forskningsfokuset på motivasjon i en tabell som viser en indeks av forhold man kan søke å observere i klasserommet, eller snakke med informantene om, og som har med seg viktige perspektiver fra de ulike teoribidragene. Empiri knyttet til punktene i indeksen kan innhentes ved å bruke flere av de følgende metoder.

- Direkte observasjon av innsats, utholdenhet, valg og målorientering
- Dokumentasjon av læringsutbytte, for eksempel tester, prosjekter, demonstrerte ferdigheter
- Bedømmelser foretatt av lærere eller forskere i tolkninger av ulike episoder
- Selvrapportering (logger) fra elever og lærere og intervjuer av elever og lærere, men også «stimulated recall» som handler om samtale om og tolkning av praksis, i forbindelse med gjennomsyn av videoopptak fra klasserommet.

Tabell 3: Indeks av motivasjon som kan observeres

Indeks	Forholdet til motivasjon
Valg av oppgaver	Fritt valg av en oppgave betyr motivasjon til å utføre oppgaven
Innsats	Høy innsats, spesielt på vanskelige oppgaver, er et tegn på motivasjon
Utholdenhet	Arbeid i en lengre tid, spesielt når ingen møter hindringer, er assosiert med høyere motivasjon
Prestasjon	Valg, innsats og utholdenhet øker oppgaveprestasjon
Sosiokulturelle forhold	Normer og verdier som er innebygd i den sosiokulturelle konteksten gir sosiale motiver som kan motivere til læring og læringsutbytte
Kollektiv self-efficacy	Medlemmer forenes rundt kollektive mål, som blir en motiverende kraft for den enkelte

Tabellen er inspirert etter Schunk mfl. 2010

- Vi har valgt å legge vekt på direkte observasjon av innsats, utholdenhet, valg og målorientering, sosiokulturelle forhold og kollektiv self-efficacy
- Bedømmelser foretatt av lærere eller forskere i tolkninger av ulike episoder

Nedenfor følger en tabell som viser en oversikt over hvilke typer data vi har samlet inn og som utgjør grunnlaget for våre funn og drøftinger.

### 3.3.2 Oversikt over våre typer data

Datatype	Antall	Antall observatører/intervjuere
Observasjon av undervisning lærer A	10	2 hver gang med unntak av en time da vi var kun en
Observasjon av undervisning lærer B	10	2-3 personer hver gang
Strukturert intervju av lærere	3 (1 av hver lærer pluss et ekstra av den ene)	3 studenter pluss professor
Intervju av lærere rett etter time	6	Lærere og studenter
Gruppeintervju av lærere	2	3 Studenter
Gruppeintervju av elever	2	3 Studenter
Intervju med ledelsen (rektor og assisterende rektor)		2 forskere til stede
Dokumenter	Innsamling av elevbøker, planer for klassene	1 forsker har gått gjennom bøkene

Tabellen viser oversikt over type data, hvor mange observasjoner, intervju etc. vi har gjennomført.

## 3.4 Kvalitet i studien

Vi anser det som viktig å ha et kritisk blikk på metoder, datainnsamling og egen forforståelse. Vi har brukt observasjon, intervju spørreskjema for å samle data. Kvalitet handler om hvorvidt våre undersøkelser gir svar på det vi i utgangspunktet var ute etter å undersøke og hvilke metoder, verktøy og analyser vi bruker for å komme fram til resultatene. Vi vil kort drøfte noen tanker rundt disse begrepene i forhold til elementer i rapporten. Det er mange

feilkilder som kan forekomme i et forskningsprosjekt. Metodene som er brukt har alle sine svakheter. Intervjuene trenger ikke være representative, spørsmålene i spørreskjemaene kan være formulert på en lite hensiktsmessig måte og konteksten kan gjøre at svarene fra elevene ble annerledes enn de vanligvis ville ha vært. Vårt felles teorigrunnlag er et bidrag for å nærme oss forskningsfeltet med de samme brillene. Likevel vil forskjeller i mer eller mindre skjult bagasje i form av erfaringer, verdier, kunnskaper, forskningsfilosofi og holdninger prege det vi får med oss (Gadamer, 1989; Nilsson, 2012). I tillegg vil observasjon ikke kunne gi et fullstendig bilde av det som utspiller seg i et klasserom. Våre førsteinntrykk, sisteinntrykk, innstillinger og forforståelser har også kunnet virke inn her. Det at vi har vært flere forskere til stede hver gang, kan imidlertid ha bidratt til å minimere feilkilder. Ved å bruke flere metoder fikk vi sett tematikken fra flere sider, samtidig som vi kunne sammenligne våre funn og diskutere eventuelle ulikheter i observasjon. En form for *metodetriangulering*.

Relabilitet har med pålitelighet og nøyaktighet å gjøre. Kan en stole på forskningsresultatene? (Hjardemaal, 2011). Begrepet brukes helst i kvantitative undersøkelser og er slik sett ikke så aktuelt å fokusere på i denne sammenhengen. Det er høyst usikkert om våre undersøkelser ville gitt nøyaktig de samme svarene dersom andre aktører hadde vært i sving. Observasjoner bærer alltid med seg observatørens fokus, for forståelser og preferanser. Som en konsekvens av å være en ytre observatør i et klasserom med forholdsvis unge elever, kan det til tider oppstå utrygghet, når totalt fremmede aktører prøver å komme så tett innpå objektene som mulig. I våre studier tok vi blant annet i bruk gruppeintervju som metode for innsamling av data. Tanken bak gruppeintervju var begrunnet ut fra ideen om å skape et så trygt miljø for elevene som mulig, slik at de følte seg komfortable til å dele sine erfaringer med oss. Til tross for dette var det mange av elevene som var noe tilbakeholdne, og syntes nok at situasjonen var litt ubehagelig når de måtte svare på spørsmål om egne, og lærerens prestasjoner i norsk og matematikkfaget. Situasjonen kunne utarte seg slik at en elev kom med et utsagn om lærerens prestasjoner som de andre elevene da hang seg på og sa seg enige i. Dette gjorde det i tillegg vanskelig å skille mellom de forskjellige elevene ved transkribering av intervju, og noen av svarene fra elevene er derfor oppgitt i stikkordsform. Etske vurderinger ble også aktualisert gjennom prosjektet. Det ble viktig å kunne grundig informasjon på forhånd til elever og foresatte.



Rektorer og lærere måtte bli informert om prosjektets hensikt og frivilligheten til å delta, da vi kom til å arbeide med sensitive data (se vedlegg 4). Alle data ble for øvrig anonymisert i prosjektet. Ved hvert utdelt spørreskjema informerte vi elevene om at det var ikke noe «rett» svar vi var ute etter, men at vi ville ha deres ærlige meninger og opplevelser knyttet til undervisvurdering. Det samme gjaldt intervjuene. Anonymiteten og fraværet av hovedlærerne bidro muligens til at elevene snakket relativt fritt og ærlig om hvordan de opplevde undervisvurdering i klasserommet.

Et spørsmål som også opptok oss var hvordan vi som forskere eventuelt påvirket lærernes feedback. Dette er et spørsmål som impliserer flere aspekter. På den ene siden er det hvordan vi som observatører kan påvirke den generelle atmosfæren og dermed læringsmiljøet i klassen, bare rett og slett ved at vi er tilstede. Den andre siden berører hvordan vår dialog med læreren og for så vidt også elevene, kan være med å påvirke måten lærerne utøver feedback på. Vi har ikke noen entydige svar på disse spørsmålene, men de utgjør en del av den bevisstheten vi gikk inn i prosjektet med.

## KAPITTEL 4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

Vårt hovedprosjekt har vært å studere feedback i klasserommet for å se om lærernes dialog med elevene i lærings situasjonene fører til økt motivasjon for å delta i egen læringsprosess hos elevene. Det er tidligere nevnt har ikke vårt prosjekt vært å sjekke elevenes læring, men elementer som feedback, medvirkning og motivasjon som når de er positivt til stede, kan legge til rette for læring.

De to lærerne som vi har observert i alt ti ganger i henholdsvis norsk og matematikk, er begge lærere med flere års praksis bak seg. Lærer A er en kvinne og lærer B er en mann. Begge lærerne framstod som svært dedikerte i forhold til både elever og fag. De var ulike i væremåte og kunne ved første øyekast virke svært ulike med tanke på struktur og kommunikasjonsform i klassen. Den mannlige læreren virket noe militant og streng, men den kvinnelige var mer åpen og spontan. Det viste seg etter hvert som vi ble kjent med deres respektive væremåter, at begge to hadde svært gode relasjoner til sine elever og elevene virket til å trives i de respektive klassene.

Hartberg, Dobson og Gran (2012) skriver i sin bok med referanse til Bernstein (1971) «..at klasserommet er et sted hvor det skjer «kontinuerlig vurdering». Læreren starter å samle informasjon om elevene med en gang timen begynner» (Hartberg mfl. 2012, s. 69). I våre observasjoner så vi at denne innsamlingen av informasjon startet allerede i fellesrommet utenfor klasserommet, der lærerne stod og tok imot elevene. Lærerne tok hver enkelt elev i handa og hilste, oftest med en liten personlig kommentar til hver elev. Som nevnt i kapitlet om relasjoner mellom lærer og elev, viser nyere internasjonal forskning at det er en sterk sammenheng mellom kvalitet på elev- lærersamarbeid og elevenes læring (Hattie, 2009; Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012). Å legge vekt på positivt læringsmiljø er avgjørende for all læring (Utdanningsdirektoratet, 2010).

## 4.1 Feedback og mål, arbeidsmåter og struktur

I begge klassene startet alle timene med mål og arbeidsoppgaver skrevet i høyre hjørnet på tavla. Disse målene korresponderte med læreplanens mål for faget, enten som delmål eller hovedmål. Ved å sette mål på tavla, ble elevene gjort oppmerksomme på hvor de skulle i løpet av timen, hva som var tema for timen og gjennom lærenes beskrivelse av oppgaver, fikk de også beskjed om hva som var forventet av dem. Vi kunne ikke ved noen anledning se at eleven selv var med å formulere mål for timen. Havnes mfl.(2012) har i sin studie påpekt at det kan tyde på en svak vurderingskultur når elevene ikke blir involvert i prosessen gjennom utarbeidelse av mål og kriterier. Dette kan kanskje stemme dersom man har med voksne studenter å gjøre, men i vårt prosjekt er det et spørsmål om realismen i å forvente at 6.klassinger skal delta i målformulering av kompetansemål for seg selv. Læreren med sin faglige kompetanse, må være den som formulerer mål. Mål er vesentlig for eleven ut fra at et mål definerer retningen man skal bevege seg i. Hvis man ikke vet hvor man skal, vil også feedback kunne oppleves som nærmest tilfeldig og usammenhengende (Hartberg mfl., 2012, s. 23).

Spørreundersøkelsen vi hadde der alle elevene på trinnet var involvert, også de som var i gruppen vi ikke observerte (55 elever i alt), kan tyde på at lærernes oppfølging av elevene virket positivt inn på arbeidsinnsatsen. Vi hadde ikke mulighet til å se om lærerne feedback virket inn på læringsresultatet i og med at vi ikke hadde kontrollgrupper, men våre observasjoner kan tyde på at den feedback elevene fikk, virket inn på deres motivasjon. Hele 49 av 55 elever svarte at de alltid eller ofte fikk lyst til å arbeide videre med faget etter lærernes tilbakemeldinger. Dette er etter vår oppfatning, et vesentlig funn. Det elevene har opplevd her er sannsynligvis det Hartberg mfl. (2012, s.33.) beskriver som anerkjennende feedback. Resultater fra elevintervjuene (vedlegg 15), bekreftet også at de fikk lyst til å jobbe mer når lærerne gav dem tilbakemeldinger på hva som var bra, og hva de måtte jobbe mer med. En slik anerkjennende feedback som gir elevene mer lyst til å arbeide, vil ifølge Honneths teori om anerkjennelse (Jakobsen 2013), føre til et positivt læringsmiljø og utvikling av selvverdsettelse. 49 svarte også at de lærte mer når læreren kom bort til dem i timen. Kun 1 elev svarte at h\*n aldri lærte noe da læreren kom bort til vedkommende i

timen. Årsaken kan være at eleven har opplevd feedback som underkjennende av sine prestasjoner (Hartberg mfl.2012, s. 33).

Interessant i den sammenheng kan også være å trekke inn Brookharts forskning (2013). Hun viser i en artikkel at det finnes tilstrekkelig kunnskap til å fastslå at lærerne vurderer elevene etter andre kriterier enn de som er oppgitt og konkluderer med "That all teachers at all levels mix effort and behavior into their accademic achievement grades, especially for lower achieving students " (Brookhart 2013,s.269). Det er imidlertid ikke bare lærerne som vurderer forskjellig: «Students with different motivational approaches understand grades differently from one another, so in the same class two students with the same grade may draw different conclusions about their achievement" (Brookhart 2013, s.9). Brookhart antyder altså her at den enkelte elevs motivasjon kan virke inn på hvorvidt eleven opplever den feedback som læreren gir i klassen som positiv. Feedback virke altså to veier. Hartberg mfl. hevder at det er det eksistensielle forholdet mellom mennesker som er en forutsetning for språklig feedback (2012, s.21). Feedback har som nevnt en anerkjennende og en underkjennende side. 52 elever mente at de ble bedre i faget av å få høre hva de bør jobbe mer med. I slike tilfeller kan vi snakke om feedback som råd. 55 elever(alle) svarte at de alltid eller ofte vet hva de selv klarer i faget, og hva de må gjøre for å bli bedre. Kluger og DeNisi hevder at når elevene forstår hva de skal gjøre, vil det også stimulere til utvikling av læringsstrategier på et høyere nivå (1996, s.296). I følge Shute (2008) kan en type tilbakemelding som kun går på hva eleven skal gjøre for å bli bedre, ikke fremme læring. Wilson (2014) skriver med henvisning til Shute at elevenes læringsresultater er avhengig av den nytten eleven kan gjøre seg av tilbakemeldingen. «Elever som presterer faglig høyt, profiterer på feedback som fremmer tenkning og problemløsning, mens faglig svake elever har større mulighet til å forbedre sitt læringsresultat med direkte spesifikke instruksjoner om hva de skal arbeide med» (Wilson, 2014, s. 7). Kluger & DeNisi (1996) hevder at dersom feedback ikke svarer til elevenes forventninger, kan eleven utvikle ny strategi som får virkning på et lavere nivå. Denne virkningen kan frigjøre kognitiv kapasitet og får tilsiktet virkning i neste runde. De samme forskerne viser til at feedback slik sett knyttes til elevenes opplevelse av nytten de har av tilbakemelding de får. Ca en tredjedel av den feedback lærerne gir, fremmer ikke elevens læring ( Kluger & DeNisi, 1996; Wilson, 2014).

Bandura sin forskning viser imidlertid at dersom elevene har tro på egen mestring, vil dette kunne bidra til at også elevene øker innsatsen og sjansen for suksess øker og med det også elevenes self-efficacy (Bandura 1982, 1997). Her kan vi snakke om en positiv sirkel. Dersom de videre opplever at de lykkes med en oppgave, vil elevene i følge Bandura få en autentisk mestringsopplevelse som anses for å være en av de viktigste sporene til videre motivasjon og forventning om ytterligere mestring (Bandura 1997, s.80).

Organiseringen i klasserommene varierte etter arbeidsoppgavens egenart. Elevene satt på pulter etter hverandre i noen timer, mens de var organisert i grupper i andre. Klassene hadde også stasjonsundervisning der gruppene ambulerte fra stasjon til stasjon.

Nedenfor eksemplifiseres funn via observasjon ytterligere. For å nærme oss svar på hovedspørsmålet har vi sett på hvilke former for feedbackpraksis som lærerne brukte.

## 4.2 Hvilke former for feedback praksis er brukt av læreren i klasserommet og hvordan kommuniseres feedback?

Vi observerte ulike former for feedback. Det ble gitt i form av muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, til enkeltelever og til grupper. Vi så feedback i form av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og at læreren rett og slett beveget seg dit eleven var og bare var der. I skriftlige tilbakemeldinger ble det brukt både tegn og språklige uttrykk. Først vil vi ta for oss de muntlige tilbakemeldingene som lærerne gav fortløpende som respons på elevutsagn eller svar direkte til enkeltelever.

### 4.2.1 Muntlige tilbakemeldinger

Begge de lærerne vi observerte var tydelige og bevisste på å gi tilbakemeldinger eller respondere på elevaktivitet. Selv om vi tidligere antydte at den mannlige læreren var mer streng og ved første øyekast kunne virke litt brysk, var det ingen forskjell i den oppmerksomheten lærerne viste elevene. Begge lærerne hadde meget gode relasjoner til sine elever og den «bryske» læreren viste seg å være en myndig lærer med *mye* varme. Begge lærerne var også tydelige i forhold til hva de forventet i forhold til arbeidsro i timen. Vi viser til et lite utvalg nedenfor.

- Tilbakemelding på oppgaver de har gjort/muntlig aktivitet: Begge lærerne kommenterte umiddelbart elevenes arbeid eksempelvis når de var framme ved tavla. Den mannlige læreren gav umiddelbar respons på riktige utførte operasjoner i matematikk gjennom utsagn som: Bra! Kjempebra! Bra løst! Lærer B: «Det dobbelte av 0,6, hva er det?» Elev: «1,2». Lærer B: «Helt riktig, bra løst» (08.01.14). Elevene smiler og går tilbake på plassen sin. Den kvinnelige læreren gir positive, konkrete tilbakemeldinger i kollektive ordelag: «Dere var veldig kjappe med å si nei til røyking, ikke så ivrige i forhold til snus».

Her ser vi en blanding av allmenn ros og mer spesifikke kommentarer på hva elevene hadde gjort. Den allmenne rosen har i følge Trondsen mfl. (2009), liten innvirkning på læring i forhold til mer konkrete tilbakemeldinger, ala lærer B's utsagn «helt riktig, bra løst». God undervisvurdering ifølge Black et al (2002), fokuserer både på elevens mestring, det faglige arbeidet og eventuelle strategier for videre arbeid. Hartberg mfl. hevder at ros kan oppfattes som et råd, enten fordekt eller åpent og slik sett kan det være verdt å gruble over om det har betydning for framtidig læringsvirksomhet (2012, s.25).

- Tilbakemelding på arbeidsinnsats/oppførsel: En elev uttalte følgende: "Jeg får lyst til å fullføre oppgaven når han (lærer B) klapper oss på ryggen og sier at det er bra". Kvinnelig lærer (A) ved oppstart av timen: «Nå forventer jeg at dere kommer raskt til ro, for nå har det gått snart 10 minutter». Henvendt til en elev: «Hvis du trenger hjelp til å bli stille, kan du flytte inn på allrommet. Du kan også trene der (henvendt til en annen elev), men jeg vil helst ha dere her». Klassen kommer etterhvert inn i arbeidsmodus.

Både her og i sitatene nedenfor, ser vi eksempler på det Hattie og Timperley (2007, s. 104) benevner som tilbakemeldinger av god kvalitet. Slik tilbakemelding kan fremme læringsutbytte i det lærerne tilkjenner at de kjenner elevene og samtidig viser hva de forventer av dem. Positivt fokus for å fremme positiv atferd - vil unngå en negativ sirkel med kjefting og dårlig oppførsel. Hattie og Timperley (2007) er noe skeptiske til feedback som går på personlighet fordi de mener det kan ta fokus vekk fra oppgaven, men det kan ha positiv virkning på læringsutbyttet dersom det skaper motivasjon for videre arbeid med oppgaver (Hartberg mfl. 2012, s.25). Lærerne var klare på at de alltid forsøker å finne noe positivt å kommentere, slik at elever som sliter, skal slippe å føle at de ikke kommer noen vei og bare får negative tilbakemeldinger.

- Eksempel: Læreren (B) ser at enkeltelever på gruppa sliter med oppgaver og sier: «Kanskje dere skal løse dette sammen? Det er jo en samarbeidsoppgave». Videre: «Ikke alle på gruppa er like flinke til å samarbeide. Kanskje gruppelederen skal bli mer tydelig?»
- Lærer B går gjennom multiplikasjon med tocifra tall. «NN, hva skal vi ta her?» NN: «Eneere». Lærere B: «Ja, riktig det, Bra, NN. Nå er vi ferdig med enerne. Hva skal vi begynne med nå da?» Ny elev svarer og en annen elev blander seg inn. Lærer B viser bare med kroppsspråk at slik innblanding ikke er ok. Eleven svarer feil og læreren spør om det er andre som husker hva de skal begynne med. Elevene summer seg i mellom. Flere hender i været og den eleven som svarte feil får svare på nytt. Lærer B: «Flott, NN, vi kom i mål.»

Ovenfor i det første eksemplet, ser vi at lærer B oppmuntrer til samarbeid i forhold til oppgaveløsning. Dette er i tråd med Vygotskys (1978) syn på læring hvor han snakker om den nærmeste utviklingssonen. Det elever ikke kan mestre alene, kan h\*n muligens klare i samarbeid med lærer eller en kompetent medelev. Lærer B var bevisst på å stille åpne spørsmål slik at flere kunne komme med forslag, og elevene fikk tid til å reflektere. I intervju sier lærerne at de muntlige tilbakemeldingene er viktigst for elevens videre læring, og hevder at dersom de får en muntlig tilbakemelding der og da, har de "noe å henge det på med en gang". Videre sier begge lærerne at når man blir mer bevisst på dette med tilbakemeldinger (på grunn av vurderingsprosjektet de har deltatt i), kommer det litt av seg selv, og de trenger ikke nødvendigvis å tenke gjennom alt man skal si til elevene på forhånd. De mener også at når man har blitt mer bevisst i utgangspunktet, er man i bedre stand til å ta avveininger underveis.

Lærer B trengte ikke heve stemmen i enkelte tilfeller for å få arbeidsro. Det var nok at han bare stod ved siden av en litt urolig elev. I klasser der det er høy sosial status å være god i fag og arbeidsro er en normaltilstand, vil det ofte være tilstrekkelig med kroppsspråk fra lærerens side for å gjenopprette ro i klassen. Elevene vil strekke seg for å oppnå den sosiale statusen som er rådende for et godt arbeidsmiljø og vil på den måten oppnå motivasjon til å rette seg etter lærerens anbefalinger (Bandura, 1997, s.87). Vi ser flere eksempler på hvordan lærerne gav feedback på atferd.

Eksempler på kommentarer som kan fremme positiv atferd.

Lærer B til elev: "NN, nå blir jeg veldig glad hvis du ikke kommenterer det, men bare finner opp på s. 119"

Lærer B: "NN, husk at du skal rekke opp hånda og slutte å kommentere nå".

Eleven kommenterer ikke dette utsagnet.

Lærer A fokuserte på å ha et positivt fokus gjennom å si "jeg blir veldig glad hvis..." og "husk at du skal..." i stedet for "slutt med" eller "vær stille". Læringsfremmende - styrer eleven mot en type atferd som fremmer læring. Den mannlige læreren bruker ofte ord som "bra" og "fint" som respons etter elevene har lest et avsnitt. Dette er anerkjennende, men ikke konkret. Det er imidlertid også eksempler på at læreren var konkret og gikk nokså detaljert til verks:

Lærer B: "Hvilke land går Alpene gjennom?"

Elev 1: "Østerrike. Det var der de fant liket." Lærer A: "Riktig".

Elev 2: "Kina?"

Lærer B: "Er Kina i Europa?"

Elev 2: "Nei"

Lærer B: "Nei, her må vi skille litt tror jeg". Læreren drar ned kartet og sammen bruker de ca. 10 min på å finne frem til alle de sju landene Alpene går gjennom.

Dette går både på feedback og medvirkning. Det at han valgte å ta ned kartet var en reaksjon på elevens sitt gale svar. Læreren valgte elevmedvirkning for å komme til rett svar i stedet for kun å si at det var galt svar, for så å gå videre. De korte tilbakemeldingene som «bra», flott» etc, er former for feedback som ikke nødvendigvis sies å fremmer læring, men i og med at relasjonen mellom lærer og elev er så god som vi mener å observere, kan dette ha positiv virkning på elevens «self-efficacy», på elevens selvværd ( jf. Honneth i Jakobsen, 2013) og dermed styrke elevenes motivasjon (Bandura, 1997, s.112). Dersom eleven derimot ikke synes det er samsvar mellom det eleven selv opplever ved arbeidet og lærerens ros, vil den formen for tilbakemelding kun skape forvirring hos eleven, og dermed vil videre utvikling hemmes (Hartberg mfl. 2012, s.98). Med henvisning til Banduras forskning på det med muntlig overtalelse, kan vi si anta at direkte feedback fra læreren vil ha gunstig virkning på elevens motivasjon. For at muntlig overtalelse skal skape grunnlag for motivasjon og forventning om mestring, er det viktig at mottaker har et positivt forhold til den som kommer med ytringen (Bandura 1997, s.101).



### 4.2.2 Skriftlige tilbakemeldinger

Tilbakemelding på skriftlig arbeid foregikk på ulike måter. Noen ganger tok lærerne fram enkeltelever til kateteret og kommenterte arbeidet, mens de andre elevene jobbet individuelt. Dette ble da ofte gjort ved hjelp av tegn (smilefjes ☺, R for rett svar, V for feil, eller andre korte kommentarer). Andre ganger foregikk tilbakemeldingene gruppevis eller gjennom at læreren gav tilbakemeldinger i bøkene. Elevene på det aktuelle trinnet fikk en ukentlig skriftlig tilbakemelding på arbeidet de gjorde i innføringsboken i norsk. Lærerne presiserte at det for hver innlevering var faste kriterier: innhold, språk og skrift. Det vil si at disse kriteriene kommer igjen hver eneste uke i innføringsboka, og vil dermed framstå som relativt ferske tilbakemeldinger da eleven skal begynne med neste innlevering. Elevene gav uttrykk for at de satte veldig pris på å få skriftlige tilbakemeldinger som dette, og at de liker godt når læreren "skriver mye på tilbakemeldingen, ikke bare *supert!*". En annen elev uttalte: "Jeg vet selv at jeg ikke alltid har gjort mitt beste, og da er det helt greit at læreren skriver at jeg må gjøre det bedre neste gang". Det faktum at elevene er bevisste på dette, og uttrykker at de setter pris på utfyllende tilbakemeldinger, viser at feedback har betydning for elevenes motivasjon. Lærerne uttrykte at de gjerne skulle hatt mer tid til å gi slike konkrete skriftlige tilbakemeldinger til hver enkelt elev, men at det er et meget tidskrevende arbeid dersom det gjøres skikkelig. Vi samlet inn bøker med elevarbeid og så på noen av lærernes kommentarer i bøkene. Her følger kommentarer fra tre elevbøker, Lærer A's kommentarer:

1.«Du skriver pent (elevens navn). Ryddig! Men du må passe på å få ulik høyde på bokstavene». Samme elev, senere: «Dette var pent,(navn) fortsett slik». Enda senere: «Flott jobba med skrifta. Fortsett slik. Mange gode svar».

2. Kommentarer til en annen elev: «Jeg ser du jobber med skrifta. Fortsett med det ☺. Du har for mange slurvfeil. Neste gang må du bruke mer tid. Husk å les over». Til samme elev, senere: « Litt bedre denne gangen. Ta deg god tid». Enda senere: « Du gjør en god jobb med skrifta di. Gode svar. Flott ☺».

3. Kommentarer til en tredje elev: « Gode svar, (navn) ☺. Flott leksearbeid.» Senere til samme elev: « Dobbelt konsonant. Punktum, del opp setningene. Ikke h i var»(uke 40). Enda senere(uke 42): « Her var det mye bra, (navn). Godt jobba! Du setter flere punktum. Bra ☺. Jobb videre med: Stor bokstav etter punktum og flere punktum».

Disse tilbakemeldingene er i stor grad konkrete og peker framover mot hva eleven bør arbeide videre med for å bli bedre.

Data som viser skriftlige tilbakemeldinger, begrenser seg til den ene av de to klassene. Vi ser at tilbakemeldingene der er relativt korte, men konkrete og gikk på hva eleven hadde gjort bra/riktig og hva som h\*n burde jobbe mer med i neste runde. I enkelte bøker hadde læreren skrevet fjes(☺,☹) og ikke noen annen form for kommentar, men dette var unntaket, mer en regel mht. tilbakemeldinger. Hattie og Yates (2014) sin forskning viser at selv om lærerne gjør seg flid med å skrive fylldige kommentarer i elevbøkene, har slike kommentarer liten effekt på elevenes læring, dersom eleven overser dem eller opplever kommentarene som lite relevante. Det er derfor svært interessant for oss å se at elevene selv uttrykker at de setter pris på fylldige tilbakemeldinger (se tabell fra intervju med elever, vedlegg 15).

Vi så også at lærerne gav feedback som gjaldt både i kort og mellomlangt tidsspenn (Hartberg mfl., 2012, s.69 og s.103). Lærers kommentarer var både en tilbakemelding og en framovermelding. Vi har tidligere trukket inn forskning relatert til prosessorientert skrivepedagogikk (POS) (Fjørtoft, 2012). I POS er det framhevet verdien av feedback underveis i prosessen. Ved den type feedback som er vist ovenfor, er det snakk feedback i det mellomlange tidsspennet (3-6 uker) (Hartberg mfl.2012,s. 103) og samtidig en form for prosessorientert veiledning. Dette fordi POS i følge Eritsland, ikke bare er en opplæringsmetode, men også et signal om at skriving kan læres som et håndverk gjennom bevisst trening i delprosesser (Eritsland, 2004, s.90).

### 4.2.3 Feedback til grupper

Vi observerte tilbakemelding til grupper mens elevene var i arbeidsprosessen. Lærerne vi intervjuet hadde noen tanker om hva som gav størst læringsutbytte av gruppevurdering og individuell vurdering. De hevdet at mange, mye lettere tar til seg tilbakemeldinger som faktisk gjelder kun dem selv, altså individuell vurdering, når tilbakemeldingen gis til hele gruppa/som en kollektiv beskjed til klassen. Lærer A: "Det er vår oppgave å være så konkret som mulig i tilbakemeldingen, hvis ikke kan vi risikere at elevene tenker at dette ikke gjelder dem". Elevene virker også å være enige med lærerne sine når det kommer til dette. Videre sier elevene at de synes det er greit at lærerne krever mer av dem, jo mer de lærer. De hevde at de er ikke spesielt nervøse for å få tilbakemelding på det de har gjort, men noen ganger

litt spente på å se hva som var bra, og hva som ikke var bra. Det siste elevene uttalte mener vi understreker noe viktig - at elevene vil vite hva som var bra/ikke bra. Lærerne må derfor være konkrete i tilbakemeldingene. Den kvinnelige læreren (A) gav tilbakemeldinger på hjemmearbeid som dette: «Godt samarbeid hjemme. Det er bra». «NN, dette kaller jeg godt samarbeid, fortsett slik». Her gikk kommentar direkte på utført arbeid og gav samtidig råd om å fortsette arbeidet i samme retning. Denne formen for feedback understreket betydningen av faglig kunnskap hos både lærer og elev.

Begge lærerne vektlegger det å kjenne elevene godt og ha en god relasjon til dem, slik at de kan gi en kvalifisert og lærings-støttende tilbakemelding. Vi observerte at en lærer kunne snakke veldig forskjellig til forskjellige elever i relativt like situasjoner. Dette skjedde på bakgrunn av lærerens kjennskap til sine elever om hva slags tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet. Lærerne selv mente at dette hadde med forventning til elevene å gjøre. Det vil si at dersom de har en sterk elev de føler ikke gjør en god nok innsats, mener de at de kan være strengere i tilbakemeldingen enn om de har en svak elev som prøver, men ikke får til. En elev som veldig ofte tok ordet både med og uten håndsopprekning fikk ofte oppmerksomhet, men gjerne i form av at læreren (B) gikk ned til elevens pult og bare stod der mens han snakket til klassen. Det så ut til å være tilstrekkelig for å øke elevens konsentrasjon. Dette viser at elevene også kjenner lærernes forventninger til hva som ligger i begrepet arbeidsro.

### Oppsummering av funn relatert til ulike feedbackpraksiser i klasserommet

Begge lærerne noterte mål for timen i det ene hjørnet på tavla. Dette gjaldt hver time. Elevene var ikke involvert i noen form for målformulering etter hva vi kunne se. Begge lærerne var flinke til å gi elevene tilbakemeldinger. De uttalte selv at de var veldig bevisste på å gi konkrete tilbakemeldinger. Det gjorde de begge i form av ros, nye spørsmål relatert til elevens utsagn og kroppsspråk som viste at de anerkjente elevens deltakelse. Vi så imidlertid flere eksempler på ros som kun ble uttrykt via ord som «Bra», «Kjempeflott», «Supert» i det læreren kikket i elevens bøker eller som umiddelbar kommentar til svar elevene hadde gitt. Elevene gav uttrykk for at de ville vite *hva* som var bra og *hva* de måtte gjøre for å komme videre. Spørreundersøkelsen som 55 elever svarte på viser at hele 49 elever mente at *alltid* eller *ofte* fikk lyst til å arbeide videre med faget etter lærernes

tilbakemeldinger. 49 av 55 elever mente at de lærte mer når læreren gav dem veiledning i timen.

Når eleven viste atferd som læreren mente burde opphøre, ble det oftest kommentert med positive fortegn: «Jeg blir glad hvis du begynner å jobbe nå», eller ikke kommentert i det hele tatt. Læreren viste bare ved kroppsspråk eller tegn at h\*n ønsket arbeidsro. I begge klassene så det ut som elevene foretrakk arbeidsro og det var tilstrekkelig med kroppsspråk fra lærerens side for å opprettholde denne roen. I forhold til lærernes skriftlige tilbakemeldinger er det interessant å se at eleven selv mente de hadde mest utbytte av *fyldige* tilbakemeldinger og at de likte at lærerne gav konkrete beskjeder om hva de skulle arbeide med videre. Spesielt lærer B var nøye med å stille åpne spørsmål, noe som fikk elevene til å tenke og han gav dem tid før han lot elever svare. Feedback da elevene svarte ble da kommentert med «Kjempebra», «Flott» e.l og gjerne etterfulgt av nye spørsmål til hele gruppen.

### 4.3 Hvordan fremmes interaktive og dialogiske feedback prosesser?

Med interaktiv og dialogisk feedback forstår vi feedback som en dialogisk prosess. Det er alltid en sender og en eller flere mottakere. Feedback er aldri nøytral skriver Hartberg mfl. (2012, s. 56). Den vil enten være anerkjennende eller underkjennende og slik sett er det viktig at læreren er bevisst den makt h\*n er i besittelse av. I følge Honneths teori om anerkjennelse, vil elevens aktive innsats sammen med lærernes anerkjennende feedback utgjøre, en form for anerkjennelsesdialektikk som i beste fall fører til bedre ytelse og glede ved læring (Jakobsen, 2013, s. 364). Black hevder at lærerens vurderingspraksis har stor betydning for elevens læring (Black et. al., 2002) og Hattie og Timperley hevder at det er undervisvurderingen som viser seg å ha størst effekt på elevens læring, da den åpner opp for videre forsøk og læring (Hattie & Timperley, 2007). De viser til at tilbakemeldinger av god kvalitet øker elevens læringsutbytte (ibid.) Bare det å ha undervisvurdering kan fremme interaktivitet – og undervisvurdering kan gjøres på så mange forskjellige måter. Lærerne på observasjonsskolen hadde mange måter å fremme dialogisk feedback på.

«Feedback skal ha læring som siktemål og anerkjennelse som ledetråd», skriver Hartberg m.fl. i boka *Feedback i skolen* (2012, s.13). For at læring skal kunne foregå, er dialogen mellom lærer og elev et viktig element. For at feedback skal bidra til anerkjennelse forutsettes en sosial relasjon som underbygger læringsvirksomheten og samtidig fører til identitetsutvikling hevder forfatterne (ibid). Det er også vesentlig at læreren stiller spørsmål som ikke bare avdekker *at* eleven forstår det som det er undervist i, men også *hva* eller *hvordan* eleven forstår. Nedenfor følger noen av våre observasjoner som er undervisvurdering til den enkelte, gitt av læreren som går rundt og veileder mens elevene jobber. Læreren stopper opp eleven og har en kort samtale, før læreren går videre til en annen elev. Lærer B: «Hvordan har du tenkt her?» Eleven forklarer. Lærer: « Bra, dette viser at du er på rett vei». Andre situasjoner med dialog oppstår når elevene går opp til læreren og får kontrollert arbeidet sitt fremme ved kateteret i mattetimen etter å ha gjort 5 oppgaver. Her får de en liten samtale om læring og videre arbeid. Andre situasjoner er der læreren har en felles oppsummeringer fremme ved kateteret. Den ene læreren (A) brukte isfjellet som metafor der hun spurte eleven om hvordan de opplevde seg selv i forhold til gjennomgått fagstoff. Hun brukte det ikke i tradisjonell forstand, men for å høre om elevene følte de hadde «hodet over vann», altså at de forstod stoffet. Metaforen var kjent for elevene fra et læreverk i matematikk (Multi 4 A). Da de fleste elevene tilkjennegav at de «hadde hodet over vann», kunne de gå videre i stoffgjennomgang.

Vi opplevde lærere som så situasjonen an og som tok valg ut ifra det – så hvem som trengte hjelp og gikk aktivt inn for å hjelpe – ikke bare med instruksjoner, men også ved å involvere eleven til deltagelse gjennom refleksjon og spørsmål om egen læring. Vi observerte en matematikktime der læreren (B) gikk 5 minutter ut i friminuttet før han gav signal om avslutning aktiviteten. Elevene kunne se gjennom vinduet at andre elever hadde friminutt, men gav ikke noe signal om at de ville avbryte arbeidet. Dette vitner om en kollektiv holdning til arbeidsinnsats. Vår tabell inspirert av Schunk mfl. (2010) i kap. 3.3.2 viser indekser på hvordan motivasjon kan observeres. Det vi her så var at elevene viste både utholdenhet og innsats. I tillegg viste klassen som helhet at de hadde normer og verdier som indikerte at de har sosiale motiver som kan motivere til læring og læringsutbytte (Schunk mfl. 2010). Elevene jobbet konsentrert og rakk opp hånda da de trengte hjelp. Læreren gikk rundt og gav tydelige beskjeder, «her og nå» -hjelp og framovermeldinger i forhold til

aktuelle problemer. Framovermeldinger er måter å få til dialogisk feedback der en også gjør elevene delaktige i refleksjons og målsettingsprosessen. Lærer B: «Nå har NN laget et regnestykke. Hvor langt er det til sammen?» Læreren venter med å la noen svare til det er 13 hender i været. En elev svarer: «7,2». Lærer B: «Er dere enige?» Ny elev: «8,2». Flere nikker og er enige. Læreren bekrefter at det riktige svaret er 8,2.

Begge lærerne var veldig opptatte av å skape gode relasjoner og når noen trengte korrigeringer i atferd eller rent faglig, ble det gjort i form av tydelige kommentarer. Se eksempler nedenfor:

«Når jeg går rundt, ser jeg noe spennende. Jeg sa dere skulle ha regnestykke. 3 av de som har droppet regnestykket har feil svar. Det betyr at vi fortsetter fredag og det er helt greit. Nå er det 10 minutter med multiplikasjon. Her kommer ark, - lukk bøkene. Skriv navnet ditt og rekk handa i været når du er ferdig. Vent med å gå til det har gått 10 minutter. Beskjed mottatt?» (Lærer B). Alle svarer ja, og går i gang. Lærer B: «10 minutter fra nå av». Flere elever er ferdige før de ti minuttene er omme, men sitter rolig.

Lærer A, som jobbet med mestringsgruppe 1(matte) og 2(norsk), var svært opptatt av å motivere elevene og skape et trygt klassemiljø. Forventinger og egenvurdering, samt oppfølging av den enkelte elev i timen var viktig for denne læreren. Det ble lagt vekt på stasjonsarbeid og variasjon i undervisningen, og av den grunn var det også en del aktivitet og «støy» underveis. Her var det høyt læringstrykk ledet av en tydelig lærer, samtidig som dialog med elevene var ble vektlagt. I matematikk og norskundervisningen var tilnærmingen til læringsmålene stort sett stoffsentret, mens i en ANT undervisning (om temaene **Alkohol**, **Narkotika** og **Tobakk**), var gjennomgåelsen problemorientert. Enkelte timer kunne bære preg av sterk lærerstyrt undervisning. Vi har lagt ved et observasjonsskjema fra denne timen som viser aktiviteten (se vedlegg 16).

Lærer B, som ledet mestringsgruppe 2 (matte) og 3 (norsk), hadde et høyt fokus på underveisvurdering i timen. Elevene jobbet selvstendig og i grupper. Elevmedvirkning gjennom elevens erfaringer og for forståelse og egenvurdering ble vektlagt. Læreren så at elevene ikke hadde fått full forståelse av det som var tema for timen og besluttet at de skulle jobbe videre med emnet «.....på fredag og det er helt greit». Dette viser en holdning som er noe annerledes enn det Wilson finner i sin studie. Wilson skriver at «Tilbakemeldingen følger fagets progresjon uavhengig av hva elevene forstår» (Wilson, 2014, s.179). I vår studie viser

læreren at det er elevens kunnskap som avgjør progresjonen. Når lærere bruker egenvurdering kan det bidra til utvikling av selvregulert læring. Mestringserfaringer som kommer etter selvregulert læring, stimulerer den indre motivasjonen i enda større grad enn lærerstyrte mestringsopplevelser, skriver Hartberg mfl. (2012, s. 61) med referanse til Bandura (2006). Denne læringsøkta var preget av ro og arbeidsinnsats, og tett oppfølging og forklaring av læringsstoff var også fremtredende. Vi også har valgt å legge ved et observasjonsnotat fra en time med lærer B, matematikk, gruppe 2 (vedlegg 17). Læreren gir korte og presise meldinger til en elev som stadig stiller spørsmål. Noen spørsmål er faglig relevante, mens andre bærer preg av elevens behov for oppmerksomhet. Etter hvert faller klassen til ro og det er stor konsentrasjon om arbeidsoppgavene blant elevene. Læreren gir kollektiv feedback knyttet til oppgaveløsning på basis av det han har sett når han går rundt i klassen og veileder elevene. Han bruker varierte arbeidsmetoder for å aktivisere elevene og få dem til å holde fokus. Det veksles mellom felles gjennomgang av lærestoff, individuelt arbeid, at elevene fikk komme fram på tavla og vise hva de hadde lært, konkurranse med gule lapper etc. Vi har her vist flere eksempler på hvordan lærerne trekker elevene med i dialog i undervisningen. Vi skal videre vise eksempler som ytterligere kan bidra til motivasjon.

#### Oppsummering av dialogisk feedbackpraksis

Vi har sett mange eksempler på at begge lærerne gir elevene feedback under arbeidsprosessen. Ved gjennomgåelse av fellesstoff la lærerne stor vekt på å aktivisere elevens forkunnskaper. Dette gjorde de bevisst for å motiver elevene for stoffet og for å undersøke hva de faktisk kunne av stoffet på forhånd. Feedback ble gitt som anerkjennende kommentarer, som åpne spørsmål der elevene måtte reflektere, og som bekreftelse på at de hadde utført en oppgave i forhold til målsetting. Når lærerne brukte kun bekreftelse som feedback, ble denne gjerne fulgt opp at råd om videre arbeid eller spørsmål til eleven om hva denne tenkte videre. Her brukte lærerne en feedbackform som bidro til medvirkning fra elevens side. Selv om det meste av undervisningen var lærerstyrt og stoffsentret brukte lærerne åpne spørsmål for å aktivisere elevene. Når ANT undervisningen foregikk, aktiviserte lærer A eleven gjennom å spørre dem om deres erfaringer og la opp undervisningen deretter, altså stor grad av elevmedvirkning.

## 4.4 Hvordan kan elevene bli mer motiverte for å delta aktivt i egen læringsprosess?

For å få oversikt over elevenes mulige motivasjon har vi brukt observasjon og gjort gruppeintervju med elevene. Vi har også gitt dem et spørreskjema og intervjuet lærerne for å få deres opplevelse av elevenes motivasjon. En av studentene (Andersen) lagde et spørreskjema hvor elevene skulle krysse av i 1 av 4 kolonner hvilket utsagn de syntes passet best med oppfatningen av seg selv og relasjonen til læreren/fagstoffet (se vedlegg 11). Denne undersøkelsen omfattet alle tre mestringsgruppene i faget matematikk. Resultatene av denne undersøkelsen er redegjort for noe under 4.1, feedback i forhold til mål, arbeidsmåter og struktur. Vi tar med noen flere svar nedenfor. Elevene er svært samstemte i at det betyr mye at læreren går rundt og gir tilbakemeldinger på utført arbeid og det pågående arbeidet. Elevene synes det er helt greit å få høre at de må gjøre ting bedre eller jobbe mer, dersom de selv vet at dette stemmer. Hartberg mfl. (2012) skriver at for lavt presterende elever bør feedback forklare prosessen fram mot et svar (elaborated feedback). For høyt presterende elever kan imidlertid slik feedback bli diffus eller inneholde bare en liten del av det eleven bør fokusere på (2012, s.72). Dette viser at lærerens kompetanse er avgjørende for om tilbakemeldingen skal ha tilsiktet virkning for elevene. Læreren må være i stand til å vurdere elevens nivå, om eleven trenger prosessveiledning eller veiledning for videre arbeid.

Våre funn bekreftes av Hattie og Timperley (2007) som hevder følgende: "If feedback is directed at the right level, it can assist students to comprehend, engage, or develop effective strategies to process the information intended to be learned" (2007,s.104). Elevene bekreftet også viktigheten av lærerens rolle, om enn fra en annen vinkel. De mente at forholdet til læreren har innvirkning på deres egen involvering og innsats i faget. Dette er noe også som bekreftes av flere (Sjøbakken, 2009; Hattie, 2009; Munthe, 2011, Hughes, 2012; Sabol& Pianta, 2012).

Variasjon i undervisningen, mestringsfølelse, gruppe- og stasjonsarbeid var andre kilder til motivasjon. Når det kommer til det tredje spørsmålet i skjemaet, kommer vi til det som skiller de tre mestringsgruppene mest fra hverandre. Her handler det om elevenes frihet til å



velge egne veier til målet. For elevene i mestringsgruppe 1 kom det tydelig frem at de i utgangspunktet kun skulle bruke de metodene som de hadde lært i timen. Dette støttes av observasjoner i matematikktimer i denne gruppen. Elevene i mestringsgruppe 2 ytret at de noen ganger fikk mulighet til å velge sine egne metoder, men at det var tryggest å bruke de metodene de hadde lært. Elevene i mestringsgruppe 3 opplevde selv at de hadde mest frihet, blant annet gjennom bruk av grublis-oppgaver. Her fikk elevene presentert et matematisk problem av læreren, og måtte selv velge metode for å løse oppgaven. Oppgavene ble gjerne gitt i lekse, slik at de kunne prøve flere metoder for å komme frem til svarene. Flere av elevene fikk i timen mulighet til å presentere sine metoder, og det ble lagt vekt på hvordan de hadde tenkt for å komme frem til svaret.

I det siste spørsmålet ble elevene spurt om de følte at læreren deres gav dem mer lyst til å jobbe med matematikk, og eventuelt hvorfor / hvorfor det ikke var sånn. Her ble igjen fokuset rettet mot hvordan læreren legger opp undervisningen, og noen av elevene foreslo at det fikk mer lyst til å jobbe med matematikk hvis læreren presenterte matematiske gåter, eller hvis elevene fikk lov til å komme frem til tavlen og vise utregninger. Blant svarene var det særlig en elev som svarte noe interessant "at jeg mestrer det". Dette utsagnet henger godt sammen med Banduras første kilde til forventning om mestring, hvor det forventes at læreren legger til rette for autentiske mestringsopplevelser. Med andre ord er det viktig at læreren, uten å skape abstrakte eller ikke-dagligdagse situasjoner, klarer å legge til rette for situasjoner der elevene føler relevans for det daglige liv, og oppnår en autentisk mestringsfølelse i faget. Dette henger også sammen med PISA sin definisjon av matematikk der det blant annet står at "... It assists individuals to recognize the role that mathematics plays in the world and to make the well-founded judgments and decisions needed by constructive , engaged and reflective citizens" (Nordtvedt, 2013). Det kan se ut som om eleven som kom med det nevnte utsagnet, trekker direkte linjer mellom det å mestre, og det å føle motivasjon. En slik tenkning korresponderer også med det Bandura sier videre:

"The extent to which people will alter their perceived efficacy through performance experiences depends upon, among other factors, their preconceptions of their capabilities, the perceived difficulty of the tasks, the amount of effort they expend, the amount of external aid they receive, the circumstances under which they perform, the temporal pattern of their successes and failures, and the way these enactive experiences are cognitively organized and reconstructed in memory" (Bandura, 1997, s. 81)

Bandura understreker her det vi mener å ha sett i flere av elevenes kommentarer som går på hva som gir dem lyst til å jobbe. Vi har ikke kunne undersøke hvordan elevene strukturerer og lagrer kunnskapen, men det er ikke utenkelig at den struktur på undervisning og feedback vi har sett i de to klassene, også legger til rette for utvikling av gode læringsstrategier.

Intervjuene av de åtte elevene vi hadde hatt en særlig oppfølging av under observasjonen, bekreftet og til dels utdypet, de resultatene vi fant i spørreskjemaet. Elevene sa selv at de så viktigheten av tilbakemeldinger fra læreren, og opplevde dette som en kilde til motivasjon, mestring og økt læring. Videre gav de uttrykk for at spesielt positive, faglige og til dels ikke faglige tilbakemeldinger fra læreren økte motivasjonen. Faglige tilbakemeldinger var viktig for elevene, men det virket som de også satte pris på tilbakemeldinger som anerkjente dem som personer og den arbeidsinnsatsen de hadde lagt ned i arbeidet. De likte ikke så godt negative, faglige tilbakemeldinger, der læreren rettet for mye på dem der de trodde de hadde klart oppgaven, men innrømmet også at dette var viktig for å kunne forbedre seg.

Elevene sa at tilbakemeldingene fra læreren i timen hjalp dem, og at det var enklere å løse oppgaver i etterkant. Det at de fikk komme opp til lærerens kateter i matematikktimen, etter de har løst fem regneoppgaver, gjorde at de fikk sjekket sitt arbeid underveis i timen: «Læreren kan si at det er bra og klapper oss på ryggen. Jeg blir ikke så glad hvis jeg har feil. Hvis jeg ikke har riktig går jeg fort tilbake til pulten og gjør det igjen» (elev gruppe 3, matematikk). Samtlige av de åtte elevene mente at lærerens retting av deres oppgaver i løpet av timen økte deres motivasjon til å gjøre det bedre (Christiansen 2014).

Nå har vi sett på hva elevene mener i forhold til hva som gir dem motivasjon for arbeidet. I det neste skal vi se hva lærerne tenker omkring feedback som mulig motivasjonskilde.

#### 4.4.1 Samtaler og intervju med lærerne

Vi hadde jevnlig samtaler med lærerne etter så å si hver klasseroms-observasjon. Ved flere anledninger gav lærerne uttrykk for at de syntes det var nyttig for deres egen del å få våre umiddelbare tilbakemeldinger på det vi hadde sett og hørt. Under en observasjon av lærer B hadde vi tegnet et sosiogram som viste hvor mange ganger i løpet av en læringsøkt læreren var hos hver enkelt elev. Sosiogrammet viste at han bistod hver elev i snitt 3 ganger i løpet av timen. Det viste også at en elev bare hadde kontakt med lærer en gang, mens en annen

hadde lærerkontakt hele 7 ganger. Læreren syntes dette var nyttig for ham selv med tanke på at alle elever bør få oppleve å bli sett. Det var de elevene som «maste mest» som også fikk mest oppmerksomhet. Etter en annen time (Om avis i skolen, 28.10.13) hadde lærer B dette å si: «Dette var en kaostime. Jeg kom ikke i mål med det jeg hadde tenkt. Jeg ville for mye på kort tid. Det var egentlig stoff til to opplegg. Gutta kom dessuten lenger enn jentene». En kommentar fra oss var at læreren var spesielt flink til å aktivisere elevenes forkunnskaper og vi spurte hvorfor han gjorde det. Læreren svarte: «Hovedsakelig for å motivere til videre arbeid og for at jeg kan bygge videre på det de kan. Men jeg følte at timen var et perfekt eksempel på å gi for mange beskjeder på en gang og jeg skulle ha delt ut avisa etter at beskjedene var gitt. Nå hørte de ikke etter, men bladde i avisa». Læreren viser gjennom sin refleksjon at han er bevisst på det som skjer og har også evne til å vurdere sine egne valg i forhold til det som var intensjonen med opplegget. Ut fra våre observasjoner kunne vi trekke konklusjoner som gikk på at læreren gjennom å aktivere elevenes forkunnskaper, skapte en motivasjon for videre arbeid med avis i skolen. Når læreren aktiviserer elevene forkunnskaper er det også for å aktivisere egne relasjonelle forkunnskaper som læreren har. Gjennom å skaffe seg en oversikt over elevenes kunnskaper, kan læreren avpasse sin egen feedback. Dersom elevene er selvgående og har utviklet selvregulerte læringsstrategier kan de få en oppgaveorientert feedback. Motsatt kan de som er mer opptatt av hvordan de framstår for læreren ha ønske om en mer egoorientert feedback hvor utvikling av identitet står i fokus (Hartberg mfl., 2012, s. 70). Læreren stilte etter vår oppfatning, gode spørsmål. Gode spørsmål vil i følge Hartberg mfl. (2012) si at de setter i gang tenkning, de gir læreren et svar på hvor eleven er og endelig at de gir eleven selv en bevissthet om hvor h\*n befinner seg i forhold til temaet (2012,s.74). Det at timen bar preg av mer uro enn vanlig, så ikke ut til å gå ut over elevenes arbeidslyst, men det gikk trolig ut over elevens evne til å reflektere over hvor mye h\*n kunne om avis.

En skoletime inneholder gjerne så mye at læreren ikke alltid rekker å kommunisere med den enkelte eleven. Som forskningsteam kunne vi ofte observere at læreren hadde et blikk for øyeblikket og gjennom kjennskap til klassen, visste hvilke elever som trengte oppfølging i den aktuelle timen. Ikke bare gav lærerne nyttige tilbakemeldinger til elevene, men de la også vekt på å få elevene selv delaktige i læringsprosessen. I slike situasjoner kom begrepet «Å ta ansvar for egen læring» til bruk. Eksempler på dette var lærer-elev dialoger om hva

eleven bør gjøre hvis noe er vanskelig på skolen: «Hva gjør vi hvis vi er utrygg på noe? Vi øver. Hvor? Hjemme». Da var det eleven selv som kom fram til strategier ut ifra spørsmål fra læreren. Denne aktive elevinvolveringen så ut til å øke elevens ansvar for egen læring og fremme videre læring da eleven ble delaktig i prosessen og fikk forståelse for sin egen læringsprosess. Teori bekrefter denne observasjonen, og hevder at formativ vurdering er avhengig av at eleven trekkes inn i vurderingsprosessen (Haugstveit, Sjølie og Øygarden, 2006), og at målet med egenvurdering er å gjøre eleven bevisst og engasjert i læringsprosessen og i sitt eget læringsmiljø (Black & Wiliam, 1998, Hattie & Timperley, 2007). «Klarer vi å gjøre dette, er det store sjanser for at det generelle læringsnivået hos elevene vil heves» (Smith, 2009, s.38).

I et mer formelt intervju med lærere, hadde studentene spørsmål som omhandlet lærernes vurdering av elevene og elevenes motivasjon. Disse spørsmålene gikk både på feedback, hensikten med feedback, motivasjon og hvordan læreren selv planlegger sitt arbeid (vedlegg 7, 9 og 10).

Spørsmålene var stort sett formulert som åpne spørsmål, men lærerne var flinke til å reflektere rundt spørsmålene selv om enkelte spørsmål var lukkede. Noe som gikk igjen var at lærerne, gjennom de vurderingsprosjektene de hadde vært med på, var blitt mer bevisste på bruken av underveisvurdering i timen. Det var ikke hver gang de bevisst fikk planlagt det inn i timen, men det kom ofte naturlig med likevel:

Jeg stopper av og til opp i timen og ser an situasjonen og den enkelte. Det handler mye om å kjenne eleven, og de individuelle forskjellene, og vite om du skal utfordre eller motivere. Når du kjenner klassen og den enkelte vet du hvor og når du skal gi tilbakemelding (Lærer A).

Måten tilbakemelding på elevarbeid blir gitt på, var langt framme i både «lærer A» og «lærere B» 's bevissthet:

Det handler alltid om å gi positive tilbakemeldinger, også når det er forbedringspotensialet. Det handler om å kommunisere feedbacken riktig slik at eleven ikke følger nederlag, men heller at han/hun blir sett av læreren og får hjelp til utfordringer. Å bli sett er positivt for alle (Lærer B).

Den individuelle vurderingen er viktigst– se an situasjonene – variasjon – sette inn fokus der det trengs. Måten en gir tilbakemelding på elevarbeid var både «lærer A» og «lærere B»

bevisste på. Begge lærerne var opptatt av anerkjennelse –å se eleven – og måten tilbakemeldingen blir gitt på. Ikke kritiske tilbakemeldinger, men forsøke å ufarliggjøre.

«Jeg ser at du ikke får det til. Men vi kan få det til sammen. DU må jobbe med det, men jeg vil hjelpe deg» (Lærer A).

Både «lærer A» og «lærer B» mener at det å bli sett, bidrar til å øke motivasjonen.

«Det er viktig å løfte elevene, og rose dem slik at de forstå at de er bra nok uansett hva de måtte prestere. Alle har noe positivt å bidra med. Uansett faglig ståsted og diagnoser» (Lærer B).

Begge lærerne hevder også at elevene blir mer bevisste gjennom underveisvurdering, og dermed vil også læring fremmes. De var enige om at den muntlige tilbakemeldingen i timen var den viktigste for elevene. De skriftlige tilbakemeldingene hadde også verdi, men kanskje aller mest i forhold til samarbeid med hjemmet. Forskning viser at feedback som både gir vurdering av elevens arbeid og samtidig er en framovermelding, kan øke elevens læring og motivasjon betydelig (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Elevene sa i intervju at de ikke var sikre på om de ville gjort sitt beste hvis ikke læreren hadde gitt dem tilbakemeldinger underveis. Dette er noe lærerne tydeligvis er klar over:

«Elevene er ikke alltid bevisste på seg selv og sin egen læring, og vurdering fra læreren får dem til å tenke og øke deres motivasjon for egen læring» (Lærer A). Dette samspillet er viktig: «Jeg ser at du ikke får det til. Men vi kan få det til sammen. Du må jobbe med det, men jeg vil hjelpe deg» (Lærer A).

Å være ærlig med eleven skaper et tillitsforhold. Å kjenne eleven og tilpasse vurderingen til den enkelte er viktig. Når eleven ser at du er der for han eller hun og vil hjelpe, og at deres følelser blir anerkjent, vil dette være positivt for motivasjon og læring i faget (Lærer A).

Begge konkluderte med å hevde at det kun er engasjerte lærere som motiverer elevene gjennom timen. «Læreren er et forbilde for eleven, og lærerens rolle i klasserommet er viktig, da det setter stemningen» (Lærer A og lærer B). Hva er det som gjør lærere engasjerte? Vi har gjennom rapporten hatt flere henvisninger til John Hattie og hans forskning (2007, 2014). Han nyter stor oppmerksomhet i mange fora hvor skole og læring er tema. I studier gjennomført av Hattie (2009) blir lærerens kompetanse vurdert å ha verdi på 0,09 (målinger over 0.4 anses for å ha betydning). Begrepet «ansvar for egen læring» scorer hele 1,44 i «self-report grandes». Dette betyr at elevenes ansvar for egen læring teller hele 16 ganger mer enn lærerens kompetanse. Likevel havner «ansvar for egen læring» helt nede

på 132 plass over faktorer som har betydning for elevens læring. Hvordan henger denne analysen sammen? Hattie selv peker på at det kan forekomme feil eller mangelfull bruk av ervervet kunnskap, men hvordan kan lærerens kompetanse ha så liten betydning som Hattie synes å hevde? Vårt synspunkt er at lærere blir engasjert og engasjerende når de besitter høy, faglig kompetanse, et synspunkt som deles av de to lærerne som har vært med i vårt prosjekt. Internasjonal forskning støtter disse tankene og viser til at relasjoner, interesse for elevene og god klasseledelse, er noen av virkemidlene til å støtte elevenes motivasjon for egen læring (Anderman, Andrzejewski & Allen, 2011).

Oppsummering av funn relatert til feedback for å øke elevenes motivasjon for å delta i en læringsprosess.

Ulike datasett viser at det har betydning for elevenes motivasjon hvordan lærerne agerer i forhold til elevenes arbeidsprosess.

Lærerne hevder at de legger opp til gruppearbeid, stasjonsarbeid og konkurranse, for å øke motivasjonen hos elevene. De tar altså i bruk varierte arbeidsmåter i den hensikt å motivere. Det store fokuset ligger på at lærernes vurdering i faget ikke skal fremtre som kritikk av eleven, men heller som et støttende innspill for elevens videre læring. Det presiseres fra begge at elevene må få tid til å bearbeide tilbakemeldingene de får underveis i faget, slik at de ikke blir stående igjen med spørsmål og hull i kunnskap når de beveger seg over til et nytt tema. I tillegg legges det vekt på at lærerne må finne elevenes sterke sider i faget, og bygge videre på disse både i undervisningen og vurdering av elevene. Lærerne fokuserer her på at alle har noe positivt å bidra med, og at alle elevene har noe de er flinke til. Det ble også understreket at det var viktig å ha «blikk for øyeblikket», med det menes å gi feedback på et tidspunkt eleven er mottakelig for å høre det læreren vil si.

Når det gjaldt hvilke former for feedback de trodde øker elevenes motivasjon, var begge lærerne stort sett enige i at den individuelle vurderingen er det som motiverer mest. Enten det gjaldt skriftlige tilbakemeldinger i lærebøker, eller muntlige samtaler med en og en elev. Lærerne bedyrer likevel at variasjon i vurderingen er viktig, slik at elevene ikke føler stagnering på spesielle områder. Hvis en elev til stadighet får tilbakemeldinger på dårlig håndskrift eller slurvefeil, kan det hjelpe eleven videre å sette fokus på noe annet som eleven kan bli flinkere til. Den ene læreren mente også at kollektiv feedback kunne være gunstig dersom den ble gitt så spesifikk at den traff den eleven den var myntet på. Begge

lærerne var opptatte av å være faglig engasjerte. Lærerne arbeider på ulike måter, og tilrettelegger undervisningen på forskjellig vis helt bevisst, for at elevene skal føle motivasjon i faget. Dette kjenner vi igjen fra intervju med elevene hvor de samme faktorene kommer frem. Elevene hevder altså at lærernes tilbakemeldinger på deres arbeid har stor betydning for lysten til å gå videre med oppgaver. Tilbakemeldingene bør være konkrete på hva de skal gjøre for å bli bedre og på hva som er bra. De sier også at de liker at læreren er personlig i sin tilbakemelding. Dialogen med læreren er stimulerende. Læreren kan også bidra til motivasjon gjennom klapp på ryggen, smil og nikk. Det er vanskelig å si om dette kun er en ytre motivasjon der elevene får oppmerksomhet eller om det bidrar til en indre motivasjon når de får høre at de er på rett vei.

Elevene sier at de ikke liker tilbakemeldinger der de får høre at det de har gjort ikke er så bra, eller må jobbes mer med, men at de skjønner at det er nødvendig dersom de skal bli flinkere i faget. Flere uttalte at de ikke trodde de hadde jobbet mer, dersom de ikke hadde fått tilbakemeldinger av læreren på det de gjorde.

Vi har så langt redegjort for og drøftet de funnene vi har gjort gjennom observasjoner, intervju og spørreskjema. I det siste kapittelet vil vi forsøke å trekke noen slutninger om hva dette prosjektet kan bidra med i forhold til hvordan lærere kan motivere elever til å delta i egen læringsprosess.

## KAPITTEL 5 PROSJEKTETS BIDRAG TIL FEEDBACK-PRAKSIS

Gjennom forskningsprosjektet - og skrijving av bacheloroppgaver for studentenes del, har vi fått en utvidet forståelse av mangfoldet i begrepet undervisvurdering og sett problemstillingen i en større sammenheng. Problemstillingene i vår rapport har hatt fokuset på lærerens rolle. Vi har også tatt med elevenes oppfatning av betydningen av lærerens tilbakemeldinger. Denne arbeidsformen har bidratt til at vi har fått med oss begge aktører (lærer og elev) i undervisvurderingssituasjonen og det sosiokulturelle aspektet slik det kommer til uttrykk i lærer-elev relasjonen.

Vi ønsket å ha en åpen tilnærming til en lærers undervisvurdering: påvirker denne elevens læringsprosess og motivasjon positivt, og i så fall hvordan? Bak vårt forskningsspørsmål: «Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess?», har det ligget en antagelse om lærernes feedback har innflytelse på elevens læring og motivasjon. Internasjonale forskningsresultater vi har vist til, og som dannet grunnlaget for teoridelen, bekreftet langt på vei denne antakelsen. Vi lot oss inspirere av Hartberg, Dobson og Gran (2012) sin modell hvor de argumenterer for at feedback hviler på tre fundament: innholdet i feedback, tidspunktet for feedback og hvilken rolle den/de har som gir feedback.

Det er ingen automatikk i at eleven blir motivert av at læreren sier arbeidet er bra. Elevene i vår undersøkelse bekreftet at lærerens vurderingspraksis har stor betydning for deres læring. Lærerens feedback var til hjelp i videre arbeid. Men de understreket at det er visse forutsetninger som må være tilstede. Eleven selv må oppleve at det læreren sier gir mening og at h\*n kan gjøre seg nytte av informasjonen. Elevene gav uttrykk for at tilbakemeldingene fra læreren i timen hjalp dem, og at det var enklere å løse oppgavene etter disse. En elev var oppe ved kateteret i matematikktimen etter å ha løst fem matematikkoppgaver. Deretter fikk eleven tilbakemelding fra læreren. Eleven uttrykte det slik: «Da sier læreren enten at det



er bra og klapper oss på ryggen, eller viser oss hva vi må gjøre om igjen. Hvis vi ikke har riktig, går jeg fort tilbake til pulten og vil gjøre det om igjen.» Annen forskning vi har vist til, viser også at tilbakemeldinger som både gir en vurdering av elevens arbeid og en framovermelding, kan øke elevens læring og motivasjon betydelig. Her bekreftet altså flere av elevene at de opplevde det slik. Videre gav elevene uttrykk for at underveisvurdering var med på å motivere dem til å gjøre oppgavene bedre, og arbeide videre i faget. Elevene sa også at det ikke var sikkert de hadde gjort sitt beste hvis de ikke hadde fått tilbakemeldinger fra læreren underveis. Lærerne på sin side hevdet at de var avhengige av elevenes tilbakemeldinger, før de kunne gå videre i undervisningen.

Det at elevene ikke ble urolige, men fortsatte å arbeide konsentrert da de så medelever hadde fått fri, kan tyde på en positiv lærer-elev relasjon og at elevene var opptatt med det pågående arbeidet. Vi kan ikke automatisk slå fast at det var motivasjon som drev dem til å arbeide, men mye tyder på det. Det lå ingen trusler eller liknende fra lærerens side om at de måtte arbeide. Klasser hvor elevene arbeider konsentrert med oppgaver med høy innsats over tid, kan tyde på at det er sosiokulturelle forhold som preges av positive normer og verdier som igjen kan motivere for læring. I begge de klassene vi observerte så det ut til at det var lagt stor vekt på å skape gode læringsmiljø.

Begge klassene i vårt prosjekt hadde lærere som utøvet sterk styring av læringsaktiviteter med tydelige mål for timen. Dette skjedde gjennom en autoritativ ledelse, med høy gard av kontroll og mye varme. Det ble lagt vekt på å bygge kultur rundt felles mål, noe som kan bidra til en form for kollektiv fellesskapsfølelse. Likevel hadde elevene valgmuligheter i forhold til hvilke oppgaver de skulle jobbe med, noe som for de sterkeste elevene (gruppe 3) så ut til å virke motiverende. Elevene i gruppe 2 ville gjerne at læreren i større grad valgte oppgaver for dem. Lærer B var svært påpasselig med å gi tid til at flere elever fikk svare før han slapp noen til.

Verdien av tilbakemeldingen er avhengig av tidspunktet tilbakemeldingen blir gitt på, elevens mottakerberedskap og det sosiale miljøet som er mottaker av tilbakemeldingen. Dette forutsetter både fagkunnskap og pedagogisk kompetanse hos lærerne.

I intervju med lærere stilte vi spørsmål om de selv trodde at deres vurdering er med på å påvirke elevenes motivasjon i faget. Lærerne gav spesielt uttrykk for at i alle vurderingsformer er det viktig at det ble satt krav som elevene kunne strekke seg etter, men at det samtidig skal oppfattes som positive innspill på elevenes arbeid. Lærerne presiserer også at det er viktig å finne elevenes sterke sider, og rose dem på grunnlag av disse. Vi har vist til annen forskning om læreres vurderingsprosesser, hvor det understrekes at lærerens kompetanse i vurdering er viktig for å kunne tilpasse vurderingen. Ut fra lærerne kjennskap til elevenes nivå kunne undervisningen tilpasses undervisningen ytterligere, og gi elevene mulighet til å justere egne læringsstrategier.

Å gi gode tilbakemeldinger er en krevende balansegang. Læreren alene kan ikke gjøre hele arbeidet, da læreren er avhengig av at eleven samarbeider og tar imot veiledning. Slik sett er eleven ansvarlig for sin egen læring. At eleven har indre motivasjon og er aktiv i sin egen læringsprosess, vil være avgjørende. Forstår eleven selve læringsprosessen, får god faglig hjelp ut ifra en god relasjon med læreren, og kan sette egne mål og reflektere over egen læring, kan dette være med på å styrke motivasjon hos eleven.

Elevene selv hevdet at *positive, faglige tilbakemeldinger fra læreren, en engasjert lærer og en god relasjon til læreren* var kilder til økt motivasjon.

De tre momentene som det refereres til her, viser at lærerens rolle og kompetanse er viktige elementer for elevens læring og motivasjon, og dermed blir lærer-elev relasjon avgjørende viktig. Fordi lærerens rolle betyr så mye for den enkelte elevs læring, vil lærerens tilbakemeldinger ha stor påvirkningskraft, både i positiv og i negativ retning. Læreren bør også ifølge elevene ha forventninger til deres prestasjoner. Dermed blir både lærerens kunnskaper om elevene, fagkompetansen og vurderingskompetansen avgjørende.

Så «*Hvordan engasjerer lærerne elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess?*». På bakgrunn av teoridelen og våre funn, kan prinsippene om en god lærer-elev relasjon, et godt klassemiljø, kompetente lærere innenfor undervisningsvurdering og elevmedvirkning, alle være svar på måter læreren kan påvirke elevens læringsprosess. Læreren kan støtte elevenes

motivasjon for egen læring ved å gi en underveisvurdering som er bygget på faglig kunnskap, en god relasjon til eleven, der læreren kjenner eleven og vet hva den enkelte trenger for å komme seg faglig videre. Videre vil elevens motivasjon fremmes gjennom at læreren tar eleven aktivt med i dialog om egen læring, og at dette utspiller seg i et stimulerende læringsmiljø i klasserommet. Dessuten er også lærerens egen vurderingskompetanse og skolens satsning på dette avgjørende for kvaliteten i underveisvurderingen.

Vi gjorde også et avsluttende intervju med ledelsen på skolen. Dette intervjuet er ikke nærmere omtalt i denne rapporten da det ikke gikk direkte på feedback. Vi var mer ute etter ledelsens holdning generelt til den økte satsingen på vurdering. Det som kom tydelig fram i intervjuet var at det var en sterk enighet i ledelsen om en satsning på å øke lærernes kompetanse på vurdering. Ledelsen var også entydige på at lærerens faglige kompetanse og kompetanse i feedback var vesentlig for elevenes læring. Vi hadde altså observert lærere og elever på en skole der det var høy bevissthet rundt vurdering og vurderingskompetanse. Vi kan våge å trekke den slutningen at dersom lærerne og skolens ledelse er engasjerte i elevenes motivasjon for læring og har faglige kunnskaper i fag og vurdering, vil det også prege elevenes motivasjon for egen læring.

## LITTERATURLISTE

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. UK: Amasone com.
- Anderman, L., Andrzejewski, C.E. & Allen, J. (2011). How do Teachers Support Students' Motivation and Learning in Their Classrooms? I *Teachers College Record* Volume 113, Number 5, May 2011, s. 969-1003. US: Columbia University.
- Andersen, W.W. (2014). *Matematisk motivasjon*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. BA oppgave, 1-7, pedagogikk.
- Bakke, J.O. & Kverndokken, K. (2010): "Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted" i Dobson og Engh (red.): *Vurdering for læring i fag*, Kristiansand: Høgskoleforlaget, s. 60-74.
- Bandura, A. (1982). *The self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37 (2) s. 112.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: W.H. Freeman and Company
- Brookhart, Susan M.(2013) The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:1, 69-90, DOI:[10.1080/0969594X.2012.703170](https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170), nedlastet 07.10.14.
- Black, P., Wiliam, D. (1998): Assessment and Classroom Learning. I *Assessment in Education: Principles, Policies and Practice*, 5 (1), s. 7 – 74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's college.
- Black ,P., Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. I J. Gardner (ed.): *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Bruner, S.J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Christiansen, V.P (2014). *Underveisvurdering I læringsprosessen. Et samspill mellom lærer og elev*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. BA oppgave, 5-10, pedagogikk.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S. og Engh, R. (red.) (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Dobson, S., Engh, R. Engvik, G., Hartberg, E., Gamlem, S. og Tellefsen, H. (2012): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dobson, S. & Søyby, K. (2012). Feedback på elever med svake læreforutsetninger. I T. Nordahl (Ed.), *Improved learning for all pupils (Bedre læring for alle elever)*. Oslo: Gyldendal Publishers; s.134-149.
- Eccles, J. And Wigfield, A. (2002): Motivational Values, Beliefs and Goals. I *Annual Review of Psychology*. Vol. 53, p.1091-132.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 7. 2011.
- Fjørtoft, H. (2012). Hva er vurdering? I *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU. Program for lærerutdanning & SINTEF Nedlastet på: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method*. (2 rev.utgave). London: Sheed & Ward.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., Montgomery, M. (2010). *Developing Teacher Assessment*. London: Open University Press.
- Gilje, N., Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gottfried, A. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no. 3. .p.525–538.
- Halland, G.O (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P.(2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 94*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haugstveit, B.T., Sjølie, G., Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*. Rapport fra et KUPP-prosjekt. Rapport nr. 5. Høgskolen i Hedmark: Elverum.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1 (Mar., 2007), pp. 81-112 Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.istor.org/stable/4624888>. Accessed: 07/10/2014 05:09
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. USA. New York: Routledge.

- Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran.L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Have, P.ten. (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: Sage.
- Havnes, A. (2012). *Formative Assessment and Feedback: Making Learning Visible*.  
<http://demos.openurl.ac.uk/recommender/?id=09571736-4-2006-formativeassessmentlearn>. Nedlastet 29.04.14.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. N.Y: Wiley & Sons.
- Hjardemaal, Finn R. (2011). Vitenskapsteori, I: Thor Arnfinn Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. UNIPUB. ISBN 978-82-7477-515-2. Kapittel 8. s 179 – 217.
- Hopfenbeck, T., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L ( 2009). En bedre vurderingspraksis. I *Bedre skole* nr.4/2009.
- Hughes, J.H.(2012). *Teacher-Student Relationships and School Adjustment: Progress and Remaining Challenges*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3340616/>
- Imsen, G.(2006). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. Utdanningsforbundet, *Bedre Skole* nr. 4. s. 18-25. Lokalisert på:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_4\\_11/BS\\_0\\_411\\_Imsen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0_411_Imsen.pdf)
- Jakobsen, J. (2013). Aksel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I Straume, Ingerid, S.(red). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis - grunnskolen*. Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2012). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleve, B. (2010). Vurdering for læring i matematikk. I Dobson, S. og Engh, R. (red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, Vol 119(2), s. 254-284. US: American Psychological Association.
- Kunnskapsdepartementet. (2001-2002). St.meld.nr.16.(2001-2002). *Kvalitetsreformen- Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-krevende-relevant*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Universitets- og høyskoleloven. (2005).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midl. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 – *Motivasjon- Mestring- Muligheter*.  
Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds)(1993). *Understanding Practise: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lied, S. (2012). *Studenter i forskning- ett svar på utfordringer fra det flerkulturelle og livstolkingsplurale klasserommet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merry, S. ,Price, M. ,Carless, D. & Taras, M.(2013).*Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with Students*. London: Taylor and Francis.
- Mikalsen, H. Nes, K. & Dobson, S.( 2014). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien». Elevmedvirkning i teori og praksis. I *Paideia*, nr. 6., s.57-71.
- Moen, T., Nilssen, V. L., Weidemann, N. (2007). An aspect of a teachers inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. I *Teachers and Teaching: theory and practice*. volum 13 (3). Routledge, downloaded by: [Hoegskolen I Hedmark]
- Munthe, E. (2011). Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (red). *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V.(2012). *Analyse I kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg , A.K., Aasen , A.M., Løken, G., Dobson, S. & Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om* (serie). Vurderingspraksis, beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2007b). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring. I G.D. Berg & K. Nes (Red.). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sabol,t., J.& Pianta, R.C. (2012). *Contributions to Second Generation of Research on Teacher-Student Relationships Effect of Maternal attachment security on transition to formal schooling*. Lokalisert på: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3340616/>

- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU. Program for lærerutdanning & SINTEF.
- Schunk, D., Pintrich, P. And Meece, J. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. p. 11-13. USA: Pearson/Merrill Prentice Hall  
<http://rer.sagepub.com/content/78/1/153.full.pdf+html>, nedlastet 24.04.14.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*. Published on behalf of AERA (American Educational Research Association s. 153-189.  
<http://dixieching.wordpress.com/2011/01/08/focus-on-formative-feedback-shute-2008/> , nedlastet 07.10.14.
- Sofienlund, H.B. (2014). *Opplevelsen av læringsfremmende tilbakemeldinger*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. BA oppgave, 1-7, pedagogikk.
- Sjøbakken, O,J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S. Dobson, A.B. Eggen & K, Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev -og læringsvurdering*. (s. 23-39) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik 2011. *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Forlag
- Slemmen, T.(2008). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og verktøy for læring. I Pedagogisk tidsskrift nr.1 2008,s.14-26.*
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev -og læringsvurdering*. (s. 23-39) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. & Dale, E.L (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag.»* Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Thronsen, I. (2011). *Lærerenes tilbakemeldinger og elevenes motivasjon*. I Nordic Studies in Education. Vol.31,s. 165-179. Oslo.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen: om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Tromsø: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007-2009). *Prosjekt Bedre Vurderingspraksis*. Lokalisert 17. mars 2014, på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Litteraturtips/Prosjekt-Bedrevurderingspraksis/Prosjekt-Bedre-vurderingspraksis/>
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Brev til Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering*.



- Utdanningsdirektoratet (2010). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*.  
<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20l%c3%a6ring%20okt%20%2020111.pdf>. Nedlastet 21.01.2014.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bedre læringsmiljø. Relasjoner i skolehverdagen*. Lokalisert 20. mars 2014, på: [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/BLM\\_ny\\_visning/Bedrelaringsmiljo/Submodultest/Submodul/Elevrelasjernerlisteside/Relasjoner-i-skolehverdagen/Oppsummering/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/BLM_ny_visning/Bedrelaringsmiljo/Submodultest/Submodul/Elevrelasjernerlisteside/Relasjoner-i-skolehverdagen/Oppsummering/)
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Lokalisert 17. mars 2014, på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Viktige prinsipper for undervisvurdering*. Lokalisert 18. mars 2014, på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/>
- Vygotsky, L.S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978): *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Volume 1 and 2. Redigert av: R.W. Rieber og A.S. Carton. New York and London: Plenum Press.
- Weiner, B. (1974). Achievemnet motivation as conceptualized by Attribution Theorist. I Weiner, B. (red). *Achievement motivation and attribution theory* (s.3-47). N.Y: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. I *Assessment in Education: Priciples, Policy and Practice*, 11 (1), 399-416.
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell. En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. Trondheim: Doktoravhandling ved NTNU 2014:270.

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Plan for gjennomføring av prosjektet

Aktivitet	Tidspunkt	Deltagere
<b>Initiering</b>	<b>Vår 2013</b>	<b>Representanter fra skolen og forskere fra høgskolen</b>
Planlegging & design	Februar/mars	Skolene og Høgskolen
Pilot- gjennomføring	April-mai	En til to klasser fra hver av skolene og høgskolens forskere
Evaluering av pilot	juni	Deltakende lærere og forskere fra høgskolen
Justering av prosjektplan	Juni/juli	Forskere fra Høgskolen i Hedmark
<b>Gjennomføring</b>	<b>Høst 2013 – vår 2014</b>	<b>Representanter fra skolen og forskere fra høgskolen</b>
Følger kickoff-samling	August 2013/jan. 2014	Alle deltok
Følger 6 kompetansehevingssamlinger for skolekoordinatorer gjennom skoleåret	Fram til okt. 2013	Professor/prosjektleder
Følger to klasser på ett trinn, på en skole (4 arbeidsplanperioder i fagene norsk og matte) og utvalgte trinnmøter (6-10 i en kort periode). Skygging, observasjon, korte intervju etc	Høst 2013-Vår 2014	Professor/prosjektleder, førstelektor og tre studenter
Utvikling av rapport og vitenskapelig publikasjoner	Juni 2014	
Evaluering av prosjektet	Høsten 2014	Deltakerne. Forskere fra Høgskolen i Hedmark

## Vedlegg 2: NSD søknad

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Titel	Feedback, medvirkning og motivasjon i skolen	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Hedmark	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap	
Institutt	Institutt for samfunnsvitenskap	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	stephen	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Efternavn	dobson	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan tveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	professor	
Arbeidssted	høgskolen i hedmark	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	service bok 400	
Postnr/sted (arb.sted)	2418 elverum	
Telefon/mobil (arb.sted)	95753959 /	
E-post	stephen.dobson@hihm.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Skolene i sørdelen av Ringsaker kommune deltar skoleåret 2013-2014 i et kompetansehevingsprosjekt innen vurdering for læring. Høgskolen i Lillehammer er ekstern bidragsyter. Vi er interessert i å se om denne kompetansehevingen har innvirkning på feedback kulturen i skolen. Det vi ønsker er å gjennomføre et forskningsprosjekt, der vi spesielt ser på følgende: •Hvordan kan elevene bli mer motiverte for å delta aktivt i egen læringsprosess? (fokusområder: Feedback, medvirkning og motivasjon) dette betyr at vi gjennomføre følgerforskning. Ringsaker kommune er interessert i dette og prosjektet vil omfatte noen barneskoler i kommunen	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.  Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Utvalget er lærere fra to barneskoler. Vi følger spesielt lærere i to trinn per skole og hva de gjør i klasserom. Andre lærere følges i trinn møter og når skolens lærere er samlet.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det inntas opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innvalgte.

Rekruttering og trekking	lærere må gi samtykke. NB: rektorene har gjort det klart at den enkelte lærer kan si nei til at data innhentes fra dem.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registra, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Førstegangskontakt er basert på et møte mellom to rektor, skolesjef og vår forsker team	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på temasideene Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	det er lærere som deltar i dette kompetanseheving prosjekt. vi følger spesielt lærere i 2 trinn på hver av 2 skoler vi følger. I tillegg vil vi være tilstede på kompetanse hevinger samlinger når alle lærere i disse skoler er tilstede og på trinn møter når vurdering er tema. I tillegg vil vi observere noen elever i klassene og tar korte intervju med dem	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	elevarbeid samt skolens policy dokumenter	
Kommentar	det vil være korte intervju av lærere eller observasjon og av noen av elevene i klassene vi følger spesielt.	
<b>9. Datamaterialets innhold</b>		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	vi samler inn data om feedback, motivasjon og vurdeinrg. det vil ikke brukes spørreskjema. vi komemr til å bruke observasjon og intervju.	Spørreskjema, intervju-itemaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.  NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgaverapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registeres i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvis ja, hvilke?		bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samlles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samlles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Les mer om krav til samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en skiltet navneliste (koblingsnøkkelen)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	navneliste og data oppbevares separat. kn medlemmeri prosjekt team har tilgang til begge disse ting	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		



Hvordan registreres og oppbevares datamaterialer?	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten</li> <li><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten</li> <li><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten</li> <li><input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett</li> <li><input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lydoptak</li> <li><input type="checkbox"/> Notater/papir</li> <li><input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode</li> </ul>	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord; datamaskinen står i et låsbart rom, data er oppbevart i låsbart rom.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, eksterne harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	mobil Datamaskin er passord beskyttet. Lydfiler er overført til datamaskin og slettet fra opptaksutstyr.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?	forsker team er følgende (alle ansatt ved Høgskolen i Hedmark): Ola Johan Sjøbakken Björg Gloppen Hanne Mikalsen Elisabeth Halså Tone Løkken	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovale MMI, Norlaktia eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk

## Vedlegg 3: Samtykkebrev til foreldre



Høgskolen i Hedmark

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til foreldre/foresatte og elever ved \_\_\_\_ og \_\_\_\_ skole**

**Vedr. Følgeforskning av prosjektet «Feedback, medvirkning og motivasjon i skolen»**

Vi har gjennomført et pilotprosjekt våren 2013 og ønsker å gjennomføre et følgeforskningsprosjekt som omfatter flere klasser høsten 2013 og våren 2014. Vi vil undersøke hvordan elevene kan bli mer motiverte til å delta i egen læringsprosess. Dette skrivet sendes til foreldre til barn som går i en av klassene som skal delta.

Det er frivillig å delta og dere kan når som helst trekke dere uten å oppgi grunn. Det vil ikke få konsekvenser for barnets forhold til lærer eller medelever hvis det ikke ønskes å delta eller hvis dere senere velger å trekke dere. Hvis dere trekker dere vil alle opplysninger om barnet anonymiseres.

Vi følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Forskerne er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i publikasjonen, men navn på skole og klasse vil publiseres.

Prosjektet innhenter informasjon fra følgende kilder:

- Observasjon av aktiviteten i klasserommet
- «Skygging» av lærere i en eller to klasser. Skygging betyr at læreren går med mikrofon og samtaler/undervisning i og utenfor klasserommet tas opp på lydbånd
- Samtaler/intervju med lærere
- Samtaler/intervju med elever om hvordan de arbeider med faget og hvordan de opplever lærerens kommentarer
- Samle inn enkelte elevarbeider
- Lærermøter o.l. tas opp på lydbånd (vil ikke tas opp saker som omhandler enkeltelever)

Det registreres navn, bakgrunnsopplysninger og stemmeopptak fra ditt barn. Dere som foreldre har rett til innsyn i hvilke opplysninger som registreres om barnet. Dere kan også få se intervjuguider og observasjonsskjema som skal benyttes i prosjektet, ved å henvende dere til forsker.

Det er fint hvis dere diskuterer deltakelse med barnet før dere evt samtykker, slik at barnet er forberedt på hva som skal skje, og slik at barnet får anledning til å ta del i beslutningen

om evt deltakelse. Lærer vil gjøre det samme i klasserommet før evt observasjoner og lydopptak, slik at de er forberedt på vår tilstedeværelse og rolle i klasserommet.

Hvis foreldre/barn ikke samtykker til deltakelse, skal barnet ikke intervjues, observeres på individnivå eller bli tatt opptak av i klasserommet eller i samtale med lærer. Lærer vil i så fall skru av mikrofonen i samtale med barnet, hvis hun/han er en av dem som blir "skygget".

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.07.2014, ved at navnelister/koblingsnøkkel slettes og øvrige bakgrunnsopplysninger som stilling/skole/klasse/trinn o.l. grovkategoriseres, slik at ingen opplysninger kan tilbakeføres til en enkeltperson.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Prosjektet ledes av professor Stephen Dobson. Hvis du har spørsmål, ønsker å få tilsendt intervjuguide/observasjonsskjema e.l., ta gjerne kontakt med Stephen Dobson per telefon eller e-post (se over).

.....

### **Samtykkeerklæring**

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon om følgeforskningsprosjektet knyttet til «Feedback i skolen prosjektet» og bekrefter følgende (kryss av):

(....) at mitt/vårt barn kan observeres i klasserommet.

(....) at mitt/vårt barn kan intervjues

(....) at elevarbeid som mitt/vårt barn har utført, kan samles inn og studeres

(....) at det kan gjøres lydopptak av dialoger i og utenfor klasserommet der mitt/vårt barn deltar

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

Denne fylles ut og sendes med eleven tilbake til skolen, dersom dere synes det er greit at barnet deltar.



Med vennlig hilsen

*Professor Stephen Dobson, høgskolelektor Bjørg Herberg Gloppen, høgskolelektor Elisabeth Halse, høgskolelektor Tone Brendløkken og fire bachelorstudenter fra grunnskolelærerutdanningen.*

*Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap*

*Institutt for samfunnsvitenskap*

*E-postkontakt: [stephen.dobson@hihm.no](mailto:stephen.dobson@hihm.no)*

*Tlf.: 62517847 (arb.)*

## Vedlegg 4: Samtykkebrev til skolene, ledelse og lærere



Høgskolen i Hedmark

**Forespørsel om deltakelse i forskning for lærere ved \_\_\_\_ og \_\_\_\_\_ skole**

**Vedr. Følgeforskning av prosjekt Feedback, medvirkning og motivasjon i skolen**

Vi har gjennomført et pilotprosjekt våren 2013 og ønsker å gjennomføre et følgeforskningsprosjekt som omfatter flere klasser høsten 2013 og våren 2014. Vi vil undersøke hvordan elevene kan bli mer motiverte til å delta i egen læringsprosess. Dette skrivet sendes til deg som en av flere potensielle deltakere i prosjektet.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Det vil ikke få konsekvenser for ditt forhold til arbeidsgiver eller kollegaer hvis du ikke ønsker å delta eller hvis du senere velger å trekke deg. Hvis du trekker deg vil alle opplysninger om deg anonymiseres.

Vi følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Forskerne er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i publikasjonen, og navn på skole og klasse vil også anonymiseres.

Deltakelse innebærer følgende:

- Observasjon av aktiviteten i klasserommet
- «Skygging» av lærere i en eller to klasser. Skygging betyr at læreren går med mikrofon og samtaler/undervisning i og utenfor klasserommet tas opp på lydbånd
- Samtaler/intervju med lærere
- Samtaler/intervju med elever
- Samle inn enkelte elevarbeider
- At lærermøter o.l. tas opp på lydbånd

Det vil bli registrert navn, stemmeopptak og bakgrunnsopplysninger som stilling, skole, kjønn, alder osv. om deg.

Det innhentes informerte samtykker fra foreldre for de delene av prosjektet som involverer elevene. Dersom du og dine elever ønsker å delta, er det fint om du snakker med elevene om prosjektet i forkant, slik at de er forberedt på vår tilstedeværelse og rolle i klasserommet. Hvis det er foreldre som ikke samtykker til barnets deltakelse, skal barnet ikke intervjues eller bli tatt opptak av i klasserommet eller i samtale med deg. Det er derfor viktig at du i de tilfellene skrur av mikrofonen hvis du er en av dem som blir "skygget". Det

samme gjelder hvis du fører samtaler med andre lærere, foreldre e.l. som ikke har samtykket til deltakelse. Elevarbeider skal heller ikke utleveres uten samtykke fra foreldre.

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.07.2014, ved at navnelister/koblingsnøkkel slettes og øvrige bakgrunnsopplysninger som stilling/skole/klasse o.l. grovkategoriseres, slik at ingen opplysninger kan tilbakeføres til en enkeltperson.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Prosjektet ledes av professor Stephen Dobson. Hvis du har spørsmål, ta gjerne kontakt med Stephen Dobson per telefon eller e-post (se over).

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om følgeforskningsprosjektet knyttet til «Feedback i skolen prosjektet» og ønsker å delta på følgende (huk av):

(...) Observasjon av aktiviteten i klasserommet

(...) «Skygging» av meg som lærer. Skygging betyr at læreren går med mikrofon og samtaler/undervisning i og utenfor klasserommet tas opp på lydbånd

(...) Samtaler/intervju med elevene der det kan framkomme opplysninger om meg som lærer

(...) Samtaler/intervju med meg

(...) At lærermøter o.l. tas opp på lydbånd

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om følgeforskningsprosjektet knyttet til *Feedback, medvirkning og motivasjons-prosjektet* og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

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

SAMTYKKE SENDES PER POST DIREKTE TIL FORSKER, STEPHEN DOBSON  
(HØGSKOLEN I HEDMARK,

SERVIS BOKS 400. 2418, ELVERUM)

### **Med vennlig hilsen fra**

Stephen Dobson, Bjørg Herberg Gloppen, Elisabeth Halse, Tone Brendløyken

## Vedlegg 5: Informasjon fra pilot til rektorer og lærere

### Til rektor og lærere ved \_\_\_\_\_ og \_\_\_\_\_ skoler

Takk for sist, og takk for at vi har fått gjennomføre en pilot på deres skoler.

Fire engasjerte, faglig dyktige og sporty lærere ble fulgt i to eller tre timer i piloten. De ble observert av minst to fra høgskolen og «skygget», det vil si at alt lærerne sa, ble tatt opp digitalt.

Umiddelbart etter observasjonene ute på skolene snakket vi med lærerne om det vi hadde sett. De uttrykte at det var veldig lærerikt og inspirerende å få tilbakemelding på undervisningen blant annet gjennom at vi viste frekvensskart (sosiogram) der vi hadde notert hvor mange ganger læreren var i kontakt med hver elev. Vi ønsket / lovet å komme med en nærmere tilbakemelding etter å ha diskutert informasjonen og hørt lydopptak. Det viser seg at det er vanskelig å høre elevenes stemmer på opptakene, og dermed er det ikke så mye nytt å berette. Vi synes lærerne er flinke til å stille åpne spørsmål og gi elevene tid til å respondere. Videre hørte / så vi mye god veiledning av enkeltelever der lærerne fikk elevene til å tenke sjøl.

I etterkant av piloten har vi gjort oss noen refleksjoner. Noe fungerte godt og andre deler må vi endre. Vi har hatt mye fokus på læreren, og «skyggingen» gjør at det først og fremst er lærerens stemme som blir hørt. Opptakene ble ikke gode nok, og vi må derfor vurdere om skygging er hensiktsmessig i fortsettelsen. I prosjektet ønsker vi å ha større fokus på elevenes respons på lærerens kommunikasjon og på kommunikasjonen mellom elevene.

Piloten har avdekket at vi må omarbeide observasjonsskjemaet noe og vi må også få tillatelse til å gjøre elevintervjuer, og tillatelse til å samle inn enkelte elevarbeider for å studere elevenes respons på lærernes kommunikasjon. Det vi har sett så langt, kan tyde på at struktur i undervisningen med tydelige mål notert på tavla ved undervisningsstart, har positiv virkning på elevenes arbeidsinnsats og motivasjon. Dette er i og for seg ikke oppsiktsvekkende da det samsvarer med studier av klasseledelse (Hattie 2009, Munthe 2010). Det samme har lærerens måte å kommunisere på (Halland 2004, Eide & Eide 2004). Det å organisere klassen i hva læreren kalte «resiproke lesegrupper» hvor elevene selv hadde kontrollen på samtalen og framdriften, så også ut til å øke elevenes engasjement.

Et slikt forskningsprosjekt akkumulerer store mengder data og det kan også forekomme sensitive data. Det stiller store krav til etisk bevissthet og overholdelse av de lovnader vi har gitt i brev til de involverte (lærere, foreldre, elever). I tillegg er det vesentlig å være bevisst egen subjektivitet i både innsamling og behandling av datamaterialet. Vi søker gjennom våre undersøkelser å ta hensyn til situasjonelle betingelser og samle erfaringen som skapes for å finne mening. En slik forskning blir naturlig nok verdiladet. Vi kan til en viss grad kvalitetssikre våre observasjoner ved å være to forskere til stede og bruke flere metoder (triangulering) (Postholm 2012).

Vi har fått litt færre ressurser fra Høgskolen enn det vi søkte om, men vi ønsker likevel å gjennomføre prosjektet etter avtale. Det er mulig det må gjøres noen justeringer, men det vil avklares nærmere i møte med professor Dobson. NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) har også stilt enda strengere krav til blant annet elevens og læreres

reservasjonsrett og det medfører en ny runde med samtykkebrev. Håper det er i orden for dere.

Vi takker igjen for deres deltakelse så langt og ser fram til å følge dere høsten 2013.

Hamar 29.05.13

Med vennlig hilsen

Elisabeth Halse, Hanne Mikalsen, Tone Brendløkken, Bjørg Herberg Gloppen og Stephen Dobson

## Vedlegg 6: Observasjonsskjema

### Observasjonsskjema (feedback, medvirkning og motivasjon)

Dato:  kl (fra-til):	Sted	Trinn	Fag og faglærer	Observert av
----------------------------	------	-------	-----------------	--------------

Klokkeslett	Hendelser/deltaker/det som blir sagt-skrevet-sett	kommentar
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- for klassen</li> <li>- for den enkelte elev</li> </ul>	

**Oppsummering**

A. Hovedinntrykk noe som bør huskes til senere bearbeiding:

VIKTIG Å GJØRE RETT ETTER OBSERVASJON

var det noe som pekte i retning mot:

- Hovedforskningsspørsmål: Hvordan kan lærere engasjere elevene til å delta aktivt i egen læringsprosess? (fokusområder: *Feedback, medvirkning og motivasjon*)

Operasjonalisering av hovedforskningsspørsmål til følgende:

1. Hvilke former for feedback praksis er brukt av læreren i klasserom? Hvordan kommuniseres feedback? (kommentarer, tegn, stjerner; muntlig, skriftlig/annet medie; konkret/generelt; ros og råd; kroppsspråk; individ/gruppe/klasse rettet; rettet mot kort, mellom eller lang)
2. Hvordan fremmes interaktive og dialogiske feedback prosesser? (medvirkning, motivasjon og læring)
  - medvirkning - (eks. åpen/lukket spørsmål eller bekreftende utsagn; til eleven, til læreren, mellom elever/hverandre rettet;)
  - motivasjon - (Hvordan tilpasses undervisningen for å øke motivasjonen; Hvordan trigges motivasjonen hos elevene; Valg av oppgaver; innsats; utholdenhet; prestasjon; sosiokulturelle forhold/normer; kollektiv self-efficacy)
  - læring – (elevsentrert f.eks. problembasert; lærersentrert f.eks stoff sentrert)

B. Hvordan endrer lærerne sine refleksjoner og praksis om feedback gjennom kollaborativ aksjonslæring? (Samtale med lærerne og observatører etter timene.)

C. Hvordan kan lærere utvikle en felles feedback kultur i skolen?

Teorier som kan forklare noe av det som ble sett.

**Motivasjon**, (mestringstro - self-efficacy, attribusjon/årsak, selvfølelse/identitet; forventningsverdi, mestringsorientert som ego eller andre orienterte; vilje, selvregulerte; sosiokulturelle normer, i samarbeid med andre proximal sone - jfr. notat til Stephen)

**Medvirkning** (for eksempel: individ fokusert, forhandling, fellesgode for klassen, åpen til diskusjon – jfr. artikkelen Mikalsen, Dobson og Nes)

**Feedback** (anerkjennelse, læringsfremmende, roller, innhold, tidspunkt – jfr. bok til Hartberg, Dobson og Gran – feedback i skolen)

## Vedlegg 7: Intervjuguide lærere

### Intervju med lærer A og lærer B ved \_\_\_\_\_ skole

1. Tenker du mye på vurdering? Planlegger du det når du forbereder timen?
2. Hvilke tilbakemeldinger får du fra elevene når du gir dem feedback?
3. Øker vurdering elevenes motivasjon?
4. Øker vurdering elevenes læring?
5. Hva synes du er mest viktig av muntlig og skriftlig tilbakemelding?
6. Påvirker din vurdering elevens motivasjon for faget?
7. Hvilke former for vurdering tror du øker elevenes motivasjon?
8. Tar elevene til seg vurderingen og øker dette motivasjonen til elevene?
9. Hvordan arbeider du for å øke elevenes motivasjon i mattefaget?

### Intervjuguide:

**Etter hver observasjon er det et kort intervju med læreren hvor temaene er: mål, feedback, medvirkning og motivasjon**

Kompetanse / læringsmål:

- Hvordan er målet og kriteriene for måloppnåelse gjort kjent for elevene, og hva er tanken bak denne metoden å presentere det på?
- Har elevene mulighet til å medvirke/påvirke sine egne veier mot målet, og på hvilke måte tar de i bruk den muligheten ?
- Bruk av lærebok til å styre læring.....



## Feedback, medvirkning og vurdering:

- Hvordan kommuniseres feedback? (kommentarer, tegn, stjerner etc)
- I hvilket tidsspenn kommuniseres feedback? (kort, mellom-langt, langt)
- I hvilken hensikt brukes feedback til vurdering i timen. Av, for, eller som læring?  
(Prøver, hverandrevurdering, spørsmålsstilling osv)

## Motivasjon:

- Hvordan tilpasses undervisningen for å øke motivasjonen?
- Hvilke tanker har du gjort i forkant av tema presentasjon for å vekke gruppes eller enkelt individets interesse for temaet?
- Hvordan trigges motivasjonen hos elevene, og hvordan tilrettelegges det for indre kontra ytre motivasjonsfaktorer? (arbeidsro, trygghet, gulrot, genuin interesse for faget)

## Vedlegg 8: Transkriberingsskjema

Temaer	Transkribering	Kommentarer/analyse
<p data-bbox="220 517 339 551">Feedback</p> <p data-bbox="220 842 357 875">Motivasjon</p> <p data-bbox="220 1218 373 1252">Medvirkning</p>		

## Feedback:

- muntlig
- spm og svar
- kroppsspråk/-kontakt
- isfjell metafor brukt som måling av innsats til slutt
- individuelt undervisvurdering
- klasserettet feedback

## Vedlegg 9: Intervju med lærer A

Intervju med «lærer A», et referat:

Timen starter med at målet gjennomgås på tavlen. En har gjerne med kriterier, men dette skrives ikke opp. Delmål kan settes underveis, og en oppsummering har vi til slutt.

Når det gjelder medvirkning i læringen, har vi delt inn norsk, matte og engelskfaget i mestringsgrupper med tre ulike nivå. Elevene får også tilpassede lekser dersom det trengs. Det er også viktig å finne måter å motivere den enkelte elev og kunne gi individuelle utfordringer. Elever kan tas ut i timen for å bli hørt i lesing, eller for kartlegging. Når det gjelder å følge læreboken, er det viktigere for oss å følge elevens nivå og heller ligge etter planmessig dersom det er mest hensiktsmessig for eleven.

For å kunne gi god underveisvurdering i timen er trygghet i klasserommet, og gode relasjoner viktig. En må kunne både rose og utfordre elevene. Det er også viktig at den enkelte elev får tilbakemelding med øyekontakt, samtale med pulten eller et klapp på skulderen. Tilbakemeldingene skal være konkrete. I tillegg til underveisvurdering får elevene også utfyllende kommentarer hver uke i lekseboken.

For å øke elevenes motivasjon i timen er det viktig å kjenne elevene. Variasjon, stasjonsarbeid, smartbord, fargekritt, uteskole, bevegelse i klasserommet av læreren. Fikk ut hva elevene trives med og hvordan de lærer best. Samtaler med elevene i begynnelsen av et nytt tema er viktig for å vekke interesse og få fram elevenes erfaringer. Forventet innsats er viktig, og elevenes motivasjon er best hvis den kommer innenfra og ikke utenfra. Motiverte elever når målet lettere.

## Vedlegg 10: Intervju med lærer B

Intervju med «lærer B», et referat:

Hovedmålet står på tavlen ved timeoppstart. Dette er mål en ofte må jobbe med over en lengre periode. Dette krever tålmodighet fra lærerens side, da det noen ganger går utover de fastsatte planene. Det er viktigere at elevene kan noe skikkelig, enn at de kan mange ting overfladisk. Eleven skal ideelt sett fremdeles kunne målet en halvt år senere. Man må hele tiden måle igjen underveis for å se om det fremdeles sitter.

Vurderinger i timen gjøres gjennom egenvurdering der elevene etter timen krysser av i et skjema, eller gjennom muntlige oppsummeringer. Elevene kommer også noen ganger frem til lærerens pult i timen for å få rettet oppgaver. Elevsamtaler og tilbakemeldinger i lekseboken er også former for vurdering til eleven. I tillegg har vi leksetime en gang i uken, hvor vi kan sette inn tiltak ved behov.

I timen blir det korte, konsise tilbakemeldinger. Her blir det viktig hvordan en signaliserer tilbakemeldingene og hvilken dialog en fører. Kroppsspråket er også viktig. En er alltid opptatt av å heve eleven, også de sterke elevene og være så konkret som mulig. Å kunne si «bra» til elevene er ikke spesifikt nok. En må kunne si hvorfor det var bra.

Vurdering over lengre tidsspenn er ofte av skriftlig art. Elevene er som regel opptatt av dette. De liker å kunne gå tilbake og se vurderingen. Elevene har i tillegg til leksebok en innføringsbok hvor det gis grundigere tilbakemeldinger.

Alle elever ønsker å lære og komme opp på skalaen. Veien dit må vi som lærere hjelpe dem med. Her er det viktig å motivere eleven og ha et godt samarbeid med hjemmet slik at alle parter vet hva som er bra og hva som må jobbes videre med. Da har også foreldrene en sjanse til å følge opp hjemme, og en vet hvilke forventninger som kan settes. Mestring hos eleven motiverer for videre læring.

For å heve elevenes motivasjon snakker vi ofte om hvorfor vi skal lære og hvordan vi kan knytte det opp til dagliglivet. Stasjonsarbeid for variasjon og økt effektivitet er en motivasjonsfaktor for elevene, samtidig som de gir uttrykk for at arbeidsro er viktig for dem.

Mestringsgrupper er noe annet vi satser på. Elevene har ulikt tempo og modenhet. Samme tema blir gjennomgått, men på ulikt nivå. Dette diskuteres på lærerteam og en vurdering av undervisningen underveis blir også viktig.

Elevmedvirkning er noe annet det jobbes aktivt med. Dette gjennom at elevene kan bestemme hvilken arbeidsmetode de ønsker, enten det er stasjoner, samarbeid to og to, individuelt arbeid etc. «*Grad av motivasjon øker jo mer elevene får delta.*» En annen ting som vektlegges, er at det er flere veier til målet, og elevene kan løse oppgaver på ulike måter, eksempel på dette er utdeling av «grublisser» i matte eller ved utdeling av «kriterier» som skal være i en oppgave. Innenfor rammen av kriteriene er elevene fri til å løse oppgaven på sin måte. Et ark med kriterier blir ofte limt inn i boka og elevene krysser av ettersom de oppfyller kriteriene. Da blir måloppnåelse konkret, men det er veldig viktig at elevene også forstår kriteriene. Dette må det jobbes med over tid.

## Vedlegg 11: Spørreskjema til elever; mal

### Spørreskjema etter timen

Klasse: Gruppe \_\_\_\_

Dato: 15.01.14

	ALLTID	OFTE	SJELDEN	ALDRI
Når læreren kommer bort til meg i timen for å hjelpe, lærer jeg mer.				
Lærerens tilbakemeldinger gjør at jeg får lyst til å arbeide videre.				
Jeg opplever at jeg har noe å si og at jeg blir hørt i timen.				
Jeg forstår det jeg lærer i timen.				
Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det.				
Læreren forteller meg hva jeg får til i fagene.				

Jeg føler at jeg blir bedre i faget av å få høre hva				
jeg må jobbe mer med				
Jeg synes det er lett å skjønne de faglige tilbakemeldingene jeg får fra læreren				
Jeg vet hva jeg klarer i faget og jeg vet hva jeg må gjøre for å bli bedre.				

Åpne spørsmål:

- Hva motiverer deg til å lære?
- Hvordan går du fram når du ikke forstår noe?
- Hvordan hjelper læreren deg til å forstå?

## Vedlegg 12: Spørreskjema gruppe 1, sammenfattet

Spørreskjema: elever gruppe 1 (14 elever)

Gruppe 1	ALLTID	OFTE	SJELDEN	ALDRI
Når læreren kommer bort til meg i timen for å hjelpe, lærer jeg mer	4	7	2	1
Lærerens tilbakemeldinger gjør at jeg får lyst til å arbeide videre	4	9	0	1
Jeg opplever at jeg har noe å si og at jeg blir hørt i timen	5	4	5	0
Jeg forstår det jeg lærer i timen	3	8	3	0
Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det	7	4	2	0
Læreren forteller meg hva jeg får til i fagene	9	5	0	0
Jeg føler at jeg blir bedre i faget av å få høre hva jeg må jobbe mer med	9	4	1	0
Jeg synes det er lett å skjønne de faglige tilbakemeldingene jeg får fra læreren	9	4	1	0
Jeg vet hva jeg klarer i faget og jeg vet hva jeg må gjøre for å bli bedre	10	4	0	0

## Vedlegg 13: Spørreskjema gruppe 2, sammenfattet

Spørreskjema Gruppe 2 (19 elever)

Gruppe 1	ALLTID	OFTE	SJELDEN	ALDRI
Når læreren kommer bort til meg i timen for å hjelpe, lærer jeg mer	4	7	2	1
Lærerens tilbakemeldinger gjør at jeg får lyst til å arbeide videre	4	9	0	1
Jeg opplever at jeg har noe å si og at jeg blir hørt i timen	5	4	5	0
Jeg forstår det jeg lærer i timen	3	8	3	0
Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det	7	4	2	0
Læreren forteller meg hva jeg får til i fagene	9	5	0	0
Jeg føler at jeg blir bedre i faget av å få høre hva jeg må jobbe mer med	9	4	1	0
Jeg synes det er lett å skjønne de faglige tilbakemeldingene jeg får fra læreren	9	4	1	0
Jeg vet hva jeg klarer i faget og jeg vet hva jeg må gjøre for å bli bedre	10	4	0	0



## Vedlegg 14: Spørreskjema gruppe 3, sammenfattet

Spørreskjema: elever gruppe 3 (22 elever)

Gruppe 3	ALLTID	OFTE	SJELDEN	ALDRI
Når læreren kommer bort til meg i timen for å hjelpe, lærer jeg mer	2	17	3	0
Lærerens tilbakemeldinger gjør at jeg får lyst til å arbeide videre	2	19	1	0
Jeg opplever at jeg har noe å si og at jeg blir hørt i timen	9	12	1	0
Jeg forstår det jeg lærer i timen	7	15	0	0
Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det	13	9	0	0
Læreren forteller meg hva jeg får til i fagene	6	13	3	0
Jeg føler at jeg blir bedre i faget av å få høre hva jeg må jobbe mer med	13	8	1	0
Jeg synes det er lett å skjønne de faglige tilbakemeldingene jeg får fra læreren	11	10	1	0
Jeg vet hva jeg klarer i faget og jeg vet hva jeg må gjøre for å bli bedre	16	6	0	0

## Vedlegg 15: Intervju med elever, sammenfattede svar

## Intervju m/elever 15.01.14

Student	Spørsmål	Svar
Victoria	<p>1) Hvordan opplever dere tilbakemeldingene fra læreren i timen? Kan dere huske noen konkrete eksempler fra timen/uken som er gått?</p> <p>2) Gir lærerens tilbakemelding deg større lyst til å fullføre oppgaven? (motivasjon) Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>3) Hva gjør det med deres egen innsats/ involvering i faget (medvirkning)?</p> <p>4) Kan du fortelle litt om læringen din fra sist time/i løpet av uken som har gått. Har tilbakemeldingene fra læreren det økt læringen deres? – Hva tror dere selv?</p>	<p>1) Elevene føler at tilbakemeldingene fra læreren i timen hjelper dem, og at det er enklere å løse oppgavene etter dette. F. eks. at de kommer opp til Lærer B underveis i mattetimen etter de har løst fem regneoppgaver.</p> <p>2) Ja. Da han sier at det er bra og klapper oss på ryggen. Bli ikke så glad hvis jeg har feil. Hvis vi ikke har riktig går jeg fort tilbake til pulten og vil gjøre det igjen. Motiveres til å gjøre det bedre. Assosiere positive ting med skolen. Elevene mener de får tilbakemeldinger for å få lyst til å jobbe i faget. Positiv oppfatning. Ikke sikkert de hadde gjort sitt beste hvis de ikke hadde fått tilbakemeldinger/oppmuntringer.</p> <p>3) ...</p> <p>4) Lærer for hver uke, og lærerens tilbakemeldinger hjelper dem.</p>

William	<p>1) Er du motivert for å jobbe med matematikk?</p> <p>2) Hva motiverer/gjør at du får mer lyst til deg til å jobbe med matematikk?</p> <p>3) Får du være med å/ kan du bestemme hvilke måter du kan bruke for å komme frem til svaret?</p> <p>4) Føler du at læreren din gjør at du får mer lyst til å jobbe med matematikk? Eventuelt: Hvorfor / ikke?</p> <p>5) Når noe er vanskelig, hva gjør du for å komme deg videre?</p>	<p>1) Motivert til å jobbe med matte. Et av favorittfagene til flere av elevene.</p> <p>2) At jeg får det til, og at læreren gir positive tilbakemeldinger. Variert undervisning - få skrive ting på tavla. Glad i deling. Både på tavla og i boka. Læreren gjør det morsomt. Gøy med stasjoner - både at det er variasjon og mulighet for samarbeid.</p> <p>3) Mener de må bruke måten de har lært. Noen ganger valgfritt - som på grublis. Liker å kunne velge, men syns også det er trygt å ha en fast.</p> <p>4) Læreren gjør det morsomt når det egentlig ikke er så morsomt. Motiverende med gåter og morsomme ting på slutten.</p> <p>5) Spør læreren eller prøver å finne ut selv. Spør hverandre hvis det er gruppearbeid, men få som svarer. Prøver å finne ut selv.</p>
---------	---	--

<p>Hege</p>	<p>1) Føler du at du blir bedre av å få høre hva du må jobbe mer med, eller syns du det er kjedelig å høre hva du ikke har fått helt til?</p> <p>2) Hva tenker du mest på etter å ha fått en tilbakemelding; det positive eller negative?</p> <p>3) Jobber du videre med en oppgave etter du har fått feedback, eller leser du den bare (evt. hører på den) og legger det bort? Har du noen eksempler?</p> <p>4) Syns du det er spennende eller lite interessant å lese en tilbakemelding fra læreren? Er det forskjell fra fag til fag? Morsommere der du føler du er sterk?</p> <p>5) Føler du at den tilbakemeldingen du får på utviklingssamtalen er viktigere enn den tilbakemeldingen du får underveis i timen?</p>	<p>1) ...</p> <p>2) ...</p> <p>3) Leser den, men får ikke alltid tid til å gjøre det på nytt. Men dere tar det til dere. Både det positive og negative.  Stemmer tilbakemeldingen som regel overens med det du tenker? - Tenker da at jeg må jobbe bedre neste gang.  Elevene syns det er greit at læreren krever mer jo mer de lærer. Ikke nervøse for å få tilbakemelding - spent på å se hva som er bra og ikke bra. Ikke alltid det stemmer overens med hva de tenker om sine egne lekser på forhånd.  Mest ålreit med skriftlig tilbakemelding - da kan de se på den igjen. Får skriftlig tilbakemelding ukentlig. En lærer er flinkere til å skrive mye, ikke bare "supert".</p> <p>4) ...</p> <p>5) Viktigst med de daglige/ukentlige tilbakemeldingene.  "Jeg vet at du kan bedre. Så neste gang vil jeg at du skal gjøre det bedre".</p>
-------------	---	---

## Vedlegg 16: Observasjon av lærer A

## Observasjonsskjema (feedback, medvirkning og motivasjon)

Dato: 06.11.13	Sted NN skole	Trinn 6, gruppe 2	Fag og faglærer Norsk, lærer A	Observerert av Hege, Victoria, Bjørg & William
Kl (fra-til): 09.50 – 10.50	Hendelser/deltaker/det som blir sagt-skrevet-sett			kommentar
Klokkeslett	<ul style="list-style-type: none"> <li>- for klassen</li> <li>- for den enkelte elev</li> </ul>			
09.50	<p>Målene for timen er skrevet på tavla før elevene kommer inn i klasserommet: Forstå hvordan ulike rusmidler påvirker oss. Og, forberede oss til quiz.</p> <p>Ordet rusmidler er skrevet på tavla med en stor ring rundt. Elevene skal antagelig bidra til å lage et felles tankekart.</p>			
09.57	<p>Felles gjennomgang av målene på tavlen. Lærer A stiller spørsmål ved hvorfor det er viktig å forstå hvordan ulike rusmidler påvirker oss. Hvorfor skal vi lære om det?</p> <p>Hvorfor skal vi drive med quiz? Elev 1: for at vi skal lære mer.</p> <p>Lærer A: Jeg er sikker på at dere lærer mye når dere jobber med quiz, for dere får mye repetisjon, og konkurranseinstinktet hjelper dere å lære. Viser til hva gruppa som lærer B hadde med for to år siden presterte</p>			<p>Kort tilbakemelding på elevers svar; "veldig bra". (kort tidsspenn)</p> <p>Dere lærer mer av å jobbe med quiz. (mellomlangt tidsspenn?)</p>

10.00	<p>Stiller spørsmål ved hvilken effekt musikk kan ha på sinnsstemningen din. Musikk kan roe ned, eller musikk kan gire opp. Kroppen påvirkes av musikk på ulike måter. Kan kalles et naturlig rusmiddel.</p>	Aktiverer elevenes forkunnskaper (medvirkning)
10.02	<p>A: Hva kan dere om rusmidler? (flere elever rekker opp hånden. Lærer skriver ned stikkord på tavla, rundt ordet rusmidler. Et tankekart begynner å ta form.)</p> <p>Stikkord: narkotika, dop, alkohol, røyk, snus, blir påvirket (ringer rundt dette stikkordet), bar, ikke bra, medisiner, blir rolig (elev sa slapp), (skriver stikkord under de som står der; alkohol: vin, øl, sprit. Narkotika: heroin), kaffe.</p> <p>Hva er det som gjør at sprit er sterkere enn øl? Elev: alkohol.</p> <p>Lærer A: riktig, mengden alkohol.</p> <p>Læreren forteller en historie om sin datter som var på hyttetur. Datteren var så tørst sent, og mormor ga ved et uhell energidrikk til datteren. Datteren sovnet sist og sov lengst.</p> <p>Elev 1: tabletter og alkohol blir en giftig blanding. Og andre tabletter som ikke er ment for deg kan være farlig.</p> <p>Lærer A: veldig bra, 1. Det er riktig at enkelte tabletter kan være farlige for de som ikke trenger det. Og det vet du, for du har ADHD, så det er ikke alle som kan ta samme tabletter som deg.</p>	Digresjon?
10.10		
10.11	<p>Diskuterer elevenes forhold til det de ikke har lov til å prøve. Noen elever syns det er spennende og kult å prøve nye ting. Andre syns ikke at det er spennende. Forskjeller på hva elevene får lov til å prøve, og ikke. Snakker om alvorligheten ved det å bli lurt til å prøve ting de ikke har lov til. Elevene bidrar med egne historier og erfaringer (av forskjellige grad). Noen av historiene drar ting litt</p>	Meget personlig. Men løfter frem kunnskapene til eleven. Får positiv tilbakemelding på innspill (kort tidsspenn).

<p>10.15</p>	<p>utenfor det aktuelle temaet. Lærer A er flink til å linke det tilbake til temaet, og få elevene inn på riktig spor igjen.</p> <p>Lærer A: Nå skal dere få et hefte. Skriv navnet deres på arket.</p> <p>A: Ok, da skal vi lese!</p> <p>A: før vi begynner; har du tenkt over hvorfor noen bruker mye rusmidler/alkohol?</p> <p>Elev 2: Fordi noen ikke har det så bra hjemme.</p> <p>A: Det tenkte jeg også. Og hvis de ruser seg, blir det roligere, og mye av det vonde forsvinner.</p> <p>A: Hva kan skje hvis man bruker rusmidler flere ganger?</p> <p>Elev 3: man kan bli påvirket...og avhengig.</p> <p>A: Helt riktig! Hva kalles det hvis man blir avhengig av alkohol?</p> <p>Elev 3: alkoholiker</p> <p>A: veldig bra.</p> <p>Jente 4 begynner å lese fra heftet.</p>	<p>Fortsetter med å involvere elevene, aktivere forkunnskaper og bruke tidligere erfaringer. (elevmedvirkning)</p> <p>Anerkjennelse</p>
<p>10.25</p>	<p>Teksten handler om hvilke effekter alkohol har på kroppen.</p> <p>A stiller spørsmål til elevene hvis det dukker opp begreper som er ukjente. Her; promille.</p> <p>Elev 4 fortsetter å lese videre i teksten.</p> <p>A: er det noen nå som kan lese. 5 kan du nå forklare hva 4 leste med egne ord? Det er ikke lett. Kan dere svare meg på hvordan man lager alkohol?</p>	<p>Kort tilbakemelding (kort tidsspenn)</p>

10.32	<p>Diskuterer videre hvordan alkohol lages, og hva den kjemiske formelen er, hvordan det ser ut, og hva det lukter.</p> <p>Lærer A forklarer forskjellen på forskjellige typer alkoholholdige drikker. Forklarer at det er forskjell på mengden alkohol, eller styrken til de forskjellige. Alkohol har også andre bruksområder. Sprit er rensende, og kan fjerne bakterier. Det kan brennes. Det kan også brukes som oppløsningsmiddel, og frostbeskyttelse.</p> <p>Elevene fortsetter å lese i teksten. Leser om hva som skjer ved forskjellige promillegrenser.</p> <p>Lærer A demonstrerer og forklarer med egne ord hva som skjer ved de forskjellige grensene.</p>	<p>Tester hvor mye elevene får med seg av det som blir lest.</p> <p>En del digresjoner. Tar for seg litt for mange begreper som ikke nødvendigvis trenger forklaring. Det meste trekkes tilbake til alkoholens bruksområder.</p>
10.40	<p>Timen avrundes. Lærer A forklarer at de kan prøve å holde seg våkne en hel natt, for å føle hvordan det kan være å ha promille. Noen av elevene kommer med eksempler på når de selv har holdt seg våkne. A peker ut de siste som får si noe, før de avslutter timen. Elevene belønnes for å være ivrige. Veldig bra innsats, og alle elevene har fått bidratt med noe i løpet av timen.</p>	
10.44		
10.51		



A, B, C) Timen preges av mye dialog mellom lærer og elev. Lærer er som regel flink til å knytte elevens innspill inn mot temaet, og drar linjer mellom de forskjellige historiene. Noen historier grenser mot digresjoner som ligger utenfor temaet, men lærer er flink til å dra elevene inn på banen igjen. Det legges vekt på å aktivere elevenes forkunnskaper og erfaringer innen emnet.

Feedback i denne timen blir i hovedsak kommunisert i det korte tidsspenn. Det består av korte og enkle tilbakemeldinger til elever, slik som "veldig bra", "fint", "flott" osv. Lite konkret. Lite framovermeldinger blir tatt i bruk, til tross for at elever og lærer ved et tidspunkt diskuterer effekten av quiz som læremiddel. Framovermeldinger gis i form av «moralske» råd: Lærer A: «Er det riktig at dere skal smake alkohol?» Klassen unisont: «Nei». Lærer A: «Nå er det heldigvis 7 år til dere er gamle nok til å smake alkohol....»

## Vedlegg 17: Observasjon av lærer B

**Observasjonsskjema (feedback, medvirkning og motivasjon)**

Dato: 13.01.14	Sted _____	Trinn 6	Fag og faglærer  Lærer B	Observert av  Victoria, Hege
kl (fra-til):  0830-0930			Matte - Gruppe 2	

Klokkeslett	Hendelser/deltaker/det som blir sagt-skrevet-sett	kommentar
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- for klassen</li> <li>- for den enkelte elev</li> <li>-</li> </ul>	
0840	<p>Vi følger 4 elever: (S), (SN), (K) og (H).</p> <p>Info om timen er allerede skrevet på tavla. Finn fram... Mål for timen- vite hva et desimaltall er, kunne addere og subtrahere med desimaltall.</p> <p>Lærer B: «NN: legg blyanten fra deg.» x2 «Vi skal ikke ha noe i hendene.» Lærer B ser alle. Spørsmål og svar i begynnelsen. NN og lærer B i dialog x2.</p> <p>Lekseplan – info – spm og svar innimellom. Beskjed-mapper</p> <p>Ser over alle leksene dine før du leverer – ikke noe slurv. Stolt over det. Skjønte alle det? Sosialt mål: gylne regel</p> <p>Motivasjonsmålet: det er tøft å være god. Arbeidsark- om desimaltall. Utdeling og beskjeder. Operasjon uteområde. Småjobber</p> <p>Grublis – flere muligheter til å løse oppgaven. Får vi til det her?</p>	<p>Mye info til å begynne med</p> <p>elev NN spør mye- lærer B svarer + gir beskjeder når det er nok.</p>

0925	<p>«Du kan begynne å sette opp, V.» V venter på sidepersonen.</p> <p>«Får dere samme svar er sannsynligheten stor for at dere har fått riktig» sier lærer B. Par kommer opp for å bli sjekket. H: «vi er ferdig», roper han. «Da kan dere komme fram», sier lærer B.</p> <p>«Da er tiden gått. Sitt ned. Veldig bra dette her. Bytte grupper. Finn summ og differanse. 5 minutter.» Lærer B går rundt og sjekker. «Veldig bra» sier han. Hverandre vurdering - sjekk at dere har det samme.</p> <p>«Da er tiden ute. Klistre lappene i boka uten prating. H! Lukk skolebok!»</p> <p>«Dagens siste trekning. Hva er et desimaltall? Et tall med komma i. «152,79 H og S. Kontrollspm –« supert.» Samle inn bøker og gå ut. De som er inne, leser.</p>	Veldig ro over timen
	<p>Hovedinntrykk fra timen i forhold til nedenfor nevnte kategorier (A, B, C) og forbigått øyeblikk/muligheter for feedback, medvirkning og motivasjon (b):</p> <p>Lærer B har velorganiserte timer som gjør at det er ro i timen. Struktur, nøye planlagt, ulike former for vurdering – alt dette spiller inn så elevene lærer mer.</p> <p>Gode forklaringer i plenum, men også tid på å øve seg hver for seg. Bruke kunnskapen de får i plenum til å løse oppgavene som blir gitt.</p> <p>Lærer B har system på tilbakemeldingene som blir gitt.</p>	