

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

ST314

Kandidatnummer:

205 og 206

Tilbakemelding som vurdering for læring

- Læreres tolkninger av det politiske konseptet

Dato: 12/5-2017

Totalt antall sider: 86

Forord

Denne prosessen har vært lang. Veldig lang. Likevel har dette året vært læringsrikt og gitt oss erfaringer vi kan ta med oss ut i jobb. Vi har tilegnet oss kunnskap om vurderings som kan være til stor nytte i vår fremtidige lærerkarriere.

Vi ønsker å si tusen takk til våre informanter, også de som deltok i pilotstudien, for å ha delt sine erfaringer og tanker med oss. Deres tanker har vært verdifulle, både for oppgaven og oss som kommende lærere.

Videre ønsker vi å rekke en stor takk til veilederen vår, Øyvind Bjørkås, som vi ikke kunne vært foruten. Du har hørt på våre ufullstendige tanker og idéer og har satt dem i system. Tilbakemeldingene dine har vært grundige, konstruktive og svært hjelpsomme.

Til slutt takker vi våre venner, medstudenter og familie som har måtte påtatt seg en jobb som motivatorer gjennom hele prosessen. Spesielt takker vi Sandra Gudvangen som tok seg tiden til å korrekturlese oppgaven. Det har hjulpet mye at du har vært pirkete!

Bodø, mai 2017

Senja Celius

Tonje Solhaug Joakimsen

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er tilbakemelding som vurdering for læring. Formålet med oppgaven er å få kunnskap om lærerens tolkning av politiske dokumenter som omhandler tilbakemelding som vurdering for læring. Vi håper at denne oppgaven også kan ha som formål å brukes som verktøy og inspirasjon for lærere til hvordan man kan bruke tilbakemeldinger for å fremme læring.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan tolker matematikklærere i ungdomsskolen tilbakemelding som del av det politiske konseptet vurdering for læring.

For å besvare denne problemstillingen har vi benyttet oss av et case-design.

Datainnsamlingen ble gjort ved å gjennomføre to fokusgruppeintervju, der informantene er fra to ulike skoler, samt en analyse av en samling politiske dokumenter som omhandler tilbakemeldinger. Analysen av de politiske dokumentene, samt fagteori på området, har inspirert til utformingen av intervjuguide og relevante forskningsspørsmål.

Den fagteoretiske bakgrunnen består av faglitteratur og forskning som omhandler begrepet tilbakemelding og vurdering for læring. Vi har også brukt et utvalg politiske dokumenter, hovedsakelig stortingsmeldinger, som beskriver utviklingen av tilbakemelding som del av det politiske konsept vurdering for læring.

Informasjonen fra fokusgruppeintervjuene har til gitt en innsikt i hvordan lærernes sammensatte jobbhverdag påvirker tolkningen av begrepet tilbakemelding. Den sammensatte jobbhverdagen består av påvirkninger fra kollegaer, elever, egne erfaringer og ledelsens føringer, og dette bidrar til at lærerne legger et større meningsinnhold i begrepet tilbakemelding, enn slik det legges fram i politiske dokument.

Abstract

The theme of this thesis is feedback as part of the political concept assessment for learning. The purpose of the thesis is to gain knowledge of the teacher's interpretation of the political documents that relate... to feedback as assessment for learning. We also hope that the thesis can contribute to inspiration for teachers to use feedback to enhance learning.

The research question for this thesis is:

How does mathematics teachers in the Norwegian “ungdomsskole” interpret feedback as part of the political concept assessment for learning.

To answer this question, we have used a case-design. Collection of data was done by conducting two focus-group interviews, where the informants were based in different schools. In addition, we have done an analysis of a collection of political documents that relate to feedback. The analysis of the political documents and relevant theory regarding the theme, has inspired the interview guide and relevant research questions.

The theoretical background consists of literature and research that deals with the concept of feedback and assessment for learning. We have also used a variety of political documents, mainly parliamentary reports, which describe the development of feedback as part of the political concept assessment for learning.

The data from the focus group interviews has provided insight into how the teachers' complex profession affects the interpretation of the concept feedback. The complex teacher profession consists of influences from co-workers, students, own experiences and the organisation's guidelines, and this contributes to why teachers adds greater meaning to feedback as it is presented in political documents.

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens oppbygging	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3	Problemstilling og formål med oppgaven	3
1.4	Begrepsavklaringer	5
1.4.1	Tilbakemelding	5
1.4.2	Vurdering for læring	6
1.4.3	Politisk konsept og vitenskapelig fenomen	7
2	Teori, forskning og politiske dokumenter	9
2.1	Formativ vurdering	9
2.2	Vurdering for læring	10
2.3	Forskning på VFL.....	11
2.4	Vurdering i matematikk.....	14
2.5	Tilbakemelding	15
2.6	Utviklingen av tilbakemelding som del av det politisk konsept VFL	20
3	Analyse av politiske dokumenter	25
3.1	Begrunnelse av utvalg av politiske dokumenter	25
3.2	Hva er analyse, hvordan gjør man det	26
3.3	Analyse	27
3.3.1	Hva er tilbakemelding?.....	27
3.3.2	Hvorfor gi tilbakemelding?.....	29
3.3.3	Hvordan gi tilbakemelding?.....	30
3.3.4	Hvilke rettigheter?.....	31
4	Metode	33
4.1	Samfunnsvitenskapelig studie	33
4.1.1	Kvalitative forskningsmetoder	34
4.1.2	Hermeneutikk.....	35
4.2	Forskningsdesignet.....	36
4.3	Datainnsamling.....	38
4.3.1	Fokusgruppeintervju	38
4.3.2	Pilotprosjekt	41
4.3.3	Utvalg.....	42
4.3.4	Bearbeiding av data.....	45
4.4	Etikk.....	46
4.5	Reliabilitet og validitet.....	47
5	Presentasjon av resultater fra fokusgruppeintervju.....	49
5.1	Hva er tilbakemelding?.....	50

5.2	Hvilke typer tilbakemeldinger gir lærerne?.....	52
5.2.1	Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger	53
5.2.2	Formelle og uformelle tilbakemeldinger	55
5.2.3	Karakterer.....	56
5.3	Hvorfor er tilbakemeldinger i matematikk så annerledes?.....	58
5.4	Hvorfor gir man tilbakemeldinger?	59
5.5	Hvilke holdninger har lærere til politiske dokumenter og føringer?	60
6	Drøfting.....	63
6.1	Innholdet i tilbakemeldingen	63
6.1.1	Fremovermelding	63
6.1.2	Faglige og metodiske tips	64
6.1.3	Tilbakemeldingene baseres på mål	65
6.2	Formidling av tilbakemeldinger	66
6.2.1	Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger	66
6.2.2	Kroppsspråk.....	68
6.2.3	Formelle og uformelle tilbakemeldinger	68
6.3	Karakterer	69
6.4	Ulike begrunnelser på hvorfor man gir tilbakemeldinger	71
6.4.1	Den læringsfremmende effekt og motivasjon	72
6.4.2	Refleksjon, selvregulering og overføringsverdi	73
6.4.3	Tentamener/eksamener og utenomfaglige tilbakemeldinger	74
6.5	Hvorfor er vurdering i matematikk så annerledes?	75
6.6	Læreres holdninger til politiske dokumenter	76
7	Avslutning	77
7.1	Tilbakemeldingen	77
7.2	Formidling av tilbakemeldinger.....	78
7.3	Karakterer.....	78
7.4	Hvorfor gir man tilbakemelding	79
7.5	Vurdering i matematikk.....	80
7.6	Holdninger	80
7.7	Forskningsarbeidet og refleksjon rundt studien	81
7.8	Konklusjon og videre forskning	81
8	Litteraturliste.....	83
	Vedlegg.....	a

1 Innledning

Tema for denne oppgaven er tilbakemelding som vurdering for læring. I denne sammenhengen er det viktig å skille mellom vurdering for læring som politisk konsept og vurdering for læring som vitenskapelig fenomen. Som politisk konsept kan vurdering for læring forankres i opplæringsloven. Kunnskapsdepartementet (2006a) sier at elever i offentlig grunnskole har rett til vurdering. Dette innebærer at de skal ha både underveis- og sluttvurdering i fag samt dokumentasjon av opplæringa som er gitt. Formålet med vurdering er at den skal gi grunnlag til en tilpassa opplæring og at elevene øker sin kompetanse i fag. Underveisvurdering, som er vurdering for læring, skal være en løpende og systematisk form for vurdering som kan gis både muntlig og skriftlig. Måten vurdering for læring formidles, er gjennom en tilbakemelding. For å sikre elevens rettigheter er lærere lovpålagt å implementere og gjennomføre vurdering for læring i skolen. Med utgangspunkt i vurdering for læring som politisk konsept ønsker vi å undersøke hvordan lærere begrunner sin tilbakemeldingspraksis.

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt opp i syv hovedkapitler. En slik inndeling har til hensikt å systematisere innholdet slik at oppgaven blir mer leservennlig.

Kapittel 1 er et innledende kapittel bestående av problemstilling, begrunnelse av tema og avklaring av sentrale begreper.

Kapittel 2 beskriver den fagteoretiske rammen rundt oppgaven og har til hensikt å både gi leseren en orientering på teorien på feltet samtidig som den skal brukes til å drøfte empirien.

Kapittel 3 består av en analyse av et utvalg politiske dokumenter som omhandler vurdering for læring og tilbakemelding.

Kapittel 4 beskriver forskningens metodiske framgangsmåter og vitenskapsteori som ligger til grunn for oppgaven.

Kapittel 5 er en redegjørelse og analyse av de empiriske funnene til forskningen.

Kapittel 6 består av en drøfting av de empiriske funnene opp mot det teoretiske grunnlaget og analysen av de politiske dokumentene.

I kapittel 7 vil hovedpunkter fra drøftingskapittelet oppsummeres og problemstillingen vil bli besvart.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Ved å forklare hvorfor vi ønsker å forske på det valgte problemfeltet kan det få en mer presist formulert problemstilling. I tillegg kan denne bakgrunnsinformasjonen være opplysende for leserne av oppgaven (Halvorsen, 2008, s. 39).

Slik som presentert i innledningen, er vurdering for læring et politisk konsept som pålegger lærere å gi elevene underveisvurdering. Det er ikke dermed sagt at alle lærere tolker begrepet likt; derfor kan også den gjennomførte praksis være ulik. I den forbindelse ønsker vi å undersøke nærmere hva som ligger til grunn for de ulike tolkningene og hvilke konsekvenser dette medfører i skolen.

I en metastudie gjennomført av Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam (2003, s. 9) kommer det fram at å styrke britiske læreres praksis i vurdering for læring kan føre til en signifikant og ofte merkbar endring i elevenes læringsutbytte. En slik merkbar forandring kan innebære til:

An effect size of 0.4 would mean that the average pupil involved in an innovation would record the same achievement as a pupil just in the top 35% of those not so involved.

- *A gain of effect size 0.4 would improve performances of pupils in GCSE by between one and two grades.*
- *A gain of effect size 0.7, if realised in the recent international comparative studies in mathematics (TIMSS—Beaton et al., 1996), would raise England from the middle of the 41 countries involved to being one of the top 5. (Black et al., 2003, s. 9)*

Når vi ser at en stor satsning på dette området kan gjøre en så merkbar forandring i elevenes resultater, gjør det temaet aktuelt og ikke minst interessant å undersøke videre.

Norge har åpnet øynene for, og har jobbet med individuell vurdering i mange år. I 2001 ble det opprettet et utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Dette førte til at det i 2002 kom en NOU med forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Kunnskapsdepartementet, 2002a). Den påfølgende debatten om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er blant annet opphavet til forslaget til revidert forskrift for individuell vurdering, som førte til vurderingspraksisen slik vi kjenner den i dag. Til tross for denne satsningen, som har foregått over flere år, har vi opplevd at praksisen ute i skolen er svært ulik og mange lærere opplever vurdering som en utfordring. Dette har ført til at vi opplever at lærerne uttrykker en frustrasjon og usikkerhet rundt vurdering og forventningene fra skoleeier, foreldre og elever.

Da vi begge er utdannede grunnskolelærere med matematikk som valgfag og interessefelt, ønsker vi å fokusere på vurdering for læring i dette faget. Matematikk skiller seg også ut da det er «et logisk oppbygd fag der kunnskap og kompetanse utvikles trinn for trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Vi opplever at vurdering i faget også baserer seg på summativ vurdering i form av standardiserte prøver der hensikten er en formativ vurdering. I vår egen og våre praksislæreres undervisning er ofte erfaringen at den formative vurderingen «faller gjennom» og ikke blir fulgt opp. I tillegg oppleves det at tyngden på underveisvurderingen ligger på korrigerende tilbakemelding, som i mange tilfeller ikke gir rom for utvikling av overførbare strategier.

1.3 Problemstilling og formål med oppgaven

Som nevnt i innledningen ønsker vi å ta utgangspunkt i tilbakemelding som vurdering for læring som del av det politiske konseptet og undersøke hvordan lærere begrunner sin tilbakemeldingspraksis. Problemstillingen blir da som følger:

Hvordan tolker matematikklærere i ungdomsskolen tilbakemelding som del av det politiske konseptet vurdering for læring?

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om lærernes tolkninger av politiske dokumenter som omhandler tilbakemeldinger som vurdering for læring. Grunnen til at vi ønsker å undersøke dette tema, er at det eksisterer tilsynelatende lite forskning som omhandler sammenhengen mellom det politiske konseptet og tolkningen av begrepet tilbakemeldinger som vurdering for læring. Black et al. (2003) skriver om et toårig prosjekt der lærere har fokus på vurdering for læring. Her kommer det frem hvor læringsfremmende en satsning på vurdering for læring kan være. Det politiske begrepet ble derimot ikke belyst i denne forskningen da lærerne involvert ble fritatt fra alle politiske føringer. Heller ikke i Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge (2011), OECDs gjennomgang av Norges vurderingspraksis i skolen, kommer det fram at Norges politiske føringer er satt i sammenheng med vurdering for læring. Wilson (2014) tar for seg vurdering for læring og skiller det politiske konseptet fra det vitenskapelige fenomen i sin doktorgradsavhandling. Der hun undersøker vurdering for lærings i sin helhet, ønsker vi i større grad å belyse tolkningen av begrepet tilbakemelding som vurdering for læring.

Vi ønsker også å få et klarere bilde på hvorfor tilbakemelding som vurdering for læring er et uklart område. Grunnen til dette er at det kan se ut til at flere lærere ikke ser på tilbakemeldinger som en del av vurdering for læring. Dette kan begrunnes i utsagn fra Fjørtoft (2013, s. 74), der det kommer frem at:

Lærere på videregående trinn forstår vurdering synonymt med summativ vurdering. ...Vurdering er «å få satt karakter». Når vi etterspør en bredere forståelse, svarer de «det kaller jeg tilbakemelding, jeg. Jeg kaller ikke det vurdering.» ...Lærerne sier også at det ikke lar seg gjøre å planlegge formative praksiser – det er noe som skjer spontant.

Vi ser for oss at denne forskningen også kan ha som formål å brukes som et verktøy og inspirasjon for lærere til hvordan man kan bruke tilbakemeldinger for å fremme læring.

1.4 Begrepsavklaringer

Dette kapittelet tar for seg sentrale begreper i problemstillingen. Her viser vi til ulik litteratur som understøtter hvordan vi vil bruke begrepene i denne oppgaven. Dette er ment for å unngå potensielle misoppfatninger og feiltolkninger av teksten.

1.4.1 Tilbakemelding

I denne oppgaven har vi valgt å legge vekt på tilbakemeldinger som en del av vurdering for læring. Derfor bør også dette begrepet forklares mer inngående slik at vår forståelse kommer frem og mulighet for misforståelse unngås. Gamlem (2015, s. 14) sier at tilbakemelding kan være en effektiv påvirkningsfaktor når det gjelder akademisk læring og prestasjoner, og definerer begrepet slik:

Informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller en medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for videre arbeid (Gamlem, 2015, s. 14).

Hattie og Timperley (2007, s. 81) forklarer feedback (tilbakemelding) som en konsekvens av en handling, og i en mer inngående avklaring av hvordan tilbakemelding foregår refererer de til Winne og Butler (1994). De forteller at tilbakemelding til den som lærer kan være bekreftelse på utført arbeid og informasjon for å legge til, erstatte eller restrukturere informasjon lagret i hukommelsen. Denne informasjonen kan være rettet til domene-spesifikk kunnskap, metakognitiv kunnskap, oppfatninger av seg selv og oppgaver eller kognitive taktikker og strategier.

Et begrep som noen ganger blir brukt i skolen er fremovermelding. Dette begrepet omfatter den informasjonen elevene får som skal gi grunnlag for *videre* læring. Denne informasjonen må ha et grunnlag og derfor kobles begrepet fremovermelding opp mot tilbakemeldingsbegrepet. Tilbakemelding brukes ofte i sammenheng med en tilbakemelding fra lærer om et arbeid som allerede er gjort, derfor er vår forståelse av fremovermelding at den er en del av tilbakemeldingsbegrepet.

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i at tilbakemeldinger, som er det samme som feedback, er å utveksle informasjon om en *handling den lærende har gjort* og gi *veiledning mot videre læring*. Tilbakemelding er måten man kommuniserer vurdering for læring.

1.4.2 Vurdering for læring

Begrepet vurdering for læring er et tilsynelatende vidt begrep som rommer mye. I dette underkapittelet vil vi legge fram ulike tolkninger av begrepet og de nært beslektede begrepene formativ vurdering og underveisvurdering. Vi vil også her presisere vår egen tolkning, og det er denne tolkningen som vil gjøre seg gjeldende i resten av oppgaven.

Utdanningsdirektoratet (2015c) skriver at:

Underveisvurdering i grunnskolen er all vurdering fra 1. trinn og fram til standpunktvurdering på ungdomstrinnet. ...Gjennom *underveisvurderingen* får lærer eller instruktør og elever eller lærlinger informasjon om den faglige utviklingen. Når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det *vurdering for læring*.

Slik vi tolker teksten, betyr det at underveisvurdering er all vurdering utenom eksamen- og standpunktskarakter i 10. klasse. Vurdering for læring er en form for underveisvurdering som har til hensikt å tilpasse opplæringen til eleven og fremme læring. Med andre ord trenger ikke underveisvurdering nødvendigvis gi informasjon om hvordan elevene skal jobbe videre. Skillet mellom disse to begrepene er likevel uklare og brukes om hverandre både av Utdanningsdirektoratet (UDIR) og av teoretikere.

Engh (2011, s. 18-19) har prøvd å skille begrepene vurdering for læring, formativ vurdering og underveisvurdering. Han skriver at vurdering for læring er en tretrinnsprosess. I denne prosessen skal læreren samle inn dokumentasjon på kompetansen eleven besitter på et gitt tidspunkt, presentere målet med det som skal læres og avgjøre hva eleven bør gjøre for en bedre måloppnåelse. Formativ vurdering beskriver han som vurdering som har til hensikt å

skape positive forandringer for læringen som skal skje videre. Videre forklarer han at undervisvurdering er et fornorsket begrep av formative assessment (formativ vurdering) der meningsinnholdet ikke nødvendigvis blir kommunisert på en hensiktsmessig måte (Engh, 2011, s. 29). Han referer til Kunnskapsdepartementet (2006a) som sier at undervisvurdering er:

Løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens og lærlingens kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse.

Med dette tolker vi at han mener undervisvurdering er alle former for vurderingspraksis om skjer helt fram til faget avsluttes i 10. klasse.

Til tross for at man i teorien og på det politiske plan har prøvd å skille begrepene vurdering for læring, formativ vurdering og undervisvurdering fra hverandre, mener vi at definisjonene ofte beskriver det samme fenomenet på ulike måter. Vi betrakter derfor begrepene som tilnærmet synonyme. De beskriver en vurderingspraksis som har til hensikt å fremme læring, og er all type vurdering utenom eksamen- og standpunkt karakter. I denne oppgaven vil vi bruke begrepet vurdering for læring. Når vi henviser til teori og politiske dokumenter som bruker undervisvurdering og formativ vurdering, rommer disse begrepene det samme innholdet som vi legger i vurdering for læring. Vurdering for læring omtales heretter som VFL.

1.4.3 Politisk konsept og vitenskapelig fenomen

Vurdering for læring er både et politisk konsept og et vitenskapelig fenomen. Det er derfor viktig å kunne skille disse fra hverandre, særlig da de ofte bruker de samme begrepene med ulike utgangspunkt.

Som politisk konsept er vurdering for læring ansvaret læreren har til å oppfylle elevenes rettigheter til undervisvurdering (Wilson, 2014, s. 30). Det politiske konsept er ment for å sikre en ansvarlig profesjonsutøvelse ved å stille krav til at undervisvurdering av elevene er gjennomført. Når vi skriver om vurdering for læring som politisk konsept omfatter dette de

politisk vedtatte dokumenter og politiske føringer i form av læreplanen, opplæringslova, forskrift til opplæringslova, nasjonale satsningsområder og liknende. Disse dokumentene og føringene beskriver lærerens ansvar til å oppfylle elevens rett til underveisvurdering (Wilson, 2014, s. 30). Skoleeier har det overordnede ansvar at dette blir gjennomført.

Som vitenskapelig fenomen er vurdering for læring den forskningen som har blitt gjennomført ved hjelp av datainnsamling i feltet og analyser og tolkninger underveis og i etterkant. Mye av teori baserer seg på fortolkninger av forskningen. Wilson (2014, s. 30) beskriver vurdering for læring som vitenskapelig fenomen som kommunikasjon mellom lærer og elev. Hun mener at hensikten med vurdering for læring som vitenskapelig fenomen er å utvikle elevenes evne til å lære å lære.

Det som skiller et politisk konsept fra et vitenskapelig fenomen er at det har en underliggende agenda. Denne agendaen er blant annet beskrevet i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. For eksempel: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015b).» Oppsummert er det politiske konseptet lover, regler og føringer fra politikere mens det vitenskapelige fenomenet er praksisen ute i skolen. I vår oppgave vil vi se på hvordan lærere tolker det politiske konsept, da det er disse tolkningene som vil ligge til grunn for hvordan det vitenskapelige fenomen fremtrer.

Noen steder i teksten henvises det til politiske dokumenter, slik de er presentert i kapittel 3, analyse av politiske dokumenter, samt kapittel 2.6, Utviklingen av tilbakemelding som del av det politiske konsept VFL. De politiske dokumentene som er presentert i denne oppgaven er den del av det politiske konseptet. De stedene i teksten som henviser til teori og forskning (kapittel 2.1-2.5), er en del av det vitenskapelige fenomen.

2 Teori, forskning og politiske dokumenter

Dette kapittelet omhandler forskning og teori som danner det fagteoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette omfatter vurdering for læring og tilbakemelding som vitenskapelig fenomen. Videre vil vi gjennom et historisk perspektiv presentere et utvalg skolepolitiske dokumenter. Dette for å vise utviklingen av begrepene VFL og tilbakemelding i den norske skolepolitikken. VFL omfatter flere elementer; mål, kriterier, tilbakemelding, egenvurdering og liknende. Måten man formidler VFL til eleven er gjennom tilbakemeldinger. Derfor, når VFL presenteres (både som vitenskapelig fenomen og i de politiske dokumentene), vil fokuset ligget på tilbakemelding som en del av VFL.

2.1 Formativ vurdering

Vurdering er ofte knyttet til undervisning der lærere vurderer elever og deres faglige prestasjoner og den sosiale kompetansen. For å vurdere elevens kompetanse forutsetter det at læreren profesjonelt og med faglig skjønn tar i bruk sin fagkompetanse (Engh, 2011, s. 17). Engh (2011, s. 17) sier at i de fleste tilfeller vurderer læreren kvaliteten på elevens arbeid, og kvalitet kan sjeldent måles ved hjelp av kvantitative hjelpemidler. Det er likevel mulig, dog svært sjeldent, pedagogisk fornuftig å måle elevers prestasjoner ved å kvantifisere resultatene. Her er matematikk unntaket, da kvantifisering av resultater er en hyppig brukt måte å vurdere på (Sandvik, Engvik, Fjørtoft & Lang, 2012, s. 140). Uavhengig av vurderingsform er målet at elevene skal lære mer og ta i bruk alle sine evner. De får økt læring, mestring og kompetanse, men hvilken vurderingsform som fører til dette er gjenstand for diskusjon (Engh, 2011, s. 18).

En av vurderingsformene som ifølge Bennett (2011, s. 6) er svært aktuell, er formativ vurdering. Videre sier han at det var Scriven, referert i Bennett (2011, s. 6) som først foreslo å skille mellom summative og formative vurderinger. I følge Scriven skulle den summative evalueringen kunne bedømme en samlet verdi av et pedagogisk program, mens formative evalueringer skulle kunne tilrettelegge for programforbedringer. Bloom, referert i Bennett (2011, s. 6) brukte samme terminologi til å utvikle konseptet, men med hensyn til elevene. I

følge Bloom er formativ vurdering å gi tilbakemeldinger og korrigeringer på hvert trinn i læreprosessen. Summativ evaluering er å bedømme hva elevene har oppnådd ved slutten av et emne. Det er i stor grad Bloom sin distinksjon man legger i begrepet formativ og summativ vurdering den dag i dag (Bennett, 2011, s. 6).

Bennett (2011, s. 6-7) sier at det likevel har oppstått en diskusjon der man på den ene siden ser på formativ vurdering som et instrument, som i en diagnostisk test for midlertidig vurdering. På den andre siden av diskusjonen har man de som er av den oppfatning at formativ vurdering er en prosess, der prosessen ikke er en poengsum, men en kvalitativ innsikt i elevens forståelser. Som en reaksjon på denne uenigheten, har flere tilhengerne av formativ vurdering som prosess begynt å bruke begrepet vurdering *for* læring, der vurdering *av* læring referer til summativ vurdering (Bennett, 2011, s. 7). Dette mener Bennett (2011, s. 7) er problematisk da man med en slik distinksjon frikjenner summativ vurdering fra ansvaret for å støtte læring, og ikke minst forenkler et komplisert forhold.

2.2 Vurdering for læring

Som presentert ovenfor vokste begrepet vurdering for læring ut av debatten om formativ vurdering. Likevel brukes disse begrepene om hverandre og meningsinnholdet i begrepene overlappes. På grunn av dette har Engh ingen klar distinksjon mellom begrepene VFL og formativ vurdering.

«Vurdering for læring: En tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse.»

«Formativ vurdering: Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet.» (Engh, 2011, s. 18-19)

Slik Engh (2011, s. 18-19) presenterer begrepene, referer begge begrepene til en vurderingsform som har til hensikt å få elevene til å lære mer. Bennett (2011, s. 7) derimot, peker på utfordringen med å nå ha to begrep uten klare definisjoner. Dette kan skape mer forvirring enn klarhet rundt definisjonen av begrepene, hvordan VFL skal praktiseres og ikke minst kan det forkludre forskning på feltet.

The Assessment Reform Group (ARG) har gjort mye forskning innenfor vurdering for læring. Dette teamet var en frivilling gruppe forskere som i 1989 ble satt sammen av «The British Educational Research Association» (NuffieldFoundation, u.å.). De skulle sørge for at retningslinjer for vurdering og undervisning baserte seg på relevant forskning. Dette resulterte blant annet i utgivelsen av «Inside the black box» (Black & Wiliam, 2010), der de har sterke argumenter *for* at vurdering for læring har en positiv effekt på læring. UDIR har basert endringer i forskrift til opplæringsloven i 2007 og 2009 på blant annet forskningen til ARG (Engh, 2011, s. 19). Deres arbeid har også vært av stor interesse i UDIRs arbeid med vurdering for læring og har derfor preget norsk vurderingspraksis.

2.3 Forskning på VFL

I senere tid har det blitt skrevet mye om vurdering for læring, nasjonalt og internasjonalt. Et stort fokus har blitt rettet mot nettopp dette tema, blant annet gjennom den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Også internasjonalt er dette et felt som forskes mye på.

Black et al. (2003) presenterer en kvalitativ studie som viser hvordan lærere har jobbet med VFL gjennom en lengre periode og resultatene av et slikt arbeid. Lærerne som deltok i studien var i hovedsak realfagslærere som underviste barn på 11-15 år. Grunnen til dette var at elever på denne alderen hadde nasjonale prøver, eller såkalt «high stakes test» (Black et al., 2003, s. 19). Lærerne fikk muligheten til å delta på seminarer, de ble fritatt fra å delta på fellesmøter slik at de fikk frigjort tid til prosjektet. Det oppsto tidlig i prosjektet diskusjon om hvilken funksjon summative tester skulle ha i arbeid med formativ vurdering, da lærerne mente det var urealistisk å skille disse to. Forskere mente at summative «high stakes» prøver hadde en negativ effekt på læring, men lærerne så på det som urealistisk å praktisere summativ og formativ vurdering som to ulike vurderingsformer. De ville heller skape en mer positiv relasjon mellom disse, der summative tester ble brukt med et formativt formål. Et eksempel på dette er at etter elevene har fått tilbake en prøve, skal de sammen med medelever gå igjennom og bli enige om riktige svar for så å lage en egen karakterskala (Black et al., 2003, s. 55). På denne

måten kan de sammenlikne sin karakterskala med lærerens og få en større innsikt i hva som forventes av dem og hva som ligger bak vurderingsarbeidet.

Tre andre fokusområder ble også presentert i Black et al. (2003, s. 31); questioning (spørsmål), feedback through marking (tilbakemelding og karakterer) og peer- and self-assessment by students (hverandre- og egenvurdering). Lærerne diskuterte muligheten for å implementere en tilbakemeldingspraksis uten karakterer. De begrunnet dette i sine erfaringer der elever i liten grad leste tilbakemeldingene, men sammenliknet karakterer med medelever. Kommentarene var ofte korte og ikke spesifikke, og det ble heller ikke satt av tid til å lese disse. Lærerne innså at det lå mye arbeid bak å skrive gode utfyllende tilbakemeldinger, derfor ble færre oppgaver/innleveringer karaktersatt. Resultatet av dette arbeidet var at elevene fikk muligheten til å følge opp kommentarer som ble gitt. Disse kommentarene skulle inneholde tilbakemeldinger på det som var gjort bra og det som måtte jobbes mer med og veiledning til dette. I følge Black et al. (2003, s. 48) var elevene i denne studien positive til disse forandringene, men det finnes også liknende studier der elevene i mindre grad er positiv til slike forandringer.

E. Smith og Gorard (2005) forsket i en klasse der lærerne kun gav tilbakemeldinger uten karakter. Dette er noen det elevene kunne si om karakterfri vurdering:

I disagree because we don't know what group we will be in next year.

I disagree as well, because you don't know whether to do better then.

If they tell you your mark you can try to get higher the next time (E. Smith & Gorard, 2005, s. 31).

Forskerne mente de negative holdningene til karakterfri vurdering hos elevene ikke nødvendigvis skyldtes fravær av karakterene i seg selv, men at de ble fratatt muligheten til å sammenlikne resultater og evnen til å kommunisere med foreldrene om prestasjoner i skolen. Til tross for dette viser E. Smith og Gorard (2005, s. 35) til William & Black (2002) som hevder at foreldre fra deres studier var positive til tilbakemeldingene. De mente de fikk en bedre forståelse av barnets ståsted i skolen slik at de kunne hjelpe barna bedre med skolearbeidet. Det er i forskning ikke en enighet om hvorvidt en karakterfri vurdering er en god metode for

vurdering for læring. Dette kan forklares med at implementering av slik praksis i klasserommet varierer i ulike forskningsprosjekt. Noe blant annet E. Smith og Gorard (2005, s. 37) konkluderte med etter endt studie:

Despite the initial enthusiasm among the staff in our study school, the interviews with students portray misgivings about this approach or, at least, about how it was implemented in this instance.

Det finnes mest forskning på VFL internasjonalt, men det finnes også noe forskning nasjonalt. I Norge gav Wilson i 2014 ut en doktorgradsavhandling som handler om en empirisk studie av lærerens forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Hun har intervjuet og observert én samfunnsfaglærer og én realfagslærer og deres elever. Wilson (2014, s. 96) sin studie viser blant annet at skriftlige tilbakemeldinger etter en prøve gir i mindre grad læringsfremmende effekt, men fungerer for lærere som et verktøy for å oppfylle elevenes rett til undervisningsvurdering. Dermed har de begrunnet en «forsvarlig» profesjonsutøvelse. Samtidig kommer det frem i studien at både elever og lærere har en oppfatning av at muntlige tilbakemeldinger er mer læringsfremmende og at skriftlige tilbakemeldinger har den funksjon å begrunne karakteren på et ferdig arbeid (Wilson, 2014, s. 92-94). Dette forutsetter at den muntlige tilbakemeldingen er involverende, det vil si at læreren tar utgangspunkt i elevens forståelse når tilbakemeldingen gis. I matematikk og naturfag fikk elevene i studien instrumentelle tilbakemeldinger som inneholdt instruksjoner. Elevene selv opplevde ikke dette som muntlige tilbakemeldinger som fører til læring.

Grunnen til at noen lærere ikke setter seg inn i elevens forforståelse handler om deres kompetanse i fagdidaktikk, ikke om fagets egenart (Wilson, 2014, s. 113). Videre forteller Wilson (2014, s. 189) at elevene selv mener læringsutbyttet blir større dersom tilbakemeldingene baseres på deres forståelser, noe som igjen fører til økt motivasjon og innsats for læring. Avslutningsvis konkluderer Wilson (2014, s. 189) med at lærere med få år som aktive profesjonsutøvere i større grad er opptatt av å dokumentere en ansvarlig yrkesutøvelse (i denne konteksten, skriftlige tilbakemeldinger), selv om disse ikke nødvendigvis er læringsfremmende. Samtidig opplever lærere med lengre erfaring at de ikke får dokumentert sin ansvarlige profesjonsutøvelse, da det kan være utfordrende å

dokumentere blant annet de muntlige tilbakemeldingene elevene mottar (løpende og involverende tilbakemeldinger).

Kort oppsummert viser forskning på feltet varierende resultater, da implementeringen av tiltak har vært ulik. Det kan se ut til at implementering av VFL i humaniora-fag kommer mer naturlig, da metodene allerede er en naturlig del av undervisningen. Innenfor realfagene preges undervisning fremdeles av en vurderingstradisjon som ikke nødvendigvis oppleves som VFL av elevene. Hvorfor det er slik, er komplekst spørsmål som ikke nødvendigvis har et fasitsvar.

2.4 Vurdering i matematikk

Økt fokus på VFL har ført til endret vurderingspraksis i den norske skole. Diskusjonen om vurdering har gått fra å hovedsakelig omhandle karakterer og eksamener til andre vurderingsformer som motiverer elevene og er til hjelp for å lære mer (Engh, 2011, s. 17). Begreper som har blitt introdusert er eksempelvis vurdering for læring, egenvurdering og summativ vurdering. I følge Engh (2011, s. 17) skal disse hjelpe til å øke lærerens vurderingskompetanse.

Gjennom skolepolitiske debatter har det kommet indikasjoner på at endringer i vurderingspraksis kan forbedre resultater og læringsutbyttet til elever. Til tross for dette har matematikkfaget en lang og sterk vurderingstradisjon som er vanskelig å endre på. Denne tradisjonen omfatter testing og prøver og Sandvik et al. (2012, s. 140) mener at «faget i verste fall kan undervises som et dekontekstualisert sett med ferdigheter». I FIVISs delrapport om vurdering i skolen kommer det fram at flere lærere mener det ikke er mulig å bruke egen- og hverandrevurdering (som er en del av VFL) (Sandvik et al., 2012, s. 140). Dette begrunner de med fagets egenart og mangelen på kompetanse om andre vurderingsformer. Bennett (2011, s. 18-19) peker på at nettopp manglende kompetanse om vurdering for læring, samt verktøy for å praktisere VFL er en av hovedgrunnene til at endring i vurderingspraksis i er vanskelig.

Til tross for at en endring i vurderingspraksis er vanskelig, kan det se ut til at det er en nødvendighet for å utvikle faget og gi elevene en økt matematikkforståelse. Sandvik et al. (2012, s. 140) forklarer at elever ikke vil forstå matematiske prinsipper og prosedyrer fullt ut før de kontekstualiseres. Altså, matematikk betinges av en relasjonell forståelse. Eksempelvis kan elever som svarer feil på «typiske» tester i prøvesammenheng, vise høy matematisk kompetanse gjennom samtale og intervju (Driscoll og Bryant, 1998:21 i Sandvik et al., 2012, s. 140). Det er derfor viktig å utvikle gode alternative vurderingsformer i tillegg til de tradisjonelle testene som blir benyttet i dag.

Oppsummert ser vi at det er lite sammenheng mellom teori, som oppfordrer til varierte vurderingsmetoder, og praktisering av vurdering i matematikkfaget. I intervjuene gjennomført av Sandvik et al. (2012, s. 140),

...hevder flere av lærerne at matematikk er et mer 'konkret' fag å vurdere i, og at det er enklere å gi tilbakemeldinger til elevene. Som en ungdomsskolelærer sier: 'ofte er det sånn enten eller, enten kan du Pytagoras eller så får du ikke til det.

På den andre siden forteller Fjørtoft (2013, s. 63) at elever som utelukkende vurderes med regneoppgaver på poeng-/karakterbaserte prøver ikke får tilgang til tenkning som ligger bak matematiske prosedyrer. Dette kan føre til at elever ikke «forstår underliggende matematiske prinsipper, at de ikke blir tilstrekkelig utfordret til å anvende et matematisk begrepsapparat i muntlige situasjoner» (Fjørtoft, 2013, s. 63).

2.5 Tilbakemelding

Ovenfor har tilbakemelding som en del av VFL blitt presentert, både gjennom forskning og teori. I dette kapitlet vil tilbakemelding bli satt under lupen, og isoleres fra begrepet VFL. I litteraturen brukes ofte tilbakemelding som det norske ordet for feedback. Begge begrepene har samme meningsinnhold, men til tross for dette kan begrepet tilbakemelding bli oppfattet som det motsatte av en fremovermelding (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 12). På grunn av slike oppfatninger mener Hartberg et al. (2012, s. 12) at noen foretrekker å bruke begrepet feedback, da dette begrepet ikke ser ut til å ha fått et tilbakeskuende fokus. Til tross for at tilbakemelding som begrep kan tolkes ulikt, er den generelle oppfatningen i teorien på feltet

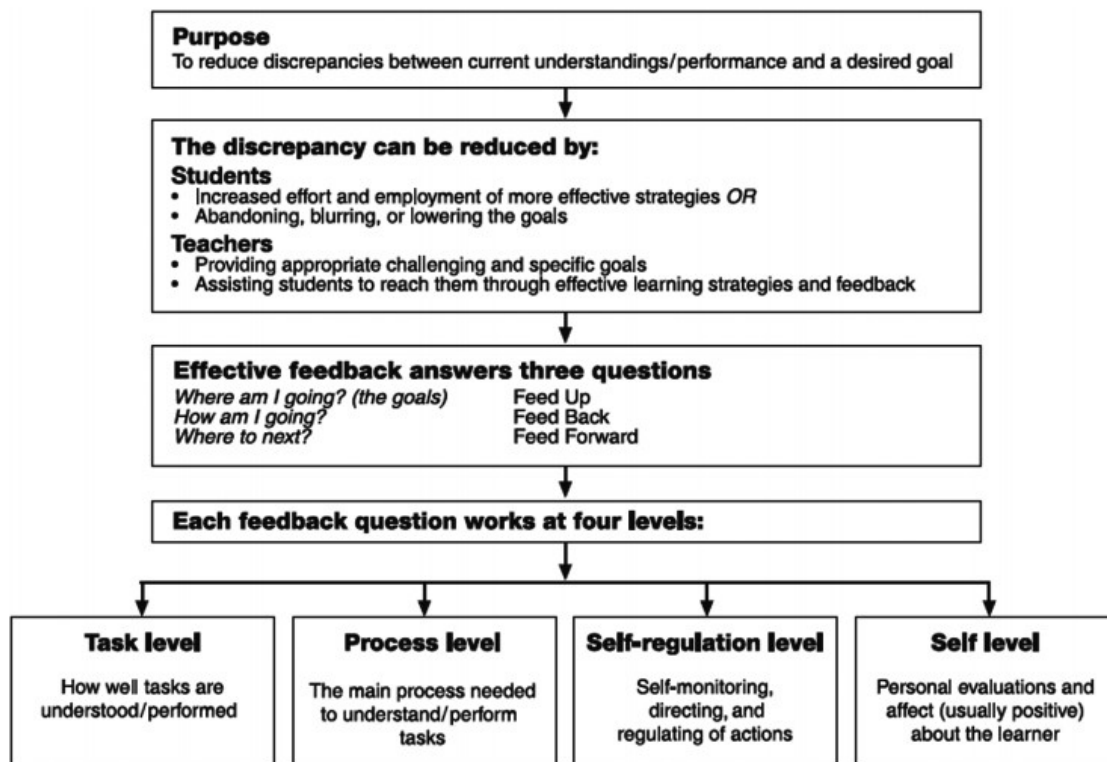
at tilbakemelding rommer fremoverpekende informasjon. Et eksempel er Gamlem (2015, s. 14) sin tolkning av begrepet tilbakemelding:

Informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller en medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for videre arbeid.

Hattie og Timperley (2007, s. 81) forteller at tilbakemeldinger har stor påvirkning på elevers læring og prestasjoner, dog kan dette også være i negativ retning. Da tilbakemeldinger har en så stor påvirkningskraft, mener Gamlem (2015, s. 11) at det viktig at lærere har kunnskap om hvordan tilbakemeldinger bør brukes for å fremme læring.

For å belyse hvilken påvirkning tilbakemeldinger kan ha på elevers læring og prestasjoner, har Hattie og Timperley (2007) gjort en metastudie som omfatter ulike typer tilbakemeldinger og deres effekt. I denne metastudien kommer det fram at tilbakemelding kan ha ulik effekt på læring og i noen tilfeller negativ effekt. Denne metastudien har sine utfordringer, da forskningen fokuserer på mange ulike former for tilbakemelding og mange ulike elevsammensetninger og alderstrinn. Denne utfordringen har mange metastudier, eksempelvis Black og Williams studie som viser til effekten formativ vurdering har på læring (Black & Wiliam, 2010). Bennett (2011, s. 11) stiller spørsmålsteget om hvorvidt slike mangfoldige studier kan bli satt sammen og oppsummert på en fornuftig måte ved bruk av gjennomsnittstatistikk som for eksempel metaanalyser. Han sier videre at man bør være varsom med å fortolke effektforskning, da forholdene rundt en enkelt studie kan ha store påvirkninger på resultatene til metastudien som helhet. Dette igjen kan påvirke studiens validitet og hvorvidt studien måler det den hevder den måler.

Til tross for validitetsspørsmålet til slike metastudier, ser det ut til å være en tilsynelatende enighet om hvordan man kan gi gode tilbakemeldinger der målet er å fremme læring. Hattie og Timperley (2007) har ut ifra denne metastudien utviklet en modell for å fremme læring gjennom tilbakemeldinger.



Figur 1 - A model of feedback to enhance learning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87)

Denne modellen forklarer at formålet (purpose) med tilbakemelding er å redusere avstanden mellom den nåværende kunnskapen og den nødvendige kunnskapen for å oppnå målet. Videre viser de at det er tiltak eleven selv kan gjøre, eksempelvis tilegne seg effektive strategier, tilpasse målet, og tiltak læreren kan gjøre (gi klare, realistiske mål og strategiopplæring og gode tilbakemeldinger).

Ut ifra modellen skal en god tilbakemelding besvare tre spørsmål; «where am I going? How am I going? Og Where to next?» Disse blir også omtalt som «feed up», «feed back», og «feed forward». «Feed up» handler om målet. Målene kan være vide eller smale, men det er viktig at de er spesifikke og relatert til en oppgave. Hartberg et al. (2012, s. 23) forteller at det er vanskelig å gi feedback uten at det ligger en oppfatning om hvilke mål for kompetanse eleven skal nå. Dersom man ikke vet hvor man skal, kan feedback oppleves tilfeldig og uten sammenheng. De konkluderer i at uten mål kan i utgangspunktet alle kommentarer være passende. I tillegg mener Hartberg et al. (2012, s. 23) at spørsmålet «Hvor skal jeg» blir

avgjørende, og at læreren og eleven i denne feedbacksituasjonen er samstemte om mål for arbeid i etterkant. Med andre ord kan ikke feedback eksistere i et vakuum.

«Feedback» er selve tilbakemeldingen til eleven. Hattie og Timperley (2007, s. 89) forteller at denne gis av lærer (eller ved egen- eller hverandrevurdering) og bør være relatert til et tidligere satt mål og ikke minst til kjennetegn på måloppnåelse. De skriver videre at informasjon om progresjon og hvordan jobbe videre er viktige elementer for at eleven skal ha utbytte av tilbakemelding. For å besvare spørsmålet «How am I going?» får ofte elevene en prøve eller en «sluttvurdering» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Slike tilbakemeldinger fører sjeldent til at elev eller lærer får svar på spørsmålet. Dette bekrefter Gamlem (2015, s. 115) når hun presenterer elevers oppfatninger av karakter/poeng som tilbakemelding:

De sier at det er greit å få tilbakemeldingsinformasjon om hva læreren synes om elevens prestasjon, men at denne tilbakemeldingen handler om verdsetting av det de har gjort, og ikke gir noe informasjon om hva de kan gjøre bedre.

Til tross for at testing ofte brukes som et verktøy for tilbakemelding, gir den ikke nødvendigvis den beste tilbakemeldingen for vurdering for læring.

Hattie og Timperley (2007, s. 90) skriver at «Where to next?» er det spørsmålet som kan ha størst innvirkning på elevens læring. Ved å besvare dette spørsmålet kan eleven i større grad bli selvregulert i læringsprosessen, utvikle flere læringsstrategier, få en større dybdeforståelse og få mer informasjon om hva som er og ikke er forstått. Eller som Hartberg et al. (2012, s. 91) presenterer: «A learner is someone who knows what they know, knows what they don't know, and knows what to do when they don't know what to do». Dessverre kan svar på spørsmålet «Where to next?» ofte bli besvart med «mer»; flere oppgaver, større forventninger.

Disse tre spørsmålene, som utgjør det samlede begrepet tilbakemelding, fungerer på fire ulike nivå. «Task level», «process level», «self-regulation level» og «self level». «Task level» (oppgavenivå) inneholder informasjon om arbeidet er rett eller galt (korrigerende tilbakemelding) og kan også peke på hva som må gjøres for at oppgaven skal bli bedre. (Hattie

& Timperley, 2007, s. 90). *For mange* tilbakemeldinger på oppgavenivå kan få elevene til å fokusere kun på det nærliggende målet. En slik tilbakemelding har ofte ikke overføringsverdi da tilbake- og fremovermeldingen er rettet mot den spesifikke oppgaven istedenfor strategien for å oppnå målet. Gamlem (2015, s. 117-118) forteller at tilbakemelding på oppgavenivå ofte blir gitt etter at arbeidet/temaet er utført. I ungdomsskolen kan dette være i form av en karakter. I følge Hartberg et al. (2012, s. 125-126) vil det å gi tilbakemeldinger sammen med karakterer gi et feil utgangspunkt. Dette begrunner de i at å gi karakter fører til at lærer opplever et behov for å begrunne denne. Som konsekvens av dette, har ikke tilbakemeldingen lengre en balanse mellom mestringsbeskrivelser (ros) og fremovervendte råd. Rådene vil styres av karakteren eleven har fått. Dette kan føre til at elever får råd som ikke er tilpasset den enkelte, men at karakteren begrunnes ut ifra kravene som er satt til elevgruppen som helhet. Videre skriver Hartberg et al. (2012, s. 126) at dersom tilbakemelding og karakter gis i slutten av et emne kan tilbakemeldingen bli en påpekning av feil istedenfor råd. Dette kan føre til en lite læringsfremmende tilbakemelding som ikke lengre er tilpasset eleven.

En tilbakemelding på «Process level» (prosessnivå) handler om prosesser og strategier som tas i bruk for å gjøre ferdig et produkt/oppgave. Dette kan for eksempel være utvikling av effektive strategier for å automatisere multiplikasjonstabellen. Disse tilbakemeldingene har, i motsetning til de fleste tilbakemeldinger på oppgavenivå, en overføringsverdi. Dette på grunn av nytten de kan ha i et nytt tema (Gamlem, 2015, s. 118). Tilbakemeldinger på prosessnivå vil ikke miste nytteverdien dersom de gis i slutten av et tema slik tilbakemeldinger på oppgavenivå ofte gjør.

Tilbakemelding på «Self-regulation-level» (selvregulering) retter seg mot hvordan elever kontrollerer, styrer og regulerer egne læringsprosesser mot læringsmålet (Gamlem, 2015, s. 93). For at eleven skal kunne dra nytte av tilbakemeldinger på dette nivået må eleven ha en lærings- og vurderingskompetanse innebærer egenvurdering og evner til å søke informasjon om eget arbeid. En god forutsetning for å gi gode tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå er et trygt og utfordrende læringsmiljø der elever føler seg trygge nok til å spørre et råd. I denne sammenhengen er et samspill mellom engasjement, kontroll og selvtillit en viktig forutsetning

for eleven. Også denne typen tilbakemeldinger har en overføringsverdi til andre oppgaver, uavhengig av tidspunktet den blir gitt. For å nyttiggjøre seg av tilbakemelding på selvreguleringsnivå trenger elever, ifølge Gamlem (2015, s. 31) noe av den samme vurderingskompetansen som en lærer har, for å gjøre en vurdering med sammenlikning av nåværende prestasjon opp mot en standard eller kriterier. Det er derfor flere forskere som konkluderer i at egenvurdering er viktig for en god tilbakemeldingspraksis (Gamlem, 2015, s. 31).

Tilbakemelding på «Self-level» (personnivå) handler om personlige tilbakemeldinger rettet mot individet. De inneholder i liten grad informasjon om oppgaver og har ofte ingen eller liten læringsfremmende effekt. Denne formen for tilbakemeldinger er lite effektiv i lærings-situasjoner, men er likevel en del av modellen på grunn av sin fremtredende rolle i klasserommet. Et eksempel på en slik tilbakemelding kan være: «du er flink», «godt jobbet», «flott!».

Ifølge figur 1 inneholder en god tilbakemelding informasjon fra oppgave- prosess- og selvreguleringsnivået. Individfokuserte tilbakemeldinger som fokuserer på faglige prestasjoner og ikke personlige egenskaper kan også ha en positiv effekt på læring. Disse er gode tilbakemeldinger fordi de omhandler arbeidet/oppgaven og ikke individet. På denne måten kan man unngå at eleven utvikler unnvikelsesstrategier.

2.6 Utviklingen av tilbakemelding som del av det politisk konsept VFL

I dette underkapittelet ønsker vi å beskrive VFL og tilbakemelding som VFL slik begrepene fremstår i et utvalg politiske dokumenter, hovedsakelig stortingsmeldinger. I den forbindelse ønsker vi å få et kronologisk perspektiv på utviklingen der vi starter 1989 og følger utviklingen frem til situasjonen i dag. For at vi som forskere, og leseren av denne oppgaven, skal forstå utviklingen av begrepet VFL og tilbakemelding som VFL, er det nødvendig å forstå bakgrunnen for dagens vurderingssystemer.

I 1989 skrev A.-M. Smith (1989) en norsk rapport til OECDs vurdering av norsk utdanningspolitikk. Allerede da ble det påpekt at det ikke fantes et effektivt system for å kontrollere skolestandard i Norge (A.-M. Smith, 1989, s. 153). Norge gikk på 80-tallet over fra en sentralt styrt til en lokalstyrt ressursfordeling. Nå måtte lokale myndigheter ta avgjørelsene selv for å sikre gode skoleforhold. Dette ville for flere distrikt gjøre ressursfordeling vanskelig, da skolene måtte konkurrere med andre kommunale tjenester, eksempelvis helsevesenet. For å opprettholde en lik skolestandard påpeker A.-M. Smith (1989, s. 153) at departementet bør sette opp landsdekkende normer som lokale myndigheter og skoler må overholde. For å klare dette blir det foreslått et overordnet organ som både skal sikre skolen profesjonell støtte og fungerer som tilsynsførere.

Først i 2002 kom det et forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Kunnskapsdepartementet, 2002b). Der det blant annet kommer frem at:

Det mangler redskaper som kan gi skoleeierne bedre muligheter for å vurdere resultater og prosesser i opplæringen.

Norge er ett av få land i Vest-Europa som mangler et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen.

Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering må ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode læresteder. Utvalget vil ytterligere komme tilbake til dette i sin endelige rapport.

Av disse konklusjonene hadde utvalget forslag om at det skulle innføres nasjonale prøver. Disse prøvene skulle ha til hensikt å gi en god indikasjon på kvaliteten på opplæringen. Fordelen med slike tester skulle være å gi et bilde av elevers læringsutbytte generelt og utviklingen over tid for hele landet.

I 2004 ble det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) etablert (Nusche et al., 2011, s. 24). Med dette fulgte også nasjonale prøver og andre verktøy for vurdering av kvalitet i skolen. I Nusche et al. (2011, s. 33), stilles det spørsmål til hvorvidt nasjonale prøver har noen annen funksjon enn å måle resultater; det er ikke nødvendigvis en klar sammenheng mellom nasjonale prøver og klasseromspraksis og de kriteriene lærere bruker for sine egne vurderinger. Det finnes ingen klare retningslinjer på hvordan resultater fra nasjonale prøver

skal komme undervisning og vurderingspraksis i klasserommet til gode (Nusche et al., 2011, s. 33). Siden det ikke fantes klare retningslinjer for hva en læringsrik vurderingspraksis i klasserommet burde inneholde, skulle dette få et større fokus i årene fremover.

I St. meld. Nr. 16 ... og ingen sto igjen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 79) ytrer departementet et ønske om å forbedre regelverket om vurdering. På denne måten vil man tilrettelegge for mer likeverdig og rettferdig vurdering. Her vektlegges det en individvurdering som motiverer og bidrar til læring (VFL). For at elevene skal få økt læringsutbytte mener departementet at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging bør få høyere prioritering i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 77). En god tilbakemelding blir beskrevet som en faglig, realistisk og nødvendig tilbakemelding som har som mål å øke læringsutbyttet til eleven. I tillegg blir lærerens og skolens vurderingskompetanse og evner til å vurdere elevens måloppnåelse omtalt. Departementet ønsket å prioritere midler til å bedre lærerens kompetanse til å vurdere elevens faglige måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 79).

Året etter denne stortingsmeldingen ble publisert, lanserte utdanningsdirektoratet et prosjekt for bedre vurderingspraksis. Her står det blant annet at «mange elever ikke får god nok informasjon om hvor de står i forhold til målene i læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3). Formålet med prosjektet var blant annet å gi en nasjonal retning og en faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse i fag. Resultatene viser at det er et behov for en tydeliggjøring av hvilke vurderingspraksiser som er i tråd med gjeldende lovverk. Et flertall av lærerne ble enige om at kjennetegn på måloppnåelse bidro til at de kunne gi elevene mer faglig relevante tilbakemeldinger. Etter endt prosjekt anbefalte UDIR en videre satsning på VFL. Dette resulterte i den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*, som startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2014). *Vurdering for læring* er fortsatt en nasjonal satsning, etter en videreføring i 2013.

I St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007), får begrepet tilbakemelding større fokus, der de poengterer at tilbakemeldinger er et av de mest effektive virkemidlene for økt læring. Samtidig vises det til at slike tilbakemeldinger i mindre grad er tilstede i klasserommet, mens bruk av allmenn ros er mer fremtredende. Her defineres gode tilbakemeldinger som bekreftelser på rett svar, etterspørslers på forklaringer og hint eller tips til elev om hva man skal gjøre videre. Disse kan gis både individuelt og innenfor klasserommets felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 30). Også i denne stortingsmeldingen skrives det om nødvendigheten av å øke vurderingskompetansen til lærere (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 68).

Tilbakemelding som begrep har gått fra å bli nevnt som en «bisetning» i politiske dokumenter som omhandler vurdering og læring, til å ha en sentral rolle når det diskuteres læringsfremmende tiltak. Meld. St. 22 *Motivasjon – mestring – muligheter – ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir tilbakemeldinger nevnt svært mange ganger. De begrunner nødvendigheten av gode tilbakemeldinger med at tallkarakterer ikke vil gi tilstrekkelig informasjon om elevens faglige ståsted. Som grunnlag for bedre læring bør elever få jevnlig tilbakemeldinger med informasjon om svakheter og styrker ved deres arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Videre understreker de at vurdering og tilbakemelding er forankret i både lov og læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 60). De sier også at det finnes tilstrekkelig dokumentasjon til å fastslå at gode tilbakemeldinger ikke bare har en læringsfremmende effekt, men også en innvirkning på motivasjonen til elevene. Samtidig viser resultater fra Elevundersøkelsen i 2010 at elever på ungdomstrinnet opplever at de får få tilbakemeldinger som forteller dem om hvilket forbedringspotensial de har (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 60).

I samme stortingsmelding blir *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering* presentert. Disse er de samme prinsippene som blir presentert på UDIRs nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2015a), som en del av veiledning til VFL. Dette dokumentet blir nærmere beskrevet i kapittel 3, analyse av politiske dokumenter. Disse fire prinsippene er at elevene:

- *forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem*
- *får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres*
- *får råd om hvordan de kan forbedre seg*
- *er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid og utvikling*
(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 62)

Slik også nevnt i tidligere stortingsmeldinger blir lærerens kompetanse i å gi gode faglige tilbakemeldinger presentert som en forutsetning for at eleven skal lære noe av dem. I tillegg til lærerens kompetanse, blir det nå nevnt at eleven også trenger trening og kompetanse i å ta i bruk tilbakemeldinger de får, slik at de kan bruke disse i egen læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 81).

Kunnskapsdepartementet (2011, s. 62) kommer med en anbefaling om å utvide satsningen *Vurdering for læring* på ungdomstrinnet, da de mener dette er et viktig arbeid for å utvikle vurderingsverktøy og metoder for VFL. Arbeid med å utvikle vurdering og tilbakemelding som et læringsfremmende tiltak er på ingen måte ferdig, men i Meld. St. 20 På rett vei (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 33) kommer det frem at en «læringsfremmende vurderingskultur begynner å sette seg i grunnopplæringen.»

Frem til nå har vurdering hatt et pedagogisk fokus, der det er tatt lite hensyn til fagdidaktiske rammer. I Meld. St. 28 *Fag – fordypning – forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58) blir dette fokuset derimot flyttet over til vurdering i fagene. Som en del av *Lærerløftet, på lag med kunnskapsskolen*, presenteres en strategi for å videreutvikle kunnskapsskolen. Flere av disse tiltakene er ment for å skape en bedre vurderingskompetanse og i det fagdidaktiske innholdet i videreutdanningstilbudene skal elevvurdering vektlegges i større grad enn før. Departementet anbefaler også at progresjon i kompetansemål for fag bør komme tydeligere frem i læreplanen. Dette skal være grunnlag for en underveisvurdering som er mer presis.

Dette delkapittelet kan oppsummeres med at i 1989 kom det ut en rapport til OECDs vurdering av norsk utdanningspolitikk. Der kom det frem at Norge ikke hadde et system for å kontrollere standarden i skole-Norge, da kommunene fikk ansvar for oppfølging i skolen. I 2002 kom det

et forslag til rammeverk for Norsk kvalitetsvurderingssystem, da ble det et styrket fokus på vurdering i skolen. I 2004 ble NKVS etablert og i den forbindelse ble nasjonale prøver innført og man fikk andre verktøy for kvalitetsvurdering. Etter innføring av en ny læreplan ønsket kunnskapsdepartementet å forbedre regelverk om vurdering og vurdering som bidrar til læring ble trukket frem som et viktig verktøy. I den forbindelse ble tilbakemelding som vurdering introdusert. I årene som kommer får VFL og tilbakemelding et økende fokus og blir trukket frem som et av de viktigste virkemidlene for økt læring i skolen. Likevel har disse begrepene kun et generelt pedagogisk fokus frem til 2016. Her trekkes det frem at man må jobbe enda mer spisset med tilbakemelding. Dette innebærer et større fagdidaktisk fokus, både i skolen og i lærerutdanning/videreutdanning. Det pekes fremover på en revidert læreplan, der det skal tilrettelegges for at man lettere kan bruke VFL og tilbakemelding i *fag*.

3 Analyse av politiske dokumenter

I dette kapitlet presenteres og analyseres et utvalg politiske dokumenter lærere bør og må forholde seg til. Det er mulig å gjennomføre studien denne oppgaven baseres på, uten å ha analysert de politiske dokumentene. Men ved å gjennomføre denne analysen kan man få en forståelse for hva tilbakemelding som politisk konsept er, uten at denne forståelsen er litteraturens, lærerens eller våre egne tolkninger. På denne måten kan man skille mellom egne fortolkninger og det som faktisk står i dokumentene. Det er til hjelp å skille disse når intervjuene skal analyseres da lærerne forholder seg til dokumentene og ikke våre fortolkninger av disse.

3.1 Begrunnelse av utvalg av politiske dokumenter

De utvalgte tekstene som skal analyseres er hentet fra Utdanningsdirektoratets (UDIR) nettsider. Direktoratets oppgaver er at de «...skal sikre at norsk utdanningspolitikk iverksettes slik at barn, unge og voksnes rettigheter til likeverdig tilbud i barnehage, skole og opplæring blir ivaretatt.» (regjeringen.no, u.å.). I tillegg tilbyr de kompetanseutvikling, veiledning, verktøy og støttemateriell. To av tekstene er støttemateriell til underveisvurdering og tilbakemelding. Fire av tekstene er fra UDIRs fortolkninger av paragrafer fra forskrift til

opplæringsloven. I følge UDIR skal disse avklare juridiske spørsmål og hjelpe til å forstå regelverket for vurdering bedre (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

De fire tekstene er som nevnt, UDIRs fortolkninger av paragrafer fra forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Disse paragrafene er §3-1 Rett til vurdering, §3-2 Formålet med vurdering, §3-11 Undervisvurdering og §3-13 Halvårsvurdering i fag for elever. Utvalget av paragrafer er gjort på bakgrunn av sin relevans med tanke på vurdering, undervisvurdering og tilbakemelding som undervisvurdering. Da disse er en del av opplæringsloven må alle lærere, i kraft av sin stilling, forholde seg til dem.

I tillegg til lovverket er også støttemateriell fra UDIR sine nettsider tatt med. Lærere blir ikke pålagt å bruke dette materialet, men er ment som et hjelpemiddel for å forstå og kunne integrere tilbakemelding som undervisvurdering slik som fortolkningen av lovverket forklarer. I dokumentet for videreføring av den nasjonale satsningen for VFL blir det henvist til nettsiden til UDIR om vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Derfor kan det for flere lærere ha vært relevant å sette inn i disse nettressursene. I tillegg tilbyr disse tekstene mer inngående informasjon om tilbakemelding. Disse to tekstene er *Fire prinsipper for god undervisvurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) og *Gi gode faglige tilbakemeldinger* (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

3.2 Hva er analyse, hvordan gjør man det

For å systematisk undersøke og fortolke et datamateriale kan man bruke innholdsanalyser (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Den innholdsanalysen som blir brukt i dette kapitlet er en konvensjonell innholdsanalyse. Dette innebærer et dypdykk i datamaterialet med hensikt å beskrive et fenomen (eller begrep) og hva som kjennetegner det (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Hvordan kategorier utvikles kan variere. Våre kategorier ble utviklet med hensikt i å formulere spørsmål som skulle besvare hva tilbakemelding er. Disse spørsmålene skulle bidra til forståelse bak meningsinnholdet i begrepet; «Hvordan gi tilbakemelding», «Hvorfor gi tilbakemelding», «Hva er tilbakemelding» og «Rettigheter

tilknyttet tilbakemelding». Deretter ble de utvalgte dokumentene systematisk gjennomgått og kategorisert ut fra disse kodene. På denne måten ble det utviklet en forståelse for begrepet uten å bruke eksisterende teori eller forforståelser.

Når tekstene gjennomgås blir de delene av teksten der tilbakemelding blir omtalt, eksplisitt og implisitt, kodet. Dette omfatter tilbakemelding som begrep og synonymer, eller typer vurdering med hensikt å gi elevene tilbakemelding. Disse ligger inn i et nytt dokument under de tilhørende kategoriene. Kategoriene oppsummeres og skal til slutt gi et klarere bilde på hva tilbakemelding som politisk konsept er, og hvordan og hvorfor man skal bruke de.

3.3 Analyse

I analysen vil underveisvurdering og halvårsvurdering presenteres. Disse er typer tilbakemelding som formidles til elevene. Måten de formidles vil være gjennom en tilbakemelding, dette kan skje både skriftlig og muntlig. Derfor kan disse to begrepene indirekte forstås som tilbakemelding.

3.3.1 Hva er tilbakemelding?

I begrepsavklaringen forklarer vi vår egen forståelse av hva tilbakemeldinger er. Denne omfatter både en tilbakemelding og fremovermelding. Dette er i tråd med det som står i §3-11 om underveisvurdering og i §3-13 om halvårsvurdering:

§3-11 (...)underveisvurderingen skal inneholde to komponenter. Den skal gi

1. informasjon om hva eleven, lærlingen eller lærekandidaten mestrer (tilbakemeldinger)
2. veiledning om hvordan eleven, lærlingen og lærekandidaten kan øke kompetansen sin i faget (fremovermeldinger).

Informasjon om hva eleven mestrer refererer til det som har blitt gjort, og veiledningen referer til hva som kan gjøres videre i faget. Selv om tilbakemelding kun blir nevnt i én av komponentene utgjør begge komponentene tilbakemeldingen som en helhet. På grunn av at

begrepene tilbakemelding og fremovermelding skilles fra hverandre kan det bli vanskelig å forstå hva en tilbakemelding egentlig er.

I paragrafen om halvårsvurdering sier de det samme, men det presiseres at hva eleven mestrer skal ha rot i kompetansemålene. Her skilles ikke begrepene tilbakemelding og fremovermelding fra hverandre.

§3-13 Halvårsvurderingen er en del av undervisvurderingen. Den skal altså gi informasjon om hva eleven mestrer etter kompetansemålene i læreplanen og gi veiledning om hvordan eleven kan øke kompetansen.

I veiledningen til UDIR på hvordan gi gode faglige tilbakemeldinger presenteres tre punkter som en tilbakemelding bør inneholde slik at den skal fremme læring.

- hvor de er i sin læring
- hvor de skal
- hva de bør gjøre for å komme videre i læringen

Det refereres ikke til forskning/teori eller paragrafer i forskrift til opplæringsloven, men det er tydelig at den er inspirert av begge deler, da det i samme artikkel listes opp kjennetegn på gode faglige tilbakemeldinger som har opphav i teori av Gamlem (det vises ikke til kilder). I tillegg til disse punktene forklares det at tilbakemeldinger skal baseres kompetansemålene og også handle om læringsprosesser.

Dette kan for eksempel være tilbakemeldinger som utfordrer elever eller lærlinger på hvilken strategi de bruker når de står fast i arbeidet med en oppgave. Det kan også være tilbakemeldinger som handler om hvordan de søker etter informasjon og tar i bruk tilbakemeldinger for å finne ut av hvor de er i sin læringsprosess, hvor de skal og hva de må gjøre for å komme videre.

Oppsummert er tilbakemelding informasjon om elevens faglige ståsted opp mot kompetansemål samt veiledning om hvordan utvikle seg videre. I følge UDIR omfatter tilbakemelding også informasjon om selve læringsprosessen.

3.3.2 Hvorfor gi tilbakemelding?

For å fremme en god tilbakemeldingspraksis kan det være nyttig å vite hvorfor man skal gi tilbakemeldinger. Formålet med tilbakemelding kan i denne sammenhengen forstås som et synonym til hvorfor gi tilbakemelding.

I tolkningen av forskrift til opplæringsloven står det at:

§3-2 ...vurderingen skal altså både gi god tilbakemelding, og hjelpe elevene, lærlingene og lærekandidatene til videre læring.

Dette er den eneste paragrafen som tar for seg formålet med tilbakemelding. Her står det at formålet er å hjelpe til videre læring. I artikkelen om gode faglige tilbakemeldinger kommer det i tillegg fram at gode faglige tilbakemeldinger kan ha stor læringsfremmende effekt. Elevene kan også oppleve å bli mer motivert.

Elever og lærlinger lærer mer og blir mer motivert når de får muligheten til å bruke tilbakemeldinger til å forbedre arbeidet eller prestasjonen sin.

UDIRs oppfordring til å gi tilbakemelding på læringsprosessen begrunnes med et disse kan ha en overføringsverdi til andre oppgaver. Det betyr ikke at tilbakemelding på faglig ståsted *ikke* har en overføringsverdi, men at det ikke nevnes i denne sammenhengen.

Disse tilbakemeldingene har overføringsverdi til andre oppgaver elevene og lærlingene skal løse.

Oppsummert sier lovverket at å gi tilbakemeldinger kan være til hjelp for videre læring. UDIR utvider dette ved å si at det i tillegg kan gi mer motiverte elever, ha stor læringsfremmende effekt samt at tilbakemeldingene kan ha en overføringsverdi.

3.3.3 Hvordan gi tilbakemelding?

Selv om man vet hva en tilbakemelding er og hvorfor man skal gi den, er det ingen automatikk i at en tilbakemelding blir vurdering for læring. I artikkelen *Gi gode faglige tilbakemeldinger* presenteres det noen grep man kan ta for at tilbakemelding skal bli vurdering for læring.

... Det er helt avgjørende at du som lærer eller instruktør er bevisst på hva slags tilbakemeldinger du gir til hver enkelt og tidspunktet for tilbakemeldingen.

... Tilbakemeldinger som peker framover, såkalte fremovermeldinger, vil ha størst effekt for læringen dersom de er en del av den daglige opplæringen og tilpasses den enkelte elev eller lærling.

...Læreren eller instruktøren må tilpasse innhold og mengde tilbakemelding til der den enkelte elev eller lærling er i sin læringsprosess. Eleven eller lærlingen kan f.eks. gi opp i stedet for å øke innsatsen hvis tilbakemeldingen blir gitt på et tidspunkt eller i en situasjon hvor eleven eller lærlingen ikke er klar for den.

... Det innebærer for eksempel at du som lærer eller instruktør prøver å forstå hvordan eleven eller lærlingen har tenkt når han eller hun har løst en oppgave, og tar hensyn til dette i tilbakemeldingen som blir gitt.

Ut i fra artikkelen handler det å gi gode tilbakemeldinger mye om å være bevisst på tidspunktet den gis. En viktig faktor for å gi en god tilbakemelding er å finne riktig tidspunkt å gi den på. I tillegg er det viktig å integrere den i den daglige opplæringen samtidig som den tilpasses hver enkelt. Disse tilbakemeldingene skal baseres på lærerens forståelse av elevens kunnskaper.

I tolkningen av forskrift til opplæringsloven fokuseres det ikke på utforming og tidspunkt man gir tilbakemeldinger, men på når den skal være skriftlig/muntlig og når det skal være med karakter. I utgangspunktet kan tilbakemeldinger gis skriftlig og muntlig, bortsett fra halvårsvurdering med karakter som *skal* gis skriftlig. Lite av det som presenteres i forskriftene handler om hvordan gi tilbakemelding, men i §3-11 om underveisvurdering skrives det at det er opp

til læreren hvordan tilbakemeldingen skal gis så lenge den er en kontinuerlig og integrert del av opplæringen.

Det innebærer at den (underveisvurderingen) skal være en kontinuerlig og integrert del av opplæringen. Det er ikke noe formkrav, underveisvurderingen kan være både skriftlig og/eller muntlig.

Oppsummert kan man si at det ikke presenteres krav om hvordan tilbakemelding skal gis, men at det er opp til skoleeier og lærer hvordan de skal utformes. Her kan UDIRs artikler være til hjelp, da de har formulert noen grep man kan ta for å kunne gi gode tilbakemeldinger.

3.3.4 Hvilke rettigheter?

I lovverket er det få krav til hvor mye, hvor ofte og hvordan en skal gi tilbakemeldinger. De rettighetene som presenteres kan betegnes som minimumskrav for å få oppfylt sin rett til underveisvurdering:

Retten til vurdering omfatter både underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon.

Retten til tilbakemeldingen omfatter det som i lovverket omtales som underveisvurdering og halvårsvurdering. I §3-11 om underveisvurdering presenteres følgende:

Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal få underveisvurdering løpende og systematisk, både i fag, i orden og i adferd.

Alle elever, lærlinger og lærekandidater har rett til en samtale med kontaktlærer eller instruktør minst en gang hvert halvår.

Her kommer det fram at elevene har rett på underveisvurdering løpende og systematisk, men at det ikke er noe krav om når og hvor ofte. Dette gir rom for å tolke det dithen at «løpende og systematisk» betyr en samtale med kontaktlærer en gang hvert halvår. Hvorvidt dette er meningsinnholdet i lovverket vil være en fortolkning.

Retten til vurdering omfatter også en halvårsvurdering. Denne har flere krav til hvordan og når den skal gis enn det en underveisvurdering har. I §3-13 står det:

... Det innebærer at det ikke er anledning til å kun gi en karakter.

... Elevene skal fra 8. årstrinn ha halvårsvurdering både med og uten karakter. Dette følger av tredje ledd. Vurderingen med og uten karakter må henge tett sammen, og bli gitt rundt samme tid.

... Halvårsvurdering med karakter skal dokumenteres skriftlig.

... Halvårsvurderingen med karakter skal gis midt i opplæringsperioden på hvert årstrinn, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikke blir avsluttet.

Elevene har krav på å få dokumentert karakterene for halvåret skriftlig samt en halvårsvurdering uten karakter som kan gis muntlig og/eller skriftlig. Disse skal ha sammenheng og gis rundt samme tidspunkt. Det er et krav om at disse skal gis midt i opplæringsperioden hvert år. Dette betyr at halvårsvurderingen skal gis rundt jul/nyttår og før endt skoleår. Dette er kravene som gjelder ungdomstrinnet.

Ut i fra denne analysen er tilbakemeldinger informasjon om læringsprosess og faglig ståsted. Disse er ment for å hjelpe til videre læring og å motivere elevene. Det finnes få krav om utforming av tilbakemelding underveis i læreprosessen, men UDIRs artikler tilbyr veiledning på dette området. Det finnes derimot krav om når og hvordan en halvårsvurdering skal gis, samt at elevene har rett på en samtale med kontaktlærer minst én gang i halvåret.

Funnene fra denne analysen vil bli brukt til å blant annet se om informantenes fortolkninger og forståelser av tilbakemelding er i tråd med det som blir presentert i de politiske dokumentene. Ved både bruke en analyse av dokumentene samt teori på feltet kan man få en dypere forståelse av tolkninger av begrepet.

4 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive metoden for innsamling av data og vitenskapsteorien som ligger til grunn for forskningen. Videre vil vi redegjøre for metodiske valg og hvordan innhenting og bearbeiding av data skal foregå. Som forskere må vi også ta hensyn til etiske og juridiske prinsipper, samt må man være kritisk til forskningen slik at den blir pålitelig. Noen tanker rundt dette vil også komme fram i oppgaven.

Metode er «læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en systematisk måte» (Halvorsen, 2008, s. 21). Ved å dokumentere metode på en systematisk måte hjelper det en potensiell leser å «kikke oss i kortene.» Halvorsen (2008, s. 21) mener dette styrker prinsippet om etterprøvbarehet, som er sentralt i dagens samfunnsforskning. Med andre ord er metode et hjelpemiddel for forskerne å komme fram til ny kunnskap.

4.1 Samfunnsvitenskapelig studie

Denne oppgaven er en samfunnsvitenskapelig studie. Grønmo (2004, s. 18) forklarer at slike typer studier kan være forskjellige, men de hovedsakelig handler om mennesker i ulike typer samfunn. Videre forklarer han at slike studier kan omhandle enkeltmennesker, grupper av mennesker eller samfunnet som helhet. Slike studier kan omfatte folks sosiale bakgrunn, meninger, handlinger og relasjoner. I denne studien har vi undersøkt en gruppe menneskers (matematikklærere i ungdomsskolen) meninger og tolkninger om tilbakemelding som del av VFL som politisk konsept.

Samfunnsforskning bruker mennesket som studiefelt og mennesker har meninger og oppfatninger som er i stadig endring, og ikke nødvendigvis stabile (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 27). Ut ifra en slik forståelse forteller Grønmo (2004, s. 21-22) at samfunnsforhold ikke kan betraktes som objektivt observerbare fakta. Derfor blir oppgaven til samfunnsvitenskapen å forstå og fortolke samfunnsmessige fenomener ut i fra spesifikke og kontekstuelle forhold. Hvis man derimot har et positivistisk utgangspunkt forteller Grønmo (2004, s. 21) at vitenskapelig kunnskap skapes gjennom systematisk undersøkelse av positivt

gitte (sansbare) empiriske fenomener i samfunnet. Dette innebærer at fenomenene finnes som observerbare forhold og at de ikke blir påvirket av at de som observeres og undersøkes. I vår forskning undersøkte vi læreres tolkning av et begrep. Disse tolkningene er ikke sansbare empiriske fenomener, derfor kunne ikke vår oppgave ha en positivistisk vitenskapsforståelse.

Nyeng (2012, s. 45) mener at en viktig del av vår tids metoddebatt i samfunnsfagene omhandler den uenigheten som finnes mellom tilhengere av et positivistisk vitenskapssyn, og de som mener vitenskap om mennesker og samfunn ikke omhandler ubestridelige fakta. Derimot mener positivismekritikere at meningsfenomener i samfunnet må fortolkes. I et vidt begrep kan sistnevnte (fortolkningslære) kalles hermeneutikk. Dette diskuteres nærmere i kapittel 4.1.2.

4.1.1 Kvalitative forskningsmetoder

Da denne oppgaven gikk ut på å utforske idéer og tanker lærerne besitter, var det naturlig å bruke kvalitative forskningsmetoder. Fordi tolkninger ikke er gjenstand til kvantifiserbare data eller observasjoner (Nyeng, 2012, s. 71), kan kvalitative forskningsmetoder være å foretrekke i en slik undersøkelse.

Kvalitative forskningsmetoder brukes til å beskrive kvaliteter med sosiale fenomen. Slik forskning har ikke som mål å bygge eller teste en teori, men heller å forstå en hendelse eller et tilfelle. I kvalitativ forskning er det tekst som utgjør dataene, som Johannessen et al. (2016, s. 95) også understreker ved å si at en kvalitativ tilnærming er tekstens tale. Han forteller videre at disse tekstene gir forskeren rom for fortolkning noe som betyr at forskeren er instrumentet for fortolkningen. I denne oppgaven har vi valgt å ikke bruke kvantitative metoder da dette innebærer at man arbeider med data i form av tall som kan *analyseres* og i mindre grad *fortolkes*. Det er nettopp fortolkning av tekstens tale som i større grad har kunne gitt på problemstillingen.

4.1.2 Hermeneutikk

Som nevnt tidligere kalles også fortolkningslære for hermeneutikk. I hermeneutikken er man opptatt av å undersøke årsakssammenhenger ved hjelp av fortolkninger. Man søker etter indre mening og en helhetlig forståelse ved å undersøke hvilke intensjoner som ligger bak en handling (Halvorsen, 2008, s. 23).

I hermeneutikk er forskeren ikke en tilskuer, men han tar med seg en del av seg selv i form av en for-forståelse. Grønmo (2004, s. 393) forteller at for-forståelsen til forskeren refererer ikke bare til den for-forståelsen som etableres under selve studien, men også til den mer generelle for-forståelsen forskeren har med seg *før* studien. Videre sier han at dette kan «omfatte forskerens egne erfaringer, betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer.» Disse for-forståelsene er det som ligger til grunn for selve fortolkningen av meningen bak handlingen. I hermeneutiske analyser forutsetter det at forståelse er basert på disse ulike typene for-forståelsene (Grønmo, 2004, s. 393). Som nevnt innledningsvis har vi egne erfaringer rundt læreres praktisering av VFL. På grunn av dette har vår for-forståelse vært preget av våre erfaringer og den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom både jobb og lærerstudiet. Også teorien som ligger til grunn for denne oppgaven har påvirket hvordan vi fortolket vår empiri.

I hermeneutikken forklares det at for å kunne forstå et sosialt fenomen, må man være kjent med oppfatningene og motivene bak (Nyeng, 2012, s. 48). Derfor kan man si at subjektive meninger, for eksempel enkeltlæreres meninger om tilbakemeldinger, er formet ut ifra en kollektiv dimensjon. Nyeng (2012, s. 48) antyder derfor at man ikke kan se på lærernes subjektive meninger alene, men må se på det i sammenheng med de etablerte normene. Det er dette som kalles den hermeneutiske sirkel. I vår forskning har det å se på den innsamlede empirien opp mot teorier, forskning og de politiske dokumentene vært metoden for drøfting og analyse. Dette har igjen ført til ny innsikt og forståelse for fenomenet. På denne måten kan man se på den hermeneutiske sirkel både som en måte å komme fram til ny kunnskap og som et prinsipp innenfor hermeneutikken.

4.2 Forskningsdesignet

For å komme i gang med forskningen må man ha et forskningsdesign. Dette er essensielt for å sette ramme rundt prosjektet og for å besvare problemstillingen. Dette innebærer at man må ha valgt hva og hvem som skal undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 69-70). I vårt tilfelle var dette gitt ut ifra problemstillingen. *Hva* og *hvem* refererer til matematikklærere i ungdomsskolen. Når et forskningsdesign skal velges må man blant annet ta hensyn til, ressurser, utvalg av informanter og om man skal samle inn kvalitative eller kvantitative data. Dette prosjektet var tidsbegrenset til bare noen få måneder og innsamling av data måtte skje i løpet av en enda kortere tidsperiode. Med hensyn til dette tidsperspektivet var det lite hensiktsmessig bruke et design som var tilpasset studier som går over lengre perioder, for eksempel longituduelle studier.

Yin (2014, s. 9) presenterer en tabell som inneholder ulike forskningsdesign og når man bør bruke de. Dette gjør man ved å besvare tre spørsmål for å se hvilket design som passer til den aktuelle forskningen.

Method	(1) For of research question	(2) Requires control of behavioral events?	(3) Focuses on contemporary events?
Experiment	How, why?	Yes	Yes
Survey	Who, what, where, how many, how much	No	Yes
Archival analysis	Who, what, where, how many, how much	No	Yes/no
History	How, why?	No	No
Case study	How, why?	No	yes

Tabell 1 - Relevant situations for different research methods (Yin, 2014, s. 9)

(1) Referer til forskerspørsmålene man i oppgaven skal besvare. Dette kan også være problemstillingen. (2) referer til kontrollen en forsker har over informantenes reaksjoner, væremåter eller adferd. (3) referer til om man ønsker å finne svar på noe som skjer i nåtid eller fortid.

I følge Yin (2014, s. 9) sin tabell tar vår oppgavens problemstilling utgangspunkt i hvordan-spørsmål. Da utelukkes også både survey og analyser. Et survey-design svarer på spørsmål som ikke vil produsere svar som går i dybden av det vi ønsker å finne ut av. Det samme gjelder metoden analyser, da vi var ute etter menneskelige tolkninger. Vi ønsket heller ikke å forske på adferden og reaksjoner til mennesker, noe som utelukket eksperiment. Historieforskning var også utelukket, da vi ønsket å få svar på noe som skjer i nåtid. Ut i fra tabellen sto vi nå igjen med et case-design; alle kategoriene passet med det vi ønsket å finne ut av i studien vår. Denne tabellen er dessverre mangelfull, da den ikke tar for seg samtlige forskningsdesign. For eksempel presenterer Halvorsen (2008, s. 109-110) evalueringsstudier. Dette er en type design som ofte tar for seg innsamling av data der målet er å analysere forsøk på endringer på et gitt område. Oppgavens problemstilling var utviklet ut ifra en interesse for den nasjonale satsningen på VFL. Likevel ønsket vi ikke å evaluere virkningen av satsningen. Derimot var læreres tolkninger av politiske dokumenter som omhandler VFL mer interessant, dette uavhengig av lærernes deltakelse i den nasjonale satsningen på VFL.

Ut ifra tabellen var case-studie det som passer vårt prosjekt best. I følge Johannessen et al. (2016, s. 80) er kjennetegnet på et case-design at man retter oppmerksomheten mot en bestemt case og beskriver den inngående. Forskerens rolle blir å hente inn informasjon fra enheter/caser, noe som kan skje både over kortere og lengre tid. Man kan benytte seg av ulike data og innsamlingskilder, men disse må være tids- og stedsavhengige. Det vil si at casen studeres i en setting, som i vårt tilfelle var i en fokusgruppe. Det finnes mange måter å gjennomføre et case-design, men vi valgte å ta utgangspunkt i Yin (2014)s tilnærming.

I denne studien ble det gjennomført to fokusgruppeintervju. Hvert intervju fant sted på ulike skoler med ulike lærere. De individuelle skolene bruker det samme lovverket og har tilgang til de samme veiledningene og vil derfor være et subjekt for en individuell case-studie. Da denne studien gikk ut på å undersøke samme fenomen på flere skoler, men med utgangspunkt i en større sammenheng (problemstillingen) har vi ifølge Yin (2014, s. 56) et holistisk multipelt case-design. Hver skole jobber med VFL ut ifra sin unike skolekultur, derfor ville hver case også ha en egen kontekst som påvirket hvordan fokusgruppen tolket tilbakemelding som en del av

det politiske konseptet VFL. Med andre ord må man forstå hver case som del av den konteksten den befinner seg i samtidig som man har med seg det holistiske (helhetlige) aspektet ved studien.

Grunnen til at et multippelt case-design ble valgt, var ønsket om et mer variert datamateriale som tilbyde flere ulike perspektiver rundt problemstillingen. Yin (2014, s. 57) begrunner også et slikt valg med at ved å bruke flere caser, blir også dataene mer overbevisende og studien mer robust.

4.3 Datainnsamling

Informasjonen man samler inn i løpet av forskningsprosessen kalles data som også kan omtales som empiri. Måten man innhenter data er ved hjelp av forskningsmetoder. Ved hjelp av metode kan man samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fenomen på en systematisk måte (Halvorsen, 2008, s. 21). Metode hjelper forskere å besvare problemstillingen samtidig som det er et hjelpemiddel for de som skal lese oppgaven og forstå prosessene bak datainnsamlingen. På denne måten kan studien etterprøves. Slik nevnt innledningsvis er dette et prinsipp som står sentralt i den vitenskapstradisjonen vi har tatt utgangspunkt i; samfunnsvitenskapelig forskning. Datainnsamlingen i dette prosjektet vil skje ved hjelp av dokumentanalyse (som beskrevet i kapittel 3 om dokumentanalyse) og fokusgruppeintervju.

4.3.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju kan betraktes som et intervju der man istedenfor å ha en én til én-samtale mellom forsker og informant, har en diskusjon mellom informantene der forskeren har en mer tilbaketrukket rolle (Halkier, 2008, s. 9). Fokusgrupper er ifølge Barbour (2007, s. 2) et intervju der man ikke stiller samme spørsmål til hver enkelt informant, men har spørsmål som informantene diskuterer seg imellom. Slike intervjuer egner seg godt til å «produsere empiriske data som sier noe om betydningsdannelse i grupper» (Halkier, 2008, s. 10). Denne

metoden egner seg derfor til å produsere data som sier noe om, i dette tilfellet, læreres meninger og fortolkninger.

Forskerens tilbaketrukne rolle i et fokusgruppeintervju kalles moderator. Stewart og Shamdasani (2015, s. 77) mener at en god moderator er nøkkelen til å få deltakerne til å produsere relevant data. En moderator for en fokusgruppe har en annen rolle enn en intervjuer i et én til én-intervju. Både Halkier (2008, s. 56) og Stewart og Shamdasani (2015, s. 77) begrunner dette med at det er mer krevende å modere et fokusgruppeintervju. Dette på grunn av at man må ta hensyn til den sosiale samhandlingen samtidig som enkeltindividene må ivaretas. Moderatorens rolle vil ikke bare være å stille spørsmål, men også å lede diskusjonen og lytte til deltakerne. Moderatoren skal delta, men uten å dele synspunkt, engasjere seg i stor grad i diskusjonen eller forme resultatet av intervjuet (Krueger, 1998, s. 5-6). Det at moderatoren deler egne synspunkter kan ifølge Krueger (1998, s. 6) gi inntrykk av at det ønskes et fasitsvar. Dette kan gi den konsekvensen at deltakerne ikke deler et mangfold av synspunkter og refleksjoner som igjen vil begrense mengden relevant data. I dette forskningsprosjektet har det at vi som forskere også er lærere vært en utfordring. Dette på grunn av at det tilsynelatende var slik at informantene tidvis oppfattet oss som kollegaer. Som konsekvens betydde det at begreper som brukes i skolen ikke ble forklart og viktig informasjon ble ikke nødvendigvis dokumentert. Da moderator ikke til enhver tid var oppmerksom på slike situasjoner kunne det føre til at spørsmål som avdekket det man som kollegaer kunne oppfatte som selvfølgeligheter ikke ble stilt (Halkier, 2008, s. 57). Som nevnt kan en konsekvens være at viktig informasjon ikke har blitt dokumentert.

Ved planlegging av et fokusgruppeintervju må man ikke bare ta stilling til moderatorrollen. Strukturen på intervjuet er også viktig, da resultatet vil være avhengig av hvordan man bygger det opp (Halkier, 2008, s. 44). Fokusgruppeintervju kan struktureres forskjellig avhengig av i hvilken grad man ønsker å kontrollere intervjuet. Her deler fokusgruppelitteraturen strukturen inn i tre modeller. Halkier (2008, s. 45) presenterer disse som: en løs modell der man har få, men vide spørsmål og en stram modell med flere, men spesifikke spørsmål. Man har også traktmodellen som kombinerer de to første modellene. Det vil si at man begynner åpent

og avslutter med mer strukturerte spørsmål. Fokusgruppeintervjuene i denne studien har tatt utgangspunkt i traktmodellen. Intervjuene begynte med en åpne spørsmål som tok for seg spesifikke tema. Intervjuene ble avsluttet med konkrete spørsmål som hver enkelt deltaker måtte ta stilling til. Ved å ha en slik traktmodell får man med seg fordelene med både en stram og løsere modell (Halkier, 2008, s. 47). Ved å begynne med åpne spørsmål får informantene mulighet til å reflektere og samhandle mer med hverandre innenfor en bred ramme. På den andre siden kan Halkier (2008, s. 47) fortelle at vi som forskere vil kunne ivareta våre egne forskerinteresser, da vi sikrer oss relevant data gjennom mer spesifikke spørsmål.

Under intervjuene var deltakerne villige til å diskutere de åpne spørsmålene så lenge synspunktene ikke kom i konflikt med de andre kollegaenes synspunkter. Derimot virket lærerne unnvikende og ukomfortable med de konkrete spørsmålene. Dette kan ha en sammenheng med at de ikke ville stille seg selv i et dårlig lys. En måte å løse dette på, kunne ha vært å flette disse konkrete spørsmålene inn i de åpne spørsmålene. På den andre siden kunne dette ført til at spørsmålene ikke hadde blitt tilstrekkelig besvart.

En alternativ metode for å besvare problemstillingen kunne ha vært enkeltintervju. I et enkeltintervju går man ofte i dybden for å få fylldig og detaljert informasjon fra enkeltindividet (Johannessen et al., 2016, s. 146). Ved å se på problemstillingen, var det ønskelig å avdekke en bredde av synspunkter og fortolkninger, derfor var fokusgruppeintervju en mer hensiktsmessig metode. Men fokusgruppeintervju har også sine utfordringer. Johannessen et al. (2016, s. 146-147) forteller at dersom et tema føles intimt eller personlig kan det være ubehagelig å delta i en gruppesamtale. En utfordring kan også være at det å skille seg ut i gruppen kan oppleves negativt for noen. Derfor kan et enkeltintervju skåne individet. Fokusgruppene i forskningsprosjektet ble satt sammen av kollegaer som omgås hverandre ofte, det kunne derfor være ubehagelig å ytre meninger de kunne bli gjort ansvarlige for i etterkant av intervjuet. Likevel kan deltakere sette pris på å dele og sammenlikne tanker og erfaringer. Denne erfaringsdelingen kan gi en unik innsikt i hvordan de selv opplever likheter og forskjeller mellom seg og hvordan de blir påvirket av hverandre.

4.3.2 Pilotprosjekt

På grunn av lite erfaring med å gjennomføre fokusgruppeintervju foreslo vår veileder at vi skulle gjennomføre et pilotprosjekt for å teste ut metoden, utstyr samt intervjuguide og oppgaver. Utstyret besto av et kamerastativ, kamera og skrivesaker.

Som nevnt tidligere er moderatorrollen viktig i fokusgrupper. På grunn av at vi var to som skulle være med på pilotintervjuet var det hensiktsmessig å prøve ut de ulike rollene vi skulle ta på oss. Den første utfordringen ble derimot at vi ikke hadde forberedt oss på hvordan vi skulle introdusere prosjektet. For å virke mer profesjonelle og dermed betrygge deltakerne med at vi vet hva vi gjør, må vi utarbeide en uformell, men profesjonell introduksjon som vi tar med oss inn i alle fokusgruppeintervjuene.

Før intervjuet skulle finne sted hadde vi utarbeidet oss en intervjuguide med en oppgave og spørsmål. Deler av innholdet i oppgaven opplevdes som tidskrevende og lite relevant for problemstillingen. Derfor ble denne delen tatt ut av intervjuguiden. Innholdet i spørsmålene var svært relevante for problemstillingen og så ut til å produsere gode data. På den andre siden så vi at noen begreper i oppgaven og i spørsmålene var upresise og formuleringene ble derfor endret slik at de fokuserte mer på lærernes egne erfaringer og opplevelser. Slik spørsmålene ble formulert i piloten, vegret noen av deltakerne seg fra å svare hvis det virket som at de ikke gav «fasitsvaret». Dette så også ut til å være en utfordring med de lukkede spørsmålene i intervjuene som ble gjennomført i etterkant.

Vår opplevelse av piloten var at det var to deltakere som deltok i liten grad. I en gruppe vil det alltid være naturlig at noen deltar mer enn andre, men det kan likevel være lurt å ha en plan for å aktivisere samtlige deltakere. For å løse dette problemet kan man for eksempel stille direkte spørsmål til de som er lite aktive. Utstyret fungerte veldig bra og vi opplevde filmopptak som en viktig ressurs for å skille de ulike informantene fra hverandre i etterkant. Dette var også tilfelle når fokusgruppeintervjuene skulle transkribes.

4.3.3 Utvalg

Utvalg av informanter omfatter både refleksjoner rundt antall fokusgrupper, gruppestørrelse, hvilke skoler som skulle kontaktes og hvilke lærere som passet til forskningen. Hvordan man rekrutterer informanter har også vært en del av utvalgsprosessen.

4.3.3.1 Rekruttering

Når vi lette etter informanter så vi ikke etter enkeltpersoner, men **skoler** som passet inn prosjektet; skolen måtte ha et høyt nok antall matematikklærere for å få satt sammen en fokusgruppe. Ved nettsøk ble det lagd en oversikt over det som ble ansett som potensielle deltakerskoler. Morgan (1998, s. 86) har en liste over evalueringsspørsmål forskeren bør stille seg når man har en liste over potensielle deltakere. Disse er:

- What is the source of the list?
- How recent is the list?
- How detailed is the information in the list?
- Does it mix together people you want to recruit and people you do not?

På grunn av at vi tok utgangspunkt i skoleeier (kommune) når vi lagde listen vår, inneholdte den ikke personlig informasjon om potensielle deltakere. Derimot inneholdte den informasjon om hvor skolen holder til og hvor mange elever og ansatte som tilhørte skolen. På denne måten sikret vi at det var nok deltakere i hver fokusgruppe. Listen vår baserte seg på informasjon som ble oppdatert høsten 2016, det vil si at noe av innholdet i listen kunne være endret på. Likevel ville ikke disse endringene ha noen konsekvenser for prosjektet.

Når man skal ta kontakt med de potensielle informantene må man ha tenkt igjennom hva man skal si for å overbevise mottaker til å delta. Dette kan blant annet være å få frem at kunnskapen de besitter er relevant og interessant for vårt forskningsprosjekt (Morgan, 1998, s. 91). Invitasjonene våre ble ikke sendt ut direkte til potensielle deltakere, men til ledelsen ved skolene. Dette ble gjort via e-post der veileder for oppgaven godkjente innholdet i invitasjonen (se vedlegg nr. 1). E-post ble sendt ut til syv skoler fordelt på tre kommuner. Når disse ikke tok kontakt innen tidsfristen som ble satt i skrivet ble de kontaktet per telefon. Også

her var det vanskelig å opprette en avtale med skolene og det endte med at rektoren ved tre av skolene ble oppsøkt i person. Alle skolene viste interesse for deltakelse i studien, men kun to skoler tok kontakt og gjorde en avtale om å gjennomføre intervjuer.

4.3.3.2 Gruppestørrelse og antall deltakere

Når man skal bestemme seg for hvor mange fokusgrupper man trenger for å få et utfyllende og robust svar på problemstillingen, må man se på hva som passer til emnet og hvilken type samhandling man er ute etter (Halkier, 2008, s. 39). Det samme gjelder hvor mange deltakere man ønsker for hver fokusgruppe.

Hvor mange grupper vil være avhengig av hvor kompleks problemstillingen er. Halkier (2008, s. 40) forteller at en studie som går ut på å undersøke flere sosiale kriterier krever flere grupper. Dersom informantene har en generell enighet om temaet som tas opp, vil man ikke ha behov for å samle inn data i mange fokusgrupper. Hun skriver også at dersom det finnes mange synspunkter og vinklinger kan det være nødvendig med flere fokusgrupper. Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i tre fokusgrupper. Morgan (1998, s. 80) mener at det ofte er å foretrekke å samle inn data fra mange grupper. Dette gjør at resultatet kan bli mer pålitelig. Likevel finnes det begrensende faktorer som man må ta hensyn til. Prosjektet var tidsbegrenset og ressursene få, dette er noe som også Morgan (1998, s. 80) sier kan være en utfordring; flere grupper produserer mer data som må analyseres. Da tid var den største begrensningen for dette prosjektet betydde det at antall grupper måtte begrenses. Som nevnt over var bare to skoler interessert i å delta. Ved å se på erfaringene fra pilotprosjektet ville to fokusgruppeintervju tilsynelatende kunne produsere nok data. Dette skulle vise seg å stemme, da det lå en generell enighet rundt tema på begge skolene. Et tredje fokusgruppeintervju ble derfor ikke nødvendig.

Hvor stor hver gruppe skal være er også avgjørende for å få en diskusjon som belyser tema fra flere sider, uten at deltakerne føler at de må konkurrere om tid for å få ytret sin mening (Morgan, 1998, s. 71). Planen var å sette samme en gruppe med inntil seks lærere. I følge Morgan (1998, s. 71) er dette en liten gruppe, noe som gjør at hver enkelt deltaker har en

større mulighet til delta aktivt. Samtidig kan det oppleves som en større byrde for deltakerne når de i mindre grupper har et større ansvar for å bære samtalen. Gjennom tidligere erfaringer og gjennom pilotprosjektet var tanken at lærere ofte er en yrkesgruppe som er vant til å dele meningene sine åpent i kollegiet. På grunn av sykdom og uforutsette hendelser besto én fokusgruppe av kun tre deltakere. Den andre fokusgruppen besto av fem. Selv om den minste fokusgruppen hadde få deltakere gikk det ikke på bekostning av brukbar data, sammenliknet med den største fokusgruppen som i noen grad besto av avbrytelser og uferdige utsagn. Dette skapte utfordringer for analysen av intervjuet.

4.3.3.3 Valg av skoler og informanter

Et av målene ved å bruke fokusgruppeintervju som metode, var å samle inn varierte synspunkter. Det var derfor ønskelig å bruke informanter fra flere skoleeiere. Skoleeiere kan ha ulike føringer for hvordan VFL skal praktiseres av lærerne. Tanken bak dette var å få et mer variert datamateriale. Det skulle vise seg å være vanskelig å få tak i skoler til å delta i studien. Derfor var begge skolene som deltok fra samme skoleeier. Til tross for dette var skolekulturen veldig ulik og praktisering av VFL forskjellig. Det kan derfor diskuteres om innsnevring av geografisk utbredelse gikk på bekostning av variert datamateriale.

Måten et fokusgruppeintervju utfolder seg, avhenger av hvilke deltagere som er valgt ut til å delta. Dersom man har en gruppesammensetning som er optimal, forteller Morgan (1998, s. 55) at dette vil komme frem ved at diskusjonen flyter bra og konstruerer brukbar data. Har man en uheldig gruppesammensetning kan man risikere at diskusjonen har lite relevans for problemstillingen og at flyten i samtalen er dårlig (Morgan, 1998, s. 55). Sammensetningen av informanter i denne oppgaven vil bestå av kollegaer som underviser i samme fag. Det vil si at de har kjennskap til, og må forholde seg til hverandre i den profesjonelle hverdagen. De må følge de samme retningslinjene, både i form av reglement på den enkelte skolen og de samme politiske føringene. Det kan tenkes at noen av deltakerne har personlige forhold til hverandre utenfor jobben, både i form av vennskap og konflikt. Deltakerne må likevel uavhengig av dette kommunisere og forholde seg til hverandre på en profesjonell måte i skolehverdagen. Til tross for at Morgan (1998, s. 55) sier at man bør ha gjennomtenkt utvalg av deltakere i fokus-

gruppen, valgte vi å stole på ledelsen ved de valgte skolene i større grad hadde oversikt over samspillet i personalet og kunnskap til å sette sammen en hensiktsmessig gruppe. Med andre ord mente vi at de utvalgte informantene allerede forholdte seg til hverandre på slik måte at gruppesammensetningen kunne produsere brukbar informasjon. Dette viste seg også å stemme på begge skolene. Deltakerne hadde jobbet sammen i faggrupper i løpet av skoleåret og var vant med å diskutere faglige problemstillinger.

4.3.4 Bearbeiding av data

I etterkant av fokusgruppeintervjuene må dataene behandles for å få en oversikt over hva som ble formidlet. Dette skjedde først ved transkribering av intervjuene, som enkelt sagt er å omarbeide tale til tekst. Grunnen til at man bør transkribere tale er ifølge Halkier (2008, s. 82) at man bedre kan foreta en systematisk analyse av dataene. Denne oppgaven tar utgangspunkt i det som blir sagt, ikke samhandlingen informantene imellom eller kroppsspråk og mimikk. Derfor lå fokuset heller ikke på pauser mellom setninger, ord og liknende. Det var innholdet i samtale og diskusjon som var mest relevant for problemstillingen. Transkripsjonen foregikk ved å, så godt som det var mulig, skrive ned deltakernes utsagn. Dette innebar også samtale der deltakerne snakket i munnen på hverandre, avbrøyt seg selv og andre, uavsluttede utsagn, motsigelser og skifte av mening. Dette skulle sikre oss at minst mulig data gikk tapt og at det i mindre grad kan feiltolkes i etterkant.

Da transkripsjonene var gjort, måtte materialet analyseres. Måten vi gikk frem for å gjøre dette var å velge ut og registrere relevant innhold og kategorisere (Grønmo, 2004, s. 178). Grunnen til at man gjør dette er for å forstå de innholdsmessige emnene som kommer fram i fokusgruppeintervjuene. Grønmo (2004, s. 179) forteller at kategorisering kan gjøres ved å vurdere og fortolke innholdet i tekstene med referanse til problemstillingen. Han sier videre at de ulike delene av innholdet kan vurderes i forhold til hverandre. Dette vil danne grunnlaget for å kunne identifisere noen felles trekk mellom ulike tekstelementer og gruppere disse i de samme kategoriene. Noen av disse kategoriene kan være valgt ut på forhånd med utgangspunkt i problemstillingen, begreper og teorier og i vårt tilfelle dokumentanalyser. Grønmo (2004, s. 179) understreker at man også må ta hensyn til at det kan dannes nye

kategorier og kategorier kan slås sammen under fortolkning av transkripsjoner. Han mener også at fra en slik kategorisering kan forskere utvikle typologier med sikte på en mer samlet forståelse av teksten som helhet. Det kan også bidra til at problemstillingen blir stadig bedre belyst. En slik analyse som vi beskriver over kalles, ifølge Fauskanger og Mosvold (2014, s. 135-137), teoridrevet innholdsanalyse. Hovedstyrken ved å gjennomføre en slik analyse er at den eksisterende teorien på temaet kan understøttes og videreutvikles. Likevel kan en svakhet være at resultatene understøtter og baserer seg på den teorien og forforståelsene man som forskere anser som relevant slik at andre kontekstuelle aspekter kan bli oversett (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138).

Da tekstene hadde blitt kategorisert ble disse gjenstand for kildekritiske og kontekstuelle vurderinger. Det som etter fortolkningsprosessen ble sett på som relevant empiri vil senere i teksten bli presentert og drøftet opp mot teori og dokumentanalyse. I løpet av denne prosessen fortolkes informantenes tolkning av deres egen virkelighet, som ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s. 74) kalles dobbel hermeneutikk. Dette er en del av den hermeneutiske sirkel.

4.4 Etikk

Som forskere har man både et etisk og et juridisk ansvar. Johannessen et al. (2016, s. 83) mener at de etiske prinsippene handler om forhold mellom mennesker og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Dette er svært aktuelt i samfunnsforskning da man berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker. De forteller videre at Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse blir ikke beskrevet detaljer i denne oppgaven, men presentert i et sammendrag slik som Halkier (2008, s. 74-75) legger de fram;

1. Deltakerne skal få muligheten til å anonymiseres. Dette kan for eksempel gjøres ved å bruke pseudonymer. Originale lydfiler/filmer og transkripsjoner skal ikke spres til andre enn forskeren selv og i dette tilfellet veileder.

2. Deltakerne skal få vite hva som kommer ut av deres deltakelse. Dette vil si at de skal opplyses om at fokusgruppeintervjuene skal brukes i en masteroppgave og at den skal handle om tilbakemeldinger.
3. Man skal ikke love deltakerne noe man ikke kan overholde. For eksempel skal man ikke gi tilbud om å lese transkripsjoner dersom man ikke i etterkant kan overholde dette løftet.
4. Forskeren skal opptre på en ordentlig og høflig måte slik at deltakerne får en positiv opplevelse. Informantenes opplevelser og gjenfortellinger vil ha innvirkning på hvordan andre forskere blir mottatt i feltet, samt skal man ikke misbruke deres dyrebare private tid.

I denne oppgaven har det også blitt tatt høyde for juridiske forhold. Fokusgruppeintervjuene ble dokumentert ved hjelp av film, derfor var også personopplysninger gjenkjennbare. Disse ble også lagret digitalt frem til prosjektets slutt. På grunn av personopplysningsloven utløste det derfor en meldeplikt (Johannessen et al., 2016, s. 88). Det ble sendt en søknad til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Denne søknaden ble godkjent.

I en slik oppgave er man også pålagt taushetsplikt. Dette vil si at man ikke skal formidle informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner og i denne oppgaven, skolene.

For å opplyse deltakerne om hva de skulle delta på og for å forsikre dem om anonymitet, ble det sendt ut et infoskriv til skolene som ble invitert til å delta. Her sto det blant annet: «Alle deltakerskolene, informantene og identifiserbar informasjon vil anonymiseres i oppgaven. Deltakerne får muligheten til å lese gjennom transkripsjon av intervjuet, samt lese den ferdige oppgaven.» Innledningsvis i dette infoskrivet forklares også hensikten med oppgaven (se vedlegg nr. 1).

4.5 Reliabilitet og validitet

«Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, eller om dataene er tillitsvekkende eller til å stole på» (Nyeng, 2012, s. 105). Med andre ord handler reliabilitet om hvor pålitelige dataene er. Grønmo (2004, s. 248) forklarer at i kvalitative studier er det ikke alltid mulig å teste eller beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte

metoder slik som i kvantitative studier. Han begrunner dette med at innsamlingen av empiri og selve dataene ikke kan skilles ut som separate faser i forskningsprosessen, da det foregår nært tilknyttet analyse og tolkning. I tillegg vil kvalitative studier bære preg av forskerens egne for-forståelser, slik som forklart i kapittelet om hermeneutikk. Reliabilitetsbegrepet knyttes til redegjørelse for gjennomføring av prosjektet, eksempelvis beskrivelser av utvalg av informanter og gjennomføring av innsamling. Grønmo (2004, s. 251) understreker at det er svært viktig at datainnsamling er beskrevet og dokumentert på en detaljert og grundig måte. På denne måten kan både forskere og andre bruke dokumentasjonen til å repetere og drøfte datainnsamlingen etter endt studie. I dette kapittelet har metode og gjennomføring av innsamling av data blitt lagt fram og diskutert med hensikt i å styrke reliabiliteten til studien.

Reliabilitet er viktig for at forskning skal være pålitelig. Et annet begrep som må introduseres er validitet. Validiteten til dataene forteller noe om hvorvidt empirien representerer fenomenet som skal undersøkes. Empiri representerer virkeligheten, men er ikke virkeligheten i seg selv (Johannessen et al., 2016, s. 66). Grønmo (2004, s. 252) beskriver validitet i kvantitative studier som spesifikke kriterier med en systematisk vurdering. Han forklarer også at i kvalitative studier er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet, da det ikke finnes noen enkle kriterier som kan betraktes som tilfredsstillende validitet. Heller finnes det ikke presise mål på validitet, da det heller ikke er mulig å teste eller beregne validitet på en eksakt måte (Grønmo, 2004, s. 257). En god fremgangsmåte er å vurdere validitet ved å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamling og datamaterialet med de validitetstypene som er relevant for den aktuelle studien. Denne studien er gjort av to forskere som kan drøfte og være kritiske på gjennomførelsen av prosjektet, samt ble studien fulgt opp en veileder som kunne stille seg kritisk og bidra i diskusjoner. Når forskningsdesign og forskningsmetode beskrives i denne oppgaven redegjøres det for metodiske valg noe som kan være med på å styrke validiteten.

5 Presentasjon av resultater fra fokusgruppeintervju

I dette kapitlet presenteres resultatene av analysene fra fokusgruppeintervjuene. Innledningsvis vil skolene og fokusgruppene beskrives, samt legges det frem hvilken fremgangsmåte som ble brukt både i intervju og analyse av intervjuene. Dette gjøres på en slik måte at skolens og lærernes identitet forblir anonym. Etter dette blir resultatene fra fokusgruppene lagt fram. Når dette gjøres må det tas i betraktning at vi som forskere har deltatt i intervjuene, som konsekvens kan dette ha ført til at vi som forskere har påvirket fokusgruppeintervjuene og fokusgruppeintervjuene kan ha påvirket oss. Dette må tas med som en kritisk betraktning når dette kapitlet leses.

Denne presentasjonen har til hensikt å formidle erfaringer og meninger som er innhentet fra to fokusgruppeintervjuer fra to ulike skoler. Begge skolene som deltok har vært en del av satsningen *Bedre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2007)* og vurdering er fortsatt på dagsordenen. Til tross for dette har skolene ulike tradisjoner for vurdering. Fokusgruppene besto av henholdsvis fem og tre lærere. Både kvinner og menn var representert og det var et mangfoldig aldersspenn. Dette er tilfeldig, da hverken kjønn eller alder på lærerne var av betydning for studien.

I dette kapitlet vil informantenes syn uttrykkes gjennom både direkte sitater og oppsummeringer av det lærerne formidlet. Direkte sitater har til hensikt å besvare og styrke forskningens reliabilitet. På den andre siden kan sitatene gi et feilaktig inntrykk ved at de dekontekstualiseres, derfor gis de løpende oppsummeringer for å tilføre en kontekst og en helhet. Sitatene er omformulert fra dialekt til bokmål, dette for å bevare anonymitet. Samtidig er også informantenes identitet anonymisert ved å bruke navnekoder, «lærer 1», «lærer 2» osv. Da denne oppgaven ikke har til hensikt å sammenlikne skolene, blir lærerne ikke skilt fra hverandre med kjennetegn på tilhørende arbeidssted. Da prosjektet ikke hadde ressurser til å dekke reiseutgifter var det ikke aktuelt å invitere lærere fra ulike skoler til oss. Intervjuene ble derfor gjennomført ved de respektive skolene.

Allerede under fokusgruppeintervjuene startet analysen og tolkningen av dataene. Dette fordi enkelte av temaene ble tildelt mer tid enn først tiltenkt, og dette ble ikke nødvendigvis gjort identisk i begge fokusgruppeintervjuene. Grunnen til denne fordelingen av tid, begrunnes i at vi som forskere ikke anså all data som ble produsert som relevant for forskningen, mens noe så ut til å være svært relevant. Analysearbeidet fortsatte etter fokusgruppeintervjuene var gjennomført ved å transkribere, samt ved at informantens tanker og meninger ble kategorisert og systematisert ved hjelp av analyse-verktøyet NVIVO¹. Resultatene vil derfor bli presentert i tema og kategorier slik at dataens bredde kommer frem på en systematisk måte. Selv om en bredde av synspunkter er å foretrekke for å besvare problemstillingen, vil en del av utsagnene fra informantene være overensstemt.

5.1 Hva er tilbakemelding?

Når lærerne ble spurt om hva de legger i tilbakemelding som begrep, hadde alle kjennskap til begrepet. Det var en del av det daglige begrepsapparatet, men det var likevel vanskelig å definere hva en tilbakemelding er og hva den bør inneholde.

Lærer 6: Tilbakemelding, det er jo det norske ordet for det engelske ordet feedback. ...hva de har fått til, positive forsterkninger av det, og hva kan de gjøre for å mestre dette bedre. ...det kan også være fremovermeldinger i forhold til refleksjon, hvor er eleven, ...hva bør du gjøre fremover, så det behøver ikke å være så konkret. Selv om jeg tror det er lurt å være mest mulig konkret.

Lærer 8: Fremovermelding tolkes forhåpentligvis nokså likt rundt omkring. ...at vi gir en tilbakemelding da som de har nytte av, som ikke hugger på hva de har gjort galt, men det som de kan forbedre, eller hva de må forbedre for å kunne bli bedre i faget.

Når lærerne definerte begrepet tilbakemelding, var non-verbal kommunikasjon også en del av definisjonen. Med denne typen kommunikasjon menes det tilbakemeldinger som kommer til uttrykk gjennom «high-five's», bekræftende nikk og liknende.

¹ <http://www.qsrinternational.com/nvivo-product>

Lærer 5: *Altså et klapp på skuldra er jo en tilbakemelding.*

Lærer 4: *... alle signaler man gjør: tommel opp, et lite blunk hvis de får det til, altså det gir jo tilbakemelding. Tilbakemelding, veiledning, framovermelding, altså jeg tenker at det blir jo en slik... Det går jo i hverandre.*

Da det å definere begrepet var vanskelig for samtlige, prøvde flere av lærerne å heller vise til sin praktisering av tilbakemelding som konsept for å få frem sin forståelse.

Lærer 6: *...det er jo tips rett og slett, altså faglige tips, ...også metodiske tips.*

Lærer 7: *...Hva lærer du best av.*

Lærer 8: *...Ja, studieteknikk.*

Lærer 8: *...den (tilbakemelding) foregår jo i klassen til enhver tid, i hver undervisningsøkt.*

Lærer 2: *Det at jeg skriver en tilbakemelding i boka; er alt greit, skriver jeg et smilefjes, er det ting de må jobbe med eller sånn, så skriver jeg ...hva de bør jobbe med videre. ...Så har vi jo jevnlig prøver der vi tester. Men jeg tenker jo at vi også må tenke på veiledning, det vi gjør i timene når vi går rundt og prater med dem.*

I følge informantene består tilbakemeldinger ikke bare av kommentarer på prøver, men skjer også kontinuerlig i undervisningen i form av muntlige kommentarer. Disse omhandler ikke nødvendigvis oppgaver, men kan også handle om strategier og hvordan elevene kan regulere sin egen læringsprosess.

Samtlige lærere gav uttrykk for at det var en kollektiv forståelse av begrepet, men hva denne forståelsen innebar var for dem ikke lett å sette ord på. Det ble brukt forskjellige begreper for å forklare hva tilbakemelding er, deriblant «veiledning», «tips», «framovermeldinger», «feedback». Hvorvidt denne kollektive forståelsen av begrepet eksisterer, vil med andre ord kun være en antakelse som blir gjort på bakgrunn av utsagn kun fra disse intervjuene. Man kan likevel, ut i fra den kollektive forståelsen som kom frem i fokusgruppeintervjuene, si at tilbakemeldinger defineres som: En respons fra lærer til elev på et arbeid på har blitt gjort eller som eleven er i gang med. Denne kan overleveres både muntlig og skriftlig, være motiverende og non-verbale gester og handle om både oppgave og prosess.

5.2 Hvilke typer tilbakemeldinger gir lærerne?

For å kunne gi en god tilbakemelding mener lærere at de bør inneholde ulike elementer slik at disse til sammen utgjør den gode tilbakemeldingen. For det første, mente de tilbakemeldinger bør baseres på et forhåndsgitt mål, at dette målet er målbart og at både lærer og elev har en felles forståelse av målet.

Lærer 5: ... for det handler jo om at vi og elevene har samme mål og vi har forståelse for hvilket mål vi har. At ikke vi sitter med et annet mål enn det elevene har.

Lærer 4: Og at målene skal være målbare. Når vi gir en framovermelding så skal vi kunne se, har de oppnådd dette?

Videre mener lærerne at en god tilbakemelding skal gi informasjon om hva elevene har gjort og et fremoverpek på hva de skal jobbe videre med. Fremovermeldingen kan inneholde informasjon om både strategier og oppgaven i seg selv. Den kan også ha til hensikt å få eleven til å reflektere over egen læringsprosess.

Lærer 6: Hvis man skal gi tilbakemelding så må eleven være klar over hva de har prestert, hva de har fått til, og hva de ikke har fått til, og kanskje noen strategier for hvordan dette skal løses. ... Det kan også være fremovermeldinger i forhold til refleksjon, hvor er eleven, hva bør du gjøre fremover, så det behøver ikke å være så konkret. Selv om jeg tror det er lurt å være mest mulig konkret. Så ser dem også det.

En del av tilbakemeldingen bør ha til hensikt å involvere elevene slik at de kan, som nevnt over, reflektere over egen læringsprosess. Hensikten er å gjøre elevene mer selvstendig, slik at de kan regulere sin egen læringsprosess; hva mestrer jeg, hva kan jeg gjøre selv (strategier) og hva trenger jeg hjelp til. Dette kalte lærerne en egenvurdering.

Lærer 7: jeg synes det er viktig å få eleven til å reflektere sammen med læreren. Hva synes du du lærer best av. ... Skriftlig blir jo mere enveis da, hvis man ikke gjør noe større ut av det; får eleven til å skrive noe selv om egen mestring, egenvurdering rett og slett.

Lærer 4: Det gjør dem veldig selvstendig. Det er den egenvurderingen underveis. på hva de kan og hva de kan mestre, hvilke typer oppgaver i boka, hva de trenger hjelp til.

Ved å analysere lærernes meninger om hvordan man kan gi en god tilbakemelding, har vi funnet ulike kjennetegn for hva tilbakemeldingen, ifølge lærerne bør inneholde. De forteller at tilbakemeldingen bør baseres på forhåndsgitte mål og kriterier som elevene og læreren har en felles forståelse for. Selve tilbakemeldingen skal inneholde informasjon om oppgaven, eksempelvis rett eller galt svar, og en fremovermelding på hva eleven bør gjøre videre. Fremovermeldingen kan handle om oppgaven eller strategier og selvregulering. Tilbakemelding på selvreguleringen bør involvere eleven, slik at de kan vurdere eget arbeid (egenvurdering).

5.2.1 Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger

Lærerne var veldig opptatt av forskjellene mellom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger og hvilken betydning disse tilbakemeldingene hadde for læringen. Flere av lærerne mente muntlige tilbakemeldinger var å foretrekke, da elevene hadde muligheten til å bli mer involvert i sin egen vurdering.

Lærer 7: Jeg synes det er viktig å få eleven til å reflektere sammen med læreren; hva synes du du lærer best av.

Lærer 6: det er vel derfor de har en del muntlige tilbakemeldinger.

Lærer 7: Skriftlig blir jo mere enveis da, hvis man ikke gjør noe større ut av det da, får eleven til å skrive noe selv, egen mestring, egenvurdering rett og slett.

Lærer 6: Det du sier er at det store skjemaet med måloppnåelse, og sånn skriftlige greier det, bruker du å ta som en samtale?

Lærer 8: Bortsett fra når du må.

Lærer 7: Jeg synes muntlig er veldig bra, når man får snakket med eleven, og de har anledning til å gi tilbakemelding på det du sier.

Til tross for at flere lærere foretrakk å gi muntlige tilbakemeldinger, var det flere som så fordelen med de skriftlige. For at de skriftlige tilbakemeldingene skulle ha effekt på læring var det en forutsetning at disse kom løpende, ikke bare som en halvårsvurdering.

Lærer 5: *På prøver så har vi jo både formell, IUP (individuell utviklingsplan), men vi har også den uformelle som jeg gjør når jeg gir den tilbake når vi går igjennom den. ...Det er jo slik at de siste to årene at vi har gått fra å ha tilbakemelding i halvåret til nesten ukentlige IUPer som kommer. Så vi har jo fått en helt annen form for tilbakemelding og vi ser jo at det fungerer mye bedre når de får den løpende tilbakemeldingen skriftlig.*

Noen av lærerne i studien benytter seg av skriftlige tilbakemeldinger gjennom et skjema som kalles IUP (individuell utviklingsplan). Disse lærerne hadde en oppfatning av at halvårsvurderingene ikke var gode nok fremovermeldinger, da de kommer på et tidspunkt elevene ikke er mottakelige for de. Gjennom en IUP får elevene tilbakemeldinger etter hver innlevering/prøve.

Lærer 4: *Halvårsvurderingen er jo på en måte, jeg vet ikke... Du får i hvert fall terminkarakterene som viser hvor du ligger an i fagene, også har du jo fått den skriftlige tilbakemeldingen gjennom hele året (IUP). Så i stedet for å vente på kontaktmøtet i februar, så trenger ikke du (eleven) og foreldrene å vente hvis de lurer på noe. Også får du (eleven) noe etter hver enkelt innlevering.*

Lærer 5: *Men med fremovermelding så er ikke halvårsvurdering noe som er godt nok egentlig. Det er noe som kommer etter et halvt år. Det handler jo litt om at elevene lever litt mer i «nuet». Hvis de er ferdig med funksjoner, så er det der de er. Så må de få en fremovermelding på det de må jobbe videre, hva er det de behersker. Og ikke vente med det, hvis du jobber med det i september, så kan man ikke gi tilbakemelding på det i januar.*

Selv om det var en kollegial enighet om at muntlige tilbakemeldinger var svært fordelaktige for eleven, så det ut til at det var utfordringer knyttet til den praktiske gjennomføringen. Dette fordi muntlige tilbakemeldinger krever tidsressurser i klasserommet.

Lærer 8: *Og det som er drømmesenarioet er det at man har tid til å gi muntlige tilbakemeldinger kontinuerlig. I ethvert fag. Men dessverre når man da skal gi tilbakemeldinger så blir da klassen sittende alene.*

Lærerne mente muntlige tilbakemeldinger burde ha en sentral rolle i vurderingsarbeidet. De mente det var lettere for lærer og elev å ha en felles forståelse for vurderingsarbeidet og hva som ligger til grunn for vurderingen gjennom muntlig tilbakemeldinger. Det kan ligge utfordringer i at eleven skal tolke en skriftlig tilbakemelding fra læreren uten mulighet til å få en bekreftelse på at denne tolkningen er riktig.

Lærer 5: Jeg bruker å gjøre det med de elevene som synes ting kan være vanskelige og der jeg ser... For du kan skrive, men jeg vet ikke om de har den forståelsen for det jeg har skrevet, som jeg hadde når jeg skrev det.

5.2.2 Formelle og uformelle tilbakemeldinger

I begge fokusgruppene brukte lærerne begrepene formell og uformell tilbakemelding. Dette er begreper som ikke nødvendigvis har teoretisk forankring, men ser ut til å være en del av dagligtalen i skolen.

Lærer 5: Det er jo forskjell på formell og uformell tilbakemelding. ...Vi har jo de som har fritak fra vurdering i matematikk. Formell vurdering, karakter.

Lærer 1: Men hvis vi har en matematikkens dag så vil det ikke kunne ut i en formell vurdering av noe slag, men det er klart man får jo en tilbakemelding, men ikke en ordentlig vurdering da.

Lærer 6: Det blir jo den formelle, strukturelle tilbakemeldingen. At de får et faglig ståsted og ei fremovermelding (halvårsvurdering). Det skal jo være for læring da selvfølgelig. ...Elever skal ha formelle fremovermeldinger, ihvertfall to ganger i året i forhold til tentamen og kontaktmøte.

Lærer 5: På prøver så har vi jo både formell, IUP, men vi har også den uformelle som jeg gjør når jeg gir den tilbake når vi går igjennom den.

Slik lærerne fremstiller begrepet formell vurdering er dette et annet ord for halvårsvurdering og i den ene skolens tilfelle, IUP (som erstatter halvårsvurdering). Man kan likevel ikke utelukke at all vurdering som gis i form av en karakter også er en formell vurdering, slik som lærer 5 forteller over. Man kan heller ikke ut fra intervjuene utelukke at, på skoler med halvårsvurdering, kan karakterer også være uformelle. Den uformelle vurderingen omtales av

lærerne som de muntlige tilbakemeldingene etter for eksempel en prøve, men det gis ikke noen klar definisjon ut over dette.

5.2.3 Karakterer

Da intervjuene handlet om vurdering og tilbakemelding, var det naturlig at karakterer ofte ble nevnt. Karakterer ble ofte, og i flere sammenhenger, nevnt både som en nødvendighet og som en utfordring.

Lærer 1: Hvis man har fått en prøve også bare da har skrevet en karakter, så tenker jeg at det er en tilbakemelding, men det er en veldig dårlig tilbakemelding. Det sier jo ingenting annet enn om du var flink eller ikke flink.

Lærer 6: Tja, karakteren er jo bare et ståsted. Så blir jo diskusjonen hvordan gir man elevene tilbakemelding for at de skal lære bedre. Det er jo den muntlige, skriftlige, digitale, plenum, gruppe individuelt. Jeg har ikke noe fasitsvar på det.

Lærerne mente at karakter er en form for tilbakemelding, men at denne tilbakemeldingen kun inneholder informasjon om elevens ståsted. Da denne typen tilbakemelding ikke inneholder fremoverpekende informasjon, anser lærerne den som ufullstendig. En fullstendig tilbakemelding inneholder informasjon til eleven om hvordan de skal forbedre seg. Det er også andre utfordringer knyttet til karakterer som tilbakemeldinger:

Lærer 7: Også synes jeg det er litt utfordrende dette karakteraspektet oppi dette, fordi jeg opplever ofte at elevene kun ser på karakteren, og hva som ligger til grunn for den karakteren blir ikke så viktig for eleven, men sånn gikk det, også er de ferdig med den. Så da jeg går gjennom prøven med dem så bruker jeg ofte å ikke si noe om karakteren, også ser vi gjennom prøven først og snakker om de ulike punktene jeg har merket meg. ...også sier jeg hvordan det gikk, og snakker med eleven, også får de karakteren på slutten av den samtalen. Så på en måte begrense det karakterfokusset til elevene.

Lærerne følte et behov for å begrunne elevenes karakterer, slik at elevene kan få vite hvordan de kan utvikle seg i faget. Til tross for at karakteren blir begrunnet mente lærerne at elevene ikke nødvendigvis har utbytte av begrunnelsen. Elevene har et stort fokus på hvilke karakterer de får, og kommentarene blir derfor ikke viktige. Tidspunktet karakteren og begrunnelsen av karakteren gis, blir derfor avgjørende for læringsutbyttet. Dersom utdypningen av karakteren

kommer før karakteren i seg selv, begrenser man elevenes fokus på karakter, noe lærerne mener er positivt for læringen.

Som nevnt, har elevene et stort fokus på karakterer. Dette mener lærerne overskygger fokuset på læring, noe som kan påvirke tilegning av kunnskap og gode arbeidsvaner i negativ retning. Samtidig er karakterer en nødvendighet i den norske skolen, da disse brukes til opptak i videregående skole og høyere utdanning. Dette kan igjen føre til et enda større karakterjag. Å få en god karakter blir, for elevene, derfor viktigere enn faglig utvikling.

Lærer 8: Karakterfokuset er fortsatt større enn fokuset på at man faktisk har lært noe. Karakterene, som man prøver å si til elevene er ikke så viktige, det er jo arbeidsvanene, og det man sitter inne med av kunnskap som man kan ta med seg videre som er det som bør være i fokus. Men man blir veldig opphengt i at man skal ha den og den karakteren og det snittet. Naturlig nok for at man må ha 4,1 for å komme inn på elektro, eller hva enn man skal inn på vgs. Så det starter jo dette karakterjaget. Og det kan stå i veien for den gode læringen. Det å bli bedre i faget blir ikke det viktige, men det er å få en høyere karakter.

Dersom karakteren forblir den samme mener noen lærere at elevene sitter igjen med en opplevelse av at det ikke har skjedd en faglig utvikling. Lærerne ønsker å formidle til elevene at karakterer i matematikk vil gå ned dersom det ikke skjer en progresjon i faget. Dette viser seg dessverre å være vanskelig å gjennomføre.

Lærer 7: Så er det også det i matematikk at det med karakterfokus at siden vi har det spiralprinsippet, at for å holde seg på en karakter i matematikk i løpet av ungdomsskolen, at man skal holde firern i løpet av ungdomsskolen, så må man faktisk ha en utvikling. Mens elevene ser ikke nødvendigvis det, de tenker at hvis jeg ikke går opp i karakter så har jeg ikke blitt noe bedre. Hvis man ikke opplever noe utvikling i matematikk i ungdomsskolen så vil jo karakteren gå ned. Det er ikke alltid like lett for elevene å se.

Kort oppsummert har karakterjaget en sterk posisjon i matematikkfaget i ungdomsskolen. Lærere og elevenes syn på karakterer som vurderingsform er ulik. Lærerne mener at karakterer ikke er nødvendig for å gi en god tilbakemelding. Skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger er

tilstrekkelig for å gi elevene en forståelse for hva de har lært og hva de bør jobbe videre med for å øke læringsutbyttet. Lærerne mener at elevene derimot ser på karakterer som en bekreftelse på om de har vært flinke eller ikke, og en målestokk på hvor mye de kan. Som en konsekvens kan karakterer påvirke læring negativt.

5.3 Hvorfor er tilbakemeldinger i matematikk så annerledes?

Lærerne forteller at matematikk er et annerledes fag, både i oppbygning og i måten man gir tilbakemelding:

Lærer 7: Så er matematikkfaget litt spesielt i forhold til andre fag, da vi jobber ut ifra spiralprinsippet, og hele pensumet er relevant. Da er det lettere å tenke at de tilbakemeldingene du gir både på det faglige og på arbeidsvaner relevant uansett. Mens i andre fag når man jobber med et tema, også hopper man fra den kalde krigen til noe annet. Så er det ikke så lett for eleven å se på dette med arbeidsvaner. Når de er ferdig med et tema der, så er de ferdige, det bli kanskje ikke så relevant for det temaet lengre.

Lærer 3: Fordelen er jo at matte er jo veldig konkret i mange tilfeller, så det er jo ofte slik at du gjorde feil så er det jo mange måter som kan være rett – jo flere løsningsmetoder de ser, jo bedre er jo forståelsen deres. ...også tenker jeg jo i matte, det er særdeles viktig, for forståelsen i matte er noe som ofte tar litt lengre tid å bygge opp enn i andre fag. Også er det jo, når de begynner å knekke disse kodene er det jo at de vet hva de skal jobbe videre med. Også tenker jeg jo det at når de begynner å få et løft så blir det løftet ganske markant. De begynner å få forståelsen. Og derfor er det ekstremt viktig i mattefaget at de får fremovermeldinger.

Som nevnt over har matematikk en særegenhet. I følge lærerne baserer særegenheten seg på spiralprinsippet. Dette betyr at man ikke kan legge fra seg et tema når undervisningen i det er slutt, da neste tema ofte baserer seg på forståelser opparbeid i tidligere arbeid. Nettopp på grunn av dette prinsippet finnes det flere løsningsmetoder på et problem. Lærer 3 understreker derfor viktigheten av å gi fremovermeldinger slik at elever kan få økt forståelse for faget. Med andre ord forteller informantene at tilbakemeldinger får en sær viktig rolle på grunn av dens overførbarhet mellom temaene.

5.4 Hvorfor gir man tilbakemeldinger?

Når lærerne ble spurt om hvorfor man gir tilbakemeldinger, ble motivasjon trukket frem som en viktig stikkord. Når elevene får tilbakemelding føler de seg sett, dette anser lærerne som en motivasjonsfaktor. Dette forutsetter at det skjer en muntlig interaksjon mellom lærer og elev i løpet av en arbeidsøkt, gjerne i samtlige økter.

Lærer 4: ... vi snakker om at alle elever skal føle seg sett, og de skal ha en fremovermelding, tilbakemelding i løpet av ei økt.

Lærer 6: Det er vel hva eleven har gjort, hva har den fått til, positive forsterkninger av det, og hva kan du gjøre for å mestre dette bedre. Altså, motivasjon og studieteknikk.

Lærer 7: Det (tilbakemelding) er en todelt sak, både det å finne ut hva de kan og bygge på det, og der å forsterke det positive. Sånn sett jobbe med motivasjonen og holde den oppe, og det å gi dem fremovermelding på det i hver enkelt økt, og se det i et større perspektiv.

Videre nevner lærerne at tilbakemeldinger har den funksjon at de kan brukes til å jobbe med tentamener og eksamener. Tilbakemeldingene i løpet av året, for eksempel på prøver, inneholder informasjon om hva eleven bør gjøre for å bli bedre.

Lærer 7: Jeg sier i hvertfall til elevene at når vi har hatt en prøve, så går vi gjennom den etterpå, går gjennom noen oppgaver på tavlen, tar det som er felles for flest mulig. Så ønsker jeg at de også skal ta vare på prøven sånn at når vi skal øve til et større arbeid, som tentamen, så kan de ta det frem igjen og se hvordan tilbakemelding de fikk på det temaet som kommer på tentamen. At ikke prøven blir en sånn «sånn gikk det, jaja».

Lærer 5: Også er det jo ikke poeng å sitte å gjøre noen oppgaver i boka når de forstår det. Da er det ikke noe poeng at de skal sitte og jobbe med det. Der er jo slike meldinger vi ofte gir dem, ... når de begynner å jobbe med eksemensoppgaver, det er jo en fremovermelding. Vi har jo en eksamen og det er deres mål, det skal vi nå.

Å gjøre elevene bevisste på deres faglige ståsted og hva de kan gjøre for å utvikle seg faglig, ble nevnt som viktige grunner til å gi tilbakemeldinger. Der elevene har som mål å bruke tilbakemeldingene for å prestere godt på en tentamen og eksamen, har ofte lærere et mer

langsiktig mål. Dette går ut på at elevene faktisk skal forstå lærestoffet.

Lærer 4: *Ja også litt for å bevisstgjøre dem slik at de skal skjønne det uten at jeg nødvendigvis sier det til dem.*

Lærer 1: *... Så det med den framovermeldinga er hele vitsen med vurdering tenker jeg. Det er greit at man har gjort det der, men hva skal man gjøre med det videre framover.*

Lærer 5: *... Vi jobber ikke for å bli ferdige, vi jobber for å forstå det.*

De fleste lærerne nevner motivasjon, bevisstgjøring og forståelse som hovedpunkter for hvorfor man gir tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene gir også et grunnlag for bedre prestasjon på tentamener og eksamener. Disse har til hensikt å være læringsfremmende. Når lærerne ble spurt om det var noen tilbakemeldinger om ikke var vurdering for læring, ble det nevnt at tilbakemeldinger også kunne brukes som en «realitetssjekk» for elever som har svake prestasjoner og lav motivasjon i faget.

Lærer 2: *... det kommer til å ende ut i elendige resultater hvis de ikke snur om. De kommer ikke til å være på VGS om tre år. Så det er jo en sånn... Det er en bevisstgjøring fordi vi vet at matematikk er det faget vi vet at flest faller ut. Jeg tenker har du ikke tre i matematikk, så starter du veldig dårlig på VGS og sjansen for at du faller ut er veldig stor. Så, tilbakemelding til de som jobber dårlig, «hvis ikke du skjerper deg, så kommer du sannsynligvis ikke til å klare deg på VGS. Så da må du bare tenke deg om hvor du har tenkt å være da når de andre går på skole». Jeg tenker det er bevisst tilbakemelding, men der er ikke en faglig tilbakemelding. Men det er en tilbakemelding på livet.*

Lærerne sier at tilbakemeldinger på motivasjon og forståelse bør komme i hver arbeidsøkt. Slike «bevisstgjørende» tilbakemeldinger som i sitatet over, kommer sjeldnere og har ikke nødvendigvis til hensikt å skape læring i faget, men å gi elevene et «spark bak» for å øke arbeidsinnsats.

5.5 Hvilke holdninger har lærere til politiske dokumenter og føringer?

Enkelte utsagn fra lærerne viste seg å være preget av holdninger til utdanningspolitikk. Det er tydelig at det er lite tiltro til offentlige figurer i utdanningspolitikken. Lærerne opplever at flere

av utsagnene til politikerne har liten betydning for sin egen praksis og at de har større tiltro til kollegaene sine.

Lærer 3: Politikere som står på TV og sier ord i en valgkamp har null betydning. Men føringer som kommer fra UDIR, det er klart, da er vi nødt til å. Følger vi ikke føringene de kommer med så får vi svi på den... Ikke nødvendigvis den første eksamen, men på den andre og tre og fire. Har vi ikke undervist i forhold til de føringene, ja da sliter vi.

Lærer 1: Jeg tenker jo helt ... Av og til sitter de på et kontor i Oslo og bestemmer hva som skal skje i et klasserom. Da går det inn der og ut der (øret). Og da... Rett og slett. Kollegene er jo de beste sparringspartnerne, ikke de der politikerne.

Til tross for at lærerne hadde lite tiltro til politikerne, mente de at de var bundet til å følge føringene som kom fra UDIR. En forutsetning for dette, er at det foreligger krav om å følge endringene.

Lærer 2: Det spørs om det er et formelt krav som ... At folk kan kreve at det blir gjort. Da er vi nødt til å forholde oss til det. Sånn er det bare.

Lærer 8: ... Så vi har jo sånn sett ikke noe valg hvis det blir noen store endringer fra politisk hold. Da er vi jo klare for å omstille oss, men det tar jo tid.

Dersom det kommer nye føringer fra UDIR, mente lærerne at vil det være opp til ledelsen ved den enkelte skolen å tilrettelegge for at en endring skal kunne skje.

Lærer 2: Det er jo lederstyrt. Vi har møte hver tirsdag, da er det de som styrer hva vi skal gjøre og hva vi skal jobbe med. ... Vi får jo være med å ønske hva vi skal jobbe med, men det er de som styrer. Så vi får ikke helt bestemme selv når vi lager planer og.. Det er veldig styrt.

Lærer 7: Det blir jo sånn med opplæringslova at det blir jo overordnet, mens det UDIR skriver blir en tolkning av det igjen. Og deres veiledning til lærere. Også må dette igjen brytes ned, også må administrasjonen legge til rette for at kollegiet skal få en forståelse av det. Vurdering for læring i dette tilfellet. Og, jeg tror ikke alle lærere er inni opplæringsloven og leser hver dag, men det er jo det overordnede, også må det brytes ned til forskjellige nivåer, og jobbes med som i kollegiet. OG det tror jeg vi gjør her på skolen.

Lærerne er av den oppfatningen at arbeid med materiell fra UDIR er lederstyrt og at det er ledelsen/administrasjonen som har ansvar for at kollegiet får en forståelse av hva som blir skrevet.

Til tross for at lærerne mente at ledelsen har ansvar for å holde dem oppdatert, ytrer de at de selv kunne være flinkere på å oppdatere seg på politiske skriv. For at lærerne skulle være motiverte til å lese materiell fra UDIR, følte de at dokumentene må inneholde relevant fagstoff og ikke være en del av de mange «trendene» i utdanningspolitikken.

Lærer 5: Men jeg tenker jo at ... kjempeviktig at ting kommer ut på høring, og det er vi kanskje ikke flink nok til å bruke tid til på skolen. Når det er slike ting om skal ut til høringer også er vi ikke flink nok til å jobbe med det...

Lærer 3: Også kan ikke bare.. Det kan jo være at de kommer med gode idéer av og til. Det er jo litt med hva som ligger i det. Noe ligger jo i ryggmargen vår, noen ting ser vi kanskje blir å gå over, en trend som... Vi var der for ti år siden, nå går vi tilbake hit.

Lærer 2: Jeg har ikke lest et rundskriv på 20 år. Jeg leser kun det som står at jeg skal gjøre. I forhold til... Jeg er så. Så håpløs er jeg.

Samtidig som at lærerne følte at de var mindre gode på å lese generelle politiske skriv, mente de at de holder de seg *faglig* oppdatert.

Lærer 1: Og vi diskuterer sammen i forskjellige grupper og jobber mye med det sammen.

Lærer 5: Så har vi jo også faggrupper ... I realfag da.

Lærer 8: Vi har jo hvert vårt felt vi jobber med og holder oss faglig oppdatert i forhold til det.

Avslutningsvis kan man si at lærerne er skeptiske til politikere som enkeltpersoner, men følger de føringene som kommer fra UDIR dersom det er et krav om det. Det er ledelsens ansvar å holde dem oppdatert på disse føringene, men de tar ansvar selv for faglig utvikling.

6 Drøfting

6.1 Innholdet i tilbakemeldingen

Når lærere, politiske dokumenter og teori og forskning omtaler begrepet og fenomenet tilbakemelding er det en tilsynelatende enighet om hva en god tilbakemelding bør inneholde. Enigheten omhandler en forståelse av at den skal inneholde informasjon til eleven om elevens faglige ståsted, dette basert på arbeid som har blitt gjort (prøver, arbeid i timen, innleveringer etc.). Fokuset bør være på hva eleven mestrer, ikke på hva eleven har gjort galt. Videre bør en tilbakemelding inneholde et fremoverpek. Dette er informasjon til eleven som skal hjelpe de videre i læringsprosessen for å øke kompetansen i faget.

6.1.1 Fremovermelding

Som nevnt innledningsvis er det *tilsynelatende* en enighet om hva en tilbakemelding er (tilbakemelding/fremovermelding). Imidlertid er ikke nødvendigvis dette tilfellet. I følge Hartberg et al. (2012, s. 12) har begrepet tilbakemelding fått et tilbakeskuende fokus og kan bli oppfattet som det motsatte av fremovermelding. Derfor mente Hartberg et al. (2012, s. 12) at feedback som begrep var å foretrekke, da det så ut til at dette begrepet ikke hadde fått et tilbakeskuende fokus. Denne bruken av begrepene tilbakemelding og feedback kom også frem i intervjuene. Når lærerne omtaler tilbakemelding, mente de til tider *kun* informasjon til eleven, om arbeid som var utført, uten fremoverpek. I noen sammenhenger mente lærerne at tilbakemeldingen også inneholdte en fremovermelding, i denne sammenheng nevntes også begrepet feedback. Feedback blir derfor en samlebetegnelse for tilbakemelding og fremovermelding, mens det norske ordet tilbakemelding, blir brukt og tolket ulikt. Det ser ut at det foreligger to definisjoner av begrepet tilbakemelding; én der tilbakemeldinger har et tilbakeskuende fokus og én som rommer både tilbakemelding og fremovermelding. For å skille disse, omtales gjerne sistnevnte som feedback. Dette er derimot et begrep som ikke omtales i de politiske dokumentene. Her finnes det heller ingen klare skiller mellom de to ulike forståelsene for begrepet tilbakemelding som ble presentert over:

§3-11 (...)undervisvurderingen skal inneholde to komponenter. Den skal gi

1. informasjon om hva eleven, lærlingen eller lærekandidaten mestrer (tilbakemeldinger)

2. veiledning om hvordan eleven, lærlingen og lære kandidaten kan øke kompetansen sin i faget (fremovermeldinger). (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

I sitatet ovenfor vises det til en forståelse av at tilbakemelding ikke rommer en fremovermelding. Begrepene blir skilt fra hverandre. På den andre siden viser et annet politisk dokument til den andre forståelsen av tilbakemeldingsbegrepet, der den også rommer fremoverpeket. Dette kommer frem i det siste punktet i beskrivelsen av en god faglig tilbakemelding; hva skal eleven gjøre for å få en faglig progresjon. Dette er en fremovermelding.

«Hvordan gi gode faglige tilbakemeldinger

- hvor de er i sin læring
- hvor de skal
- hva de bør gjøre for å komme videre i læringen» (Utdanningsdirektoratet, 2016a)

I de teoretiske skildringene av begrepet tilbakemelding, er det en klar oppfatning av at fremovermelding er en del av en tilbakemelding. Teorien peker på utfordringer med at man i dagligtale ekskluderer fremovermelding fra tilbakemeldingsbegrepet. Lærerne i vår studie brukte begrepet tilbakemelding som en tilbakemelding som kun peker på noe som er gjort, mens andre ganger bruker de begrepet tilbakemelding med den forståelsen at begrepet også rommer fremovermelding. I de politiske dokumentene kommer det ikke frem hvilken forståelse som ligger til grunn når begrepet tilbakemelding omtales. I noen dokumenter brukes den teoretiske forståelsen, mens det andre ganger ser ut til å ha rot i den dagligdage oppfatningen. Lærernes ubevisste bruk og tolkning kan ha rot i nettopp den ukonsekvente bruken av begrepet i de politiske dokumentene.

6.1.2 Faglige og metodiske tips

Lærernes definisjon av tilbakemelding omfatter også faglige og metodiske tips som foregår i klasserommet til enhver tid. Denne definisjonen er lik det Kunnskapsdepartementet (2007, s. 30) definerer som gode tilbakemeldinger: «bekreftelser på rett svar, etterspørslar på forklaringer og hint eller tips til elev om hva man skal gjøre videre». De politiske dokumentene

forteller at tilbakemeldinger er en veiledning til hvordan elever kan øke den faglige kompetansen. Veiledningen kan peke på både oppgave og hvilke strategier som blir brukt.

I teori skrives det ikke særskilt om tilbakemeldinger på oppgaver og strategier, men Hattie og Timperley (2007, s. 90) skriver om tilbakemeldinger på oppgave- og prosessnivå. Tilbakemeldinger på oppgavenivå er korrigerende og forteller eleven i hovedsak om noe er rett eller galt. Tilbakemeldinger på prosessnivå handler om prosesser og strategier som brukes til å gjøre ferdig en oppgave. Det lærerne kaller faglige tips kan tolkes som det Hattie og Timperley (2007, s. 90) kaller tilbakemeldinger på oppgavenivå. Det de kaller metodiske tips kan tolkes som tilbakemeldinger på prosessnivå.

Lærerne og teori bruker ulike begreper for å definere tilbakemelding, men meningsinnholdet kan sies å være det samme; en tilbakemelding inneholder informasjon om oppgave og strategi. Når lærerne beskriver at tilbakemeldinger er faglige og metodiske tips, er dette mer eller mindre i samsvar med hva det de politiske dokumentene legger i sin definisjon av begrepet tilbakemelding.

6.1.3 Tilbakemeldingene baseres på mål

Når en tilbakemelding gis, bør den være basert på forhåndsbestemte mål. Det foreligger en generell enighet om dette i de politiske dokumentene, i teori og blant lærere. Når de politiske dokumentene forteller at tilbakemeldinger bør baseres på mål, er det kompetansemålmål fra læreplanen som omtales. Målbasert undervisning har også vært et satsningsområde i skolen, gjennom satsningen *Bedre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2007)*. Gjennom denne satsningen kommer det frem at et mål i seg selv ikke er nok, da det ikke beskriver *hvordan* man skal måle målet. Kjennetegn på måloppnåelse, som er et verktøy for å måle målet, blir av lærere i denne satsningen omtalt som viktig for å kunne gi faglig relevante tilbakemeldinger. I teori skrives det at mål er en del av VFL og at det må ligge et klart og forståelig mål for tilbakemeldingen som skal gis (Engh, 2011, s. 18-19). Dette underbygger også Hartberg et al. (2012, s. 23); dersom en tilbakemelding ikke baseres på mål for kompetansen eleven skal nå,

kan tilbakemeldingen oppleves tilfeldig og uten sammenheng. Derfor kan tilbakemeldingen miste sin verdi.

Lærerne i vår studie er enige med at tilbakemeldinger bør baseres på mål. De sier også at det er viktig at målene er målbare og at elevene har samme forståelse for målet som læreren har. Der de politiske dokumentene sier at tilbakemeldinger skal baseres på mål, refereres det til kompetansemålene i læreplanen. Når lærere og teori omtaler mål i tilknytning med tilbakemeldinger, refererer de ikke direkte til kompetansemålene, men mål generelt. Dette betyr ikke at de *generelle* målene ikke er kompetansemål, men kan romme nedbrutte kompetansemål, sosiale mål og mål tilknyttet den enkelte elev. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved om teori, lærere og de politiske dokumentene er enige om hvilke mål tilbakemeldingen skal baseres på. Når lærere og teori omtaler mål som noe som er bredere enn kompetansemål, viser dette at tilbakemeldinger ikke utelukkende bør baseres på kompetansemål fra læreplanen. I tillegg har lærerne forståelser som går ut over både teori og de politiske dokumentene. Disse forståelsene er at målene må formuleres på en slik måte at de er målbare og at både lærer og elev har en felles forståelse for målene. I de politiske dokumentene kommer det ikke frem at eleven skal presenteres for målet. Dette viser at lærerne har et behov for å gi tilbakemeldinger ut fra mål, der disse målene rommer mer enn det de politiske dokumentene definerer som mål.

6.2 Formidling av tilbakemeldinger

6.2.1 Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger

I de politiske dokumentene kommer frem at en tilbakemelding kan gis både skriftlig og muntlig. Det kravet som stilles til lærerne er at halvårsvurderingen med karakter *skal* gis skriftlig. Det kan tolkes slik at tilbakemeldingen forblir den samme uavhengig om den gis skriftlig eller muntlig. Med andre ord endres ikke innholdet i tilbakemeldingen, men formen den gis.

I Wilson (2014, s. 96) sin studie kom det frem at når de skriftlige tilbakemeldingene kommer etter en prøve, fungerer de som et verktøy for lærerne å oppfylle elevenes rett til undervisvurdering. Dermed har de en slik funksjon at de begrunner karakter på et ferdig arbeid. Hartberg et al. (2012, s. 125-126) er enig med Wilsons utsagn om at tilbakemeldinger som gis i slutten av et emne har en liten læringsfremmende effekt. I samme studie gjennomført av Wilson, mener lærerne at muntlige tilbakemeldinger er mer læringsfremmende enn skriftlige tilbakemeldinger. En forutsetning for den læringsfremmende effekten er at tilbakemeldingen er involverende, det vil si at læreren tar utgangspunkt i elevens forståelse når tilbakemeldingen gis.

Lærerne i vår studie er ikke uenige med Wilson, når hun sier at de muntlige tilbakemeldingene er å foretrekke over skriftlige, da de muntlige har en mer læringsfremmende effekt enn de skriftlige. Samtidig opplever de at de muntlige tilbakemeldingene er mer ressurskrevende. Det kan derfor i noen tilfeller være mer hensiktsmessig å gi skriftlige tilbakemeldinger når tiden ikke strekker til. Lærerne i Wilsons studie mente at muntlige tilbakemeldinger som baserte seg på elevens forståelse var å foretrekke, da disse hadde stor læringsfremmende effekt. Lærerne i vår studie foretrakk muntlige tilbakemeldinger blant annet på grunn av at det gav eleven mulighet til å bli involvert i egen vurdering. I tillegg mente de at muntlige tilbakemeldinger gav eleven mulighet til å bekrefte/avkrefte at deres tolkning av tilbakemeldingen var i samsvar med lærerens intensjoner.

I både Wilsons studie og i vår studie, var den muntlige tilbakemeldingen å foretrekke blant lærerne. Som nevnt, var det problematisk at muntlige tilbakemeldinger krevde mye tidsressurser. Derfor var det noen av lærerne i studien som brukte systematiske, skriftlige tilbakemeldinger på en slik måte at de fikk den samme læringsfremmende effekten som de muntlige tilbakemeldingene. IUP (individuell utviklingsplan) er et eksempel på et slikt system. Lærerne mente at IUPer var et system som var å foretrekke over halvårsvurdering. De mente at ved kun å gi halvårsvurderinger, fikk ikke elevene nok tilbakemeldinger og tilbakemeldingen ble gitt på et tidspunkt eleven ikke var mottakelig for den.

Lærerne i vår studie hadde en oppfatning av at skriftlige og muntlige tilbakemeldinger kunne sidestilles, og at disse bare var ulike måter å gi tilbakemeldinger på. Dette funnet er i samsvar med hva de politiske dokumentene skriver om muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Lærerne mente at en forutsetning for at skriftlige tilbakemeldinger skal kunne sidestilles med muntlige tilbakemeldinger, er at det finnes et system for de skriftlige tilbakemeldingene. Dersom dette ikke er tilfelle, mente lærerne at de muntlige tilbakemeldingene var å foretrekke. I Wilsons studie mente lærerne at de muntlige tilbakemeldingene alltid var å foretrekke fremfor de skriftlige. Det er viktig å understreke at lærerne i vår studie ikke mente at skriftlige tilbakemeldinger kan erstatte de muntlige. Dette fordi muntlige tilbakemeldinger også gis løpende i klasserommet, ikke bare etter endt tema. Lærerne er med andre ord enige med de politiske dokumentene, dersom de skriftlige tilbakemeldingene blir satt i system.

6.2.2 Kroppsspråk

Som nevnt i kapittel 5.1, var non-verbal kommunikasjon en del av lærernes definisjon av begrepet tilbakemelding. Non-verbal kommunikasjon var, ifølge lærerne, klapp på skulderen, tommel opp, bekreftende nikk og liknende motiverende non-verbale gester. Disse tilbakemeldingene er ikke skrevet om i de politiske dokumentene og er ikke en del av definisjonen av tilbakemeldingsbegrepet i teori. I lærernes hverdag er det ikke nødvendigvis alltid tid til å gi utfyllende tilbakemeldinger. Det kan derfor tenkes at der elevene ikke trenger en fremoverpekende tilbakemelding, kan en non-verbal gest som for eksempel en «high-five», være nok til å bekrefte at eleven er på god vei. Hvorvidt slike tilbakemeldinger har til hensikt å ha en motiverende eller relasjonsbyggende effekt, er det ingen politiske dokumenter som bekrefter eller avkrefter da disse ikke tar for seg non-verbal kommunikasjon.

6.2.3 Formelle og uformelle tilbakemeldinger

Under begge fokusgruppeintervjuene nevner de fleste lærerne to typer tilbakemeldinger, som hverken de politiske dokumentene eller teori omtaler. Dette er formelle og uformelle tilbakemeldinger. Uformelle tilbakemeldinger defineres av lærerne som de muntlige tilbakemeldingene elevene får. Videre blir formelle tilbakemeldinger definert som en halvårsvurdering (eller IUP). Halvårsvurdering og IUPer ble av lærere i vår studie gitt skriftlig.

Dermed kan formelle tilbakemeldinger defineres som skriftlige halvårsvurderinger og IUPer. Karakterer som ikke gis i forbindelse med halvårsvurdering/IUP anser lærerne i vår studie som uformelle tilbakemeldinger. Karakterene i en halvårsvurdering/IUP betraktes som formelle. I de politiske dokumentene presenteres halvårsvurdering i ungdomsskolen som en tilbakemelding som inneholder karakter i tillegg til en faglig tilbakemelding. Karakteren *må* gis skriftlig, mens den faglige tilbakemeldingen kan gis både muntlig og skriftlig. Det som ikke kommer klart frem hos lærerne, er om de halvårsvurderingene som gis muntlig anses å være formell eller uformell. Ifølge de politiske dokumentene stilles det ingen krav om skriftliggjøring av en halvårsvurdering uten karakter. Derfor kan muntlige halvårsvurderinger tolkes som det lærere omtaler som formell tilbakemelding. På den andre siden, har lærerne definert uformelle tilbakemeldinger som muntlige tilbakemeldinger.

Det kan se ut til at lærere har hatt et behov for å lage nye begreper for å skille mellom de tilbakemeldingene elevene har krav på å få og de tilbakemeldingene som skjer kontinuerlig i klasserommet. Det ser fremdeles ut til at lærerne selv ikke har en klar oppfatning av hva de legger i begrepene. Det kan tenkes at grunnen til at lærerne har hatt et behov for å utvikle egne begrep, er at de opplever de politiske dokumentene som mangelfulle.

6.3 Karakterer

Som nevnt i kapittel 5.2.3, kommer en diskusjon om karakterer naturlig når man snakker om tilbakemelding. Denne diskusjonen går ut på om hvorvidt karakterer er en tilbakemelding og om disse typer tilbakemeldinger er VFL.

Karakterer blir av lærere ansett som en form for tilbakemelding som kun viser til elevens faglige ståsted. Slike tilbakemeldinger oppleves av lærere som en form for vurdering, men ikke vurdering *for* læring, da disse har lite læringsfremmende effekt. Kunnskapsdepartementet (2011, s. 8) trekker også frem tallkarakterer ikke gir elever tilstrekkelig informasjon for å fremme læring. De følger opp utsagnet med å si at elever bør få jevnlig tilbakemeldinger som peker på svakheter og styrker i deres arbeid fremfor kun tallkarakter. Fjørtoft (2013, s. 63)

stiller seg bak disse meningene, da elever som i hovedsak vurderes med karakterbaserte prøver, kan få problemer med å forstå underliggende matematiske prinsipper og får ikke brukt det matematiske begrepsapparatet i matematikk i den grad de burde. Ved å se disse utsagnene som en helhet, kan man si at det er en enighet om at karakterer er en form for tilbakemelding, at karakterer er en vurdering, men ikke nødvendigvis vurdering *for* læring.

Karakterer omtales i liten grad i lovverket, med unntak av i §3-13 om halvårsvurdering. Her skrives det at elever har krav på en karakter, men at det ikke er anledning til å gi denne alene. Den skal følges opp med en tilbakemelding, skriftlig eller muntlig. Det oppstår imidlertid et spørsmål om hvorvidt en vurdering som rommer både karakter og en god faglig tilbakemelding er VFL. Lærere er av den oppfatningen at elever har et så stort karakterfokus at det sluker oppmerksomheten til de tilbakemeldingene som kommer sammen med karakteren. Det er derfor vanskelig å få en karakter med tilhørende tilbakemelding til å bli VFL. Hartberg et al. (2012, s. 125-126) på sin side er av den oppfatning at det ikke nødvendigvis er elevene som ikke klarer å fokusere på tilbakemeldingene fremfor karakteren, men at lærerne kan få utfordringer i utforming av tilbakemeldingen. Hartberg et al. (2012, s. 125-126) nevner at når læreren gir karakter og tilbakemelding avslutningsvis i et emne, er dette en lite læringsfremmende metode som ikke lengre er tilpasset eleven. Dette begrunnes i at tilbakemeldingen blir påpekning av feil istedenfor råd. Black et al. (2003, s. 48) har i sin forskning diskutert muligheten til å implementere en tilbakemeldingspraksis uten karakterer. Lærerne i deres studie hadde, som lærerne i vår studie, har en oppfatning av at elever i liten grad bruker tilbakemeldingene for å øke læringsutbytte, men heller sammenlikner karakterer med medelever. Samtidig sier Black et al. (2003, s. 48) at kommentarene på prøvene ofte var korte og ikke spesifikke, og det ble heller ikke satt av tid til å lese disse.

Som en oppfølging til denne problematikken hadde lærerne sett seg ut en måte å gjøre en tilbakemelding med karakter til VFL. Å gi den gode faglige tilbakemeldingen uten å opplyse om karakteren på forhånd, vil gi eleven mulighet til å involveres i vurderingsarbeidet. På denne måten må eleven ta stilling til og jobbe med tilbakemeldingene før fokuset på karakteren tar overhånd. Dette har likheter med det Black et al. (2003, s. 48) presenterer i sin studie, der

lærerne i mindre grad gir karakterer. De pekte på at utfordringen med dette var tiden det tok å både skrive de gode utfyllende tilbakemeldingene og oppfølgingen i etterkant.

Lærerne i vår studie mener at karakterer alene ikke er VFL, men en slags ufullstendig tilbakemelding. Karakteren må komme sammen med en faglig tilbakemelding. I følge de politiske dokumentene er tilbakemeldinger med karakter undervisvurdering, som igjen er den del av det politiske konseptet VFL. Lærerne på sin side mener at dette ikke alltid er tilfelle, da elevene har et overveldende fokus på karakterens verdi. Dette overskygger tilbakemeldingen og den læringen den *skulle* ha medbrakt. Dette understøttes også i teori, blant annet av Black et al. (2003) sin klasseromsforskning; for at karakterer med tilbakemelding skal, av lærere, tolkes som VFL kreves det at det er tid for læreren å utforme tilbakemeldingen og at det er satt av tid i klasserommet for å jobbe med dem. Som nevnt, er tilbakemeldingene ofte oppgavespesifikke og gir ikke råd til videre læring. Dette kan blant annet skyldes nettopp tidsaspektet. Lærerne kan med andre ord se ut til å ha blitt oppmerksom på at de politiske dokumentene er mangelfulle, i den grad det ikke er tatt hensyn til *hvordan* en bør presentere karakterer og tilbakemeldinger til elever på en slik måte at det blir VFL. Det ser ut til at lærerne har en forståelse for karakterer som tilbakemelding som går ut over det de politiske dokumentene fremmer. I virkeligheten er forholdet mellom karakter og tilbakemelding mer komplekst enn de politiske dokumentene klarer å presentere. Derfor ser det ut til at lærernes tolkning av karakterer som VFL i større grad samsvarer med VFL som vitenskapelig fenomen.

6.4 Ulike begrunnelser på hvorfor man gir tilbakemeldinger

Vurdering i matematikkfaget er i en stadig endring, der vi i Norge har gått fra å ha et hovedsakelig fokus på karakterer, til å utforske andre vurderingsformer som har fokus på motivasjon og som er mer læringsfremmende. Dette betyr at VFL har begynt å få plass i matematikkfaget og måten man formidler VFL på, er gjennom tilbakemeldinger. For å formidle en god faglig tilbakemelding, er det fordelaktig å ha en forståelse for *hvorfor* man skal formidle den.

Teori og forskning, de politiske dokumentene og lærerne i vår studie har flere begrunnelser og forståelser for hvorfor man gir tilbakemeldinger. Disse kan oppsummeres i kategoriene i tabellen under. Her presenteres de ulike begrunnelsene og hvor de gjør seg gjeldende.

Begrunnelser for tilbakemelding	Politiske dokumenter	Teori og forskning	Lærere
Læringsfremmende effekt	X	X	X
Motivasjon	X	X	X
Overføringsverdi	X	X	X
Selvregulering		X	X
Tilbakemelding for tentamen/eksamen			X
Utenomfaglige tilbakemeldinger			X

Tabell 2 – begrunnelser for tilbakemelding

6.4.1 Den læringsfremmende effekt og motivasjon

I tabell 2 kommer det fram at både de politiske dokumentene, teori og forskning og lærerne i vår studie nevner at tilbakemeldinger gis med den hensikt å ha en læringsfremmende effekt og øke elevenes motivasjon. Det ser likevel ut til at det er ulike syn på sammenhengen mellom disse, da lærerne har en annen oppfatning av hvordan elevene motiveres av tilbakemeldingene.

De politiske dokumentene formidler at gode faglige tilbakemeldinger gir elevene hjelp til videre læring. En slik læringsfremmende tilbakemelding kan gi motiverte elever, hvis de har mulighet til å forbedre arbeid og prestasjon. Kunnskapsdepartementet (2011, s. 60) sier også at det finnes tilstrekkelig dokumentasjon til å fastslå at gode tilbakemeldinger ikke bare har en læringsfremmende effekt, men også en innvirkning på motivasjonen til elevene. Også forskning på VFL, her gjennom Wilson (2014, s. 189), sier at elever kan få høyere motivasjon gjennom gode tilbakemeldinger. Man kan tolke det slik at elevenes motivasjon henger sammen med den læringsfremmende effekten av en god tilbakemelding. Det ser ut til at lærerne er enig med både teori og de politiske dokumentene, om at tilbakemeldinger kan

virke motiverende og at de har en læringsfremmende effekt. Videre sier lærerne at motivasjonen har rot i tilbakemeldingen i seg selv, ikke nødvendigvis i den læringsfremmende effekten. Lærerne sier at motivasjon kan øke ved at elevene føler seg «sett» etter en tilbakemelding og at tilbakemeldinger med positive forsterkninger (ros) har samme effekt. Slike tilbakemeldinger er det Hattie og Timperley (2007, s. 96) kaller tilbakemeldinger på personnivå. Slike tilbakemeldinger kan være lite effektive i lærings situasjoner med mindre de fokuserer på faglige prestasjoner. Hattie og Timperley (2007, s. 96) advarer derfor mot å bruke tilbakemeldinger på personnivå, da disse kan ha en læringshemmende effekt. Man må derfor være veldig bevisst på hvordan man formulerer tilbakemeldinger på personnivå.

Lærerne har en klar oppfatning av at tilbakemeldinger gis for å fremme læring og øke elevenes motivasjon, slik som presentert i teori og de politiske dokumentene. De er derimot ikke av den oppfatning av at motivasjonen kun skapes av den læringsfremmende effekten av tilbakemeldinger. Med andre ord har lærerne egne forståelser om motivasjon og læringsfremmende effekt, som går ut over det de politiske dokumentene sier. Disse forståelse kan også være i konflikt med det teorien sier om bruk av tilbakemeldinger på personnivå.

6.4.2 Refleksjon, selvregulering og overføringsverdi

En annen viktig grunn for å gi tilbakemeldinger er at de kan ha en overføringsverdi. Når overføringsverdi nevnes, er det snakk om tilbakemeldinger på læringsprosess eller selvregulering. Med overføringsverdi menes det at tilbakemeldingene kan være nyttige i andre lærings sammenhenger.

UDIRs oppfordring til å gi tilbakemelding på læringsprosessen begrunnes med at disse kan ha en overføringsverdi til andre oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Overføringsverdi tilknyttet læringsprosess omhandler strategier som kan være nyttige i andre sammenhenger. Ut ifra Hattie og Timperley (2007, s. 90) sin modell (figur nr. 1) forklarer de at ved å gi tilbakemeldinger på læringsprosess, kan elever i større grad bli mer selvregulert, utvikle flere læringsstrategier, få en større dybdeforståelse og få mer informasjon om hva som er og ikke

er forstått. Hartberg et al. (2012, s. 91) sier også: «A learner is someone who knows what they know, knows what they don't know, and knows what to do when they don't know what to do». Elevene bør være bevisste på hva de kan og ikke kan, og hva de må gjøre dersom de ikke vet hva de skal gjøre. Dette er også lærerne enige i. De forteller at de gir tilbakemeldinger for å få elever til å reflektere, og bevisste gjøre dem. På denne måten mener lærerne at elevene kan regulere sin egen læringsprosess.

I de politiske dokumentene knyttes overføringsverdien kun til oppgaver elever skal løse. Teori og lærere sier at overføringsverdien kan virke på to nivåer. Den ene virker på oppgaver, den andre på å være selvregulert i læringsprosessen. Med andre ord sier de at tilbakemeldinger som har overføringsverdi også kan gi selvstendige elever som har muligheten til å løse problemer uten hjelp fra lærer. Å skape selvstendige elever er dermed også en begrunnelse for å gi gode tilbakemeldinger. Dette er igjen et eksempel på at lærernes tolkning går ut over det som står i de politiske dokumentene.

6.4.3 Tentamener/eksamener og utenomfaglige tilbakemeldinger

I tillegg til begrunnelsene ovenfor, på hvorfor man gir tilbakemeldinger, hadde lærerne to egne begrunnelser. Disse kom fram i hverken teori eller de politiske dokumentene.

Lærerne uttrykket et ønske om at tilbakemeldingene elever fikk etter prøver, skulle bli tatt vare på slik at de kunne brukes ved repetisjonsarbeid før en tentamen. Tilbakemeldingene i løpet av året, for eksempel på prøver, inneholder ifølge lærerne informasjon om hva eleven bør gjøre for å prestere bedre i faget. Det kan se ut til at lærerne mener at noen av tilbakemeldingene på en prøve ikke nødvendigvis har en overføringsverdi, da disse er spisset mot et bestemt tema. Det er dette Hattie og Timperley (2007, s. 90) kaller tilbakemeldinger på oppgavenivå: informasjon om arbeidet er rett eller galt (korrigerende tilbakemelding) og kan også peke på hva som må gjøres for at oppgaven skal bli bedre. Dersom temaet ikke jobbes mer med etter en eventuell prøve, har ikke elevene nødvendigvis anledning til å benytte seg

av de spissede tilbakemeldingene. Funksjonen til de spissede tilbakemeldingene er at elevene skal bruke de for å prestere godt på en tentamen eller eksamen.

En annen grunn til å gi tilbakemeldinger, ifølge lærere, er å «realitetsorientere» elever. De sier videre at disse tilbakemeldingene er ikke-faglige, men er viktig for elever med svake prestasjoner og lav motivasjon i fag. De begrunner viktigheten med realitetsorienterende tilbakemeldinger med at matematikk er et fag flere elever på videregående skole har vanskeligheter med å komme seg gjennom. Lærere sier at man kan også gi ikke-faglige tilbakemeldinger, da disse kan ha en forebyggende effekt.

Lærere har begrunnelser på hvorfor man gir tilbakemeldinger som går ut over det de politiske dokumentene og vitenskapelig fenomen. Det kan tenkes at disse begrunnelsene har sitt utspring fra lærernes komplekse og sammensatte hverdag, som ikke nødvendigvis teori og politiske dokumenter har kapasitet til å sette seg inn i.

6.5 Hvorfor er vurdering i matematikk så annerledes?

Sandvik et al. (2012, s. 140) forteller om matematikkfagets sterke vurderingstradisjon, som er preget av testing og prøver. Disse vurderingstradisjonene er ifølge Engh (2011, s. 17) mindre læringsfremmende enn vurderingsformer som er motiverende for elever og er til hjelp for å lære mer. Et eksempel på dette er VFL. Bennett (2011, s. 18-19) mener at manglende kompetanse i VFL er en av grunnene til at endring i vurderingspraksis er vanskelig. Lærerne i vår studie var tilsynelatende preget av matematikkfagets særegne vurderingstradisjon, da de ved flere anledninger nevnte prøver og testing som vurderingsform i matematikk. Til tross for dette var lærerne opptatt av at VFL og mente at på grunn av fagets egenart, blant annet spiralprinsippet, var det desto viktigere å gi elevene fremovermeldinger i matematikk for å øke elevens kompetanse i faget. Det oppleves derfor ikke at de mangler vurderingskompetansen som Bennet mener er en av grunnene til at lærere er preget av en vurderingspraksis bestående av tester og prøver. Vurderingspraksisen til lærerne i vår studie består av tester og prøver og begrunnes ikke nødvendigvis i manglende vurderingskompetanse, men at

lærerne tilsynelatende ikke opplever VFL som en motsetning til tester og prøver. Lærerne i Black et al. (2003, s. 55) sin studie mente at det var urealistisk å skille summativ og formativ vurdering, men var opptatt av å skape en positiv relasjon mellom disse. Det ser ut til at lærerne i vår studie også mener at å bruke summative tester med et formativt formål, er en mer realistisk tilnærming til vurdering for læring i matematikk.

6.6 Læreres holdninger til politiske dokumenter

Under fokusgruppeintervjuene kom det frem at lærerne hadde holdninger til skolepolitiske føringer. Disse holdningene innebar at lærerne i liten grad hadde tiltro til offentlige figurer i utdanningspolitikken og at nye skolepolitiske føringer ikke alltid var like viktig i skolehverdagen. Lærerne opplevde at noen av føringene var trender som kom til å gå over, mens endringer som påvirker eksamener, nasjonale prøver og andre «high stake tests» var viktige. Lærerne mente at ledelsen hadde ansvar for å oppdatere seg på, og videreformidle de generelle pedagogiske føringene. Lærerne formidlet også at de i større grad påtar seg et personlig ansvar å oppdatere seg på faglig utvikling og holde seg faglig oppdatert.

Kunnskapsdepartementet (2016) har trukket frem VFL som et av de viktigste virkemidlene for økt læring i skolen. Begrepet har frem til 2016 kun hatt et generelt pedagogisk fokus, men at man fremover bør jobbe mer spisset med tilbakemeldinger, der fokuset bør ligge på fagdidaktikk. Det kan tenkes at et fagdidaktisk fokus på tilbakemeldinger vil føre til at lærerne ikke føler at det kun er ledelsens ansvar å oppdatere dem på politiske føringer. Lærerne kan bli mer tilbøyelig til å involvere seg i utviklingsarbeid i større grad enn før.

7 Avslutning

Den kvalitative forskningen som denne oppgaven baserer seg på har tatt for seg matematikklæreres tolkninger av begrepet tilbakemelding, som er en del av det politiske konseptet VFL. Oppgaven har som mål å belyse problemstillingen:

Hvordan tolker matematikklærere i ungdomsskolen tilbakemelding som del av det politiske konseptet vurdering for læring?

Måten problemstillingen ble undersøkt, var finne ut *hva* lærere mener tilbakemeldinger er, *hvordan* tilbakemeldinger blir gitt, samt *hvorfor* man skal gi tilbakemeldinger. Oppgaven tok for seg hvordan de politiske dokumentene, teori og lærere har besvart disse spørsmålene. Sammenhengen mellom hvordan disse spørsmålene ble besvart, har til hensikt å belyse problemstillingen.

Et av hovedfunnene i studien er at lærerne tolker de politiske dokumentene på en slik måte at tolkningene i stor grad er i tråd med resultatene av analyse av politiske dokumenter. Tolkningene er også i tråd med VFL som politisk konsept, som har blitt presentert i teorikapittelet. Til tross for dette har det kommet frem at lærerne har en forståelse av begrepet tilbakemelding som går ut over det politiske konseptet. Der de politiske dokumentene ser ut til å komme til kort, kan tilbakemelding som vitenskapelig fenomen se ut til å bidra til å «fylle hullene». Noen av utsagnene i teorien er lærernes tolkninger i konflikt med. At lærerne har en forståelse for tilbakemelding som går ut over det de politiske dokumentene og i noen tilfeller teori, kan begrunnes i lærernes erfaringer fra en kompleks og sammensatt lærerhverdag.

7.1 Tilbakemeldingen

Lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene i vår studie hadde to definisjoner av begrepet tilbakemelding. Én der tilbakemeldinger har et tilbakeskuende fokus og én som rommer både tilbakemelding og fremovermelding. For å skille disse omtales gjerne sistnevnte som feedback.

Dette er derimot et begrep som ikke omtales i de politiske dokumentene. Teori beskriver fremovermelding som en del av tilbakemelding. I de politiske dokumentene kommer det ikke frem hvilken forståelse som ligger til grunn når begrepet tilbakemelding omtales. Videre definerer lærerne tilbakemeldinger som faglige og metodiske tips, samt at disse bør baseres på forhåndsgitte, forståelige mål. Dette er i tråd med både teori og de politiske dokumentene.

7.2 Formidling av tilbakemeldinger

I følge lærerne i vår studie, kan tilbakemeldinger gis både muntlig, skriftlig og non-verbalt. Ifølge de politiske dokumentene er det ingen krav til om tilbakemeldingen skal gis skriftlig eller muntlig, med unntak av halvårsvurdering med karakter. Lærerne i vår studie oppfatter muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som likeverdige. Det finnes derimot andre studier, eksempelvis Wilson (2014, s. 96), der lærere foretrekker de muntlige tilbakemeldingene fremfor de skriftlige. De non-verbale tilbakemeldingene presenteres hverken i de politiske dokumentene eller i teori.

Lærerne i vår studie har en oppfatning av at det finnes to ulike typer tilbakemeldinger som hverken de politiske dokumentene eller teori omtaler. Dette beskriver lærerne som formelle og uformelle tilbakemeldinger. Disse begrepene ser ut til å ha blitt skapt for å skille mellom tilbakemeldingene elevene har krav på å få og de tilbakemeldingene som skjer kontinuerlig i klasserommet. Lærerne definerte uformelle tilbakemeldinger som muntlige tilbakemeldinger, mens formelle tilbakemeldinger omtales som *skriftlige* halvårsvurderinger eller IUPer. Karakterer som gis i forbindelse med halvårsvurdering (IUP) betraktes av lærere som formelle tilbakemeldinger. Til tross for at lærerne bruker disse begrepene hyppig, finnes det ingen klar oppfatning av hvordan de definerer begrepene.

7.3 Karakterer

Karakterer ble av lærere i vår studie ansett som en tilbakemelding. En slik tilbakemelding mener lærerne er en form for vurdering, men at karakterer alene ikke kan betegnes som VFL. I følge de politiske dokumentene er tilbakemelding *med* karakter underveisvurdering, som

igjen er den del av det politiske konseptet VFL. Lærerne i vår studie og teori er uenig i at en tilbakemelding som inneholder både karakter og en faglig tilbakemelding resulterer i VFL. Lærerne mente at grunnen til dette var at elevene hadde et overstyrende fokus på karakteren, som gjorde at den faglige tilbakemeldingen mistet sin verdi. I teorien ble det lagt frem at tilbakemeldingen ikke nødvendigvis hadde en verdi, da den faglige tilbakemeldingen sammen med karakter var for oppgavespesifikk og derfor manglet overførbarhet. Både lærere og teori oppfatter forholdet mellom karakter og faglige tilbakemeldinger som mer komplekst enn det de politiske dokumentene presenterer. Det ser derfor ut til at lærerens tolkning av karakterer som VFL i større grad samsvarer med VFL som vitenskapelig fenomen.

7.4 Hvorfor gir man tilbakemelding

For å sammenfatte begrunnelsene for hvorfor man gir tilbakemeldinger, ble det lagd en tabell (tabell nr. 2). Slik ble det enklere å få en oversikt over hvilke begrunnelser som tilhørte de politiske dokumentene, forskning og teori og lærere. Tabellen omfattet seks kategorier: læringsfremmende effekt, motivasjon, overføringsverdi, selvregulering, tilbakemelding for tentamen/eksamen og utenomfaglige tilbakemeldinger. I følge de politiske dokumentene henger den læringsfremmende effekten og motivasjon tett sammen. Motivasjon kan med andre ord skapes av tilbakemeldinger som har læringsfremmende effekt. Dette kommer også frem i teori (Wilson, 2014, s. 189). Lærerne var enige i at en tilbakemelding kan ha en læringsfremmende effekt og motivere elevene, men de er ikke enige i at motivasjonen *kun* skapes av den læringsfremmende effekten av tilbakemeldinger.

Den neste begrunnelsen for å gi tilbakemeldinger som samtlige kilder er enige om, er at tilbakemeldinger kan ha en overføringsverdi. I de politiske dokumentene knyttes overføringsverdi til læringsprosessen, som skal kunne gi elever en bedre forutsetning til å løse andre oppgaver. Med andre ord knyttes overføringsverdien til oppgaver elever skal løse. Lærerne i vår studie og teori (Hattie & Timperley, 2007, s. 90) mener at tilbakemeldinger som omhandler læringsprosess kan skape selvregulerte elever med et større repertoar av læringsstrategier. Med andre ord kan overføringsverdien virke på to nivåer; strategibruk i forbindelse med

oppgaver og selvregulering i arbeidsprosessen. Det å skape selvstendige elever er en begrunnelse som de politiske dokumentene ikke har tatt for seg.

Videre har lærerne to begrunnelser som ikke blir nevnt i de politiske dokumenter eller i teori. En av disse begrunnelsene er tilbakemeldinger for å få gode resultater på tentamen/ eksamen og kan knyttes til det Hattie og Timperley (2007, s. 90) kaller tilbakemeldinger på oppgavenivå. Den siste begrunnelsen er utenomfaglige tilbakemeldingene, der hensikten er å «realitetsorientere» elevene. Lærerne mente disse tilbakemeldingene kan være viktige for å skape forebyggende effekt for elever med svake prestasjoner og lav motivasjon i matematikkfaget.

7.5 Vurdering i matematikk

I deler av teorien kom det frem at vurdering i matematikk var preget av testing og prøver. Disse vurderingstradisjonene var, ifølge Engh (2011, s. 17), mindre læringsfremmende enn for eksempel vurderingsformer basert på VFL. Bennett (2011, s. 18-19) mener at manglende kompetanse for VFL er en av grunnene til at endring i vurderingspraksis er vanskelig. Til tross for at lærerne i vår studie var preget av en vurderingstradisjon der tester og prøver var sentrale. Likevel var de opptatt av VFL og begrunnet det i matematikkfagets egenart, og at på grunn av dette var det viktig med fremovermeldinger i matematikk. Lærerne mente at summative tester kunne brukes formativt, og at dette var en mer realistisk tilnærming til vurdering for læring i matematikk. Slik fremsto lærerne som kompetente lærere med et bevisst forhold til VFL

7.6 Holdninger

Lærerne mente noen politiske føringer var viktige enn andre, der generelle pedagogiske føringer var av mindre viktighet enn endringer som påvirket for eksempel eksamener. De fortalte at de påtok seg ansvar for å oppdatere seg faglig, noe som kan ha en positiv effekt frem i tid, da tilbakemeldingsbegrepet i større grad skal få et fagdidaktisk fokus.

7.7 Forskningsarbeidet og refleksjon rundt studien

Empirien til vår studie ble samlet inn ved hjelp av fokusgruppeintervju på to skoler. For å få et bredere perspektiv, og for å styrke oppgavens reliabilitet kunne man med fordel ha gjennomført flere fokusgruppeintervju. Tradisjonelt intervju kunne også ha vært en metode å bruke i tillegg til fokusgruppeintervju, da det kan gi et mer inngående blikk i temaet. På grunn av praktiske årsaker, som mangel på tidsressurser, ble dette utelukket på et tidlig tidspunkt. Intervjuguiden ble endret i flere omganger, både etter pilotprosjekt og under selve fokusgruppeintervjuene. Grunnen til dette var at flere av spørsmålene overlappet i tema. Intervjuguiden kan med fordel forbedres. Forandring i antall deltakere i det ene fokusgruppeintervjuet gikk fra en forventet deltakelse på fem lærere, til tre. Dette kunne ha skapt mindre variasjon av meninger, selv om det gjennom analyse av empiri ikke så ut til å ha hatt denne effekten.

En utfordring som utfoldet seg ved presentasjon av empiri og drøfting, var mangelen på ulike begreper. Dette førte til at det var vanskelig å få en ryddig presentasjon og drøfting av funn. Det har blitt forsøkt, i den grad det er mulig, å vise til nyanser av tilbakemeldinger og skille de ulike tilbakemeldingene fra hverandre.

De fleste funn fra studien var som forventet, da lærerne tolket de politiske dokumentene nokså likt slik de politiske dokumentene ble analysert i kapittel 3, Analyse av politiske dokumenter. Det som overrasket var hvor mye *mer* lærerne la i begrepet tilbakemelding. I teori og i de politiske dokumentene som omhandler vurdering, blir elevsynet begrenset. Lærerne har i større grad mulighet til å se eleven som en helhetlig person, det kan derfor tenkes at de får et bredere syn på vurderingsbegrepet.

7.8 Konklusjon og videre forskning

Lærere har erfaring som de begrunner sin praksis i, og det så ikke ut til at lærerne valgte å *ikke* gjøre noe av det som sto i de politiske dokumentene. De la heller større meningsinnhold til det som allerede står i de politiske dokumentene. På bakgrunn av lærernes utvidede

meningsinnhold, kan det se ut til at det er nødvendig å definere og utvikle flere begreper slik at meningsinnholdet i begrepet tilbakemelding blir tydeligere. Videre kom det også frem at lærere ikke mente matematikkens egenart kom i veien for å gi gode faglige tilbakemeldinger, eller å praktisere VFL. Nettopp på grunn av fagets egenart ble det desto viktigere å gi tilbakemeldinger.

Avslutningsvis kan vi si at vår studie er begrenset i omfang og gir kun et lite innblikk i hvilke tolkninger lærerne har av begrepet tilbakemelding. Det er mulig at datamaterialet ikke nødvendigvis er representativt for alle matematikklærere i ungdomsskolen, men studien er likevel ikke ubetydelig. Alle funn er viktige bidrag til et aktuelt forskningsfelt. For å få et mer helhetlig perspektiv og for å styrke overførbarheten til studien, kunne man utvidet studien til å gjelde flere fag og flere klassetrinn.

8 Litteraturliste

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London, GB: SAGE publications Ltd.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92(1), 81-90. doi: 10.1177/0031721711009200119
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen - på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i matematikkfaget. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning, Program for lærerutdanning, NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf?epslanguage=no>
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. utgave.). Oslo: Samfundslitteratur.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelens forlag.

- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks, Calif: SAGE publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2002a). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (NOU 2002: 10). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- Kunnskapsdepartementet. (2002b). *Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (NOU 2002: 10). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. (Meld. St.. nr. 22 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet,. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012–2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Morgan, D. L. (1998). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks, Calif: SAGE publications.
- NuffieldFoundation. (u.å.). *The Assessment Reform Group*. Hentet 12/3-2017 fra <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Hentet fra <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- regjeringen.no. (u.å.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 26/2-2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjærtøft, H. & Lang, I. D. (2012). Forforståelser. I *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. (s. 81-145). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning, Program for lærerutdanning, NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Smith, A.-M. (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk : norsk rapport til OECD: ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, E. & Gorard, S. (2005). 'They don't give us arks': The role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 21-38. doi: DOI: 10.1080/0969594042000333896
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus Groups - theory and practice* (3. utg.). United States of America: SAGE publications.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering - et felles løft for en bedre vurderingspraksis*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/5/vurdering_veiledningshefte_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument - videreføring av statsningen vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fire prinsipper for god underveisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Hva er undervisvurdering. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Matematikk fellesfag - veiledning til læreplaner*. Hentet 07/10-2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lareplaner2/matematikk-fellesfag---veiledning-til-lareplan/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). Vurdering for læring - om satsningen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Individuell vurdering*. (Rundskriv Udir-5-2016). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell!* (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/277301/Wilson_Dordy_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th edition). Thousand Oaks, California: SAGE publications.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Skriv til skolen

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til lærerne

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Vedlegg 1



24/11-2016

Senja Celius og Tonje S. Joakimsen

senja.celius@gmail.com, tonjejoakims@hotmail.com

Søknad om informanter til masteroppgave

Hei

Vi er to masterstudenter ved Nord universitet som ønsker å komme i kontakt med skoler som kan være interessert i å delta som informanter i vår studie.

Fokuset i oppgaven vår er læreres tolkning av vurdering for læring. Problemstillingen vår er som følger:

Hvordan tolker matematikklærere i ungdomsskolen tilbakemelding som del av det politiske konsept vurdering for læring?

Metoden vi skal benytte oss av er fokusgruppeintervju. Dette er en type gruppeintervju der deltakerne i større grad er selvdrevne og diskuterer uten store føringer fra oss som forskere. Vi ønsker å sette sammen en fokusgruppe bestående av 4-6 matematikklærere i ungdomsskolen, uavhengig om de jobber på samme team. Dette vil dokumenteres med film slik at informantene enklere kan skilles fra hverandre når intervjuet skal bearbeides. Et fokusgruppeintervju vil vare i maksimalt en time. Datamaterialet vil lagres på en ekstern lagringsenhet som passordbeskyttes og slettes innen 25. juni 2017. På grunna av at intervjuene dokumenteres gjennom video slik at deltakere er gjenkjennelige, er prosjektet meldt inn til personvernombudet for forskning (NSD).

Alle deltakerskolene, informantene og identifiserbar informasjon vil anonymiseres i oppgaven. Deltakerne får muligheten til å lese gjennom transkripsjon av intervjuet, samt lese den ferdige oppgaven.

Kontakt bes opprettes via e-post til studentene.

Håper på raskt svar.

Med vennlig hilsen

Senja Celius og Tonje S. Joakimsen

Øyvind Bjørkås, veileder for prosjektet: oyvind.bjorkas@nord.no

Vedlegg 2

SAMTYKKESKJEMA

Jeg har mottatt informasjon om studien og gjennomføring av fokusgruppeintervju med bruk av videokamera. Jeg ønsker å delta i studien.

Dato: Signatur: Mobil:

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Tilbakemelding som vurdering for læring»

Bakgrunn og formål

Denne oppgaven er en mastergradsoppgave tilknyttet Nord universitet. Formålet med oppgaven er å undersøke læreres tolkning av vurdering for læring som politisk konsept. Problemstillingen vår er som følger:

Hvordan tolker matematikklærere i ungdomsskolen tilbakemelding som del av det politiske konsept vurdering for læring?

Vi ønsker å få kontakt med matematikklærere i ungdomsskolen som kan danne en gruppe som skal delta på et fokusgruppeintervju.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden vi skal benytte oss av er fokusgruppeintervju. Dette er en type gruppeintervju der deltakerne i større grad er selvdrevne og diskuterer uten store føringer fra oss som forskere. Vi ønsker å sette sammen en fokusgruppe bestående av 4-6 matematikklærere i ungdomsskolen, uavhengig om de jobber på samme team. Dette vil dokumenteres med film slik at informantene enklere kan skilles fra hverandre når intervjuet skal bearbeides. Et fokusgruppeintervju vil vare i maksimalt en time. Spørsmålene vil omhandle tolkninger av faglige begreper.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil lagres på en ekstern lagringsenhet som passordbeskyttes og slettes innen prosjektslutt 25. juni 2017. På grunn av at intervjuene dokumenteres gjennom video slik at deltakere er gjenkjennelige, er prosjektet meldt inn til personvernombudet for forskning (NSD). Det er kun studentene og veileder som har tilgang til dataene.

I den ferdige oppgaven vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes da all informasjon vil anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:
Student Senja Celius: 99352079, senja.celius@gmail.com,

Student Tonje Joakimsen: 92285787, tonjejoakims@hotmail.com

eller veileder Øyvind Bjørkås: 75517754, oyvind.j.bjorkas@nord.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Ut ifra dine erfaringer og meninger, hva legger dere i begrepet tilbakemelding?

Ut ifra dine erfaringer og meninger, hva legger dere i begrepet framovermelding?

Har ledelsen/kollegiet diskutert/snakket om hvorfor elever skal ha tilbakemelding?

Hvilken tilbakemeldingspraksis har dere på skolen/ungdomsskolen?

Opplever dere at det er noen tilbakemeldinger som ikke er vurdering for læring?

Det dere vet om tilbakemelding, hvor har dere det fra? (vente litt og få svar fra alle)

Dersom det kommer nye føringer fra det politiske plan, vil dette påvirke deres tolkning/holdninger til begrepet?

Har dere lest veiledningene til vurdering for læring som ligger hos UDIR?

Har dere lest hva opplæringslova sier om vurdering for læring?