



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MASIKT-OPG

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	26-05-2020 09:00	<b>Termin:</b>	2020 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	02-06-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	MasIKT-opg: Masteroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2020 VÅR Stord		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Britt Heidi Siuvertsen
<b>Kandidatnr.:</b>	316
<b>HVL-id:</b>	105063@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Master IKT i læring - Bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering.	
<b>Antall ord *:</b>	35539	
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# Masteroppgave i IKT i læring

Allmenndidaktisk Profil

Høgskulen på Vestlandet (HVL) Campus Stord

Britt Heidi Sivertsen

Veileder: Aslaug Grov Almås

Levert: 16. juni 2020



## Forord

Masteroppgaven representerer avslutningen på studiet Master IKT i læring, og snart to år har gått siden jeg valgte å sette meg på skolebenken igjen. Det har vært en lang og krevende prosess å kombinere en 100% stilling som lærer med studier på full tid, men dog utrolig spennende og lærerrikt.

I forbindelse med at jeg nå har kommet i mål med dette prosjektet, er det flere som fortjener oppmerksomhet. På den faglige siden vil jeg takke veilederen min Aslaug Grov Almås for gode råd underveis. Gode kollegaer som har vært sparringpartnere i prosessen og medstudenter som har gitt meg inspirasjon til å fortsette i tunge stunder.

Takk til min mann som har vært tålmodig og støttende i disse to årene, og som spesielt de tre siste månedene har tatt fullt ansvar for hjemmet. Nå ser jeg frem til noen fortjente feriedager og en vanlig hverdag igjen.

Britt Heidi Sivertsen

Juni 2020

## Sammendrag

Målet med oppgaven har vært å se nærmere på hvordan et utvalg lærere i videregående skole bruker videotilbakemelding i formativ vurdering for å fremme læring hos elevene. Tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring er et viktig element for elevene sin læring (Udir, 2015). Denne studien søker også å gi svar på om læreren opplever utfordringer med videotilbakemeldingene og om elevene opplever at tilbakemeldingen hjelper dem å oppnå ønsket prestasjonsnivå. Tidligere forskning har hatt stort fokus på elevenes opplevelse av videotilbakemelding, mens jeg i denne oppgaven har et lærerperspektiv.

Studien har samlet inn empiriske data gjennom kvalitativ metode og i tillegg er det gjennomført en spørreundersøkelse. Det ble intervjuet fire lærere og gitt spørreskjema til 73 elever ved en videregående skole, studiespesialiserende studieretning.

Spørreundersøkelsen er tenkt som en forstudie til lærerintervjuene slik at jeg lettere og bedre kunne utvikle en god intervjuguide, og det er også interessant å få avkreftet eller bekreftet lærernes opplevelser opp mot elevenes opplevelser av videotilbakemelding generelt og læringsutbyttet spesielt. Bakgrunnsinformasjonen som ble samlet inn var så pass interessant at jeg ville bruke den mer i drøftingsdelen.

Studien skal ikke måle elevene faktisk læringsutbytte, men undersøke lærerne og elevenes subjektive opplevelse av elevenes læringsutbytte. Funnene i studien viser at både lærerne og majoriteten av elevene har en positiv opplevelse av videotilbakemeldingens innvirkning på elevenes læringsutbytte. Lærerne viser gjennom strukturering av undervisningen at de bruker vurdering for læring tankesettet (Udir, 2015a), og at læringsutbyttet forutsetter at tilbakemeldingen er strukturert og inkluderer prinsippene for effektiv tilbakemelding (Stobart et al., 2018; Udir, 2015a). Funnene viser at lærerne er delt i oppfatningen om videotilbakemelding er tidsbesparende i deres vurderingsarbeid, og er samstemt i at de opplever få tekniske problemer eller utfordringer ved å anvende denne metoden. Lærerne mener det er viktig å sette tilbakemeldingene inn i en sammenheng der elevene både skal revidere teksten sin og foreta en egenvurdering. Elevene opplever at videorespons fremmer læring, føles personlig, kan ses flere ganger og gir mer detaljert og utfyllende respons som gjør at tilbakemeldingene er lettere å forstå. Til tross for at både lærere og elever rapporterer flest fordeler og få utfordringer ved bruk av videotilbakemelding gir ikke denne studien grunnlag for å konkludere med at

videorespons er mer effektiv eller fører til mer læring enn andre vurderingsformer. Det er imidlertid en klar tendens til at både lærere og elever opplever den som effektiv.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Sammendrag .....	IV
1.0 Innledning.....	- 1 -
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	- 1 -
1.2 Problemstilling og formål for studien .....	- 3 -
1.3 Oppgavens avgrensninger og omfang.....	- 4 -
1.4.Videotilbakemelding .....	- 4 -
1.4.1 Hva er videotilbakemelding?.....	- 5 -
1.5 Tidligere forskning på videotilbakemelding .....	- 6 -
1.6 Struktur på oppgaven.....	- 8 -
2.0 Teoretisk rammeverk .....	- 9 -
2.1 Vurdering.....	- 10 -
2.2 Formativ vurdering/undervisvurdering.....	- 11 -
2.3 Vurdering for læring.....	- 12 -
2.3.1 Effektiv tilbakemelding.....	- 15 -
2.4 Videotilbakemelding .....	- 19 -
2.4.1 Fordeler og utfordringer ved videotilbakemelding.....	- 20 -
2.4.2 Videotilbakemelding og elevenes læringsutbytte.....	- 23 -
2.6 Lærerens digitale kompetanse .....	- 24 -
3.0 Metode.....	- 24 -
3.1 Introduksjon .....	- 24 -
3.2 Metodevalg .....	- 25 -
3.2.1 Kvantitativ metode.....	- 26 -
3.2.2 Kvalitativ metode .....	- 27 -
3.2.3 Vitenskapssyn: Fenomenologi og hermeneutikk.....	- 27 -
3.3 Utvalg .....	- 28 -



3.3.1 Presentasjon av lærerne .....	- 29 -
3.3.2 Presentasjon av elevene.....	- 29 -
3.3.3 Beskrivelse av utvalg .....	- 30 -
3.4 Datainnsamlingsmetoder .....	- 31 -
3.4.1 Spørreundersøkelse .....	- 31 -
3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	- 32 -
3.4.3 Utforming av intervjuguiden .....	- 32 -
3.4.4 Gjennomføring av intervju .....	- 33 -
3.4.5 Transkribering .....	- 35 -
3.5 Analyse av datamaterialet.....	- 36 -
3.6 Reliabilitet og validitet og etikk.....	- 38 -
3.6.1 Validitet .....	- 38 -
3.6.2 Reliabilitet .....	- 39 -
3.6.3 Generaliserbarhet .....	- 40 -
3.6.4 Etske betraktninger .....	- 41 -
4.0 Presentasjon av funn.....	- 42 -
4.1 Lærerens digitale kompetanse .....	- 43 -
4.2 Lærernes bruk av videotilbakemelding .....	- 43 -
4.3 Elevenes læringsutbytte .....	- 44 -
4.3.1 Funn i spørreundersøkelsene blant elevene .....	- 45 -
4.3.1.3 Egenvurdering .....	- 49 -
4.3.1.4 Bruk av mål og vurderingskriterier .....	- 50 -
4.3.2 Funn fra intervju av lærere.....	- 51 -
4.3.2.1 Opplevd læringsutbytte .....	- 51 -
4.3.2.2 Fremovermelding (feed forward) og tilbakemelding (feed back).....	- 52 -
4.3.2.3 Konkret, klar og tydelig respons.....	- 54 -
4.3.2.4 Egenvurdering .....	- 55 -

4.3.2.5 Mål og vurderingskriterier .....	- 56 -
4.3.2.6 Oppsummering funn lærere.....	- 57 -
4.3.3 Fordeler og utfordringer med videotilbakemelding .....	- 58 -
4.3.3.1 Elever .....	- 58 -
4.3.3.2 Lærere .....	- 60 -
5.0 Drøfting .....	- 63 -
5.1 Lærerens digitale kompetanse .....	- 63 -
5.2 Lærerens bruk av videotilbakemelding .....	- 64 -
5.3 Elevenes læringsutbytte.....	- 65 -
5.3.1 Fremovermelding og tilbakemelding .....	- 66 -
5.3.2 Konkret, klar og forståelig respons .....	- 68 -
5.3.3 Egenvurdering .....	- 70 -
5.3.4 Mål og vurderingskriterier .....	- 72 -
5.4 Fordeler og utfordringer med videotilbakemelding .....	- 73 -
5.4.1 Fordeler og ulemper opplevd av lærer .....	- 73 -
5.4.2 Fordeler og ulemper for elever .....	- 75 -
6.0 Avslutning.....	- 77 -
6.1 Oppsummering og konklusjon .....	- 77 -
6.2 Pedagogiske implikasjoner av funnene.....	- 80 -
6.3 Videre forskning .....	- 81 -
6.4 Avsluttende kommentar .....	- 81 -
Litteraturliste.....	- 83 -
VEDLEGG .....	VI
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	VI
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærerne.....	VIII
Vedlegg 3: Informasjonsbrev til elever .....	X
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	XII

Tabell 1: Fordeler med videotilbakemelding

Tabell 2: utfordringer med videotilbakemelding

Tabell 3: Oversikt over lærerinformantene

Tabell 4: Oversikt over elevinformantene

Figur 1: Fjerndump screencast tilbakemelding

Figur 2: Tilbakemeldingsnivåene (Hattie, 2013, s.170)

Figur 3: Bruken av videotilbakemelding har gjort meg faglig flinkere

Figur 4- 10: Funn fra spørreundersøkelsen

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Videregående skole har, slik jeg ser det, to formål. Det ene er å forberede elevene til et fremtidig arbeidsliv som stadig er i endring, og det andre er å forberede dem til videre studier. Min oppgave som lærer er på den ene siden å gi dem en undervisning som bidrar til at de både får økt kunnskap og at de bedrer sine ferdigheter og lærer seg å lære. På den andre siden skal jeg gi dem en vurdering som er meningsfull, forståelig og bidrar til at de kan oppnå det kompetansenivået de ønsker. Som lærer og sensor gjennom mange år har jeg blitt spesielt opptatt av vurderingsoppgaven og har jobbet mye med hvordan jeg kan gi tilbakemelding som jeg opplever både gir eleven motivasjon til å jobbe videre med faget eller en oppgave, samt at tilbakemeldingen gir informasjon om hva de konkret må gjøre for å nå et høyere kompetansenivå.

Vurdering er kanskje den aller vanskeligste jobben jeg gjør som lærer. Det vanskelige er ikke nødvendigvis å sette en karakter som viser hvilket nivå elever er på, men å gi tilbakemeldinger som er forståelige, meningsfulle og nyttige for elevene i deres læringsarbeid. Vurderingsarbeid generelt og vurdering for læring spesielt har i flere år vært et satsingsområde for skolemyndighetene nasjonalt, lokal skoleeier og skoleledelsen på min skole.

Den nasjonale satsingen Vurdering for læring startet i 2010 og ble avsluttet i 2018. Det overordnede målet for satsingen er å utvikle en vurderingspraksis som har læring som mål (Udir, 2018).

Norske og internasjonale studier viser at vurderingspraksisen har stor betydning for elevenes læring (Udir, 2018; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020). Elevundersøkelsene de senere årene viser at ikke alle elevene opplever at de får god undervisningsvurdering som fremmer læring. I elevundersøkelsen fra 2017 svarer 57% av elevene i videregående skole og 54% av elevene i ungdomsskolen at de får tilbakemelding fra lærer som fremmer læring. Tallene viser en liten positiv utvikling fra elevundersøkelsen i 2013. Funn fra bl.a. elevundersøkelsen, skoleeierreportene og fra felles nasjonalt tilsyn (FNT) i 2014-2017 og i 2018-2021, viser at det fortsatt er behov for å ha oppmerksomhet på læringsfremmende vurderingspraksis (Udir, 2018).

På min skole har vi hatt vurdering for læring som satsingsområde i de siste fem årene og alle lærerne har vært gjennom det nettbasert kompetansetilbudet SkoleVFL-MOOC fra 2016 til 2018. Elevundersøkelsen 2019 og 2020 viser likevel ingen forbedring på skolens score på dette området. Dette kan skyldes at det kan ta noen år å innarbeide nye vaner og rutiner, men det kan også skyldes at lærerne ikke har endret noe på sin vurderingspraksis slik at elevene oppfatter tilbakemeldingen som læringsfremmende. Det korte tidsperspektivet kan være en forklaring, men vi burde sett noe fremgang på dette området i 2020.

I min søken etter mer effektive vurderingsmåter ble jeg gjort oppmerksom på videorespons som et verktøy jeg kunne undersøke nærmere. Ifølge McCarthy (2015) foretrakk 91% av de spurte studentene videotilbakemelding framfor skriftlig tilbakemelding eller bare audiotilbakemelding.

Videotilbakemelding vil si at man bruker et program som tar skjermopptak av PC-skjermen og elevens arbeid, man kan markere eller skrive i teksten i tillegg til å gi muntlige tilbakemeldinger. Selv om mange elever og lærere mener at muntlig samtale (ansikt til ansikt) er nyttig og lærerikt, tar dette tid og kan være upraktisk, spesielt i store klasser. Et alternativ kan da være videotilbakemeldinger hvor læreren kan simulere den muntlige samtalen (ansikt til ansikt) (Bakla, 2017).

Jeg har brukt videotilbakemelding som del av den formative vurderingen i mange år og har en bestemt oppfatning av at denne formen for tilbakemelding er nyttig for elevene. Min oppfatning samsvarer med funn gjort i forskning på studenter/elevens opplevelse av videotilbakemelding som vurderingsform. På min skole med over 100 lærere er det bare fem jeg kjenner til som bruker video som verktøy i vurderingsarbeidet. Jeg spør meg selv hva dette skyldes. Hvorfor bruker ikke majoriteten av lærere videotilbakemelding når dette viser seg å være en metode som gir god læringseffekt samtidig som den svarer på skolemyndighetenes krav om en mer effektiv vurdering for læring?

Departementet er opptatt av at fagfornyelsen skal bidra til å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som elevenes behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas (NOU2015:8, s.58).

Lærere ønsker å tilby presise og systematiske tilbakemeldinger til elevene på deres innleverte arbeid, og møter en utfordring fordi både tid og ressurser til å gi tilbakemelding er begrenset (Mathisen, 2012). I videregående skole har lærerne mange klasser og derfor

et stort antall elever som skal ha undervisvurdering. Her oppleves tid som en knapp ressurs, samtidig som både elever, foreldre og skoleledelsen har forventninger om at alle skal få gode tilbakemeldinger som fremmer læring. Jeg vil rette fokus på lærerens oppfatning av videotilbakemelding, både når det gjelder påvirkning på elevenes læringsutbytte og egen ressursbruk.

## 1.2 Problemstilling og formål for studien

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg lærere i videregående skole bruker videotilbakemelding som vurderingsform for å gi elevene vurderinger som oppfattes som læringsfremmende.

Det er en etablert oppfatning at det er sammenheng mellom vurdering og elevenes læring og læringsutbytte (Black & Williams, 1998; Gibbs & Simpson, 2004; Hattie & Timperley, 2007), og at effektiv tilbakemelding knyttes til det som skjer i klasserommet (Black & Williams, 1998). Det har vært en mangel på studier på hva lærer og elev erfarer som effektiv læring (Dawson et al., 2018). Til tross for den store mengden forskning gjort på vurdering, er det gjort relativt få studier på videotilbakemelding (Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018), og enda færre utført i Norge på videregående skole nivå.

Sett i lys av årlige målinger på om læreren lykkes i å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger og behovet for å utvikle vurderingsformer som kan oppleves som effektive både for lærer og elev, har jeg valgt å rette fokus på lærerens opplevelse av videotilbakemelding som vurderingsform i formativ vurdering.

Problemstillingen er: Hvordan bruker et utvalg lærere i videregående skole videotilbakemelding i formativ vurdering for å fremme læring hos elevene?

Forskningsspørsmålene mine er:

- 1) Hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt har læreren for å bruke videotilbakemelding som metode i undervisvurderingen?
- 2) Hvordan opplever elever og lærere at vurdering ved hjelp av videotilbakemelding bidrar til læringsutbytte hos elevene?
- 3) Hvilke fordeler og utfordringer opplever elevene og læreren med videotilbakemelding generelt?

Ut fra forskningsspørsmålene ønsker jeg å kunne gi svar på hvordan videotilbakemelding kan brukes på en effektiv måte for lærer og elev i videregående skole og eventuelt hvorfor ikke flere lærere tar denne vurderingsformen i bruk.

### 1.3 Oppgavens avgrensninger og omfang

Denne oppgaven har hatt en begrensning i forhold til tid og lengde, og derfor er det nødvendig å gjøre noen avgrensninger.

Vurdering er et stort forskningsfelt. Denne oppgaven prøver å finne ut hvordan læreren bruker videotilbakemelding i undervisvurderingen når målet er at tilbakemeldingen skal bidra til effektiv læring for eleven. Videotilbakemelding avgrenses til bare å gjelde screencast tilbakemelding, uten at bilde av læreren vises på skjermen. Formativ og summativ vurdering drøftes ikke opp mot hverandre. Det er heller ikke hensikten å gi en systematisk sammenligning av skriftlig tilbakemelding og videotilbakemelding. Siden skriftlig tilbakemelding er den mest vanlige formen for tilbakemelding (Mathisen, 2012), blir disse i noen grad likevel satt opp mot hverandre der det er nødvendig.

Hovedfokuset i oppgaven er på lærerperspektivet. Elevundersøkelsen vil være et grunnlag for å utforme intervjuguiden. I tillegg hadde jeg et behov for elevundersøkelsen fordi jeg ønsket å se om funnene fra læreropplevelsene samsvarer med elevenes opplevelser. Dette vil være med å styrke påliteligheten i lærernes svar.

### 1.4. Videotilbakemelding

Begrepet videotilbakemelding har blitt brukt av flere forskere til å beskrive screencast tilbakemelding (se Mathisen, 2012; Turner & West, 2013; Ali, 2016; Bakla, 2017).

I litteraturen er det i hovedsak tre ulike former for videotilbakemelding som blir beskrevet. Screencasttilbakemelding er der en filmer skjermen som viser elevens arbeid, samtidig som man hører lærerens stemme som peker og gir muntlig tilbakemelding, uten bilde av læreren. En annen form for videotilbakemelding er «talking head», der lærerens ansikt vises på skjermen mens de snakker til eleven. Den tredje varianten av videotilbakemelding er en kombinasjon av screencast og «talking heads» tilbakemelding. Her bruker en et videoverktøy som kombinerer screencast, filming av elevens arbeid på skjerm, med muligheten for å ha video av læreren på skjermen samtidig (Henderson & Phillips, 2015).

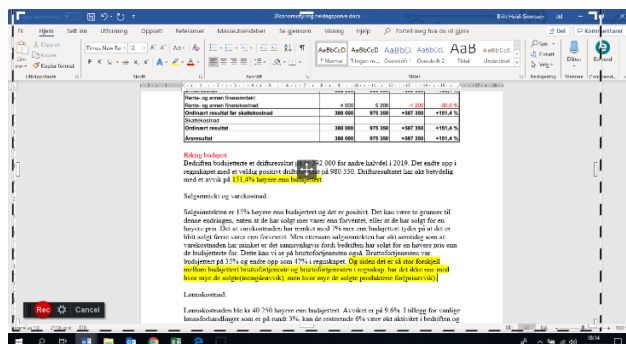
I min oppgave vil jeg primært ta for meg screencast verktøy som filmer skjermen uten video av læreren. Begrepet videotilbakemelding videre vil være synonymt med screencast videotilbakemelding.

#### 1.4.1 Hva er videotilbakemelding?

«Screen Capture» referer til et program som gir brukeren anledning til å produsere en video ved å lage et videoopptak av alle bevegelser og endringer som skjer på skjermen samtidig som det tas opptak av lyd via en mikrofon (Mathisen, 2012, s. 101).

Det finnes mange ulike programmer (Jing, Camtasia, Snagit, AutoScreenRecorder, Faststone Capture, ScreenCastify, ScreenCast-o-matic, etc) som kan lastes ned som gratisversjon eller man kan oppgradere til en «pro»-versjon. Oppgraderingene kan ha ulike kostnad. Noen av programmene lastes ned til datamaskinen, mens andre er nettbaserte programmer som ScreenCastify og ScreenCast-o-matic, som både gjør opptak og distribuerer via en Web-løsning. De fleste programmene blir markedsført som «brukervennlige» og er enkle å bruke. Det betyr at det ikke er vanskelig å lage «profesjonelle» videoer ved hjelp av brukervennlig programvare. Terskelen for å ta i bruk et Screen Capture verktøy for å starte med videotilbakemelding bør oppleves som lav.

Når man skal gi en videotilbakemelding starter det vanligvis med at eleven leverer inn en skriftlig oppgave (Word, excel, pdf, googledocs e.l.). Det skriftlige arbeidet er ofte levert i en LMS, delt som et googledocs eller sendt på mail. Læreren åpner besvarelsen og kan gjøre endringer, markere tekst, skrive kommentarer som man ville gjort om man skulle gi skriftlig tilbakemelding. Forskjellen er at man samtidig åpner videoverktøyet man bruker og filmer det som skjer på skjermen.



Figur 1 Fjerndumpen viser hvordan et innlevert arbeid kan markeres eller skrives i når det blir filmet av et screencapture – verktøy



Samtidig som skjermen blir filmet kan læreren gi muntlige kommentarer og forklaringer til de ulike delene i teksten som er markert eller som markøren peker på.

Etter at læreren har vært gjennom oppgaven blir filen lagret på lærerens datamaskin for deretter å bli lastet opp og gjort tilgjengelig for eleven. Dette kan gjøres ved at den blir lastet inn i en LMS, som for eksempel It's Learning, delt lenke til googledocs eller sendt på mail. En videofil kan deles samme steder som man deler skriftlige kommentarer.

### 1.5 Tidligere forskning på videotilbakemelding

Videotilbakemelding blir undersøkt i min studie fordi dette er en relativt ny vurderingsform som i liten grad er tatt i bruk av lærere i det norske utdanningssystemet uansett nivå. I forkant og under arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort litteratursøk på fagfellevurderte forskningsartikler primært fra de siste 10 årene. Jeg har søkt på artikler som kunne belyse effekten av videotilbakemelding i vurderingsarbeidet. I starten søkte jeg i ulike databaser som ERIC, Idunn, Google Scholar og Orio. Jeg fant få relevante artikler og tok kontakt med Petter Mathisen (UIA) som hadde skrevet en av artiklene jeg fant. Han ga meg navn på tre aktuelle artikler, og etter det har jeg funnet all tidligere forskning ved å se på referanselisten til nye artikler jeg har funnet. Når navn og tittel var kjent har det vært enkelt å finne artiklene gjennom ovennevnte databaser.

Selv om at vurderingsformen er lite tatt i bruk, er det likevel gjort noe forskning på området som undersøker fordeler, ulemper, elevenes oppfatning og lærerens syn på konseptet. Jeg skal videre trekke frem de mest relevante artiklene jeg har brukt i min studie og redegjøre kort for de funn forfatterne har gjort. Jeg har valgt en reviewartikkel om videotilbakemelding og noen studier som tar for seg både lærerperspektivet og elevperspektivet.

Mahoney et al.(2018) har gjort en reviewstudie der de ser på tre ulike former for videotilbakemelding. Disse formene er «talking head», screencast og kombinasjon screencast. Studien tar for seg 33 artikler som er «peer reviewed» og redegjør for et mangfold av perspektiver og praksis knyttet til videotilbakemelding. Denne studien viser en systematisk oversikt over fordeler og ulemper koblet til videotilbakemelding sett fra både lærer- og studentperspektiv. Funnene i studien viser at videotilbakemelding har høy aksept både blant lærere og studenter, og kan bidra til å styrke student-lærer relasjoner.

Effekten av videotilbakemelding på elevenes læringsresultat er imidlertid ennå ikke fastslått ifølge de studiene som er med i dette reviewet.

Bakla (2017) er en oversiktsstudie over videotilbakemelding i engelsk som fremmedspråk. Studien gir en oversikt over studier som gjort for å undersøke effektiviteten av videotilbakemelding og drøfter de største fordelene og ulempene. I tillegg gir studien en praktisk guide til effektiv bruk av screencast videotilbakemelding. Selv om studien tar for seg et spesifikt fag som engelsk fremmedspråk, er fordelene, utfordringene og effekten på læringsutbytte interessant for min studie.

Lamey (2016) tar for seg både lærer- og studentperspektivet og studien viser at studentene har en klar preferanse for videotilbakemelding i form av «talking head» tilbakemelding, framfor skriftlig tilbakemelding. I tillegg finner studien at videotilbakemelding er mer informativ, mer personlig, gir bedre forslag til hvordan studenten kan forbedre fremtidige oppgaver, gir mer forståelige tilbakemeldinger og øker lærerens muligheter for å kommunisere gjennom tonefall og kroppsspråk. Denne er interessant fordi så få studier tar for seg lærerperspektivet.

Mathisen (2012) viser til at tilbakemelding hadde en betydning for studentenes læringsutbytte. Resultatene viste at videotilbakemelding ble ansett å være mer presis og nyansert enn skriftlig tilbakemelding. Videotilbakemelding ga også økt motivasjon og læringsutbytte. Lærerne erfarte at videotilbakemelding forenklet og effektiviserte tilbakemeldingsarbeidet samtidig som kvaliteten på tilbakemeldingen ble bedre og mer presis. Selv om nivå og fag er forskjellig har denne studien overføringsverdi til mitt arbeid. Jeg skal også se på hvordan videotilbakemelding kan forbedre kvaliteten på tilbakemeldingen og gi økt læringsutbytte. I tillegg tar studien for seg både elev- og lærerperspektivet.

Seks andre studier rapporterer mye av samme funnene som ovennevnte studier når det gjelder fordeler og utfordringer med videotilbakemelding. Disse blir kort referert nedenfor.

Henderson og Phillips (2015) undersøkte holdningen til videotilbakemelding blant studenter. Majoriteten av studentene foretrakk videotilbakemelding over skriftlige tilbakemeldinger. De fant at videotilbakemeldingene var individuelle og personlige, spesifikke, støttende, motiverende, klare, detaljerte, konstruktive og oppmuntret til refleksjon. Utfordringer som ble rapportert var nervøsitet for å se videoen, og

vanskeligheter med å bruke tilbakemeldingen. Det siste var knyttet til «talking head» videotilbakemelding. Lærerne rapporterte at videotilbakemeldingen var tidseffektiv, konstruktiv og motiverende.

McCarthy (2015) evaluerer skriftlig, audio og videotilbakemelding opp mot hverandre og ser på disse tilbakemeldingsformene relatert til summativ vurdering. Også denne studien er interessant fordi den trekker frem fordeler og ulemper med de ulike formene for tilbakemelding i tillegg til hvilken metode som gir best effekt på studentenes akademiske prestasjoner. Når det gjelder funnene rapportert av studentene ble videotilbakemelding foretrukket fordi denne tilbakemeldingsformen ga mest dybdetilbakemelding på deres arbeid.

Moore and Filling (2012) fant at videotilbakemelding gjorde at lærerne kunne gi studentene mer spesifikk, mer grundig og mer personlig tilbakemelding. Dette førte til økt læringsutbytte for elevene.

Turner og West (2013) ser på både lærer og elevperspektivet. Studentene rapporterte at videotilbakemeldingene var mer personlige og ga en økt forståelse.

Ali (2016) fant at videotilbakemelding var effektive og forbedret studentenes skriftlige ferdigheter. Studentene opplevde at videotilbakemeldingene var uambisiøse, multimodale, personlige, ga fremovermeldinger og var motiverende.

Crook et al. (2012) belyste at videotilbakemeldinger kan løse problemer som oppleves rundt tilbakemelding. Studien fant at videotilbakemeldingene økte studentenes engasjement når de fikk tilbakemeldingene og var tidsbesparende for lærerne.

Denne forskningen viser at både studenter og lærere i stor grad opplever en rekke fordeler, men også noen utfordringer med videotilbakemelding. De fleste av disse studiene er gjort i utlandet og på høyskolenivå. Majoriteten av studiene er gjort på lærere og studenter som bruker videotilbakemelding for første gang. Jeg skal undersøke om disse funnene samsvarer med opplevelsene rapportert av mine informanter på videregående skole nivå i Norge.

## 1.6 Struktur på oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kap. 2 gir en oversikt over det teoretiske utgangspunktet for studien. Hovedfokuset er på teori relatert til formativ vurdering og

videotilbakemelding som fenomen. Kap. 3 presenterer datagrunnlag og metode som er valgt for å gjennomføre forskningen, datainnsamling og analyseprosedyre, sammen med redegjørelse for validitet, reliabilitet og etiske betraktninger rundt forskningsprosjektet. Kap. 4 vil presentere hovedfunn fra dataanalysen og kap. 5 vil ha en drøfting av resultatene knyttet opp mot det teoretisk perspektivet beskrevet i kap.2 og tidligere forskning beskrevet i kap. 1. Det avsluttende kapittelet vil ha noen konkluderende kommentarer, drøfte didaktiske implikasjoner og gi forslag til videre forskning.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Teorier er tradisjonelt delt inn i fire nivåer: paradigmer, teoretiske modeller, mellomteorier og substantive teorier (Postholm, 2010, s. 20). Bruk av videotilbakemelding vil jeg plassere under de sosialkonstruktivistiske teoriene i det konstruktivistiske paradigmet. Her finner vi blant annet Vygotskys tanker og ideer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). Vygotskys sosiokulturelle teori blir ofte sitert i pedagogiske sammenhenger og ser på læring som noe som skjer i samhandling med andre og i en kulturell kontekst. Et sentralt element i teorien er at all intellektuell utvikling og tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet, og den individuelle, selvstendige tenkinga er et resultat av et sosialt samspill. Det sosiale kommer først og deretter det individuelle (Dysthe, 2013).

Vygotsky var opptatt av elevens nærmeste utviklingszone, altså mellom det nåværende utviklingsnivået og et mulig utviklingsnivå. Dette kalte han den proksimale utviklingszone. Læring og utvikling skjer i denne sonen (Vygotsky, 1978, s.86).

Veiledningen læreren gir må derfor være innenfor denne sonen, slik at eleven ved hjelp av veiledning fra lærer, kan nå et høyere kunnskapsnivå. Å lære å skrive en fagtekst er ikke noe eleven gjør alene, men i samarbeid med lærer og andre elever. Dette er den teoretiske bakgrunnen for å arbeide med skriving som en prosess og for arbeidet med lærerrespons på utkast til besvarelser. Læreren bør gi oppgaver som utfordrer eleven i en slik grad at de beveger seg i denne sonen. Videotilbakemelding kan være med å gi råd og støtte fra lærer til elev slik at eleven kommer videre i prosessen og kan forbedre produktet sitt.

Sentralt i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv finner vi begrepet redskap eller verktøy. Med dette menes de språklige og fysiske ressursene som vi har tilgang til når vi skal forstå omverden og handle i den. Ved hjelp av fysiske redskaper, som video i min oppgave, blir kunnskapen internalisert i oss. Dette kaller Vygotsky for mediering. Mediering er et

sentralt begrep i sosiokulturell teori og et fenomen som utgjør kjernen i studiet av læring og utvikling (Halvorsen, 2018). Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og videreført (Säljö, 2001, s. 21-22).

I skolesammenheng kan denne kommunikasjonen sees på som et gjensidig samspill mellom elevene, miljøet og læreren (Postholm & Pettersson, 2003, s.12). Postholm og Pettersson (2003) forklarer videre at samspillet mellom elevene og læreren fører til både forståelse og utvikling hos eleven (s.12). Tatt i betraktning dette læringssynet, kan man argumentere for at tilbakemeldinger fra lærer er en type kommunikasjon som kan hjelpe elevene. Muntlig tilbakemelding kan sees på som en interaksjon selv om det å betrakte videotilbakemelding som kommunikasjon kan være vanskelig i første omgang .

Tilbakemeldingene bør informere elevene om hva de klarte å gjøre bra, hva de trenger å jobbe videre med og helst konkret hvordan de kan forbedre seg. Når elevene får tilbakemelding, må de samhandle ved å lese, høre og forstå hva læreren har skrevet og sagt til dem, samt arbeide med informasjonen i tilbakemeldingene. Dermed kan tilbakemeldinger ses på som en bevisst interaksjon mellom læreren og elevene.

Videotilbakemelding, når gitt på en formativ måte, er en interaksjon, selv om det ikke er noen reell dialog mellom elevene og læreren. Likevel utgjør språket og stemmen kjernen i videotilbakemelding og dermed er det ekstra interessant å se på videorespons utifra et moderne syn på tolkning av sosiokulturell teori.

## 2.1 Vurdering

Vurdering er et mangfoldig begrep som har blitt utsatt for mange forskjellige tolkninger. Kari Smith har denne definisjonen: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte» (Smith, 2009, s. 24). Definisjonen trekker frem at vurdering er prosessorientert og ikke en engangsaktivitet som finner sted ved bruk av en enkelt metode. Smith peker på forvirringen omkring bruken av vurdering i utdanningssystemet, og uklarheten oppstår antakelig fordi det brukes mange ulike begreper om vurdering.

Målet med vurdering er tydelig presisert i forskrift til opplæringsloven, som sier at vurdering skal fremme læring og utvikling, og at vurderingen skal gi gode tilbakemeldinger til elevene (Forskrift til opplæringslova, 2006). I paragraf 3-1 heter det at vurdering er en rettighet som innebærer både underveisvurdering, sluttvurdering og

dokumentasjon av denne. Dette utfordrer læreren som ansvarlig for å fremme elevenes læring og utvikling. Videre har det konsekvenser for hvordan oppgaver, tester og prøver utformes og gjennomføres.

Vurdering er fremfor alt et virkemiddel for å skape læring. Når vi snakker om vurdering i skolesammenheng, skiller vi mellom to overordnede former for vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering er formativ vurdering som er vurdering for læring og blir definert som all vurdering som blir gitt i løpet av opplæringa. Sluttvurdering er den summative vurderingen som er vurdering av læring og omfatter eksamen og standpunkt karakterer som kommer på slutten av grunnskoleopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ali (2016) definerer summativ vurdering som vurdering der fokuset er på produktet, mens formativ vurdering har fokus på prosessen og elevenes fremtidige utførelse av en oppgave.

Den formative vurderingen handler om informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling, samt gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Vurdering for læring innebærer systematikk og konsekvens i gjennomføring av opplæringen, basert på et produktivt samspill mellom lærer og elev, og med kontinuerlige tilbakemeldinger som en integrert del av undervisningen (Udir, 2018). Det er ikke noe strengt skille mellom formativ og summativ vurdering, eller vurdering for og av læring. Distinksjon handler om intensjonen bak vurderingen og ikke om ulike former for vurdering (Dysthe, 2014, s.5). I denne oppgaven skal jeg ta for meg den formative vurderingen.

## 2.2 Formativ vurdering/underveisvurdering

Formative tilbakemeldinger er viktig fordi de kan forbedre elevenes motivasjon for læring hvis det gjøres riktig (Hattie & Timperley, 2007; Henderson & Phillips, 2015; Wisniewski et al., 2020). Definisjonen av formativ vurdering varierer utfra hvilke kilder man går til. Ifølge Hattie er tilbakemeldinger blant de mest vanlige funksjonene for vellykket undervisning og læring (Hattie, 2013, s. 168). Han sier, «av alle faktorer som gjør en forskjell for studentprestasjoner, er tilbakemeldingens kraft avgjørende i enhver liste» (Hattie, 2009, s. 271). Å gi detaljerte, individuelle og selvreflekterende formative tilbakemeldinger er ugjenkallelig forbundet med å heve læringsstandarden i klasserommet (Black & William, 1998). Mange tidligere studier har gitt anbefalinger om hvordan de mener tilbakemeldinger bør struktureres og hva det bør omfatte for å bli sett på som

effektiv og forbedre elevenes motivasjon for læring (Black & Wiliam, 1998; Gibbs & Simpson, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Henderson & Phillips, 2015; Wisniewski et al., 2020). Vage og uklare tilbakemeldinger er unyttige når det gjelder å forbedre læringen (Wisniewski et al., 2020). Utdanningsdirektorater trekker frem revidering av tekster som et viktig virkemiddel i vurderingsarbeidet for å effektivisere læringen (Udir, 2016).

Begrepet formativ vurdering dukket først opp i en bok fra 1971, av Bloom, Hastings og Madaus «Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Lear». De definerte først summativ evaluering som tester som skulle gradere elevene, eller vurdere effektiviteten av et pensum. De så dette i motsetning til en annen type evaluering der alle de involverte, både studenter og lærere, så nytte av den, fordi denne evalueringen kunne hjelpe elever til å forbedre det de ønsket å forbedre. Om dette brukte de begrepet formativ vurdering (Black & William, 1998).

Black og William bruker i sin bok «Inside the Black Box» begrepet vurdering om alle aktiviteter der læreren vurderer og der eleven vurderer seg selv, og som gir informasjon som kan brukes for å tilpasse aktivitetene til elevenes nivå. Vurderingen er formativ når informasjon faktisk blir brukt til dette. De peker på at for å heve kvaliteten i skolen, er det nødvendig å forbedre den formative vurderinga. (Black & William, 1998).

Black og William peker også på at mange studier har konkludert med at bruk av formativ vurdering krever store endringer i hvordan lærere underviser og gir tilbakemelding. Det krever at elevene er aktivt involvert. Resultatene av tilbakemeldingen må bli brukt til å justere undervisning og læring og man må se på hvordan vurdering kan påvirke motivasjon og selvtillit hos elevene (Black & William, 1998).

### 2.3 Vurdering for læring

Begrepet «Vurdering for læring» har blitt brukt siden slutten av 1990 tallet og nyttes ofte som synonym til formativ vurdering. Begrepet ble utviklet fordi formativ vurdering ble et så vidt begrep at omtrent all vurdering ble hevdet å være formativ (Stobart et al., 2019).

Det har vært mange definisjoner av vurdering for læring og de har endret seg over tid. En av de første definisjonene var laget av «Assessment Reform Group» i 2002 og var:

«prosessen med å søke og tolke bevis for bruk av elever og deres lærere til å bestemme hvor elevene er i sin læring, hvor de trenger å gå og hvordan de best kan komme dit» (Stobart et al., 2019).

Denne definisjonen fokuserte på å finne ut hva elevene vet og kan, klargjøre hvilken læring som skal oppnås, og gir tilbakemelding på hvordan man når den nødvendige standarden. Definisjonen samsvarer med Hattie & Timperley (2007) sin feed up, feed back og feed forward.

I satsingen «Vurdering for læring» i regi av Utdanningsdirektoratet, tar også Udir utgangspunkt i ovenfornevnte definisjon og for å understreke at undervisvurderingen skal fremme læring, ble begrepet vurdering for læring brukt i denne satsingen. Vurdering for læring/undervisvurdering handler om at informasjonen om elevens kompetanse og utvikling skal gi retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen (Udir, 2018).

Vurdering for læring kan betraktes som en interaktiv læringsfokusert tilnærming til vurdering. Prinsippet vurdering for læring handler om å få elevene til å bli aktivt deltakende i egen læringsprosess. For lærerens vedkommende handler det om å oppmuntre elevene til å delta i vurderingsarbeidet, lære dem å forstå læringsmålene, gi tilbakemelding som er læringsfremmende og planlegge undervisningen ut fra læringsmålene (Black & Williams, 1998).

Hattie & Timperley (2007) bruker begrepet tilbakemelding i sin forskning på vurdering for læring. De definerer tilbakemelding som

« information provided by an agent regarding aspects of one's performance or understanding».

Tilbakemeldingene gir elevene informasjon om deres læring og har som mål å redusere gapet mellom der eleven «er», og der eleven «er ment å være». Det vil si avstanden mellom nåværende prestasjoner og mestringskriterier og ønsket måloppnåelse. Vurdering for læring kan også fungere som en tilbakemelding til lærerne. Ved å gi gode fremovermeldinger til elevene vil lærerne få informasjon om hvilke elever som beveger seg fremover mot mestringsmålene, hva læreren har undervist bra og eventuelt ikke så bra og gi dem mulighet til å justere sin undervisning fremover.

Tilbakemeldingen kan ha en betydelig innvirkning på elevenes læring, men denne effekten kan være positiv eller negativ avhengig av type, hvordan den er gitt og tidspunktet for



tilbakemeldingen (Hattie & Timperley, 2007, Hattie, 2013). I Hattie sin metaanalyse «Visible learning» ble bevisene på hvor effektiv tilbakemelding er dokumentert. Her målte han en effektstørrelse på 0,79. Denne er blitt noe moderert i en ny metaanalyse gjort på bakgrunn av andre metaanalyser på effekten av tilbakemelding på læring, der de fant en effektstørrelse på  $d = 0,48$  (Wisniewski et al., 2020).

Vurdering *for* læring er forskjellig fra vurdering *av* læring ved at informasjonen som samles inn, brukes til det spesifikke formålet å hjelpe elevene med å forbedre seg mens de fortsatt får kunnskap og oppøver ferdigheter. Lærere som ser på vurdering som en integrert del av læringen, engasjerer elevene som samarbeidspartnere i læringsprosessen. Vurderingen gir presis informasjon til rett tid slik at læreren kan justere tilbakemeldingen til den enkelte elevens behov, og slik at elevene kan justere læringsstrategiene sine eller sette seg nye mål (Hattie, 2013).

Det er vanlig å se begrepet vurdering for læring i relasjon til tre spørsmål som skal besvares på fire nivåer (Hattie, 2013).

Nivåer		Hovedspørsmål	Tre tilbakemeldingsspørsmål
1	Oppgave	Hvor godt er oppgaven utført; er den riktig eller feil?	Hvor skal jeg? Hva er måtene mine?
2	Prosess	Hvilke strategier er nødvendige for å utføre oppgaven; finnes det alternative strategier som kan brukes?	Hvordan kommer jeg dit? Hvilken progresjon er det frem mot målet?
3	Selvregulering	Hvilken kunnskap og forståelse må du ha for å vite hva du gjør? Selvovervåking, dirigering av prosessene og oppgavene	Hvor går jeg videre? Hvilke aktiviteter må jeg fortsette med for å gjøre mer fremskritt?
4	Individ	Personlig evaluering og berøring av læringen	

Figur 2 Tilbakemeldingsnivåene (Hattie, 2013, s.170)

De tre spørsmålene er: «Hvor skal jeg?» som er relatert til ønsket måloppnåelse, «Hvordan kommer jeg dit?» som refererer til hvordan lukke gapet mellom nåværende og ønsket måloppnåelse og «Hvor går jeg videre?» som hjelper eleven til å velge de neste utfordringene de bør jobbe med og strategier og prosesser for å øke læringsutbyttet.

De tre tilbakemeldingsspørsmålene virker på de fire tilbakemeldingsnivåene. Det første nivået er oppgavenivå. Tilbakemelding på dette nivået kalles ofte «korrektive tilbakemeldinger» og er effektive dersom hensikten er å gi informasjon som gir kunnskap om resultatet er riktig eller feil.

Det andre nivået er tilbakemeldinger som er rettet mot prosessene som blir brukt til å fullføre eller forbedre oppgaven. Tilbakemeldingen inneholder informasjon om hvilke strategier som er nødvendig for å oppnå et bedre resultat.

Det tredje nivået retter søkelyset på elevenes overvåking av læringsprosessen.

Tilbakemelding på dette nivået kan forbedre elevenes ferdigheter i selvregulering og gi dem bedre selvtillit til å engasjere seg videre i oppgaven. Når elevene kan selvregulere læringen, kan de bruke tilbakemeldingen mer effektivt for å redusere avviket mellom hvor de befinner seg, og det som er ønsket resultat i deres læring.

Det siste nivået er tilbakemelding som er rettet mot individet. Dette er tilbakemeldinger som «du er flink» eller «bra jobbet», og går ofte under begrepet ros. Ros er viktig, men det må etterstrebtes å holde ros og tilbakemelding om læring hver for seg (Hattie, 2013).

Tilbakemelding på oppgave, prosessen og selvregulering kan alle ha en betydelig positiv innvirkning på læringsutbyttet. Tilbakemelding knyttet til individet som person er minst effektiv fordi disse vanligvis inneholder lite oppgaverelatert informasjon og blir sjeldent omdannet til mer engasjement, forpliktelse til læringsmålene, styrket effektivitet eller forståelse for oppgaven (Hattie, 2013, s.175; Wisniewski et al., 2020). Tilbakemeldinger som gir mye informasjon har størst effekt på læring (Wisniewski et al., 2020). Den høye effekten tyder på at elevene har stor fordel av tilbakemelding når den hjelper dem, ikke bare til å forstå feilene de har gjort, men også hvorfor de har gjort disse feilene og hva de kan gjøre for å unngå å gjøre samme feil neste gang (Wisniewski et al., 2020).

### 2.3.1 Effektiv tilbakemelding

Forskning viser at ikke all tilbakemelding gir læringsutbytte. Når tilbakemeldingen er effektiv er den en av de mest virkningsfulle bidragene til læring. Dette kapitlet tar for seg hva som fører til effektiv tilbakemelding.

Tilbakemelding kan formidles på to forskjellige nivåer: et bredere, mer generelt nivå, eller et smalere og mer spesifikt klasseromsnivå (Stobart et al., 2019). I skolesammenheng er den smale, mer spesifikke tilbakemeldingen mest vanlig og svarer til Hattie og Timperley sin definisjon om tilbakemelding som lukker gapet mellom gjeldende og ønsket prestasjon (Hattie & Timperley, 2007).

I vurdering for læring er det viktig å finne ut hvor elevene er som utgangspunkt for å gi effektiv tilbakemelding. Uten dette første steget, kan tilbakemelding gi på et uhensiktsmessig nivå for eleven. Det å gi tilbakemelding som «lukker gapet» er å foretrekke og krever at læreren bestemmer hvilken spesifikk informasjon som effektivt vil gi et bedre læringsutbytte (Stobart et al., 2019).

Mange tidligere studier har gitt anbefalinger til hvordan de mener tilbakemeldingen skal struktureres og hva den bør inkludere for å bli sett på som effektiv og bidra til elevenes læringsutbytte (Black & William, 1998; Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Udir, 2015; Stobart et al., 2020). I tillegg har studier også påpekt utfordringer de mener tilbakemeldingene kan møte (Hattie & Timperley, 2007; Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012; Stobart et al., 2020).

Black og William (1998) identifiserer utfordringer med å inkludere karakter i tilbakemeldingen. Karakteren kan svekke viktigheten av tilbakemeldingen ved å flytte oppmerksomheten fra innholdet mot karakteren (Blak & William, 1998, s. 144). Andre erkjenner også problemet knyttet til tilbakemelding og karakter (Gibbs & Simpson, 2004; Henderson & Phillips, 2015; Hattie & Timperley, 2007).

Ifølge Mathisen (2012) oppfatter studentene ofte tilbakemeldingene som vage, uklare og forvirrende (s.99). Konsekvensen av svake tilbakemeldinger kan være at elevene ikke bruker tilbakemeldingen fordi de ikke forstod hva de skulle korrigere for å øke kvaliteten på teksten de har fått vurdert (Mathisen, 2012, s.99). Det fører til at tilbakemeldingen står i fare for å miste noe av sin effektivitet og læringsfremmende egenskap.

Henderson og Phillips (2015) mener tilbakemeldingen må sikre «kvalitativ informasjon» om prestasjonen som er ytt. Responsen skal bidra til å bedre kvaliteten på elevenes opplevelse og øke motivasjonene deres. Bedre kvalitet i tilbakemeldingene kan gjøre det lettere for eleven å utvikle seg og forbedre sine fremtidige ytelser og prestasjoner (Henderson & Phillips, 2015, s. 51). Henderson og Phillips sitt perspektiv på tilbakemelding viser viktigheten av tilbakemeldingen som en motiverende faktor for eleven i deres streben mot å forbedre sin fremtidige prestasjon. Selv om vurdering for læring har sine utfordringer, bør forskningen hele tiden strebe etter å gjøre den mer effektiv.

Det finnes en betydelig mengde råd om hvordan tilbakemeldingen kan gjøres mer effektiv. (f.eks. Gibbs& Simpson, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020; Stobart et al., 2019; Udir, 2016 ). Tross Udir sin satsing på vurdering for læring viser

elevundersøkelsene de siste fem årene lite fremgang i elevenes rapportering av i hvilken grad de får tilbakemeldinger som oppleves som vurdering for læring

Jeg vil videre fokusere på Stobart et al. sine nøkkelkriterier for effektiv tilbakemelding. Disse samsvarer i stor grad med Gibbs & Simpson (2004) og Nicol & MacFarlane-Dick (2006) sine anbefalinger. I tillegg vil Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for effektiv formativ tilbakemelding bli utdypet.

Stobart et al. (2019) mener effektive tilbakemeldinger er en profesjonell ferdighet som krever erfaring, følsomhet og refleksjon (s. 19). Med bakgrunn i forskning som viser at gode og riktige tilbakemeldinger kan gi et betydelig bidrag til elevenes læringsutbytte, har de vurdert syv sentrale faktorer som bidrar til effektiv tilbakemelding.

Det første kriteriet nevner at effektiv tilbakemelding er spesifikk og klar.

Tilbakemeldingen skal gi klare råd om hva eleven skal gjøre videre. Dersom den ikke er spesifikk gir den ofte liten eller ingen informasjon eleven kan bruke for å øke sin kunnskap og bevege seg mot målet. Dette er i tråd med Hattie & Timperley sitt prinsipp om «feed forward». Årsaken til at lærerens kunnskap og erfaring er avgjørende er at det kan være vanskelig for elevene å vite hva som kreves for å forbedre seg.

Utdanningsdirektoratet anbefaler videorespons som en effektiv tilbakemeldingsmetode for elevene skal revidere sin egen tekst (Udir, 2016).

Det andre kriteriet er at effektiv tilbakemelding kommer på riktig tidspunkt. Hva som er riktig tidspunkt kan variere i forhold til elevenes ferdigheter, oppgavetype, og tilbakemeldingssituasjon. Når det gjelder skriftlige innleveringer bør den formative tilbakemeldingen komme mens de holder på med oppgaven, altså før den er ferdig skrevet og innlevert.

Effektiv tilbakemelding er klart knyttet til læringsmål og elevens forståelse av mestringskriteriene (Stobart et al., 2019). Tilbakemeldingen må gis i forhold til hva som er læringsmålet (Hattie & Timperley, 2007, s. 91), og eleven kan bare regulere fremgangen sin når de har en tydelig forståelse for målet (Black & William, 1998). Hvis målet er å lære å skrive en drøfting, kan ikke tilbakemeldingen handle om kildehenvisning og rettskriving.

Det fjerde kriteriet er at effektiv tilbakemelding fokuserer på oppgaven heller enn eleven. Det betyr at tilbakemeldingen skal peke på hva som har blitt gjort bra og hvor og hvordan

besvarelsen kan forbedres (Stobart et al, 2019, s. 21). Dette kjenner vi igjen fra Hattie & Timperley (2007, s. 84) sin metastudie hvor de hevder at den mest effektive tilbakemeldingen er den som gir informasjon relatert til en oppgave eller et læringsmål og gir beskjed om hvordan eleven skal gå videre. Forskning har funnet at tilbakemelding som fokuserer på eleven som person, for eksempel ved å rose deres intelligens (Du er veldig flink), kan ha negativ innvirkning på læring (Stobart et al., 2019, s. 21).

Det femte kriteriet er at effektiv tilbakemelding gir instruks på riktig nivå om hvordan eleven skal forbedre sin læring. Dette kriteriet referer til tre av nivåene i Hattie (2013) sin modell i fig. 2 over. Dette er korrektive tilbakemeldinger på oppgave, tilbakemelding på prosess og selvregulerende tilbakemelding. Disse nivåene er blitt nærmere redegjort for over.

Effektiv tilbakemelding tilbyr strategier heller enn løsninger. Det sjette kriteriet er knyttet mot selvregulering. Dersom elevene skal bli mer selvregulerende- det vil si, hvis de skal lære hvordan de kan overvåke og evaluere sin egen læring, vil de trenge tilbakemelding som oppmuntrer dem til å reflektere rundt sin egen prestasjon. Dette er en av hovedformålene med vurdering for læring. Dersom læreren går inn og gir veldig konkrete rettelser på elevens arbeid, kan det føre til at eleven bare mekanisk retter det læreren har sagt uten å forstå hvorfor deres første forslag var feil (Stobart et al., 2019, s.23).

Det siste kriteriet presentert av Stobart et al. (2019) er at effektiv tilbakemelding utfordrer, krever handling og er oppnåelig. All tilbakemelding skal utfordre eleven. Da må tilbakemeldingene ikke være generelle, men konkrete og gi informasjon om hva elevene må gjøre for å lukke gapet mellom nåværende og ønsket måloppnåelse. Dette oppnås best ved å gi tilbakemelding på prosess og selvreguleringsnivå der eleven reflekterer over hvordan de kan bruke det de allerede vet. Dette samsvarer med Hattie & Timperley (2007) sine feed up, feed back og feed forward og viser hvordan Vygotsky's proksimale utviklingszone er avgjørende når det kommer til elevenes forståelse av tilbakemeldingen de får. Hvis tilbakemeldingen er gitt i et språk som er vanskelig for eleven å fatte, vil ikke eleven være i stand til å forstå hva de har gjort bra og hva som ikke er så bra i forhold til den gitte oppgaven og mestringskriteriene. I følge Vygotsky trenger eleven veiledning fra noen på et høyere utviklingsnivå for å utvikle sitt læringsnivå og bli bedre. De vil være i stand til å oppnå en viss forståelse på egen hånd, men med hjelp av veiledning fra en som er på et høyere utviklingsnivå, vil de gjøre det bedre.

Utdanningsdirektoratet (2015a) viser til fire prinsipper for god undervisvurdering. Prinsippene som er forskningsbaserte og en del av forskrift til opplæringsloven sier elever skal:

- 1) Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- 2) Få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- 3) Få råd om hvordan de kan forbedre seg
- 4) Være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Prinsippene 1 – 3 samsvarer med Hattie & Timperley's feed up, feed back og feed forward (2007) og med Stobart et al (2019) sin prinsipper redegjort for over. Dette illustrerer hva utdanningsdirektoratet ønsker lærerne i Norge skal fokusere på når de gir tilbakemelding.

#### 2.4 Videotilbakemelding

Videotilbakemelding har mange av de faktorene som blir ansett å være en forbedring i retning av mer effektiv tilbakemelding i forhold til andre typer av tilbakemelding (Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012; Turner & West, 2013; Udir, 2016). Et forsøk på å inkludere alle prinsippene for effektiv tilbakemelding samtidig i en tekstbasert tilbakemelding vil være, om ikke umulig, så i beste fall komplisert og klart tidkrevende. Spesielt i store klasser. Det er et faktum at lærerne har begrenset tid til å gi gode informative og individuelle tilbakemeldinger, samtidig har de et tidskrav knyttet til når elevene skal ha mottatt tilbakemelding. Videotilbakemelding er blitt fremmet som en løsning på konflikten mellom lærernes begrensning i tid og ønsket om å gi effektive tilbakemeldinger. Tatt i betraktning den betydelige mengden litteratur som undersøker tilbakemelding og formativ vurdering, er det overraskende lite fokus på alternative vurderingsformer, som for eksempel videotilbakemelding (Henderson & Phillips, 2015). For å belyse hvorfor og hvordan videotilbakemelding blir sett på som en forbedring i forhold til andre typer tilbakemelding, vil jeg redegjøre for fordeler og utfordringer knyttet til denne typen tilbakemelding.

#### 2.4.1 Fordeler og utfordringer ved videotilbakemelding

Dagens samfunn er i stor grad basert på teknologi og i skolen er det 1:1 dekning på datamaskiner til elevene. Prensky referer til dagens unge som en generasjon digitalt innfødte (2001). Forskere mener at en måte å motivere elevene på er å nå dem ved å bruke teknologi i skolesammenheng (Prensky, 2001). Videotilbakemelding kan være en metode (Turner & West, 2013).

Videotilbakemelding er opplevd å være klar, detaljert og entydig (Crook & al., 2012; Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012; Stannard, 2008; Turner & West, 2013; Bakla, 2017; McCarthy, 2015). Muligheten til å understreke, markere og utheve samtidig som læreren kommenterer er viktig og bidrar til at tilbakemeldingen blir oppfattet som klar. Vage og uklare tilbakemeldinger blir vanligvis sett på som frustrerende av elevene (Bakla, 2017). Screencast tilbakemeldinger er også effektiv på grunn av høyere informasjonstetthet, hvor enkeltelevne kan følge lærerens kommentarer og adressere ulike læringsstiler gjennom lyd og visuelle innspill (Ali, 2016).

Elevene i Stannard sin studie rapporterte at de fikk mer informasjon ved videotilbakemelding sammenlignet med andre typer tilbakemeldinger (Stannard, 2008). Stannard sin forklaring var at en ett minutt video kunne inneholde så mye som 200 ord. To minutter tilsvarer et A4 ark med håndskrevet eller maskinskrevet tilbakemelding (Stannard, 2008). Hvis en elev mottar en videotilbakemelding på mellom 5 og 10 minutter, er omfanget av ord, forklaringer og forslag til forbedringer betraktelig høyere enn hva en vanlig skriftlig tilbakemelding ville kunne inneholde.

Studentene har også rapportert at videotilbakemelding oppfattes som mer personlig og individualiserende (Henderson & Phillips, 2015; Turner & West, 2013; Bakla, 2017; McCarthy, 2015; Mahoney et al., 2018; Ali, 2016). Forskere rapporterer at tilbakemeldinger fra videoer er mer konverserende i sin natur (Mahoney et al., 2018; Bakla, 2017). Studenter som mottok videotilbakemelding opplevde et tettere forhold til læreren enn de som bare fikk skriftlig tilbakemelding, og beskrev det som å møte læreren personlig (Mahoney et al., 2018). En mulig forklaring er at bruk av stemme og eventuelt video av lærer, reduserer den opplevde avstanden mellom lærer og student. I video brukes ofte en mer uformell tone og språk. Dette har også en sosial funksjon, og elevene kan bli tiltalt med navn (Mahoney et al., 2018). Mer individuell og personlig tilbakemelding kan øke motivasjonen til å jobbe med den og forbedre sine ferdigheter (Mathisen, 2012). Når

tilbakemeldingen oppfattes mer personlig kan det føre til at elevene bedre forstår hva lærerne tenker om deres arbeid, hva som er styrken og svakheten i arbeidet og begrunnelse for karakteren de har fått (Turner & West, 2013). Videotilbakemelding medfører at studenten ser på læreren som en veilder heller enn en dommer (Mahoney et al., 2018).

En annen fordel ved videotilbakemelding er at den tillater eleven å spille videoen flere ganger om eleven ønsker og det kan hjelpe elevene til bedre forståelse av tilbakemeldingene de mottar (Crook & al., 2012; Henderson & Phillips, 2015).

Turner og West (2013) og Henderson og Phillips (2015) forklarte at videotilbakemelding kan forbedre elevenes fremtidige arbeid og ytelse. Videotilbakemelding gjør det mulig å ha mer fokus på fremovermelding ved å gi mer konstruktive kommentarer og forslag til forbedring, og ikke bare peke på feil og mangler (Henderson & Phillips, 2015; Mahoney et al., 2018; Udir, 2016). Selv om mange ser på videotilbakemelding som en effektiv vurderingsform (Crook & al, 2012; Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012; Turner & West, 2013; McCarthy, 2015; Bakla, 2017; Ali, 2016), er det også påpekt noen utfordringer knyttet til bruk av videotilbakemelding.

Flere studier har funnet at mange studenter foretrekker skriftlige tilbakemelding fremfor videotilbakemelding (referert i Mahoney et al., 2018, s. 165). Noen studenter opplevde at tilbakemeldingene var lettere tilgjengelig, mer effektiv å skimle og mer konsise når de var skriftlige. Studenter som foretrakk tekst i forhold til screencast videotilbakemelding opplevde også at tilbakemeldingene var lettere og raskere å bruke senere (Mahoney et al, 2018, s. 166).

Noen studier har funnet at studentene kan oppleve negative følelsesmessige reaksjoner når de hørte på videotilbakemeldingene, følelser som forlegenhet, angst og/eller hjelpsløshet (Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Ali, 2016). Studenter rapporterte at det kunne oppleves som konfronterende, ensidig og avvisende å se å høre læreren gi tilbakemeldinger, spesielt med tanke på at videotilbakemeldingen skal simulere et ansikt til ansikt møte (Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015).

Både lærere og studenter rapporterer om tekniske utfordringer som for store videofiler og treg opplasting og nedlasting av filer. I tillegg at videotilbakemeldingene ikke kan lages eller brukes uten passende programvare eller avspillingsplattform (Lamey, 2015; McCarthy, 2015; Ali, 2016; Crook & al, 2012; Henderson & Phillips, 2015). Til slutt trekkes det frem som en utfordring at det kreves et stille rom, fri for forstyrrelser og



avbrudd, når læreren skal spille inn videoene. Elevene kan heller ikke høre tilbakemeldingene i et offentlig rom uten at de har hodetelefoner (Lamey, 2015). En oversikt over fordeler med videotilbakemelding er fremstilt i Tabell 1, mens Tabell 2 viser en oversikt over utfordringene med videotilbakemelding.

<b>Funn</b>		<b>Referanser</b>
Mer omfattende	Lærerne kan gi mer tilbakemelding, adressere flere områder, innenfor tildelte vurderingstidsrom	Henderson & Phillips (2015), Mathisen (2012), Moore & Filling(2012)
Mer detaljert	Lærerne kan kommentere mer svakheter, og kan utdype positive aspekter	Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015), Moore & Filling (2012), Turner & West (2013)
Illustrerende	Lærerne kan demonstrere teknikker og inkludere eksempler og ressurser	Mathisen (2012), McCarthy (2015),
Skifte fokus fra et overflatenivå til tilbakemelding med mer innholdsmessig betydning	Lærerne kommenterer mer betydningsfulle deler av en besvarelse, med mindre fokus på skrivefeil og grammatikkfeil. Elevenes rettelse kan også bli mer meningsfull	Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015), Moore & Fillings (2012)
Effektiv vurderingstid	Tilbakemeldingstiden for videotilbakemelding er typisk mindre enn eller sammenlignet med f.eks skriftlig tilbakemelding	Ali (2016), Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015), Mathisen (2012), Moore & Filling (2012), Turner & West (2013)
Mer entusiasme	Lærerne liker å bruke videotilbakemelding og viser mer entusiasme for vurdering som følge av tilbakemeldingsformatet	Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015)
Forbedret forhold mellom lærer og student	Læreren tilbyr en samtaleliggende, naturlig tilbakemelding, viser følelser, bruker humor og simulerer en samtale på denne måten. Opparbeider en personlig forbindelse og individualisert tilbakemelding	Ali (2015), Crook & al.(2012), Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015), Mathisen (2012), Moore & Filling (2012),
Mer klare, konstruktive og informative	Studentene oppfatter videotilbakemelding som lettere å forstå og tolke enn skriftlige tilbakemeldinger.Tilbakemeldingen er mer brukervennlig, gir bedre forslag til forbedring og betraktninger for fremtidig læring	Ali (2016), Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015), Moore & Filling (2012), Crook & al.(2012), Turner & West (2013)
Fleksibel tilgang	Studentene kan lagre, pause, spole og spille tilbakemeldingen på nytt	Ali (2016), Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015), Mathisen (2012)
Forbedret student-engasjement	Studentene bruker lenger tid på å reflektere over mottatte tilbakemeldinger, finner at tilbakemeldingene er motiverende og vil høre tilbakemeldingene flere ganger	Ali (2006), Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015), Turner & West (2013).

Tabell 1 Fordeler med videotilbakemelding (B.H.Sivertsen, basert på Mahoney et al. 2018)

<b>Funn</b>		<b>Referanser</b>
Innspillingsprosessen	Behov for et rolig rom fri for forstyrrelser er en nødvendighet. Lærerne må vurdere omgivelsene (hjemme/jobb).	Lamey (2015)
Tekniske krav og vanskeligheter	Videofilene kan bli store, føre til lang opplasting eller nedlasting tid.	Lamey (2015), Ali (2016), Crook & al. (2012), Henderson & Phillips (2015), McCarthy (2015)

	Videotilbakemelding kan ikke utføres uten nødvendig programvare.	
Negative følelser og angst fra studentene	Studentene har negative følelser før de ser tilbakemeldingen og er ukomfortable når de ser tilbakemeldingen.	Ali (2016), Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015)
Konfronterende og utilnærmelig	Se og høre tilbakemeldingene kan oppleves som konfronterende av studentene, mens den samtalelignende formen føles ensidig og utilnærmelig	Henderson & Phillips (2015), Lamey (2015)

Tabell 2 Utfordringer med videotilbakemelding (B.H. Sivertsen, basert på Mahoney et al. 2018)

#### 2.4.2 Videotilbakemelding og elevenes læringsutbytte

Få studier har forsket på effekten av videotilbakemelding på elevenes læringsutbytte, bortsett fra et lite antall som tar med elevenes egen vurdering av læringsutbyttet (Mahoney et al., 2018, s. 166). Forskning innenfor videotilbakemelding har i større grad fokus på hvordan man utfører videotilbakemelding og elevenes opplevelse av fordeler og ulemper av å motta denne typen respons på sine besvarelser, heller enn å måle effekten på elevenes læringsutbytte. Forskning viser at videotilbakemelding blir oppfattet som en forbedring av kvaliteten på tilbakemeldingene fra lærer. Likevel trenger ikke videotilbakemelding nødvendigvis bli omsatt til et målbart bedre læringsutbytte for elevene. Jeg har funnet to studier som måler et bedre læringsutbytte gjennom en pretest og en posttest av elevens arbeid. Lamey (2015) rapporterer i sin studie at studenter som hadde mottatt videotilbakemelding hadde 2% forbedring i karakterene, og Ali (2016) fant at studentene som hadde mottatt videotilbakemelding viste bedre resultater når det kom til skriveferdigheter. Imidlertid opplever elevene at videotilbakemeldingene fører til økt læringsutbytte (McCarthy, 2015). Moore and Filling (2012) viste noe, om enn begrenset, innsikt i en potensiell effekt av videotilbakemelding på elevenes læring. De undersøkte endringen i resultater på en gruppe elever over tid, og fant at de presterte betraktelig bedre på den avsluttende oppgaven i forhold til den første oppgaven de leverte. I studiene kommer det ikke klart frem om fremgangen skyldes videotilbakemeldingen i seg selv, eller bare det faktum at de fikk mulighet til å revidere arbeidet sitt før den avsluttende innleveringen (Mahoney et al., 2018, s.170). Turner and West (2013) fant at videotilbakemelding ikke hadde noen effekt på elevenes karakterer. Det betyr at funnene knyttet til i hvilken grad videotilbakemelding har innvirkning på elevenes karakterer er begrenset og mangelfull.

## 2.6 Lærerens digitale kompetanse

Digital kompetanse har mange ulike definisjoner og må sies å være en sammensatt kompetanse, og er et begrep i stadig endring. Professor Ola Erstad sier: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det digitale samfunn» (Erstad, 2010, s. 101). Denne definisjonen indikerer at digital kompetanse består både av ferdigheter og kunnskap, og holdninger til bruk av teknologi.

Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK) handler om mer enn bare å kunne bruke teknologien. Det handler også om å kunne forstå samfunn, skole, læring, teknologi og lærerrollen i et komplekst samspill (Wølner et al., 2019, s. 17). Gjennom syv kompetanseområder gir PFDK innblikk i hvilke kompetanser, ferdigheter, kunnskaper og kreativiteter læreren må ha for å utvikle elevenes digitale kompetanse og ta i bruk digitale verktøy i undervisning og vurdering på en god måte. De syv kompetanseområdene i PFDK er: Fag og grunnleggende ferdigheter, skole i samfunn, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling. I PFDK defineres digital kompetanse som «trygg, kritisk og kreativ bruk av IKT for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet» (Kelentric et al., 2017).

Kunnskapsdepartementet sier at læreren må ha kompetanse til å vurdere når, hvorfor og hvordan bruk av IKT er et egnet redskap for å bedre kvaliteten på undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan vi implisitt forstå at dette også gjelder i vurderingen.

## 3.0 Metode

### 3.1 Introduksjon

Denne studien er designet for å undersøke om bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering ville bidra til økt læringsutbytte hos elevene. Formålet med studien var å finne hvordan videotilbakemelding som vurderingsform blir brukt av lærere for å fremme læring hos elevene. Dette ble undersøkt gjennom å se om bruken av videotilbakemelding var et resultat av lærerens digitale kompetanse eller læringssyn og ved å undersøke hvordan

lærerne og elevene opplevde at denne vurderingsformen påvirket elevenes læring og hvilke fordeler og utfordringer metoden kan oppleves å ha.

I dette kapitlet presenteres metode og design for studien. Det forklares hvordan prosessen har vært og hvilke valg som har blitt tatt for å fremskaffe et best mulig svar på problemstillingen og forskningsspørsmål. Dette gjøres først gjennom en begrunnelse for hvorfor en triangulering er valgt som rammeverk for studien og deretter følger en beskrivelse av det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven. Videre beskriver jeg hvordan dataene er samlet inn, kategorisert og analysert. Deretter vurderer jeg studiens pålitelighet og troverdighet ved å drøfte validitet og reliabilitet og studiens generaliserbarhet. Avslutningsvis diskuterer jeg etiske aspekter ved egen deltakelse og datainnsamlingsprosessen i studien.

### 3.2 Metodevalg

Krumsvik (2019) sier forskning handler om å finne rett metode til rett forskningsspørsmål (s. 16). I denne prosessen må forskeren bestemme hvordan forskningen skal struktureres: hvilke metoder som skal brukes og hvilke instrumenter som er mest passende for å svare på forskningsspørsmålene. Kvalitativ forskning og kvantitativ forskning er de to mest vanlige forskningsstrategiene. Målet med denne studien har vært å finne ut hvordan et utvalg lærere og elever opplever at videotilbakemelding som verktøy i den formative vurderingen egner seg som bidrag til elevenes læringsutbytte. For å finne ut av dette kreves et metodevalg som går i dybden av dette fenomenet. Fokuset må være på hvilke metoder som er hensiktsmessige i forhold til å belyse fenomenet det forskes på (Røykenes, 2009). En kvalitativ tilnærming lar forskeren beskrive og tolke den subjektive opplevelsen av innsamlete data (Krumsvik, 2014), mens kvantitativ metode beskriver verden gjennom tall og tabeller, og involverer ofte mange mennesker, og samler større mengder av data som ofte brukes til statistisk analyse (Ringdal, 2018).

Jeg er primært opptatt av å få frem lærernes subjektive opplevelser av fenomenet videotilbakemelding. Jeg valgte å utarbeide et spørreskjema til elevene i forkant av lærerintervjuene. Elevenes svar har to formål: 1) være et utgangspunkt for utforming av intervjuguide til lærerne, og 2) bekrefte eller avkrefte lærernes opplevelse av elevenes nytte og utfordringer med videotilbakemeldingene. Jeg ønsker derfor en bredde i elevenes

subjektive opplevelser og det gjør at en metodetriangulering kan virke passende. Metodetriangulering er en metode for å samle inn, analysere og forstå et forskningsspørsmål ved å bruke både kvantitativ og kvalitativ metode i en studie (Røykenes, 2009). Antagelsen var at å anvende triangulering ville gi et bredere datagrunnlag og en bedre forståelse av forskningsspørsmålene enn om jeg bare hadde anvendt kvalitativ metode.

### 3.2.1 Kvantitativ metode

Denne studien har primært en kvalitativ tilnærming og spørreskjema til elevene kan betegnes som et strukturert intervju der alle elevene får den samme serien av spørsmål som er utformet på forhånd. Slike intervjuer kan sies å foregå etter et S-R mønster og blir kalt kvantitative intervjuer (Postholm, 2010, s. 69). Mitt spørreskjema kan betegnes som et kvantitativt intervju, og har en blanding av lukkede og åpne spørsmål der de åpne spørsmålene ivaretar det kvalitative aspektet, mens de lukkede tilhører det kvantitative designet. Spørreskjemaet kunne dannet utgangspunkt for et intervju med hver av elevene, men jeg fant det like tjenlig at de svarte på spørsmålene skriftlig. Dette var tidsbesparende samtidig som jeg kunne nå flere respondenter og få større bredde i svarene. Det var også en tanke at spørreskjema ville gi mer ærlige svar enn for eksempel et fokusgruppeintervju. Sistnevnte kan hindre alle fra å snakke fritt, og enkelte kunne ta for stor plass og undertrykke andre. Gitt at få empiriske studier har blitt gjort på fenomenet videotilbakemelding til elever i videregående skole, var det interessant å se om det var noen tendenser blant svarene til disse elevene.

I følge Postholm (2010) kan forskeren ta i bruk alle former for intervju, selv om det ikke i utgangspunktet hører inn under et konstruktivistisk paradigme. Hun mener at det er forskningens mål og hensikt som er avgjørende for hvilke strategier som kan tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse. Det planlagte strukturerte intervjuet i form av spørreskjema vil ikke alene kunne gi utfyllende informasjon om forskningsfeltet, men sammen med andre intervjuformer kan det gi informasjon som fremmer forståelsen (s. 85). Spørreskjemaet inkluderte spørsmål utformet som påstander som var spesifikke og målbare, sammen med noen åpne spørsmål. Se vedlegg 5.

### 3.2.2 Kvalitativ metode

I denne studien ønsket jeg å undersøke ulike enkeltindividers erfaring med et felles fenomen. Denne forskningsformen kalles fenomenologi. Måten å få tak i opplevelsene som disse menneskene har hatt, er å samtale med dem (Postholm, 2010 s. 41-43). Et behov for bedre forståelse for hvordan lærere opplever bruken av videotilbakemelding og hvilke fordeler og utfordringer de opplever med dette verktøyet, er nødvendig. En kvalitativ forskningstilnærming passer derfor til formålet med denne masteroppgaven. Ifølge Krumsvik (2014) vil kvalitativ forskning studere menneskelig *aktivitet* i sin situerte praksis. Det vil si at en studerer mennesket i sitt naturlige element gjennom observasjon, intervju, feltsamtale o.l. (Krumsvik, 2014). Jeg har valgt å intervju fire lærere som bruker videotilbakemelding i sin evalueringspraksis.

Spørreundersøkelsen inkluderte også noen åpne kvalitative spørsmål for å få en bredere forståelse av elevenes opplevelse av videotilbakemelding. Dette kunne berike studien med synspunkter jeg ikke hadde tenkt på, samtidig som de åpne spørsmålene gå innspill til utforming av intervjuguiden. Svarene på spørreundersøkelsen fra elevene og svarene fra dybdeintervjuene med lærerne ble sjekket opp mot hverandre og styrker dermed validiteten i dataene.

### 3.2.3 Vitenskapssyn: Fenomenologi og hermeneutikk

Formålet er å undersøke et utvalg lærere og elevers forståelse av et fenomen. I motsetning til naturvitenskapen vil en samfunnsvitenskapelig tolkning av et fenomen være knyttet til mennesket. Mennesket skifter mening og oppfatninger, mens naturvitenskapelig eller positivistisk tilnærming er knyttet til fenomen uten språk, følelser og evnen til å forstå seg selv og sine omgivelser. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming, basert på et hermeneutisk- fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Kvalitativ metodologi bygger på informantenes erfaring med og forskerens fortolkning av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.77). Målet er å få frem meningsinnholdet i et fenomen, slik det *opplevs*. Men for at meningsinnholdet skal kunne gi vitenskapelig kunnskap, kreves det kvalifisert og refleksiv tolkning gjennom streng metode.

Erfaring står sentralt innen vitenskapsretningen fenomenologi, utledet av fenomen, og hvordan fenomenene fremstår for det enkelte mennesket ut fra subjektiv og ikke-målbare

erfaringer (Tjora, 2018). Det fenomenologiske prinsippet om at fenomener bør studeres uten forutinntatte antagelser er en rettesnor som er forsøkt ivaretatt gjennom dette masterprosjektet. Forskerens egne erfaringer og intersubjektivitet mellom ulike tolkninger av erfaringen er følgelig viktig for å forstå. I forskningssammenheng vil et fenomenologisk perspektiv handle om å sette sine egne forhåndsgitte forståelser eller antagelser til side. Fordi jeg har erfaring med bruk av videotilbakemelding, har det i denne studien vært særlig viktig å ha en objektiv tilnærming under intervjusituasjonen, og i beskrivelsene av informantenes opplevelser og erfaringer. Det er likevel viktig å fremheve at den kvalitative forskeren aldri vil kunne innta en ren objektiv holdning til forskningsprosjektet. Forskeren kan heller ikke unngå å påvirke den kvalitative forskningen fullstendig. Dette har sin bakgrunn i at forskeren selv fungerer som et instrument i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ettersom utsagnene blir tolket og tillagt mening, har oppgaven også en hermeneutisk side. Ved å synliggjøre balansen mellom subjektivitet og objektivitet, og ved å drøfte før-forståelsen, styrker en legitimitet og overføringsverdien til undersøkelsen og leseren vil selv kunne foreta en vurdering om intensjon og skape sin egen mening. Den fenomenologiske holdningen har bidratt til en økt bevisstgjøring og klarhet rundt hvilken bagasje jeg selv tok med til forskningsfeltet. I min oppgave er en fenomenologisk holdning forsøkt ivaretatt gjennom utforskning og nedskrivning av egen før-forståelse og erfaring. Dette vil bidra til å kaste lys over min mulige påvirkning på forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). Fra et hermeneutisk ståsted vil man ikke knytte en absolutt sannhet til de fenomenene som undersøkes. Dette er fordi et fenomen kan forstås og tolkes på forskjellige måter (Nilssen, 2012, s. 72). I denne masteroppgaven er datamaterialet forstått og tolket i en vekslende forståelse og før-forståelse, og mellom helheten og delene i forskningsmaterialet i samsvar med den hermeneutiske sirkel (Nilssen (2012, s. 73-75).

### 3.3 Utvalg

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnsinformasjon om både lærerinformanter og elevinformantene og beskrive utvalget mitt.

### 3.3.1 Presentasjon av lærerne

De fire informantene er ansatt på en videregående skole og representerer ulike fag og trinn. Alle fire lærerne underviser på studiespesialiserende studieretning. I tabell 3 under er bakgrunnsinformasjon som informantene selv rapporterte i starten av intervjuet.

Informanter	Kjønn	Ant.år. undervisn.erfaring	Ant. år brukt videotilbakemeld	Undervisnings- fag
L1	K	30 år	6 år	Engelsk VG3
L2	K	14 år	9 år	Norsk VG3
L3	M	13 år	6 år	IT2
L4	K	18 år	3 år	Norsk VG2

Tabell 3 Oversikt over lærerinformantene

Kjønn er uinteressant for denne oppgavens problemstilling bortsett fra å vise at begge kjønn er representert. Antall år de har undervist kan ha betydning for valg de har gjort i både undervisningssituasjoner og vurderingssituasjoner. Alle mine informanter har lang undervisningserfaring fra videregående skole og flere års erfaring med å bruke videotilbakemelding i vurderingssituasjoner. Det betyr at de har tatt et bevisst valg om at dette er en vurderingsmetode de finner nyttig og ønsker å fortsette med. Ut fra mitt utvalg får jeg ikke innblikk i opplevelsen og perspektiver til en lærer som ikke har benyttet denne vurderingsmetoden tidligere.

### 3.3.2 Presentasjon av elevene

Elevene som deltok i spørreundersøkelsen representerer en undervisningsgruppe til hver av lærerinformantene. Disse er elever på VG2 og VG3 og representerer ulike fag. Det var til sammen 76 elever som startet å svare på undersøkelsen, men tre fullførte ikke og ble utelatt fra den endelige analysen. Norsk består av norsk på VG2 og VG3.

Fag	Kjønn		Trinn	Ant. ganger fått videotilbm.		
	Gutt	Jente		Noen gangere	Hver gang	En gang
Norsk	15	25	VG2/VG3	12/4*	9/15*	
Engelsk progr.fag.	4	11	VG3		15	
IT 2	15	3	VG3	1	1	15
Sum	34	39	73			

Tabell 4 Oversikt over elevinformantene (\*VG2/VG3)



Fordeling av kjønn og klassetrinn er uinteressant for denne oppgavens problemstilling bortsett fra å vise at begge kjønn er representert. Fag og antall ganger de har mottatt videotilbakemelding kan være interessant. Hoveddelen av IT2 elevene har bare mottatt videotilbakemelding en gang på sitt arbeid. Imidlertid har denne studien hovedfokus på lærernes opplevelse av videotilbakemelding som verktøy i undervisvurderingen, og i drøftingsdelen brukes elevsvarene i hovedsak for å se om elevenes oppfattelse av videotilbakemeldinger samsvarer med lærernes oppfatning. Elevene vil derfor i hovedsak bli referert til som en gruppe, og ikke bli nevnt med personifisert benevnelse.

### 3.3.3 Beskrivelse av utvalg

Ved valg av intervjupersoner fokuserte jeg på å innhente det (Tjora, 2018, s.130) beskriver som et strategisk utvalg. Valg av informanter er da en skjønnsmessig vurdering av hvor mange og hvilke personer som kan antas å være velegnede forskningsdeltagere (Tjora, 2018, s.130). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.148) vil et kvalitativt forskningsprosjekt ikke nødvendigvis oppnå økt vitenskapelighet i takt med et større antall informanter og jeg vurderte fire informanter som et hensiktsmessig antall. Jeg ønsket ikke at et forsøk på å finne flere intervjupersoner skulle gå på bekostning av andre faser i forskningsprosessen. Masteroppgavens datamateriale tar derfor utgangspunkt i fire informanter til intervjuet og deres klasser. Med dette som grunnlag var jeg på utkikk etter personer som på bakgrunn av egne kvalifikasjoner og erfaringer kunne belyse den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I samarbeid med skoleledelsen og lærerne har jeg valgt å forske på egen skole. Jeg kjente ikke andre enn fire lærere på min skole som bruker videotilbakemelding i sin vurderingspraksis i videregående skole. Det er også praktiske grunner til å finne informanter på egen skole. Tidsrammen for denne oppgaven og det forholdet at jeg er i jobb parallelt med studiene ville gjøre det for krevende å skulle søke andre informanter utenfor egen skole.

Utvalgsriteriet for valg av lærere er at de har brukt eller bruker videotilbakemelding i den formative vurderingen. Mine informanter bruker video som verktøy i formativ vurdering til elever i VG2 og VG3. Lærerne representerer ulike fag som norsk, engelsk programfag og informasjonsteknologi. Fag har ikke vært en faktor som er tillagt vekt i utvelgelsen av informanter. I tillegg skal jeg dele ut spørreundersøkelse til en klasse per lærer.

Utvalgskriteriet for elevene er at alle respondentene har mottatt minst en videotilbakemelding på innlevert arbeid. Dette ble ivaretatt ved at jeg valgte en klasse til hver lærer som hadde gjennomført videotilbakemelding. Det å gjøre undersøkelse på egne kollegaer kan både ha fordeler og ulemper, og de nære relasjonene til skolen og kollegaene kan forstyrre forskningen. Ingen av informantene har samme fag eller tilhører samme avdeling som meg, noe som gir en viss distanse. Lærerne har vært positive til å delta i prosjektet.

Ved henvendelse til informantene med forespørsel om deltakelse i prosjektet, presenterte jeg masteroppgavens formål og fremgangsmåte. Jeg påpekte også frivilligheten, anonymiteten og muligheten for å kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. I valg av elever som skulle motta spørreskjema har jeg valgt klasser der jeg ikke har en relasjon til elevene i gruppene.

### 3.4 Datainnsamlingsmetoder

Jeg har i forskningsprosjektet valgt å bruke metodetriangulering, som vil si at jeg bruker flere metoder i datainnsamlingen. Metodetriangulering vil være med å styrke validiteten i studien min (Krumsvik, 2019, s.31). For å få frem elevenes meninger og opplevelser benyttes spørreundersøkelse, mens dybdeintervju var den mest hensiktsmessige metoden for å få frem lærernes opplevelser og nyanserte respons. I denne delen skal jeg forklare utvalget mitt og styrken i de metodiske valgene jeg har gjort.

#### 3.4.1 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen var ment som et supplement til de kvalitative intervjuene med lærerne. Hensikten var primært å bruke responsen fra elevene til å utforme intervjuguiden til lærerne. I tillegg ønsket jeg å undersøke om elevenes svar samstemte med lærernes svar. Som forklart i punkt 3.2 bestod spørreskjema av flest lukkede spørsmål, men fire åpne kvalitative spørsmål var også med.

De lukkede spørsmålene var satt opp etter Likert skala, som er en intervallskala (Ringdal, 2018). Likert skala ble valgt på grunn av svaralternativene til spørsmålene. Skalaen hadde fem svaralternativ, der 1-5 reflekterte alternativene helt uenig, uenig, nøytral, enig og helt enig. Et spørsmålsett hadde alternativene enig-uenig og vet ikke.

Spørreundersøkelsen ble laget og gjennomført i SurveyXact som er et program HVL har samarbeid med. Undersøkelsen ga anonymiserte og transkriberte svar. En elev gjennomførte en testundersøkelse for å sjekke lengden på undersøkelsen og om spørsmålene var entydige. Elevene fikk tilgang til undersøkelsen via en link på It's Learning.

Undersøkelsen ble gjennomført ved at jeg gikk inn i klassen, informerte om formålet med undersøkelsen og frivilligheten til deltakelse. Alle elevene fikk utdelt samtykkeskjema som de signerte og leverte inn før de startet undersøkelsen. Elevene er over 15 år og undersøkelsen inneholdt ingen sensitive opplysninger. Eleven kunne derfor selv ta stilling til om de ønsket å delta og trengte ikke foreldrenes samtykke. Cirka to elever i hver klasse reservert seg fra å delta i undersøkelsen. Halvparten av disse var utvekslingselever som ikke kan norsk. Spørreundersøkelsen kan sees i sin helhet i vedlegg 5.

#### 3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ forskning er opptatt av de innerste tankene et individ har om ulike fenomen, situert og kontekstuell forståelse, sosiale mønstre i ulike prosesser og lignende. Den mest vanlige metoden brukt for å studere slike fenomen er det kvalitative forskningsintervjuet (Krumsvik, 2019). I tråd med studiens fenomenologiske trekk var fokuset på deltakernes livsverden et utgangspunkt for valg av metode til datainnsamlingen

Semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode ble valgt fordi hensikten var å få frem kunnskap som baserte seg på deltakernes subjektive beskrivelser og fortolkninger. Gjennom dette rekonstrueres en felles forståelse mellom den enkelte informant og meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26). Et semistrukturert intervju gir bedre muligheter for at informanten snakker så fritt som mulig om erfaringer og tanker.

#### 3.4.3 Utforming av intervjuguiden

Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) påpeker at et intervju spørsmål bør planlegges med hensyn til både tematiske og dynamiske aspekter. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i spørsmålene og svarene i spørreundersøkelsen og for å dekke temaene i forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble delt inn i tre seksjoner som tilsvarte det enkelte forskningsspørsmålet. I tillegg tok jeg med spørsmål om lengden på videoen og lærernes opplevelse av elevenes bruk av video tilbakemelding, hentet fra spørreundersøkelsen.

Inndelingen var tematisk delt opp i lærernes bruk av videotilbakemelding, lærerens digitale kompetanse, læringsutbytte og fordeler og utfordringer.

Et prøveintervju ble gjennomført i starten av mars. Hensikten var å teste at spørsmålene var forståelige og at intervjuet kunne gjennomføres innenfor ønsket tidsintervall på maks 45 minutter. I tillegg ønsket jeg å få tilbakemelding på min rolle som intervjuer: at jeg stilte klare og tydelige spørsmål og gav dem tid til å svare. Det ble tatt lydopptak av prøveintervjuet for å se at det tekniske fungerte og at lyden var god. Prøveintervjuet ble ikke transkribert.

Ifølge prøveinformanten var spørsmålene relevante. Hun kom med innspill på spørsmål som var uklare og på min rolle som intervjuer. Intervjuguiden fungerte tilfredsstillende, og uklare spørsmål i intervjuguiden ble presisert og forbedret.

Intervjuene startet med en presentasjon av masteroppgavens problemstilling og formål, for deretter å fortsette med noen introduksjonsspørsmål. Hovedspørsmålene fulgte en struktur, men var åpen for innspill fra informantene. Til slutt oppsummerte jeg kort hovedtrekkene for å få bekreftet at jeg hadde oppfattet dem riktig. I tillegg ble intervjupersonen spurt om de hadde flere kommentarer eller innspill som de ville dele, før jeg takket for intervjuet. Intervjuguiden kan leses i vedlegg 4.

#### 3.4.4 Gjennomføring av intervju

I min masteroppgave fant jeg det ikke hensiktsmessig å utelate spesifikke hensikter med prosjektet før intervju med informantene og vurderte det heller slik at grundig informasjon om forskningsdesign og formål kunne avverge muligheter for at informantene følte seg villedet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 99). Dette prøvde jeg å ta hensyn til i utforming av informasjonsskrivet og i informasjonen gitt i forkant av intervjuet. I samtykkeerklæringen var det viktig å fremheve anonymitet og retten til å trekke seg fra studien til enhver tid<sup>1</sup>.

12. mars 2020 ble alle skoler i Norge stengt ned som følge av Koronapandemien. Det var ingen lærere som fikk tilgang til skolen og det var sterke henstillinger fra myndighetene om å holde seg hjemme. Jeg hadde ikke gjennomført intervjuene i forkant av skolestengingen og hadde følgelig ingen mulighet til å møte informantene fysisk for å gjennomføre intervjuene.

---

<sup>1</sup> Informasjonsskriv og samtykkeerklæring finnes under vedlegg 2

To lærere signerte informasjonsskrivet med samtykkeerklæring i forbindelse med gjennomføring av spørreundersøkelse for elever i deres klasse før stenging av skolene. Som følge av koronapandemien fikk to lærere informasjonsskrivet tilsendt på e-post. Den ene læreren signerte samtykkeerklæringen, skannet den og returnerte den til meg via e-post. Den andre læreren hadde ikke skanner hjemme, og signerte sin samtykkeerklæring i ettertid og leverte den på skolen hvor jeg hentet den. Alle leste informasjonsskrivet i forkant av intervjuet, i tråd med grunnleggende retningslinjer for å ivareta forskningsprosjektets etiske og vitenskapelige ansvar (Kvale og Brinkmann, 2015).

Intervjuene ble gjennomført i slutten av mars 2020, og hvert intervju varte i ca 30-40 minutter. Intervjuene ble foretatt digitalt i Google-meet. Begge parter hadde skjerm og mikrofon på for i mest mulig grad simulere en ansikt til ansikt samtale. I Google-meet ser man den andre parten sitt bilde i full skjermstørrelse, med sitt eget bilde i høyre hjørne på skjermen. Det gjør at man føler en nærhet til samtaleparten selv om en fysisk er lokalisert på to ulike steder. Intervjuer og informant befant seg i sine respektive hjem da intervjuene ble gjennomført, og informanten fikk velge tidspunkt for intervjuet ut fra sin hjemmesituasjon. Det forholdet at jeg allerede kjente informantene gjorde at rammene opplevdes som avslappet og trygg, uten at det gikk på bekostning av seriositeten.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene ved bruk av mobiltelefon. Informantene ble i forkant av intervjuet informert om at det ble tatt lydopptak og at disse ville bli lagret på en passordbeskyttet ekstern harddisk før de ble lagt inn på HVL sin forskningsserver.

Jeg valgte å notere lite under intervjuene for heller å holde øyekontakt og vise interesse for det deltakerne snakket om. Jeg hadde skrevet ut en intervjuguide for hver informant og haket av spørsmålene som ble besvart av informanten uten at jeg eksplisitt hadde stilt spørsmål, og for å holde kontroll på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg burde stille.

Informantene fikk innledningsspørsmål og snakket ofte i lange strekk uten at jeg grep inn. De var disiplinerte og hold seg i stor grad til temaene i spørsmålene.

Før intervjuet startet ble informantene informert om problemstilling, forskningsspørsmål og formål med intervjuet. De ble minnet på at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når de måtte ønske. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål om det var noe de opplevde som uklart. Som avslutning gav jeg en kort oppsummering av det jeg oppfattet som deres opplevelse av videotilbakemelding og spurte om dette var korrekt

oppfattet. De fikk også anledning til å legge til noe om de følte at det var andre momenter som hadde betydning og som de ønsket å uttrykke.

Alle intervjuene ble lagt over på den eksterne harddisken umiddelbart etter samtalen og klargjort for videre analyse. Lydopptakene ble slettet fra mobilen.

#### 3.4.5 Transkribering

I en intervjusamtale vil det være mange former for kommunikasjon og opplevelser som ikke lar seg feste til et lydopptak. Ikke-verbale uttrykksmåter som kroppsspråk i form av ansiktsuttrykk og gester kan være eksempler på dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtidig vil omgjøringen av intervju fra muntlig til skriftlig form innebære at kommunikasjon og informasjon som foregår via stemmeleie, tonefall og kroppsspråk vanskelig lar seg gjengi i skriftlig format (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det å transkribere et forskningsintervju innebærer ulike vurderinger og hensyn.

Allerede rett etter intervjuene ble opptaket hørt gjennom og raskt transkribert.

Transkriberingen inngår som en del av analysearbeidet, og gjennom transkriberingen vil en allerede ha påbegynt meningsanalysen av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene selv. På den måten ble transkriberingen en måte å gjenoppleve intervjusituasjonen og få med flere nyanser i det som ble sagt.

Undring og spørsmål dukket opp i prosessen, spesielt om oppfølgingsspørsmål som burde vært stilt.

Alle intervjuene er skrevet på bokmål til tross for dialekt og naturlig målform. En slik språkformalisering gjør meningsinnholdet lettere tilgjengelig og medvirker til anonymisering. Jeg valgte å ha transkriberingene detaljerte, og tok med alt som ble sagt, både latter og pauser. I det første intervjuet skrev jeg også ned alle «eh» og «øh» lyder. Ved gjennomlesing fant jeg at disse lydene virket forstyrrende og fordummende i en skriftlig fremstilling og valgte å utelukke denne type fyllord fra transkriberingene. Teksten framsto som lettere tilgjengelig og mer lesbar uten disse fyllordene.

Hvert intervju er på ca 11-12 sider med tekst. Bruk av digitalt intervju via Google-meet medvirket til at intervjuet ble mer strukturert og effektivt enn om vi hadde møttes fysisk.

### 3.5 Analyse av datamaterialet

Selv om analysen av kvalitative studier begynner allerede ved de første observasjonene, intervjuene og litteraturgjennomgangene, er det først når materialet er samlet inn at den prosessen kommer mer i fokus (Postholm, 2010, s. 86). Siden intervjuene er i fokus legger jeg mest vekt på disse i analysedelen. Spørreundersøkelsen blir først behandlet innledningsvis fordi denne ble gjort først og var grunnlag for intervjuene. De innsamlede data fra SurveyXact ble omgjort til en rapport der jeg brukte en frekvensanalyse med liggende søylediagram som viste den prosentvise svarfordelingen. Alle dataene kan leses i vedlegg 5. Svarene på de åpne spørsmålene ble lagt inn i NVIVO og kodet etter SDI metoden beskrevet under.

Jeg ble kjent med mitt datamateriale fra intervjuene ved å transkribere og deretter lese gjennom de fire transkriberte intervjuene flere ganger for å legge merke til uttalelser som kunne fremstå som sentrale og viktige. Etter transkriberingen utgjorde de fire intervjuene i denne studien ca 18 200 ord (44 sider).

Formålet med fenomenologisk analyse er å utvikle kunnskap om informantens livsverden. Dette gjøres ved å redusere datamaterialet til mindre enheter og i tillegg finne essensen eller den underliggende meningen i dataene. Underveis i forskningsarbeidet fikk jeg kjennskap til SDI (stegvis deduktiv-induktiv) metode etter Aksel Tjora. Dette er en pragmatisk blanding av vekselvis induktive og deduktive prosesser i en abduktiv variant av Grounded Theory (Tjora, 2018, s.9). Ved å benytte SDI-metoden kjennetegnes min analyse av at jeg arbeider ut fra empiri, som er mine intervjudata og de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen. Med denne metoden kan en frigjøre seg fra før-forståelse, begreper, intervju og kilder i en induktiv kode-prosess, mens analysearbeidet rundt konsept og teoriutvikling er nærmere en abduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s.9).

Tjoras SDI-modell består av syv trinn der fire av trinnene i hovedsak er knyttet til analyse (Tjora, 2018, s. 17). Disse fire trinnene er: 1) Empirinær koding, 2) Kodegruppering/kategorisering, 3) Utvikling av konsepter, 4) Diskusjon av konsepter/utvikling av teori. Jeg har brukt de tre første trinnene i min analyse.

De transkriberte intervjuene var empiriske data som jeg kunne kode detaljert. Intervjuene ble lagt inn i NVIVO. Jeg brukte NVIVO 12 til koding og kodegruppering og foretok en induktiv empirinær koding av intervjuene ved å omgjøre avsnitt eller svar til korte setninger. I kodingen arbeidet jeg ut fra et tredelt mål om å 1) trekke ut essensen av

dataene, 2) komprimere datamaterialets størrelse, og 3) tilrettelegge for idégenerering med utgangspunkt i dataenes detaljer (Tjora, 2017, s.197). I dette arbeidet var det ikke fokus på teori, problemstilling eller forskningsspørsmål, men formålet var å benytte begreper som allerede finnes i datamaterialet for å ivareta materialets særegne innhold og utvikle koder som var mest mulig empirinære og nøytrale. Det er likevel viktig å få frem at erfaringer, tanker og kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med prosjektet lå i bunn og var med meg også i denne prosessen (Nilssen, 2012, s. 84). I tillegg var både intervjuguide og spørreundersøkelsen laget med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg prøvde likevel å innta en fenomenologisk holdning slik at før-forståelsen ikke overskygget kodingen av materialet.

For å sikre empirinære koder forkastet jeg koder som kunne vært laget på forhånd og prøvde å benytte begreper som informantene selv brukte. Eksempel på koder:

«tilbakemeldingen er forsvunnet når gitt», «gidder ikke redigere». Disse kodene ga indikasjon på at de valgte kodene i denne fasen ikke sorterte transkripsjonene, men gjenga dem på en måte som sa noe om innholdet i informantens utsagn og ikke bare temaet de snakker om. Jeg kodet alle intervjuene før jeg gikk videre til neste steg. Etter første steget i analysen satt jeg igjen med 110 koder. Noen koder var tilnærmet like og disse samlet jeg i samme kode, mens for det meste valgte jeg å lage nye koder i denne fasen for ikke å miste de små ulikhetene i kodene. Ifølge Tjora (2018) er det vanlig at koder overlapper hverandre. Det var vanskelig å ikke ta utgangspunkt i problemstillingen i kodingen. Det at jeg hadde fokus på informantens utsagn i denne fasen er nok en årsak til at det ble så mange koder.

Det neste steget i SDI-metoden er kodegruppering (Tjora,2018, s. 49). Kodene ble satt sammen i grupper etter tema. Kodegrupperingen har som mål å finne kategorier som både tar ut potensialet i empirien og gir svar på forskningsspørsmålene (Tjora, 2018, s. 52). I denne fasen er det problemstillingen og ikke empirien som bestemmer hva som er relevant. Denne grupperingen av koder er induktiv. Tre til fem grupper er passelig for en masteroppgave (Tjora, 2018, s. 51, Tjora, 2017, s. 210). Kodegruppene/kategoriene ble laget ved at jeg samlet koder med lik mening i grupper som omhandlet samme tema. Jeg endte opp med 10 kodegrupper i tillegg til en kodegruppe med de ikke relevante kodene. Ut fra kategoriene lages konsepter hvor det teoretiske tar større styring i analysen (Tjora, 2017, s.211). I dette stadiet skal kategoriene og relevante teorier og perspektiver settes



sammen til det som blir funnene i studien (Tjora, 2018, s.71). I forbindelse med mine kodegrupper fant jeg flere teoretiske perspektiver som passet sammen med kodegruppene, samtidig som jeg kunne redusere antall kodegrupper ytterligere ved å plassere noen koder i kategorien for *overflødige koder* og noen kunne sorteres inn i en av de andre kategoriene. *Egenvurdering* stod for eksempel som en egen kodegruppe etter fase to, men ved å se på teorien ble denne plassert i kategorien *læringsutbytte*. Jeg hadde nå fire kategorier som ville danne utgangspunkt for hva som vil være hovedtema i analysen. Disse fire hovedtemaene er: 1) Lærers digitale kompetanse, 2) Lærers bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering, 3) Læringsutbytte og 4) Fordeler og utfordringer med videotilbakemelding.

Mitt mål har vært å lage konsepter og ikke teori. Konseptene er laget med utgangspunkt i fagbegreper som allerede eksisterer i teorien. Tjora (2017, s. 226) hevder at det ikke kreves at masterstudenter skal utvikle nye teoretiske perspektiver ved bruk av SDI-modellen. Modellen anses heller som et hjelpemiddel i prosessen med å analysere data.

### 3.6 Reliabilitet og validitet og etikk

#### 3.6.1 Validitet

Et av de viktigste idealene innen all type forskning er validitet som bør prege alle fasene i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.272). Dette er forsøkt ivaretatt i denne masteroppgaven.

Validitet dreier seg i kvalitativ forskning om undersøkelsens troverdighet. Det vil si om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke. I min masteroppgave handler dette om mine data faktisk gir svar på forskningsspørsmålene. Et viktig prinsipp blir at forskningsdeltakerne har et grunnlag for å uttale seg om videotilbakemelding i den formative vurderingen. Dette ble ivaretatt i denne studien ved at lærerne som ble intervjuet har brukt video som artefakt i vurderingsarbeidet i flere år, og elevene hadde erfaring med både videotilbakemelding og annen form for tilbakemelding på sine skriftlige arbeid.

For å sikre validitet har jeg forsøkt å beskrive, begrunne og stille spørsmål til de ulike valgene som er gjort gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har også redegjort for min før-forståelse og beskrevet den der det har vært nødvendig. For at validiteten skal ivaretas er det viktig at jeg har forstått informantene riktig og videreformidler deres opplevelser på en så korrekt måte som mulig. I fenomenologiske studier er kvaliteten på arbeidet sett på

som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010, s. 170). Dette ble gjort ved at jeg underveis i intervjuene forklarte hvordan jeg som forsker tolket svarene deres, og ba dem bekrefte om jeg hadde forstått dem riktig. De hadde da mulighet til å korrigere dataene underveis. Intervjuobjektene fikk også lese gjennom det transkriberte intervjuet for å se om det var noen misforståelser.

En annen kvalitetsfremmende prosedyre er triangulering. Det vil si at forskeren bruker ulike kilder og innsamlingsstrategier for å understøtte sine funn (Postholm, 2010, s.132). Ved å intervju lærere og ha spørreskjema til elevene, fikk jeg samlet data fra informanter som ser på fenomenet videotilbakemelding fra ulike ståsteder. Tatt i betraktning at dette er en masteroppgave med begrenset tid til rådighet, har jeg valgt å foreta både intervju og spørreundersøkelsen av informanter ved egen skole. Det at jeg bruker ulike metoder for å samle inn data kalles metodetriangulering og er med å styrke validiteten til min studie. Det forholdet at jeg intervjuet fire lærere og hadde spørreundersøkelse til 73 elever vil også bidra til økt validitet.

En tredje prosedyre som kan styrke studiens validitet er at forskeren oppholder seg lenge på forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 132). Jeg har intervjuet lærere som jeg har vært kollega med i minst fem år. Jeg har allerede en relasjon til disse lærerne og jeg kjenner til skolekulturen. Jeg har derimot ikke hatt mulighet til å opparbeide et nært og langt forhold til elevene. Siden disse bare skal svare på en skriftlig spørreundersøkelse anser jeg ikke det som en svakhet ved validiteten.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i et forskningsprosjekt handler om dataene i undersøkelsen. Hvordan de er samlet inn og hvordan de brukes (Krumsvik, 2019). I kvalitativ forskning blir dette forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder (Ringdal, 2018). Ved å gi en detaljert beskrivelse av både konteksten og framgangsmåten fra forskningsprosessen vil jeg prøve å styrke reliabiliteten i min undersøkelse.

Reliabilitet innebærer etterprøvbarhet og ideelt sett skal en annen forsker som bruker samme metode, finne frem til omtrent samme svar (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er dette vanskelig ettersom datainnsamlingen ofte vil være en halvformell samtale med noe struktur, men som likevel kan utvikle seg helt forskjellig

etter hvem som er informant og intervjuer. Men en kan likevel underbygge studiens kvalitet ved at intervju spørsmålene ikke er ledende eller fører intervjuobjektet inn på et bestemt spor (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg vært bevisst at jeg ikke stilte retoriske spørsmål, men brukte åpne formuleringer for at dataene i størst mulig grad skulle reflektere intervjuobjektens egne opplevelser og at de samme opplevelsene og erfaringene hadde kommet fram om en annen forsker hadde foretatt samme intervju. Transparens i kvalitativ forskning vil være en måte å vise andre hva en har gjort, men uten at det blir direkte etterprøvbart (Krumsvik, 2014).

Å gjøre transkriberingsarbeidet selv er gjør at en blir enda mer kjent med empirien som er med på å styrke den interne validiteten (Krumsvik, 2014). Jeg har transkribert alle fire intervjuene selv ved hjelp av Word. Dersom opptaket av samtalen er dårlig, eller intervjuobjektet er utydelig og forskeren misforstår ord eller setter komma på feil sted, kan det føre til en svekkelse av realibiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger og spilte de av med ulik hastighet for å gjengi meningsinnholdet mest mulig korrekt. Påliteligheten i fenomenologiske intervjuer kan også trues av at informantene ønsker å fremstå som bedre enn de er ved å legge til faktorer som ikke er helt korrekt (Posthold, 2010, s. 170). I min studie vil lærernes svar i noen grad kontrolleres opp mot elevenes svar og det vil være med å styrke reliabiliteten.

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Dersom man konkluderer med at resultatene fra undersøkelsen vil gjelde lignende fenomener vil forskningsresultatene være generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hensikten med min studie er ikke å generalisere resultatene, men å få mest mulig kunnskaper om videotilbakemelding bidrar til bedre undervisvurdering som igjen kan oppleves både læringsfremmende for eleven og effektiviserende for læreren. Jeg kan ikke påstå at resultatene jeg finner i mitt forskningsprosjekt vil være gjeldende for alle lærere og klasser i Norge. Dette skyldes både at mitt utvalg ikke er representativt for befolkningen, samtidig som mitt utvalg er en hensiktsmessig utvelgelse av informanter. Resultatene fra mitt forskningsprosjekt kan derfor ikke generaliseres, men ved å fokusere på tilbakemeldingene fra både lærer og elev, er målet å identifisere hvordan videotilbakemelding kan brukes som et nyttig verktøy i den formative vurderingen.

### 3.6.4 Etske betraktninger

Når det gjelder forskning med mennesker beskriver Kvale og Brinkmann viktige etiske regler. De etiske reglene er det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). Etikken er et sentralt mål innenfor forskningen og et sentralt ideal er å søke sannheten og være så nøytral som mulig.

Denne studien har som hensikt å undersøke lærernes opplevelse av hvordan videotilbakemelding egner seg som bidrag til elevenes læring. Som lærer er jeg interessert i temaet fordi jeg selv anvender video som verktøy i vurderingsarbeidet, men jeg har ingen egeninteresse i å påvirke utfallet av studien i noen retning. I følge Postholm (2010) er det umulig for en forsker å ikke være forutinntatt. Forskeren vil alltid ha noen erfaringer eller holdninger som bevisst eller ubevisst vil prege forskningsarbeidet. For å nøytralisere dette, har jeg underveis i prosessen stilt meg kritisk til arbeidet og funnene jeg har gjort. Det var også viktig å beskrive før-forståelsen som ligger til grunn for at ikke det undersøkelsen faktisk forteller overstyres av forskerens forutinntatte antagelser (Nilssen, 2012, s. 69).

Fordi jeg har stor interesse i emnet selv, og har over tid opparbeidet meg kunnskap om formativ vurdering og bruk av video som verktøy i vurderingsprosessen, så var det viktig å ikke fremstå som overkvalifisert for lærerne. Jeg var bevisst og opptatt av at lærerne hadde gjort seg sine egne erfaringer og opplevelser. Bevisstheten om og fokus på denne utfordringen har vært en sentral faktor for ikke å påvirke resultatene.

For å ivareta mitt etiske ansvar som forsker har jeg forholdt meg til de etiske prinsipper og juridiske retningslinjer som angitt av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). I forkant av intervjuene av lærerne og spørreundersøkelsen til elevene ble meldeskjema sendt og prosjektet godkjent av NSD.

Jeg søkte skoleledelsen om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen på skolen, og både lærere og elever ble informert om formålet med prosjektet i et informasjonsbrev i forkant av undersøkelsen. Her ble det også opplyst at deltagelsen i prosjektet var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse. Lærerne og elevene måtte gi et skriftlig samtykke om at de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Elevene var over 15 år og i henhold til NSD kan elevene da gi sitt samtykke uten godkjenning fra foreldrene. Etter fylte 15 år er elevene selv i stand til å forstå hva de velger å delta i, så lenge datainnsamlingen ikke inkluderte sensitiv informasjon. Dette var tilfellet for min forskning.

For å opprettholde konfidensialitet i alle stadier av forskningen, ble informasjonen om deltakerne først mellomlagret på en ekstern harddisk der filene var passordbeskyttet og siden på HVL sin forskningsserver. Begrunnelsen for å mellomlagre på ekstern harddisk var problemer med tilgang til HVL sin forskningsserver samtidig som høyskolen ble stengt som følge av COVID 19. Videre ble anonymitetspseudonymer brukt i masteroppgaven, og verken skolens eller lærernes navn ble avslørt. All informasjon om respondentene vil også bli slettet etter at denne masteroppgaven er levert.

Når man forsker på et spesielt fenomen som gjelder for en begrenset gruppe mennesker, som igjen har visse egenskaper og forutsetninger, er kanskje ikke funnene overførbare til andre grupper. For å redusere denne svakheten har jeg i det første forskningsspørsmålet mitt sett på hvilke forutsetninger lærerne har for å gjennomføre videotilbakemelding. På bakgrunn av dette kan leseren få en innsikt i om denne vurderingsformen vil kunne gi de samme resultatene i hans eller hennes klasse.

#### 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene fra de fire forskningsintervjuene og fra spørreundersøkelsen gjennomført på elever. Utgangspunktet for presentasjonen er hovedtemaene jeg kom fram til etter kodegrupperingen i metodekapitlet. Disse er også forankret i det teoretiske utgangspunktet og forskningsspørsmålene i oppgaven. Når datamaterialet presenteres, er det i en fenomenologisk studie viktig at deltakernes «stemme» løftes frem i teksten (Postholm, 2010, s. 134,137). Ettersom denne studien bare har fire lærerinformanter har jeg valgt å ha fokus på den enkeltes stemme. Det vil si at de fleste sitatene i teksten er koblet til pseudonymene L1 for lærer 1, L2 for lærer 2 og så videre. Det er derimot 73 elevsvar og disse vil bli referert til som gruppe og oppgitt som elevsitat.

Ved å benytte sitater og sammenfattende beskrivelser av informantuttalelsene, oppnås det større nærhet til de empiriske dataene i sin opprinnelige form. Dette kan bidra til å styrke forskningsprosjektets pålitelighet (Tjora, 2017, s. 237). Presentasjonen av empiriske funn utgjør, sammen med teori og tidligere forskning, grunnlaget for drøftingen i kapittel fem. Avslutningsvis vil jeg prøve å redegjøre for noen hovedkonklusjoner i funnene.

#### 4.1 Lærerens digitale kompetanse

Lærerne fikk spørsmål om å beskrive nivået på sin digitale kompetanse. Tre av lærerne svarer at de opplever sin digitale kompetanse som god. L1 sier:

Den er okey. Jeg er ganske, jeg vil si at jeg er ganske robust, men ikke sånn veldig, veldig flink, men helt okey.

L2 mener også at hun har god digital kompetanse og nevner samtidig at hun ikke er redd for å prøve seg frem på datamaskinen. L2 sier:

Tror den er ganske god (...) Jeg går ikke inn i en datamaskin for å bygge den liksom. Men jeg klarer som oftest å finne ut av de fleste tingene, tror (...) jeg syntes ikke at ting er så veldig vanskelig på data.

L3 underviser i informasjonsteknologi og teknologi og forskningslære og betegner sin digitale kompetanse som god. Tilslutt beskriver L4 seg selv som en som ikke har tålmodighet til selv å finne ut av ting på datamaskinen og ikke så veldig teknisk. L4 sier:

Jeg er ikke den typisk tekniske læreren i fremste rekke.

Samtidig påpeker L4 at en trenger ikke være veldig teknisk god eller teknisk interessert for å kunne bruke screencast teknologien. Hun mener den er lett og intuitiv å bruke.

#### 4.2 Lærernes bruk av videotilbakemelding

Black & William (1998) hevder at det som skjer i klasserommet er avgjørende for hvilket læringsutbytte elevene potensielt oppnår. Det er lærerne som avgjør og legger til rette for det som skjer i klasserommet og formativ vurdering er hjertet i effektiv læring (Black & William, 1998, s. 2). I dette kapitlet skal jeg presentere hvordan informantene organiserer undervisningen for å legge til rette for elevaktivitet knyttet til den formative vurderingen.

Tre av lærerne rapporterer at de bruker videotilbakemelding som underveisvurdering og at elevene må jobbe videre med teksten sin etter at de har mottatt videotilbakemeldingen.

L1: (...) så får de tilbake videofilen, og da må de bruke en dobbelttime på skolen med å jobbe seg gjennom teksten. Da går jeg rundt og veileder dem og de får stille spørsmål (...) og så må de levere teksten på nytt.

Og det aller beste er at de selv tar ansvar for sin tekst og sin skriveopplæring, og er aktive. Det er jo det mest lærerike.

L2 har også revidering av tekst som en planlagt økt etter at tilbakemeldingen er gitt.

L2: På årsplanen to uker senere, da setter jeg av en eller to timer på skolen (...) til å bearbeide teksten ved bruk av videoen. Når de skal skrive andre utkastet får de jo veldig mye hjelp i den videoen (...) de vet hva de skal gjøre for å bli bedre.

L4 rapporterer om samme opplegg som L1 der det settes av en totimers økt på skolen hvor elevene jobber med teksten sin og leverer inn et andre utkast til ny vurdering. L3 bruker videotilbakemelding mer som sluttvurdering. Det vil si som vurdering til en avsluttende prøve om et tema de er ferdig med. L3 viser likevel at de bruker tid på skolen der elevene får mulighet til å revidere teksten sin.

I alle fall minst en økt etter en prøve, om det er innlevering eller heldagsprøve, så skal de forbedre resultatet sitt. Da kan de levere versjon to, fordi de vet at den og blir vurdert.

L3 virker ikke å ha et like systematisk opplegg for revidering av førsteutkast og ny innlevering som de andre tre informantene, men gir likevel en mulighet for de elevene som ønsker det å levere et forbedret utkast.

Mens L1 og L4 sier at elevene aldri får deres karakter før etter at egenvurderingen er skrevet, så rapporterer L3 at elevene får karakteren sammen med videotilbakemeldingen og L2 at i norskfaget må de alltid skrive andreutkast først. I andre fag, som historie og religion, mottar elevene ofte karakteren sammen med videotilbakemeldingen.

Kort oppsummert viser de empiriske funnene at alle fire lærerne gir tilbakemelding på ulike nivåer i teksten som er innlevert og at alle legger opp til at elevene får mulighet til å jobbe videre med teksten sin og forbedre denne.

#### 4.3 Elevenes læringsutbytte

Funnene er lærernes og elevenes erfaring og opplevelser av videotilbakemelding som et redskap som ivaretar prinsippene i den formative vurderingen. Kapittelet vil først redegjøre for funn fra spørreskjemaundersøkelsen blant elevene og deretter for funnene fra intervjuundersøkelsen blant lærerne knyttet til læringsutbytte.

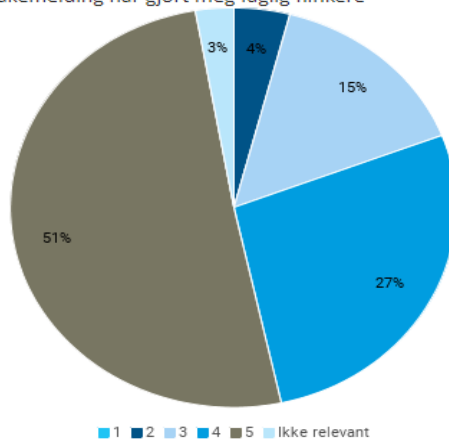
### 4.3.1 Funn i spørreundersøkelsene blant elevene

#### 4.3.1.1 Fremovermelding

Fremovermelding er viktig å ta med i responsen for å utvikle elevenes læringspotensiale. Uten fremovermelding vet ikke elevene hvordan de skal gå videre med arbeidet (Hattie & Timperley, 2007). Fremovermelding er forstått som hvor hjelpsom elevene opplever videotilbakemeldingene er for deres faglige forbedring.

På spørsmål til elevene om bruk av videotilbakemelding har gjort dem faglig flinkere svarer 78% av elevene at de er enig eller helt enig i denne påstanden (svaralternativ 4 og 5).

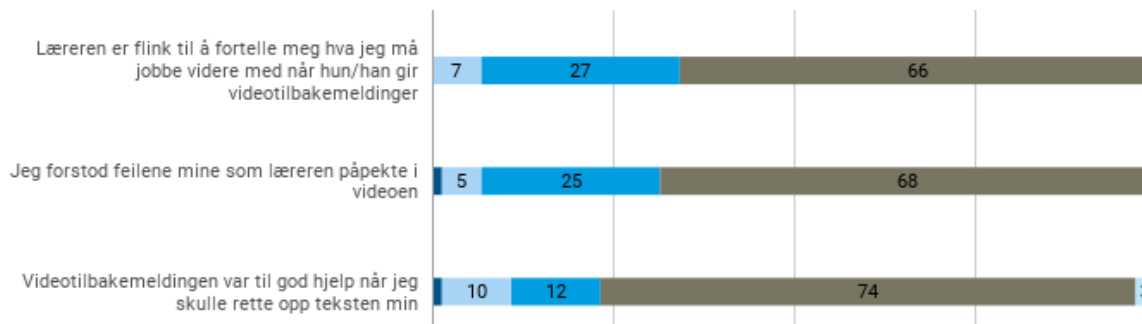
Jeg opplever at bruk av videotilbakemelding har gjort meg faglig flinkere



Figur 3 Bruken av videotilbakemelding har gjort meg faglig flinkere

Elevene bekreftet også at kommentarene de fikk gjennom videotilbakemeldingen bidrar til at de forsto feilene sine og at videotilbakemeldingen var til god hjelp når de skulle rette opp teksten sin. Tabellen under viser at 86% er enig eller helt enig om at videotilbakemeldingen var til god hjelp når de skulle rette opp teksten sin. Elevene opplevde også at de fikk gode fremovermeldinger på hva de måtte jobbe videre med. Her var 93% enig eller helt enig i påstanden.





Figur 4 Elevenes rapportering om fremovermelding

En av elevene rapporterer at en fordel med videotilbakemelding er:

at man kan ha teksten oppe sammen med videoen for å rette underveis, og at man kan spole frem og tilbake og virkelig få rettet på det som blir kommentert.

Andre elevsitater som også underbygger elevenes oppfatning av at videotilbakemeldingene de mottok ga god fremovermelding og gjorde dem bedre i stand til å revidere besvarelsene sin var:

Fordelene ved å motta videotilbakemelding er at språket til læreren er mye mer muntlig og forståelig

Du får bedre forståelse for hva som trenger forbedring, i motsetning til skriftlige tilbakemeldinger hvor du bare skimleser igjennom

I det åpne spørsmålet om elevene mente de fikk de tilbakemeldingene de opplevde som nyttig for deres videre arbeid med oppgaven eller faget, rapporterte ca ti elever at de ikke fikk gode nok fremovermeldinger. Noe av det de kommenterte var:

Oftere utdyping av forbedring enn forklaring på hva en har gjort bra

Hadde foretrukket å i større grad ha konkrete eksempler på hva jeg kunne ha skrevet

Men kan være vanskelig å finne ut hva man kan jobbe med over en lengre periode

70% av elevene svarer at de er enig eller helt enig i påstanden om at videotilbakemeldingen gav dem motivasjon til å jobbe videre med oppgaven. 23% svarer verken/eller, mens bare 7% svarer at de er helt uenig eller delvis uenig. Selv om svaret er prosentvis lavere her enn på opplevd læringsutbytte, så er det ikke sikkert at andre tilbakemeldingsformer ville fått et like høyt eller høyere skår på motivasjon.

En av elevene som i noen grad har motforestilling mot videotilbakemelding sier:

Når man ikke har face to face blir det vanskelig å forklare hvordan jeg kan forandre på feilene til neste gang i andre tekster

På spørsmål om hvilken tilbakemeldingsform de opplevde gav godt faglig utbytte av skriftlig tilbakemelding, videotilbakemelding (tekst, lyd og bilde), ansikt til ansikt samtale med lærer, egenvurdering og medelevvurdering, svarte 93% at videotilbakemelding med lyd, tekst og bilde gav godt faglig utbytte og 93% mener at videotilbakemeldingen forbereder dem godt til eksamen.

Når det gjelder tilbakemelding (feed back) på det som elevene har prestert i den innleverte teksten, rapporterer 93% at de er enig eller helt enig i påstanden om at de forstod feilene som læreren påpekte i videoen. Omtrent halvparten av elevene svarte i det åpne spørsmålet om hva de ønsker skulle være med i en god tilbakemelding, at de ønsket læreren skulle gi dem respons på hva som var bra og hvorfor dette var bra. Disse elevsitatene belyser dette:

Kort om hva som er gjort bra og som skal fortsettes med

At ting som er bra blir påpekt, slik at jeg husker på å gjøre dem neste gang også

Jeg tenker også det er viktig at en får ros for det som er bra med teksten

En elev sier i forslag til hva som kan forbedres i tilbakemeldingene:

Mye av tilbakemeldingene føles mer som personlige preferanser enn hvordan en tekst kan bli bedre

Dette var den eneste eleven som meldte at personen følte tilbakemeldingene var mer rettet mot seg som individ enn mot oppgaven.

#### *4.3.1.2 Konkret, klar og tydelig respons*

I følge forskning er en av de andre faktorene som kan føre til økt læringsutbytte at fremovermeldingen må være konkret og forståelige og føre til handling hos elevene (Stobart et al., 2018, Black & William, 1998, Hattie & Timperley, 2007). Konkret, klar og forståelig respons kan forstås som tilbakemelding som gjør eleven oppmerksom på feilene deres og at elevene oppfattet tilbakemeldingen som klar og tydelig.



Figur 5 Elevenes opplevelse av tilbakemelding

93% svarer at de er helt enig eller enig i denne påstanden. 2% svarer at de er uenig i påstanden.

I spørreundersøkelsens åpne spørsmål svarer flere elever at muntlige tilbakemeldinger vanligvis er mer utfyllende enn skriftlige tilbakemeldinger. Ord som går igjen er at videotilbakemeldingen gir en *grundig forklaring* og *nøyaktig forklaring*. Andre relevante sitater fra elevene er:

Gir et bra og grundig svar på hva du kan bli bedre på, og begrunner hvorfor de bedømmer som de gjør.

Forklarer bedre hva som var bra og dårlig og hvorfor

Mer detaljmessig enn andre tilbakemeldinger.

På spørsmål til elevene om hvilke momenter de ønsker skal være med i tilbakemeldingen for at den skal være nyttig og gi dem mulighet til å forbedre seg i faget, svarer 54 av 73 elever at de ønsker at tilbakemeldingene skal være konkrete og vise til forbedringsmuligheter.

Gi forslag til hva som må endres på og litt hinting til hvordan det kan bli bedre

Beskriver mangler og hva jeg kan gjøre bedre

Forslag til forbedring og ikke bare utbedring av feil

Elevene rapporterer også at de opplever at lærerne gir denne typen tilbakemeldinger. Det var bare en elev som svarte at eleven ikke fant disse momentene i tilbakemeldingene fra læreren, en sa «vet ikke», og tre svarte at de fant det noen ganger i videotilbakemeldingene. Ti elever svarte at de mente tilbakemeldingene var konkrete, men at de ikke alltid ga en fremovermelding. Noen elever har også med noen ulemper eller svakheter med videotilbakemelding og nytten av disse. Sitater som illustrerer misnøye er:

Hvis det er en spesifikk kommentar man har lyst å se på nytt, tungvint å måtte lete gjennom hele videoen etter den spesifikke kommentaren.

Kan bli litt mye noen ganger og kanskje litt kjedelig

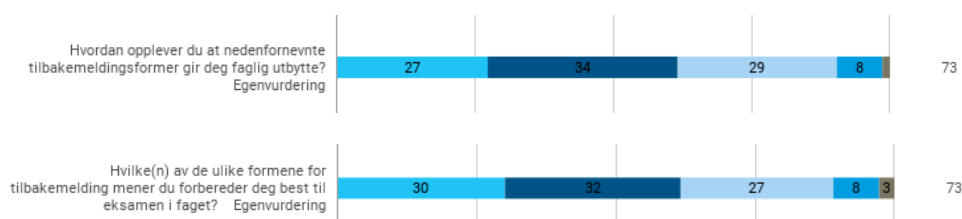
Mindre oversiktlig formidling av kunnskap, vanskeligere å finne tilbake til konkrete punkter.

Til tross for noen kommentarer som trekker frem noen ulemper med videotilbakemeldingen, er hovedinntrykket at de fleste elevene opplever stor nytte av grundige og utfyllende kommentarer i denne formen for tilbakemelding.

Det åpne spørsmålet om hvilke momenter de ønsker skal være med i en god tilbakemelding, viser at elevene er veldig samstemte om at det de ønsker skal være med i en vurdering er konkrete og detaljerte rettinger, konkrete eksempler på hva som kan gjøres bedre, forslag til endringer og tips til forbedringer.

#### 4.3.1.3 Egenvurdering

En av Stobart et al. sine suksesskriterier for effektiv tilbakemelding er at kommentarene oppmuntrer elevene til å reflektere over sitt eget arbeid. Denne refleksjonen betegnes som selv-regulering og kan gjennomføres ved at elevene foretar en egenvurdering knyttet mot eget arbeid. I min studie er ikke selv-regulering eller egenvurdering en eksplisitt del av problemstilling eller forskningsspørsmålene. I undersøkelse rettet mot elevene var derfor bare to spørsmål knyttet til egenvurdering. Det ene var spørsmål om *Hvilke tilbakemeldingsformer som gir best faglig utbytte?* Det andre var spørsmål om *Hvilken tilbakemeldingsform de mener forbereder dem best til eksamen?*



Figur 6 Elevenes rapportering om nytten av egenvurdering

Ut fra figurfremstillingen over ser vi at elevene er splittet i synet om i hvilken grad egenvurdering har en påvirkning på deres faglige utbytte eller om den gjør dem mer forberedt til eksamen. Bare 10% av elevene svarer at de er enig (8%) eller helt enig (2%) i påstanden om at egenvurdering bidrar til faglig utbytte. Hele 61% er uenig eller helt uenig i påstanden. Når det gjelder egenvurderingens bidrag til eksamensforberedelsene er tallene henholdsvis 11% som er enig eller helt enig, mens 62% er uenig eller helt uenig.

Disse svarene forteller at elevene ikke opplever egenvurdering som et nyttig verktøy i deres læringsprosess og at denne delen av vurderingen i liten grad gir et læringsutbytte. De åpne spørsmålene i undersøkelsen er rettet mot videotilbakemelding og ingen av elevene nevner noe om egenvurdering i sine svar her. Svarene på de åpne spørsmålene taler likevel i retning av at mange elever ønsker tydelige tilbakemeldinger på hva som er rett og feil i deres oppgave og eksempler på hvordan de kan rette opp og forbedre de konkrete feilene, uten at de gjør en refleksjon rundt hvorfor noe riktig eller feil. Sitater som belyser dette er:

At læreren sier hva man skal erstatte i teksten, eller bytte om på

Hva som er bra (..) og hva som trenger forbedring og hvilke forbedringer, og hvordan jeg kan gjøre disse

Eksempler på hvordan det kunne ha blitt gjort bedre

På den annen side kan andre sitater tolkes i retning av at elevene er åpne for å reflektere rundt hvorfor de har gjort sine valg og hva de kunne gjort annerledes. Sitater som viser dette er:

Gi forslag til hva som må endres på, og litt hinting til hvordan det kan bli bedre

Hva kan jeg gjøre bedre, og hvordan kan jeg gå inn for å lære det

Tilbakemelding på hvor jeg kan finne de rette svarene slik at arbeidet med rettingen blir lettere

#### 4.3.1.4 Bruk av mål og vurderingskriterier

Effektiv tilbakemelding er også knyttet mot læringsmål og at elevene må kjenne til og forstå vurderingskriteriene for at tilbakemelding og egenvurdering skal bidra til elevenes læring. I spørreskjema er det ingen spesifikke spørsmål som er knyttet til mål eller vurderingskriterier. I de åpne spørsmålene er det likevel noen få elever som nevner både mål og vurderingskriterier i ønsker om hva en videotilbakemelding bør inneholde. Det er tre elever som nevner dette og deres ønsker er:

Begrunnelser for karakter basert på læringsmålene og kravene i oppgaven

Konsis tilbakemelding med vekt på læremål

Eg ønsker at momentene som skal være med i videotilbakemeldingen skal være relevante kommentarer som går ut på vurderingskriterier innenfor faget og temaet som blir skrevet om

#### 4.3.2 Funn fra intervju av lærere

Videotilbakemeldingen ble gjort med utgangspunkt i innlevert skriftlig arbeid. Det opplevde læringsutbyttet ble undersøkt ved å spørre etter lærernes opplevelse av videomeldingens effekt på elevenes læring. Lærerne er samstemte i at videotilbakemelding er et verktøy som bidrar til mer effektiv og bedre læring hos elevene. I dette kapitlet viser jeg til funn som kan tale for at lærerne gir fremovermelding, at responsen som gis er konkrete og tydelige fremovermeldinger, og at de får tilbakemelding på arbeidet som er gjort.

##### 4.3.2.1 Opplevd læringsutbytte

Lærerne er ikke spesifikke i deres beskrivelse av læringsutbytte hos elevene, men påpeker i mer generelle termer at de ser en utvikling hos elevene. På spørsmål om de opplever at videotilbakemeldingen har noen effekt på elevenes læringsutbytte representerer disse sitatene noe av det lærerne sier.

L1: Jeg har jo elever som jeg har hatt i to tre år nå, og jeg syntes jeg ser en del av de tingene som de slet med i begynnelsen har de på en måte overkommet. Jeg har elever som nesten ikke klarte å skrive en tekst til å begynne med, som nå skriver til femmer, opp mot seks.

L2: Den syntes jeg er god,(...) ser forskjell fra 1-3 klasse, så er det jo et hav av forskjell på dem.

Både L1 og L2 viser ut fra sine svar at de har fulgt elevene over flere år og knytter noe av elevenes progresjon til bruken av videotilbakemelding. Begge disse lærerne har også rapportert at de bruker videotilbakemelding hver gang de gir tilbakemelding og at de har nyttet denne tilbakemeldingsformen i flere år. L1 har likevel en tilleggsrefleksjon der læreren ser at det kan være andre faktorer som også har betydning for elevenes læringsutbytte:

Men der jo ikke bare min innsats, men det er summen av all skriveopplæring de har i alle fagene

L3 er ikke så klar på at læringsutbytte skyldes videotilbakemelding, men antyder likevel at dette kan ha en virkning. Virkningen knyttes mer opp mot hva elevene har gitt tilbakemelding om enn egen oppfatning.

L3: Men det de pleier si er at de sitter igjen med en større, pga at jeg får sagt mer, sitter de igjen med en større forståelse. Fordi jeg kan trekke frem eksempel, og vise til, kanskje jeg har delt opp skjermen i to der jeg viser et løsnings forslag og da viser jeg de små subtile forskjellene. Det er mye mer grunnleggende fagforståelse og det å kunne se det opp mot andre resultat. Det ser jeg som en styrke fra elevene som har uttalt seg i alle fall.

Heller ikke L4 svarer klart på dette spørsmålet. Læreren viser til erfaring, uten å være konkret på hvilken erfaring hun viser til. L4 svarer også at elevene liker tilbakemeldingen og bruker den, uten at dette eksplisitt er knyttet opp mot et målbart læringsutbytte.

L4: Min erfaring er at de liker den tilbakemeldinger og at de bruker det og at de bruker rådene aktivt.

#### 4.3.2.2 Fremovermelding (feed forward) og tilbakemelding (feed back)

Alle lærerne rapporterer at de gir respons som gir elevene fremovermeldinger etter prinsippene nevnt i kapittel 2.3 og kapittel 4.4.1.1. I kapittel 4.3 vises hvordan lærerne jobber med videotilbakemeldingene. I det kapittelet fremkommer det at alle lærerne har et pedagogisk opplegg knyttet til revidering av besvarelsen etter at elevene har fått denne tilbake.

L1 går inn i teksten og kommenterer på ulike nivåer, både ord feil, grammatiske feil og gir forslag til forbedringer. L1 gir også forslag til lenker de kan se på om de trenger å lære mer om et tema. Sitater som belyser L1 til tilnærming til fremovermelding er:

Og så forsøker jeg å vise hva som kan bli bedre slik at jeg hele tiden har et prosessperspektiv på teksten

Jeg forsøker å nærme meg skriving fra veldig mange forskjellige kanter, både veldig detaljert (...), det med sammenheng i tekster, bruk av sitat (...) kildebruk, det med balanse

L2 mener at responsen som gis fører til at elevene vet hva de skal gjøre for å bli bedre. L2 sier at hun alltid går inn i videoene og sier hvordan ting skal gjøres og hvorfor det burde gjøres slik. L2 påpeker at hennes elever kanskje får for mye hjelp i videoen når de skal skrive andreutkastet.

L2: Jeg kan sikkert rette av og til for nøye. Fordi jeg hjelper dem jo å tolke. Jeg sier ikke bare hvordan en setning som er god eller et eller annet. Da hadde de uansett bare rettet det.

L2 mener imidlertid at hun retter litt opp dette ved at elevene av og til må lage en refleksjonsvideo der de må forklare sin egen tekst før hun gir tilbakemelding på teksten. Da må elevene gå gjennom teksten og begrunne hvilke valg de har tatt.

L3 rapporterer at videotilbakemelding for det meste blir brukt som sluttvurdering. Likevel sier han at han i tilbakemeldingen kommer med forslag til hvordan elevene kan gjøre det bedre og at de får anledning til å levere et forbedret utkast. Han rapporterer også at responsen er tydelig og konkret og han tror elevene vet hva som er problemet og hvordan de kan fikse det.

L4 sier at det er en del av det pedagogiske opplegget at de faktisk skal bruke den informasjonen hun gir i videoene og at de må rette opp teksten og levere inn et andreutkast. Hun kommenterer på språk, innhold og struktur.

L4: Jeg gir kommentar på hvordan de bygget opp teksten, både komma og hvordan...(..) og i hvilken grad de har svart på oppgaven

Jeg tror jeg får forklart mer hva som eventuelt i utgangspunkt og hvordan teksten deres kan bli bedre. Jeg gir dem noen råd til hva de skal gjøre når de skal sette seg ned og forbedre teksten sin.

To av lærerne rapporterer at de fremhever det som positiv med besvarelsen før de sier hva som er feil og må rettes på.

L1: Det jeg prøver å gjøre er å alltid begynne med og snakke om hva elevene har fått til

Det å kommentere (...) også ting som er veldig bra, gode passasjer, der sitat blir presentert på en spesielt effektiv måte. Jeg prøver å gi positive kommentarer i teksten også.



Uttalelsene viser at L1 har et bevisst forhold til hvordan hun ønsker tilbakemeldingene skal gis.

L3 nevner kort at et vurderingsskjema blir brukt som struktur på gjennomgangen og da kommenteres hva som er bra.

L3: De har det skjemaet, så jeg prøver jo å gå gjennom det. Ikke linje for linje, men punkt for punkt nedover. «Dette er du god på», sant.

L2 og L4 sier ikke noe i intervjuene om at de gir positive tilbakemeldinger.

#### 4.3.2.3 Konkret, klar og tydelig respons

Alle lærerne rapporterer at de gir tilbakemelding på flere nivåer, både konkrete tilbakemeldinger på grammatiske feil, på struktur i besvarelsen, innhold og prosess.

L1: Jeg forsøker å nærme meg skriving fra veldig mange forskjellige kanter, både veldig detaljert, det å bruke bindeord, det med sammenheng i tekster, bruk av sitat, det med kildebruk...

Av og til setter jeg det kommaet, eller retter detaljer i teksten deres. (...) her får du et ord som kanskje er bedre enn det som du har brukt. Jeg er ikke redd for å gi konkrete forslag, men noen ganger bare sier jeg rett og slett; her må du skrive om , og du må gjøre det selv.

L2 syntes ikke alltid at språket er det viktigste, men legger mer vekt på å kommentere struktur og innhold. Ut fra intervjuet kan jeg likevel lese at L2 gir kommentarer som er konkrete og gir en hjelp til eleven når denne skal jobbe videre med teksten sin.

L2: Så går jeg inn og snakker om strukturen, og går gjennom strukturen i teksten. Hvis det for eksempel er en tolkningstekst så går jeg inn i tolkningen, og hvis jeg ser at de har bommet på hva en metafor er, så forklarer jeg det.

Hvis det står at motivet eller handlingsforedraget burde vært kortere, så går jeg inn i videoen og sier hvordan kunne du kortet det ned, hvorfor burde det være kortere.

L2 mener at hun av og til kan rette for nøye og at elevene får mye hjelp i videoen når de skal skrive andreutkastet, men at hun opplever at elevene blir bedre til å skrive av tilbakemeldingene. L3 sier også at videotilbakemeldingene er konkrete.

Jeg prøver å gi mest mulig sanne små, for det må bli forholdsvis korte og konkret og spesifikke eksempel på forbedringer.

På spørsmål fra meg om hvordan de trodde elevene oppfattet tilbakemeldingen svarer L3:

Jeg tror egentlig at det er at den er tydelig og konkret. Men jeg vet ikke om det er det de mener, men jeg håper og tror at de vet hva som er problemet og at de vet hva de kan fikse.

L4 sier også at hun gir tilbakemelding på språk, innhold og struktur.

Hvordan har de bygget opp teksten, både komma og hvordan...hvis det er en setning som ikke fungerer å godt, og i hvilken grad de har svart på oppgaven. Jeg sier til dem hvordan de kan forbedre teksten sin.

#### 4.3.2.4 Egenvurdering

En annen sentral dimensjon som har betydning for elevenes læring og som er sett på som en viktig faktor i vurdering for læring er egenvurdering (Black & William, 1998, Hattie & Timperley, 2007, Stobart m/fl, 2018, Udir, Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Alle fire lærerne i min studie rapporterer at de bruker egenvurdering systematisk som en del av vurderingsprosessen. L1 sier at elevene må reflektere rundt hvordan de kan gå fremover i læringsarbeidet. Etter at de har fått tilbakemelding må elevene skrive en tekst der de må peke på hva de har fått til, hva de har forandret på og om de forstod lærerens tilbakemeldinger.

L1: For det er klart at det å ta opp teksten sin igjen når man føler seg ferdig med den, det kan noen ganger være tungt. Så for at de skal få være i den skriveprosessen lenger så gjør jeg det. Når jeg får tilbake egenvurderingen må jeg se på om de faktisk har skjønt hva jeg har sagt til de, har de forbedret teksten, og har de skrevet noe i egenevalueringen som er fornuftig på bakgrunn av de tilbakemeldingene de har fått.

Dette sitatet oppsummerer mye av det de andre lærerne også rapporterer i sine intervju. Alle lærerne utfører også egenvurdering sammen med revidering av innlevert arbeid. På spørsmål om hvilken tilbakemeldingsform som anses som mest læringsfremmende svarer L1 at om hun måtte velge en så ville valget vært en form for egenvurdering. Begrunnelsen for dette er:

L1: Fordi at jeg tror at det å gå tilbake og se på sin egen tekst og føle at du har et ansvar for å forbedre den eller for å uttrykke, reflektere rundt denne teksten, det tror jeg at er det beste

L2 svarer også at elevene må ha egenvurdering på alt de gjør. Hun har derimot ikke egenvurdering etter hver enkelt tekst som L1 og L4, men har en samleevaluering en gang i halvåret hvor elevene skriver refleksjonsnotat til det siste halvåret og en egenvurdering. I ettertid har hun en muntlig samtale med elevene med utgangspunkt i egenvurderingen og refleksjonsnotatet.

L3 svarer også at elevene må ha egenvurdering. Han sier:

Egenvurdering, ja, uten tvil. De skal alltid vurdere sitt eget arbeid

L3 sier videre at rekkefølgen kan variere. Med det mener han at noen ganger kommer tilbakemeldingen før egenvurderingen, mens andre ganger må de gi egenvurdering først.

L4 prøver å jobbe litt systematisk med egenvurdering.

L4: Jeg prøver å jobbe litt systematisk med egenvurdering. At de skal samle alle egenvurderingene sine i et dokument, sånn at, at da får jeg jo forklart mer til de, så skal de prøve å se systematikken i de siste tekstene. Hvis jeg har snakket om det samme i de tre siste videoene, så er det jo noe de virkelig må begynne å jobbe med, eller spørre om jeg kan hjelpe dem.

Hun rapporterer at elevene må gi egenvurdering på alle arbeid de har fått videotilbakemelding og poengterer veldig tydelig at dette er en del av det pedagogiske opplegget hun har for skriveopplæringen.

L4: Da sitter alle og hører på videoene, så sitter de og, så skriver de en egenvurdering basert på den kompetansen de har fått på bakgrunn av det vi har tatt i fellesskap og det som jeg individuelt har laget til de. Så skriver de en egenvurdering hvor de skal vurdere seg selv.

#### 4.3.2.5 Mål og vurderingskriterier

Stobart et al. (2018) hevder at for å kunne gi effektiv tilbakemelding som bidrar til elevenes læringsutbytte, må elevene kjenne til målet med oppgaven og kriteriene de blir vurdert på. Intervjuguiden min inneholdt ikke et konkret spørsmål eller

oppfølgingsspørsmål knyttet til mål og vurderingskriterier. L1 fikk derfor ikke noe spørsmål om dette og kom heller ikke selv inn på temaet. L2 ble i et oppfølgingsspørsmål spurt om elevene hadde klare vurderingskriterier når de jobbet. Svaret var at de ofte laget vurderingskriteriene sammen.

L2: Ja, ... om de alltid bruker de eller skjønner de, det vet jeg ikke, men ...ja, og av og til kan vi lage dem sammen og, når jeg har lært de en sjanger.

Men jeg har gjerne laget, hva skal jeg si, hva skal til for at det skal bli en god innledning, så setter jeg opp punktvis, en god innledning må ha med sånn og sånn, og må ha med det og det. En problemstilling må være på denne måten, sånn og sånn. Teksten bør være inndelt i fem avsnitt, en god disposisjon vil være sånn og sånn, sånn at de får hvordan en tekst bør være. Og det kan vi gjerne lage sammen.

L3 kommer selv inn på temaet, uten å få spørsmål om det. Han bruker også vurderingskriterier i form av et skjema som er utgangspunkt for videotilbakemeldingene.

L3: De vet jo hvordan vurderingskriteriene er. De har det skjemaet, så jeg prøver jo å gå gjennom det. Ikke linje for linje, men punkt for punkt nedover. «Dette er du god på», sant. Jeg merker jo at de vurderingskriteriene, de skjemaene der, er under stadig forbedring og de har så mye å si for hvor hen i videoen finner de det som er aktuelt for dem.

L4 fikk også et spørsmål helt på slutten av intervjuet om elevene var kjent med vurderingskriteriene når de skulle foreta egenvurderingen.

L4: Ja, og det er det de skal vurdere seg ut fra når de egenvurderer seg selv.

#### 4.3.2.6 Oppsummering funn lærere

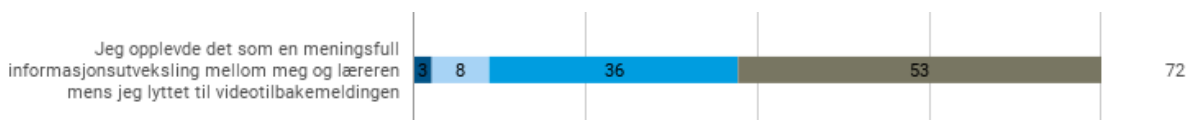
Lærerne rapporterer at de har god eller god nok digital kompetanse til å føle seg trygge i bruk av digitale verktøy. Alle lærerne viser at de følger prinsippene skissert av Utdanningsdirektoratet i programmet vurdering for læring (Udir, 2018), i tillegg til at de følger prinsippene fra teorien om effektiv tilbakemelding (Stobart et al., 2018). Lærerne opplever at elevene får et økt læringsutbytte fordi tilbakemeldingene gir en større mengde informasjon som er mer konkret, grundig og forståelig, og gir fremovermeldinger som eleven bruker når de skal revidere oppgaven sin.

Funnene viser også at lærerne mener elevene må være aktive i tilbakemeldingsprosessen og legger til rette for revidering av oppgaven og egenvurdering av både eget arbeid og refleksjon om tilbakemeldingene. Alle lærerne rapporterer at de knytter tilbakemeldinger og egenvurderingen mot mål, vurderingskriterier og standarder som er kjent og forstått av eleven.

### 4.3.3 Fordeler og utfordringer med videotilbakemelding

#### 4.3.3.1 Elever

Elevene fikk også mulighet til å uttale seg om hva de opplevde som fordelen med videotilbakemelding og hvilke utfordringer de opplevde ved denne vurderingsmetoden. 57 av 60 elever som svarte på det åpne spørsmålet om fordeler med videotilbakemelding, svarte at de så en eller flere fordeler med denne vurderingsmetoden. De mest utbredte fordelene elevene nevner er at videotilbakemeldingene er mer grundig og gir mer informasjon enn skriftlig tilbakemelding, er mer nøyaktig og gir mer forståelse for hva som er feil og hvordan rette opp i feilene, kan lagres og ses flere ganger, kan settes på pause og spole frem og tilbake og oppfattes av noen som mer personlig samtale med læreren.



Figur 7 Elevers opplevelse av videotilbakemelding som dialog

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at 89% er enig eller helt enig i at videotilbakemeldingen oppleves som en meningsfull samtale med lærer.

Elevsitater som belyser dette er:

Fordelene er det at ved en eventuell samtale kan man fort glemme hva man snakket om, og skriftlig så står det kanskje ikke så utfyllende som i en video. For i en video, som både inneholder tekst og lyd, samtidig som man kan ha den lagret på datamaskinen til en annen vurdering eller eksamen, er mye bedre for min læring og utvikling i et fag.

En muntlig tilbakemelding er vanligvis mye mer utfyllende enn en skriftlig tilbakemelding. Når en får tilbakemelding på video kan en se den muntlige

tilbakemeldingen så mange ganger en vil, istedenfor at man glemmer den med en gang noe som fort skjer med bare en samtale. Man kan også sette tilbakemeldingen på pause, og jobbe med en og en ting.

Jeg synes det er personlig, og man får god tid til å tenke over tilbakemeldingen

Får en slags kommunikasjon med læreren. Kan gå tilbake for å høre læreren flere ganger.

Noen elever trekker også frem som positivt at videotilbakemeldingen gir mulighet til å motta respons gjennom flere kanaler som tekst, lyd og bilde. Spesielt blir det visuelle trukket frem som en fordel, at de kan følge hvor i teksten læreren kommenterer. Elevsitat:

Fordelene er at tilbakemeldingen blir grundigere og mer visuell.

Flere medium gjør at man lærer bedre??

Elevene ble også spurt om hvilke ulemper de opplevde med videotilbakemeldingene. Cirka 40% av elevene svarte at de ikke opplevde noen ulemper med video-tilbakemeldingene. Av de 37 elevene som trakk frem ulemper, nevnte seks av dem at de ikke opplevde noen ulemper, men nevnte likevel faktorer som kunne oppleves som ulempe. De faktorene som ble nevnt som ulempe fordelte seg på flere ulike tema. Fem elever nevnte tekniske problemer som problemer med avspilling og dårlig lyd kvalitet. Elevsitat som belyser dette er:

Ulempen er at man kan ha problemer med avspillingen

Lydkvaliteten kan noen ganger være litt dårlig, så det blir vanskelig å få med hva som blir sagt

15 elever skrev at de savnet ansikt til ansikt samtale med lærer og at manglende muligheter for å stille spørsmål eller ha en dialog med læreren om oppgaven sin oppleves som en ulempe. Elevsitat som belyser dette er:

Man må selv oppsøke lærer om man har spørsmål, i motsetning til i en til en samtale

Likevel er samtaler best, hvor jeg kan spørre spørsmål om arbeidet mitt. Dette kan jeg jo ikke direkte med en videotilbakemelding – men kan jo ta det opp i en time.

Syv elever nevner at videotilbakemeldingene kan være litt lange og derfor blir tidkrevende og kanskje litt kjedelig.

Det blir kjedelig å følge med innimellom for det er altfor mye snakking

Til slutt er det noen elever som nevner andre ulemper som at videotilbakemelding er mindre oversiktlig, vanskeligere å lese gjennom og bruke på en prøve, at elevene ikke alltid forstår det som blir sagt av lærer og dersom man ikke orker å se gjennom hele videoen så får man ikke vite hva man har gjort feil. En elev nevner at videotilbakemeldingen kan gjøre folk nervøs, angstfull og trist fordi det er en veldig direkte tilbakemeldingsform og det er vanskelig å høre noen forteller hva som er galt med arbeidet ditt.

#### 4.3.3.2 Lærere

Lærerne har fått spørsmål om hvilke utfordringer de opplever elevene har med videotilbakemelding, hvilke fordeler videotilbakemelding gir dem som lærere og hvilke utfordringer de har med å anvende denne vurderingsformen.

På det første spørsmålet om hvilke utfordringer de opplever elevene har med videotilbakemelding, svarer alle lærerne at de i utgangspunktet opplever få utfordringer for elevene. Likevel trekker de frem lengden på videoen som en mulig utfordring, i tillegg til at noen enkeltelever kan ha tekniske problemer som at videoformatet ikke kan åpnes og ses i alle avspillingsverktøy. Alle lærerne hevder at de prøver å holde videotilbakemeldingene på mellom fem og ti minutter i lengde.

L1: Jeg forsøker å holde meg under 10 minutter. Det er fordi det er veldig, veldig slitsomt. (...) mens de ser på teksten skal de huske hva var det jeg trengte å gjøre her, hva sa hun om dette. Det skal være håndterlig for dem å jobbe med.

L3 sier også at han prøver å holde seg til 5-7 minutter, men at til tider sklir det enormt ut.

L3: I visse tilfeller så gir jeg ikke mer enn 5-7 minutter selv om det er masse som mangler. Men jeg føler veldig ofte at her må jeg være litt tydeligere, (...) og hvis noen har levert veldig, ja, slett arbeid (...) så sitter jeg igjen og kodeviser litt, og da tar det for 10-15 minutter, og det har til og med vært tilfeller med enda lengre.

L4 nevner i tillegg at det kan oppleves som et problem for elevene at de må leite gjennom lange videofiler hvis de ønsker å gå tilbake i videoen for å høre hva læreren sa om en konkret ting.

L1 viser til to enkelttilfeller av elever som ikke orket å se videotilbakemeldingene.

L1: De følte at jeg var veldig kritisk og de syntes det var helt overveldende å få det tilbake

Lærerne trekker også frem fordeler de opplever elevene har ved å få denne formen for respons på arbeidet sitt. Alle lærerne mener den største fordelen for elevene er at responsen som gis er grundigere og gir en bedre faglig veiledning. Sitater fra lærerne som belyser dette er:

L1: Det er jo en faglig veiledning i mye større grad enn: «dette gjør du feil» typen.

L2: Jeg føler at jeg retter grundigere, og jeg får forklart de faglige ting, at det blir læring, ikke bare at det blir en vurderingssituasjon, men at det blir en læringssituasjon

L3: Jeg følte ikke jeg fikk forklart eller vist eleven hva jeg mente godt nok ved å skrive

L4: Fordelen med det nå er jo å forklare, veilede litt og vise i teksten

Andre fordeler lærerne trekker frem er at videotilbakemeldingen blir lagret og kan hentes frem når eleven er motivert og ønsker det.

Lærerne kommer i intervjuet også inn på fordeler videotilbakemeldingen gir for dem som lærere. L2 og L3 opplever at videotilbakemeldingen er tidsbesparende i deres vurderingsarbeid.

L2: Jeg syntes det sparer meg for mye tid fordi jeg får gjort det mye grundigere. Hvis jeg skulle fått rettet like grundig skriftlig som det jeg gjør muntlig, så hadde jeg brukt mye, mye lenger tid

L3: Jeg vil virkelig understreke hvor befriende det har vært å finne en vurderingsmåte som sparer meg for så mye tid

I tillegg opplever L2 at videotilbakemeldingen er til stor hjelp når elevene skal revidere besvarelsen sin på skolen. Sitat som belyser dette er:

Nå elevene skal jobbe videre med teksten og hvis jeg ikke da har en grundig video, så merker jeg det, for da trenger de mye mer hjelp på skolen

L4 mener at videotilbakemelding er et godt verktøy for å differensiere veiledning til elevene.



L4: For dette er jo egentlig et veldig godt verktøy som du kan bruke når du skal differensiere

L1 sier også at dette er hennes måte å gå inn i en dialog med hver enkelt elev på.

Til slutt skal jeg presentere hvilke utfordringer lærerne opplever når de skal bruke videotilbakemelding. Alle fire lærerne rapporterer at programmene de bruker for å lage videotilbakemeldingene er enkle å bruke og ingen har vanskeligheter knyttet til produksjon av videoene. Dette til tross for at alle lærerne bruker ulike videoinnspillingsprogrammer.

På spørsmål om de opplever noen tekniske utfordringer med videoinnspillingsverktøyene svarer L1:

jeg vil no si at med de verktøyene jeg etter hvert har funnet frem til nå, så er det veldig greit, det vil jeg si.

L1 og L4 mener at det er tidkrevende å gi videotilbakemelding, men begge sier samtidig at det er verd tiden de bruker fordi de føler tilbakemeldingen til elevene blir så mye mer utfyllende og bedre enn om de skulle gi skriftlig tilbakemelding.

Selv om L2 og L3 rapporterte at de fant videotilbakemelding tidsbesparende, så rapporter alle lærerne at de sjelden eller aldri tar seg tid til verken å redigere videoene eller høre/se gjennom dem før de publiserer dem til elevene.

L3: Nå må jeg innrømme at det er veldig sjelden jeg gidd å redigere

L1 sier at dersom hun ikke er fornøyd og kommer litt uheldig ut når hun skal lage videoen, så velger hun å begynne på nytt heller enn å redigere.

Jeg kunne sikkert redigert og spart tid der, men det gidder jeg ikke. Da bare kaster jeg videoen og begynner på nytt

L3 rapporterer også at hun heller begynner på nytt enn å redigere en video.

L2, L3 og L4 nevner alle i sine intervju at det kan være en utfordring med innspillingssituasjonen. Det forholdet at de helst ikke skal bli forstyrret når de holder på med videoinnspillingen kan by på problemer. På arbeidsplassen kommer kollegaer plutselig inn og hjemme er det barn som kan komme og forstyrre.

L3: Det eneste er vel den faktisk innspillingssituasjonen som ikke alltid er, syntes jeg, like lett å gjennomføre.

L2 forteller om stadige forstyrrelser når hun sitter på skolen og retter.

L2: Det ender med at jeg jobber en del på kveld og ettermiddager hjemme og jeg må passe på at nå er det ikke noen på jobb, så da kan jeg sitte å rette, men plutselig kommer det fullt kontor og da kan jeg ikke sitte å rette på kontoret.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg empiriske funn fra kapittel 4 i lys av denne oppgavens problemstilling, det teoretiske perspektiver i kapittel 2 og tidligere forskning. Drøftingens oppbygging tar utgangspunkt i de fire intervjukategoriene lærerens digitale kompetanse, lærerens bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering, elevenes læringsutbytte og fordeler og utfordringer ved bruk av videotilbakemelding. I tråd med forventningene viser funnene at både lærere og elever er positive til videotilbakemelding som metode i underveisvurderingen.

### 5.1 Lærerens digitale kompetanse

I teorikapitlet tok jeg opp begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse, som handler om hvordan læreren bruker IKT i undervisning og vurderingsarbeid. Begrepet signaliserer en forståelse av teknologi, kjennskap til elevenes læringsprosesser og en forståelse av det fagdidaktiske knyttet til undervisningen. Lærerne ble spurt om hvordan de definerte sin digitale kompetanse. Funnene viste at tre av lærerne opplevde at de har god digital kompetanse, mens L4 rapporterte at hun ikke har noen problemer med å bruke screencastverktøyet selv om hun ikke anser seg selv som en teknisk person. Ingen av lærerne opplevde noen utfordringer med bruk av videotilbakemelding og utbroderte derfor ikke dette noe videre. Svarene til L2 og L4 viser til tekniske ferdigheter ved bruk av digitale hjelpemidler, og kan tyde på at informantene ikke kjente til det utvidete kompetansebegrepet som ligger i PFDK. Uttalelser som viser dette er L2 som sa «Tror den er ganske god (...) Jeg går ikke inn i en datamaskin for å bygge den liksom». Det samme gjelder L4 som sa: «Jeg er ikke den typisk tekniske læreren i fremste rekke». Mathisen (2012) hevder at effektiviteten av videotilbakemelding er avhengig av konteksten og av lærerens digitale kompetanse. Her tyder uttalelsen på at Mathisen ser på digital

kompetanse som et mer omfattende begrep enn bare den tekniske kompetansen, og at en tilbakemelding blir ikke effektiv bare fordi den er gitt som videotilbakemelding.

Jeg hadde ikke definert digital kompetanse for informantene på forhånd eller i intervjuet. I forskningsspørsmål 1, første del, er spørsmålet « Hvilket *teknisk* (...) utgangspunkt har læreren (...)». Ut fra dette utgangspunktet svarer informantene på spørsmålet i tråd med ordlyden og intensjonen i forskningsspørsmålet.

En av årsakene til at dette ikke ble problematisert av lærerne kan være at de er flinke. Det kan ses i sammenheng med den satsingen som har vært i norsk skole i mange år på å øke lærernes digitale kompetanse, og at de derfor ikke ser dette som noe problem. Det er også mulig at de ikke kommenterte det nærmere fordi de ikke vet hva de ikke kan. Det kan imidlertid virke som mine informanter er klar over den satsingen som har vært og er preget av den.

Med utgangspunkt i den antagelsen må konklusjonen være at selv om ikke lærerne spesifikt kjenner til begrepet PFDK virker det som de er fortrolig med innholdet i begrepet. Det kommer frem gjennom de refleksjoner de gjør rundt ulike momenter som må være tilstede for at videotilbakemelding skal ha en effekt på elevenes læring. Disse refleksjonene var knyttet til både lærerens og elevenes tekniske digitale kompetanse, bruk av programvare og didaktiske hensyn læreren gjorde for at elevene skulle få mest mulig effekt av tilbakemeldingene.

## 5.2 Lærerens bruk av videotilbakemelding

Lærerne i norsk skole (Udir, 2018) og særlig mine informanter er preget av den systematiske satsingen som har vært i flere år på vurdering for læring. Mine informanter viser dette gjennom deres beskrivelse av hvordan de bruker videotilbakemelding i sin vurderingspraksis. Alle informantene har vært gjennom Utdanningsdirektoratets utdanningsprogram knyttet til satsingsområdet vurdering for læring. Lærernes pedagogiske utgangspunkt er at vurdering for læring er viktig og det bærer informantenes svar preg av. Alle lærerne rapporterer at de går systematisk gjennom innleverte elevarbeid og gir både konkrete tilbakemeldinger, viser hvordan elevene kan rette feil og gir fremovermeldinger som elevene skal bruke når de reviderer besvarelsene sine før de leverer inn andre utkast for ny vurdering. Lærerne er også tilstede med elevene når de hører på videoene og reviderer besvarelsene sine. Da åpner de opp for å samtale med

elevene. Noe av kritikken som reises mot videotilbakemelding er nettopp at videotilbakemeldingen bare er en skriftlig tilbakemelding overført til et nytt format og at den fremdeles er en monolog fra læreren sin side (Mahoney et al., 2018). Det er tydelig hos mine informanter at det sosiokulturelle læringssynet som også er tenkningen i vurdering for læring, ligger «godt under huden» på disse lærerne. De gir tilbakemelding til elevene ved bruk av et medierende artefakt og tilbakemeldingen er i en form som oppleves som dialogisk. Tilbakemeldingene skal også hjelpe elevene til å utvikle sin kompetanse og nå et nytt kunnskapsnivå i tråd med Vygotskys proksimale utviklingszone. Dette viser at lærerne er klar over og har tro på at god tilpasset opplæring gjennom skoleåret er med på å bygge opp under elevenes læring og er viktig for at det skal skje læring. Mahoney et al. (2018) trekker frem som forbedringspotensiale at videotilbakemeldingen må struktureres på en måte som sikrer faktisk dialog med elevene og gir mulighet for revidering av oppgaver. Dette viser mine informanter at de har tatt høyde for gjennom sin organisering av tilbakemeldingene. Her kunne det vært interessant å i tillegg foreta observasjon for å verifisere om det er konvergens mellom funnen (Krumsvik, 2019, s. 32).

Jeg rapporterte innledningsvis i oppgaven at informantenes skole hadde lave skår på underveisvurdering i elevundersøkelsen. L2 rapporterer at hun får tilnærmet full skår hvert år (4,9). Dette mener hun i stor grad skyldes videotilbakemeldingene og det systematiske arbeidet med vurderingene.

Kort oppsummert viser alle fire lærerne at prinsippene i vurdering for læring danner grunnlag for deres vurderingspraksis og alle nevner at videotilbakemeldingen er avgjørende for at de kan gi gode både tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

### 5.3 Elevenes læringsutbytte

Det andre forskningsspørsmålet i denne studien var «Hvordan opplever elever og lærere at vurdering ved hjelp av videotilbakemelding bidrar til læringsutbytte hos elevene». Som redegjort for i kapittel 2.3.1 om effektiv tilbakemelding, er det noen faktorer flere forskere er enig om må være oppfylt for at tilbakemelding skal bidra til et læringsutbytte hos elevene. Disse faktorene var blant annet at elevene må få fremovermelding som må være konkret og tydelig og føre til handling hos eleven. Fremovermeldingen må samsvare med mål og vurderingskriterier som elevene kjenner til, komme til riktig tid og bidra til at

elevene blir i stand til å overvåke egen læringsprosess i form av egenvurdering (Stobart, 2019; Hattie & Timperley, 2007; Gibbs & Simpson, 2004; Black & Williams, 1998).

Videre i kapittelet skal jeg drøfte hvordan mine informanter opplever at fremovermelding, konkrete og klare tilbakemeldinger, egenvurdering og kjennskap til mål og vurderingskriterier påvirker elevenes læringsutbytte.

### 5.3.1 Fremovermelding og tilbakemelding

Fremovermelding er viktig å inkludere i responsen for å sikre elevene en progresjon i læringen. For at tilbakemeldingene lærerne gir skal utfordre eleven må den gi spesifikk informasjon om hvordan eleven skal lukke gapet mellom nåværende prestasjon og ønsket prestasjon (Stobart et al., 2018; Hattie & Timperley, 2007).

Lærerne i denne studien påpeker at videotilbakemeldingen er effektiv fordi de får gitt en større mengde informasjon til elevene og det gjør at mer av informasjonen som blir gitt er rettet mot hva elevene må gjøre for å forbedre oppgaven og gjennom den prosessen øke sitt læringsutbytte. Lærerne mener også at bruk av egenvurdering er en viktig faktor i effektiv læring og det kommer jeg tilbake til i kap. 5.3.3.

Stobart et al. (2018) mener at lærerne må gi spesifikke og klare fremovermeldinger for at de skal oppleves som nyttige for elevene. I Udir sine retningslinjer for vurdering for læring peker også de på at tilbakemeldingene skal gi råd til elevene om hvordan de kan forbedre seg. Alle disse forskerne peker på at tilbakemeldingen må være forståelig slik at elevene skjønner hva de skal gjøre videre og den må være nyttig og relatert til fremtidig arbeid. Henderson & Phillips (2015) mente likevel at formatet videotilbakemelding ikke nødvendigvis var den eneste årsaken til at responsen ble oppfattet som fremovermelding. De argumenterte i stedet for at det var en kombinasjon av at videotilbakemelding ble oppfattet som en effektiv tilbakemeldingsform og utformingen av responsen hvor fremovermelding var en viktig del og hadde betydning for respondentenes svar (Henderson & Phillips, 2015, s. 61).

Funnene presentert i kapittel 4 viser at alle fire informantene refererte direkte til at elevenes aktive rolle var det som gjorde tilbakemeldingen effektiv. For eksempel sier L1: «Og det aller beste er at de selv tar ansvar for sin egen tekst og sin skriveopplæring, og er aktive. Det er jo det mest lærerike». Dawson et al. (2018) hevder at det i økende grad blir

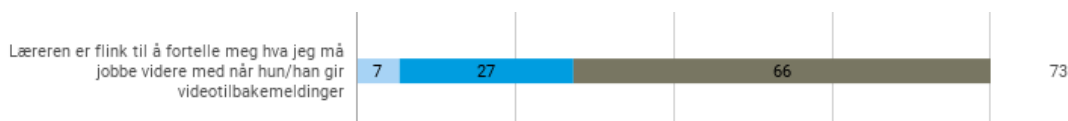
akseptert at tilbakemeldinger må aktivt implementeres i undervisningen for å ha en effekt på elevenes læring.

Tre av lærerne har en klar oppfatning om at tilbakemeldingen de gir skal være konkret, tydelig og gi god hjelp til elevene i arbeidet med å revidere tekstene sine. Disse tre lærerne jobber alle prosessorientert og har en plan for hvordan elevene skal få mulighet til å jobbe med tilbakemeldingene for å prøve og forbedre andre utkastet sitt før de får en vurdering med karakter. Dette er helt i tråd med hva forskerne mener virker lærings-fremmende (Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012, Moore & Filling, 2012). Dette kan også knyttes opp mot Vygotskys proksimale utviklingszone, der elevene i dialog med læreren får hjelp til å bevege seg fra sitt nåværende kunnskapsnivå og over i neste sone hvor de har tilegnet seg ny kunnskap. Det krever at fremovermeldingen identifiserer neste steg for eleven, som anvender informasjonen i revidering av oppgaven, i stedet for at de bare mottar tilbakemelding og blir i komfortsonen.

Lærerne i min studie refererer at de kommenterer på ulike nivå når de gir tilbakemelding. De gir både klare spesifikke råd på hvordan en setning kan formuleres annerledes, og de forklarer og begrunner hvordan og hvorfor ting blir bedre ved at de endres. L2 sier hun alltid går inn i videoene og sier hvordan ting skal gjøres og hvorfor det bør gjøres slik.

Når det gjelder fremovermelding rapporterte 86% av elevene at de var enig eller helt enig i påstanden om at videotilbakemeldingen var til god hjelp når de skulle rette opp teksten sin. 94% av elevene svarer også at de opplever at lærerne i responsen de gir, er flink til å fortelle hva de må jobbe videre med.

Det er likevel ti elever som rapporterer at de ikke får gode nok fremovermeldinger. Deres svar viser ulike begrunnelser som spenner fra manglende positiv tilbakemelding på hva som er gjort til ønske om mer generell tilbakemelding på hva som kan jobbes videre med over tid. En elev rapporterte i de åpne spørsmålene at videotilbakemeldingen ikke var til hjelp fordi den manglet eksempler. Eleven sier: «Hadde foretrukket å i større grad ha konkrete eksempler på hva jeg kunne skrevet». Det var imidlertid ingen elever som rapporterte at de var uenig eller helt uenig i at læreren ga fremovermeldinger.



Figur 8 Elevenes opplevelse av fremovermelding

I følge Hattie & Timperley (2007) har ros liten til medium effekt på læringsutbyttet. Ros knyttet til person har veldig liten effekt. Stobart et al (2018) skriver at den mest effektive tilbakemeldingen fokuserer på oppgaven og sier hva som er gjort bra og hvor det kan forbedres (s.21). Ut fra både lærernes og elevenes svar er det ikke noe som indikerer at lærerne i stor grad gir ros som er rettet mot person, men at de i det vesentlige gir positive tilbakemeldinger knyttet mot oppgaven.

To av lærerinformantene sier at de fremhever det positive før de presenterer hva som er feil og hvordan feilene kan forbedres. Funnene fra spørreundersøkelsen viser at omtrent halvparten av elevene svarer at de ønsker at læreren skal gi tilbakemelding på hva som er bra i besvarelsen og hvorfor dette var bra. Elevsitat: «At ting som er bra blir påpekt, slik at jeg husker å gjøre dem neste gang også».

Det at to lærere ikke nevner spesifikt at de gir positive tilbakemeldinger betyr ikke at de ikke gjør det. 52 av elevene som besvarte de åpne spørsmålene svarte at de fant de elementene de opplevde som effektive i tilbakemeldingen fra sine lærere. I tillegg svarte seks elever at de fant de av og til eller for det meste. Av disse svarene kan vi tolke at også disse lærerne i noen grad påpeker hva som er positivt i elevbesvarelsene.

Som oppsummering kan vi hevde at videotilbakemelding oppfattes av både lærere og elever som et verktøy som gir informasjon om hvordan elevene kan forbedre arbeidet sitt i fremtiden, og at responsen inkluderer eksempler og nyttige forslag til forbedring. Årsaken kan være at videotilbakemelding gir mulighet for å gi større mengde informasjon og mer utdyping enn for eksempel skriftlig tilbakemelding som er mest vanlig.

### 5.3.2 Konkret, klar og forståelig respons

Lærerne refererer at de gir konkrete og tydelige tilbakemeldinger, samtidig som de oppfatter at elevene sine opplevelser er i samsvar med lærerne sine. L3 sier dette om hva han tror elevene mener: «Jeg tror egentlig at det er at den er tydelig og konkret. Men jeg vet ikke om det er det de mener, men jeg håper og tror at de vet hva som er problemet og at de vet hva de kan fikse».

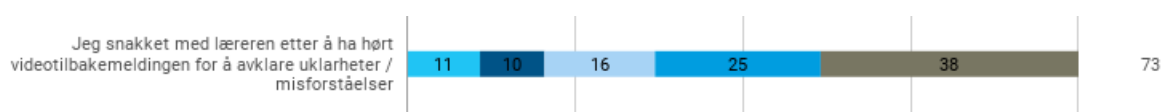
Ved å sammenligne hvordan lærerne beskriver sin egen tilbakemelding med elevenes opplevelse av tilbakemeldingen er disse sammenfallende. De fleste elevene trekker frem at

de får konkrete tilbakemeldinger. Dette synspunktet kommer frem i elevenes tilbakemelding på hva de ønsket skulle være med i responsen for at den skulle bidra til en faglig utvikling. Svarene var entydige og viste at klare og konkrete tilbakemeldinger på hva som var svakhetene i besvarelsen og tydelige forslag til hvordan de måtte gå frem for å bedre besvarelsen, var det som var ønsket. Mange elever ønsket også kommentar på hva som var bra i teksten deres og en begrunnelse for hvorfor dette var bra. Elevene og lærernes synspunkter samsvarer i stor grad med funn i tidligere forskning.

Forskning på videotilbakemelding viser at videotilbakemelding oppleves som konkret og informativ og at denne formen for tilbakemelding er mer nyttig, gir bedre forslag til forbedringer av tekst og gir bedre grunnlag for fremtidig læring (Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Turner & West, 2013). I tillegg rapporterer forskningen at studentene opplever tilbakemeldingene de får i videoene som en forbedring når det gjelder klarhet og tydelighet i tilbakemeldingene (Ali, 2016; Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Mathisen, 2012; McCarthy, 2015). I Henderson & Phillips (2015) sin studie nevner noen studenter at de opplever det som negativt at de får færre korreksjoner i teksten som rettelse på ordfeil og grammatiske feil når det brukes videotilbakemelding. En forklaring på dette kan være at i denne studien bruker de «talking head» videotilbakemelding, der studentene bare ser lærerens hode og ikke «screencast» tilbakemelding, der studentene ser sin egen tekst på skjermen. Ingen av studiene som bruker «screencast» videotilbakemelding rapporterer dette som et problem. I min studie fremhever tre av lærerne at de også korrigerer denne type feil i elevtekstene. Den ene læreren sier: «(...) man trenger å gå inn i teksten å se på alle typer nivå i teksten, både ord og grammatiske feil». En annen lærer sier dette: «(...) både komma og hvis en setning ikke fungerer så godt».

L3 nevner ikke noe om denne type tilbakemelding. L3 rapporterer mer om konkrete tilbakemeldinger knyttet til innhold og forbedring av for eksempel kodinger.

Jeg sammenlignet elevenes positive svar på konkrete tilbakemeldinger med elevenes svar på spørsmål om de snakket med læreren etter å ha hørt videotilbakemelding for å avklare uklarheter/misforståelser. Dette gjorde jeg for å se om elevene her svarte at de opplevde tilbakemeldingene som uklare.



Figur 9 Oppklaringsamtale med lærer



Svarene her kan tyde på at noen elever likevel opplevde uklarheter som de trengte å snakke med læreren om etter tilbakemeldingen. L2 påpeker også at det er en del spørsmål i økten hvor de jobber med tilbakemeldinger: «De to timene på skolen vi skal bearbeide og jobbe videre med teksten og hvis jeg ikke da har en grundig video, så merker jeg det, for da trenger de mye mer hjelp på skolen ... da løper jeg som et pisket skinn rundt».

Det kommer ikke frem av lærerintervjuene hvilke spørsmål elevene har til lærer i økten hvor de jobber med tilbakemeldingene. Funnene bygger opp under påstanden om at elevene trenger å få spesifikke og klare kommentarer for å kunne forstå tilbakemeldingene og handle på bakgrunn av disse.

Resultatene fra lærerintervjuene viste at de samsvarer med svarene fra elevene på de åpne spørsmålene. Dette samsvarer også med studier som viser at konkrete og klare tilbakemeldinger er en nødvendighet og et ønske fra elevene. Sammen med Stannard (2008) sine funn og Henderson og Phillips (2015) sine argumenter om at videotilbakemelding inneholder flere ord enn skriftlige tilbakemeldinger, vil jeg hevde at dette er en av årsakene til at videotilbakemeldingen blir oppfattet som mer konkret og grundig.

### 5.3.3 Egenvurdering

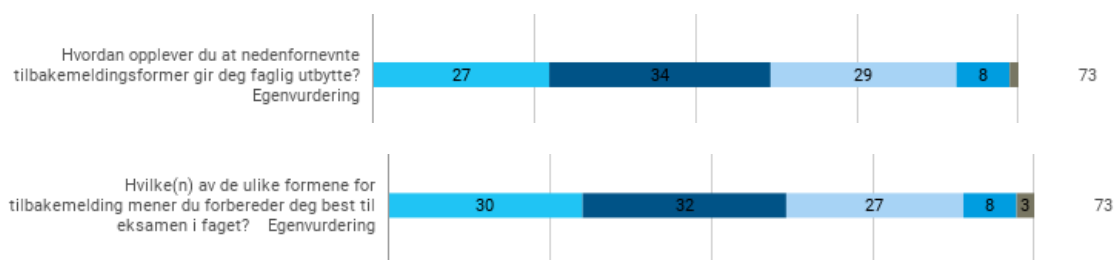
Flere forskere trekker frem selv-regulering eller egenvurdering som et viktig element for elevenes læringsutbytte (Stobart et al., 2018; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Udir, 2018). Hvis elevene skal lære hvordan de skal vurdere sitt eget arbeid og evaluere sin egen læring, som er en nøkkelferdighet i vurdering for læring, trenger de tilbakemeldinger som oppmuntrer dem til å reflektere over egne prestasjoner (Stobart et al, 2018).

Alle lærerne i denne studien har egenvurdering som en del av det pedagogiske opplegget rundt tilbakemelding, og rapporter at egenmelding er et viktig og nødvendig element for at elevene skal forbedre sin læring. Tre av lærerne sier elevene må foreta en egenvurdering hver gang de har mottatt videotilbakemelding. L1 sier: «Når jeg får tilbake egenvurderingen må jeg se om de faktisk har skjønt hva jeg har sagt til de, har de forbedret teksten, og ha de skrevet noe i egenvurderingen som er fornuftig på bakgrunn av de tilbakemeldingene de har fått». L1 sier også at uten egenvurderingen ville det ikke være

noe poeng med videotilbakemeldingene. «Akkurat den delen av prosessen er poenget». Uttalelsen viser at eleven må reflektere rundt sin egen læring og knytte mot læreren sine tilbakemeldinger. Det forholdet at elevene mottar videotilbakemeldingen og hører denne mens lærer er tilstede, åpner opp for den faktiske dialogen som Mahoney et al.(2018) trekker frem som svakhet med videotilbakemelding. I denne økten kan elevene samtale om sin tekst med læreren. Dette skiller videregående skole fra høyskolene ved at i videregående skole er det mindre grupper og større nærhet til lærer enn studentene opplever på mange studier.

Det kan oppfattes som at egenvurderingen er både en måte å tvinge elevene til å høre gjennom videotilbakemeldingene og en kontroll på at de har forstått innholdet i tilbakemeldingen. L1 mener imidlertid at egenvurdering er den vurderingsformen som fører til best læring hos elevene.

Ingen av elevene nevner egenvurdering i svarene på de åpne spørsmålen. To av de lukkede spørsmålene var knyttet til egenvurdering og hvordan elevene oppfattet at denne var nyttig for deres faglige utbytte og som forberedelse til eksamen.



Figur 10 Elevenes nytte av egenvurdering

Ut fra elevsvarene kan vi lese at bare 10% var enig (8%) eller helt enig (2%) i at egenvurdering gir dem et faglig utbytte. Hele 61% er uenig eller helt uenig i denne påstanden. Her er det stor avstand mellom lærerne og elevenes oppfatning av egenvurderingens effekt på læringsutbytte. Dette trenger imidlertid ikke bety at egenvurdering er ineffektivt, men kan bety at egenvurdering er en krevende prosess som elevene ikke liker og derfor rapporterer negativt på dette spørsmålet. Stobart et al (2018) hevder at for at tilbakemeldingen skal være på selv- reguleringsnivå må læreren stille spørsmål som «Hvorfor valgte du å gjøre det på denne måten?» eller «Hvordan kunne du gjort dette annerledes?» (s. 23). Det er mer krevende for elevene å reflektere over denne typen spørsmål på en tekst som de allerede har jobbet mye med, enn å rette opp konkrete

feil som læreren har påpekt og hvor de også har fått forslag til hvordan de kan forbedre.

Ingen av studiene som ser på videotilbakemelding som vurderingsform har egenvurdering med som et av elementene de rapporterer om. Ifølge Mahoney et al. (2018) sin metastudie er det et konsekvent funn at tilbakemeldingene har beholdt fokuset på oppgaven og ingen har prøvd å fremme elevenes ferdigheter i selv-regulering eller å utvikle bedre skjønn i egenvurderingen. En årsak kan være at egenvurdering er et element som kan føre til bedre læring uavhengig av vurderingsform. Egenvurdering er ikke noe som er spesielt for videotilbakemelding men heller knyttet mot innholdet i tilbakemeldingene som gis.

Som oppsummering opplever lærerne at egenvurdering er en viktig del av tilbakemeldingen som de oppfatter som særlig nyttig for læringsutbytte hos eleven. Elevene rapporterer imidlertid liten faglig nytte av egenvurderingen. Det er vanskelig å vite hvorfor elevene opplever så liten nytte fordi dette ikke ble spurt nærmere om i undersøkelsen. Ingen av studiene om videotilbakemelding har egenvurdering med som et element og begrunnelsen kan være at egenvurdering har en effekt uavhengig av hvilken vurderingsform som gis.

#### 5.3.4 Mål og vurderingskriterier

Elevene kan bare vurdere seg selv når de har tilstrekkelig klart bilde av målet for opplæringen og kjennskap til vurderingskriteriene (Black & William, 1998, Stobart et al., 2018). I tillegg påpeker Stobart viktigheten av at kriteriene er diskutert og forklart, og at elevene forstår hva læreren mener.

Tre av lærerne i min studie svarer bekreftende på at de bruker vurderingskriterier som elevene er gjort kjent med når de gir tilbakemelding og når elevene skal foreta egenvurdering. L1 fikk ikke konkrete spørsmål om vurderingskriterier, og kom heller ikke inn på dette selv. Det trenger ikke bety at hun ikke bruker dette, men kan bety at hun opplever det som en selvfølgelighet at disse ligger til grunn.

L2 svarer at hun bruker vurderingskriterier, men: «om de alltid bruker de eller skjønner de, det vet jeg ikke, men ...ja, og av og til kan vi lage dem sammen og, når jeg har lært de en sjanger». L2 sier videre: «Da står det på tavlen og så skriver de. Da har de på en måte de, det kaller jeg vurderingskriterier, da vet de hva jeg vurderer de etter».

Dette ser ut som er gjort i tråd med Stobart et al. (2018) sine råd om at elevene må være kjent med vurderingskriteriene og ha en forståelse for hva de innebærer. L3 har vurderingskriterier i et skjema som han bruker når han gir videotilbakemelding til elevene. Elevene har det samme skjemaet, noe som betyr at de er kjent med vurderingskriteriene uten at det trenger bety at de forstår dem eller kan bruke dem i sin egen vurdering. L4 sine elever må bruke vurderingskriteriene når de foretar egen vurdering. Igjen betyr dette at elevene er kjent med kriteriene uten at det trenger bety at de forstår dem. I spørreskjemaet var det ingen spørsmål direkte knyttet til mål og vurderingskriterier og få elever nevnte dette i svarene på de åpne spørsmålene. Til tross for at bare tre elever nevnte dette, så nevnte ingen av disse elevene det som eneste elementet som ga effektiv tilbakemelding for dem, men mål og kriterier ble nevnt som et av flere element de ønsket tilbakemelding på. Elevsitat: «Konsis tilbakemelding med vekt på læringsmål».

Dawson et al.(2018) fant i sin studie at et av de mest ønskede elementene i tilbakemeldingen var at den refererte til vurderingskriterier. En årsak til at så få av mine elevinformanter trekker dette frem som et ønsket element kan være at dette er noe de har innarbeidet i de fleste fagene som del av undervisningsopplegget og at det derfor regnes som en selvfølgelig del av vurderingen. Bruk av vurderingskriterier har vært et fokusområde i skolen i mange år, og oppleves som kjent og derfor ikke som noe særskilt å trekke frem.

## 5.4 Fordeler og utfordringer med videotilbakemelding

Dette kapitlet tar for seg fordeler og utfordringer som informantene opplever ved bruk av videotilbakemelding i vurderingen. Utgangspunktet er det tredje forskningsspørsmålet i denne studien «Hvilke fordeler og utfordringer opplever elever og lærere med videotilbakemelding?». Kapitlet er videre delt opp to underkapitler: 1) fordeler og ulemper opplevd av lærer, og 2) fordeler og ulemper opplevd av eleven.

### 5.4.1 Fordeler og ulemper opplevd av lærer

Lærere som har prøvd videotilbakemelding er generelt positive til denne vurderingsformen, jf. Tabell 1. Tidligere forskning viser at lærerne rapporterer mulighet til å gi mer omfattende, detaljert og forståelig tilbakemelding og tidsbesparelse i

vurderingsarbeidet som fordeler med videotilbakemelding. Det første punktet om mer omfattende, detaljert og forståelig tilbakemelding er drøftet i kapittel 5.3 om læringsutbytte og vil ikke bli kommentert ytterligere her.

Funnene referert i kapittel 4.4.3.2 viser at to av lærerne rapporterte at de opplevde videotilbakemelding som tidsbesparende, mens to av lærerne sa det var tidskrevende å gi videotilbakemelding og at de ikke opplevde det som tidsbesparende. L3 sier: «Jeg vil virkelig understreke hvor befriende det har vært å finne en vurderingsmåte som sparer meg for å mye tid».

L1 og L4 mener videotilbakemelding er tidskrevende, men sier samtidig at det er verd tiden de bruker fordi de opplever tilbakemeldingen til elevene blir mer omfattende og grundig enn om de skulle gi skriftlig tilbakemelding. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser til at selv om lærerne ofte er skeptisk til at videotilbakemelding kan forbedre deres vurderingspraksis og er redde for at dette er komplekst og tidskrevende, viser forskningen at de fleste lærerne rapporterer at tiden de bruker til å lage videotilbakemelding er enten mindre enn eller sammenlignbar med den tiden de bruker på å gi skriftlige tilbakemeldinger (Crook et al., 2012; Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Moore & Fillings, 2012). Mahoney et al. (2018) trekker imidlertid frem som en svakhet med mye av forskning gjort på dette feltet at mange forskere rapporterer sine egne opplevelser (Lamey, 2015) eller at forskningen er gjort på små utvalg.

Andre fordeler som blir trukket fram av L2 er at det blir mindre travelt i økten på skolen der elevene skal jobbe videre med revisjon av teksten, når elevene har fått en grundig videotilbakemelding. Dette momentet er bare nevnt av denne læreren og ikke rapportert i noen av de tidligere studiene jeg har lest. En forklaring kan være at de fleste studier er gjort på studenter i høyere utdanning, og der er det i liten grad lagt opp til sammenlignbare økter på skolen som det mine lærere rapporterer.

L4 mener også at videotilbakemelding kan være et godt verktøy i differensiering av undervisningen. Dette blir støttet av L2 som sier hun gir mer omfattende tilbakemeldinger til en faglig sterk enn en faglig svak elev. Til den faglig svake velger hun bare ut noen deler som kommenteres og som eleven skal jobbe videre med. Dette synspunktet kan støtte av studier som refererer videotilbakemelding som støttende for de som for eksempel har dysleksi. I videotilbakemelding får de både tale og bilde i tillegg til tekst (Ali, 2016).

Lærerinformantene i min studie rapporterer om få utfordringer for sin egen del når det gjelder for eksempel tekniske problemer med programvare, eller opplasting av videofiler. Dette kan skyldes at de alle er erfarne brukere av videotilbakemelding og har funnet ut hva som fungerer for dem. Tidligere forskning har rapportert vanskeligheter med at videofilene blir for store og derfor tar lang tid å laste opp, eller ikke lar seg laste opp i LMS (Lamey, 2015; Ali, 2016; Henderson & Phillips, 2015; McCarthy, 2012). Det har L2 og L3 løst ved å dele en lenke med elevene i stedet for å laste opp hele filen. Det lærerne sier som kan oppleves som en utfordring er å finne rom hvor de kan sitte uforstyrret når de skal spille inn videoene. Alle fire lærerne rapporterer at de ikke redigerer videoene i ettertid. Da er det desto viktigere at de ikke blir forstyrret når de skal ta videoopptakene. Lamey (2015) påpeker også dette aspektet i sin studie. L2 og L3 rapporterer at de ofte sitter hjemme når de skal lage videoene fordi det er for mye uro på arbeidsrommene på skolen.

#### 5.4.2 Fordeler og ulemper for elever

De fleste studiene viser at elevene responderer positivt på videotilbakemelding som vurderingsform (Mahoney et al., 2018), og foretrekker videotilbakemelding fremfor skriftlig tilbakemelding. Studentene finner at den bidrar positivt til deres læringsutbytte (Mahoney et al., 2018; Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Moore and Filling, 2012; Crook et al., 2012). I denne oppgaven har jeg hovedfokus på lærerens perspektiv og starter med å drøfte lærerens opplevelse av fordeler de mener elevene har med videotilbakemelding, for deretter undersøke om dette samsvarer med elevenes opplevelse og tidligere forskning på området.

Lærerne ble spurt i intervjuet om hvilke fordeler og utfordringer de opplevde elevene hadde ved mottakelse av videotilbakemeldinger. De nevner en grundigere og bedre faglig veiledning som den største fordelen. 95% av elevene opplevde fordeler med videotilbakemelding. De refererer til responsen som grundig, informativ, nøyaktig, at den gir bedre forståelse for feilene de gjør og gir hjelp til å revidere teksten sin. Her ser vi samsvar mellom lærerens opplevelse av fordelene videotilbakemeldingen gir eleven og elevens egen opplevelse av fordelene. Dette samsvarer også med funnene i tidligere forskning (Henderson & Phillips, 2015; Mathisen, 2012; Moore & Filling, 2012; Crook et al., 2012; Turner & West, 2013; Ali, 2016).

I tillegg trekker lærerne frem som en fordel at videoen kan lagres, hentes frem og ses flere ganger i motsetning til ansikt til ansikt samtale. L2 mener denne fordel er så stor at hun trekker frem videotilbakemelding som den klart beste tilbakemeldingsformen. Elevene er helt på linje med lærernes oppfatning, og nevner i tillegg fordelene med å kunne sette på pause og spole frem og tilbake. Noen elever oppfattet også videosamtalen som en individuell og mer personlig samtale med læreren. Hele 89% oppfatter at videotilbakemeldingen kan oppleves som en meningsfull informasjonsutveksling mellom lærer og elev. Dette samsvarer med studentenes svar i Ali (2016) og Lamey (2015) sine studier. En elev sier: «Jeg syntes det er personlig, og man får god tid til å tenke over tilbakemeldingen».

Også andre studier rapporterer at videotilbakemelding kan forbedre forholdet mellom lærer og elev fordi den oppleves som en mer personlig dialog. Dette sier forskning kan skyldes at i videoen kan læreren være mer personlig, bruke humor, vise følelser og gi mer individualiserte tilbakemeldinger (Ali, 2015; Crook et al., 2012; Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; Mathisen, 2012; Moore & Filling, 2012). Det at videotilbakemelding opplevdes som en dialog, kan føre til at eleven blir mer motivert til å forbedre teksten sin etter at de har fått tilbakemeldingen. Dette kan også tolkes som at elevene ønsker mer personlig kontakt med lærerne og oppleve at de blir sett. Her kommer Vygotskys syn på språk og læring inn. Han mente at språklig forståelse og læring skjer når for eksempel læreren og eleven har en dialog om hvordan en oppgave eller aktivitet skal gjøres, og eleven får direkte eller indirekte veiledning (Vygotsky, 1978). Denne dialogen blir tydeligere i videoresponsen enn i vanlig, skriftlig tilbakemelding. Mahoney et al. (2018) peker likevel på at den fysiske interaksjonen mellom elev og lærer er fraværende i videotilbakemelding.

Lærerne i min studie opplever i liten grad at elevene har utfordringer knyttet til mottakelse og bruk av videotilbakemeldingene. En utfordring flere av lærerne trekker frem er lengden på videoene. De påpeker at det er viktig at de ikke blir for lange og mener fem til ti minutter er det optimale. Alle lærerne sier at de prøver å holde seg under ti minutter, men noen elever rapporterer at videoene kan bli for lange og at det blir kjedelig å høre på. En elev sier: «Ulempen kan være at det kan ta litt tid. Du må sitte og lytte gjennom for å få med deg hva du skal gjøre og hvis videoen er litt lang, så kan det være tungt å høre gjennom hele».

Andre utfordringer lærerne tenker elevene kan kjenne på er at det ikke er så lett å finne tilbake i videoen om eleven vil høre hva læreren sa om en konkret ting. En lærer nevner også at hun har opplevd negative følelser og angst fra to elever som syntes at videotilbakemeldingene var ubehagelige og konfronterende å høre på. Det er få elever som nevner at det er et problem å finne tilbake i teksten. Det er bare fem elever som nevner noen tekniske utfordringer som problemer med avspilling, kan bli dårlig lyd og at avspillingsverktøy ikke virker på pc-en. Det viser at det er få av elevinformantene som har denne typen problemer. En årsak kan være at flertallet av elevene har erfaring med å motta videotilbakemelding, i motsetning til mange av studiene som er rapporterer om disse utfordringene. I de fleste studiene er det første gangen elevene mottar videotilbakemelding, og da er det lettere at det kan oppstå feil. Den største ulempen elevinformantene mine referer til er at det ikke er mulig å stille spørsmål til læreren når de hører gjennom videoen. Det er 12 elever som nevner dette. Det samsvarer ikke helt med slik lærerne har skissert at de bruker videotilbakemeldingen; at elevene hører gjennom denne første gangen på skolen mens lærer er tilstede.

## 6.0 Avslutning

Formålet med forskningsprosjektet var å få noen svar på om videotilbakemelding bidrar til et økt læringsutbytte for elevene. I utgangspunktet hadde jeg en antagelse om at det ville det gjøre, fordi jeg selv bruker dette formatet i undervisningsvurderingen og hadde for det meste positive opplevelser med denne formen for tilbakemelding. Jeg har også undret meg over at så få lærere bruker videotilbakemelding, og det var begrunnelsen for lærerperspektivet. Hvordan bruker lærerne videotilbakemelding og opplever de noen utfordringer med dette verktøyet?

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Lærerne og de fleste elevene som har deltatt i min studie kjennetegnes av at de har erfaring med å gi og motta videotilbakemeldinger på innleverte arbeid. Alle lærerne har brukt og videreutviklet metoden gjennom flere år, og tre av klassene deres har mottatt videotilbakemelding på sitt arbeid i to til tre år. Kun en klasse hadde mottatt bare en videotilbakemelding. Videre vil jeg gi en konklusjon på de ulike forskningsspørsmålene med utgangspunkt i funn og drøftinger fra kap 4 og kap. 5.



Det først forskningsspørsmålet i denne studien var:

- Hvilke tekniske og pedagogiske utgangspunkt har læreren for å bruke videotilbakemelding som metode i undervisvurderingen?

Som drøftet i kap.5 innehar lærerne ulik grad av digital kompetanse, men alle fire lærerne anser sin digitale kompetanse som god nok til å være trygge i bruken av digitale verktøy. Det pedagogiske opplegget rundt tilbakemeldingen bærer preg av vurdering for læring tankesettet. Alle lærerne er bevisste på å gi både tilbakemeldinger og fremovermeldinger samtidig som de legger til rette for at elevene skal revidere, ha egenvurdering og refleksjon rundt teksten sin. De ulike elementene i struktureringen av tilbakemeldingene er i tråd med teorien og prinsippene for effektiv vurdering (Stobart et al., 2018; Hattie & Timperley, 2007; Black & William, 1998).

Ut fra funnene i min studie har lærerne som anvender videotilbakemelding i sin vurderingspraksis, både i formativ og summativ vurdering, nok digital kompetanse til at de føler seg trygg i bruken av digitale verktøy. I tillegg virker det som alle har tro på at prinsippene for vurdering for læring er viktig for å gi tilbakemeldinger til elevene som fremmer nettopp læring.

Det andre forskningsspørsmålet i denne studien var:

- Hvordan opplever elever og lærere at vurdering ved hjelp av videotilbakemelding bidrar til læringsutbytte hos eleven?

I denne studien har ikke hensikten vært å måle om videotilbakemelding gir effektivt læringsutbytte, men å undersøke elevenes og lærernes opplevelse av læringsutbytte som følge av videotilbakemelding. Alle lærerne hadde en klar oppfatning av at elevene presterte bedre som følge av videotilbakemeldingene. Tre av lærerne brukte videotilbakemelding på alle skriftlig innleverte tekster. Det betyr at det er vanskelig å sammenligne med for eksempel skriftlige tilbakemeldinger, eller trekke en konklusjon på om det er videotilbakemeldingen som er årsak til læringsutbytte eller om fremgangen skyldes andre faktorer som fremovermeldingene og muligheten til å kunne revidere teksten sin. Elevene er også samstemte i sine svar om at videotilbakemeldingene bidrar til deres læringsutbytte. De begrunner læringsutbyttet med mer informativ, grundig og

konkret informasjon og tydelige fremovermeldinger. Både lærerne og elevenes opplevelser samsvarer med tidligere forskning på effekten av videotilbakemelding.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet studien prøver å gi svar på er:

- Hvilke fordeler og utfordringer opplever eleven og læreren med videotilbakemelding?

Både lærere og elever opplever flere fordeler enn utfordringer med videotilbakemelding som metode i undervisvurderingen. En årsak til at begge parter opplever få utfordringer kan være at de fleste av mine informanter er erfarne brukere av videotilbakemeldinger, og derfor har funnet måter å håndtere de faktorene som trekkes frem som utfordringer.

Utfordringene som ble trukket frem av noen få informanter og fra tidligere forskning er knyttet til opplasting og nedlasting av filer, dårlig lyd, lange videoer og vanskeligere å bruke i ettertid på for eksempel prøver. Fordelene som ble rapportert var mer informative og nyttige tilbakemeldinger, gir konkrete eksempler på hva og hvordan eleven kan forbedre seg, kan ses flere ganger og at videotilbakemelding føles mer personlig og som en samtale med lærer. Fordelene som rapporteres er klart større enn utfordringene, noe som i seg selv gjør at denne vurderingsformen kan være verdt å prøve ut for flere.

Som svar på den overordnede problemstillingen «Hvordan bruker et utvalg lærere i videregående skole tilbakemelding i formativ vurdering for å fremme læring hos elevene?» vil jeg først trekke frem at videregående skole avviker noe fra høyskoler fordi det ofte er mindre grupper og større nærhet til elevene. Samtidig har hver lærer flere fag de underviser i samtidig.

Lærerne i min studie bruker videotilbakemelding både i formativ og summativ vurdering. Tilbakemeldingsmetoden brukes fordi lærerne har en overbevisning om at den gir et bedre læringsutbytte for elevene gjennom mer og bedre informasjon, samtidig som informasjonen gir fremovermelding som skal brukes i et helhetlig opplegg hvor revidering av oppgave og egenvurdering inngår. Lærerne mener at alle elementene må være på plass for at elevene skal få et læringsutbytte, og at videotilbakemelding i seg selv ikke er tilstrekkelig.

## 6.2 Pedagogiske implikasjoner av funnene

Basert på funnene og de teoretiske drøftingene har denne oppgaven noen forslag til lærere når det gjelder formativ vurdering. Det er viktig at elevene får oppleve ulike former for tilbakemelding slik at de har et grunnlag for å bestemme hvilken tilbakemeldingsform de foretrekker. Lærerne kan variere tilbakemeldingsformen i første termin og la elevene få evaluere tilbakemeldingsformene for deretter å velge hva de opplever som best.

I lys av resultatene i denne studien er det ikke bare formen på tilbakemeldingen som er viktig, men strukturen og innholdet i tilbakemeldingen er også viktige faktorer. Det er i tillegg avgjørende at elevene får mulighet til å bruke tilbakemeldingen til å revidere tekstene sine mens de fremdeles holder på med tema og de ser nytten av tilbakemeldingene. Revidering av tekst og egenvurdering knyttet til egen tekst og innholdet i tilbakemeldingene bør gjøres på skolen og med lærer til stede slik at elevene får mulighet til å ha en muntlig dialog med lærer om tilbakemeldingene. Ut fra de positive tilbakemeldingene som er rapportert både av lærere og elever, og den lave terskelen for å ta i bruk screencastingprogrammer vil jeg anbefale lærere å prøve videotilbakemelding som metode i undervisvurderingen.

Vurderingsformen kan både effektivisere deres vurderingsarbeid og tilbakemeldingene kan oppleves som mer meningsfulle og nyttige for elevene. Det er viktig å bli kjent med verktøyet videotilbakemelding og bruken må knyttes opp mot prinsippene for effektiv læring (Stobart et al., 2018; Hattie & Timperley, 2007, Black & William, 1998) og vurdering for læring (Udir, 2018).

På spørsmålet stilt innledningsvis om hvorfor ikke flere lærere bruker videotilbakemelding når det rapporteres å være mer effektivt enn skriftlig tilbakemelding, er det ikke et klart svar. Jeg vil likevel prøve å trekke frem noen årsaker til at få bruker det.

Den mest opplagte årsaken er at lærerne kanskje har hørt om videotilbakemelding, men har lite kunnskap om hva det faktisk innebærer å bruke denne tilbakemeldingsformen. Det er ukjent farvann og i en ellers travel og presset skolehverdag bruker man ikke tid til å på eget initiativ å sette seg inn i nye emner. Lærerne trenger å få demonstrert og prøvd hvordan verktøyet faktisk fungerer. De må også få presentert elever og læreres opplevelser av fordeler og ulemper med videotilbakemeldingene. Dette må skoleledelsen sette av tid til, for eksempel i en fellestidsøkt eller en planleggingsdag.

I tillegg er nok tidsaspektet en viktig faktor. Det vil ta noe tid å bli kjent med og innarbeide gode rutiner for bruk av dette formatet i vurderingen. Før metoden kan oppleves som tidsbesparende vil det kanskje være mer tidskrevende, og da må læreren ha andre motiver enn bare tidsbesparelse for å velge å bruke dette som metode. Et siste aspekt jeg vil trekke frem er dialogen, eller mangel på faktisk dialog. Noen lærere vil oppfatte dette som en monolog, og vil ikke være så trygg på seg selv at de ikke må ha en «perfekt» innspilt video for å dele den med elevene.

### 6.3 Videre forskning

Denne studien har undersøkt lærerens perspektiv på tilbakemelding og funnet hvordan de bruker videotilbakemelding i sin vurderingspraksis. I tillegg har den sett på i hvilken grad de opplever at videotilbakemeldingen bidrar til elevenes læringsutbytte. Det er behov for mer forskning for å forstå hvordan videotilbakemelding kan bli et verktøy som både bidrar til mer tidseffektiv tilbakemeldingspraksis for lærerne og samtidig gir et bedre læringsutbytte for elevene. Mahoney et al. (2018) påpeker i sin reviewstudie at det er gjort lite forskning på om det faktisk gir en læringseffekt å bruke videotilbakemelding i forhold til andre tilbakemeldingsformer. Det vil derfor være behov for en mer omfattende studie som varer over lengre tid der man kan måle effekten på læringsutbyttet for elevene. Det er også behov for å studere hvordan lærerne gir tilbakemelding i videoene og undersøke om det er noen endringer etter hvert som de får mer erfaring med denne vurderingsformen. Til slutt vil jeg nevne at det også er behov for forskning på elevenes motivasjon knyttet til deres involvering i tilbakemeldingene. Elevenes involvering og bruk av tilbakemeldingen er en avgjørende faktor når det gjelder effektiv tilbakemelding, og dersom elevene ikke bruker tilbakemeldingene aktivt skjer det ingen læring.

### 6.4 Avsluttende kommentar

Denne studien har økt min forståelse av formativ vurdering og suksesskriterier for at tilbakemeldingen faktisk skal gi et bidrag til elevenes læringsutbytte. Den lærdommen tar jeg med meg inn i mitt videre arbeid som lærer hvor det klart vil bli en endring i min vurderingspraksis. Det kan være utfordrende å forske på egen skole og på et tema forskeren selv har erfaring med. Analyser og tolkninger som er foretatt i denne studien vil være påvirket av mine erfaringer, men jeg har etterstrebet å løfte frem informantenes

perspektiv og stemmer i oppgaven. Etter hvert som jeg jobbet med oppgaven og lærte mer så jeg at min egen erfaring med videotilbakemelding hadde begrensninger, og det gjorde det lettere å legge vekk egne tanker og synspunkter og konsentrere meg om informantenes meninger.

Jeg håper denne studien kan gi lærere noe innsikt i hva videotilbakemelding innebærer og hvordan denne vurderingsformen oppleves av både elev og lærer. Videre håper jeg den kan inspirere noen lærere eller skoler til å utvikle sin vurderingspraksis og prøve ut videotilbakemelding som en alternativ vurderingsform.

## Litteraturliste

- Ali, A. D. (2016). "Effectiveness of Using Screencast Feedback on EFL Students" *Writing and Perception*. English Language Teaching 9 (8): 106–121. Hentet fra: [www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/60976](http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/60976)
- Bakla, Arif (2017). *An Overview of Screencast Feedback in EFL Writing: Fad or the Future?* Conference Paper: International Foreign Language Teaching and Teaching Turkish as a Foreign Language (27-28 April, 2017), Bursa, Turkey. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/322804886\\_An\\_Overview\\_of\\_Screencast\\_Feedback\\_in\\_EFL\\_Writing\\_Fad\\_or\\_the\\_Future](https://www.researchgate.net/publication/322804886_An_Overview_of_Screencast_Feedback_in_EFL_Writing_Fad_or_the_Future)
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, King's College London, Departement of Education & Professional Studies.
- Crook, A., C. Mauchline, S. Maw, C. Lawson, R. Drinkwater, K. Lundqvist, P. Orsmond, S. Gomez, and J. Park. 2012. "The Use of Video Technology for Providing Feedback to Students: Can It Enhance the Feedback Experience for Staff and Students?" *Computers and Education* 58: 386– 396. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.025>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Molloy, E. (2018). *What makes for effective feedback: staff and student perspectives*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018- VOL.44, No.1, s.25-36. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/324845211\\_What\\_makes\\_for\\_effective\\_feedback\\_staff\\_and\\_student\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/324845211_What_makes_for_effective_feedback_staff_and_student_perspectives)
- Dysthe, O. (2013). *Dialog, samspill og læring*. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. In Krumsvik & Säljö (Eds.), *Praktisk Pedagogisk Utdanning*. en antologi (pp. 81-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga, (2014). *Vurderingspraksis. Klasseromsvurdering og læring*. Akershus fylkeskommune. Hentet fra: <https://vurderingspraksis.files.wordpress.com/2014/12/publication.pdf>
- Erstad, Ola. (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (2.utg.)

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). *Conditions under which assessment supports students' learning*. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31 Hentet fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.2281&rep=rep1&type=pdf>
- Halvorsen, A. (2018). *Filmede gruppesamtaler- fremtidens vurderingsform?* Masteroppgave, HVL.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London: Routledge. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9198-8>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Henderson, M., and M. Phillips. (2015). “*Video-Based Feedback on Student Assessment: Scarily Personal*.” *Australasian Journal of Educational Technology* 31 (1): 51–66. Hentet fra: <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Kelentric, M., Helland, K. og Arstorp, A.T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanning.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krumsvik, R.J. (2019). (red). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering- Digitaliseringsstrategi for grunnpoplæringen 2017-2021*. Hentet 03.10.2019 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/k\\_d\\_framtid\\_forny\\_else\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/k_d_framtid_forny_else_digitalisering_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet, Stm. 28 (2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec5>

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju*. 2.utg, Oslo: Gyldendal akademisk
- Lamey, A. 2015. "Video Feedback in Philosophy." *Metaphilosophy* 46 (4-5): 691–702. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/meta.12155>
- Mahoney, P., Macfarlane, S., Ajjawi, R. (2018). *A qualitative synthesis of video feedback in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 24:2, 157-179. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Mathisen, P. (2012). *Video Feedback in Higher Education – a contribution to Improving the Quality of Written Feedback*. *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 7, 02. 97-113. Hentet fra: [https://www.idunn.no/dk/2012/02/video\\_feedback\\_in\\_higher\\_education\\_a\\_contribution\\_to\\_impr](https://www.idunn.no/dk/2012/02/video_feedback_in_higher_education_a_contribution_to_impr)
- McCarthy, J. (2015). "Evaluating Written, Audio and Video Feedback in Higher Education Summative Assessment Tasks." *Issues in Educational Research* 25 (2): 153–169. Hentet fra: <https://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.pdf>
- Moore, N. S., and M. L. Filling. (2012). "Feedback: Using Video Technology for Improving Student Writing." *Journal of College Literacy and Learning* 38: 3–14. Education Source (93708035). Hentet fra: [storage.googleapis.com › wzukusers › documents](https://storage.googleapis.com/wzukusers/documents)
- Nicol, D. J., and D. Macfarlane-Dick. 2006. "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice." *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2015:8: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, M. B., & Pettersson, T. (2003). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i*



- lærerutdanning (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, 9(5), 1-6.  
Hentet fra: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Røykenes, K. (2008). *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en beri*. Forskning 04/08. Hentet fra:  
<https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/125672.pdf>
- Smith, K. (2009). *Samspeillet mellom vurdering og motivasjon*. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith. (Red.) *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (1.utg. s. 23-39) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Stobart, G., Boyd, E., Green, A., Hopfenbeck, T.N. (2019). *Effective feedback: The key to successful assessment for learning*. Oxford University Press.
- Stannard, R. (2008). *Screen capture software for feedback in language education*. Hentet fra: <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Stannard.pdf>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A.H.(2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. 1. Utgave. Oslo: Cappelen damm AS
- Turner, W., and J. West. 2013. “*Assessment for ‘Digital First Language’ Speakers: Online Video Assessment and Feedback in Higher Education.*” *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25 (3): 288–296 Hentet fra:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029131.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Skrivestrategier for revisjonsfasen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laringog-trivsel/lareplanverket/grunnleggende->

[ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-medskrivning/skrivestrategier1/skrivestrategier-for-revisjonsfasen/](#)

Utdanningsdirektoratet (2018). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring* (2010-2018) Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Wisniewski, B., Zierer, K., Hattie, J. (2020). *The Power of Feedback Revisted: A meta-analysis of educational feedback research*. Hentet fra: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M. & Siljan, H. H. (red.) (2018). *101 digitale grep -en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.. Harvard University Press

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



12.2.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Lærere og elevers bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering i ulike fag i videregående skole

##### **Referansenummer**

340656

##### **Registrert**

01.02.2020 av Britt Heidi Sivertsen - 105063@stud.hvl.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Aslaug Grov Almås, aslaug.almas@hvl.no, tlf: 4799731491

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

brisiv, 105063@stud.hvl.no, tlf: 41255130

##### **Prosjektperiode**

20.01.2020 - 31.12.2020

##### **Status**

04.02.2020 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **04.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.02.2020. Behandlingen kan starte.

##### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

#### DEL MELDESKJEMAET MED VEILEDER

Du må dele prosjektet med din veileder. Dette kan du gjøre ved å trykke på "Del prosjekt" oppe til venstre i meldeskjema. Hvis du da velger "Inviter bruker" kan du legge til mailadresse til de du ønsker å dele prosjektet med, samt administrere tilganger ("Kan redigere" gir mulighet til å endre meldeskjema), pass på at mailadressen er riktig stavet. Merk at de vil også ha tilgang til en eventuell "Datahåndteringsplan" og til å se meldingsdialogen, de har imidlertid ikke mulighet til å sende meldinger til oss

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### «Bruk av videotilbakemelding i formative vurdering»

#### Til lærere

Jeg er mastersstudent i IKT i læring og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven har den foreløpige tittel «Bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering». Mitt overordnede mål er et ønske om å bidra til å utvikle ny kunnskap om vurderingspraksisen i skolen gjennom å undersøke om videotilbakemelding er en vurderingsform som lærer og elev opplever som læringsfremmende og effektiv.

#### Ansvarleg for forskingsprosjektet:

- Institusjonen Høgskulen Vestlandet avd. Stord
- Masterstudent Britt Heidi Sivertsen
- Masterveileder Aslaug Grov Almås

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi jeg vet at du bruker video som verktøy når du gir tilbakemeldinger på skriftlig arbeid til elevene dine. I denne studien er utvalgsriteriet at du som lærer har erfaring med bruk av videotilbakemelding i vurdering av elevenes skriftlige arbeid.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta innebærer det at du må ha gitt videotilbakemelding på et skriftlig arbeid til elever i løpet av dette skoleåret. Du må også delta i et intervju på 35-45 minutter, og være villig til å ta et oppfølgingsintervju om nødvendig. Intervjuet vil omfatte emner som din opplevelse av bruk av video som tilbakemeldingsverktøy sett ut fra et lærerperspektiv og din opplevelse av elevenes læringsutbytte.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

Jeg skal ikke bruke navnet ditt eller noe informasjon som kan avsløre hvem du er. Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, men kan bli utsatt til høsten 2020. Ved prosjektslutt vil lydopptakene fra intervjuet bli slettet og informasjonen du har gitt gjennom intervjuet vil bli presentert skriftlig i min masteroppgave. All informasjon i masteroppgaven vil bli anonymisert, som vil si at verken du eller skolen vil bli nevnt med navn i oppgaven.

#### Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

1. Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
2. Få rettet personopplysninger om deg
3. Få slettet personopplysninger om deg
4. Få utlevert kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)

5. Sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler personopplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen Vestlandet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Det er frivillig å delta:**

Det er heilt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket uten å gi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og ikke inkludert i masteroppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hvordan kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf. 412 55 130 eller e-post: [Britt.Heidi.Sivertsen@vlfk.no](mailto:Britt.Heidi.Sivertsen@vlfk.no) . Kontaktperson hos HVL er personvernombud Trine Larsen - Trine Larsen [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no). Studien er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata AS. En kan ta kontakt med dem på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2020

-----  
(Dato/ Signert av prosjektdeltaker,)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **«Bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering»**

#### **Til elever**

Jeg er mastersstudent i IKT i læring og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke et utvalg lærere og elevers opplevelser av videotilbakemelding som tilbakemeldingsform i undervisvurderingen. Tilbakemeldingen skal gjelde for skriftlig arbeid elevene har gjort i et utvalgt fag der de har fått videotilbakemelding.

#### **Ansvarleg for forskningsprosjektet:**

- Institusjonen Høgskulen Vestlandet avd. Stord
- Masterstudent Britt Heidi Sivertsen
  
- Masterveileder: Aslaug Grov Almås

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta fordi jeg har kontaktet læreren din og forhørt meg om han/hun er villig til å være med på dette forskningsprosjektet, og om også elevene i en av hans/hennes klasse kunne tenke seg å være med. Utvalgsriterier er at en må ha mottatt videotilbakemelding på et skriftlig arbeid i løpet av dette skoleåret. Det er fire lærere og fire klasser fra forskjellige trinn som får henvendelse om deltakelse, så det blir en gruppe på rundt 120 elever.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet så innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta ca.10-15 minutter. Spørreskjemaet inneholder påstander der du skal velge hvor enig eller uenig du er med den påstanden. Påstandene kommer til å omhandle ditt forhold til tilbakemeldinger du har fått av læreren din i et fag. Det blir også kanskje noen åpne spørsmål der du selv skriver dine tanker om tilbakemeldingen. Programmet SurveyXact vil bli benyttet til spørreundersøkelsen. Det vil bli lagt ut en lenke på ITL til undersøkelsen. Dersom foreldre/foresatte vil se spørreskjemaet før du skal svare på den, så kan de ta kontakt med meg på forhånd.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:**

Jeg skal ikke bruke navnet ditt eller noe informasjon som kan avsløre hvem du er. Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, men kan bli utsatt til høsten 2020 . Ved prosjektslutt vil spørreskjemaene bli slettet og informasjonen du har gitt gjennom spørreskjema vil bli presentert skriftlig i min masteroppgave. All informasjon i masteroppgaven vil bli anonymisert, som vil si at verken du eller skolen vil bli nevnt med navn i oppgaven.

## **Dine rettigheter:**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

1. Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
2. Få rettet personopplysninger om deg
3. Få slettet personopplysninger om deg
4. Få utlevert kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
5. Sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

## **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler personopplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen Vestlandet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Det er frivillig å delta:**

Det er heilt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket uten å gi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og ikke inkludert i masteroppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Hvordan kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf. 412 55 130 eller e-post: [Britt.Heidi.Sivertsen@vlfk.no](mailto:Britt.Heidi.Sivertsen@vlfk.no). Kontaktperson ved HVL er personvernombud Trine Larsen - Trine Larsen personvernombud@hvl.no. Studien er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata AS. En kan ta kontakt med dem på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av videotilbakemelding i formativ vurdering», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta ved å fylle ut spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 31.12.2020

-----  
(Dato/Signert av prosjektdeltaker)



## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Lærere:

##### Innledning – Generell informasjon

Si litt om temaet for samtalen – informasjon om studien og forskningsspørsmålene som vil være utgangspunkt for spørsmålene i intervjuet

Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet

Informere om frivilligheten og muligheten for å trekke seg fra deltakelse i studiet.

Få bekreftelse på at informanten har lest informasjonsskrivet og at de har signert at de ønsker å delta

Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

Informere om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak

Start opptak

##### Overgangsspørsmål - Erfaring

Hvor lenge informanten har vært lærer?

Hvilke fag informanten underviser i? Trinn? Studiespesialiserende el. Yrkesfag?

Hva fikk deg til å starte med videotilbakemelding? Hvor lenge (antall år ) har du holdt på med videotilbakemelding?

Opplever du at denne formen for tilbakemelding passer bedre i noen fag enn andre?

##### Hoveddelen – Fokusområdet

*Hvilket teknisk og pedagogisk utgangspunkt har læreren for å bruke videotilbakemelding som metode i undervisvurderingen?*

Hvordan bruke videotilbakemelding og hvorfor (pedagogisk utgangspunkt)

##### **Kan du beskrive hvordan du bruker videotilbakemelding i vurderingsarbeidet?**

- Brukes videotilbakemelding hele tiden? Hvorfor /Hvorfor ikke?
- Bruker du videotilbakemelding som undervisvurdering eller som sluttvurdering?
- Må elevene jobbe videre med teksten etter at de har fått tilbakemelding? (Hvorfor/hvorfor ikke)

**Hva er forskjellen på den muntlige og skriftlige tilbakemeldingen du gir. Er det planleggingsfasen, innholdet, vurderingsskjema eller annet?**

**Hvorfor bruker du videotilbakemelding som vurderingsform? (pedagogisk utgangspunkt)**

**Opplever du at videotilbakemelding er tidsbesparende for deg som lærer når du vurderer?**

Utfordringer - (teknisk utgangspunkt)

*Hvilke utfordringer opplever eleven og læreren med videotilbakemelding?*

**Hvordan vil de beskrive sin digitale kompetanse?**

**Hvordan oppleves den tekniske delen ved bruk av videoverktøy i tilbakemeldingen?**

**Er det vanskelig?**

Redigerer du videoene før du publiserer dem til elevene? Evt. Hvorfor ikke?

Ser du gjennom videoene før du publiserer?

**Opplever du at elevene har noen tekniske problemer med videotilbakemeldingene?**

Hvor lang er vanligvis videotilbakemeldingen? Hvorfor?

Kan du nevne noen helt konkrete fordeler m/videotilbakemelding som verktøy i vfl?

Kan du nevne noen konkrete ulemper m/videotilbakemelding som verktøy i vfl?

Lærerens opplevelse av elevenes nytte av videotilbakemelding.

*Hvordan opplever elever og lærere at vurdering ved hjelp av videotilbakemelding bidrar til læringsutbytte hos eleven?*

**Hvordan opplever du elevenes faglige utbytte av videotilbakemelding?**

Elevene rapporterer positivt på det faglige utbyttet.

**Hvordan opplever du at elevene bruker videotilbakemeldingene?**

Opplever du at det er noen forskjell i hvordan elevene bruker videotilbakemelding vs skriftlig tilbakemelding på ITL?

Hva gir du tilbakemelding på? (Er dette det samme i alle fag?)

- Prosessen
- Innholdet
- Retter opp konkrete ting

**Elevene rapporterer at videotilbakemelding øker motivasjonen for å jobbe med faget. Hva mener du er årsaken til dette?**

**Hvilken type tilbakemelding mener du er mest nyttig for eleven når du skal gi fremovermelding eller vurdering for læring?**

- **Skriftlig**
- **Videotilbakemelding (lyd, bilde, evt. Tekst)**
- **En-en samtale med lærer**
- **Egenvurdering**
- **Medelevvurdering**

## **Avslutning**

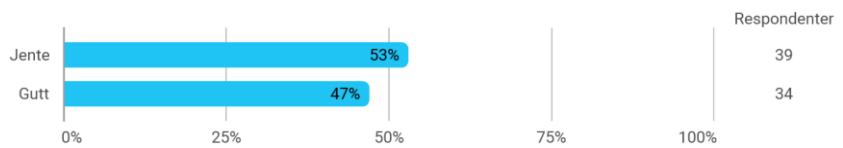
Kort oppsummering og forsikring om at jeg forstår informanten riktig?

Er det noe informanten vil legge til?

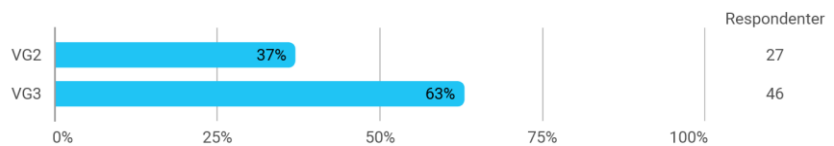
Takk for intervjuet

## Vedlegg 5: Resultater fra spørreundersøkelsen

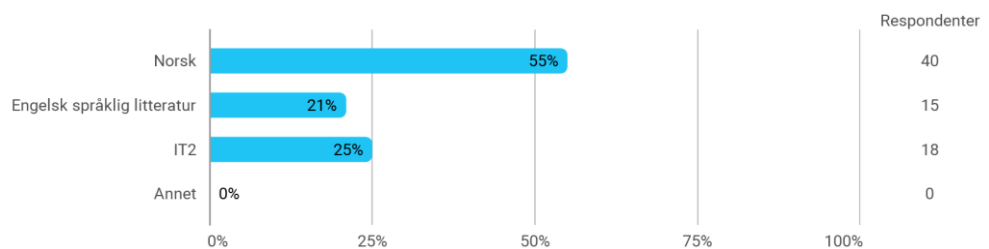
### Kjønn



### Klassetrinn

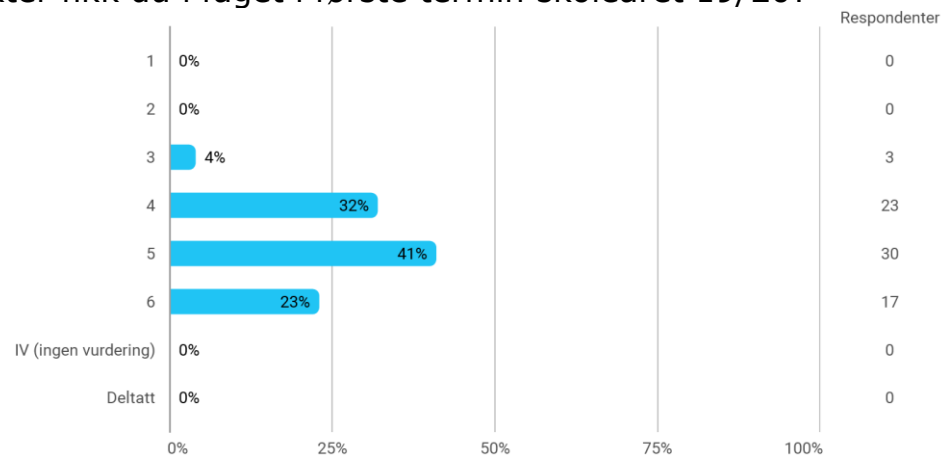


### Fag

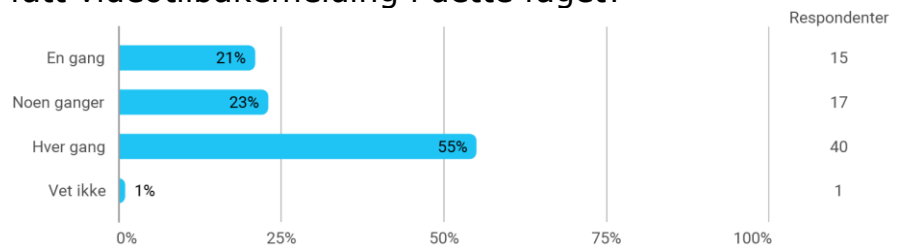


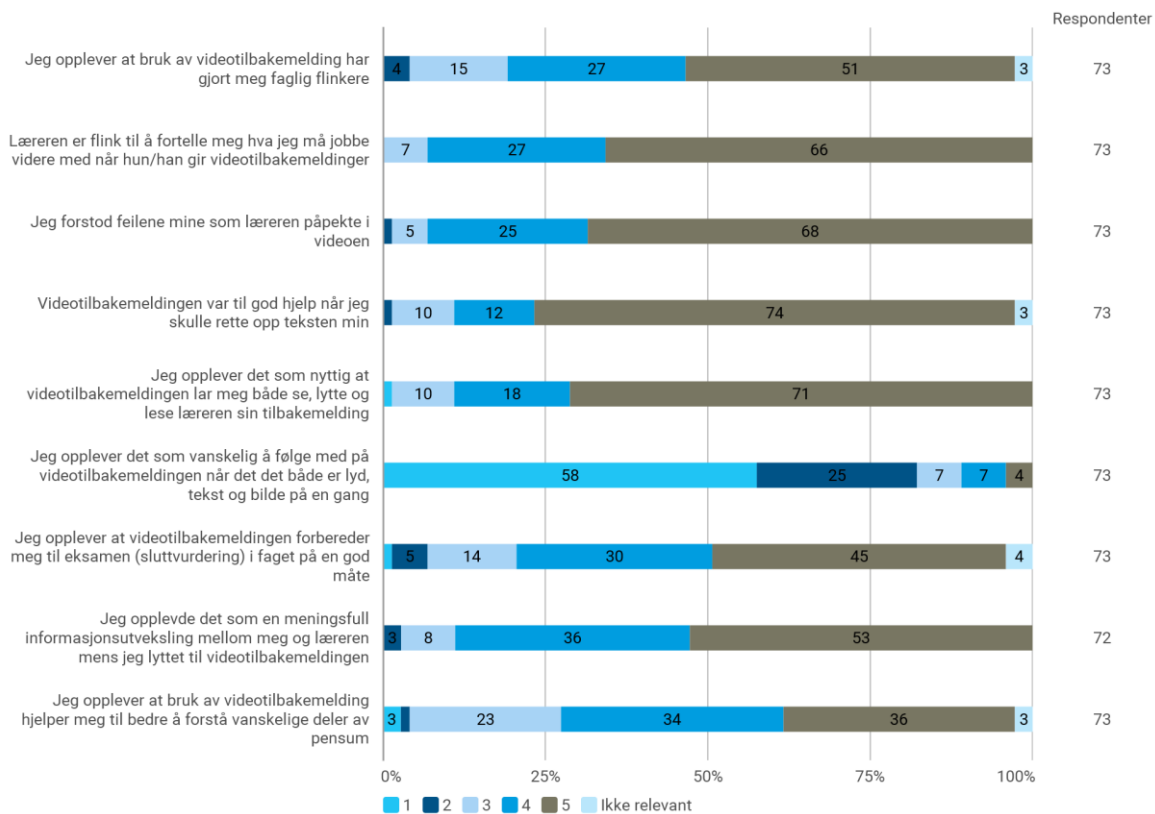
### Fag - Annet

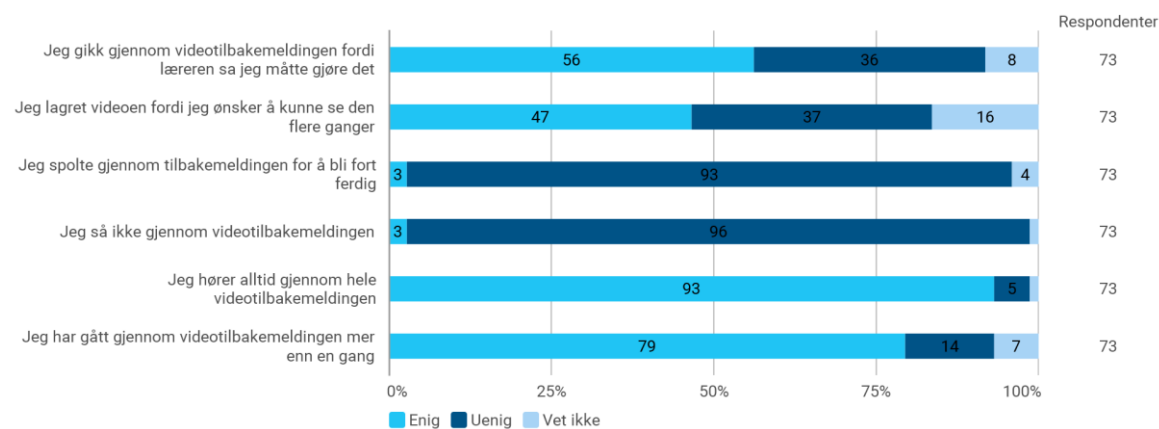
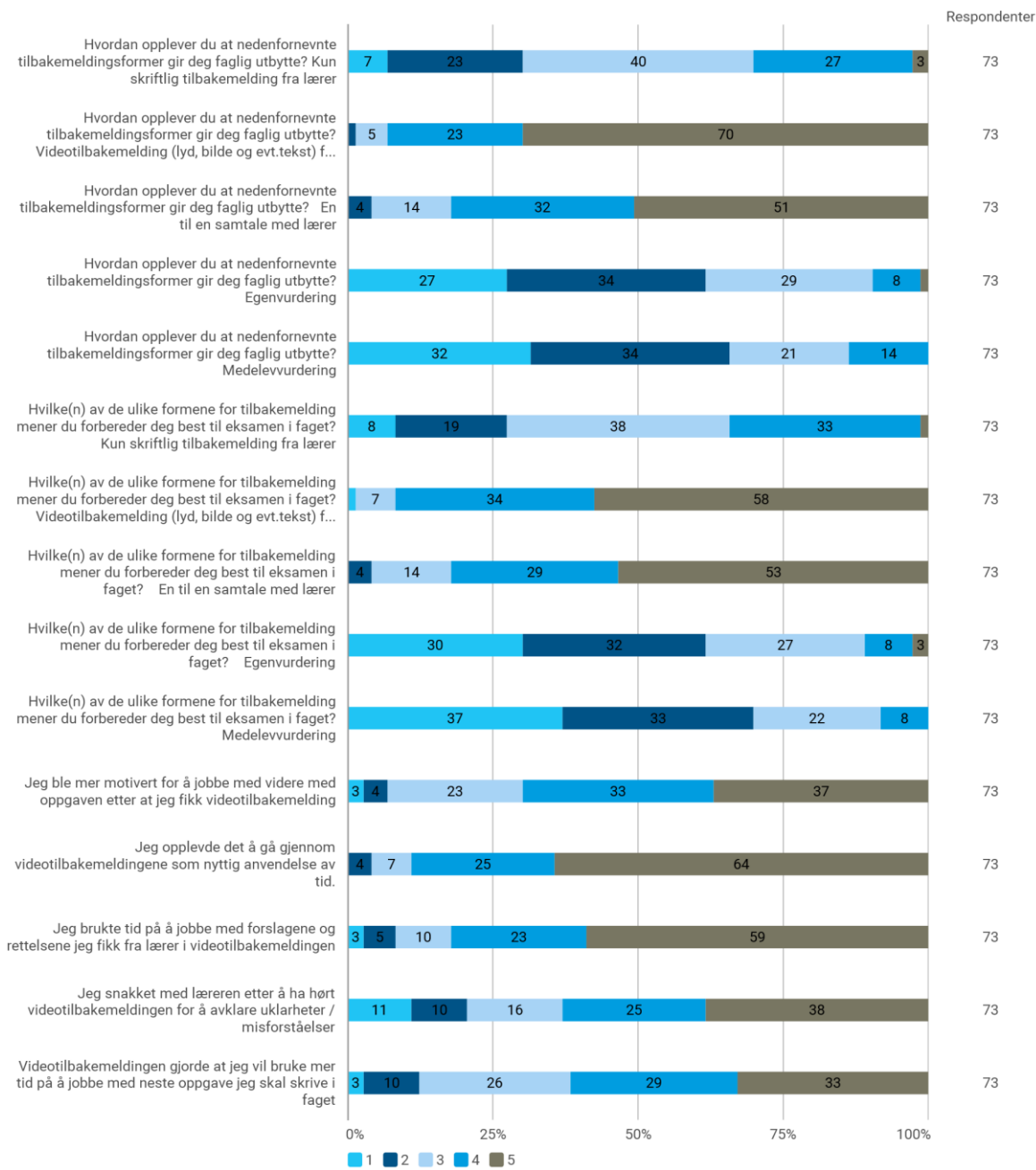
#### Hvilken karakter fikk du i faget i første termin skoleåret 19/20?

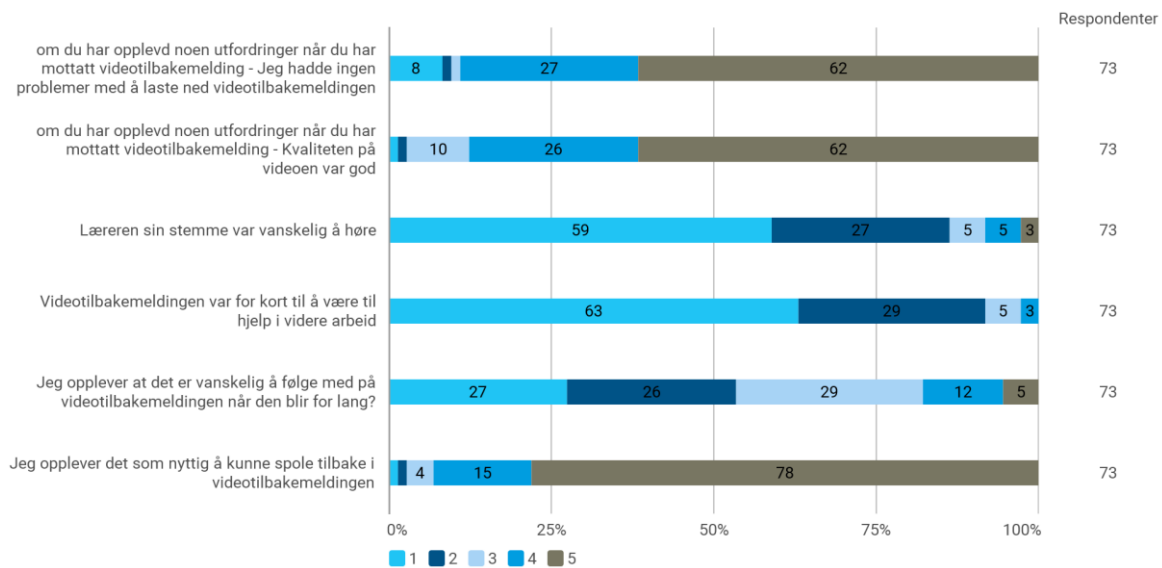


#### Hvor ofte har du fått videotilbakemelding i dette faget?









## Hvilke momenter ønsker du skal være med i en tilbakemelding for at den skal være nyttig og gjøre at du forbedrer deg faglig?

- At læreren forteller hva som må gjøres/endres for å oppnå høyest mulig karakter.
- Konkrete tilbakemeldinger på forbedningsmuligheter med min tekst, samt tips til hva jeg bør holde fokus på fremover.
- Kort om hva som er gjort bra og som skal fortsettes med. En del fokus på hva som kan gjøres bedre. Gi forslag til hva som må endres på, og litt hinting til hvordan det kan bli bedre.
- Jeg ønsker å få tilbakemelding på hva jeg får til i teksten, hva som kan rettes og ev. hva man kan se litt nærmere på. Det er også fint om man får en framovermelding på hva man kan huske til neste gang.
- Hva jeg har gjort bra og hva som eventuelt må forbedres
- Utdypning av hva forberedelsepotensiale er men også hva en har gjort bra og bør fortsette å gjøre.
- Går gjennom de mest sentrale feilene med tips til forbedringer.
- En kort stikkordsliste som oppsummerer
- At læreren sier hva hva man skal erstatte i teksten, eller bytte om på.
- -Setningsoppbygging, tegnsetting og avsnitt
  - rettskriving
  - struktur
  - sammenheng
  - forslag til endringer
- For at tilbakemeldingen skal være nyttig og for at jeg skal forbedre meg faglig ønsker jeg at videoen peker på hva som var bra og dårlig, men ikke minst også hva som var bra som kunne blitt enda bedre med noen enkle grep.
- Forbedringspotensilet
  - Hva som er dårlig/bra
  - Konkrete eks på det som kan gjøres bedre
  - Retttinger, og hva de betyr. Man forstår ikke læreren visst hun bare understreker hva som er feil, det må forklares.
  - Feil, hvordan fikse de
  - Konkrete eksempler som viser et brede mangler med teksten. Forklaring av dette.
  - Både hva som er bra som jeg kan fortsette å gjøre, og hva som trenger forbedring og hvilke forbedringer og hvordan jeg kan gjøre disse.
  - Jeg synes det er viktig å kommentere hva som er bra og hva jeg må jobbe videre med, samt. påpeke grammatiske feil som blir gjentatt i teksten.
  - Forklaringer på hva som er galt, og hvorfor. Samt hinte til/ si hva som bør gjøres for å rette feilen.
  - Det som er gjort riktig og er bra, men også det som ikke er gjort riktig.
  - Hva kan jeg gjøre bedre, og hvordan kan jeg gå inn for å lære det.

- Hva som var bra  
Hva som var dårlig  
Forklaring av hvorfor det var dårlig/kunne gjøres bedre.  
At lærer forklarer om det jeg har gjort som h\*n mener jeg kan gjøre bedre er dirkede feil, eller akseptabelt men kan løses på en bedre måte.
- Jeg ønsker å høre hva jeg gjorde bra og hva jeg kan forbedre meg på. Gjerne også en klar oppsummering med hva jeg bør jobbe med for å nå neste karakter.
- Hva som var bra med koden, og forslag til hvordan jeg burde endret på koden
- - Generelle feil jeg gjør, samt eksempler på enkelttilfeller hvor jeg har gjort denne feilen.
  - At ting som er gjort bra blir påpekt, slik at jeg husker på å gjøre dem neste gang også.
  - At det pekes ut områder hvor jeg kunne gjort det bedre, men min løsning til en viss grad fungerer.
  - Begrunnelser for karakter basert på læringsmålene og kravene i oppgaven.
- - Eventuelle feil jeg har gjort, enkle som store feil
  - Eventuelle ting jeg kunne gjort annerledes, og bare hva kunne jeg gjort og hvordan
  - Løsning på oppgaven fikk vi i etterkant, men bare en løsning i vårt dokument kanskje, og hva vi kan gjøre bedre med vår metode å løse slik oppgaver på.
- Eksempler på hvordan det kunne ha blitt gjort bedre
- Den beskriver mangler og hva jeg må gjøre bedre.
- Konsis, med vekt på læremål.
- Konkret hva jeg kan forbedre, men også hva jeg gjorde bra og kan gjøre likt neste gang
- Vet ikke
- Peker ut spesifikke setninger/avsnitt som er gode og dårlig og forklarer hva som er bra/dårlig  
Spesifikke eksempler på hvordan teksten kan bli forbedret
- Hva en skal ta med seg videre og hva en kan huske på til neste gang
- Forklare feilen jeg gjorde, og kanskje komme med et forslag til å endre den.
- At lærer sier hva som er bra med teksten min, og hva som kan endres på. Gjerne konkrete "feil" som jeg kan rette opp i, men gjerne også mer generelle som jeg kan være obs på neste gang jeg skriver en tekst. Lærer kan godt gi en framovermelding.
- - forslag til forbedring, ikke bare utpeking av feil
  - beskrivelse av hvorfor noe ikke falt i smak/passet inn
  - om rettelsene er generelle og noe man kan jobbe med videre, eller om de er spesifikke til oppgaven/sjangeren
- Jeg ønsker at både innhold, struktur og språk kommenteres, både positivt og hva som kan bli bedre når det kommer til alle disse momentene.
- Noen som kan konkret som kan forbedres i teksten, og noe som en kan tenke på over tid. Jegtenker også det er viktig at en får ros for det som er bra med teksten
- klart budskap om hva som bør forbedres
- den bør kommentere på struktur, språk og innhold.
- konkrete eksempler på hva som kan gjøres bedre
- etter å ha prøven
- -Mine feil og tilbakemelding på hvor jeg kan finne de rette svarene slik at arbeidet med rettingen blir letter.
  - Hva som er bra slik at jeg vet dette til neste gang.
  - Teksten jeg har skrevet må være med i tilbakemeldingen slik at jeg ser feilene og kan rette de samtidig som jeg hører på videoen.
- Eg ønsker at momentene som skal være med i video tilbakemelding skal være relevante kommentarer som går ut på vurderingskriterier innenfor norskfaget og temaet som blir skrevet om, og ikke læreren subjektive mening om det som blir skrevet. Ønsker at læreren skal ha et objektivt syn på teksten og vurdere det faglige innholdet i teksten utifra det som står på vurderingskriterier
- Hva som fungerer godt med teksten min, hva som er uklart og må rettes på, og gjerne eksempler på andre momenter jeg kan trekke inn eller utdype for at teksten skal bli så bra som mulig.
- Feil, forslag til forbedringer og tips.
- Både positive og negative tilbakemeldinger
- Veldig spesifikke tilbakemeldinger eks. hva jeg må gjøre og hvordan jeg må gjøre det.
- hva jeg gjorde feil og hvordan jeg kan rette opp i det slik at jeg forbedrer meg. + Hva jeg må tenke på til neste gang.
- Det er viktig å få med det jeg har gjort bra, slik at jeg vet at jeg ikke trenger å jobbe med det til neste gang, og forslag til hvordan jeg kan gjøre det bedre.

- At man forklarer hva jeg har gjort feil og hva jeg må nøyaktig jobbe med for å forbedre meg til neste gang. At læreren også kan komme med eksempler til hvordan jeg kan formulere teksten på nytt igjen.
- Både hva som gjør en tekst god og hva som må gjøres for å forbedre den. Si noe litt generelt på slutten om hva som må jobbes med, ikke bare påpeke enkeltfeil. Se det store bilde, hjelpe meg å vite spesifikt hva som må jobbes med.
- Oppsummering med forbedringspotensiale, de største feilene jeg gjør, mulige løsninger osv.
- hva jeg konkret må jobbe hardere og bedre med som en helhet for å gjøre det bedre. i stedet for gjerne å påpeke småfeil eller engangs-feil.
- Jeg ønsker at læreren forteller meg hva som var bra og ikke bra, men begrunne hvorfor det er og ikke er det. Uten begrunnelse vet jeg ikke hva eller hvordan jeg skal rette på det.
- Hva som var bra, utdypelse på kommentarene og hva som kan gjøres bedre
- Bra gjennomgang av feil, men også nevnelser av positive sider ved prøven. Alternativer og ikke bare utpekelse av at noe er feil
- Retting på grammatikk, retting på setningsoppbygging. Tilbakemelding på innhold i teksten og forbedringer som kan bli gjort, og oppbyggingen. Tilbakemelding på ting eg kan bli bedre på og øve mer på, men også tilbakemelding på det som var bra. Eksempler på hva som skal til for å forbedre teksten.
- I video-tilbakemelding synes jeg det er nyttig å vite hva jeg har gjort bra og bør fortsette med, og hva jeg må endre/jobbe mer med, eller fjerne. Jeg synes også det er fint å få vite litt om hva jeg kunne ha lagt til hvis jeg manglet noe innholdsmessig.
- Jeg ønsker at tilbakemeldingen skal være lett tilgjengelig slik at jeg kan se den flere ganger. Slik husker jeg bedre hva jeg må forbedre. Jeg synes det er viktig å ha med hva jeg må bli bedre på, men og hva jeg har gjort bra. Da kan jeg fortsette å gjøre det jeg fikk til.
- rettelser på detaljer  
hva jeg kunne hatt med, erstattet eller fjernet for å gjøre teksten bedre

Fant du disse momentene i videotilbakemeldingen du fikk? Hvis ikke, hva mener du kunne vært gjort bedre/annerledes?

- Å få klarer rammer på potensialet til øking av karakter.
- Noen ganger, det hender at når videoene blir litt vel lange at momentene går litt tapt.
- Ja
- Jeg pleier å finne disse momentene i videotilbakemeldingene jeg mottar fra min lærer.
- Hvis det er noe som går igjen blant hele klassen lager gjerne lærer en video som dekker kollektive problemer i tillegg til videoene til hver enkelt elev. Dette gjør jo at innholdet i de personlige videoene er mindre, men læringsutbyttet er det samme.
- Oftere utdypning av forbedring enn forklaring på hva en har gjort bra og hvordan en kan opprettholde dette eller hvorfor det du skrev var bra.
- Nei
- Jeg fant disse momentene stort sett hver gang.
- Ja, jeg fant disse momentene i videotilbakemeldingen jeg fikk. Kunne gjerne fått det i enda større grad.
- Fan det meste, hadde foretrukket å ha i større grad konkrete eks på hva jeg kunne ha skrevet
- Ja
- Ja
- Ja. Ha overgang til nye poeng mer tydelig.
- Ja
- Jaaa, absolutt!
- Ja
- Det er ikke alltid like lett å få med seg forklaringen til læreren, derfor kan samtaler fungere bedre. Videoer er mer effektiv da, og jeg kan spørre i timen hvis jeg lurte på noe.
- Ja fant alle momentene
- Læreren gikk gjennom hva jeg gjorde bra og hva jeg kunne gjøre bedre - helt klart. Det jeg savner er heller hvordan jeg skal nå neste karakter.
- Ja, delvis
- Ja, jeg fikk ganske god tilbakemelding på alle momentene.
- Ja
- Ble forklart ett eksempel, men ikke vist



- Ja
- ja
- Ja
- Vet ikke
- Jeg er fornøyd med videotilbakemeldingene jeg har fått
- Delvis, bare på slutten kunne man oppsummert til videre på en måte
- Jeg finner disse momentene i videoene jeg får.
- Ja jeg fikk som oftest disse momentene.
- av og til
- Som oftest finner jeg alle disse momentene i tilbakemeldingen. Noen ganger kan det være rettinger som er gjort, men som ikke blir kommentert og da kan det være at jeg ikke forstår disse helt.
- Ja i stor grad, men kan være vanskelig å finne ut hva man kan jobbe med over en lengre periode.
- Jeg synes at disse momentene kom greit frem
- jeg har fått gode tilbakemeldinger
- JA
- ja
- Ja
- Det varierer litt fra gang til gang
- ja
- Ja, disse var i videotilbakemeldingen.
- Ja
- Fant en del, men mye av tilbakemeldingene føles mer som personlig preferanse enn hvordan en tekst blir bedre.
- Jeg finner disse momentene i videotilbakemeldingene vi får og er veldig fornøyd.
- ja jeg fant dette i videotilbakemeldingene jeg har fått.
- Ja jeg fikk det.
- Ja, læreren min er veldig flink til å gi tilbakemeldinger
- Ja
- nja. det var mer hva jeg gjorde feil i den spesifikke oppgaven som ble snakket om. ikke noe særlig om hva jeg generelt kan bli bedre på.
- Ja
- Ja b
- ja fant alt, skulle helst hatt kanskje en liten pekepinn til hvordan jeg skal forbedre teksten
- Eg fikk alle de momentene i videotilbakemeldingen.
- Jeg mener jeg fikk alle de nevnte momentene i mine tilbakemeldinger, og dette synes jeg har vært veldig hjelpsomt. Jeg synes også lærer har vært flink til å påpeke hvorfor jeg burde endre/legge til, eller beholde det jeg har skrevet.
- Ja, det gjør jeg.
- ja

### Hva mener du er fordelene(e) og ulempene(e) ved å motta videotilbakemelding?

- Fordelene er det at ved en eventuell samtale kan man fort glemme hva man snakket om, og skriftlig så står det kanskje ikke så utfyllende som i en video. For i en video, som både inneholder tekst og lyd, samtidig som man kan ha den lagret på datamaskinen til en annen vurdering eller eksamen, er mye bedre for min læring og utvikling i et fag.
- En muntlig tilbakemelding er vanligvis mye mer utfyllende enn en skriftlig tilbakemelding. Når en får tilbakemelding på video kan en se den muntlige tilbakemeldingen så mange ganger en vil, istedenfor at man glemmer den med en gang noe som fort skjer med bare en samtale. Man kan også sette tilbakemeldingen på pause, og jobbe med en og en ting.
- Fordelene er at man kan se den flere ganger og se nøyaktig hva lærerne mener i teksten. Ulempene er at man kan ha problemer med avspilling o.l.
- Fordelene er at man kan spole frem, tilbake og sette på pause når jeg vil.
- Fordelene er at det gir et bra og grundig svar på hva du kan bli bedre på, og lærer kan forklare hvorfor de bedømmer som de gjør. Ulempene er at de kan bli ganske lang og det er vanskelig å gå fra video til tekst for å rette dem.
- Fordel: Får en slags kommunikasjon med læreren. Kan gå tilbake for å høre læreren flere ganger.

Ulempe: Ikke ansikt til ansikt samtale. Kan være læreren har oversett elementer i teksten.

- + God læring av det du gjorde feil
  - Når man ikke har face to face blir det vanskelig å forklare hvordan jeg kan forandre på feilen til neste gang, i andre tekster
- Fordelen er at man vet nøyaktig hvor i teksten man har gjort feil, eller kan gjøre endringer. For meg er ikke det noen spesielle ulemper bortsett fra at man av og til kan misforstå hva læreren prøver å si.
- fordelene med det er mange! man kan se gjennom videoen flere ganger, spole fram og tilbake, og virkelig få rettet på det som blir kommentert. man kan ha teksten man har skrevet, oppe sammen med videoen for å rette underveis. man kan også gå tilbake til videoene ved et senere tidspunkt.
- Fordelene ved å motta videotilbakemelding er at språket til læreren er mye mer muntlig og forståelig, i motsetning til det skriftlige og faglige språket vi har fått på papir eller datamaskin. Ulempene er at det tar mye tid å se på videoen og prøve å rette samtidig, så det hadde vært ønskelig å få tilbakemeldingen på video og skriftlig på Itslearning.
- Ser egt bare fordeler, men kanskje noen opplever også ulemper
- Ulempen: Lærerne bruker lang tid
- Mindre samtaler m lærer

Fordeler:

- nøyere forklaring
- Se det igjen, og høre hva læreren sier.
- Bevis når læreren retter feil :)
- Fordeler: grundig tilbakemelding, lett å se gjennom igjen
- Ulemper: Ikke mulighet å stille spørsmål underveis
- Ulempe er at det ofte blir nødvendig å spole tilbake i teksten slik at man får forstått eller tatt innover seg poengene. Å skrive ned alt mens man ser videoen blir ofte demotiverende. Ofte lite oversiktlig.

Flere medium gjør at man lærer bedre??

- Du får bedre forståelse for hva som trenger forbedring, og du har tilbakemeldingen lagret på pcen og kan se når læreren retter oppgaven din. Dette er i motsetning til skriftlige tilbakemeldinger hvor du bare skumleser igjennom og mister arket med tilbakemeldingen etterpå. Ingen ulemper unntatt at VCL ikke funker på pcen min.
- Fordel: Mye lettere å forstå hva som er bra og dårlig med teksten når noen snakker kontra skriftlig.
- Ulemper: Kommer ikke på noe.. Noen av videoene er kanskje litt lange.
- Det er en veldig fin måte å få tilbakemelding på, som man kan se om og om igjen. Det blir ikke lengre en uklarhet om hva tilbakemeldingen var på sist prøve.
- Fordeler: Lettere å få med seg enn skriftlig, lettere å forstå. Kan spoles tilbake og lagres. Læreren viser samtidig som de forteller.
- Ulemper: Jeg kan ikke spørre om jeg lurte på noe der og da. Kan ikke lese gjennom fort på en eksamen/prøve pga jeg trenger lyd
- Fordelen er at jeg føler at man får gått gjennom mer grundig, og forklart bedre hva som var bra og dårlig og hvorfor. Spesielt i IT er det også veldig nyttig at det er lett å se nøyaktig hvor i programmet/oppgaven lærer er.

Ulempen er vel at det er vanskeligere å se igjennom tidligere oppgaver raskt f.eks under neste prøve, og hvis det er en spesifikk kommentar man har lyst å se på på nytt, kan det være tungtvint å måtte leite gjennom hele videoen etter den spesifikke kommentaren.

- Hovedfordelen slik jeg opplever det er at jeg kan spole frem og tilbake om det er noe jeg lurte på. Videre får jeg se nøyaktig hvor i koden jeg kan endre på noe, og evt. hva. Jeg har ikke opplevd noen ulemper med denne tilbakemeldingsformen.
- Fordel: Mye tydelig hva som er riktig og galt med koden
- Ulemper: Kan bli litt mye noen ganger, og kanskje litt kjedelig
- Fordeler:
  - Det blir bedre forklart hva som er feil, og hvordan det kan gjøres bedre, ettersom det visuelt vises i teksten/oppgaven.

Ulemper:

Ikke stort med ulemper, liker video bedre enn skriftlig tilbakemelding. Likevel er samtaler

best, hvor jeg kan spørre spørsmål om arbeidet mitt, dette kan jeg jo ikke direkte med en videotilbakemelding - men kan jo ta det opp i en time.

- Fordeler er jo at det er lett å følge med og spole tilbake hvis jeg ikke får med meg noe. Kan også se den på nytt igjen hvis det var noe jeg lurte på eller ikke husket.

Ulempen er jo at du ikke kan stille spørsmål til lærer under videoen eller hvis de sier noe du ikke skjønner, men hvis lærer i tillegg går rundt neste timen, så skal ikke det være noe problem.

- Fordeler: får mer informasjon på kortere tid, kan tas vare på uten nødvendighet for skanner (i motsetning til papir), gir ofte rom for ekstra informasjon og eksempler som tar for mye tid til å skrive ned i tekst.

Ulemper: Datastørrelse (ville ikke sjekket tilbakemelding over mobildata på bussen for eksempel), serverlagring og personvern (plasseres videoene på youtube eller eksterne tjenester?), krever at læreren har nok datakunnskaper til å ta opp video av seg og (ofte) sin egen skjerm, krever mikrofon og utstyr.

- Er mer detaljmessig enn andre tilbakemeldinger.
- Fordeler: Mer personlig, kan kanskje gå mer i dybden

Ulemper: Mindre oversiktlig formidling av kunnskap, vanskeligere å finne tilbake til konkrete punkter

- Fordelen er at det er en muntlig tilbakemelding fra lærer, der du hele tiden kan se i oppgaven hva han snakker om. Du kan også se tilbake på den senere og når du vil. Ulempen i forhold til en vanlig samtale med lærer er at du ikke kan spørre om du ikke forstår noe, men det kan du gjøre om du i tillegg får mulighet til en samtale med lærer
- fordel du får læreren sitt innblikk.
- Det går ikke for alle, som betyr at for de det ikke virker for vil de ikke ha en god tilbake melding å jobbe med senere.
- Fordel: lett tilgjengelig og forståelig tilbakemelding  
ulempe: lyd kvaliteten kan noen ganger være litt dårlig så det blir vanskelig å få med hva som blir sagt
- Fordel er at det er mer grundige enn skriftlig og enklere i tillegg til at hvis man skal gjøre det i virkeligheten blir det mye vente tid per elev, ulempe kan være at det som blir kommentert ikke alltid er noe man forstår eller sliter mest med
- Det er en fordel at feilene dine blir forklart på en forståelig måte, ikke bare med ord, men også visuelt.  
En ulempe (og fordel) kan være at du må se hele videoen for å vite alle feilene dine. Ikke alle elever vil se denne videoen, og dermed ikke få vite hva feilene deres er.
- Fordel: kan spole tilbake og se den flere ganger. Ofte kan lærer også si mer i forhold til å skrive en tilbakemelding.

Ulempe: Kan blir misforståelser - må da snakke med lærer i ettertid noe som kan ta mye tid.

- veldig bra å høre begrunnelse for retting og at læreren kan utdype

men man må selv oppsøke læreren om man har spørsmål, i motsetning til i en en til en samtale

- Fordelene er at tilbakemeldingen blir grundigere og mer visuell. Jeg ser ingen store ulemper med videotilbakemelding.
- Kan oppstå tekniske problemer, og du får ikke komme med spørsmål eller meninger til læreren. Likevel er det klart bedre enn å få en skriftelig tilbakemelding ettersom en får en større forståelse for hva som kan forbedres.
- Jeg synes det er personlig, og man får god tid til å tenke over tilbakemeldingen

Jeg ser ingen spesielle ulemper utenom det at man ikke kan spørre underveis i tilbakemeldingen, no som man ofte lærer av

- fordeler: du kan høre på det læreren sier samtidig som du kan se lærerens rettingsforslag i teksten. Det gjør det lettere å forstå og forhindre misforståelser. det er også greit å kunne spole tilbake i tilbakemeldingen. ulempen er at det kan bli dårlig lyd.

- Fordeler er jo at det er mulig å se flere ganger og pause, i motsetning til når man snakker med en lærer. Syntes ikke det er så mange ulemper med det.
- det har fordel, fordi jeg kan se igjen failen mine
- Elevene forbereder seg bedre. Ulempen er at elevene får ikke snakket direkte med læreren. Det blir kjedelige å følge med innimellom for det er altfor mye snakking.
- Fordeler:
  - Kan se videoen flere ganger slik at man husker tilbakemeldingene.
  - Viser direkte hvor i teksten feilene er.
- Ulemper:
  - Dersom man skal stille spørsmål så må man gjøre det senere.
- Fordelen er at du kan se videoen flere ganger og høre på tilbakemeldinger mens du går gjennom teksten.
- fordelene er at jeg kan forbedre tekstene mine og få en bedre forståelse av hva som gjør en tekst god, og hva jeg må bli flinkere til å inkludere eller utdype. For meg som er elev er det vanskelig å vite hva lærerne er på jakt etter i min tekst, hva jeg skal trekke inn eller utelate, hvilke momenter som passer sammen og hvordan dette bør struktureres på en god måte. Skriftlige tilbakemeldinger gir ikke samme forståelse og oppklaring som videotilbakemeldinger.

Jeg ser egentlig ingen spesielle ulemper med denne typen tilbakemelding.

- Man får bedre oversikt over feil.
- Fordelene er at vi får en mer detaljert forklaring over hva som var bra og dårlig, og det er lettere å forstå hva læreren mener
- Til tider vanskelig å vite hva læreren mener, man kan liksom ikke stoppe og spørre videoen om man ser på den hjemme.
- Fordelen er at man lærer virkelig grundig, og man kan spole tilbake og at man har den videoen for alltid. Ulempen kan være at det ikke alltid er mulig å snakke en og en med læreren om videoen.
- fordelene er at jeg kan gå tilbake å se på det før eksamen, og det er mer oversiktlig, jeg skjønner hele tiden hvor læreren er i teksten

er ingen ulemper

- Jeg synes det er en fordel å kunne lytte og samtidig se hva jeg må jobbe med og hva jeg har vært flink til. Etter å hatt en muntlig samtale er det ikke alltid jeg husker hva jeg må jobbe med, og det er ikke alltid jeg forstår det læreren mener når jeg bare får en skriftlig tilbakemelding. Derfor synes jeg det er lettere og bedre å motta en videotilbakemelding. Jeg kan da spole tilbake og se nøyaktig hvor problemene ligger og hvordan jeg kan forandre det og jobbe med det. For meg er det ingen ulempe, bortsett fra hvis det er dårlig kvalitet på videoen og vanskelig å høre etter, men det har jeg aldri opplevd før.
- Jeg mener fordelene er at man kan se hva som må jobbes med, i stedet for å bare få en karakter. I tillegg får læreren sagt mye på kort tid, og tilbakemeldingen er konsis. Jeg ser ikke mange ulemper ved å motta videotilbakemelding.
- Vet ikke om noen ulemper, kanskje annet enn at det kan være upraktisk å finne frem videoen. Ellers så mener jeg at en videotilbakemelding er den beste formen for tilbakemelding på alle måter.
- videotilbakemelding er nok den beste tilbakemeldingsformen så langt. man har en tendens til å ikke bry seg om tilbakemeldingene når de bare står der på et ark sammen med tilbakemelding. det er også mulighet for å høre det som blir sagt om og om igjen, som er ekstremt viktig og bra. videotilbakemeldinger kan også være surrete og tidskrevende. det kan også gjøre folk nervøs, angstfull og trist med tanke på at det er en veldig direkte tilbakemeldingsform som gjør at man gjerne føler seg blodslitt og naken mens noen forteller deg hva som er galt med arbeidet ditt. som selvfølgelig ikke tas lett på. det er i hvertfall mitt inntrykk.
- Ulempen kan være at det kan ta litt tid. Du må sitte og lytte gjennom for å få med deg hva du skal gjøre og hvis videoen er litt lang, så kan det være litt tungt å høre gjennom hele.

Fordelene er at en kan gå tilbake til videoen når man skal rette på teksten sin, og det er lettere for læreren å forklare muntlig gjennom å vise teksten slik at man bedre forstår hva læreren prøver å fortelle.

- Jeg kan gå tilbake og se tilbakemeldingen flere ganger om jeg føler behov for det. Læreren kan forklare mer utdypende mens vedkommende retter og derfor blir det både

en mer menneskelig kontakt enn ved skriftlig tilbakemelding og enklere å forstå tilbakemeldingen

- Fordelene er å ha mulighet til å høre gjennom flere ganger, få konkrete tilbakemeldinger og at man har det videre til eksamen og andre prøver. En ulempe er at man må bruke litt tid på det, men det er ingen stor ulempe
- Fordelene er at du liksom får gå gjennom teksten med læreren din og høre tilbakemeldingen mer grundig enn hvis det bare noen setninger på skrevet ned. Det er en veldig god måte å fortære teksten og fagkunnskap. Eg har ikke hatt noen ulemper med videotilbakemelding.
- Jeg ser nesten bare fordeler med videotilbakemelding da jeg får gått ordentlig gjennom teksten min på nytt igjen, og får rettet det som må rettes på. Med videotilbakemeldingene til min lærer ser jeg ingen ulemper, ikke noen som jeg kommer på hvertfall.
- Den største fordelen er at jeg kan gå tilbake og høre den mange ganger. Ulempen kan være at man kan bli utålmodig om videoen er veldig lang.
- fordeler: korte, enkle å forstå, lett å finne tilbake til, fint med både lyd og bilde

ingen ulemper

## E-post

## Samlet status

