



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Runa Buene
Kandidatnr.:	202
HVL-id:	151078@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32077
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

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

MASTEROPPGÅVE

Elevar si forståing og nytte av faglege
tilbakemeldingar

Students' perception and utility of classroom
feedback

Runa Buene

Master i læring og undervisning

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiarar: Linda Moen Rebni og Ann Karin Sandal

28.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Faglege tilbakemeldingar er identifisert som ein nøkkelstrategi innanfor læring og undervisning, men ein veit mindre om korleis tilbakemeldingar vert forstått og nytta av elevane. Føremålet med denne studien er å få innsikt i ungdomsskuleelevar si forståing og nytte av faglege tilbakemeldingar. Eit kvalitativt design har blitt nytta i form av semistrukturerte djupneintervju. Informantane i studien er ungdomsskuleelevar frå ein skule i Vestland fylke. Studien er avgrensa til informantane sine synspunkt og erfaringar, og føreslår ulike tiltak for korleis tilbakemeldingspraksisen kan betrast. Studien byggjer på teori og forskning knytt til faglege tilbakemeldingar og korleis elevar og lærarar kan utøve god praksis med tanke på tilbakemeldingar som fremjar læring, samt anna relevant forskning og litteratur på feltet.

Gjennom informantane sine framstillingar viser det seg at elevane opplev faglege tilbakemeldingar som læringsfremjande, så sant innhaldet er relevant, positivt utforma og at tilbakemeldinga kjem på rett tidspunkt. Studien set lys på at elevane treng opplæring i korleis utøve eigenvurdering og kvarandrevurdering, som vert fremja som ein viktig del av formativ vurdering. Gjennom elevane sine skildringar og erfaringar kom det òg fram korleis dei ulike aspekta ved tilbakemeldingane kan påverke elevane sin motivasjon, samt at elevane vert medvitne om kva dei må fokusere på i eiga læring og fagleg utvikling.

Studien gir ingen mogelegheit for generalisering, derimot løftar studien fram elevane si forståing og opplevde nytte frå deira perspektiv. Dette kan vera nyttig informasjon for lærarar som arbeider i skulen, fordi lærarane får innsikt i korleis elevar reflekterer og opplev tilbakemeldingane dei møter i skulekvardagen.

Abstract

Feedback to students has been identified as a key strategy in learning and teaching, but we know less about how feedback is understood by students. The purpose of this study is to gain more insight into lower secondary students' perceptions of classroom feedback and how this feedback will be useful further on in the students' academic development. A qualitative design with semi-structured in-depth interviews has been used. The informants in the study are from a lower secondary school in Norway. The study is limited to the informants' views and experiences, and suggests different types of measures for how the feedback practice can be improved. The study is based on various theoretical perspectives related to classroom feedback and how pupils and teachers can execute good feedback practice to enhance learning, as well as relevant literature and research in the field.

Through the informants' responses, it shows that the students experience academic feedback as promoting learning, if the content is relevant, positively designed and that the feedback comes at the right time. The study sheds light on the fact that pupils need training in how to exercise self-assessment and peer assessment, which is presented as an important part of formative assessment. Through the students' descriptions and experiences, it also emerged how the various aspects of the feedback can affect the students' motivation, and that the students become aware of what they must focus on in their own learning and development.

The findings in this study cannot be generalized, however, the study contributes to highlight pupils' understanding of feedback that enhances learning, and what the pupils' perceived benefit is from the various classroom feedback that they give and receive in classroom situations. This can be useful information for teachers who work in schools, because teachers can gain an insight into how students reflect and experience feedback they encounter in their everyday school life.

Takk til

Då er eg kommen til vegs ende med masteroppgåva, og for ein lærerik prosess dette har vore.

Eg ynskjer å takke elevane som har delteke i studien. Utan dykk ville ikkje denne oppgåva blitt noko av. I tillegg vil eg takka lærarane som rekrutterte dei kjekke elevane, takk for at de tok dykk tida til å leggje til rette tid og rom for gjennomføring av intervju.

Stor takk til rettleiarane mine, Linda Moen Rebni og Ann Karin Sandal. De har halde hovudet mitt på rett stad og gitt meg god rettleiing frå start til slutt. De har utfylt kvarandre på ein god måte, og vore til betydeleg hjelp. Takk for fine samtalar og konstruktive tilbakemeldingar.

Og takk til sambuaren min, Eskil. Takk for mange gode middagar, mekking av sykkel, vatning av blomar – og mykje mykje meir.

Sogndal, mai 2021

Runa Buene

Innholdsliste

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Fagleg kontekst.....	2
1.3 Føremål og problemstilling.....	3
1.4 Sentrale omgrep og presiseringar	3
2 Teori.....	4
2.1 Vurdering i skulen.....	5
2.1.1 Formativ og summativ vurdering	6
2.1.2 Vurdering for læring	6
2.1.3 Undervegs- og sluttvurdering.....	8
2.1.4 Eigenvurdering og kvarandrevurdering.....	10
2.2 Faglege tilbakemeldingar	11
2.2.1 Kvifor faglege tilbakemeldingar?.....	11
2.2.2 Korleis utforme faglege tilbakemeldingar	13
2.2.3 Ein modell for læringsfremjande tilbakemeldingar.....	16
2.2.4 Elevperspektivet på faglege tilbakemeldingar	18
3 Metode	20
3.1 Val av design.....	20
3.1.1 Kvalitativt forskingsintervju.....	21
3.1.2 Barn og unge som informantar	21
3.2 Datainnsamlinga	22
3.2.1 Intervjuguiden	22
3.2.2 Utvalsprosessen.....	23
3.2.3 Presentasjon av informantane	24
3.2.4 Gjennomføring av intervjua	24
3.3 Analyseprosessen	25
3.4 Kvalitetssikring.....	28
3.4.1 Validitet	28
3.4.2 Reliabilitet.....	29
3.5 Forskingsetiske omsyn.....	30
4 Presentasjon av funn	31
4.1 Skilje mellom nyttige og mindre nyttige tilbakemeldingar	31
4.1.1 Konkrete, tydelege og positive tilbakemeldingar.....	31
4.1.2 Negative tilbakemeldingar	32
4.1.3 Tidspunkt og kontekst	33

4.2 Innhald i tilbakemeldingane	34
4.2.1 Oppgåvenivå.....	35
4.2.2 Prosessnivå	36
4.2.3 Sjølvreguleringsnivå.....	37
4.2.4 Personnivå	38
4.3 Kommunikasjon og relasjonar	39
4.4 Motivasjon.....	41
4.5 Oppsummering av funna	43
5 Drøfting.....	44
5.1 Korleis forstår eit utval ungdomsskuleelevar faglege tilbakemeldingar?	44
5.1.1 Kva tilbakemeldingar får elevane og kva tilbakemeldingar ynskjer dei?	45
5.1.2 Kvaliteten på tilbakemeldingane.....	47
5.1.3 Tidspunkt og kontekst	49
5.1.4 Kvarandrevurdering.....	50
5.1.5 Elevane si eigenvurdering.....	52
5.2 Kva fører tilbakemeldingane til?	54
5.2.1 Konkret bruk av tilbakemeldingar	54
5.2.2 Medviten om kva eg må betre og kva eg må bruke tid på.....	55
5.2.3 Eleven sin motivasjon	57
6 Avslutning	58
6.1 Oppsummering av hovudfunn.....	58
6.2 Kritiske refleksjonar	60
6.3 Veggen vidare.....	61
7 Litteraturliste.....	62
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	66
Vedlegg 2: Intervjuguide	69
Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD	71

1 Innleiing

Dette kapittelet tek føre seg bakgrunn for val av tema, og kvifor eg tykkjer temaet er interessant og aktuelt. Vidare vert det gjort ein kort presentasjon som set temaet i fagleg kontekst. Deretter vert studiens føremålet og problemstilling presentert, før det i slutten av kapittelet vert gjort greie for sentrale omgrep og presiseringar som ligg til grunn for forskingsprosjektet.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Faglege tilbakemeldingar i skulen har i fleire studiar vist seg å vera effektivt for elevar si læring og fagleg utvikling (Black & Wiliam, 1998b; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007), der tilbakemeldingar er ein sentral del av vurderinga fordi læring skjer gjennom bruk av formative tilbakemeldingar (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Vurdering i norsk skulekontekst har i hovudsak to føremål: den skal fremje læring, og gi informasjon om og uttrykkje den kompetansen elevane har oppnådd (NOU 2014: 7). Forskrift til opplæringslova § 3-10 (2020), som skildrar føremålet med undervegsvurderinga, fortel at alle elevar skal delta i vurdering av eget arbeid, reflektere over eiga læring og forstå kva dei skal læra og korleis dei kan arbeide vidare for å lære meir. I praksis betyr dette at elevar, på alle trinn og i alle fag, skal imøtekomma vurderingsforskrifta sitt innhald. Her vert faglege tilbakemeldingar eit verktøy som lærarar og elevar kan nytte for at elevane skal meistre dei forskriftsfesta krava som er gjeldande i dagens skule. I teorien verkar dette fint og flott, men for at dette skal vera nyttig for elevane må dei vite korleis dei skal anvende tilbakemeldingane vidare og vera involvert i eget læringsarbeid (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Elevane må forstå tilbakemeldingane og vita korleis dei kan bruke rettleiinga og informasjonen vidare i si eiga faglege utvikling.

Mi interesse av formativ vurdering og faglege tilbakemeldingar har kome til syne i løpet av tida som lærarstudent. Eg har alltid visst at det er viktig å gi elevane tilbakemeldingar, men eg har hatt lite fokus på korleis tilbakemeldingane vert nytta vidare av elevane og på kva måte elevane har forstått den rettleiinga eg har forsøkt å gi. I podcasten «Rekk opp hånda!» (M. Johannessen, Moltubak & Normand, 2019) gjesta ungdomsskulelæraren Elin Normand, som fortel om sin arbeidskvardag utan rettekunkar og om hennar praksis for å forsørge elevane med vurdering som integrert del av undervisninga. Elin fortel at det er meiningslaust å jakta etter feil i elevane sitt arbeid og at den formative vurderinga er ferskvare. Dette fekk meg interessert i å læra meir om formativ vurdering og faglege tilbakemeldingar – og spesielt kva forståing elevar har av faglege tilbakemeldingar. Eg håpar at arbeidet med masteroppgåva skal gi meg meir kunnskap om korleis eg kan møte elevar i skulen og på kva måte eg kan støtte elevane best mogeleg på vegen mot å bli sjølvstendige, motiverte, lærelystne og gode medborgarar.

1.2 Fagleg kontekst

At vurderinga skal fremje læring er ikkje noko nytt i skulen, men dei siste tiåra har det vore eit stort fokus på ulike strategiar og satsingsområde innanfor vurdering, både nasjonalt og internasjonalt. I nyare tid har formativ vurdering og faglege tilbakemeldingar vore ein heit trend innanfor utdanningsforskning (Black & Wiliam, 1998b; Rønsen, 2013; Wiliam, 2011). I norsk samanheng har den nasjonale satsinga *Vurdering for læring*, der over 300 kommunar og alle fylkeskommunar i tidsperioden 2010-2018, deltok med det overordna målet at både skuleeigarar, lærarar og lærebedrifter skulle utvikla læringsfremjande vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Funn frå mellom anna elevundersøkinga, skuleeigarrapportane og frå felles nasjonalt tilsyn (FNT) i 2014-2017 og 2018-2021, rapporterer at det framleis er behov for å halda merksemda på læringsfremjande vurderingspraksisar i norske skular (Utdanningsdirektoratet, 2019). Satsinga førte til at skulane fekk ein meir læringsorientert vurderingskultur, auka læreplanforståing og meir aktiv bruk av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samstundes finst det nokre områder som framleis syner seg å vera utfordrande, der mellom anna det å involvera elevane i læringsarbeidet og å praktisere vurdering for læring i tråd med det forskingsfeltet tilrår viser seg å vera krevjande (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Innanfor formativ vurdering vert faglege tilbakemeldingar frå lærar til elev framheva som eit av dei viktigaste elementa for læring av Hattie og Timperley (2007). Faglege tilbakemeldingar har som føremål å redusere gapet mellom det elevane forstår og kva dei har som mål å lære seg. For å svare på dette må tilbakemeldinga ta føre seg kva eleven kan no, kva målet er og korleis eleven skal komme seg dit (Hattie & Timperley, 2007). Black og Wiliam (1998b) og Shute (2008) framhevar òg kor viktige tilbakemeldingane elevane får er for deira læring. Shute (2008) seier at tilbakemeldingar kan gi læring. Effekten av tilbakemeldinga kan likevel variere ut i frå tidspunktet ho vert gitt, samspelet mellom elev og lærar og korleis elevane tolkar tilbakemeldinga. Black og Wiliam (1998b) viser til at elevane si læring i klasserommet kan betrast tydeleg med gode tilbakemeldingar frå læraren, men at læraren må justere heile undervisninga si i retninga av god vurderingskultur for at tilbakemeldingane skal få mest mogeleg effekt. Fleire forskarar har peika på behovet for forskning som undersøker *korleis* elevar opplev og nyttar tilbakemeldingar dei får (Bueie, 2016; Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Gan, 2011; Rønsen, 2013). Innsikt i elevane sine tilbakemeldingspreferansar kan på den eine sida gi lærarane støtte til å vektleggja former for respons som mange elevar finn relevante og nyttige. På den andre sida kan denne kunnskapen visa oss kor elevane treng rettleiing for å kunne nytta seg av tilbakemeldingane. Denne kunnskapen kan hjelpe oss å utvikla praksis både for korleis me kommuniserer tilbakemeldingane og tilpassar den til eleven sitt behov.

1.3 Føremål og problemstilling

Perrenoud (i Wiliam, 2011) samanliknar det å gi tilbakemelding til elevar, med det å kaste flasker ut på havet, og forklarar dette problemet med same metafor: «No one can be sure that the message they contain will one day find a receiver» (s. 6). Med denne metaforen set Perrenoud lys på eit viktig aspekt ved elevar si vurdering. Elevane må forstå dei tilbakemeldingane dei får, forstå kor dei sjølve er i læringsprosessen og vita korleis dei skal komma seg vidare for å læra meir (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Internasjonale studiar (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010) viser resultat at motivasjonen til elevar for læringsarbeid ser ut til å bli redusert på ungdomstrinnet. Dette skjer parallelt med at tilbakemelding som støtte for læring minkar frå 5.trinn til vidaregåande skule (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020), og at lærarane skjeldan gir elevane den type tilbakemelding som er effektiv for å forbetra elevane si læring og utvikling (K. Engelsen & Smith, 2010; Harris, Brown & Harnett, 2014). Ut frå dette ynskjer eg å undersøkje kva forståing ungdomsskuleelevar har av dei faglege tilbakemeldingane dei får og gir i løpet av skulekvardagen, og kva refleksjonar dei gjer kring dette verktøyet. I tillegg ynskjer eg å undersøkje kva måte elevane vidare nyttar desse tilbakemeldingane i si eiga faglege utvikling. Vert tilbakemeldingane brukt vidare, eller vert dei gløynde like fort som dei blir mottekne? For å få svar på dette vert det gjennomført ei kvalitativt undersøking med eit fåtal elevar gjennom individuelle, semistrukturerte intervju. Problemstillinga til studien er som følgjer:

Korleis forstår eit utval ungdomsskuleelevar faglege tilbakemeldingar, og korleis vert desse tilbakemeldingane nytta vidare i eleven si faglege utvikling?

Studien er avgrensa til elevar på ungdomsskulen på 9. og 10. trinn, frå éin ungdomsskule i Vestland fylke. Studien undersøker ikkje spesifikke fag då faglege tilbakemeldingar skal vera synlege i alle fag på alle trinn. I denne studien vert ikkje betydinga av elevane sitt kjønn eller faglege nivå drøfta – anna enn at kjønna til informantane vert presentert i kapittel 3.2.3. Denne avgrensinga er gjort med tanke på studien sitt omfang og at det ikkje er relevant for problemstillinga.

1.4 Sentrale omgrep og presiseringar

Her vert viktige omgrep i teksten tydeleggjort slik at det ikkje er tvil om kva dei tyder og kva definisjonar som vert teke utgangspunkt i. Omgrepet fagleg tilbakemelding er ein viktig del av studien og vil difor bli presentert her. Forståing, nytte og fagleg utvikling er òg omgrep som står i problemstillinga, og desse er vesentleg å ha klarheit i.

Omgrepet *fagleg tilbakemelding* står sentralt i studien. Innanfor tilbakemeldingsforskning finnes det fleire ulike definisjonar og omgrep som heng tett saman med omgrepet tilbakemelding, og det blir

nytta innanfor mange fagdisiplinar. I internasjonal forskning innanfor formativ vurdering, vert ofte det engelske ordet *feedback* brukt, som på norsk kan omsetjast til tilbakemelding. Tilbakemelding kan til dømes tyde tilbakemelding, framovermelding, respons og dialog (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Vidare i oppgåva vert omgrepa *fagleg tilbakemelding* og *tilbakemelding* nytta. Omgrepa famnar om definisjonane til Gamlem (2014) og Hattie & Timperley (2007) og ligg til grunn for tydinga av faglege tilbakemeldingar i oppgåva. I tillegg kan det presiserast at ein i studien ynskjer å sjå på tilbakemeldingar knytt til fag og fagleg utvikling.

Hattie og Timperley (2007) sin definisjon på tilbakemeldingar er: «information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding» (s. 81). Denne definisjonen er mykje sitert og baserer seg på eit breitt empirisk grunnlag. Siv Gamlem (2014) tek utgangspunkt i mellom anna forskinga til Hattie & Timperley (2007), og definerer tilbakemeldingar som «... informasjon som blir gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller medelev angående kvalitetsaspekt av eigen (eller andres) prestasjon og forståelse. Formålet er at informasjonen skal kunne gi en retning for videre arbeid og læring» (s. 7).

Innanfor kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Studien prøver å forstå sosiale fenomen ut frå elevane sine eigne perspektiv, og skildrar verda slik den vert opplevd av elevane ut frå den forståinga eleven har. Eleven si forståing av faglege tilbakemeldingar vil då forsøkje å avdekkje kva refleksjonar, tankar og erfaringar elevane gjer seg kring tilbakemeldingane dei gir og får ut frå deira perspektiv og subjektive tolking. Studien set òg lys på elevane si opplevde nytte av tilbakemeldingar for deira faglege utvikling. Med opplevd nytte meinast på kva måte elevane tenkjer tilbakemeldingane fører til fagleg utvikling. Nytte vert òg forstått som kva elevane konkret gjer etter dei har teke i mot eller gitt tilbakemeldingar. Endrar elevane strategi, prøver dei ein gong til, eller kan dei bli meir medvitne sine eigne læringsprosessar?

2 Teori

I dette kapittelet vert teorigrunnlaget i studien gjort greie for. Teorien og tidlegare forskning er med på å danna grunnlaget for vidare diskusjon og drøfting. Målet med kapittelet er å presentere teori som kan kasta lys på problemstillinga og informantane sine forståingar, forklaringar og erfaringar knytt til faglege tilbakemeldingar. Kapittelet vil først ta føre seg vurdering i skulen, både den formative og summative. Deretter vert tidlegare forskning om faglege tilbakemeldingar presentert, før siste del av kapittelet presenterer ulike føresetnadar for at faglege tilbakemeldingar skal føra til auka læring for elevane.

2.1 Vurdering i skulen

Vurdering har lenge vore eit sentralt omgrep i skulen (Imsen, 2016, s. 473). Dei norske læreplanane har sidan innføringa av Læreplanverket i 1997 lagt vekt på at hovudføremålet med vurdering er å fremje elevane si læring og utvikling (Eggen i Dobson et al., 2009). Kari Smith (i Dobson et al., 2009, s. 24) definerer vurdering som «...en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutningar om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte». Vurdering er eit nødvendig reiskap for at lærarane skal vita om undervisninga og aktivitetane som vert gjennomført bidreg til at elevane lærer det som er hensikta, og for at lærarane skal rettleie og motivere elevane undervegs i opplæringa (NOU 2014: 7). Omgrepet vurdering har ei brei forståing og skal vera ein integrert del av undervisninga som skal utøva to føremål i skulen: den skal fremje elevane si læring, og den skal gi informasjon om og uttrykkje elevane si oppnådde kompetanse (NOU 2014: 7).

Tradisjonelt har det vore vanleg å nytte vurdering for å kontrollere og sjekke om elevane har lært seg det dei skulle, gjerne i form av ei prøve i etterkant av ein periode med eit valt tema. Det er dette som vert kjenneteikna som summativ vurdering (Slemmen, 2014, s. 182). I dag veit me at vurdering er eit av dei mest effektive verkemidla for å hjelpa elevane til å læra meir, og dette opnar for nye måtar å praktisere vurdering på (Gamlem, 2015, s. 7). Ei endring som har kome til syne dei seinare åra er at ein tidlegare såg på vurdering som lærarane si oppgåve, medan ein i dag veit at det er viktig å involvera elevane med tanke på elevane sine læringsprosessar og sjølvregulering (Gamlem, 2015, s. 7). Det er difor viktig at elevane blir delaktige i vurderingsarbeidet slik at dei forstår verdien av vurdering dei får, og for at dei skal kunne bli sjølvregulerte lærande (Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016).

Det finst store mengder dokumentasjon som viser at dersom vurdering blir gitt på ein god måte, kan vurdering fremje elevane si læring (Black & Wiliam, 1998b, 2009; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Wiliam, 2011). Vurdering for elevane fungerer best når føremålet er klart, vurderingskriteria er tydelege og kjenneteikn på måloppnåing er godt utforma for å passa føremålet (Wølner, 2013, s. 46). At læraren har kjennskap til kva god vurderingspraksis er skapar føresetnadar for å leggje til rette for dei beste vurderingssituasjonane for elevane (Hopfenbeck, 2016, s. 16). God vurderingspraksis, i følgje Hopfenbeck (2016), inneberer at ein kjenner til forskingsfeltet innan vurdering, motivasjon og sjølvregulering og reflekterer over desse opp mot dei ulike vurderingssituasjonane elevane møter. Viss læraren ser på vurdering berre som resultat og karakterar, vil dette gå ut over elevane sin motivasjon for å læra. Lærarane må sjå på vurdering som noko meir enn berre prøvar og karakterar (Slemmen, 2014, s. 27). Vurdering må bli sett på som eit verktøy og ein prosess, som har positiv effekt på elevane si læring, og ikkje bli sett på som eit eingongstilfelle med éin bestemt vurderingsmåte (Smith i Dobson et al., 2009). Dette samsvarar med

forskrifta til opplæringslova §3-3 (2020), der det står at vurdering skal fremje læring og bidra til lærelystne elevar.

2.1.1 Formativ og summativ vurdering

Det er vanleg å skilje mellom formativ og summativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Omgrepa formativ og summativ vurdering blei lansert av Michael Scriven i 1967 (Imsen, 2016, s. 477), men blei første gong knytt til elevane si læring av Benjamin Bloom i 1969 (Bennett, 2011, s. 6). Bloom omtala formativ vurdering som tilbakemelding elevane fekk undervegs i læringssituasjonen, medan summativ vurdering blei satt i kontekst med vurderinga av det elevane hadde oppnådd etter fullført undervisning (Bennett, 2011). Kort fortalt er summativ vurdering måling av elevane sine læringsresultat som testar, prøvar og kartlegging, og vurderinga gir ei skildring av elevane sitt læringsutbytte på eit gitt tidspunkt (Slemmen, 2014, s. 182).

Formativ vurdering er når vurderinga vert nytta til å tilpasse undervisninga for å møte elevane sine behov (Black & Wiliam, 1998b), og når vurderinga har som føremål å fremja elevars læring, motivasjon og meistringforventing (Black & Wiliam, 1998b; Rønsen, 2013; Wiliam, 2011). Den formative vurderinga skal nyttast til å bestemme neste trinn i undervisning og læring (Dobson et al., 2009, s. 12; Wiliam, 2011), og vurderinga skal gi tilbakemelding til elevane medan dei er i læringsprosessen og framleis har mogelegheit til å endre eller forbetra elevarbeidet sitt (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Black og Wiliam (1998b) seier at all vurdering som vert gjort eller sett i gang av læraren og all vurdering elevane gjer sjølv, skapar informasjon som kan nyttast til tilbakemeldingar og til å justere undervisninga. Formativ og summativ vurdering refererer ikkje til vurderinga i seg sjølv, men funksjonen dei har (Slemmen, 2014, s. 58). Som eit resultat kan ein prøve vera både formativ og summativ. Til dømes kan prøven ha ein *formativ* funksjon viss informasjonen frå prøven vert brukt til å sjå på kva elevane kan og har lært og læraren nyttar denne informasjonen til å justere og planlegge framtidig undervisning, samt at læraren kan gi tilbakemeldingar til elevane på kva dei kan jobbe vidare med. På den andre sida, vert prøven *summativ* viss prøveresultata ikkje vert nytta vidare for elevane si læring. Då har prøven ein oppsummerande funksjon som fortel kva eleven kan på eit gitt tidspunktet.

2.1.2 Vurdering for læring

Gordan Stobart (2008, s. 146) seier at omgrepet *vurdering for læring* oppstod på 1990-talet, då Assessment Reform Group, som er ei engelsk forskingsgruppe, hadde behov for å presisera at formativ vurdering er noko meir enn *formativt* vurderingsarbeid.

Assessment for Learning has been introduced as a term partly because of the many understandings that «formative» generates. One of the most problematic of these is the belief that regular classroom tests, which are used for monitoring progress, are formative.

(Stobart, 2008, s. 146).

Vurderingspraksisen for det som kjenneteikna formativ vurdering gjekk i retninga av at det å gjennomføre testar av kva elevane meistra, og å samla inn dokumentasjon på arbeidet deira blei forstått som formativ vurdering (Gamlem, 2015b, s. 24). Dette samsvara ikkje med at vurderingshandlingane skulle støtte ei vidare læringsprosess for elevane. Hovudføremålet med vurdering for læring er at vurderinga skal føre til at den lærande skal auka si eiga forståing og kunnskap (Hopfenbeck, 2014). Ein vurderer ikkje for å gi karakter eller for å rangera elevane etter kor flinke dei er i forhold til kvarandre eller for å finna ut kva gjennomsnittsskåren til klassen er opp mot andre elevar i same fylke. Læraren vurderer for å bruke kunnskapen til å læra elevane meir (Hopfenbeck, 2014). Hopfenbeck (2014) skildrar nokre kjenneteikn på korleis læraren legg til rette for vurdering for læring. Desse kjenneteikna er at læraren er i stand til å stille kvalitativt gode spørsmål der elevane må reflektera over svara. I tillegg tørr læraren å lata elevane få bruke tid til å tenkje, diskutere og utdjupe spørsmål, og læraren er uredd for å visa at ikkje alle spørsmål har fasitsvar. Dialogen mellom lærar og elev kan vera med å bidra til at læraren justerer eiga undervisning etter å ha fått innsikt i kva eleven tenkjer om undervisninga og kva læringsutbytte eleven sit att med (Hopfenbeck, 2014). Ein slik praksis vert prega av at elevane veit kva som er forventa av dei og forstår kva som er føremålet med dei ulike aktivitetane i klasserommet. Elevane kan då føle at undervisninga er prega av at dei veit kva som ventar dei, og elevane kan læra gjennom at dei kjenner att mønsteret på undervisninga. Lærarane i slike klasserom er flinke til å fortelja elevane etter timen kva dei har vore gjennom, kva målet for timen var og kva dei skal utforska vidare (Hopfenbeck, 2014). Når elevane har kjennskap til kva dei skal læra og det er ein openheit rundt læringa har dei betre føresetnadar for å vera aktiv i si eiga læring. Elevane må forstå kva som er læringsmålet i undervisninga for at dei skal kunne vera med å vurdere seg sjølv og i kva grad dei når målet. Dette er òg grunnen til at lærarar som lukkas med vurdering for læring ofte har ulike former for eigenvurdering og kvarandrevurdering integrert i undervisninga, nettopp fordi dette er med på å gjera elevane medvitne på eiga læring og gir dei innsikt i eigne læringsprosessar (Hopfenbeck, 2014).

Vurdering for læring handlar om å samle bevis (evidens) som kan brukast av elevar og lærarar for å dokumentere kor elevane er i læringsprosessen, og slik kunne vita kva som skal til for å komma seg dit dei *ynskjer* (Hopfenbeck, 2014). Dette kjem enno tydelegare fram når me ser på definisjonen frå Black og Wiliam (2009) som her summerer opp dei teoretiske diskusjonane:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (s. 10).

Eit døme på dette er viss elevane i ei klasse skal læra seg korleis multiplisera to brøkar. Viss læraren ser ein elev strevar med å få dette til kan ein gå bort til eleven og hjelpe eleven med sjølve rekneoperasjonen og vise ulike metodar for korleis ein kan gjennomføre multiplikasjonen, både matematisk og visuelt. Ein gir då direkte tilbakemelding på kva måte eleven kan løyse problemet og nå målet som er å multiplisere to brøkar og å hjelpe eleven vidare i læringsprosessen. Læraren kan gjennom observasjon eller samtale med elevane få eit innblikk i kva dei opplev som vanskeleg. På denne måten samlar læraren inn evidens om elevane sin læringsprosess og kan ut ifrå dette rettleie elevane slik at dei når målet med å multiplisere to brøkar. Vurdering for læring vert definert som formativ læring når tilbakemeldingane inneheld kunnskap som kan gjera at elevane klarar å forbetra seg og når dei skjønner kva dei skal gjera for å nå eit spesielt læringsmål. Kommenterar frå lærarane av typen «godt jobba» er ein fin kommentar, men formativ vurdering er det ikkje. Det er ikkje mogeleg for eleven å vita kva han eller ho skal gjera vidare i læringsprosessen sin. Tilbakemeldingane må innehalda konkrete tips for korleis eleven kan strekkja seg vidare. Sjølv om mange brukar omgrepa vurdering for læring og formativ vurdering om det same, er det mange skuleforskerar som skil dette. For at vurdering skal vera formativ, må bevisa eller informasjonen som samlast om elevane faktisk bli nytta til å justera eller forbetra undervisninga for å møte elevane sine behov (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003).

2.1.3 Undervegs- og sluttvurdering

I følgje forskrift til opplæringslova (2020) vert det i dag nytta to omgrep for den individuelle elevvurdering i grunn- og vidaregåande skule. Dette er omgrepa *undervegsvurdering* og *sluttvurdering*. Vurderingsforskrifta seier at alle elevar har rett til både undervegs- og sluttvurdering. Undervegsvurdering skal nyttast som eit verktøy for læringsprosessen, utvikla elevane si kompetanse og følgje prinsippet om tilpassa opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Vurderinga skal vera ein integrert del av undervisninga og kan vera både munnleg og skriftleg.

Utdanningsdirektoratet (2020b) skildrar undervegsvurdering som all vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa. Undervegsvurderinga kan då forståast til å ha eit formativt føremål, slik det blei skildra i kapittel 2.1.1. Sluttvurderinga omfattar standpunkt- og eksamenskarakterane til elevane, og har som føremål å uttrykka elevane si kompetanse etter enda opplæring i dei ulike faga (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-14). Det betyr at det er først når elevane har fag som dei skal avslutte, at elevane får si første sluttvurdering. Likevel kan undervegsvurderinga og

tilbakemeldingane som lærarane gir vera av ein summativ art viss dei ikkje kjem med råd til elevane om vidare læring.

Undervegs- og sluttvurdering er utdanningspolitiske omgrep som vert brukt i skulens styringsdokument, samt læreplanar og Kunnskapsløftet, medan formativ og summativ vurdering er forskingsmessige omgrep. Slik sett er ikkje undervegsvurderinga synonymt med formativ vurdering. Sluttvurderinga er summativ, men sluttvurderinga skildrar berre den formelle vurderinga som elevane får ved avslutninga av grunnskuleopplæringa. Det finst fleire lokale former for summative prøver som vert gitt som del av undervegsvurderinga for å kartlegge elevane si læring, og dannar grunnlag for tilpassa opplæring. Det kan difor ikkje setjast eit likskapsteikn mellom summativ vurdering og sluttvurdering (Slemmen, 2014, s. 60).

Sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 har den norske skulen satsa stort på vurdering for læring (Bueie, 2015, s. 2). Gjennom undervegsvurderinga skal lærarane og elevane få informasjon om den faglege utviklinga til elevane. Når vurderingsinformasjonen vert nytta til å fremja læring og tilpasse opplæringa, vert det i følge Utdanningsdirektoratet (2020b) kalla vurdering for læring. Eit av satsingsområda til Utdanningsdirektoratet har vore å leggje til rette for at lærarane kan følge god vurderingspraksis i klasserommet. I samband med den nasjonale satsinga *Vurdering for læring* har Utdanningsdirektoratet definert fire prinsipp for god undervegsvurdering på si heimeside (2020b). Dei fire prinsippa er utarbeida med bakgrunn i forskinga til Black og Wiliam (1998b) og Hattie og Timperley (2007), og står som ein del av forskrift til opplæringslova § 3-10 (2020). Prinsippa kan hjelpe læraren med å få innsikt i kva *vurdering for læring* står for, og på kva måte dei kan praktisere vurdering for læring i sitt klasserom. Faglege tilbakemeldingar er ein del av elevane si undervegsvurdering som ei formativ vurdering. Dei fire prinsippa er at elevane skal:

- delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling
- forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- få vita kva dei meistarar
- få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auka kompetansen sin

(Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Innhaldet i vurderingsforskrifta byggjer på forskning som viser at elevane lærer best når dei forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei, når dei får tilbakemeldingar på kvaliteten på arbeidet og råd om korleis dei kan forbetra seg (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.1.4 Eigenvurdering og kvarandrevurdering

Elevane skal vera med på å vurdere eget arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), samt forstå og utvikle medvit kring eigne læringsprosessar gjennom eigen- og kvarandrevurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Eigenvurdering vert i denne studien definert ved at elevar «evaluate and monitor their own performance in relation to identified criteria or standards» (Klenowski, 1995, s. 146). Tidlegare studiar har vist at eigenvurdering kan resultere til betre læring, meir motiverte elevar og at elevane sjølv skaffar seg kunnskap om eiga læring og kva strategiar som kan fremja læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 142; Brown & Harris, 2013, s. 381). Hopfenbeck (2011b) løftar fram eigenvurdering som del av å bli sjølvregulerte lærande, og hevdar at sjølvne basisen for sjølvregulert læring er at elevane har ferdigheiter som å kunne reflektere over eiga læring og å praktisere eigenvurdering. Elevar som vurderer seg sjølv kan få eit meir medvitant og reflektert forhold til kor dei er i læringa si, kor dei skal vidare og korleis dei best kan kome seg dit (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Slemmen, 2014). Slik kan eleven sjølv bidra til å redusere gapet mellom ynskja målsetjing og noverande forståing. Elevar lærer best når dei forstår kva dei skal læra og kva som er forventa (Black & Wiliam, 1998b). Det kan vera lettare for elevane å forstå og nytte tilbakemeldingane viss læraren involverer elevane undervegs i læringsprosessen. Dette kan gjerast ved å inkludere dei i å utforme kriteria til elevarbeid, setje eigne læringsmål eller at elevane sjølv skal identifisere kjenneteikn ved eit godt arbeid (Slemmen, 2014, s. 47). Denne typen involvering oppnår ein best når ein har eit aktivt samspel og dialog med elevane (Slemmen, 2014, s. 47). Lærarar som engasjerer og inkluderer elevane i arbeidet med læreplanen og kriteria kan dessutan etablere eit tolkingsfelleskap som kan bidra til at elevane forstår hensikta bak og kva det vil seie å meistre ei gitt oppgåve (Sandvik, 2019, s. 30).

Kvarandrevurdering vert i denne studien definert slik: «peer assessment is an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners» (Topping, 2009, s. 20–21). Gjennom at elevane vurderer kvarandre og gir konstruktive tilbakemeldingar som peikar framover kan elevane utvikla seg vidare (Slemmen, 2014). Slemmen (2014) seier at det er viktig at elevane får trening i korleis dei skal vurdere kvarandre, og at tilbakemeldingane tek utgangspunkt i vurderingskriterier som er utforma på førehand. Elevane kan til dømes gi tilbakemelding til kvarandre på kva dei likte ved medeleven sitt arbeid knytt til kriteria, stilla medeleven eit spørsmål til arbeidet eller gi råd og forslag til endring som er knytt til kriteria. Kvarandrevurdering kan ha ein indre verdi for eleven sjølv og den kan bidra til at elevane får betre dugleikar i eigenvurderinga (Slemmen, 2014, s. 133). Å hjelpa elevane til å snakke saman om læring og gi tilbakemelding på kvarandre sitt arbeid kan bidra til at:

- elevane lærer å reflektera rundt kva som er eit godt arbeid, og kva ein bør jobba meir med

- elevane får idear av kvarandre og kan gi idear til kvarandre
- elevane lærer å jobba saman og ha tillit til kvarandre ved å skapa eit felles vurderingsspråk
- elevane lærer kva dei skal sjå etter, og kan bli flinkare til å gi konstruktive tilbakemeldingar
- elevane kan bidra til å hjelpa kvarandre med å utvikla seg

(Black et al., 2003 i Slemmen, 2014, s. 133).

2.2 Faglege tilbakemeldingar

I dette delkapittelet vert det presentert teori og tidlegare forskning på kvifor faglege tilbakemeldingar er læringsfremjande for elevane, og kva føresetnadar som må ligge til grunn for at tilbakemeldingane skal fremje læring. Desse tilbakemeldingane er knytt til elevane sine fag i skulen. Vidare vert det presentert forskning og teori om korleis ein kan utforme gode og læringsfremjande tilbakemeldingar for elevane, og kva omsyn ein bør ta med tanke på desse. Hattie & Timperley (2007) sin modell om ulike nivå ein kan gi faglege tilbakemeldingar på vert presentert i kapittel 2.2.3, før siste delkapittel tek føre seg elevane sitt perspektiv på læringsfremjande tilbakemeldingar.

2.2.1 Kvifor faglege tilbakemeldingar?

Faglege tilbakemeldingar vert sett på som ein av dei viktigaste komponentane i formativ vurdering, der tilbakemeldingar med fagleg innhald og skildringar om korleis elevane kan auka prestasjonen sin er blant dei tiltaka som har størst påverknad på elevane sitt læringsutbytte (Black & William, 1998a; Crooks, 1988; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Desse tilbakemeldingane er knytt til faga til elevane. Tilbakemeldingar er spesielt effektive for å fremja læring fordi gode tilbakemeldingar oppmuntrar til å vurdere pedagogiske aktivitetar og gir informasjon om både undervisning og læring (Black & William, 2009; Sadler, 1998). Målet med faglege tilbakemeldingar er å minske gapet mellom eleven sin noverande forståing og deira ynskja målsetjing. Sadler (1998) har gjort greie for tre element som ei tilbakemelding må innehalde: det første var å *hjelpe* eleven med å identifisere målet, deretter *fortelje* eleven kor han står i forhold til dette målet, og det tredje er å *forklare og rettleie* eleven med kva som må gjerast for å minske eleven sitt kunnskapsgap mellom noverande og ynskja nivå. Hattie og Timperley (2007) har gjort ei tilsvarande inndeling. Gode tilbakemeldingar må i følge Hattie og Timperley (2007) svare på tre spørsmål. Kor er eleven på veg? (feed up), Kor er eleven no? (feed back) og kva skal eleven gjera for å komma vidare? (feed forward). *Feed up* handlar om måla og rettast difor mot oppgåva. *Feed back* handlar om korleis eleven har gjort det tidlegare, og hentar difor informasjon om kva kompetanse eleven sit med og kva det er eleven må vidareutvikla. *Feed forward* handlar om planen vidare slik at eleven får rettleiing for å redusere gapet mellom den noverande forståinga og eleven sitt ynskja mål. Desse tre spørsmåla skal kunne hjelpe eleven med å redusere dette gapet.

God vurderingspraksis kan bidra til å fremje sjølvregulering hjå elevane (Hopfenbeck, 2011a, s. 361). Mellom anna kan elevane sjå eigenvurdering og kvarandrevurdering vera med på å gjera elevane medvitne på kor dei er i læringsprosessen og kva dei treng å gjera for å komma seg vidare (Hattie, 2009). Sjølvregulering handlar om samspelet mellom engasjement, kontroll og sjølvtilitt. Det tek føre seg måten elevane overvakar, leiast og regulerer handlingane sine mot eit læringsmål (Hattie & Timperley, 2007). Det inneber autonomi, sjølvkontroll, eigenretning og sjølvdisiplin. Ei slik regulering involverer «sjølvgenererte tankar, kjensler og handlingar som er planlagde og syklisk tilpassa for å oppnå eit personlege mål» (Zimmerman, 2000, s. 14) og kan føra til at eleven søkjer, godtek og imøtekjem tilbakemeldingsinformasjonen (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Hattie og Timperley (2007) seier at sjølvregulering er viktig for elevane sjå læring ved å påpeike at elevane som ikkje har trua på eiga kompetanse har større risiko for å ikkje fullføre det dei byrjar på eller at dei senker dei bestemte måla sine til eit lågare nivå.

Hattie og Timperley (2007) hevdar at læringsmiljøet i ei klasse er avgjerande for om tilbakemeldingar som korrigerer feil eller misoppfatningar skal bli godt motteke frå elevane sjølv, og i studien til Gamlem og Munthe (2014, s. 88) konkluderer forfattarane med at gode læringsmiljø er viktig for at konstruktive tilbakemeldingar skal vera nyttige for elevane. Likevel viser det seg at eit positivt klima i seg sjølv ikkje fører til kvalitetstilbakemeldingar på eigahand. Black og Wiliam (1998a) syner til fleire utviklingsarbeid med pre- og posttestar der ulike læringsmiljø med god tilbakemeldingskultur vert samanlikna med kontrollgrupper utan ein god tilbakemeldingskultur og at dette påverkar effekten av faglege tilbakemeldingar. Sjølv om det vert utforma gode, effektive og formative tilbakemeldingar, kan ein ikkje lausriva denne vurderinga frå læringsmiljøet der tilbakemeldinga vert gitt. Elevane sin motivasjon og sjølvoppfatning, samt deira vurderingshistorikk, er viktige påverknadar på korleis tilbakemeldinga vert motteke (Wiliam, 2011). Haldninga om at faglege tilbakemeldingar har positiv verknad for elevane sjå framtidige læring vert stadig meir vektlagt i politiske dokument. Det viser seg òg at lærarane har trua på dette, og det er forventa å bli inngradd i kulturen til utdanningsinstitusjonane (Crisp, 2007).

Læringsmiljøet og tilbakemeldingspraksis står i eit gjensidig forhold til kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Eit godt læringsmiljø er kjenneteikna ved at det er rom for å prøve og feile, og miljøet er prega av gode relasjonar og tillit mellom elevane og lærar (Hattie, 2009). Det inneber at til dømes læraren forsøker å forstå korleis eleven har tenkt når han eller ho har løyst ei oppgåve og at læraren tek omsyn til dette i tilbakemeldinga som vert gitt til eleven. Læraren sine forventningar til eleven sjå meistring kan òg ha innverknad på eleven sin innsats og motivasjon – der desse forventningane er viktige for om tilbakemeldinga fremjar læring. Kva type tilbakemelding som vert gitt er òg med på å påverke læringsmiljøet i ein klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevane

si oppleving av læringsmiljøet har konsekvensar for deira læring, motivasjon, sjølvoppfatning og åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Om lønning som stjerner, smilefjes, karakterar og rangering vert for hyppig brukt kan det føra til at fokuset på resultat og karakterar skuggar over fokuset på elevane sitt læringsbehov. Innanfor målorientering skil vanlegvis mellom læringsorientering og prestasjonsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). *Læringsorientering* tyder at læring er eit mål i seg sjølv, og at eleven sitt mål er å auka si eiga forståing, få meir innsikt eller betre dugleikar og å meistra ulike oppgåver. *Prestasjonsorientering* vil seie at læring *ikkje* er eit mål i seg sjølv. I lærings situasjonar er eleven oppteken av seg sjølv, og målet til eleven er å bli oppfatta som flink, eller å unngå å bli oppfatta som dum. For elevar som er egoorienterte er det viktigare korleis ein vert oppfatta av andre, enn kva eleven lærer. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriv at elevane sitt læringsmiljø kan påverke om elevane er oppgåveorienterte eller prestasjonsorienterte, og kva signal skulen sender kan påverke om elevane tykkjer det er viktig å lære, utvikle seg, ha framgang og gjera sitt beste eller om elevane tykkjer det er viktigast med resultat, kor godt dei gjer det på prøvar eller om det er viktigast å gjera det betre enn andre. Lerang, Ertesvåg og Havik (2019) har i sin studie undersøkt korleis ungdomsskuleelevar opplev klasseromsinteraksjonar og målorientering og korleis dette relaterer seg til akademisk prestasjon (karakterar), skulefråvær og disiplinanskar i klasserommet. Studien konkluderer med at emosjonell støtte frå læraren og læringsorientering er det viktigaste for elevane når det kjem til læring og utvikling. Dette samsvarar med kunnskapsløftet LK20 der læring i seg sjølv er ein gevinst (2020a), samt forskrift til opplæringslova § 3-10 (2020) som seier at føremålet med undervegsvurdering er at den skal fremje læring og auke elevane si kompetanse i faga.

Faglege tilbakemeldingar har ikkje alltid positiv effekt. Kluger og DeNisi (1996) gjennomførte ei metaanalyse der resultatet viste at meir enn ein tredel av effektane indikerte negativ innverknad av tilbakemeldingane på læring. Metaanalysen konkluderte med at gode tilbakemeldingar er informasjon om oppgåvene og korleis forbetre desse, og mindre gode tilbakemeldingar er karakterar, poeng og personretta ros. Tilbakemeldingar er eit kraftfullt reiskap for å oppnå betre læring, men utfallet kan bli negativt om tilbakemeldingane ikkje vert gitt på rett måte (Hattie & Timperley, 2007).

2.2.2 Korleis utforme faglege tilbakemeldingar

Shute (2008, s. 90) framhevar tre viktige føresetnadar for at tilbakemeldinga skal vera nyttig for elevane. Første føresetnaden er eleven sitt behov for tilbakemelding, den andre føresetnaden er timinga, og den tredje er elevens evne og vilje til å nytte tilbakemeldinga. Desse tre føresetnadane er avhengig av ei felles forståing for både læraren og eleven av kvifor tilbakemeldinga vert gitt, kva som er målet med tilbakemeldinga med tanke på eleven si vidare læring og korleis eleven skal nytta tilbakemeldinga i vidare. Shute (2008) understrekar at sjølv om tilbakemeldinga er god, den er gjeven

på eit godt tidspunkt i læringsprosessen og eleven er motivert og får gode verktøy for å nytte tilbakemeldinga, er det likevel ikkje sikkert at tilbakemeldinga fører til auka læring då det er mange variablar som spelar inn.

Sadler (2010) peikar i sin artikkel på at ein må inkludere elevane si forståing, og deira bruk av tilbakemeldinga i framtidig arbeid i studiar av formativ vurdering. Boud (2000, s. 158) hevdar at «Unless students are able to use feedback to produce improved work, through for example redoing the same assignment, neither they nor those giving feedback will know that it has been effective». Det bør setjast av tid til at elevane kan gjere same oppgåve opp att eller rette eigne feil når eleven får tilbakemelding på oppgåvenivå (Wiliam, 2011). Elevane bør difor få trening i på kva måte dei skal tolke tilbakemeldingane, og korleis dei skal sjå koplinga mellom tilbakemelding og kjenneteikn på elevarbeidet og korleis dei kan betra arbeidet sitt i framtida (Sadler, 1998, s. 78). Ein kan ikkje forvente at elevane automatisk veit kva dei skal gjera vidare med tilbakemeldinga dei får. Lærarane må tenkje over på kva måte dei formidlar tilbakemeldingane til elevane, og korleis dei brukar eigenvurdering og kvarandrevurdering for elevane sine fordi tolkinga av tilbakemeldingane kan skje på ulike måtar (Shute, 2008).

Wiliam (2011) framhevar at tilbakemeldinga må gå begge vegar for å vera til hjelp for eleven. Viss læraren berre ser på kva poengsum eleven fekk på førre matematikkprøve, gir dette lite informasjon til læraren om kva eleven treng å jobba vidare med for å lære meir. Læraren bør leggje til rette for at undervisning og vurderingssituasjonar gir mogelegheit for å kartlegge *kva* eleven treng å jobba med framover, og *kvifor* eleven sit fast på ei gitt oppgåve eller problem. Ein lærar som har god kunnskap om faget sitt og veit på kva måte han kan få kjennskap til korleis eleven tenkje, vil kunne hjelpe eleven med å avdekkje sjølv misoppfatninga og rettleie eleven til å lære seg meir. Fyrst då vil eleven få eit godt læringsutbytte av tilbakemeldinga frå læraren, og eleven veit konkret både *kva* og *korleis* han skal jobba framover for å meistre ulike utfordringar (Wiliam, 2011).

Faglege tilbakemeldingar bør bli gitt kontinuerleg og når den framleis er relevant, og den bør vera spesifisert mot oppgåva (Black & Wiliam, 1998a, s. 8). På kva måte tilbakemeldingane blir gitt og korleis lærarane møter elevane med tilbakemeldinga, påverkar om tilbakemeldinga vil ha positiv eller negativ effekt på elevane si læring (Hattie & Timperley, 2007). Relasjonen mellom elev og lærar og at ulike elevar tolkar ulike tilbakemeldingar på kvar sin måte vil kunne påverke effekten tilbakemeldingane har på elevane si læring (Shute, 2008). Shute (2008) framhevar at tidspunktet for når elevane får tilbakemelding er avgjerande for effekten den har på elevane si læring og at tilbakemeldinga må bli gitt på rett måte. Til dømes er rask respons viktig på konkrete feil og misoppfatningar, medan respons som skal fremje læring og refleksjon kan kome noko seinare.

Shute (2008) vektlegg at gode tilbakemeldingar i stor grad kan påverke læringsprosessane til eleven, men *når* og *korleis* tilbakemeldingane vert gitt er avgjerande for kva utbytte elevane får av prosessen. Hattie og Gan (2011) er samde i Shute (2008) sin konklusjon, men peikar på at *når* og *korleis* tilbakemeldinga vert motteke av eleven kanskje er enno viktigare. Å kjenneteikne læraren som formidlar og elev som mottakar må difor endrast, slik at ein inkluderer elevane sine tilbakemelding til læraren og medelevar òg, og at tilbakemeldingane slik vert ein større del av læringskonteksten (Hattie & Gan, 2011). Fokuset bør òg liggje på faget (Shute, 2008), og tilbakemeldingane bør vera basert på tillit frå kvar enkelt elev (Hattie & Gan, 2011; Shute, 2008).

Læringsfremjande tilbakemeldingar er i følgje Nicol & Macfarlane-Dick (2006, s. 205) tilbakemeldingar som:

1. hjelper til med å klargjera (tydeleggjera) kva god yting er (mål, suksesskriterium, forventa standard)
2. mogeleggjer ei utvikling av sjølvregulering gjennom utvikling av eigenvurdering (kvar er eg – kvar skal eg – korleis skal eg kome vidare?)
3. gir kvalitetsinformasjon til eleven om deira læring
4. oppmuntrar til dialog
5. oppmuntrar til positiv motivasjon og tru på meistring
6. gir mogelegheit til å lukke eit gap mellom noverande og ynskja yting/prestasjon
7. gir informasjon til lærar som kan vera verdifull for å leggja til rette for elevane si læring (forme/justere undervisninga)

Tilbakemeldingar kan vera bindeleddet mellom undervisning og læring, men bruken av tilbakemeldingar viser seg å vera ein av dei meir vanskelegare oppgåvene med undervisning. Lærarane strevar med å forme innhaldet, kva tidspunkt dei skal gi tilbakemeldinga på, og å gjera tilbakemeldinga relevant for elevane (Black & Wiliam, 1998b). Viss tilbakemeldinga vert gitt i eit vakuum vil den ikkje ha noko effekt. Tilbakemeldinga er først effektiv i det den blir gitt i ein lærings situasjon – altså timinga er viktig (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinga må vera formulert, levert og ramma inn på ein slik måte at elevane vert engasjerte og aktivt tek del i si eiga læring (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012). Hattie og Timperley (2007) understrekar at viss ein gir tilbakemelding til elevane som ikkje syner noko kjennskap til innhaldet, vil ikkje tilbakemeldinga ha noko effekt for eleven då eleven ikkje har noko å relatere informasjonen til. Eit døme på dette er viss ein gir elevane i oppgåve å skriva eit debattinnlegg om kvifor det er rett å betale pengar når ein tek kollektivtransport. Viss eleven ikkje har noko forkunnskap på kva eit debattinnlegg er, og dermed ikkje veit korleis ein skal gjere oppgåva, vil det då i følgje Hattie og Timperley (2007) vere nyttelaust å

gi rettleiing til eleven, fordi eleven ikkje har noko knaggar å henge tilbakemeldinga på.

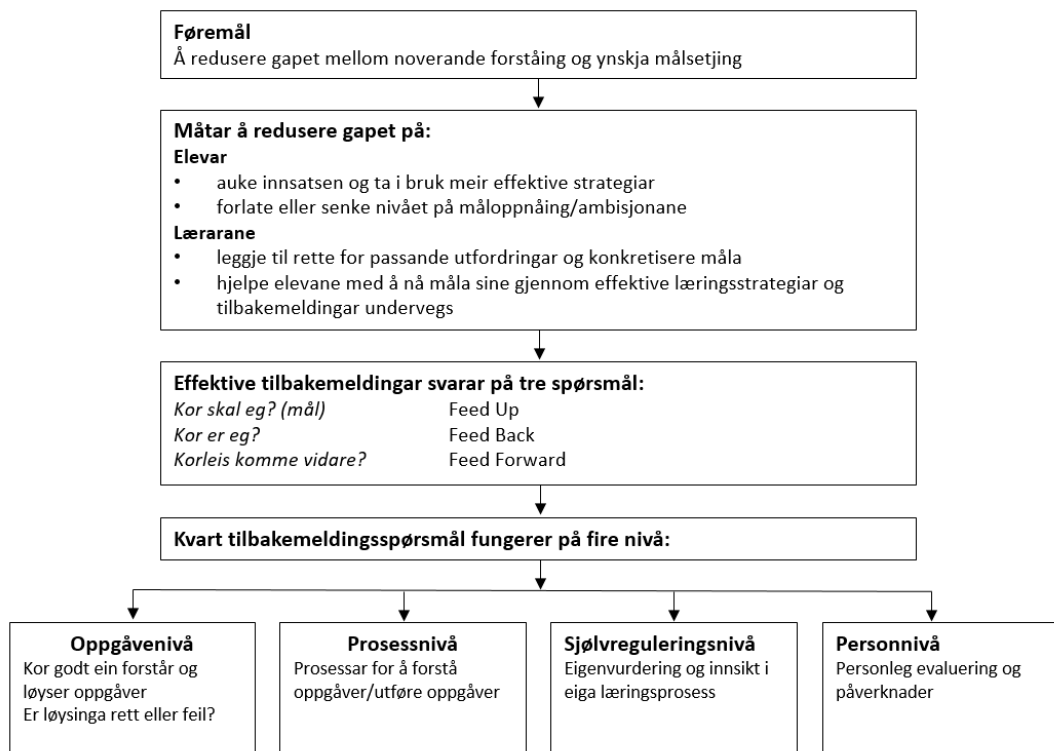
Tilbakemeldingane er i seg sjølv ikkje årsak til læring, tilbakemeldingane må setjast inn i ein kontekst for å ha noko innverknad på elevane si læring (Hattie & Timperley, 2007).

Når ein utformar tilbakemeldingar til elevane er det viktig at ein tilpassar tilbakemeldinga til mottakaren (Shute, 2008). Undersøkingar viser at elevar som er kategorisert som «tilsynelatande ikkje engasjert i læringsaktivitet», eller skildra som lågt presterande, får i liten grad tilbakemeldingar som gir informasjon om retninga for vidare arbeid undervegs (K. S. Engelsen, Eide & Meling, 2009; Gamlem, 2014). Desse elevane får i størst grad anerkjennande ros som er retta mot person og for innsats (personnivået). Elevar med høg fagleg meistring får meir fagleg støtte (Gamlem, 2014). Shute (2008) framhevar at ein bør gi ulike tilbakemeldingar til elevar, alt etter korleis elevane meistrar læringsarbeidet. Til dømes bør elevar med lågare meistring og manglande forståing få meir spesifikke tilbakemeldingar, enn elevar som meistrar ei oppgåve. For elevane som meistrar oppgåver vil det vera hensiktsmessig å lata dei få arbeidsro, utan å bli forstyrra av læraren eller andre elevar sine tilbakemeldingar. Kjennskap til mål og jamlege tilbakemeldingar er særleg viktig for lågtpresterande elevar, då dei treng fagleg støtte (meir enn dei høgtpresterande elevane) for å finna retninga for læringsaktivitetane (Gamlem, 2014, s. 25). Elevar med låg måloppnåing treng tett oppfølging, og spesifikk og kontinuerleg tilbakemelding på oppgåve- og prosessnivå (Shute, 2008).

Gode tilbakemeldingar handlar om å nytta seg av «augeblikk av kontingens» (Black & Wiliam, 2009), eller som Brookhart skildrar det: «It is just-in-time, just-for-me information delivered when and where it can do the most good» (2008, s. 1). Tilbakemeldinga må altså vera tilpassa eleven, koma på eit hensiktsmessig tidspunkt, og bli gjeven til eleven når og der den er mest hjelpsam og nyttig.

2.2.3 Ein modell for læringsfremjande tilbakemeldingar

Hattie og Timperley (2007) har utforma ein modell som handlar om å fokusere på dei tre nøkkelspørsmåla: «kor er eg?», «kor skal eg?» og «korleis skal eg komma meg vidare?». Desse tre spørsmåla kan stillast i relasjon til fire ulike nivå: eit oppgåvenivå, eit prosessnivå, eit sjølvreguleringsnivå og eit personleg nivå. Kva nivå tilbakemeldinga vert gitt på vil vera avgjerande for effekten av tilbakemeldinga. Både elevar og lærarar kan vera med på å redusere gapet mellom eleven si noverande forståing og framtidig målsetjing. Dette kan elevane gjere gjennom å auke innsatsen og endre strategi eller endre målsetjinga si, medan læraren kan tilpasse utfordringar til eleven sitt nivå og hjelpe dei med å konkretisere målet. Læraren kan òg hjelpe elevane med gode læringsstrategiar og gi gode tilbakemeldingar undervegs i prosessen (Hattie & Timperley, 2007).



Figur 1: Henta frå "The Power of Feedback" av Hattie og Timperley (2007, s. 87). Eiga omsetjing.

På *oppgåvenivå* handlar tilbakemeldinga om konkrete oppgåver. Desse tilbakemeldingane handlar om kor godt ei oppgåve er utført. Dei vert òg karakterisert som «korrigerande tilbakemeldingar», som vektlegg feil, manglar eller informasjon om resultat. Ei tilbakemelding relatert til oppgåvenivået vil ha størst effekt på læring når den bidreg til å gjera elevane medvitne på feiltolkingar, forklarar korleis dei kan auka kvaliteten på oppgåver, og peikar på ei retning for vidare arbeid.

Tilbakemeldingar på *prosessnivået* handlar om å gi elevane ei forståing av eiga læring slik at elevane kan setje i gang dei rette prosessane for å komma vidare i arbeidet (Hattie & Timperley, 2007). Fokuset ligg med andre ord på bruken av læringsstrategiar. Tilbakemeldingar på dette nivået rettar merksemda mot arbeidsprosessen for å auka meistring og prestasjonar, og vil kunne hjelpa eleven med å forstå si eiga læring.

Sjølvruleringsnivået handlar om eleven si evne til eigenvurdering, motivasjon, meistringstru og vilje. Det handlar òg om korleis eleven kontrollerer, styrer og regulerer eiga læringsprosess mot eit eller fleire læringsmål (Hattie & Timperley, 2007). For at eleven skal kunne bruke tilbakemeldingar på dette nivået, må eleven sjølv søkja etter informasjon og ta i bruk tilbakemeldingane både på oppgåve- og prosessnivå. Eleven må ha kjennskap til læringsmål, suksesskriteria, kva som kjenneteiknar god og mindre god kvalitet ved ein prestasjon eller eit produkt, og dugleikar til å søkje informasjon og rettleiing for utvikling av eget arbeid og mogelege vidare retningar (Sadler, 2010).

Hattie og Timperley (2007) seier at eit «høgare nivå av instrumental hjelpesøking» (spørja om råd og tips, heller enn svaret) fører til tilbakemelding på sjølvreguleringsnivået, medan «direkte hjelpesøking» (spørja om svaret eller direkte hjelp) i større grad relaterer tilbakemeldinga til oppgåvenivået og ved enkelte tilfelle til prosessnivået. I følgje Gamlem (2014) ligg utfordringa i å skape eit læringsmiljø som baserer seg på ein læringsorientert kultur der det er trygt å visa at ein ikkje forstår og der elevane er trygge på å spørja etter råd, slik at eit utgangspunkt for ein instrumental hjelpesøking vert nytta.

Eit hovudfokus innanfor utdanning har vore å lære elevane å lære (Hopfenbeck, 2011a, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det vil seie at læraren ikkje berre fokusera på det faglege innhaldet, men òg på korleis elevane kan tileigna seg fagleg kunnskap gjennom sjølvregulert læring (Hopfenbeck, 2011a) og at eleven sjølv kan ta ei aktiv rolle i eiga læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Sjølvregulert læring er kjenneteikna ved at elevane er med å planlegge, gjennomføre og overvakar eiga læring, og vurderer sjølv i kva grad dei må endra noko for å nå målet sitt (Hopfenbeck, 2011b). Elevar som er sjølvregulerte klarar å arbeide med dei tilbakemeldingane dei får frå lærarane, og motiverer seg vidare til å gjennomføra og overvaka i kva grad dei har nådd måla som dei sjølv har satt ved hjelp av eigenvurdering (Hopfenbeck, 2011b). I norsk samanheng vert dette ofte kalla autonomi, eller at elevane er i stand til å ta ansvar for eiga læring (Hopfenbeck, 2011b).

Tilbakemeldingar på *personnivået* inneheld informasjon som er retta mot individet, til dømes «Så flink du er!», og inneheld lite oppgåverelatert informasjon. Tilbakemeldingar på dette nivået blir sjeldan konvertert til meir engasjement, forplikting til læringsmål eller auka forståing til oppgåve. Desse tilbakemeldingane viser seg å vera til støtte for læring berre viss informasjonen fører til at eleven aukar innsatsen og engasjementet i relasjon til oppgåveløysing og læringsstrategiar.

Der er relevant å inkludere person- og sjølvreguleringsnivå på grunn av at tilbakemeldingar på desse nivå kan påverke elevane si innsats og engasjement i relasjon til oppgåveløysing og læringsstrategiar, samt at tilbakemeldingar på sjølvreguleringsnivå kan føre til bruk av tilbakemeldingar på både oppgåve- og prosessnivå.

2.2.4 Elevperspektivet på faglege tilbakemeldingar

Fleire forskarar har sett på tilbakemeldingar frå eleven sitt perspektiv både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Havnes, Smith & Ludvigsen (2012) gjennomførte eit forskingsprosjekt på vidaregåande skule i 2009-2011 med fleire fag som utgangspunkt. Studien såg på korleis tilbakemeldingane var til hjelp for elevane si læring, og korleis elevar og lærarar opplevde tilbakemeldingane i vidaregåande skule. Studien undersøkte tre fellesfag (norsk, engelsk og

matematikk) og tre yrkesfag. Havnes et al. (2012) konkluderte med at det var skilnad på tilbakemeldingane på fellesfaga og yrkesfaga. Elevane på yrkesfag følte dei vart meir inkluderte i å lage kriterium for vurdering og bruk av kvarandrevurdering i motsetnad til elevane på studiespesialiserande. Havnes et al. (2012) drøftar i sin studie at ei av utfordringane med å følgje opp elevane sine faglege tilbakemeldingar er at lærarane sine skuledagar er prega av for lite tid til å rekkje over alt. Ei anna utfordring lærarane rapporterer er å få elevane til å ta tak i tilbakemeldingane dei får (Havnes et al., 2012). For å ta tak i tilbakemeldingane treng elevane ein arena dei kan utfordre seg sjølv på, for å rette opp i misoppfatningar og feil dei er gjort merksame på (Havnes et al., 2012).

Gamlem og Smith (2013) undersøker i sin studie kva oppfatning elevar i ungdomsskulen har av faglege tilbakemeldingar. Funna indikerer at den munnlege informasjonen som lærarane gir elevane gjennom faglege tilbakemeldingar i klasserommet er evaluerande og lite eigna til å auka elevane si forståing eller læra dei gode læringsstrategiar. Elevane får som oftast stadfesting på om svara deira er rett eller feil. Dei skriftlege tilbakemeldingane som Gamlem og Smith (2013) undersøker inneheld meir informasjon som kan auka forståinga og hjelpe elevane vidare i læring og utvikling. Utfordringa med desse er at dei fleste skriftlege tilbakemeldingane kjem for seint, og dei fokuserer på konkrete oppgåver og ikkje på strategiar. Då vil informasjonen ha lite overføringsverdi til andre oppgåver. Elevane får ingen peikepinn på kva dei burde ha gjort eller kva dei kan gjera vidare. Dette opplev elevane som frustrerande. Å auke kvaliteten på dei faglege tilbakemeldingane og sørgje for at elevane bruker dei vidare i læringa, vil ha stor betydning for elevane (Gamlem & Smith, 2013). Elevane vil få innsikt i kva som skil ein god prestasjon frå ein mindre god. Elevane blir òg meir sjølvregulerte slik at dei betre kan kontrollere arbeidet, handlingane og strategiane sine. Dette kan igjen skapa større motivasjon fordi elevane får informasjon som kan hjelpe dei til betre løysingar og til eit betre resultat. Studien set òg lys på at elevane treng opplæring og faste vurderingskriterier for å unngå subjektive vurderingar og tilbakemeldingar styrt av det personlege når elevane vurderer kvarandre sitt arbeid (Gamlem & Smith, 2013). Viss det ikkje finst identifiserte kriterier for vurderinga, kan elevane bli usikre på kva dei skal seie til medelevarane sine for å ikkje såra dei. Då endar dei opp med å gi ros, og lite eller ingen informasjon om ei vidare retning for arbeidet kjem til syne.

Gamlem og Smith (2013, s. 162) identifiserte fire ulike typar tilbakemeldingar som elevane i studien deira meiner har noko å seie for læringsutbyttet, basert på kor mykje verbal interaksjon som er involvert og kor aktiv eller passiv mottakaren er:

Type A: Karakter og poeng. Elevane meier det er greitt å få informasjon frå lærarane om prestasjon, men at denne typen handlar meir om verdsetjing og gir ikkje informasjon om kva dei må gjera betre slik at dei kan læra meir.

Type B: Kontrollering. Elevane meiner denne typen tilbakemelding gir lite informasjon om vidare læring, men kan likevel motivere til vidare innsats. Ei godkjenning frå ein lærar gir til dømes ei kjensle av å bli sett.

Type C: Rapportering. Denne type tilbakemelding vert opplevd som verdifull både når den kjem frå lærar og medelevar. Den gir informasjon om kva som er bra, kva som kan vidareutviklast og korleis. Den mistar sin styrke viss den vert gitt etter at arbeidet er ferdig.

Type D: Dialog og interaksjon. Mellom elev-lærar og elev-elev. Elevane meiner dette fører til læring, auka forståing og innsikt, målretta individuell informasjon og opplevast som nyttig fordi den skjer her og no.

3 Metode

I dette kapittelet vil metodiske val, framgangsmåtar og gjennomføring av datainnsamlinga bli presentert og grunna gjennom eit fenomenologisk vitskapssyn. Ei kvalitativ tilnærming ligg til grunn for studien, med semistrukturerte djupneintervju som metodereiskap for å svara på problemstillinga: *Korleis forstår eit utval ungdomsskuleelevar faglege tilbakemeldingar, og korleis vert desse tilbakemeldingane nytta vidare i elevane si faglege utvikling?*

3.1 Val av design

Målet med kvalitativ forskning er å skapa kunnskap om eit felt, menneskjer eller fenomen utan klare forventningar om kva ein kjem til å observere, der ein er avhengig av å samla inn rik og detaljert informasjon for å fanga det ein ikkje har klare rammer for å forstå før ein undersøker det (Høgheim, 2020, s. 129). Kva for metodar ein vel å bruke i forskingsarbeidet kjem an på kva samfunnsforhold ein ynskjer å få meir kunnskap om, og kva slags teoriar ein ynskjer å setja lys på (Grønmo, 2016, s. 41). Føremålet med datainnsamlinga er å få innsikt i korleis eit utval ungdomsskuleelevar forstår og nyttar faglege tilbakemeldingar som dei får frå lærarane, medelevar og seg sjølv, i klasseromssituasjonen. Kvalitative forskingsmetodar er då mest hensiktsmessig når målsetjinga er å få innsikt i enkelte personar sine opplevingar og erfaringar (Befring, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Kvalitative data vert framheva som nøkkelen til å få ei djupare innsikt i særtrekk ved barn og unge sine livsoppfatningar og handlemåtar (Befring, 2020, s. 94). På bakgrunn av mi interesse til å gå i djupna på korleis elevar forstår dei faglege tilbakemeldingane, valte eg difor å nytta meg av eit kvalitativt design. Studien er vidare forankra i eit fenomenologisk vitskapssyn. Innanfor fenomenologisk tradisjon vert sosiale fenomen tolka gjennom aktørane sine perspektiv, og verda vert skildra slik

informantane opplev den (Befring, 2020, s. 93; Grønmo, 2016, s. 392; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Mine tolkingar av informantane sine synspunkt byggjer difor på den forståinga informantane sjølv har.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervjuet er den mest utbreidde tilnærminga som kvalitativ forskingsmetode, og på nokre fagområde er intervjuet blitt den viktigaste empiriske metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Når ein nyttar intervju som metodisk reiskap, har ein mogelegheit til å tileigna seg kunnskap om mennesket sin livssituasjon, deira meningar, haldningar og opplevingar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17–18). Eit semistrukturert intervju er valt som intervjuform i denne studien. Eit semistrukturert intervju er ei form for samtale der forskar har eit overordna mål for intervjuet som er likt for alle informantane, gjerne med nokre formulerte spørsmål eller tema (Høgheim, 2020, s. 131; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). At intervjuet er semistrukturert tyder at viss det dukkar opp noko uventa, uføresett eller eit «sidetema» til dei allereie formulerte spørsmåla, kan informantane snakke om desse. I følgje Kvale og Brinkmann (2015) er eit semistrukturert intervju i feltet mellom ein daglegdags samtale og eit målretta intervju. Brinkmann og Tanggaard (2012) understrekar at ved bruk av semistrukturert intervju som metode, bør ein ha kunnskap om tema og personane ein skal intervju – samstundes som at den som intervjuar går inn med eit opent sinn og ein «medvitent naivitet». Brinkmann og Tanggaard (2012) hevdar at ingen forskningsintervju er nøytrale, men at intervjuet er bestemt av forskaren sin teoretiske bakgrunn. Med dette utgangspunktet har ein likevel mogelegheita til å vika vekk frå dei prefabrikkerte spørsmåla og følge intervjupersonenes forteljing og lytte til det informanten har ynskje om å fortelje. Det kan då visa seg at ein likevel kjem inn på dei oppsette tema. Individuelle intervju blei nytta i dette forskingsprosjektet med bakgrunn i at studien undersøker elevar si forståing av faglege tilbakemeldingar, og med tanke på at tilbakemeldingar ser ut til å vera eit sensitivt område for elevane (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008).

3.1.2 Barn og unge som informantar

Informantane i studien er i alderen 14-15 år. Dalen (2011) skildrar ulike omsyn ein lyt ta når barn er informantar i forskning. Informantane er mindreårige og barn, men vidare i studien vert omgrepa unge og ungdommar nytta. Unge som informantar kan stilla forskaren ovanfor nokre spesielle utfordringar. Samstundes vert det framheva at det ikkje finst særeigne metodologiske reglar knytt til å intervju ungdommar framfor vaksne (Dalen, 2011, s. 36). Eit aspekt som er viktig å tenkja på i intervju av unge, er relasjonen mellom vaksne og unge er annleis enn relasjonen mellom to vaksne. Det å følgje dei generelle metodereglane for eit intervju kan vera til hjelp for å ta avstand til eigne oppfatningar av korleis ungdommar «er» (Dalen, 2011, s. 36). Fleire forskarar har påpeika at nettopp

ved å forholde seg formelt til unge som informantar, opplev dei å bli teke på alvor (Dalen, 2011, s. 36).

Det er spesielt viktig at den vaksne opptre som ein god intervjuar. Det vil seie at eg som intervjuar må vise interesse og respekt for informantane, samt vise forståing, empati og toleranse for informantane sine synspunkt (Dalen, 2011, s. 35). Når ein skal intervjuje unge må ein som intervjuar vera merksam si eiga måte å kommunisere på. Det er spesielt viktig at intervjuaren viser genuin interesse og engasjement for det ungdommen har å seie. Intervjuar må vera ein god lyttar, og fleksibilitet i intervjusituasjonen er viktig for å kunne følgje barna sine tankerekker og forteljingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Elevane sine skildringar og erfaringar kan komme hulter i bulter og spontant, og desse sidespora kan bryte med intervjuguiden. Difor må forskar lese situasjonen, og gjennom intervjusamtala likevel få svar på det ein vil undersøkje. Intervjuar må prøve å skape ein intervjusituasjon der atmosfæren er prega av at ungdommen opplev møtet med ein vaksen som er «til stades» og som viser interesse for det ungdommen formidlar. Dette vert kalla anerkjennande kommunikasjon (Dalen, 2011, s. 38). Desse kjenneteikna er uttrykk for ein eigenskap hjå intervjuaren, og denne type kommunikasjon er ein føresetnad for at ungdommen skal føla tillit til intervjuaren, som igjen påverkar ungdommen si vilje til å fortelje om dei tema intervjuet handlar om (Dalen, 2011, s. 38). Viss ein som forskar har utilstrekkeleg kunnskap om korleis kommunisere med unge, og lite erfaring med interaksjonar med unge kan dette påverke intervjuprosessen, og både ungdommen og den vaksne kan føle seg usikker og noko forvirra under intervjuet (Dalen, 2011, s. 38).

3.2 Datainnsamlinga

I det følgjande delkapittelet kjem ei skildring av intervjuguiden, utvalsprosessen, presentasjon av informantane, samt ei skildring av korleis intervjuja blei gjennomført.

3.2.1 Intervjuguiden

I forkant av intervjuja blei det utforma ein intervjuguide (vedlegg 2). Ein intervjuguide er ei oversikt over relevante tema, emne eller spørsmål til intervjusituasjonen (Høgheim, 2020, s. 132), og føremålet er å strukturera intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden vert forskaren sitt verktøy i intervjusituasjonen og bør ta omsyn til to sider ved intervjuet: (1) at ein får snakka om det som er fokusområdet for forskingsprosjektet, og (2) at intervjuet er ein samtale mellom forskar og informant (Høgheim, 2020, s. 132). Punkt (2) handlar om at ein stiller spørsmål på ein måte som informanten forstår og at ein unngår tunge fagomgrep. Dette er spesielt viktig då forskingsobjekta er ungdommar, og det er viktig at dei forstår kva dei blir spurte om for å gi eit mest mogeleg gyldig svar. Spørsmål, metodar og innhald i forkinga må vera tilpassa ungdommane (NESH, 2016). Intervjuspørsmåla skal vera presise, kortfatta og utan vanskelege ord (Befring, 2020, s. 76),

samt at spørsmåla ikkje er leiande, og at det ikkje gis nokon føringar med omsyn til forventa svar (Befring, 2020, s. 76). Intervjuguiden er ein overordna plan, der det er mogeleg å avvike frå viss det kjem interessant og aktuell informasjon undervegs i intervjuet (Høgheim, 2020, s. 133). Spørsmåla kan stillast i ei fleksibel rekkefølge alt etter kva retning samtalen tek, og det bør vera rom for å stille oppfølgingsspørsmål til informanten undervegs, i tilfelle ein kjem inn på interessante sidespor eller om ein har behov for å utdjupe noko (Larsen, 2017, s. 99). Spørsmåla bør vera opne og gi rom for informanten til å løfte fram informantens sitt perspektiv (Høgheim, 2020, s. 133). Intervjuguiden vart organisert i tre tema: (1) faglege tilbakemeldingar frå lærar, (2) faglege tilbakemeldingar opp mot mål, kjenneteikn og kriterier, og (3) faglege tilbakemeldingar som eleven får frå medelevar eller som eleven produserer sjølv. Spørsmåla er forankra i teori som er relevant for studien.

3.2.2 Utvalprossessen

Val av informantar er eit viktig tema innanfor kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011, s. 45). Kven skal intervjuast, kor mange og etter kva kriterier skal informantane veljast ut? Med tanke på studien si problemstilling ynskte eg å intervju ungdomsskuleelevar. Dette valet er teke på bakgrunn av resultat frå elevundersøkinga som blir gjennomført kvart år for 7. og 10. trinn. Vurdering for læring er eit tema i elevundersøkinga, og spørsmåla tek utgangspunkt i dei fire, forskingsbaserte prinsippa som er ein del av vurderingsforskrifta (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Resultatet frå elevundersøkinga dei siste fem åra viser at elevar på 10. trinn rapporterer mindre grad av tilfredsstilling av dei fire forskriftsfesta prinsippa, i motsetnad til elevar på 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, u.å.) Vidare ynskte eg elevar frå 9. og 10. trinn, for å få eldre elevar som kan setje ord på korleis dei forstår faglege tilbakemeldingar. Grunnen til at eg ynskte elevar frå ulike klassetrinn, var for å få elevar som har ulike lærarar, ulike fag og mogeleg ulik forståing av faglege tilbakemeldingar.

Ein skule i forskar sitt nærområdet blei kontakta for å spørje om dei ville delta på forskingsprosjektet. Dette vert i faglitteraturen kalla for «bequemleghetsutveljing» (Høgheim, 2020, s. 157). Denne utveljinga baserer seg på at dei ein skal forske på er tilgjengelege. Det blei først sendt e-post til rektor ved den valte skulen, der rektor viste meg vidare til teamleiar på 9. og 10. trinn. Eg tok så kontakt med teamleiar, som vidareførte meg til kontaktlærar. Kontaktlærar for 9. og 10. trinn fekk informasjon om kva prosjektet innebar, og lærarane rekrutterte elevar dei tenkte ynskja å delta i prosjektet og elevar som ville dele informasjon. Kontaktlærar spurte elevar i klassa si kven som kunne tenkje seg å delta på forskingsprosjektet, og dette resulterte i studien sine seks informantar. Eit utgangspunkt er at tal informantar ikkje kan vera for stort, fordi gjennomføringa av intervju og etterarbeidet med datamaterialet er ein tidkrevjande prosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Samstundes må intervjumaterialet vera av ein slik kvalitet av det gir tilstrekkeleg informasjon for

tolking og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) oppgjev eit deltakartal på 15 ± 10 personar som eit normativt tal, og at ein skal intervjuar tal informantar til ein kjem til eit mettingspunkt, der nye deltakarar ikkje lenger vil tilføre nye data.

3.2.3 Presentasjon av informantane

Eg har valt å bruke ordet «elev», med hensikt i å bevare anonymiteten til informantane. «Elev 1, elev 2, ... og elev 6» vil bli nytta vidare i studien. Nedanfor følgjer ein presentasjon av informantane.

Tabell 2: Presentasjon av informantane.

Namn	Klassetrinn	Kjønn
Elev 1	9. trinn	Gut
Elev 2	9. trinn	Gut
Elev 3	9. trinn	Jente
Elev 4	10. trinn	Jente
Elev 5	10. trinn	Jente
Elev 6	10. trinn	Jente

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføringa av forskingsintervju, blei det gjennomført eit pilotintervju. Dette blei gjort for å sikra at spørsmåla i intervjuguiden var forstålege for informantane. Ved å gjennomføre eit pilotintervju kan ein både justera på intervjuguiden, og ein får mogelegheit til å øva seg på intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30). Pilotintervjuet vara i 35 minutt. Intervjuet blei gjennomført med ein informant på 10. trinn, som passa inkluderingskriteria for sjølve datainnsamlinga. Informanten blei informert om at intervjuet ville bli anonymisert. Det blei teke notat undervegs i intervju og intervjuet blei teke opp med diktafon. Det blei gjort små endringar på intervjuguiden i etterkant av gjennomføringa av pilotintervjuet. Desse endringane var knytt til ordlyden på spørsmåla, for å gjera spørsmåla tydelegare og meir forstålege for informantane.

Intervjua var planlagt i god tid i førevegen, der lærarane til elevane fekk bestemme tidspunkt og dato for gjennomføringa. Alle intervjua blei gjennomført på skulen til elevane, i deira skuletida. Det blei satt av eit eige rom der samtalane tok plass. Intervjua blei gjennomført fjes-til-fjes. Cresswell (2019) påpeikar at det er mange strykar med å sitte antikt til ansikt med den ein skal intervju. Mykje av informasjonen ein formidlar til andre, gir ein uttrykk for gjennom kroppsspråket sitt. Dette er verdifull informasjon for forskaren (Høgheim, 2020, s. 132). Det vart nytta diktafon under alle intervjua. Lydopptak gjer det mogeleg å fokusere på samtalen utan at ein treng å notera alt undervegs i intervjuprosessen. Dette vert sett på som ein fordel (Høgheim, 2020, s. 133). Det er

krevjande å halda konsentrasjonen på både informanten og skrive ned alt som blir sagt samstundes. Difor er det til stor hjelp å ta opp intervjuet på opptak, og då ha fullt fokus på det informanten fortel. Dette gav mogelegheit til å gjera korte notat, knytt til kroppsspråket eller andre sentrale uttrykk undervegs i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) legg vekt på at det som vert sagt i intervjusituasjonen både bør tolkast, verifiserast og kommenterast før diktafonen er slått av, fordi kvaliteten på intervjuet vil vera avgjerande for kvaliteten på den seinare analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjua starta med at elevane blei informert om kva det innebar å vera med på intervjuet, kva undersøkinga gjekk ut på, deira krav på anonymitet og kva rettigheitar elevane hadde, kva diktafonen skulle brukast til og estimert tid for intervjuet, samt ei presentasjon av meg sjølv. Dette blei gjort med intensjon om å skapa best mogeleg forståing for elevane, og for å få ein god og avslappa start på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Intervjuguiden innehaltdt nokre innleiande spørsmål, for at eg som intervjuar kunne få mogelegheit til å bli betre kjent med eleven og for å få ein naturleg inngang til resten av intervjuet. Dette vert kalla «traktprinsippet» i faglitteraturen (Dalen, 2011, s. 26). Etter dei innleiande spørsmåla sikta eg meg inn på spørsmåla innanfor dei planlagde tema. Spørsmåla gav informantane mogelegheit til å gå i djupna, då dei i noko grad var opne. I tillegg fekk eg mogelegheit til å stilla spørsmål undervegs viss noko var uklart eller lite utdjupande. Elevane blei spurte om å forklara og skildra kva type tilbakemelding dei fekk på skulen og i klasserommet, frå kven dei fekk tilbakemelding frå, korleis tilbakemeldinga var utforma, når den blei gitt, kva tilbakemeldingar dei satt pris på, kva type tilbakemeldingar dei såg på som hjelpsam for vidare læring og kvifor, og på kva måte mottekne tilbakemeldingar blei nytta i vidare læring. Elevane blei òg spurde kven dei gav tilbakemelding til, kva innhaldet i desse tilbakemeldingane var, og korleis og når dei blei gjevne. Undervegs i intervjuet gjekk eg fleire gonger ut av intervjuguidens struktur, og stilte både oppfølgingsspørsmål og spørsmål der eg ville avklare om eg hadde forstått informanten. Dette blei gjort for å vera tett på informanten sine utsegn, auka kvaliteten på intervjuet og skapa eit best mogeleg utgangspunkt til analyseringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Mot slutten av intervjuet opna «trakta» seg, og spørsmåla handla meir om generelle forhold att. Intervjuet blei avslutta med ei oppsummering, der informanten fekk spørsmål om det var noko meir han eller ho ville sei, før eg takka for deira bidra. Alle intervjuet blei gjennomført med ei tidsramme på mellom 30-45 minutt.

3.3 Analyseprosessen

Den kvalitative analysen har som mål å gi lesaren auka kunnskap om temaet, utan å sjølv måtte gå gjennom som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017, s. 195). Det finst mange ulike måtar å

analysere datamaterialet sitt på. Eg har valt å nytta meg av tematisk analyse, i kombinasjon med Tjora (2017) sin kode- og grupperingstest. Tematisk analyse er utarbeida av Braun og Clarke (2013), men eg har valt å støtta meg til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin justerte og forenkla versjon. I analyseprosessen har eg nytta analyseprogrammet *Nvivo*, eit reiskap mykje brukt innanfor kvalitativ forskning.

Det første steget i tematisk analyse er *førebuing*, som handlar om å få oversikt over datamaterialet (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 283). Det er naturleg å byrje med transkribering av intervju. I samsvar med teori presentert av Høgheim (2020, s. 133) blei intervju til studien blei transkribert kort tid etter intervjugjennomføringa. Når ein transkriberer intervjuet gjer ein om munnleg daga til skriftleg informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206), og intervjuet let seg lettare analysere, då det er enklare å arbeide med og analysere eit skrifteleg intervju enn eit opptak på ei lydfil eller notat i stikkordsform (Høgheim, 2020, s. 133). Den transkriberte teksten inneheld pausar og alle ordlydar frå intervju, som i følge Høgheim (2020, s. 133) er anbefalt for å få transkripsjonen så nær som mogeleg det munnlege språket. Etter transkriberinga las eg gjennom datamaterialet som heilskap, før eg avslutta førebuingssfasen med å skriva eit kort samandrag frå kvar av intervju sitt transkriberte materiale for å få ei naudsynt oversikt.

Steg to i tematisk analyse er *kodefasen*. Eg starta med å laste opp transkripsjonsteksten frå elevintervju i *Nvivo*. Deretter tok eg føre meg eitt intervju av gongen, der eg oppretta empirinære kodar kvalitetssikra med Tjora (2017) sin kodetest. Kodetesten går ut på at ein skal svara på to enkle spørsmål: (1) Kunne ein laga koden *før* kodinga, og (2) skjønner ein kva dataa sitt *konkrete* innhald er, berre ved å lesa koden? Kodinga er empirinær viss ein kan svare «nei» på det første spørsmålet og «ja» på det andre. Slik enda eg opp med eit omfangsrikt tal empirinære kodar, som blei til induktivt frå sjølve materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kodane framheva essensen i datamaterialet og eg fekk minka volumet til all den transkriberte teksten, slik føremålet med kodefasen tilseier (Tjora, 2017, s. 197). Undervegs i kodinga fant eg det hensiktsmessig å skriva ned ulike refleksjonar eg gjorde meg, som viste seg å komma til nytte i siste fasen av analysen. Refleksjonsnotat er særskild viktige for å utvikla ei djupare innsikt i datamaterialet (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 291).

- Får tilbakemelding om å bli betre på å sentre i volleyball til andre, på slutten av året, får ikkje mogelegheit til å bli betre på det då, for då har dei ikkje volleyball
- Får tilbakemelding om å jobba meir med innhaldet opp mot kunnskap
- Får tilbakemeldingar i teksten eit par dagar etter innlevering, i teams
- Får tilbakemeldingar på det faglege frå læraren på presentasjonar, snakka høgt, bra innhald osv
- Får vita frå læraren i starten av året kva dei skal lære og før timane seier læraren kva dei skal gjera den timen
- Får vita om at ho skal bli betre på inkludering på utviklingsamtalen med lærar
- Fått tilbakemeldingar frå medelevar på munnlege presentasjonar, hjelper litt, men ikkje så mykje
- Gi konstruktive i staden for slemme tilbakemeldingar til medelevar
- Gir tilbakemelding til medelev etter presentasjonar på kva som var bra og mindre bra
- Gir tilbakemelding til medelevar etter presentasjonar på eige initiativ òg, støttar kvarandre
- Gjennomgang av kva ein skal lære i starten av nytt emne
- Gløymer kommentarar i klasserommet til neste dag, så gjentek prosessen seg neste dag
- Gløymer kva han skal lære, føler ikkje at det blir repetert utover året

Figur 2: Utdrag frå Nvivo av 13 empirinære kodar.

Etter at datamaterialet var grundig koda, følgde det tredje steget i analysen: *kategorisering*, eller det Tjora (2017) kallar for *kodegruppering*. Her handlar det om å samla dei etablerte kodane i ulike kategoriar med tematisk samanheng (Tjora, 2017, s. 207). På dette stadiet fekk undersøkinga ei tydlegare retning, då kategoriane danna utgangspunkt for funna som seinare vert presentert og drøfta. Denne fasen er ein gradvis prosess som er prega av prøving og feiling (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 299).

Siste steg i analyseprosessen, er *rapporteringsfasen*. Rapportering handlar om å skriva fram tema eller funna i studien (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 301). I likskap med kategoriseringsfasen er denne fasen òg prega av prøving og feiling. Det er utfordrande å skulle gå frå å behandle kategoriar til å skriva dei ned som funn. Eg byrja å skriva ned hovudkategoriane med kvar sine underkategoriar. Hovudkategoriane for funna er: *skilje mellom nyttige og mindre nyttige tilbakemeldingar, innhald i tilbakemeldingane, kommunikasjon og relasjonar og motivasjon*. Problemstillinga til studien har fokus på elevane si forståing av faglege tilbakemeldingar og korleis desse tilbakemeldingane vert nytta vidare, og det blei då naturleg at elevane fortalte om ulike tilbakemeldingane dei får og gir i klasseromssituasjonar, og kva innhaldet i desse tilbakemeldingane er. Med tanke på at teorigrunnlaget tek utgangspunkt i mellom anna Hattie og Timperley (2007) sin modell, valte eg å dela tilbakemeldingane elevane skildrar inn i desse fire nivåa: *oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personnivå*, for å seinare drøfte elevane si forståing og vidare nytte opp mot relevant teori og forskning.

Somme av dei empirnære kodane har eg valt å inkludere som sitat. I løpet av analyseprosessen utviklar ofte forskaren ein nærheit til studiens datamateriale. Eg opplevde at enkelte data som eg fant interessante likevel måtte forkastast fordi dei ikkje var relevant nok for problemstillinga. Etter kvart som rapporteringsfasen haldt på fekk eg skrevet ned funn, samt drøfting i samsvar med teori og tidlegare forskning framstilt i kapittel 2. Dette utgjer oppgåvas fjerde og femte kapittel.

3.4 Kvalitetssikring

Hensikta med datamaterialet er at det skal nyttast til å setja lys på studien si problemstilling. For at noko skal betraktast som kunnskap, må visse kvalitetskrav oppfyllest (Befring, 2020; Grønmo, 2016). Vurderingar av validitet og reliabilitet er med på å auka kvaliteten i ulike forskingsprosjekt. Vidare vert ulike vurderinga knytt til studien sin validitet og reliabilitet presentert.

3.4.1 Validitet

Validitet handlar om i kor stor grad dataa er gyldige i forhold til problemstillinga som skal setjast lys på (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten viser i kva grad undersøkingsopplegget eignar seg til å samla inn data som er relevante for studien si problemstilling. Det vert ofte skilt mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten handlar om korleis samanhengar vert støtta og underbygd, medan den eksterne validiteten er knytt til kva forståing som blir utvikla innanfor ei studie, òg kan vera gyldig i andre samanhengar. Forskingsdesignet som er nytta i studien er *forståande*, og har som hensikt å utvikla ei heilskapleg forståing av faglege tilbakemeldingar som fenomen, snarare enn å *forklara* fenomenet. Forskaren si subjektive tolking og skildring av resultata står heilt sentralt i den kvalitative undersøkinga (Befring, 2007, s. 114). Om resultata er rett, vert basert ut frå omgreps- og tolkingsvaliditeten. I kva grad omgrepa er blitt operasjonalisert på ein presis og forståeleg måte, samt korleis forskaren har prosessert og tolka datamaterialet er viktig bidrag innanfor den interne gyldigheita. Det er difor særst viktig å skilja mellom forskaren sine eigne tolkingar, kva som er informantane sine tolkingar, samt kva som er informantane sine utsegn og forskaren sine tolkingar av desse.

Validitetsvurdering i kvalitative studiar vil i stor grad handla om omfanget av *researcher bias*. Forskaren vil alltid ha ei forståing av temaet frå før, som kan påverka føresetnadane for å vera objektiv, og dette kan vera med på å redusere studiens validitet (Befring, 2020). Måten forskaren behandlar datamaterialet og den transkriberte teksten på, vil avgjera kva forskaren ser (Grønmo, 2016). Mi eiga forforståing er prega av teori og forskning som eg har lese, samt erfaringar eg har gjort meg i praksis og i jobben som vikar. Dette kan vera med på å prega tilnærminga og tolkinga i analysen. Då eg jobba med å analysere datamaterialet var eg medviten på at eg ikkje skulle lata mi eiga forståing påverka retninga materialet blei tolka og gjengjeven. Eg har prøvd mitt beste å vera open for informantane sine synspunkt, haldningar og erfaringar.

Generaliseringsvaliditet handlar om å gjera resultata til forskinga gjeldande for andre personar (Grønmo, 2004, s. 233; Halvorsen, 2008, s. 72). Når det gjeld generalisering av kvalitative data snakkar me gjerne om *overføringsevne*. Overføringsevna i denne samanhengen dreier seg om i kva grad undersøkinga let seg overføra og gi meining i andre settingar. I denne studien er det få informantar, og difor har funna ingen overføringsverdi. For å sikra grad av generalisering og

overføringsevne bør utvalet vera mest mogeleg representativt for populasjonen det skal overførast til. Studien kan likevel ha ein verdi på den måten at andre kan kjenne seg att i likande skildringar og hendingar. Dette vert kalla *analytisk generalisering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

Den største utfordringa med å bruke intervju som datainnsamlingsmetode er at informantane ikkje kan opptre anonymt, noko som kan ha uoversiktlege og uheldige følgjer for datavaliditeten (Befring, 2020, s. 77). For å minske sjansen for å påverke datavaliditeten er det viktig at forskar prøver og etablere ein tillitsfull kontakt med informanten. Her kan utdanninga mi som lærar, og erfaringar frå praksis og vikar spele positivt inn.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet inneber kor truverdige eller pålitelege det innsamla datamaterialet er (Grønmo, 2016, s. 242), altså at ein kan vera sikker på at resultata i studien er til å stola på. Når det gjeld kvalitative undersøkingar vert *kven og når* studien blei gjennomført sentralt for kor truverdig resultatet er (Grønmo, 2004, s. 228). Dette inneber at viss ein tilnærma studie vert gjort to gonger, så skal funna òg vera mest mogeleg samkøyrde. For å sikre at studien har tilfredsstillande reliabilitet er det viktig at datainnsamlinga vert planlagt og gjennomført på ein ryddig måte (Grønmo, 2016). I denne studien vil forskinga si kvalitetsvurdering handle om i kva grad informantane snakkar opent og om dei fortel sanninga, samt korleis eg kan ha påverka informantane med til dømes leiande spørsmål eller spørsmål elevane misoppfattar. I tillegg handlar det om mi omarbeiding, tolking og analyse av datamaterialet (Grønmo, 2016). Truverdigheita baserer seg på det konkrete datamaterialet, opptaksutstyr og det transkriberte dataa. Diktafonen vart testa og plassert i høveleg avstand mellom informantane og intervjuar, for å sørge for god lydqualität på intervjuopptaka. Diktafon styrkar studien sin kvalitet, ettersom ein kan gå tilbake og høyre ordrett kva som blei sagt under intervju. Lydopptaka vart bevart på ein passordbeskytta telefon, samt at dei vart sletta etter kvart som opptaka var transkribert. I tråd med Grønmo (2016) blir reliabiliteten i denne studien styrka gjennom tydlege skildringar av korleis datainnsamlinga blei gjennomført og analysert. Eg valte å transkribera intervju kort tid etter gjennomføring. Alle intervju blei skreve ned ordrett, innlagt med mumling og nøling, samt ei skildring av informantane sitt kroppsspråk blei notert. Dette er med på å nyansere transkripsjonen, som kan vera med på å auka truverdigeheita til datamaterialet. Eg har forsikra meg om at sitat vert korrekt gjengjevne, ved å høyre lydopptaka opp att fleire gonger. I høve analyseprosessen har den vore skildra frå start til slutt i delkapittel 3.3, noko som òg er med på å styrke reliabiliteten i studien (Befring, 2020). Den tematiske analysen som blei nytta, er basert på tydlege krav til datagenerering og kriteria for korleis analyse utviklast frå empiri (L. E. F. Johannessen et al., 2018; Tjora, 2017).

3.5 Forskingsetiske omsyn

Etiske vurderingar og refleksjonar er eit viktig aspekt ved all forskning. Forskingsetikk handlar om ulike normer som skal vera forankra i kvart eit forskingsprosjekt for å sikre at den vitenskaplege verksemda er moralsk forsvarleg (Grønmo, 2004, s. 416). Noko av dei første stega innanfor etisk arbeid i denne studien tok utgangspunkt i prosjektplanen som blei utvikla i tidleg fase. Sidan studien behandlar personopplysningar, var eg avhengig av godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD). Ein førespurnad blei sendt til godkjenning av prosjektet hausten 2020, og etter ein måned fekk eg svar og løyve til å gjennomføra intervju slik prosjektet var skildra. Studien er gjennomført i tråd med NSD sine forskningsetiske retningslinjer (vedlegg 3). Med tanke på at dette er eit kvalitativt prosjekt, er det sentralt å informera deltakerane om frivillig samtykkje, deira krav på anonymitet og at informasjonen om dei vart handsama konfidensielt (Dalen, 2011). Som forskar pliktar eg meg til å informere om alle deler og aspekt ved studien, og at informantane kan trekkje seg til ei kvar tid, utan at dette har nokon vidare konsekvensar for dei. For å sikra at informantane forstod kva det ville seie å delta i studien, måtte dei lese eit informasjonsskriv om studien, samt skrive under på eit samtykkjeskjema (vedlegg 1) før intervju starta. Sidan informantane var under 15 år, var det naudsynt med samtykkje og underskrift frå deira føresette òg (NESH, 2016). Samtykkjeskjema er utarbeidd frå ein mal frå NSD og inkluderer naudsynte punkt som er pålagt å opplysa om. I følge Befring (2020) er det ikkje nok å berre informera informantane, forskaren skal vera sikker på at informantane har forstått føremålet og kva det inneber å delta på undersøkinga. Difor gjentok eg til informantane retten deira til å trekkje seg, kravet om frivillig deltaking og lovnad om anonymitet ved intervjustart. Samtykkjeskjemaet har blitt oppbevart utilgjengeleg for andre gjennom studiens prosess, og vil bli makulert når oppgåva er levert. Lydopptaka har blitt lagra på passordbeskytta pc, og blei sletta etter transkriberinga.

Konfidensiell forskning fører med seg at datamateriale som identifiserer informantane ikkje skal funna avslørast. Alle som deltek i forskning har krav på at opplysningane dei gir om personlege forhold, blir behandla konfidensielt (Befring, 2007). for å sikra at opplysningar ikkje skulle komma på avvege, vart informasjonen kring informantane oppbevart på ei datamaskin med brukarnamn og passord, som berre forskar har tilgang til. Når studien er avslutta vil alt av datamateriale bli sletta for å verne konfidensiell informasjon angående informantane. For å ivareta informantane sitt personvern vert elevane anonymisert (Tjora, 2017). Det har vore eit bevisst val å ikkje gi for mykje informasjon om informantane, for å unngå at dei kan sporast. Difor vert ikkje namna til elevane nytta i oppgåva, men elev 1, elev 2, ... og elev 6. For å ivareta personvernet til tredjepartar som er nemnt i oppgåva, altså informantane sine medelevar og lærarar, blei informantane bedne om å generalisere og anonymisere når dei fortalte om lærarar og medelevar (NESH, 2016). Om informantane fortalte om læraren sin,

vart dei bedne om å ikkje bruke namnet til læraren, men nemningar som «lærar», «medelev» eller til dømes «norsklærar». I oppgåva vert ikkje tredjepartane identifisert eller skildra, for å ivareta tredjepart sitt personvern.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vert funna presentert. Gjennom den tematiske analysen blei det etablert fire kategoriar som elevane hadde mange tankar, erfaringar og refleksjonar rundt. Dei fire kategoriane *skilje mellom nyttige og mindre nyttige tilbakemeldingar, innhald, kommunikasjon og relasjonar og motivasjon* var dei største og tydlegaste kategoriane som blei synleggjort gjennom analyseprosessen. Kategoriane inneheld funn som er relevante for å setje lys på studiens problemstilling, som undersøker elevane si forståing og nytte av faglege tilbakemeldingar. Kapitlet vil ta for seg kategoriane og kategorianes innhald, som seinare skal drøftast opp mot problemstillinga og teori. For å få fram elevane sine skildringar og opplevingar i størst mogeleg grad vert fleire av deira utsegn gjengjevne som direkte sitat. Det bør poengterast at det er elevane sine skildringar som vert presentert, ikkje observasjonar eg har teke føre meg.

Funna i studien har tydlegare fokus på nokre fag. Desse konkrete døma knytt til faga er elevane sjølve som trekk fram. Det er ikkje blitt spurt spesifikt om bestemte fag, men det blei stilt oppfølgingsspørsmål på elevane sine skildringar der det var hensiktsmessig og då gjerne knytt til dei faga elevane fortalte om. Kroppsøving er det einaste faget der innsats og haldningar er ein del av vurderinga i faget, og det kan tenkast at det er grunnen til at elevane deler fleire erfaringar knytt til kroppsøving og deira oppleving av faglege tilbakemeldingar.

4.1 Skilje mellom nyttige og mindre nyttige tilbakemeldingar

I denne delen vert det presentert kva tilbakemeldingar elevane ynskjer og opplev som læringsfremjande, samt kva tilbakemeldingar dei meiner ikkje fremjar meir læring og engasjement.

4.1.1 Konkrete, tydelege og positive tilbakemeldingar

Elevane vektlegg ulike faktorar for kva som kjenneteiknar tilbakemeldingar som fremjar læring, og som bidreg til at dei får lyst til å halde fram med arbeidet sitt. Elevane i studien har felles oppfatning av kva gode tilbakemeldingar er for dei. Gode tilbakemeldingar inneheld informasjon om kva som må betrast, og på kva måte elevane kan gjere dette. For at tilbakemeldinga skal opplevast som nyttig for elevane må den innehalde informasjon om kva eleven kan gjera framover, i følgje elevane. Elev 1 gir uttrykk for at tilbakemeldingar som berre inneheld kommentarar som «bra jobba» og karakter, er lite spesifikke og gir ingen informasjon som kan hjelpa eleven vidare. Elev 1 fortel:

Av og til er det slik passe bra, då er det slik at dei forklarar at eg må læra slik, at eg har skrive feil slik. Medan andre gonger er det slik «bra jobba», og så skriv dei berre karakteren. Og det hjelp jo eigentleg ikkje noko. [...] for då veit eg liksom ikkje kva som er gale. Eg får berre karakteren.

Elev 1 fortel òg at han har fått tilbakemeldingar på presentasjonar, som inneheld informasjon om at han må snakke høgare og løfte blikket mot publikum. Han meiner at slike tilbakemeldingar seier konkret kva han må øva meir på, og at dei difor er enkle å forstå og jobbe vidare med. Slike tilbakemeldingar set elev 1 pris på. Elev 2 ynskjer òg at tilbakemeldingar frå medelevar skal vera framoverretta og at dei inneheld informasjon som ein kan dra nytte av vidare i skularbeidet.

Elev 1 fortel at tilbakemeldingar i kroppsøving bør innehalde informasjon om konkrete øvingar eller ting han gjer feil. Desse tilbakemeldingane meiner eleven er nyttige for at han skal forbetra seg i faget. Eleven vil òg ha informasjon som forklarar kvifor han gjer feil fordi han ynskjer å forstå grunngevinga bak tilbakemeldingane for å læra av feila sine. Elev 3 fortel at ho ynskjer konstruktive tilbakemeldingar. Dette tenkjer ho på når ho gir tilbakemeldingar til medelevar. Tilbakemeldingane må vera av positiv sjargong, og ho kjem med dømet: «du snakka høgt, men kanskje snakk litt saktare». Ho fortel vidare: «Ein veit jo sjølv at ein ikkje skal gi negative tilbakemeldingar på ein måte. [...] at ein kan gi konstruktive, i staden for å vera slem på ein måte». I likskap med elev 1, ynskjer elev 3 tilbakemeldingar som er tydelege, framoverretta og som inneheld kva ho har gjort feil og kva ho kan gjera betre til neste gong. Nyttige tilbakemeldingar for elev 4 er tilbakemeldingar som er knytt til arbeidet ho gjer. Ho føretrekk tilbakemeldingar som seier noko spesifikt om arbeidet hennar, til dømes om ho har vist tydeleg kva ho kan eller at ho har nytta gode ord i teksten hennar. Elev 5 fortel det same, at ho ynskjer tilbakemelding på at arbeidet hennar er av god kvalitet. Elev 4 og elev 5 ynskjer stadfesting når dei gjer noko bra og ynskjer å høyre dette både frå lærarane og medelevene. Elevane fortel at dei ynskjer at tilbakemeldingane frå medelevar og lærarar skal vera positive og at kroppsspråket skal utstråle at ein ynskjer å hjelpe mottakaren av tilbakemeldinga. Elev 6 fortel at ho tenkjer over kroppsspråket til medeleven ho får tilbakemelding frå. Ho fortel at ho tolkar hensikta med tilbakemeldinga, og om intensjonane med tilbakemeldinga er å hjelpe henne vidare eller om intensjonen er at medeleven vil seie svaret sjølv.

4.1.2 Negative tilbakemeldingar

I samband med at elevane fortalte kva tilbakemeldingar dei kjenneteikna som læringsfremjande, blei det òg naturleg å snakke om kva tilbakemeldingar elevane opplev som mindre nyttige. Elevane fortel om tilbakemeldingar dei ikkje set pris på og som ikkje er til noko hjelp vidare. Elev 2 skildrar eit sosialt aspekt ved tilbakemeldingar som elevane gir kvarandre. Han har opplevd at medelevene hans kjem med negative kommentarar til kvarandre, og dette mislikar elev 2. Han meiner at medelevene bør

skjønne at tilbakemeldingar som går på at andre gjer feil ikkje høyrer heime i klasserommet og at slike tilbakemeldingar ikkje skal kommuniserast. Han fortel vidare at tilbakemeldingane ikkje skal vera knytt til personen som får tilbakemeldinga, eller at den ber preg av rasisme eller at ein mislikar mottakaren.

Elev 5 legg vekt på at tilbakemeldingar til medelevar skal vera positivt formulerte, og at tilbakemeldinga ikkje skal vera utforma på ein måte som kan opplevast negativt. Elev 5 trur at positive kommentarar er enklare å hugse på framover, enn negative kommentarar. Ho fortel:

Eg synes det går fint så lenge ein formulerer seg bra. At ein ikkje, på ein måte skriv stygge ting [...]. Då bør ein heller skriva: «du har gjort det veldig bra her og her, men hugs og ha stor bokstav». Det er kanskje lettare å hugse viss det ikkje blir formulert på ein negativ måte, men heller at [...] det blir formulert positivt.

Elev 1 deler same oppfatning på negative tilbakemeldingar og meiner at irettesetjande kommentarar ikkje bidreg til noko bra. Dømet hans er frå kroppsøving, der negative kommentarar frå medelevar om at ein må jobba betre og at ein ikkje gjer ein god nok jobb er tilbakemeldingar som hemmar lærelyst og engasjement. Elev 1 seier at slike tilbakemeldingar gjer han meir irritert enn motivert. Elev 3 fortel at tilbakemeldingar som tek opp det same fleire gonger kan vera irriterande. I fleire år har ho blitt fortalt at ho må bli betre på å inkludere medelevarane sine. Elev 3 fortel: «... det er litt keisamt å bli fortalt det igjen kvar dag, på ein måte. Men det er nesten alt dei (lærarane) snakkar om, så det er liksom litt irriterande nokre gonger». Elev 3 likar heller ikkje å få tilbakemeldingar på skrivefeil i norsk- og engelskfaget. Ho opplev at sjølv om ho har få skrivefeil, får ho gjentekne gonger tilbakemeldingar på at ho må vera merksam på ord ho skriv feil. Ho opplev at ho får lågare vurdering på grunnlag av desse skrivefeila og dette tykkjer ho er dumt.

Elev 3 fortel at klassen hennar jobbar med ulike prosjektarbeid i naturfag, og i samband med eit prosjektarbeid, fekk elevane tilbakemelding på sjølve arbeidsprosessen. Elevane fekk tilbakemelding på korleis dei jobba og at dei måtte fordele arbeidet likt i mellom elevane i gruppa. Elev 3 fortel at ho opplev det som frustrerande at læraren har fellesvurdering på slike prosjektarbeid, då ho sjølv opplev at det er tydeleg at nokre elevar jobbar meir enn andre, og at læraren burde sjå dette. Eleven uttrykkjer frustrert over at læraren ikkje tek tak i at elevane jobbar ulikt mykje og at elevane får same vurdering til tross for ei skeivfordeling i arbeidsmengda.

4.1.3 Tidspunkt og kontekst

Kva tidspunkt tilbakemeldingane kjem på, er det fleire av elevane som reflekterer over. Elev 1 skildrar ei utfordring med tilbakemeldingar han får frå læraren, der han ikkje får moglegheit eller tid til å gjera endringar på arbeidet sitt. Han fortel: «... me byrjar jo på eit heilt nytt tema med noko anna

med ein gong, så du har liksom ikkje tid til å fikse så mykje». Elev 5 har same oppfatning at det er irriterande å få tilbakemelding etter ein er ferdig med eit emne, då ho ikkje har mogelegheit til å betra seg. Elev 5 fortel:

... me har ikkje heilt oversikta sjølv, over kor me ligg an eller slik. [...] til dømes på slutten på året, då har eg til dømes, liksom, ja, du har gjort det kjempebra i gym, men du kan bli betre på å sentre ballen til andre i volleyball. Og då blir eg litt irritert at eg ikkje fekk så godt som eg hadde lyst til, karakter til dømes. Då blir eg irritert over at eg ikkje fekk beskjed når me hadde volleyball. Det er kanskje det som har vore litt eit problem for meg då.

Elev 6 fortel at ho får tilbakemeldingar på norsktekstar etter at teksten hennar er ferdigstilt. Desse tilbakemeldingane kjem som ei summativ tilbakemelding, med informasjon om kva eleven kan gjera betre neste gong. Eleven fortel at desse tilbakemeldingane på norsktekstane er nyttige, fordi ho vert klar over kva ho må fokusere på framover. Samstundes fortel eleven at ho tenkjer det ikkje er realistisk at ho skal skriva ein tekst neste dag der ho får nytta tilbakemeldinga, så då prøver ho heller å hugse innhaldet i tilbakemeldinga til neste tekst ho skal skrive. Kor vidt dette vert hugsa på er vanskeleg for ho å seie. Elev 6 fortel at ho synest tilbakemeldingar som ho får medan ho er i arbeidsprosessen er nyttige, fordi då får ho høve til å rette opp i feilen med ein gong. Ho fortel:

Viss eg har skrive feil årstal, så er det slik at eg ikkje hadde lagt merke til det viss dei (medelevar eller lærarar) ikkje hadde sagt det, så er det slik «shit, takk», så får eg fiksa på det.

Elev 6 fortel òg at slike tilbakemeldingar berre er nyttige der og då. Tilbakemeldingar som inneheld informasjon om éin feil ho gjorde på éi oppgåve, og som kjem i etterkant vert ikkje like hjelpsame for ho. Dette er fordi tilbakemeldinga ikkje kan overførast til seinare eller liknande oppgåver. Ho forklarar med eit eksempel: «viss det liksom er slik om den kalde kringen, så står det slik, «du gløymte dette årstalet», så er det slik: «ååå, det liksom er dumt, men det treng eg eigentleg ikkje vita no lenger»».

4.2 Innhald i tilbakemeldingane

Eit av dei konkrete spørsmåla som blei stilt elevane i intervjuet var kva dei opplevde som nyttige tilbakemeldingar og kva innhaldet i desse tilbakemeldingane var. I dei følgjande underkapitla vert elevane sine skildringar av innhaldet i ulike tilbakemeldingar gjort greie for, og kva nivå desse tilbakemeldingane finn seg i ut frå dei fire nivåa: *oppgåvenivå*, *prosessnivå*, *sjølvreguleringsnivå* og *personnivå*.

4.2.1 Oppgåvenivå

Elevane skildrar ulike eksempel der det vert gitt tilbakemeldingar på kva som er rett og feil på ulike oppgåver. Alle elevane fortel at dei får tilbakemeldingar som korrigerer på feil og manglar. Desse tilbakemeldingane er til dømes feil på korleis ein fører ei oppgåve i matematikk, feil utføring på ei øving i kroppsøving eller feil svar på prøvar. Elev 4 fortel at tilbakemeldinga ho fekk på KRLE-prøven hennar som innehaltd kva oppgåver ho hadde gjort feil, innehaltd òg kva ho burde gjort annleis til neste prøve. Desse tilbakemeldingane var mellom anna at ho måtte skriva lengre og meir utdjupande neste gong. Elev 4 fortel at ho tykte denne tilbakemeldinga var konkret og at ho forstod kva ho måtte gjera annleis til neste prøve. Ho fortel òg at ho har fått tilbakemeldingar på at ho blandar mellom bokmål og nynorsk i sidemålstekstar, og då tenkjer ho at ho bør øve på bokmål på eige initiativ. Eleven tykkjer at slike tilbakemeldingar er nyttige, fordi ho forstår kva ho gjer feil og kva ho kan gjera for å bli betre.

Elev 2 fortel om ei tilbakemelding han fekk etter ein podcast han laga i norsk. Han skildrar tilbakemeldinga som hjelpsam og god, sjølv om han opplevde at podcasten ikkje var særleg god. Eleven fortel at han tykte tilbakemeldinga var hjelpsam fordi han fekk informasjon om kva han måtte gjere annleis for å få til oppgåva betre neste gong han laga podcast. I følgje eleven var tilbakemeldinga positiv og konstruktiv, samt at elev 2 opplevde at tilbakemeldinga var tilpassa han slik at den var lett å forstå. Eleven fortel:

... altså det var ikkje ein bra podcast, men det var ei bra tilbakemelding. Sidan der forklarte han (læraren) at me kunne hatt litt mindre tull inne i den, og betre om temaet me hadde. Me hadde ikkje så mykje om sjølve boka me hadde podcasten om. Så, me kunne hatt litt meir om det, i staden for så mykje tull.

Elev 1 fortel om korleis elevane i klassa hans vanlegvis gir tilbakemeldingar til medelevar etter framføringar. Innhaldet i desse tilbakemeldingane går på kva som var bra med presentasjonen og kva som kan bli betre. Elev 1 fortel at det kan vera vanskeleg å vita kva han skal seie til medelevane hans og at det ofte vert dei same tilbakemeldingane til kvar elev. Tilbakemeldingane som går att er av typen «bra fakta», «snakk høgare» og «snakk saktare». Elev 1 synest at slike tilbakemeldingar til ei viss grad er hjelpsame vidare fordi då veit han kva han treng å jobba med til neste presentasjon. Samstundes opplev han tilbakemeldingane som gjentakande, tørre og keisame, då dei fortel det same etter kvar framføring og til kvar person. Dette fortel elev 3 òg, at dei same tilbakemeldingane går att når elevane gir tilbakemeldingar til kvarandre i fellesskap. Ho fortel:

Me blir jo spurte om å gi tilbakemeldingar, men det er ikkje så mange som rekk opp handa, for me blir litt leie av å gi etter kvar presentasjon. Så ja. Men, ja. Ein veit jo kva ein skal gi, og så. Ja, det blir det same på kvar presentasjon: «bra fakta», «bra framføring», liksom.

Elev 3 fortel at ho veit kva ho skal seie til medelevene sine, basert på tidlegare erfaringar og at ho veit kva som er snilt og slemt å seie til medelevene hennar.

Elevane skildrar nokre utfordringar med tilbakemeldingar som berre fortel om kva som er rett eller gale på elevarbeidet deira. Elev 2 fortel at på matematikkprøvar får han poengskår, men ingen informasjon om korleis han kan betra seg framover eller korleis han kan rekne slik at svara hans vert rett. Elev 2 etterlyser tilbakemeldingar om korleis han kan gjera det betre. Eleven fortel òg at han ikkje forstår kvifor han ikkje får toppkarakter når læraren ikkje gir tilbakemeldingar på kva han kan gjera annleis eller kva han kan betra. Elev 2 fortel:

Tilbakemeldingar der det står «veldig bra» og karakter er lite nyttige for meg. [...] på grunn av at det ikkje står noko meir enn «veldig bra». Så det kunne ha vore litt meir utdjupande kva som var bra. Så står det ikkje noko om kva eg kunne gjort betre, så. Så, då hadde han (læraren) ikkje noko grunn til at han ikkje gav meg det aller høgste, i staden for ein bra karakter.

Elev 6 tykkjer det er fint å få tilbakemeldingar som stadfestar at ho har gjort rett, samstundes seier ho at desse tilbakemeldingane ikkje fortel korleis ho kan forbetra seg. Elev 6 fortel: «men det er litt slik, viss du har ein samfunnsfagprøve og du har alt rett, så er det litt slik bra jobba, seksar. Så då er det kanskje ikkje så mange tilbakemeldingar å gi tilbake utanom positive». Elev 6 fortel at ho spør lærarane sine om korleis ho kan forbetra seg sjølv om ho har fått toppkarakter. Viss ho ikkje spør eller er beskjeden får ho ikkje vita kva ho kan gjera betre. Og ho og veit at ho kan strekkje seg og gjera det betre.

4.2.2 Prosessnivå

Tilbakemeldingar på prosessnivå fortel elevane korleis dei kan gjera endringar på måten dei lærer på eller måten dei utfører ulike oppgåver. Elev 6 fortel at ho fekk tilbakemelding etter ein prøve i naturfag, der læraren hennar fortalte at ho burde bruke tid på å forstå det ho skulle læra framfor å pugge informasjonen til prøven. Ho fortel at slike tilbakemeldingar er nyttige for ho fordi ho kan bruke same tilbakemelding i andre kontekstar. Til neste prøve veit då elev 6 at ho må bruke meir tid på å forstå fagstoffet og sjå samanhengar, framfor å «pugge det inn». Elev 4 fortel om noko liknande. Ho fekk tilbakemelding frå læraren sin om at ho må bruke tid på å forstå innhaldet og reflektere meir når ho skriv om ulike tema. Denne tilbakemeldinga gjorde til at elev 4 tenkte over korleis ho framover kan finna informasjon sjølv og lære meir på eiga hand for å forstå innhaldet. Elev 4 fortel:

Eg trur at vidare kan eg slik, ja, utdjupa meg litt meir [...]. Finna litt slik, sidan KRLE-en var liksom veldig mykje informasjon, så burde eg kanskje liksom finna informasjon sjølv òg. Ikkje berre gå etter boka, [...] slik at eg har kunnskap sjølv, ikkje berre ting eg lærer på skulen. Slik samfunnskunnskap sant.

Elev 5 seier at tilbakemeldingar som inneheld informasjon om kva ho har gjort bra, kva som kunne blitt betre og korleis dette kan forbetrast er tilbakemeldingar ho har mest nytte av. Eleven har mellom anna fått tilbakemelding frå læraren sin om at ho må hugse å gjera teksten oversikteleg for lesaren i norskfaget, og at dette kan ho gjere ved å avgrense kvart avsnitt til eit tema. Eleven fortel at slike tilbakemeldinga er gode å få, og at ho prøver å hugsa dei til neste gong ho skal skriva ein tekst. Ho har ikkje noko spesiell måte å hugse desse tilbakemeldingane på, ho prøver berre å hugsa på dei til neste gong. Om eleven ikkje forstår tilbakemeldingane frå lærarane pleier ho å spørja om å få utdjupa kva som eigentleg er meint. Ho fortel: «[...] då spør eg heller om hjelp, sjølv om det kanskje kan virke som eit teit spørsmål, men det er liksom viktig å vite tenkjer eg». I samband med tilbakemeldingar som fortel korleis ho kan betra arbeidet sitt i liknande situasjonar, som dømet over, fortel elev 5 at desse tilbakemeldingane gjer til at ho forstår grunnlaget for vurderinga og kva ho kan gjera for å betra seg framover. Ho fortel:

Liksom, då skjønner eg meir kvifor eg har fått ein femmar eller ein firar. Og kva eg kan gjere for eventuelt å komma opp på femmaren [...].

4.2.3 Sjølvreguleringsnivå

Læraren til elev 2 praktiserer at elevane gir seg sjølv terningkast på deira opplevde innsats etter matematikktimane. Elevane skal òg setje eit kryss i matematikkboka si, som markerer kor langt dei kom i løpet av timen. Elev 2 fortel at han likar denne måten å reflektere over eiga læring fordi han etter timen kan sjå kor godt han har jobba. Han fortel at dette kan gi han ekstra energi i forkant av timen, for då kan han sjå kva terningkast han gav seg sjølv førre time, og prøve å jobbe betre den kommande økta og at dette motiverer han. Elev 2 fortel at denne vurderinga fører til at han får eit overblikk over kva han har god kontroll på og kva han har lagt mykje innsats i. Han trur denne eigenvurderinga kan vera nyttig fordi han får innsikt i kva han bør bruke meir tid på og jobbe meir med. Han skildrar det slik:

... fordi dei timane du er ufokusert og gir deg sjølv dårleg (terningkast), så er det [...] på grunn av at du synest det er vanskeleg eller noko slikt. Då kan ein sjå tilbake på det og [...] prøve å bli betre på det.

Dette forklarar elev 6 òg, at når ho får tilbakemelding om kva ho må gjera for å betra seg, veit ho kva ho må bruke tida si på og kva ho ikkje treng å fokusere på. Då strukturerer eleven det ho treng å

jobba meir med og det ho ikkje treng å fokusere på, og eleven brukar lærartilbakemeldinga til å sjå eit mønster på kva ho må betra. Elev 6 fortel:

... viss eg berre får att ein karakter så er det jo liksom ok, men viss eg får skrifteleg kommentar så veit eg jo slik kva eg bør jobba med vidare. Og viss ein ser eit mønster på at det alltid står god overskrift så er overskrift kanskje ikkje noko eg må jobba med, men viss det er streka under verb så veit eg at eg må jobba vidare med det.

I følgje elev 4, 5 og 6 opplev dei det å vurdere medelevar som nyttig for eiga læring. Elev 4 fortel at når ho er med på å vurdere medelevar sitt arbeid fører denne vurderinga til at ho vert obs på kva feil medeleven har gjort, og ho prøver å unngå dei same feila. Ho tenkjer over korleis medelevane hennar har formulert og grunngjeve seg, og ho vert inspirert til å gjere det på same måte. Ho fortel at det er enklare å hugse metoden medelevane hennar brukar fordi ho knyt prestasjonen og elevarbeidet deira til dei som personar. Elev 5 fortel at når ho vurderer medelevane sine kan både hennar eigne faglege styrkjer hjelpe medelevane hennar, og medelevane sine faglege styrkjer kan hjelpe ho. Ho ser både nytten av kvarandrevurdering for seg sjølv og for medelevane sine. Elev 5 fortel:

Då ser eg at denne eleven er skikkeleg god på det, og då kan eg jo kanskje spørje om hjelp seinare. Eller eg kan spørje om dei vil ha hjelp på noko som eg sjølv er god på som dei kanskje ikkje er så gode på.

Elev 6 fortel at før matematikkentamen plar ho og ein medelev å førebu seg i lag. Elev 6 seier at ho er betre enn venninna hennar i matematikk, og på grunn av den faglege skilnaden mellom dei får ho sjølv øving på å forklare matematisk innhald til medeleven og medeleven får læring gjennom å bli forklart og undervist frå venninna si. Ho seier: «då får me begge øva». Elev 6 set òg av tid til å øve på det ho tidlegare har fått tilbakemelding på at ho treng å jobbe meir med. Eleven noterer ned tidlegare tilbakemeldingar ho har fått i løpet av skuleåret og går systematisk gjennom tilbakemeldingane for å sikre seg at ho har god kontroll til sjølve tentamenen.

4.2.4 Personnivå

Lause kommentarar som «bra jobba», «du er flink» og «fint at du les høgt» er slike tilbakemeldingar elevane i utvalet fortel om. Elev 5 fortel at når ho får slike tilbakemeldingar tenkjer ho ikkje noko over dei då ho på ein måte forventar slike kommentarar. Som tidlegare skreve, skildrar elev 1 tilbakemeldingar som elevane gir kvarandre etter presentasjonar som litt tørre. Desse tilbakemeldingane er på oppgåvenivå og på personnivå, av typen «det var bra» og «du var flink». Elev 3 deler liknande oppfatning som elev 1, og fortel at få elevar i klassen hennar vel å gi tilbakemelding til kvarandre. Ho trur at grunnen er at elevane er leie av å gi tilbakemeldingar etter kvar

presentasjon. I tillegg fortel ho at innsatsen som vert lagt i desse tilbakemeldingane er låg. Elev 3 skildrar det slik:

[...] det er ikkje slik at liksom viss eg gir ein tilbakemelding, så gjer eg ikkje mitt beste for å gi den liksom. Det er berre for at dei som hadde presentasjonen skal føla seg bra.

Elev 1 fortel altså at tilbakemeldingane er av typen som gjer medelevar glade, framfor at dei inneheld nyttig informasjon eller korleis eleven kan betra seg framover. Elev 6 fortel at skilnaden på tilbakemeldingane som elevane gir kvarandre og tilbakemeldingane elevane får hjå læraren, er at kvarandrevurderinga ofte er positive, oppmuntrande, hyggelege og personlege tilbakemeldingar, som til dømes at eleven er flink og får til noko. Tilbakemeldingane frå læraren er meir faglege og knytt til sjølve oppgåveutføringa.

4.3 Kommunikasjon og relasjonar

Gjennom intervju med elevane kom det tydeleg fram at kommunikasjon er eit sentralt tema som påverka elevane si forståing av faglege tilbakemeldingar og på kva måte tilbakemeldingane potensielt blir nytta vidare. Elevane set pris på at dei får mogelegheit til å forklara læraren kva dei eigentleg tenkjer og at dei får mogelegheit til å rette opp i misoppfatningar saman med læraren. I tillegg kjem det fram frå elevane at kommunikasjonen mellom elevane og lærarane somme gonger ikkje er optimal, då elevane ikkje forstår kva dei vert vurdert ut frå eller kva dei skal læra. Korleis tilbakemeldingane er utforma og på kva måte den vert kommunisert er sentrale faktorar som påverkar elevane si forståing.

Noko elevane vektlegg i forståinga av tilbakemeldingane er at dei får mogelegheit til å forklare læraren kva og korleis dei har tenkt rundt elevarbeidet deira. Elev 3 fortel at ho synest det er bra at klassen hennar får vera med på å rette eigne matematikkprøvar, for då får ho vist læraren sin kva ho eigentleg tenkte når ho løyste ei oppgåve på ein gitt måte. Dette hadde ikkje eleven fått vist læraren om eleven ikkje hadde fått mogelegheit til å retta opp feila sine. I dialog med læraren opplev elev 4 at det er enklare å få ting forklart og forstå det lærarane prøver å læra ho. Til dømes i matematikkundervisninga går læraren rundt i klasserommet når elevane løyser oppgåver, og då spør læraren om elev 4 får til oppgåvene og om ho forstår innhaldet. Då opplev elev 4 at ho får mogelegheit til å seie i frå at ho ikkje forstår. Elev 4 fortel: «for viss eg seier at eg ikkje forstod måten han (læraren) forklarte på tavla, så seier han at han kan visa ein annan måte slik at eg lærer det». Eleven seier det er enklare å læra seg vanskeleg innhald når læraren gjer det éin til éin, i motsetnad til når læraren underviser felles for heile klassa.

Elevane har ulik forståing av dei faglege tilbakemeldingane dei får. Elev 2 fortel at han veit kva han skal læra i ulike faga fordi lærarane hans har fortalt klassen om dette, og eleven veit at han har mogelegheit til å sjekke kompetansemåla på internett. I kroppsøving fortel han at læraren vurderer elevane ut frå er kor godt dei samarbeider, inkluderer andre, korleis elevane oppfører seg og kor engasjerte elevane er i timane. På spørsmålet om kva tilbakemeldingar han får undervegs i undervisninga og korleis han ligg an i kroppsøving, svarar eleven:

Det er faktisk litt skjult, for det veit ein ikkje. I kroppsøving får ein karakter på slutten av året [...]. Men viss det er noko dårleg du har gjort så får du beskjed om det, men viss det er bra så får du ikkje vita det før slutten av året.

I eksempelet til elev 2 om at vurderinga i kroppsøving er skjult for han, uttrykkjer eleven at han ikkje forstår korleis han ligg an i faget. Eleven fortel at han berre får beskjed undervegs i undervisninga viss han gjer noko gale, medan tilbakemeldingane om gode prestasjonar er fråverande. Eleven veit kva han vert vurdert ut frå, men får ikkje tilbakemelding ut frå desse vurderingskriteriene før på slutten av året. I motsetning fortel elev 3 at ho ikkje forstår grunnlaget for karakteren hennar i kroppsøving. Eleven fortel at ho har blitt sett ned i karakter i kroppsøving på grunn av turnprestasjonen hennar. Ho fortel:

Det er jo ofte slik at liksom ein får tilbakemelding ein er god på, slik eg er jo god i fotball, men ikkje turn på ein måte. Så det er liksom litt rart at ein får nedsett på grunn av det, det er jo ikkje det eg likar å gjere eller det eg er vandt med å gjere. Men eg prøver jo framleis mitt beste, men eg synes ikkje ein burde få nedsett fordi ein ikkje klarer noko for ein prøver jo framleis.

Elev 3 fortel vidare at ho opplev at lærartilbakemeldingane i kroppsøving kan vera strenge. Som tidlegare nemnt, føler elev 3 at lærarane har stort fokus på at ho skal bli flinkare til å inkludere andre og at desse tilbakemeldingane er gjentakande. Eleven fortel at ho har blitt nedsett i kroppsøving på grunn av at ho ikkje inkluderer nok. Ho opplev denne vurderinga som urettferdig fordi ho i kroppsøving ynskjer å fokusere på seg sjølv og det ho sjølv gjer bra, i staden for å fokusere på andre. Ho fortel:

[...] eg har faktisk blitt nedsett før fordi eg ikkje inkluderer meir. Så i gymmen så fekk eg nesten seks, men fekk fem. Fordi ho (læraren) var meir slik «du må inkludere meir» og slikt. Så det synes eg er ganske rart. For eg vil jo fokusere meir på det eg skal gjere, i staden for å sjå på alle andre. [...] eg vil jo liksom fokusere mest på meg sjølv, at eg gjer det bra.

Elevane fortel at det kan vere vanskeleg å vita kva ein skal seie når dei vurderer kvarandre. Elevane vil ikkje gi tilbakemeldingar som kan opplevast sårande. Fokuset vert då å gi tilbakemeldingar som er positive og gjer medelevane glade, slik som elev 3 har skildra. Fleire av elevane fortel at det er enklare å diskutere eget arbeid med medelevar og spesielt nære vener. Dette er fordi dei opplev det som lettare å fortelje venene om sine feil og utfordringar, enn å fortelje det til læraren. Elev 3 reflekterer rundt tilbakemeldingar frå medelevar og fortel at ho heller ynskjer tilbakemeldingar som er genuine og ærlege, framfor tilbakemeldingar som fortel at alt ho gjer er bra. Ho skildrar det slik:

Eg set faktisk mest pris på det at folk seier at eg har gjort noko eller det eg heller må øva på, i staden for at eg får masse bra. For då veit eg at dei er ærlege, i staden for at dei seier at eg har gjort alt bra. For då kan eg fortsetje å øve på det, i staden for å tenkje at eg gjorde alt bra.

4.4 Motivasjon

Elevane skildrar situasjonar der dei vert motivert av tilbakemeldingar. Elevane kan bli motiverte av at læraren stadfestar at dei gjer ein god jobb med teikninga si i kunst og handverk eller det kan vera tilbakemeldingar i kroppsøving på at dei gjer ein god innsats, samt korleis eigenvurderinga gjer til at elevane får trua på seg sjølv. Samstundes kan tilbakemeldingane frå medelevar og lærarar, eller eiga vurdering av seg sjølv føre til at dei ikkje vert meir motiverte, men heller mistar lærelysta.

I følgje elev 4 kan tilbakemeldingar frå medelevar bidra til at ho vert motiverte til å jobbe godt med skulearbeidet og setje seg høge mål. Eleven fortel at ho ser kor hardt vennene hennar jobbar med skulearbeidet, og at dette fører til at ho sjølv får lyst til å jobbe like hardt og gjere det like bra. Vennene hennar og ho diskuterer kva mål dei har, og prøver å hjelpa kvarandre med å nå måla. Sidan elev 4 går i 10. klasse føler ho at den innsatsen ho legg i skulearbeidet vil vera til god hjelp på vidaregåande skule og seinare i livet. Eleven seier ho er motivert for å jobbe hardt det siste året på ungdomsskulen, og fortel at medelevar og lærarar bidreg med støtte og gode tilbakemeldingar. Læraren hennar veit kva mål ho har satt i ulike fag, og elev 4 opplev at læraren følgjer opp måla. Eleven seier at dette gir ho ekstra lyst til å halde fram. Ho fortel òg at vurderinga av seg sjølv har endra seg dei siste åra. Før var eigenvurderinga negativ, medan den no er positiv. Ho trur at noko av grunnen til dette er fordi ho har fått tilbakemeldingar i faga, som har ført til at ho får trua på seg sjølv. Ho fortel:

[...] no i det siste har det gått betre, for i det siste har me fått veldig gode tilbakemeldingar som har vore skikkeleg grundige. Og det seier eg ikkje berre for å smiske liksom, det er liksom seriøst liksom. Me får skikkeleg bra.

Elev 1 fortel at han har vore med å vurdere seg sjølv i norskfaget, og at han vart spurt om å setje karakter på eget arbeid og grunngje kvifor han meiner han skal ha den karakteren. Etter at elev 1 gjorde dette, fortalte læraren hans kva karakter han fekk og kvifor. Elev 1 reflekterer rundt denne vurderinga slik:

Det verkar som at dei (lærarane) har tenkt på førehand, så då har eg liksom ikkje vore med å vurdere meg sjølv. Og då har det eigentleg ingenting å seie, for dei har jo liksom karakteren på førehand til meg.

Eleven tenkjer at grunnen til at vurderinga hans kan vera ulik frå læraren sin, er fordi læraren har sett noko som han sjølv ikkje har sett og at læraren si vurdering vert meir riktig. Elev 1 seier vidare at han synes si eiga vurdering ikkje er så nyttig, sidan det i grunn handlar om å få karakteren frå læraren. Dette påverkar då motivasjonen og eleven si nytte av eigenvurderinga.

Elev 5 fortel at ho ikkje har lyst til å overvurdere seg sjølv når ho vurdere eget arbeid. Ho fortel:

Eg føler jo ofte at ein kan undervurdere seg sjølv litt. At ein ikkje har lyst å virke slik, at ein trur at ein er best. Men av og til fortener ein jo kanskje å få ein femmar, i staden for å gi seg sjølv ein firar liksom.

På oppfølgingsspørsmålet om kvifor ho ikkje ynskja å vurdere seg til karakteren fem, svarar eleven:

Det er jo kanskje fordi ein samanliknar seg sjølv veldig masse med dei andre. For viss ein veit at min bestevenn til dømes har gjort det superbra og ho vil gi seg sjølv ein femmar, så føler eg at eg ikkje har gjort det like bra som ho. Då kan eg liksom ikkje gi meg sjølv ein femmar [...]. Ein samanliknar seg sjølv så mykje at ein ikkje set pris på sitt eget arbeid. Så mykje som ein gjer viss ein ikkje hadde samanlikna seg med dei andre.

På ei anna side, fortel elev 5 at når ho får tilbakemeldingar frå lærarane om at ho må betra seg fagleg, prøver eleven å ta til seg det læraren seier. Samstundes tenkjer ho at læraren si vurdering ikkje stemmer og at denne feilvurderinga fører til at ho vert i dårleg humør. Eleven fortel: «fordi eg føler at eg får det til. Men så legg andre merke til at eg kanskje kan få det til betre». Ho trur denne reaksjonen kjem av at ho oppfattar seg sjølv som flinkare i kroppsøving enn mange av medelevane hennar. Elev 5 fortel:

[...] eg er som oftast nøgd med det eg har gjort sjølv, men så kan eg bli litt irritert når eg på ein måte får ei tilbakemelding som ikkje er positiv. [...] viss me har hatt volleyball, så skyt eg ballen skeivt så får eg tilbakemelding om: «pass på å få ballen rett fram», så er det nokon

som ikkje klarer å få ballen over nettet ein gang. Då blir eg litt irritert over at eg får tilbakemelding på det, men at den andre personen ikkje får det.

Elev 5 fortel at ho tenkjer over om tilbakemeldinga ho mottek er negative eller positive. Ho fortel at positive tilbakemeldingar gjer til at ho vert stolt over seg sjølv og imponert over kva ho får til på skulen. Dei positive tilbakemeldingane gjer til at ho får lyst til å prøve seg på vanskelegare oppgåver og ikkje gir opp like lett. At læraren har trua på ho, gjer til at ho får trua på seg sjølv. Elev 6 fortel at ho føler seg vel og får lyst til å halde fram med å jobbe når læraren gir positive tilbakemeldingar. Det same gjeld motsett veg, og ho fortel at negative tilbakemeldingar fører til at ho ikkje vil halde fram med skulearbeidet.

4.5 Oppsummering av funna

Elevane vektlegg ulike faktorar for kva dei kjenneteiknar læringsfremjande tilbakemeldingar. Elevane opplev konkrete, spesifikke tilbakemeldingar knytt til oppgåva som nyttige og ynskjer innsikt i kva dei gjer feil og kvifor det er feil. Elevane ynskjer desse tilbakemeldingane medan dei er i arbeidsprosess. Elevane vil ha konstruktive tilbakemeldingar som peikar på kva elevane kan betre eller endre. Samstundes fortel elevane at det er viktig at tilbakemeldingane er positivt utforma og at hensikta til med tilbakemeldinga er god. Negative tilbakemeldingar fører til at dei ikkje ynskjer å jobba vidare, og desse vert skildra som irettesetjande tilbakemeldingar og tilbakemeldingar elevane opplev som irrelevante. Tidspunktet for når tilbakemeldinga kjem er sentral i fleire av elevane sine erfaringar og skildringar. Tilbakemeldingar som poengterer feil og som kjem når eleven er i arbeidsprosessen er nyttige, medan tilbakemeldingar som kjem etter avslutta tema er ikkje like nyttige. Konsekvensen av tilbakemeldingar som kjem for seint er frustrerte og irriterte elevar, som ynskjer å gjera endringar og forbetringar på eiga prestasjonen og elevarbeid.

Elevane får tilbakemeldingar som fortel om kvaliteten på arbeidet deira og kva dei kan forbetra vidare. Tilbakemeldingane på *oppgåvenivå* inneheld korrigerings av konkrete feil. Desse tilbakemeldinga vert opplevd som nyttige fordi dei gir elevane innsikt i kva dei må gjera framover. Samstundes må tilbakemeldinga vera utforma på ein måte som gjer at elevane får lyst til å gjere endringar. Tilbakemeldingar på *prosessnivå* inneheld informasjon til eleven om korleis dei kan gjera arbeidet deira meir oversikteleg og at dei må bruke tid på å forstå det dei skal lære. Tilbakemeldingar på *sjølvreguleringsnivå* er tilbakemeldingar der eleven reflekterer over eget arbeid. Eksempel er at elevane vurderer eiga innsats og får innsikt i kva dei har lært og kva dei må bruka meir tid på å lære. Kvarandrevurderinga fører til at elevane ser kva dei kan og ikkje kan. Elevane skildrar denne vurderinga som hjelpsam. Tilbakemeldingar på *personnivå* er lause kommentarar som vert opplevd

som hyggelege. Elevane fortel at det er skilnad mellom tilbakemeldingane frå lærarane og tilbakemeldingane frå medelevarane, og kvarandrevurderinga er prega av at tilbakemeldingane skal gjera medeleven glad.

Kommunikasjonen mellom elev-elev og elev-lærer er essensiell for at elevane skal forstå og bruke tilbakemeldingane dei får og gir, samt spelar *relasjonen* mellom elev-elev og elev-lærer ei sentral rolle. Elevane likar når dei får mogelegheit til å forklare læraren kva og korleis dei har tenkt. Samstundes fortel elevane at dei ikkje alltid forstår grunnlaget for vurderinga frå læraren og at dei er ueinige med læraren.

Det er tydeleg at tilbakemeldingane påverkar motivasjonen til elevane på ulike måtar. Elevane vert motiverte av å sjå kor hardt medelevarane jobbar, og hjelp kvarandre med å nå målsetjingane sine. Læraren si tru på elevane gjennom tilbakemeldinga er viktige for elevane sin motivasjon. Elevane si eigenvurderinga spelar òg inn på trua eleven har på seg sjølv. På den eine sida fører eigenvurderinga til at eleven får lyst til å prøve seg på vanskelegare oppgåver og ikkje gir opp like lett. På den andre sida fortel elevane at dei undervurderer seg sjølv og eigenvurderinga baserer seg på samanlikning med medelevar.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfta funna som er presentert i kapittel 4. Funna vert satt i lys av teori og forskning på feltet, i tillegg til noko supplerande teori som blei naudsynt å ha med for å diskutere resultatane. Eg ynskjer gjennom drøftinga å finne svar på problemstillinga for studien: *Korleis forstår eit utval ungdomsskuleelevar faglege tilbakemeldingar, og korleis vert desse tilbakemeldingane nytta vidare i elevane si faglege utvikling?* I diskusjonen kjem eg først til å presentere funn relatert til første del av problemstillinga, som omhandlar elevane si forståing. Vidare vert siste del av problemstillinga drøfta, der eg får fram elevane si erfarte nytte av faglege tilbakemeldingar.

5.1 Korleis forstår eit utval ungdomsskuleelevar faglege tilbakemeldingar?

Kva forståing har elevane av tilbakemeldingane som dei møter i skulekvardagen deira? Kva type tilbakemeldingar får og gir elevane, og kva opplev elevane som læringsfremjande tilbakemeldingar? Kva tankar og erfaringar har elevane gjort seg med denne vurderinga? Desse spørsmåla vert forsøkt å finna svar på i drøftinga. Gjennom intervju med elevane kom det fram ulike aspekt ved elevane si forståing. Elevane si forståing av tilbakemeldinga er sentral for at tilbakemeldinga skal føra til auka læringsutbytte for elevane (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1998; Shute, 2008).

5.1.1 Kva tilbakemeldingar får elevane og kva tilbakemeldingar ynskjer dei?

For at tilbakemeldingane skal vera læringsfremjande for elevane hevdar fleire forskarar (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989; Shute, 2008) at tilbakemeldinga må sørge for at eleven forstår kva som skal læra, altså læringsmålet.

Tilbakemeldinga må vidare fortelja kor eleven er i forhold til ynskja mål og korleis eleven kan nå målet. Elevane i studien er samde i at tilbakemeldingar må innehalde informasjon om kva dei har gjort bra, kva som kan betrast og på kva måte dette kan gjerast. Gjennom analysen blei det identifisert ulike tilbakemeldingar som elevane får frå lærarar og medelevar, og vurderingar elevane gjer av eget arbeid og utvikling. Elevane får tilbakemeldingar på dei ulike nivå som er forklart av Hattie og Timperley (2007): *oppgåvenivå*, *prosessnivå*, *sjølvreguleringsnivå* og *personnivå*. Elevane fortel om tilbakemeldingar dei har motteke frå læraren der innhaldet i tilbakemeldinga fortel kva som er bra med elevarbeidet deira og forslag til kva som kan forbetrast neste gong dei skal gjera ei liknande oppgåve. Slike tilbakemeldingar vert skildra som positive og konstruktive, sjølv om eleven opplev at eige elevarbeid ikkje nødvendigvis er av god kvalitet. Ei slik tilbakemelding samsvarar med Hattie og Timperley (2007) si forskning som seier at gode tilbakemeldingar må svara på kor eleven er (feed back) og kor eleven skal vidare (feed forward). Elevane fortel om tilbakemeldingar dei får som inneheld informasjon om kor godt ei oppgåve er utført, altså det Hattie og Timperley (2007) kjenneteiknar som *feed back*. Elevane får òg tilbakemeldingar om kva dei må gjera for å komma vidare i eiga læring – det som vert kalla *feed forward*. Det elevane har mindre kjennskap og reflektert forhold til er kor dei er på veg og kva målet er, det som vert kalla *feed up* (Hattie & Timperley, 2007). Elevane skildrar i liten grad kva vurderingskriterier elevane vert vurdert ut frå og korleis elevane brukar desse vurderingskriteriene i arbeidet sitt. Ut frå det elevane skildrar som faglege tilbakemeldingar kan det tenkast at elevane i større grad bør setje seg eigne læringsmål, bli kjent med vurderingskriteria og kjenneteikn ved eit godt arbeid, slik Slemmen (2014) føreslår.

Elevane er samde i at tilbakemeldingar på oppgåvenivå er hjelpsame, så lenge tilbakemeldinga inneheld informasjon om endringar eleven kan gjere med ein gong eller kva eleven kan gjera vidare. Tilbakemeldingar som korrigerer feil kan vera nyttig for elevane om dei får retta opp i feilen med ein gong (Shute, 2008). Tilbakemeldingar som poengterer feil og kjem etter at eleven har lagt oppgåva bak seg, er i følge elevane ikkje like nyttige. Dette samsvarar med relevant forskning frå Gamlem & Smith (2013) som konkluderer med at skriftlege tilbakemeldingar ofte kjem for seint, og at tilbakemeldingane fokuserer på konkrete oppgåver og ikkje på strategiar elevane kan ha nytte av vidare i utviklinga si. Elevane skildrar eit anna aspekt ved tilbakemeldingar som berre rettar på feil og inneheld den totale poengskåren. Slike tilbakemeldingar vert opplevd som lite nyttige då dei ikkje inneheld informasjon om korleis eleven kan endre på oppgåveutføringa, kva eleven kan øve meir på

eller kva eleven bør gjera vidare. Dette gjeld for tilbakemeldingar som stadfestar at eleven har gjort alt rett og at alle oppgåvene er korrekt utført. Elevane etterlyser informasjonen om kva dei kan gjera vidare for å forbetre seg. Den eine eleven seier at ho veit at det alltid går an å bli betre eller lære meir, og set spørsmål ved kvifor ikkje tilbakemeldinga inneheld denne type informasjon.

Tilbakemeldingar som berre inneheld karakter og poengskår vert i andre studiar (Gamlem & Smith, 2013) oppfatta som grei informasjon for eleven å få, men at denne typen tilbakemelding handlar meir om verdsetjing og gir ikkje informasjon om kva elevane må gjera betre for å lære meir. For at tilbakemeldingane skal fremja læring må den innehalde informasjon om fagleg innhald og skildringar om korleis elevane kan auke prestasjonen sin (Gamlem, 2014). Elevane kan ikkje automatisk vita kva dei skal gjera med tilbakemeldingar som berre inneheld poengskår, og difor må læraren tenkje over korleis tilbakemeldinga vert formidla til eleven (Shute, 2008).

Tilbakemeldingar på *prosessnivå* vert skildra frå nokre av elevane. Desse elevane fortel om tilbakemeldingar dei har fått frå lærarane sine som inneheld informasjon om læringsstrategiar og arbeidsprosessar. Elevane får tilbakemeldingar om å bruke meir tid på å forstå innhaldet i det dei skal lære, framfor å memorere og pugge lærestoffet. Elevane set pris på slike tilbakemeldingar fordi tilbakemeldinga kan nyttast i andre konktestar. Dette samsvarar med det Hopfenbeck (2011b) skriv om at sjølvregulerte elevar klarar å ta tak i tilbakemeldinga sjølv og bruke den til å motivere seg vidare og overvake si eiga utvikling. Elevane fortel òg at gjennom tilbakemeldingar frå læraren tenkjer dei over kva grep dei kan gjera på eiga hand for å lære meir, noko Hopfenbeck (2011b) fortel at kjenneteiknar sjølvregulerte elevar. I tillegg kan faglege tilbakemeldingar fremje sjølvregulering hjå elevar. Det kan sjå ut som at slike tilbakemeldingar på prosessnivå har ein overføringsverdi for elevane, og at dei ser nytten i fleire samanhengar og i fleire fag.

Elevane si forståing av tilbakemeldingar som rosar dei eller fortel at dei jobbar godt gjer elevane glade. Spesielt når tilbakemeldingane kjem frå medelevane, fordi det sosiale er viktig for informantane. Samstundes opplev elevane at slike tilbakemeldingar sjeldan fører til noko meir enn kortvarig glede. Dette er i tråd med Hattie og Timperley (2007) som seier at tilbakemeldingar på personnivå sjeldan vert overført til meir engasjement, eigarskap til læringsmål eller auka oppgåveforståing. I følgje informantane fortel ikkje slike tilbakemeldingar korleis elevane utfører elevarbeidet sitt eller på kva måte eleven kan forbetre seg fagleg. Sett frå ei anna side kan tilbakemeldingar på personnivå gi elevane ei kjensle av å bli sett og motivere til vidare innsats, slik Gamlem og Smith (2013) presenterer i sin studie.

Elevane i utvalet fortel om kva tilbakemeldingar dei meiner er læringsfremjande for vidare utvikling og kva tilbakemeldingar dei ynskjer. Elevane ynskjer tilbakemeldingar som fortel korleis dei kan

forbetra seg, kva som er bra med elevarbeidet deira og grunnlaget for vurderinga frå læraren. Elevane ynskjer å vita bakgrunnen for vurderinga for å forstå kvifor dei fekk den gitte karakteren. Ei fagleg tilbakemelding til elevane skal, i følgje Hattie og Timperley (2007), i fyrste omgang gi informasjon til elevane om målet for opplæringa, og fortelje om dei er på rett veg mot målet. Det neste steget er å fortelje eleven kor han/ho er i forhold til målet, og til slutt å hjelpe eleven med kva han/ho skal gjere vidare. Som eksempel fortel elev 5 at ho ynskjer å gå opp ein karakter, altså elevens mål. Ho ynskjer tilbakemeldingar om kva som var bra og kva som kunne vore betre (eleven si noverande forståing), og eleven ynskjer tilbakemeldingar som seier kva ho skal gjera framover, som er det siste spørsmålet som tilbakemeldinga skal svara på. Eleven si skildring av kva ho meiner læringsfremjande tilbakemeldingar er for henne, samsvarar med det Hattie og Timperley (2007) skisserer. Noko ein kan stille spørsmål ved, som gjeld fleire av elevane, er målsetjinga deira. Elevane fortel at dei ynskjer å bli betre, lære meir og gå opp ein karakter. Desse målsetjingane er noko upresise, og elevane utdjuvar ikkje noko vidare kva dei legg i målsetjinga. Å lære meir eller bli betre er lite konkret, og det kan då vera vanskeleg for elevane å overvake måla og kontrollere seg sjølv opp mot måla. Dette kan sjåast opp mot modellen til Hattie og Timperley (2007) som viser at elevane kan redusere gapet mellom noverande forståing og ynskja forståing med at elevane kan auke innsatsen og endre strategi eller endre målsetjinga si, medan læraren kan tilpasse utfordringar til eleven sitt nivå og hjelpe dei med å konkretisere målet. Målet må vera konkret.

Elevane ynskjer tilbakemeldingar som gir informasjon om elevarbeidet deira, samt kva som skal til for å forbetre seg vidare. I tillegg fortel elevane om spesifikke erfaringar der elevane får tilbakemeldingar frå lærarane som dei opplev som konkret, og elevane fortel at slike tilbakemeldingar fører til at dei veit kva dei må gjera annleis til neste prøve. Dette er eit mønster som går att i fleire av eksempla til elevane. Det kan då tyde på at elevane får tilbakemeldingar som gir dei informasjon om kor dei er og korleis komme seg vidare, det som Hattie og Timperley (2007) kallar for feed back og feed forward. Slike tilbakemeldingar er nyttige og konkrete i følgje elevane.

5.1.2 Kvaliteten på tilbakemeldingane

Kvaliteten på dei faglege tilbakemeldingane som elevane får er av varierende kvalitet. Elevane meiner at nyttige og læringsfremjande tilbakemeldingar må innehalde informasjon om kva eleven skal gjera vidare i læringssituasjonar. I følgje elevane er tilbakemeldingar som berre inneheld karakter, poengskår eller kommentarar som «godt jobba» og «veldig bra» lite spesifikke og gir ingen informasjon om vegen vidare. Dette samsvarar med Smith & Gamlem (2013) sin studie. Elevane stiller spørsmål ved kvifor læraren ikkje gav dei den høgaste karakteren når tilbakemeldinga ikkje inneheld informasjon om kva eleven kunne ha gjort betre. Som Shute (2008) poengterer kan ein ikkje forvente at elevane veit kva dei skal gjera vidare med tilbakemeldingsinformasjonen dei mottek. For

at tilbakemeldingane skal ha ein formativ funksjon må dei innehalde kunnskap som mogeleggjjer at elevane kan forbetra seg og at dei skjønner kva dei skal gjera for å nå eit spesifikt læringsmål (Hopfenbeck, 2014). Tilbakemeldingar som berre inneheld kommentarar av typen nemnt ovanfor er stadfestande tilbakemeldingar, men formativ vurdering er det ikkje. Tilbakemeldingane må innehalde konkrete tips for korleis eleven kan strekkje seg vidare. Ein kan stille spørsmål ved kva føremålet med tilbakemeldingar som berre inneheld informasjon om karakterar og kommentarar som stadfestar eleven si utføring. Er føremålet med vurderinga at den skal ha ein summativ funksjon og summere opp eleven si kompetanse? Eller er det meininga at eleven skal tolke elevarbeidet sitt og forstå sjølv kva han må jobba med vidare? Sadler (2010) framhevar at elevane må ha kjennskap til læringsmål, kriteria og kva som kjenneteiknar eit godt elevarbeid for å kunne gjere vurderingar kring eget arbeid og stake ut ei vidare retning. Basert på eleven si forståing av slike tilbakemeldingar kan det tenkjast at eleven med fordel bør få informasjon om føremålet med vurderinga for å vita kva som vert lagt i korte kommentarar som fortel at elevarbeidet er av god kvalitet. Eventuelt kan eleven få innsikt i vurderingskriteriene som er nytta til å vurdere elevarbeidet, og slik få mogelegheit til å samanlikna eget arbeid med gitte kriteria.

Korte og lite forklarande tilbakemeldingar som manglar forslag til korleis eleven kan endre eller forbetre elevarbeidet utløyser frustrasjon hjå elevane. Desse tilbakemeldingane inneheld kommentarar om at elevane må jobba betre og meir, men ikkje korleis dette kan gjerast. Tilbakemeldingar må, som poengtert, innehalde konkrete tips for korleis eleven kan strekkje seg vidare (Hopfenbeck, 2014), og for at tilbakemeldinga skal vera formativ må elevane få tilbakemeldinga undervegs i læringsprosessen slik at elevane har mogelegheit til å endre eller forbetre elevarbeidet (Dobson et al., 2009; Hopfenbeck, 2016; Wiliam, 2011). Viss elevane ikkje veit kva dei skal læra eller får forslag til forbetring, er tilbakemeldinga heller ikkje formativ. Forskrifta til opplæringslova (2020, § 3-10) seier at elevane skal forstå kva dei skal læra og kva som er venta av dei, altså er eleven si forståing i sentrum. Ut frå det elevane fortel er det variasjonar i elevane si forståing av kva dei skal læra og kva som er venta av dei. Dette vert spesielt tydeleggjort i eksempla frå kroppsøving. Elevane fortel at dei opplev at vurderingsgrunnlaget er skjult, at dei vert sett ned i karakter fordi dei ikkje er gode nok i aktivitetar dei ikkje held på med på fritida eller at dei ikkje inkluderer medelevane i stor nok grad. Elevane får då ikkje innsikt i kva dei meistrar, som er eit krav, i følge føremålet med undervegsvurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), samt at elevane ikkje får mogelegheit til å forbetre seg. Desse funna kan antyde at elevane ikkje veit kva kompetansemål som ligg til grunn for vurderinga. Det kan tenkjast at elevane bør få ei djupare innsikt i kva som ligg i dei ulike grada av måloppnåing og kva som er venta av dei i faga. Ein kan ikkje seie med sikkerheit at elevane si vurdering er skjult, eller at elevane vert sett ned i karakter på grunn av

for lite inkludering då studien ikkje har henta inn observasjonar frå undervisninga eller læraren sitt perspektiv. Dette er eleven si oppleving. Men det kan tenkjast at kvaliteten på undervegsvurderinga og dei faglege tilbakemeldingane frå lærarane i undervisninga må betrast slik at elevane får innsikt i korleis dei ligg an i faget og kva som ligg til grunn for dei ulike karakternivåa.

Elevane fortel at dei kan bli irriterte over tilbakemeldingar dei får frå lærarane sine og frustrerte over at dei ikkje veit kva dei skal lære eller kva dei vert vurdert ut frå. Elevane legg vekt på at tilbakemeldingane må opplevast relevante for dei, viss ikkje blir ikkje tilbakemeldinga godt motteke frå elevane. Ut frå elevane sine erfaringar og skildringar kan det sjå ut som at elevane vert oppslukte i tilbakemeldingane som gjer dei irriterte, og at konsekvensen av dette er at andre potensielle læringsfremjande tilbakemeldingar ikkje får like stor merksemd som dei kanskje burde. Dette kan sjåast i lys av at læringsfremjande tilbakemeldingar skal legg til rette for dialog, positiv motivasjon og tru på eiga meistring, samt at dei gir kvalitetsinformasjon til eleven om deira læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Vidare kan dialog og interaksjon mellom elev og lærar føre til at elevane får auka forståing for kva dei skal lære og innsikt i eigne læringsprosessar (Gamlem & Smith, 2013).

Kommunikasjon mellom elevane og mellom lærar-elev vert synleggjort i alle erfaringane, tankane og opplevingane til informantane. Anten om kommunikasjonen er verbal eller non-verbal, er kommunikasjonen vesentleg for korleis elevane tolkar og forstår tilbakemeldingar. Elevane er opptekne av *korleis* innhaldet i ei tilbakemelding vert levert, spesielt med tanke på kvarandrevurderinga. Elevane legg vekt på at innhaldet i tilbakemeldinga har betydning for om dei er opne for å ta i bruk tilbakemeldinga eller om tilbakemeldinga vert gløymt. Haldninga til den som formår tilbakemeldingane er viktigare enn orda, i følgje elevane. Elevane i studien understrekar fleire gonger kor viktig positiv utforming av tilbakemeldingane har å seie for dei, samt at kroppsspråket til medelevane er ein viktig faktor som spelar inn på elevane si nytte og forståing. Genuine og ærlege tilbakemeldingar er av typen elevane ynskjer og set pris på, samt at kroppsspråket til givaren av må utstråle at hensikta med tilbakemeldinga er god.

5.1.3 Tidspunkt og kontekst

Fleire av elevane peikar på at tidspunktet for når tilbakemeldinga vert gitt til eleven er ein viktig føresetnad for at tilbakemeldinga skal ha vidare funksjon for elevane si læring. Dette samsvarar med relevant teori (Hattie og Timperley, 2007; Shute, 2008). Det vert presisert at viss elevane gjer konkrete feil og misoppfatningar, er det viktig med rask respons og gi tilbakemelding til elevane om feilen deira. Tilbakemeldingar som har som mål å fremje læring og refleksjon kan komme seinare (Shute, 2008). Elevane i studien fortel at tilbakemeldingar som poengterer feil medan eleven er i arbeidsprosess og som elevane har høve til å rette opp der og då er nyttige for elevane.

Tilbakemeldingar som poengterer feil knytt til spesifikke oppgåver og kjem etter at eleven er ferdig

med oppgåva vert skildra som unyttig og irrelevant fordi eleven då ikkje har mogelegheit til å rette opp feilen. Grunnen til dette er fordi eleven tenkjer at denne type informasjon ikkje er relevant lengre då noverande undervisning dreier seg om eit nytt tema og tilbakemeldingar har ingen overføringsverdi for vidare læring. Elevane uttrykkjer frustrasjon når dei får att tilbakemeldingar med informasjon om å betre prestasjonen sin og det ikkje vert lagt til rette for at eleven får høve til dette. Det må bli satt av tid til at elevane får gjere same oppgåve opp att eller rette eigne feil for å vita om tilbakemeldinga er hjelpsam for eleven (Boud, 2000; Wiliam, 2011).

Tilbakemeldingar som kjem etter at elevane er ferdig med eit spesifikt tema eller emne vert skildra som irriterande og frustrerande i følgje elevane. Slike tilbakemeldingar kjem då som ei summativ vurdering, der eleven ikkje får høve til å gjera endringar eller forbetringar i den faglege konteksten. Tilbakemeldingane til elevane må vera relevant og nyttige for dei (Hattie & Gan, 2011), og basert på elevane sine skildringar er tilbakemeldingar som korrigerer feil etter at eleven er ferdig med oppgåva er nyttelause for eleven. Dette samsvarar med relevant forskning (Hattie & Timperley, 2007) som seier at tilbakemeldingar som berre fortel at ei oppgåve er feil er lite læringsfremjande sidan dei ikkje inneheld spesifikk informasjon eller forslag til korleis eleven kan auka si eiga forståing.

Tilbakemeldinga er ferskvare og elevane må få mogelegheit til å gjere nytte av tilbakemeldinga medan dei framleis har mogelegheit (Hopfenbeck, 2016; Shute, 2008). Elevane sine skildringar samsvarar òg med Gamlem & Smith (2013) sin studie som undersøker elevane si forståing av klasseromstilbakemeldingar. Studien set lys på at skriftlege tilbakemeldingar kjem for seint, og at desse tilbakemeldingane fokuserer på spesifikke oppgåver og ikkje strategi. Slike tilbakemeldingar har då liten overføringsverdi til andre læringssituasjonar. Fleire av elevane peikar på at tidspunktet på når tilbakemeldinga vert gitt kunne ha vore betre og det kan difor sjå ut som at elevane ikkje får tilbakemeldinga på rett tidspunkt. Eg tenkjer at dette kan forbeistrast ved at læraren får innsikt i elevane si oppleving av tilbakemeldingane som kjem for seint og at læraren kan betra praksisen sin med når tilbakemeldingane blir overlevert til elevane og at elevane får høve til å bruke tilbakemeldingane vidare i elevarbeidet deira. Dette aspektet har blitt peika på i liknande studiar. Havnes et al. (2012) drøftar i sin studie at ei av utfordringane med å følgje opp elevane sine faglege tilbakemeldingar er at lærarane sine skuledagar er prega av for lite tid til å rekkje over alt. Dette kan òg vera tilfelle for lærarane til elevane i denne studien.

5.1.4 Kvarandrevurdering

Elevane deler erfaringar kring korleis dei gir tilbakemeldingar til kvarandre i klassa og korleis dei praktiserer kvarandrevurdering. Fleire av elevane peikar på at tilbakemeldingar til medelevar på framføringar vert oppfatta som keisame, gjentakande og «tørre». Tilbakemeldingane inneheld same type informasjon som at eleven må hugse å snakke høgare og saktare, og at eleven si framføring

hadde gode faktaopplysningar. Det kan tenkjast at på grunn av dei minimale variasjonane mistar tilbakemeldinga sin verdi, og elevane fortel at dette resulterer i at få elevar vel å gi respons til kvarandre. På den andre sida fortel elevane at desse tilbakemeldingane til ei viss grad er nyttige fordi dei inneheld informasjon om kva elevane kan forbetra til neste presentasjon. Tilbakemeldingar av typen «du må snakke høgare» vert opplevd som konkrete tilbakemeldingar og gir konkrete tips framover er fremja som formative tilbakemeldingar (Hopfenbeck, 2014). Desse tilbakemeldingane har då ein overføringsverdi for elevane, sjølv om elevane ikkje får mogelegheit til å nytta seg av tilbakemeldinga i den gitte læringskonteksten.

Fleire av elevane fortel òg at når dei gir medelevar tilbakemeldingar er føremålet å gjera medelevane glade. Fokuset på tilbakemeldingane er at dei skal vera positivt utforma og gitt på ein lystig måte. Elevane fortel at tilbakemelding til medelevar ofte er knytt til elevane som personar og inneheld generell ros. Tilbakemeldingane må vera knytt til oppgåva og korleis eleven kan utvikle seg faglege (Gamlem, 2014). Når føremålet med kvarandrevurderinga er å gjera medeleven glad fell kanskje det faglege aspektet med tilbakemeldingane bort og kvaliteten på oppgåveutføringa vert sett i skuggen. Elevane må få trening i korleis dei skal praktisere kvarandrevurdering (Gamlem & Smith, 2013; Slemmen, 2014), og tilbakemeldingane bør ta utgangspunkt i bestemte vurderingskriterier (Gamlem & Smith, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Slemmen, 2014) for å unngå subjektive vurderingar. Dette funnet samsvarar med Gamlem og Smith (2013) si forskning, som rapporterer at elevar som ikkje har identifiserte kriterier for vurdering kan verte usikre på kva dei skal seie til medelevane sine for å unngå å såre dei. Samstundes kan tilbakemeldingar som gjer medelevane glade bidra til at elevane opplev emosjonell støtte, og dette vert fremja som ein føresetnad for å leggje til rette for elevane si læring og utvikling (Lerang et al., 2019). Slik sett er det òg naudsynt med tilbakemeldingar som støttar elevane sitt emosjonelle behov, samt at elevane får trening i å gi kvarandre tilbakemeldingar knytt til det faglege og førehandsbestemte vurderingskriterier.

Elevane fortel at tilbakemeldingar dei får frå lærarane skil seg frå tilbakemeldingane frå medelevar. Lærartilbakemeldinga vert skildra som konstruktive og faglege, medan medelevvurderinga, som nemnt, har fokuset meir på det personlege planet og målet er å gjera medelevane glade. Eg tenkjer dette skiljet kan forbeistrast ved at elevane får trening og opplæring i korleis dei skal gi kvarandre tilbakemeldingar og at tilbakemeldingane sitt fokus er på oppgåve og ikkje på eleven som person. Elevane må tenkje at kvarandrevurdering er til for at elevane skal læra meir og læra av kvarandre. Dette kan bidra til at elevane får betre dugleikar i eigenvurderinga òg (Slemmen, 2014). Elevane kan til dømes gi tilbakemeldingar til kvarandre på kva dei likte med medeleven sitt arbeid knytt til kriterier, stille medeleven spørsmål til arbeidet eller gi råd og forslag til endring som er knytt til kriterier. Målet er ikkje at kvarandrevurderinga og lærarvurderinga skal vera tilnærma like, men

kvarandrevurderinga kan med fordel bli løfta eit hakk opp frå tilbakemeldingar på personnivå til tilbakemeldingar som kan bidra til fremja læring.

5.1.5 Elevane si eigenvurdering

Tilbakemeldingar på sjølvreguleringsnivå kjem tydelegast til syne gjennom informantane si eigenvurdering. Elevar som vurderer seg sjølv og eiga læring kan få eit meir medvitent og reflektert forhold til kor dei re i si eiga læring, som kan setja i gang prosessar til korleis elevane skal komma seg vidare (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Slemmen, 2014). Ein av elevane fortel om eigenvurdering gjennom mellom anna å setje terningkast på seg sjølv ut frå opplevd innsats i matematikkundervisninga. Eleven fortel at han tenkjer over korleis han har jobba den timen og kor mange oppgåver han har fått gjort. Vidare fører dette tiltaket til at eleven neste undervisningsøkt set inn eit ekstra gir og pressar seg sjølv til å jobbe betre enn førre matematikktime. Denne handlinga kan tyde på at eleven vert motivert av å sjå framgang i innsats og at det fører til at han tek ansvar for eiga læring. Eleven sjølv likar denne måten å praktisere eigenvurdering. Om eleven faktisk lærer meir av å setje terningkast på seg sjølv er vanskeleg å svare på. Eleven fortel at han ikkje har satt eigne læringsmål i matematikk og at terningkastet tek utgangspunkt i opplevd innsats. Vurderinga spring ikkje ut frå bestemte vurderingskriterier eller kjenneteikn på måloppnåing, noko som vert framheva som effektivt når elevane skal vurdere eiga utvikling og arbeid (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010; Sandvik, 2019).

Elevane trekk fram at lærarane sine tilbakemeldingar fører til at dei får tankar om eiga læring og kva dei må fokusere på framover. Elevane fortel, som tidlegare nemnt, at tilbakemeldingar med berre karakter eller poengskår ikkje gir informasjon om vegen vidare, medan skriftlege og munnlege tilbakemeldingar med meir konkret innhald kan gjere dette. Eine eleven i studien fortel at tilbakemeldingane fører til at ho ser eit mønster på kva ho treng å jobbe med. At eleven ser eit mønster og difor veit kor skoen trykkjer mest kan tyde på at eleven får utbytte av tilbakemeldingane som ho nyttar vidare i utviklinga si. Dette vert fremja innanfor forskning på faglege tilbakemeldingar (Gamlem & Smith, 2013; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Havnes et al., 2012; Wiliam, 2011).

Elevane har ulik forståing og opplevd nytte av vurdering av eget arbeid og fagleg utvikling. Medan nokre elevar peikar på at eigenvurderinga fører til tru på seg sjølv og at eleven ikkje gir opp i møte med vanskelege oppgåver, fortel andre elevar at eigenvurderinga fører til at elevane undervurderer seg sjølv. Ei av elevane fortel at eigenvurderinga hennar tek utgangspunkt i å samanlikna seg med medelevane i klassa si eigenvurdering. Det kan tyde på at eleven si eigenvurdering vert mindre verdt når eleven sitt eget arbeid blir satt opp mot medelevane sine prestasjonar. Dette kan sjåast i samband med kva type målorientering klassen har. Kan det bety at klassen har eit meir prestasjonsorientert læringsmiljø enn kva som er ynskja? I *prestasjonsorienterte læringsmiljø* er

elevane mest opptekne av seg sjølv og eiga prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skulen må sende signal om at læring, utvikling, framgang og at det å gjere sitt beste er viktigare enn å gjera det betre enn andre (Hattie, 2009; Kunnskapsdepartementet 2020a; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette vert framheva i studien til Lerang et al. (2019) som rapporterer at støtte frå læraren og *læringsorienterte læringsmiljø* er det viktigaste for elevane når det kjem til læring og utvikling.

Elevane si eigenvurdering og kvarandrevurdering bør ta utgangspunkt i førehandsbestemte vurderingskriteria (Gamlem & Smith, 2013; Slemmen, 2014; Wølner, 2013). At dette mogelegvis er ei mangelvare kjem til uttrykk gjennom elevane sine skildringar og erfaringar. Elevane fortel at dei samanliknar eigne prestasjonar med medelevars eigenvurdering, samt at elevane stiller spørsmål om dei kanskje fortener karakteren fem, i staden for å gi seg sjølv karakter fire. Ein kan då stilla spørsmål til kva vurderingskriteria eleven tek utgangspunkt i. Er det erfaringsbaserte kriteria, eller er det bestemte kriteria? Når elevane tenkjer at dei kanskje fortener ein betre karakter enn det dei gir seg sjølv det tenkast at vurderingskriteria ikkje blir nytta. Kanskje læraren bør leggja til rette for at elevane får trening i korleis utøve eigenvurdering òg, samt kvarandrevurdering, slik at ein ikkje endar opp med subjektive vurderingar frå elevane. Dette funnet vert satt lys på i studien til Gamlen og Smith (2013) som presiserer at elevane treng opplæring og faste vurderingskriterier for at elevane skal få best utbytte av eigen- og kvarandrevurderinga.

Ei anna side ved elevane si forståing av eigenvurderinga er at denne vurderinga er overflødig og utan betydning. Ein av elevane opplev at læraren allereie har bestemt vurderinga av han, og at hans eiga vurdering er verdiløus. Læraren sitt perspektiv er ikkje inkludert i studien, men det er ikkje utenkjeleg at læraren har hatt ein plan og eit mål for elevane si eigenvurdering. I følgje forskrift til opplæringslova (2020, § 3-10) er føremålet med eigenvurderinga at elevane skal få innsikt i eigne læringsprosessar, korleis dei sjølv lærer best og reflektere kring eiga læring og utvikling. Slik eleven skildrar gjennomføringa av eiga vurdering kan få innsikt i korleis han lærer best, reflektere rundt kva han har lært og kvifor han vurderer seg til ein viss karakter. Men realiteten er at eleven ikkje opplev dette. Eit godt læringsmiljø er prega av at læraren forsøker å forstå korleis elevane har tenkt og tek omsyn til dette i tilbakemeldinga som vert gitt til eleven (Hattie, 2009). Det kan vera ein idé å synleggjera føremålet med eigenvurderinga slik at eleven forstår kva tanken med vurderinga er. Målet er ikkje å setje karakter på seg sjølv eller seie det same som læraren. Målet må vera at eleven får innsikt i eigne læringsprosessar og kan nytte seg av denne kunnskapen. På same måte som at elevane må få trening i å utøve god kvarandrevurdering, må elevane òg få trening i korleis vurdere seg sjølv og forstå føremålet med eigenvurderinga. Dette kan mellom anna gjerast ved å involvere elevane i utviklinga av vurderingskriterier, setje eigne læringsmål og identifisere kjenneteikn ved eit godt arbeid. Denne elevinvolveringa kan gjera det enklare for elevane å forstå kva dei skal læra, kor

dei er i læringa si og kva som er venta av dei (Slemmen, 2014). Ei slik tilnærming kan òg bidra til å skapa eit tolkingsfellesskap mellom elevane og lærarane slik at elevane forstår hensikta bak og kva det vil seie å meistre ei gitt oppgåve (Sandvik, 2019).

5.2 Kva fører tilbakemeldingane til?

Shute (2008) skriv i sin artikkel om formative tilbakemeldingar, tre viktige føresetnadar for at tilbakemeldinga skal vera nyttig for elevane. Den eine føresetnaden er eleven si vilje og evne til å nytte tilbakemeldinga vidare. Elevane fortel om på kva måte tilbakemeldingane vert konkret nytta vidare i fagleg konkursten. I tillegg deler elevane erfaringar og refleksjonar kring andre funksjonar faglege tilbakemeldingar kan ha for dei. Desse ulike aspekta ved nytte av faglege tilbakemeldingar vert drøfta i dette delkapittelet.

5.2.1 Konkret bruk av tilbakemeldingar

For at tilbakemeldingane skal vera nyttig for elevane må elevane få høve til å bruke tilbakemeldinga vidare i læringa si (Boud, 2000; Hopfenbeck, 2016; Sadler, 2010; Wiliam, 2011). Dette kan til dømes gjerast ved at elevane får endra på elevarbeidet sitt eller ved å gjere same oppgåve på nytt etter dei har motteke tilbakemeldinga. Elevane i studien fortel om ulike situasjonar der dei har fått høve til å gjere endringar på elevarbeidet etter dei har motteke tilbakemeldingar om dette. Elevane skildrar dette som hjelpesamt så lenge dei opplev at tilbakemeldinga er nyttig vidare og ikkje berre på den bestemte oppgåve. Dette samsvarar med Black og Wiliam (1998a) som peikar på at faglege tilbakemeldingar bør bli gitt kontinuerleg og medan den framleis er relevant. Fleire av elevane sine dømer syner til tidspunktet for når tilbakemeldingar blir levert, og desse døma kan antyde at tilbakemeldinga kjem for seint og at elevane opplev at tilbakemeldinga då ikkje er relevant lenger. Dette kan sjåast i samanheng med Hattie og Timperley (2007) som seier at på kva måte tilbakemeldinga blir gitt og korleis læraren møter elevane med tilbakemeldinga har innverknad på om tilbakemeldinga vil ha positiv eller negativ effekt for elevane si læring, samt det Shute (2008) seier om at tidspunktet for når elevane får tilbakemeldinga er avgjerande for læringseffekten.

Elevane skildrar òg dømer der tidspunktet på tilbakemeldinga er god og der elevane føler at dei får nytte av tilbakemeldinga i læringskonteksten, som til dømes då elevane får høve til å rette opp i misoppfatningar når læraren går rundt og rettleiar elevane i undervisninga. Elevane fortel òg at det er lærerikt å retta egne feil fordi dei får læra av feila sine og forstå kva som er rett måte, samt at det gir mogelegheit for å forklare læraren kva dei eigentleg hadde tenkt. Elevane set pris på eit slikt tolkingsfellesskap, og dette kan igjen føre til at elevane forstår hensikta bak og kva det vil seie å meistre ei gitt oppgåve (Sandvik, 2019). I tillegg kan eigenvurdering gi elevane mogelegheit til å

etablere eit eigarskap over eiga læring og utvikling, og eit slikt eigarskap kan føre til at elevane set meir pris på tilbakemeldingane frå medelevar og lærarane. Dette fremjar Hopfenbeck (2011b) som sentrale kriteria for at elevane skal bli sjølvregulerte lærande.

Elevane fortel om tilbakemeldingar frå læraren som vert samla opp og nytta til å øve til tentamen. På tentamen kan elevane bli testa i alle kompetansemåla for trinnet. Ei av elevane nyttar då tilbakemeldingar frå heile skuleåret til å øve til tentamen. Slik får tilbakemeldingane nytt liv etter dei eigentleg ikkje var relevante lenger, og tilbakemeldingane får ein formativ funksjon. Sett frå ei anna side, skildrar elevane tilbakemeldingar dei får etter avslutta emne som lite nyttige vidare dersom eleven ikkje ser bruksverdien for tilbakemeldinga lenger. Elevane opplev at dei får for lite tid til å bruke tilbakemeldinga vidare i elevarbeidet deira. Dette kan sjåast i samheng med fleire forskarar (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989) som poengterer at målet med sjølve tilbakemeldingar er å redusere gapet mellom elevane si noverande forståing og elevane si ynskja forståing. Det kan då tenkjast at elevane treng meir tid til å jobba med tilbakemeldingane som skal hjelpe eleven redusere dette gapet. Elevane sitt arbeid med faglege tilbakemeldingar må difor planleggjast og det må setjast av tid til at elevane får mogelegheit til å jobba med tilbakemeldingane vidare, slik som relevant forskning fremjar (Boud, 2000; Hopfenbeck, 2016; Sadler, 2010; Wiliam, 2011).

5.2.2 Medviten om kva eg må betre og kva eg må bruke tid på

Elevane seier at tilbakemeldingane kan føre til innsikt i kva dei må fokusere og bruke tid på vidare, samt kva dei ikkje treng å bruke like mykje tankekrefter på. Då elevane fortalte om tilbakemeldingar som blei gitt etter framføringar for klassen, gav desse tilbakemeldinga informasjon om kva som var bra med framføringa og kva som kan betrast neste gong. Til tross for at desse tilbakemeldingane vert skildra som tørre og keisame, opplev elevane tilbakemeldingane som nyttige fordi dei fortel eleven konkret korleis han kan betre elevarbeidet sitt. Dette er ein føresetnad for læringsfremjande tilbakemeldingar, at elevane veit både *kva* og *korleis* han skal jobba framover for å meistre ulike utfordringar og oppgåver (Wiliam, 2011) og at tilbakemeldinga må ha ei retning framover (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Eleven forstår kva som kan betrast til neste framføring. Når eleven forstår dette mogeleggjær tilbakemeldinga at eleven sjølv kan tenkje kvar han skal vidare, noko Nicol & Macfarlane-Dick (2006) hevdar er eit viktig moment for at eleven skal bli sjølvregulert. I ein slik situasjon klarer eleven òg å relatere eigne dugleikar til tilbakemeldinga, som støttar seg på det Hattie og Timperley (2007) seier at tilbakemeldinga må setjast inn i ein kontekst for å kunne ha innverknad på elevane si læring. Eleven er då open for å gjera endringar til neste gong.

Fleire av elevane fortel om korleis tilbakemeldingane kan fører til at dei får eit medvitent forhold til kva dei kan og kva dei treng å bli betre på. Korleis tilbakemeldingane er nyttige vert synleggjort

gjennom elevane sine erfaringar, mellom anna når tilbakemeldingar vert samla opp for å øve på tentamen eller eleven som set terningkast på opplevd innsats i matematikkundervisninga. Elevane får då nytte av tilbakemeldingane til å få innsikt i kva dei meistarar godt og kva dei må fokusere på vidare i eiga læring. Elevar som tek del og reflekterer rundt eiga læring har lettare for å vita kor dei er i læringa si, korleis dei skal komma vidare og på kva måte (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Slemmen, 2014).

Kvarandrevurderinga kan òg føre til eit medvitent forhold til kva eleven vil bruke tid og energi på. Elevane fortel at kvarandrevurderinga fører til at dei får innsikt i kva dei kan og ikkje kan, ut frå medelevane sitt arbeid. Dette samsvarar med Black et al. (2003) som seier at bruk av kvarandrevurdering kan bidra til at elevane lærer og reflektera rundt kva som er eit godt arbeid, samt kva dei bør jobba meir med. Fleire av elevane uttrykkjer ei utfordring at elevane prøver å hugse på tilbakemeldinga til den gongen dei har nytte av den i læringskonteksten. Her spelar igjen tidspunktet inn for når tilbakemeldinga kjem. Sjølv om elevane fortel at tilbakemeldingane fører til eit medvitent forhold til kva dei skal læra og kva dei må bruke tid på, kan ein ikkje vita med sikkerheit at elevane faktisk hugsar på tilbakemeldingane. Korleis kan ein leggje til rette for at dei faglege tilbakemeldingane vert nytta inn i elevane si læring? Ei måte som kan sikre at elevane får nytte av vurderinga er å integrere tilbakemeldingane i undervisninga og elevane si læringskontekst (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10; Hopfenbeck, 2014), der den er mest relevant (Black & Wiliam, 1998a).

Fleire av elevane fortel at kvarandrevurderinga fører til at dei ser styrkar og svakheiter ved kvarandre sitt arbeid og at dei slik kan hjelpa kvarandre på det dei sjølve er gode på og få hjelp der dei ikkje har like god kontroll. Dette samsvarar med Black et al. (2003) som seier at elevane kan få idear hjå kvarandre og gi idear til kvarandre og slik bidra til å hjelpa kvarandre med å utvikla seg vidare, samt at kvarandrevurderinga kan påverke elevane si motivasjon (Deci & Ryan, 2000). På ei anna side peikar nokre av elevane at tilbakemeldingane til medelevane er utforma med mål om å gjera medelevane glade. Dette kan problematisere effekten og poenget med kvarandrevurderinga, då elevane ikkje knyter tilbakemeldinga til sjølve læringa, men heller rosar elevane. Eine eleven forklarte dette så godt, at ho heller ynskjer ærlege tilbakemeldingar, for då veit ho faktisk kva ho treng bruke tida på framfor å tenkja at alt er bra. Kvarandrevurderinga kan føre til at elevane lærer å jobba saman og har tillit til kvarandre ved å skapa eit felles vurderingsspråk og slik vert flinkare til å gi konstruktive tilbakemeldingar (Black et al., 2003), men elevane må få trening i korleis dei skal gjere dette. Elevane sitt læringsmiljø spelar og ei sentral rolle for at tilbakemeldingane skal vera nyttige og bli nytta (Gamlem & Munthe, 2014) og at elevane føler at det er rom for å prøve og feile, samt at dei har gode relasjonar til medelevane og lærarane sine (Hattie, 2009).

5.2.3 Eleven sin motivasjon

Motivasjon gjennom tilbakemeldingar og motivasjon til vidare læring var tema eleven synte stor interesse for. Elevane fortel at innhaldet i tilbakemeldingane er viktig, men måten tilbakemeldinga vert utforma og formidla på er enno viktigare. Positive tilbakemeldingar vil i følgje elevane påverke motivasjonen for læringsarbeidet, samt at desse tilbakemeldingane fører til at elevane vert motiverte og får trua på seg sjølv. Motivasjon er ikkje ein del av problemstillinga i utgangspunktet, men gjennom analysen blei det tydeleg at dette var ein viktig faktor for å forstå korleis tilbakemeldingar vert forstått og potensielt nytta av elevane. Det blei difor naturleg at motivasjon blei ein av dei fire hovudkategoriane i oppgåvas resultatkapittel. Eg vil her trekkje inn tidlegare forskning på motivasjon og vise korleis motivasjon er kopla med vurdering og tilbakemeldingar, og deretter trekkje inn funn frå analysen og drøfta dette opp mot teori og forskning på området.

Det er vanleg å dela motivasjon inn i indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Indre motivasjon handlar om at eleven vert motivert av sjølve oppgåva, altså at dei er i flytsona og gjer ei oppgåve fordi dei føler glede av å gjere akkurat den oppgåva. Ytre motivasjon er når sjølve aktiviteten ikkje vert utført på grunn av interesse eller glede ved sjølve aktiviteten. Uansett kva type motivasjon elevane har, vil denne motivasjonen ha innverknad på eleven si innsats på skulen. Det er difor viktig å vera klar over at elevane kan bli motiverte på ulike måtar av dei tilbakemeldingane dei får. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriv at korleis elevane tolkar tilbakemeldingane er avhengig av elevane sine tidlegare erfaringar, den konteksten tilbakemeldinga vert gitt og eleven sitt forhold til den som gir tilbakemeldinga. Ein elev som er usikker på seg sjølv eller har eit anstrengt forhold til lærarane og medelevar kan tolka tilbakemeldinga som kontrollerande, medan elevar som har gode relasjonar til medelevar og lærarar vil kunne tolka same tilbakemelding som informativ og rettleiande (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Elevane trekk fram fleire faktorar som kan påverke motivasjonen deira, både tidlegare erfaringar, karakterar, mål om å gjere det bra seinare i livet og sosiale faktorar i klasserommet. Desse ulike faktorane kjem til uttrykk gjennom elevane sine skildringar av korleis faglege tilbakemeldingar motiverer dei. Elevane fortel at dei vert motiverte av tilbakemeldingar frå lærarar og medelevar som har trua på dei og fortel at arbeidet deira er av god kvalitet. Elevane vert motiverte av å setje egne mål og jobbe for å nå måla sine, samt å sjå konkret kor godt dei har jobba gjennom eigenvurderinga. Elevane vert motiverte av å sjå medelevar jobbe hardt med skulen og fortel at dette bidreg til at eleven sjølv pressar seg til å gjere det bra. På ei anna side fortel elevane at negative tilbakemeldingar og kommentarar kan føre til at elevane ikkje får lyst til å halde fram eller at dei ikkje vil ta til seg tilbakemeldingars innhald fordi dei opplev tilbakemeldinga som lite truverdige og unyttige. Elevane skildrar ulike situasjonar der dei vert irriterte og opplev læraren si vurdering som treng og feil.

Elevane sin motivasjon må sjåast i samanheng med det Deci og Ryan (2000) og Shute (2008) seier at det er mange variablar som påverkar motivasjonen, og at motivasjonen finst i mange former. Det er difor viktig at læraren er klar over korleis tilbakemeldingane påverkar elevane sin motivasjon slik at dei best kan leggje til rette for læringsfremjande og motiverande tilbakemeldingar.

Tidspunktet for når tilbakemeldinga vert gitt til eleven kan påverke eleven sin motivasjonen, og vidare ha innverknad for korleis tilbakemeldinga vert brukt, og korleis eleven forstår og tolkar tilbakemeldinga. Tilbakemeldingar som kjem etter eit avslutta emne, som ei summativ vurdering, vert skildra som irriterande og frustrerande i følgje elevane. Det kan tenkjast at dette aspektet då påverkar elevane sin motivasjon og læring. Funna i studien syner at det er skilnad på når tidspunktet for tilbakemeldinga var god og når den ikkje var god, og at dette får fram ulike kjensler hjå elevane. Det er ikkje sikkert lærarane er klar over korleis tidspunktet for tilbakemeldinga påverkar elevane sine kjensler og motivasjon. Dette kan vera nyttig informasjon for lærarane å vita om i arbeidet med å gi elevane læringsfremjande tilbakemeldingar.

6 Avslutning

Faglege tilbakemeldingar vert framheva som eit av dei viktigaste elementa for elevar si læring (Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Samstundes har fleire forskarar peika på behovet for å undersøkje *korleis* elevar opplev og nyttar tilbakemeldingane dei får (Bueie, 2016; Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Gan, 2011; Rønsen, 2013). Å undersøkje elevperspektivet gir moglegheit til å setje faglege tilbakemeldingar under lupen og få innsikt i korleis elevane forstår og opplev denne vurderinga som nyttig for vidare læring og utvikling. Dette vert gjort gjennom elevane sine refleksjonar, tankar og erfaringar ut frå deira livsverd og subjektive tolking. Vidare i dette kapittelet presenterer eg oppsummering av hovudfunna, kritiske refleksjonar, samt forslag til vegen vidare.

6.1 Oppsummering av hovudfunn

Denne studien kastar lys over seks ungdomsskuleelevar si forståing av faglege tilbakemeldingar og på kva måte elevane uttrykkjer at tilbakemeldingane vert nytta vidare i deira faglege utvikling. Studien stadfestar funn som er publisert tidlegare. Studien set lys på at elevane ynskjer og set pris på tilbakemeldingar som er positive, konkrete, konstruktive, knytt til oppgåva og som fortel eleven kva han kan gjera vidare med mål om å forbetra seg. Sjølv om elevane opplev at dei får gode faglege tilbakemeldingar, kastar studien lys på at det er behov for auka fokus på tidspunktet tilbakemeldingane kjem på, samt at elevane får høve til å nytte tilbakemeldingane medan dei framleis er relevante. Funna i studien tyder på at fleire av tilbakemeldingane elevane fortel om er av

ein summativ art, då elevane i liten grad opplev at tilbakemeldingane vert nytta vidare i elevane si læringskontekst. Desse funna er kjent frå tidlegare studiar.

Eit funn verdt å løfta fram er at elevane fortel at det kan vera utfordrande å gi læringsfremjande tilbakemeldingar til medelevane og seg sjølve, då fleire av elevane opplev at dei ikkje veit korleis dei skal praktisere denne vurderinga. Dette funnet samsvarar med liknande forskning. På ei anna side vert det drøfta at tilbakemeldingar som gjer elevane glade og er på eit personleg plan, kan ha positiv effekt for elevane då dei har behov for emosjonell støtte. Studien føreslår at lærarane må lære elevane korleis dei skal utøve kvarandrevurdering og eigenvurdering med mål om å fremja elevane si faglege læring. Denne vurderinga må vera knytt til vurderingskriterier som er bestemt på førehand. Elevane kan mellom anna vera med på å utforme vurderingskriterier og kjenneteikn for eit godt elevarbeid, for å forstå kva som er venta av dei og kva det inneber å meistre ei gitt oppgåve. Slik kan ein unngå at eigenvurderinga fører til at elevane undervurderer seg sjølv og at kvarandrevurderinga baserer seg på elevane sine subjektive tolkingar, men heller sikrar at tilbakemeldingane har eit fagleg innhald som elevane kan ha læringsfremjande utbytte av.

Studien set lys på at eleven si forståing av faglege tilbakemeldingar kan påverke eleven si nytte i vidare fagleg utvikling. Elevane skisserer at tilbakemeldingane dei får og gir kan påverke elevane sin motivasjon. Elevane fortel at tilbakemeldingane kan føre til at dei får trua på seg sjølv og går i møte vanskelegare oppgåver og gir ikkje opp like lett. Likevel er det eit kritisk aspekt ved kva tidspunkt elevane får tilbakemeldingane på. Tilbakemeldinga må komme på eit tidspunkt der elevane opplev den som relevant og kan dra nytte av den rett inn i læringsprosessen. Elevane deler erfaringar der tilbakemeldingane kjem på rett tid og elevane dreg nytte av tilbakemeldinga. Desse tilbakemeldingane er kjenneteikna av at eleven forstår kva som skal endrast på eller forbetrast vidare, og eleven har høve og tid til å bruke tilbakemeldinga. Dette kan vera tilbakemeldingar som fortel at eleven må endra strategi og gir innsikt i kva eleven må fokusere på framover og bruke tid på å forstå og lære. Tilbakemeldingar som kjem for seint og vert opplevd som unyttige kan påverke elevane sin motivasjon og potensiell nytte av tilbakemeldinga.

Sjølv om funna i studien ikkje kan generaliserast, set dei likevel lys på viktige aspekt ved faglege tilbakemeldingar som kan vera nyttige for personar som er involverte i elevane sin skuleverden. Denne innsikta kan på den eine sida gi lærarane støtte til å velja ulike måtar å gi elevane tilfredsstillande vurderingspraksis som elevane sjølve opplev relevante og nyttige. I tillegg ser studien på kor elevane treng rettleiing for å bruke tilbakemeldingane vidare i deira faglege utvikling, samt på kva måte elevane kan utøve god praksis for eigenvurdering og kvarandrevurdering.

6.2 Kritiske refleksjonar

Sidan studien inneheld relativt få informantar, gir funna ingen mogelegheit for generalisering. Viss eg hadde nytta ei anna tilnærming, til dømes kvantitativ metode med eit større utval informantar, ville eg hatt betre grunnlag for å seie noko meir om korleis elevane forstår dei faglege tilbakemeldingane og korleis desse tilbakemeldingane vert nytta vidare i elevane si faglege utvikling. Det må trekkjast fram at målet med studien har vore å gå i djupna på å studere elevane si forståing og opplevde nytte av faglege tilbakemeldingar. Difor har eg vurdert kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig for å nå målet. Ei svakheit ved kvalitative studiar kan skuldast forskaren sitt subjektive skjønn. Mi forforståing knytt til elevane si forståing av faglege tilbakemeldingar og mine erfaringar frå praksis og jobben som vikar, kan ha prega mine tolkingar av informantane sine meiningar og skildringar. Det har difor vore viktig at analysen av datamaterialet blei gjort på ein god måte og at det er eit tydeleg skilje mellom kva som er informantane sine utsegn og kva som er mine tolkingar. Mine funn korresponderer med funn frå andre studiar. Dette kan vera med å styrkje gyldigheita til mi studie og resultat. Vidare kan mi erfaring frå praksis og som vikar bidra til at elevane følte seg trygge under intervjuet. Eg opplevde at informantane delte personlege erfaringar og refleksjonar, og dette kan antyde at informantane opplevde intervjusituasjonen som trygg og at dei viste tillit til meg som forskar. Basert på desse utgreiingane meiner eg at validiteten i studien har blitt styrka. Det kunne vidare vore interessant og aktuelt å nytta metodetriangulering i form av observasjon, for å fanga opp informantane på ein annan måte enn det semistrukturerte djupneintervjuet tillèt. Eg meiner likevel tilnærminga i denne studien har vore tilstrekkeleg for å bidra til større innsikt i fenomenet som vert undersøkt.

Omgrepet fagleg tilbakemelding vart ikkje definert eksplisitt for informantane i intervjuet. Dermed har det vore opp til kvar informant å tolka omgrepet ut frå si erfaring og sine kunnskapar.

Omgrepsvaliditeten kan dermed ha blitt trua som ein konsekvens av informantane sine ulike oppfatningar av omgrepet. Tolkingvaliditet vil seie at ein undersøker i kor høg grad det er samsvar mellom den tolkinga ulike personar med relevante kvalifikasjonar gir av eit forskingsmateriale (Befring, 2007, s. 116). I dette tilfellet har eg som forskar ei føreliggjande definisjon for kva som vert lagt i omgrepet faglege tilbakemeldingar, som er presentert i kapittel 1.4. På ei anna side fekk informantane dømer på kva faglege tilbakemeldingar kunne vere gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1), samt ved oppstarten av intervjuet. Dette var for sikre at elevane hadde same forståing som studien på kva intervjuet skulle handle om.

6.3 Veggen vidare

Studien set mellom anna lys på at elevane opplev at dei i liten grad får nytta tilbakemeldingane vidare i læringsarbeidet og at tilbakemeldingane kjem for seint. Tilbakemeldingane må bli nytta vidare i eleven sitt læringsarbeid, både for at læraren skal kunne tilpassa undervisninga si og for å sikra at eleven har nytte av tilbakemeldingane (Dobson et al., 2009, s. 12; Wiliam, 2011). Sjølv om læringsfremjande vurderingspraksis har vore satsa på i snart eit tiår er det framleis behov for auka merksemd på å involvere elevane i arbeidet med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å løfte oppgåva si problemstilling og tematikk hadde det ha vore spennande å undersøkje lærarane sitt perspektiv og deira praksis, samt kva tankar dei har kring tidspunktet for tilbakemeldingane og på kva måte elevane får nytta dette verktøyet vidare i elevarbeidet.

7 Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–144, 146–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), Hansen, W. (Oms.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 367–393). Los Angeles: SAGE.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Bueie, A. A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 4–21. <https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Creswell, J. W. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571–581. <https://doi.org/10.1080/02602930601116912>
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481. <https://doi.org/10.2307/1170281>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, K. S., Eide, T. & Meling, B. (2009). Er «kjempebra» godt nok? *Spesialpedagogikk*, 3, 4–13.
- Engelsen, K. & Smith, K. (2010). Is “Excellent” good enough? *Education Inquiry*, 1(4), 415–431. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21954>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisvurdering*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Gamlem, S. M. (2015a). *God vurderingspraksis i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

- Gamlem, S. M. (2015b). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gamlem, S. M. & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855171>
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107–133. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I P. A. Alexander & R. E. Mayer (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249–271). New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Hopfenbeck, T. N. (2011a). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–373. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Hopfenbeck, T. N. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, (4), 26–30.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering* (s. 205). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, M., Moltubak, J. & Normand, E. (2019, 23. september). Lærer uten rettebunker med Elin Normand. [Podcast] Rekk opp hånda! Henta frå <https://podtail.com/no/podcast/rekk-opp-handa/>
- Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145–163. <https://doi.org/10.1080/0969594950020203>
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag—Fordypning—Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del – Om overordnet del*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del – Å lære å lære*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2019). Perceived Classroom Interaction, Goal Orientation and Their Association with Social and Academic Learning Outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 913–934. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Henta 1. oktober 2020 frå Forskningsetikk website: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. September 2014*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønsen, A. K. (2013). What teachers say and what students perceive – Interpretations of feedback in teacher-student assessment dialogues. *Education Inquiry*, 4(3), 537–553. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22625>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sandvik, L. V. (2019, 4. november). Vurdering som bidrag til dybdelæring. Henta 12. mai 2020 frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg., s. 302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 30. januar). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 25. september). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Henta 20. oktober 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 10. november). God underveisvurdering. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Skoleporten—Læringsmiljø—Elevundersøkelsen—Nasjonalt. Henta 17. februar 2021 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?indikator=1981&periode=2019-2020&orgaggr=a&kjonn=a&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=4>
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019 – hovedrapporten* (978-82-7570-622-3). Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-hovedrapporten/>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13–39). Henta frå <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=300645>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



Førespurnad til føresette om deltaking i forskingsprosjektet «Master i læring og undervisning: ei undersøking av ungdomsskuleelevar si forståing av faglege tilbakemeldingar.»

Bakgrunn og føremål

Eg heiter Runa Buene og er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, på studiet Master i læring og undervisning. Dette året arbeider eg med ei masteroppgåve som tek for seg korleis elevar på ungdomsskulen forstår og tek i bruk tilbakemeldingane dei får frå lærarane, medelevar, og tilbakemeldingane dei gir seg sjølve knytt til sitt eige skularbeid.

Føremålet med prosjektet er å få innsikt i korleis elevar på ungdomsskulen forstår og nyttar dei faglege tilbakemeldingane dei får knytt til skularbeidet sitt. Problemstilling er som følgjer: *Korleis forstår ungdomsskuleelevar undervegsvurderinga, og korleis nyttar dei denne vurderinga vidare i si eiga faglege utvikling?* På bakgrunn av problemstillinga ynskjer eg å intervjuje elevar om deira forståing og på kva måte dei tek med seg tilbakemeldingar vidare i arbeidet sitt. Dette kan til dømes vera tilbakemeldingar dei får etter ein prøve, undervegs i eit gruppearbeid, på elevsamtalar, i undervisninga og liknande. Intervjuet vil finna stad på eleven sin skule, og ha eit omfang på om lag 30-45 minutt.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet.

Kva skjer med informasjonen om eleven?

Opplysningane vil registrerast gjennom eit lydopptak, som vil bli sletta etter transkribering. Namnet til eleven og lydopptak av eleven er personopplysningar, og dette vil bli strengt anonymisert og behandla konfidensielt. Data som vert samla inn skal oppbevarast i Høgskulen på Vestlandet sin forskingsservar. Berre masterstudenten og rettleiar vil ha tilgang til personopplysningar. Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2021. Alle personopplysningar vil bli sletta innan juni 2021.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekkja samtykket tilbake, utan å oppgje noko grunn. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkja deg.

Dine rettigheitar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.
- føresette/verje har rett til å på førehand sjå intervjuguide som skal nyttast. Ta kontakt med meg om de ynskjer dette.

Kor kan du få meir informasjon?

Viss du har spørsmål knytt til studien, eller ynskjer å nytta deg av dine rettigheitar, ta kontakt med:

- Vitskapleg ansvarleg for studien: Linda Moen Rebni, på e-post: linda.moen.rebni@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Har du ytterlegare spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på e-post eller telefon.

Med vennleg helsing, Runa Buene

E-post: runabuene@gmail.com

Telefon: 954 06 801

Masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet, Sogndal

Linda Moen Rebni

Rettleiar

Samtykkjeerklæring til deltaking i studien

Eg/me har motteke og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stilla spørsmål.

Eg/me forstår at me når som helst kan trekke tilbake dette samtykkje utan at dette får nokre

konsekvensar for vårt barn. Eg/me samtykkjer til:

- at mitt/vårt barn kan delta på intervju

Eg samtykkjer til at mitt barn sine opplysningar behandlast fram til prosjektet vert avslutta, ca. 1. juni.

(Barnet sitt namn og underskrift)

(Signert av føresett/verje, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Tusen takk for at du kunne stilla til intervju!

I dette intervjuet: ynskjer eg å høyra om di forståing og tankar om dei tilbakemeldingane du får om ditt faglege arbeid på skulen.

Forkant av intervjuet: be informantane om å generalisere og anonymisere når dei snakkar om lærarane. Be dei om ikkje å spesifisere kva lærarar det er dei snakkar om når dei snakkar om lærarane sine. Informera at namn blir anonymisert og alle opplysningar vert behandla konfidensielt. Intervjuet vil bli teke opp og deretter transkribert. Intervjuopptaket vil bli sletta så fort transkriberinga er ferdig. Informanten kan når som helst trekkja seg, eller lata vera å svara på nokon av spørsmåla. Frivillig deltaking.

Tid: ca. 30-45 minutt.

1. Innleiande spørsmål	<i>For å bli betre kjent med eleven:</i>
	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du fortelja litt om kva du likar best på skulen?2. Kva fag likar du best på skulen? Kvifor?3. Kva fag tykkjer du er mest utfordrande? Kvifor?
2. Faglege tilbakemeldingar frå lærar	<i>Eg vil først høyra om di eiga refleksjon av faglege tilbakemeldingar frå læraren din:</i>
	<ol style="list-style-type: none">4. Kan du tenkja på i dag og komma med dømer på tilbakemeldingar du har fått frå ein eller fleire lærarar?<ul style="list-style-type: none">- Korleis opplevde du denne tilbakemeldinga?- På kva måte var den hjelpsam?5. Kva tilbakemeldingar opplev du som nyttige når du får tilbakemelding frå læraren din?<ul style="list-style-type: none">- Kva innhald har desse tilbakemeldingane?6. Kva set du minst pris på når du får tilbakemelding frå lærarar?7. Kva gjorde du med tilbakemeldinga du fekk frå læraren din i dag?8. Kva skjer vanlegvis når du tek i mot tilbakemeldingar frå lærar om noko du skal jobbar vidare med?<ul style="list-style-type: none">- Korleis blir tilbakemeldinga nytta vidare?9. Kan du seie noko om korleis du opplev tilbakemeldinga du får frå medelevar og lærar når du framfører noko for klassen?<ul style="list-style-type: none">- Kva er innhaldet på tilbakemeldinga?

3. Mål, kriteria og kjenneteikn	<i>Interessert i å høyra om eleven sine refleksjonar rundt, og bruk av mål, kriteria og kjenneteikn:</i>
	<p>10. Korleis veit du kva du skal læra i dei ulike faga? Korleis lærer du dette?</p> <p>11. Korleis forklarar læraren deg kva du skal læra i dei ulike faga?</p> <p>12. På kva måte brukar du mål, kjenneteikn og kriteria for å utvikle deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brukar du desse aktivt i arbeidet ditt? - Korleis forstår du desse måla og kriteria? <p>13. Korleis kan mål, kriteria og kjenneteikn på måloppnåing hjelpe deg til å læra meir?</p>
4. Eigenvurdering og kvarandrevurdering	<i>Korleis eleven reflekterer over, og brukar eigenvurdering og kvarandrevurdering:</i>
	<p>14. Vurderer du ditt eige arbeid (både elevarbeid og på kva måte du lærer best) på skulen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vert dette gjort? <p>15. Korleis brukar du dine eigne refleksjonar rundt eget arbeid vidare i di eiga utvikling?</p> <p>16. Korleis opplev du di eiga vurdering?</p> <p>17. Korleis gir du tilbakemeldingar til medelevar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelja korleis du har lært å gi tilbakemelding til medelev på deira arbeid eller framføring? <p>18. Kva set du mest og minst pris på når du får tilbakemelding frå ein medelev?</p> <p>19. Korleis opplev du tilbakemeldingane du gir til medelevar som nyttig for di eiga læring og utvikling?</p>
5. Avslutning	<p><i>Før me avsluttar, har du noko meir du har lyst til å tilføye? Eller eventuelle spørsmål til meg?</i></p> <p><i>TUSEN TAKK for at du ville stille til intervju!</i></p>

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

19.10.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgåve som undersøker elevar si forståing av formativ vurdering/undervegsvurdering

Referansenummer

239393

Registrert

26.08.2020 av Runa Buene - 151078@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)

Linda Rebni Moen, Linda.Moen.Rebni@hvl.no, tlf: 95890096

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Runa Buene, r_buene@hotmail.com, tlf: 95406801

Prosjektperiode

12.10.2020 - 20.06.2021

Status

15.10.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

15.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 06.10.2020.

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 den 15.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Trykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

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

27.08.2020 - 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 27.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

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 viderebehandles 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 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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)