

Sivert Skjørstad

## Å legge til rette for å gi elever læringsfremmende tilbakemeldinger

How can a teacher facilitate to provide the students with feedback that promotes learning?

Bacheloroppgave i LGU53002 Pedagogikk og elevkunnskap

Veileder: Gro Marte Strand

Mai 2019



Sivert Skjørstad

## Å legge til rette for å gi elever læringsfremmende tilbakemeldinger

How can a teacher facilitate to provide the students  
with feedback that promotes learning?

Bacheloroppgave i LGU53002 Pedagogikk og elevkunnskap  
Veileder: Gro Marte Strand  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



## **Abstract**

This assignment centers around continuous assessment, and the problem to be addressed is: *How can a teacher facilitate to provide the students with feedback that promotes learning?*

The purpose of this paper is to find out how a teacher in the best way possible can facilitate feedback that promotes learning. There are several factors that come in to play to make this possible, and the most important factor is continuous assessment. Feedback alone is not sufficient to increase the students learning outcomes. Therefore, it is important to address other factors which plays a part in giving feedback that promotes learning. In this context, it is relevant to talk about self-regulation, self-regulated learning and motivation, in addition to the importance of the teacher's awareness of the choices that are made when assessment and feedback are given.

To gather information for the assignment, it is both natural and relevant to collect information from someone with years of experience within this subject. The assignment is based on a qualitative study, where the information is gathered through two separate interviews including two junior high school teachers. In this context, it is desirable to find out how teachers who practice different forms of continuous assessment every day carry it out, and to get an insight to the choices that are made.

The result of this study show that giving students feedback that promotes learning is a dilemma that many teachers experience, and that it is done in different ways. As mentioned, feedback alone is not sufficient to increase the students' professional capability, but it is crucial that they are able to make sense of the feedback that they are given by the teacher. In that way, they are better suited to work systematically and determined to reach their goals. The assignment gives the reader insight in the factors that are important when giving students feedback that promotes learning, based on relevant literature and the interviewed teachers' own experiences with the subject.

## Sammendrag

Denne oppgaven dreier seg om formativ vurdering, og problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i er: *Hvordan kan en lærer legge til rette for å gi elevene gode læringsfremmende tilbakemeldinger?* Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan en lærer på best mulig måte kan legge til rette for å gi tilbakemeldinger som fremmer læring. Det er flere faktorer som spiller inn i dette, og først og fremst er formativ vurdering sentralt. Tilbakemeldinger alene er ikke tilstrekkelig for å kunne øke elevenes læringsutbytte, og det er derfor viktig å definere andre faktorer som ligger til grunn for å gi gode læringsfremmende tilbakemeldinger som bidrar til å øke elevenes faglige kompetanse. Her snakkes det i stor grad om mestringsforventning, selvregulering og selvregulert læring og motivasjon, i tillegg til viktigheten av at læreren er bevisst på valgene som tas når vurderinger og tilbakemeldinger skal gis.

For å hente informasjon til oppgaven, er det både naturlig og relevant å hente informasjon fra noen med lengre erfaring innen dette temaet. Oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ studie, hvor informasjon er hentet gjennom intervju med to ungdomsskolelærere. Det er i denne sammenhengen ønskelig å undersøke hvordan lærere som gjennomfører ulike former for undervisningsvurdering til daglig gjør nettopp dette, og få et innblikk i de valgene som tas i denne sammenhengen.

Resultatet av forskningen viser at hvordan man som lærer skal gi god undervisningsvurdering til elevene er et dilemma som flere lærere har, og at det gjøres på forskjellige måter. Som nevnt er ikke tilbakemeldinger alene tilstrekkelig for å øke elevenes faglige kompetanse, men det er avgjørende at elevene evner å ta til seg tilbakemeldingene de får av læreren for å jobbe systematisk og målrettet videre. Oppgaven gir leseren et innblikk i hvilke faktorer som spiller inn når man skal gi tilbakemeldinger med læringsfremmende hensikt til elevene, både med bakgrunn i relevant teori og læreres egne erfaringer med temaet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Innledning .....</b>	<b>5</b>
Disposisjon for oppgaven .....	5
<b>Teori .....</b>	<b>6</b>
Formativ vurdering .....	6
Motivasjon .....	7
Mestringsforventning og selvregulering .....	8
Betydningen av tilbakemeldinger .....	9
Dokumentasjon .....	11
<b>Metode .....</b>	<b>11</b>
Valg av metode .....	11
Gyldighet .....	12
Gjennomføring av intervjuene .....	13
Etikk .....	14
<b>Funn .....</b>	<b>15</b>
Hvordan utøves undervisvurdering i praksis? .....	16
Dokumentasjon av undervisvurdering .....	16

Karakterer eller kommentarer? .....	17
Formativ vurdering og motivasjon .....	17
<b>Drøfting .....</b>	<b>19</b>
Læringsfremmende undervisvurdering .....	19
Selvregulering .....	20
Muntlige tilbakemeldinger .....	21
Motivasjon .....	22
Vurderingskriterier .....	22
Dokumentasjon .....	22
<b>Avslutning .....</b>	<b>23</b>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>25</b>



## **Innledning**

Tema for denne oppgaven er vurdering for læring. Vurdering for læring er forankret i opplæringsloven, og Kunnskapsdepartementet (2006) sier at alle elever i offentlig grunnskole har rett til vurdering. Med vurdering menes det både underveis- og sluttvurdering i alle fag, i tillegg til dokumentasjon av den opplæringa som er gitt. Hovedformål med all vurdering som gis i skolen er at den skal bidra til å gi grunnlag for tilpasset opplæring, samt at den skal hjelpe elevene til å øke sin faglige kompetanse. Hvordan dette gjøres av læreren spiller derfor en stor rolle for elevenes læringsutbytte.

I dette studieårets praksisperiode fikk jeg noen forslag om tema for bacheloroppgaven av min praksislærer. Et av forslagene dreide seg om formativ og summativ vurdering, og dette virket som et interessant tema å forske på. Dette er noe som i svært stor grad er en del av en lærers profesjon, og jeg synes derfor at det er både interessant og relevant å forske på dette. Jeg brukte derfor dette forslaget som grunnlag da jeg skulle lage en problemstilling til oppgaven. Jeg hadde også snakket med en lærer som jeg har en god relasjon til, som jeg diskuterte litt rundt dette med. Vi snakket også litt om tilbakemeldinger i forbindelse med temaet, og spesielt hvordan tilbakemeldinger kan brukes som formativ vurdering. Han beskrev dette som lærerens evige dilemma, og at mange opplever det som krevende å gi elevene gode tilbakemeldinger som fremmer læring. Jeg ville finne ut mer om dette, og kom til slutt fram til problemstillingen; *Hvordan kan en lærer legge til rette for å gi elevene gode læringsfremmende tilbakemeldinger?*

## **Disposisjon for bacheloroppgaven**

I denne oppgaven vil jeg først presentere teori knyttet til tema. Her vil jeg presentere all teori som er knyttet til oppgaven, og denne vil også bli brukt i drøftingsdelen av oppgaven. Teorien vil først og fremst omhandle formativ vurdering, i tillegg til aspekter knyttet til formativ vurdering. Videre kommer det et kapittel om metode, hvor jeg vil forklare hvilken forskningsmetode jeg har benyttet meg av for å forske på dette temaet. I denne delen av oppgaven vil jeg også begrunne mitt metodevalg, og forklare hvorfor jeg har tatt de valgene som jeg har tatt i forbindelse med dette. Etter dette vil jeg gjøre rede for de funnene som forskningen min har avdekket, og presentere disse – redusert og sortert. I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg benytte meg av funnene mine, i tillegg til relevant teori, for å drøfte rundt problemstillinga. Avslutningsvis vil jeg forsøke å oppsummere og avslutte oppgaven.

## **Teori**

Vurdering i grunnskolen er all vurdering fra 1.trinn og fram til standpunktvurdering på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdering er nært knyttet sammen med undervisning. Elevenes faglige prestasjoner og sosiale kompetanse har alltid blitt vurdert av lærerne. Det har nok også alltid vært en naturlig del av lærerens arbeid å fortelle elevene hva de mener om måten de har løst ulike oppgaver på. Skolen er trolig den arenaen der vurdering er mest aktuell i dagens offentlige debatt (Engh, 2013, s.15). Lærerens fagkompetanse skal blant annet brukes til å vurdere elevenes kompetanse, og denne vurderingen skal foretas på bakgrunn av et profesjonelt, faglig skjønn.

### **Formativ vurdering**

Denne oppgaven dreier seg om hvordan tilbakemeldinger brukes som hjelpemiddel for å fremme læring. Formativ vurdering, også kalt underveisvurdering, er derfor begrep som vil gå igjen i oppgaven, og det vil derfor være naturlig å forklare hva dette begrepet innebærer. Gjennom underveisvurdering får læreren og elevene informasjon om den faglige utviklingen. Når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I *Vurdering for læring i skolen* bruker Roar Engh blant annet matematikkfaget som et eksempel for å gi et bilde på hva formativ vurdering er. Han forklarer at det ikke nødvendigvis er å oppnå de riktige svarene på regnestykkene som er viktigst, men å vise en fornuftig og logisk tankegang bak valg av utregning og framgangsmåte (Engh, 2013, s.27). Vurderingen må derfor ta med denne forståelsen som et viktig kriterium, slik at elevene trenes opp til å bevisstgjøre seg framgangsmåtene som tas i bruk og redegjøre for sin tankegang i prosessen. Slik kan læreren ta tak i det som er positivt, og videre veilede eleven mot målet. Formativ vurdering skal få konsekvenser for det videre arbeidet, slik at eleven lærer seg å anvende en mer fornuftig tankemåte og en mer hensiktsmessig arbeidsmåte for å nå kompetansemålene. Formativ vurdering er dermed altså en vurderingsform som har som hensikt å legge et grunnlag for elevenes videre læring. Formålet er å gi elevene de verktøyene de behøver for å øke sin faglige kompetanse, slik at de på best mulig måte kan jobbe for å nå kompetansemålene. Engh beskriver formativ vurdering som vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet (Engh, 2013, s.19). Den formative vurderingen skal hjelpe elevene med å bli bevisst sine egne læringsstrategier, og vite hvordan de selv lærer best. Det er en løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon

om elevens kompetanse, som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse (Engh, 2013, s.29).

Når en lærer får kjennskap til elevenes mestringsnivå i ulike fag, hva de forstår og ikke forstår, hvilke læringsstrategier de benytter seg av eller hva som motiverer dem mest, kan læreren legge opp undervisninga slik at den treffer flest mulig av elevenes læringsbehov (Engh, 2013, s.28). Denne vurderingsformen griper inn i læringsprosessen, og forutsetter at læreren er aktiv før oppgaven ferdigstilles. På denne måten vil læreren kunne se hva elevene har kontroll på, og samtidig hva som må jobbes mer med. Formativ vurdering krever en god del mer forberedelse og etterarbeid fra lærerens side enn summativ vurdering gjør. Summativ vurdering kan sies å være en motsetning til formativ vurdering. Når en lærer gir elevene en prøve hvor hensikten er å kartlegge elevenes faglige kompetanse, kalles det summativ vurdering (Engh, 2013, s.28). Summativ vurdering har lenge vært ruvende i norske skoler, men prøver med utelukkende summative hensikter skal ikke lenger forekomme. Alt av tester som gis i skolen skal på en eller annen måte bidra til elevenes videre læring. Prøver skal ha en formativ hensikt, og de skal konstrueres og kommenteres på en måte som gjør at elevene får hjelp på veien mot en bedre måloppnåelse. I den forrige vurderingsforskriften til opplæringsloven (2007) ble det sagt at underveisvurdering kunne gis både med og uten karakter, noe som ble sett på som en blanding av formativ og summativ vurdering (Engh, 2013, s.29). Da forskriften ble revidert to år senere fjernet man karaktergivningen fra definisjonen på underveisvurdering, slik at summativ vurdering ikke lenger var en del av underveisvurderingen (Engh, 2013, s.29).

## **Motivasjon**

I motivasjonsteorien skiller man gjerne mellom to former for motivasjon – indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.66). Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og fordi arbeidet med stoffet gir glede og tilfredsstillelse. Det vil si at gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, og ikke i belønninger og annen ytre tilført motivasjon som følge av aktiviteten. Indre motivert læring fører til det beste læringsresultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.66).

Ytre motivasjon blir ofte forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en slags belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.67). Her skiller man mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon handler om at man føler at man ikke har noe valg, og

at man føler seg tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Autonom ytre motivasjon vil si at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd. De arbeider ikke bare for å gjøre det bra, men fordi at arbeidet med fagene i seg selv har en verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.67).

### **Mestringsforventning og selvregulering**

Teorien om mestringsforventning hører til en teori som betegnes som sosial kognitiv teori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24). Denne teorien dreier seg om at mennesket blir både påvirket av miljøet og påvirker selv sitt miljø. Mennesket har derfor innflytelse på sitt eget liv. Albert Bandura, som er kjent for denne teorien, omtaler dette som å være ”agent i eget liv” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24). For at en person skal kunne være agent i eget liv kreves det blant annet at man setter seg mål, vurderer hva som skal til for å nå disse, planlegger arbeidet og legger en strategi for det, gjennomfører arbeidet, reflekterer over prosessen, vurderer resultatet og endrer framgangsmåte, læringsstrategi eller mål når det er nødvendig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.25). Det er også sentralt at man har tro på sin egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene – mestringsforventning. Mestringsforventning er en nødvendig forutsetning for å ta styring over sitt eget liv, ikke bare for skolearbeidet, men også i livet ellers. Mestringsforventning er derfor den viktigste forutsetningen for selvregulering og selvregulert læring.

Motivasjon og mestringsforventning styrkes når elevene arbeider mot konkrete mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20). Den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer som de en står overfor. Erfaring om mestring øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker senere forventninger om mestring.

Opplæringslova sier at elevene skal involveres i eget vurderingsarbeid. Det pekes på at elevenes deltakelse kan fremme både motivasjon og læring (Hopfenbeck, 2011, s.26). Et begrep som dukker opp i denne forbindelsen er selvregulering. Å være selvregulert vil si å planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring, og selv vurdere i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt (Hopfenbeck, 2011, s.26). En selvregulert elev har egenskapene som skal til for å arbeide selvstendig og målrettet med de tilbakemeldingene den får fra læreren, og motiverer seg selv gjennom dette til å vurdere i hvilken grad målene den har satt seg er oppnådd gjennom selv vurdering. Selvregulering kommer imidlertid ikke av seg selv,

men det må læres. Som lærer må man strebe etter å skape en kultur for selvregulering i klasserommet, slik at elevene får de ferdighetene som kreves for å kunne jobbe systematisk og målrettet med å styrke egen læring på egenhånd. Dette krever at elevene utvikler holdninger og ferdigheter knyttet til selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.29). Dette innebærer at elevene må få øvelse i å sette seg egne mål, motivere seg for arbeidet, vurdere hva som kreves for å nå målet, finne fram til relevant kunnskap, lage en arbeidsplan og overvåke og vurdere sin egen læringsprosess.

I den nye forskriften til opplæringslova fremheves fire prinsipper for underveisvurdering. Elever lærer best når de: 1) forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, 2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) får råd om hvordan de kan forbedre seg, og 4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling (Hopfenbeck, 2011, s. 27). Her kan man trekke fram vurderingskriterier som et verktøy for å hjelpe elevene til å bli mer selvregulerte. Vurderingskriterier kan man også se på som kjennetegn på måloppnåelse. Med klare vurderingskriterier i forkant av ei prøve eller en presentasjon, har elevene tydelige punkter som de skal jobbe med for å nå målene. Med tydelig definerte vurderingskriterier vet elevene hva de må jobbe med for å bli bedre, og samtidig vet de hva som skal til for å oppnå gode karakterer. Hopfenbeck forklarer i sin artikkel at det ble gjennomført intervju med elever fra flere skoler, hvor tema var vurderingskriterier. På en av skolene var elevene veldig positive til vurderingskriterier, og at dette var noe som motiverte elevene til å jobbe godt med fagstoffet. Ved en annen skole uttrykte elevene at de ble mindre motivert av vurderingskriteriene, ettersom de til tider kunne være veldig detaljerte og kompliserte. Hopfenbeck hevder deretter at behovet for å vite hva som kreves for å oppnå en karakter må balanseres mot behovet for at vurderingen ikke skal bli for detaljert og komplisert (Hopfenbeck, 2011, s.29). Vurderingskriterier kan være et nyttig hjelpemiddel for elevene, men det forutsetter at kriteriene ikke er for kompliserte, slik at det føles overkommelig for elevene. Det er viktig for læreren å finne et balansepunkt mellom hva elevene skal ha kunnskap om, uten at vurderingskriteriene kommer i veien for selve læringsprosessen (Hopfenbeck, 2011, s.29).

### **Betydningen av tilbakemeldinger**

Hattie & Timperley skriver i sin artikkel *The Power of Feedback* at tilbakemeldinger er en av de mest betydningsfulle påvirkningskreftene til læring og prestasjoner i skolen, men at dette kan ha både positiv og negativ påvirkning på elevene (Hattie & Timperley, 2007, s.81). For å

belyse hvilken påvirkning tilbakemeldinger kan ha på elevenes læring og prestasjoner, har Hattie & Timperley gjort en metastudie som omfatter ulike typer tilbakemeldinger og deres effekt. Jeg vil ikke gå inn på detaljnivå på denne metastudien, men heller forsøke å fremheve essensen i artikkelen. I forbindelse med metastudien som ble gjennomført har Hattie & Timperley utviklet en modell for å fremme læring gjennom tilbakemeldinger. Modellen forklarer at hensikten med tilbakemeldinger er å redusere avstanden mellom elevenes nåværende kunnskap og den nødvendige kunnskapen for å oppnå målet. Modellen viser i tillegg tiltak som elevene selv kan gjøre for å øke sin grad av måloppnåelse, som for eksempel å tilegne seg effektive lærestrategier eller å tilpasse målet. Modellen forklarer også hva læreren kan gjøre for å hjelpe elevene på best mulig måte, eksempelvis å gi klare og realistiske mål, gi passende utfordringer, lære elevene lærestrategier som de selv kan ta i bruk og gi gode tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s.87).

I følge modellen skal en god tilbakemelding besvare tre spørsmål: ”Where am I going? How am I going? Og Where to next?”. Første spørsmål (where am I going?) dreier seg om elevenes mål. Disse kan være smale eller vide, men det er viktig at disse er spesifikke og relevante. Uten kjennskap til elevenes mål for kompetanse, er det svært krevende for læreren å gi tilbakemeldinger som fremmer læring. Dersom elevene ikke har klare mål, kan tilbakemeldingene fra læreren oppleves som tilfeldig og uten sammenheng. Neste spørsmål (how am I going?) er selve tilbakemeldingen til eleven. Tilbakemeldingen gis av læreren, eller eventuelt ved egenvurdering/hverandrevurdering, og bør derfor være relatert til elevens mål og til vurderingskriterier satt på forhånd (Hattie & Timperley, 2007, s.89). Siste spørsmål (where to next?) er i følge Hattie & Timperley det spørsmålet som kan ha størst innvirkning på elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007, s.90). Å kunne besvare dette spørsmålet på en god måte kan gjøre at eleven i større grad blir selvregulert, utvikler gode læringsstrategier og får en større dybdeforståelse for fagstoffet.

Forskning viser at så mye som 1/3 av tilbakemeldingene som blir gitt i en læringssituasjon virker mot sin hensikt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er derfor avgjørende at man som lærer er bevisst på hva slags tilbakemeldinger man gir til hver enkelt elev, og på hvilket tidspunkt man gjør det. For at en tilbakemelding skal bidra til å fremme læring, bør den først og fremst si noe om hvor elevene befinner seg i læringsprosessen, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold, i tillegg til at det skal knyttes opp mot kompetansemål som er forankret i læreplanen.

Tilbakemeldingen må også gi elevene informasjon om hva de mestrer og hva de bør gjøre for å bli bedre i faget. De fleste lærere gir elevene muntlige tilbakemeldinger som ”bra” og ”flott” i undervisningstimene. Disse kan virke motiverende for elevene der og da, ved at de får elevene til å føle at de mestrer det de holder på med. Slike kommentarer gir allikevel ikke informasjon om hva det er som er bra eller hva som kreves for å bli bedre, slik som formativ vurdering skal gjøre.

Både for skriftlig og muntlig vurdering gjelder det at framovermeldinga må treffe problemområdet, eller det som har optimal effekt for videre læringsutbytte (Engh, 2013, s.68). Muntlig respons har sannsynligvis større effekt enn skriftlig respons. Det blir enklere å unngå misforståelser, og læreren blir kjent med elevens bruk av læringsstrategier. Framovermeldingene får positiv effekt når læreren kjenner eleven og tilpasser forventningene til videre arbeid til elevens forutsetninger. En samtale øker sjansene for at eleven blir hørt og sett, noe som ikke skjer så lett ved en skriftlig vurdering alene (Engh, 2013, s.68).

## **Dokumentasjon**

I 2015 ble den tidligere § 3-16 om at undervisvurdering skal dokumenteres fjernet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Bestemmelsen hadde kun en kontrollfunksjon. Selv om paragrafen ble fjernet, må skolene fortsatt ha et forsvarlig system for å dokumentere vurderingsarbeidet. Den nye paragrafen skal tydeliggjøre sammenhengen mellom undervisvurdering og standpunkt karakter, og motivere elevene til jevn innsats gjennom skoleåret. Kompetansen som eleven har vist underveis i opplæringen være en del av grunnlaget for vurderingen når en standpunkt karakter i fag skal settes (Lovdata, 2009, § 3-16).

## **Metode**

### **Valg av metode**

I samfunnsforskning skiller man gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder. Forskningen trenger ikke nødvendigvis å være enten kvalitativ eller kvantitativ, da det er mulig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). Hovedforskjellene mellom de to forskningsmetodene er fleksibilitet. Kvantitative metoder i form av for eksempel spørreundersøkelser er stort sett lite fleksible. Deltakerne blir gjerne stilt identiske spørsmål som kommer i samme rekkefølge, og svaralternativene er oppgitt på forhånd. I min forskning

har jeg derfor valgt å bruke en kvalitativ metode, i form av intervju. Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Kvalitative metoder er mer fleksible, og tillater spontanitet, improvisering og tilpasning i interaksjonen mellom forskeren og deltakeren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). I et kvalitativt intervju er også relasjonen mellom forsker og deltaker mindre formell enn den vil være ved bruk av en kvantitativ metode. De fleste informanter vil nok også føle seg komfortable i et intervju om et tema som de har kjennskap til fra før, så lenge det ikke er snakk om et sensitivt eller vrient tema. En slik forskningsmetode åpner for å stille åpne spørsmål som deltakeren kan besvare med sine egne ord. Hvordan forskeren stiller spørsmålene kan variere fra deltaker til deltaker, og relasjonen mellom forsker og deltaker spiller en sentral rolle i slike omstendigheter. Det er viktig å finne et rom hvor man får snakke sammen uforstyrret og uavbrutt, slik at samtalen blir best mulig. I tillegg er det viktig å finne et tidspunkt hvor både forsker og deltaker har god tid, slik at intervjuet ikke bærer preg av at noen har det travelt eller har noe annet de heller skulle ha gjort.

I min forskningsprosess valgte jeg å bruke intervju som metode, og jeg gjennomførte intervju med to lærere som jobber ved to forskjellige ungdomsskoler. Begge lærerne er lærere som jeg har en god relasjon med. Mye av grunnen til at jeg valgte nettopp disse to, er at jeg opplever begge to som gode lærere. De oppleves som lærere som motiverer elevene til å gjøre sitt beste, og dette gjør de blant annet ved å gi elevene gode tilbakemeldinger som undervisvurdering. Jeg startet dette prosjektet på en eksplorerende måte, med interesse av å finne ut hvordan ulike lærere praktiserer undervisvurdering, og da spesielt hvordan gode tilbakemeldinger kan bidra til å fremme læring hos elevene.

### **Gyldighet**

For å vurdere gyldigheten av et intervjuobjekts utsagn, skiller Steinar Kvale mellom to ulike perspektiver – intervjuobjektet som informant og subjekt, eller intervjuobjektet som representant og objekt (Kvale, 2005, s.11). I dette tilfellet ser jeg på begge intervjuobjektene som informanter, ettersom de har lang erfaring med dette temaet, og mye av det som ble sagt i intervjuene baseres på deres egne erfaringer og tanker rundt temaet. Min problemstilling handler om formativ vurdering, og mer spesifikt hvordan man som lærer kan legge til rette for at elevene skal få best mulig læringsutbytte av de tilbakemeldingene de får av læreren. Derfor så jeg det som relevant å snakke med to lærere som har lengre erfaring med undervisvurdering, og dette gjorde jeg for å finne ut hvordan de praktiserer formativ



vurdering i klassene de underviser i. Å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse ville ikke gitt et godt nok bilde på hvordan og hvorfor dette gjøres, ettersom en slik tilnærming ikke gir deltakeren mulighet til å utdype svarene sine på samme måte som et kvalitativt intervju gjør. Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Intervjuobjektet blir bedt om å rekonstruere hendelser, og dette er det ikke mulig å gjøre ved hjelp av observasjon eller et strukturert spørreskjema. I tillegg har forskeren mulighet til å tilpasse spørsmålene etter hvert i intervjuet, og samtidig stille oppfølgingsspørsmål underveis. På denne måten får man svar på det man ønsker å finne ut, og svarene man får blir detaljerte og utfyllende.

I følge Steinar Kvale vil gyldighet si hvorvidt en undersøkelse måler det den har som hensikt å måle (Kvale, 2005, s.9). Videre forklares tre tolkningsnivåer ved intervju som metode, hvor det spørres etter et utsagns mening innenfor tre forskjellige kontekster. Dette innebærer tre forskjellige presiseringer av hva det spørres etter og hva som søkes målt i undersøkelsen. De tre måtene å spørre på vil ikke kun gi forskjellige svar, men de vil også innebære forskjellige måter å vurdere gyldigheten av svarene på (Kvale, 2005, s.9). De tre tolkningsnivåene er selvforståelse, sunn fornuft og teori.

For min oppgave er det tolkningsnivået som baseres på teori som er mest relevant å snakke om. Dette dreier seg om at når et utsagn tolkes ut i fra en bestemt teori, vil tolkningens gyldighet være avhengig av en vurdering av om teorien er gyldig for det aktuelle området (Kvale, 2005, s.10). En vurdering av tolkningens gyldighet forutsetter også en viss teoretisk kompetanse innenfor emnet. Dette innebærer at jeg som forsker må finne teori som er relevant for dette temaet, og videre bruke denne til å tolke de funnene som ble avdekket gjennom intervjuene.

### **Gjennomføring av intervjuene**

I hvilken grad et kvalitativt intervju er tilrettelagt på forhånd kan variere. Christoffersen & Johannessen viser til fire ulike struktureringer av et intervju; ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert intervju med faste svaralternativ (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). I mitt tilfelle gjennomførte jeg to semistrukturerte intervju. I begge tilfellene hadde jeg en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene, i tillegg til at tema var klart på forhånd. Underveis i begge intervjuene var det naturlig å stille

oppfølgingsspørsmål, slik at svarene ble detaljerte og utfyllende. Å gjennomføre intervju uten å ta opp lyd var ganske krevende, ettersom jeg både måtte notere det som ble sagt underveis, og samtidig stille spørsmål og følge opp det som ble sagt. I ettertid har jeg innsett at jeg kanskje burde hatt med noen til å notere, slik at jeg kunne fokusert utelukkende på å styre intervjuet. Når det er sagt var jeg allikevel godt fornøyd med begge intervjuene, og fikk svar på mye av det jeg lurte på. Begge intervjuobjektene hadde satt av mye tid til intervjuet, og begge intervjuene fant sted i rolige omgivelser hvor vi kunne snakke uavbrutt. Takket være at vi hadde god tid til å gjennomføre intervjuene fikk jeg mulighet til å be intervjuobjektene om å repetere noe av det de sa, slik at jeg fikk notert det som var relevant og ønskelig å ha med. Tiden rett etter intervjuene fant sted var kritisk, ettersom det i tillegg til det jeg hadde notert underveis var flere inntrykk jeg satt igjen med. Jeg måtte derfor sette meg ned og renskrive notatene mine, og supplere med ting jeg hadde oppfattet underveis.

I tillegg til at jeg intervjuet disse to lærerne, hadde jeg også en lengre samtale med en av dem i etterkant av intervjuet. Her snakket vi mye rundt de spørsmålene som ble stilt i intervjuet, og jeg følte derfor at jeg fikk en dypere forståelse av svarene jeg hadde fått i intervjuet. I tillegg til å få en dypere forståelse av svarene, fikk jeg også gode råd om litteratur jeg kan bruke for å underbygge lærerens uttalelser, som har hjulpet meg i skriveprosessen.

Formålet med intervjuene er å forstå informantenes handlinger i en naturlig setting, og det er derfor ønskelig å forstå fenomenet som en helhet. I mitt tilfelle ville jeg undersøke hvordan lærere utøver underveisvurdering i praksis, og hvilke tanker de har rundt formativ og summativ vurdering. Denne helheten kan ikke forstås ved å beskrive noen få isolerte kjennetegn, da det er meninger og betydninger som de aktuelle lærerne har nedlagt over lengre tid som skal avdekkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.82).

## **Etikk**

I forkant av begge intervjuene sørget jeg for at det forskningsetiske aspektet ved intervjuene var på plass. Dette innebærer å sørge for at informantene er opplyst om at de på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra intervjuet, uten å begrunne dette og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41). Folk skal også ha rett til å bestemme hvem som har tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuet, og skal også ha rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv. Det må også vurderes om innsamling av data kan berøre sårbare og følsomme områder som det

kan være utfordrende for informantene å bearbeide og komme seg ut av igjen. De som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig belastning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.42). Temaet som jeg forsker på er nok ikke et tema som vil oppleves som sårbart og følsomt, og ettersom informantene mine er lærere med lang erfaring innenfor temaet undervisningsvurdering, var begge informantene komfortable med å stille opp i intervju om dette. Informasjonen som blir gjengitt i bacheloroppgaven vil ikke kunne spores tilbake til informantene, da disse er anonymisert. Ingen navn nevnes, heller ikke bosted eller hvilken skole informantene jobber på.

## **Funn**

Som nevnt i metodedelens av oppgaven gjennomførte jeg to semistrukturerte intervju. Informantene jeg valgte å intervju er to mannlige lærere, som jobber ved to forskjellige ungdomsskoler. Ettersom problemstillinga mi dreier seg om læringsfremmende tilbakemeldinger og formativ vurdering, ønsket jeg å finne ut hvordan lærere utøver undervisningsvurdering i praksis. Spørsmålene jeg stilte i intervjuene var derfor knyttet til dette. Svarene jeg fikk i intervjuene med begge lærerne var ganske samsvarte, og det virker som at de har like tanker om dette temaet. I denne delen av oppgaven vil jeg gjengi informasjonen som ble hentet i intervjuene, og dette kapitlet er fri fra min egen tolkning av svarene. Jeg har valgt å kalle lærerne for ”lærer 1” og ”lærer 2” i denne delen av oppgaven. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som ble gjort i intervjuene. Disse vil jeg diskutere videre rundt i drøftingsdelen av oppgaven, og knytte funnene til relevant teori.

Som tidligere nevnt sa en av lærerne (lærer 1) at hvordan man skal gi elevene gode læringsfremmende tilbakemeldinger er lærerens evige dilemma. Formativ vurdering er en prosess, og han mente derfor at det er viktig å etablere en kultur for formativ vurdering tidlig for å kunne gi elevene tilbakemeldinger som fremmer videre læring. Videre forklarte han at det er viktig å etablere en slik kultur tidlig, slik at elevene lærer seg å ta nytte av tilbakemeldingene de får av læreren. Dette dreier seg i stor grad om selvregulering. I tillegg mente han at mange lærere tyr til summativ vurdering på grunn av at formativ vurdering krever mye mer arbeid av læreren. Det krever at læreren er påkoblet i alle undervisningstimer, slik at han kan observere og veilede elevene underveis. Det krever også mye forarbeid i forkant av undervisningstimene, i tillegg til at det krever etterarbeid med de observasjonene man har gjort seg i timene. Det er i følge lærer 1 lettere og betydelig mindre arbeid å sette en

karakter med en kommentar på et endt arbeid, enn å sette seg inn i elevens prestasjoner og gi en tilbakemelding med hensikt å hjelpe eleven med å øke sin faglige kompetanse.

### **Hvordan utøves underveisvurdering i praksis?**

Jeg stilte begge lærerne spørsmål om hvordan de utøver underveisvurdering i praksis. Begge lærerne er kontaktlærere for klassen de underviser i, og tilbringer derfor mye tid sammen med elevene sine. Felles for begge lærerne var det at det meste av underveisvurderinga skjer inne i klasserommet i løpet av undervisningstimene. På denne måten er det lettere for læreren å sette seg inn i hva hver enkelt elev tenker om en oppgave, mål, vurderingskriterier e.l. og deretter gi en passende veiledning til veien videre. I tillegg er det også viktig å gi elevene beskjed om hva de bør jobbe med etter en muntlig eller skriftlig vurdering. Lærer 2 prøver også å legge opp til at elevene får tid i timene i etterkant av en slik vurdering til å jobbe med det de har fått tilbakemelding på at de bør jobbe med.

Begge lærerne som ble intervjuet er opptatt av å bruke underveisvurdering aktivt, men særlig lærer 1 legger opp til mye underveisvurdering i klassen sin. Dette gjør han i form av blant annet presentasjoner og skriftlige prøver uten karakter. Elevene blir allikevel vurdert, men da med den hensikten å se hvor elevene ligger faglig, for å kunne veilede dem videre og øke elevenes måloppnåelse. Gjennom intervjuet med denne læreren dukket det opp et tema som jeg hadde lite kjennskap til fra før. "Cooperative learning" er en undervisningsmetode som det legges stort fokus på ved denne skolen. Kort forklart er dette en form for gruppearbeid hvor hvert medlem på gruppa får hver sin oppgave som de skal fokusere på. For eksempel kan gruppa ha én gruppeleder, én kan samle informasjon, én kan ha ansvar for å skrive selve teksten og én kan se gjennom rettskriving o.l. Læreren presiserte at det er essensielt for at denne metoden skal fungere at læreren deltar aktivt i en slik setting, med å gå rundt og observere hvordan gruppene fungerer sammen og hvordan hvert gruppedlem bidrar i arbeidet.

### **Dokumentasjon av underveisvurdering**

Det som foregår i undervisningstimene må også være en del av vurderingen som elevene får i slutten av året, og hvordan underveisvurdering dokumenteres ble derfor relevant å snakke om i intervjuene. Jeg ønsket å finne ut hvordan de valgte informantene gjør nettopp dette. Lærer 2 forklarte at han noterer ned underveisvurderinger som elevene får etter prøver, innleveringer, presentasjoner e.l., og lagrer disse på PC-en sin slik at han kan finne dem frem ved behov. På

skolen som lærer 1 jobber på gjøres det derimot på en annen måte. Der bruker de en plattform som heter Visma Flyt, hvor alt av vurderinger legges ut – både med og uten karakter. Her kan både elever og foreldre/foresatte gå inn og se på det som er lagt ut.

Informantene ble også spurt om hvordan den muntlige aktiviteten i undervisningstimene dokumenteres. Begge informantene underviser i samfunnsfag, som i stor grad er et muntlig fag. Lærer 1 legger opp til mye muntlig aktivitet og diskusjoner i timene sine, og med de elevene som bidrar mye muntlig i timene foregår det kontinuerlig underveisvurdering. Han legger alltid merke til de elevene som er muntlig aktive og bidrar aktivt i diskusjoner i klasserommet, og noterer seg dette gjennom skoleåret. På samme spørsmål var lærer 2 kritisk til seg selv, og mente at dette var et punkt han er for dårlig på. Han gjør ikke noe spesielt for å dokumentere muntlig aktivitet i timene. Allikevel blir den muntlige aktiviteten til hver enkelt av elevene snakket om på utviklingssamtaler minimum to ganger i året. Da er det hans, de andre faglæreres og elevens eget inntrykk som er utgangspunktet, men dette dokumenteres ikke i skriftlig forstand. Om det er mye snakk om den muntlig aktiviteten i timene på utviklingssamtalen, skriver han det ned og har det liggende for seg selv i etterkant av samtalen.

### **Karakterer eller kommentarer?**

Jeg ønsket også å finne ut hva informantene tenker om tilbakemelding på vurderinger, nærmere bestemt om elevene skal få vurdering med karakter og kommentar, bare karakter eller bare kommentar. Svaret jeg fikk fra begge informantene var at de først og fremst streber etter å gi kommentarer som vurdering, uten å blande inn karakterer i dette. Faren med å gi en karakter med kommentar som vurdering, er at elevene fokuserer mest på karakteren de får, og overser tilbakemeldingen de har fått. Allikevel brukes karakterer av begge lærerne til tider for å vise elevene omtrent hvor de ligger på karakterskalaen, slik at de er klare over dette til sluttvurderingen skal gis. Da vet de om de må jobbe hardere for å få en bedre karakter. Tilbakemeldingen som da gis i tillegg til karakteren har som hensikt å bevisstgjøre elevene på hva de må jobbe med for å oppnå dette. Begge lærerne presiserte i intervjuene at denne er lite til nytte hvis elevene ser kun på karakteren de har fått på arbeidet.

### **Formativ vurdering og motivasjon**

Gjennom intervjuene ble formativ vurdering og motivasjon knyttet sammen, og det ble derfor relevant å følge opp dette. Informantene mente begge to at formativ vurdering kan påvirke

elevenes motivasjon i positiv forstand. Lærer 2 påpekte at elevenes selvtillit og motivasjon blir positivt påvirket ved at alle får høre at det er noe de mestrer. Uansett hvilket faglig nivå eleven ligger på, skal man kunne finne noe som eleven har løst på en god måte. Han påpekte at dette vil kunne fungere som en ”boost” for elevene, og kanskje spesielt for de elevene som mangler litt selvtillit i det faget de vurderes i. I tillegg kan også de elevene som har en høy faglig kompetanse også få økt motivasjon av formativ vurdering, ved å se at det stadig er noe de kan bli bedre på, selv om de allerede har høy kompetanse i faget. Det er derfor viktig at den formative vurdering inneholder både noe elevene mestrer, og samtidig noe som de bør jobbe mer med.

Selv om begge informantene mente at formativ vurdering er positivt for elevenes motivasjon, snakket begge to om at slik formativ vurdering også kan påvirke noen elevers motivasjon i negativ forstand. Det er sjelden at man får ei framovermelding som ikke inkluderer noe som eleven kan bli bedre på, og dette kan kanskje være litt slitsomt for noen. Det er derfor viktig at læreren ikke tar livet av motivasjonen til elevene ved å nevne alt som bør forbedres, men at man bruker faglig skjønn og foreslår et par ting som man anser som viktigere enn andre ting å forbedre og jobbe videre med.

Lærer 1 brukte et eksempel fra klassen sin for å fremheve sammenhengen mellom formativ vurdering og motivasjon, i tillegg til hvordan vurdering med karakter kan drepe elevenes motivasjon. I dette tilfellet var det snakk om en elev som hadde mangel på selvtillit i det faget som han skulle vurderes i. Eleven hadde tidligere fått karakteren 3- på flere prøver og innleveringer, og var ikke fornøyd med dette selv. Lærer 1 beskrev karakteren 3 som en stor karakter, som han ikke mente var en dårlig karakter. Eleven jobbet veldig hardt med faget etter disse vurderingene for å få en bedre karakter på neste vurdering, og karakteren eleven fikk i slutten av året hadde gått fra å være 3- til å bli 3+. Læreren mente at eleven hadde forbedret seg voldsomt mye gjennom hele skoleåret, og at 3+ er en mye bedre karakter enn 3-. Allikevel så eleven kun tallet 3, og var derfor langt i fra fornøyd med sin egen prestasjon. I intervjuet forklarte lærer 1 at karakterer på denne måten kan virke stigmatiserende, og at hvilken karakter elevene får i stor grad påvirker elevenes eget syn på seg selv. Når elevene starter på ungdomsskolen, og skal vurderes med karakterer for første gang, kan det ha en negativ innvirkning på elevenes selvbilde når de får dårlige karakterer.

## **Drøfting**

### **Læringsfremmende undervisvurdering**

Som en av informantene uttrykte i intervjuet, er det en krevende oppgave for læreren å gi gode læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene. Formativ vurdering er en prosess, og det er ikke nødvendigvis noe som kommer av seg selv. Tilbakemeldinger som et verktøy for å fremme læring er et sammensatt tema, for tilbakemeldinger alene vil ikke automatisk kunne gi en elev en høyere faglig kompetanse. I følge Hattie & Timperley er tilbakemeldinger en av de mest effektive faktorene for å oppnå god læring (Hattie & Timperley, 2007, s.81). Allikevel viser forskning at så mye som 1/3 av tilbakemeldinger som blir gitt i en læringssituasjon virker mot sin hensikt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er flere faktorer som spiller inn i det å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene. Hvis eleven ikke evner å ta til seg tilbakemeldingen den får på riktig måte, vil den heller ikke forstå betydningen av tilbakemeldingen. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på de tilbakemeldingene han gir til hver enkelt elev, i tillegg til tidspunktet tilbakemeldingen gis på. Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold, og de skal være knyttet opp mot kompetansemål som er forankret i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tilbakemeldingen har ingen effekt hvis eleven ser på den som meningsløs, og for at den skal virke læringsfremmende for eleven må den knyttes til en læringssituasjon (Hattie & Timperley, 2007, s.82). Tilbakemeldingene er en del av elevenes læringsprosess. Det er også et faktum at elevene ikke skal ha tilbakemelding på alt til enhver tid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren må tilpasse både innhold og mengde tilbakemelding til der den enkelte elev befinner seg i sin læringsprosess. Tilbakemeldingen kan virke mot sin hensikt hvis den gis på et tidspunkt i prosessen hvor eleven ikke er klar for den.

Som nevnt er tidspunktet tilbakemeldingen gis på viktig. Verdien i tilbakemeldinger som gis skriftlig sammen med en karakter i slutten av arbeidet med et tema er kan derfor være liten. Mange lærere kommenterer elevenes skriftlige arbeid grundig, med intensjoner om at elevene skal lese tilbakemeldingen og bruke den til å øke sin faglige kompetanse. Hvis responsen kommer på et tema som er avsluttet, vil faren for at elevene ikke synes at det er noe å tjene på å lese og forholde seg til kommentarene stor (Engh, 2013, s.106-107). Det kom også frem i begge intervjuene at den skriftlige tilbakemeldingen ofte blir neglisjert og oversett på grunn av karakterene. Tallet som står sammen med tilbakemeldingen uttrykker elevens grad av måloppnåelse, og blir derfor ofte viktigere enn den hjelpen som lærer gir for at målene skal innfris i enda større grad (Engh, 2013, s.107). Elevene sammenligner ofte karakterer med

hverandre, og dermed overskygger dette lærerens skriftlige vurdering. Forskning kan bekrefte at skriftlige kommentarer mister sin effekt når de etterfølges av en karakter (Engh, 2013, s.107).

Et alternativ til å gi karakteren sammen med kommentaren kan være å vente med å oppgi karakteren til eleven har kommentert lærerens vurdering, eller kommet med et eget forslag til karakter basert på den skriftlige tilbakemeldingen fra læreren. På denne måten får man eleven til å reflektere over sin egen prestasjon, i tillegg til at man forsikrer seg om at tilbakemeldingen blir lest og forstått i større grad enn den ville blitt om eleven hadde fått karakteren sammen med tilbakemeldingen.

### **Selvregulering**

Selvregulering er en betydningsfull faktor for at elevene skal evne å ta til seg tilbakemeldinger fra læreren og jobbe strukturert med dem for å øke sin faglige kompetanse. Det som er sentralt innen selvregulering er å kunne planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring, i tillegg til å kunne vurdere i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt (Hopfenbeck, 2011, s.26). Elever som er selvregulerte jobber naturlig med tilbakemeldingene de får fra læreren, og motiverer seg gjennom dette til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de selv har satt seg. Slik som det kom fram i intervjuet med lærer 1, er det viktig å etablere en kultur for selvregulering så tidlig som mulig – helst i starten av 8.trinn. Dette krever at elevene utvikler holdninger og ferdigheter knyttet til selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.29). Dette innebærer at elevene må få øvelse i å sette seg egne mål, motivere seg for arbeidet, vurdere hva som kreves for å nå målet, finne fram til relevant kunnskap, lage en arbeidsplan og overvåke og vurdere sin egen læringsprosess.

Når elevene jobber for å øke sin faglige kompetanse, gjennom å lære nytt stoff og nye ferdigheter, er de nødt til å forlate den komfortable og trygge mestringssonen. Det vil si at de må jobbe med stoff som de ikke kan fra før, men med lærestoff og ferdigheter som de har forutsetninger for å lære og forstå (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.29). I denne læringsprosessen er det viktig at læreren er til stede og tilgjengelig for elevene, slik at læreren kan bidra med både instrumentell og emosjonell støtte. Elevene trenger en lærer som er mer kompetent enn seg selv, som kan hjelpe dem med å nå de målene som de har forutsetninger til å nå. Dette innebærer i stor grad å gi elevene tilbakemeldinger som forteller dem hva de må jobbe mer med for å bli bedre i faget. Hvis disse tilbakemeldingene gis på riktig måte og på



rett tidspunkt, vil de hjelpe eleven med å forstå både hva som er bra, og hva som kan bli bedre.

Hattie trekker fram at ”Where to next?”, eller framovermeldinger, er nøkkelen til å oppnå god læring (Hattie & Timperley, 2007, s.89). Læreren må fokusere på formativ opplæring så vel som formativ vurdering, og ved å skape en kultur for selvregulering, bidrar man også til å gi elevene indre motivert læring. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og fordi arbeidet med stoffet gir glede og tilfredsstillelse. Det vil si at gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, og ikke i belønninger og annen ytre tilført motivasjon som følge av aktiviteten. Indre motivert læring fører til det beste læringsresultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.66). En selvregulert elev skjønner verdien av å arbeide målrettet med lærestoffet for å øke sin egen faglige kompetanse. Allikevel bør ikke selvstendig læringsaktivitet resultere i individualisert undervisning. Det viser selvstendighet å kunne henvende seg til ressurspersoner når man trenger hjelp (Engh, 2013, s.69). Derfor er det viktig at læreren er til stede, tilgjengelig og påkoblet i undervisningstimene. På denne måten kan man gi elevene god underveisvurdering. Ved å gå rundt i klasserommet og observere elevene i timene, slik som begge informantene mine gjør til daglig, får man et innblikk i hva elevene kan, og samtidig hva de må jobbe mer med. En slik underveisvurdering føles også da litt mindre formell for elevene enn skriftlige tilbakemeldinger gjør, og man får etablert en dialog med hver enkelt elev.

### **Muntlige tilbakemeldinger**

Tilbakemeldingene som elevene får av læreren må treffe problemområdet, eller det som har optimal effekt for videre læringsutbytte (Engh, 2013, s.68). Å etablere gode relasjoner til elevene, og åpne opp for dialog i sammenheng med vurderinger og tilbakemeldinger er viktig for å fremme videre læring. I følge Engh har muntlig respons sannsynligvis større effekt enn skriftlig respons, nettopp på grunn av at man kan ha en dialog med eleven i forbindelse med responsen (Engh, 2013, s.68). På denne måten kan man i større grad forsikre seg om at eleven forstår innholdet i tilbakemeldingen, og samtidig hjelpe eleven inn på et spor som øker sannsynligheten for at eleven lærer mer. Som tidligere nevnt vil dette også føles mindre formelt for elevene enn skriftlige tilbakemeldinger gjør, og dermed ikke så alvorlig.

## **Motivasjon**

Som nevnt i forrige kapittel så ble motivasjon og formativ vurdering nært knyttet til hverandre i begge intervjuene. For begge lærerne var det viktig å gi elevene en følelse av mestring gjennom tilbakemeldingene de får, både i timene og i andre vurderingssituasjoner. Uansett hvilket faglig nivå eleven ligger på, skal man kunne finne noe som eleven har løst på en god måte. Dette bidrar til å øke elevenes tro på egne ferdigheter, og dermed deres mestringsforventning. Tilbakemeldingene må samtidig også lede elevene videre i faget, slik at de kan øke sin faglige kompetanse. Som tidligere nevnt kreves det da at elevene trer ut av sin komfortable og trygge mestringszone. Da er det viktig at læreren er støttende både faglig og emosjonelt, slik at elevene har tro på at de kan nå de nye målene med de ferdighetene de allerede har. Det er også viktig å huske på at det sjelden blir gitt tilbakemeldinger som ikke inkluderer noe som eleven kan bli bedre på, og dette kan påvirke enkelte elevers motivasjon i negativ forstand. Hvis en elev har jobbet hardt i forkant av ei prøve, en presentasjon e.l. og blir belønnet for dette med en god karakter, men fremdeles får tilbakemeldinger på at mye kan gjøres bedre, vil eleven kunne føle at arbeidet som er nedlagt ikke er tilstrekkelig.

## **Vurderingskriterier**

For at tilbakemeldingene skal være til nytte for elevene, er det viktig at de opplever dem som meningsfulle (Hattie, 2007, s.82). De må gis i læringsprosessen, og med utgangspunkt i kriterier og/eller læringsmål. I forkant av en vurdering er det derfor viktig å definere klare og tydelige vurderingskriterier, som elevene skal vurderes ut i fra. Hopfenbeck (2011) viser til den nye forskriften til opplæringsloven, hvor det pekes på fire prinsipper for underveisvurdering (Hopfenbeck, 2011, s.27). Det første av disse er at elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Dette peker på viktigheten av å definere både læringsmål og vurderingskriterier i forkant av en vurdering, slik at elevene vet hva som forventes av dem. Samtidig vet de også på forhånd hva de må jobbe med for å oppnå et godt resultat på vurderingen. På denne måten har læreren noe håndfast å ta tak i når det skal gis tilbakemeldinger til elevene, samtidig som elevene har kriteriene og målene å forholde seg til.

## **Dokumentasjon**

Hvorfor underveisvurdering skal dokumenteres er også relevant å snakke om i denne forbindelsen. Dokumentasjonen synliggjør hva som skjer i det pedagogiske arbeidet i skolen. På denne måten kan flere lærere få et innblikk i hvordan den enkelte eleven presterer og

oppfører seg i andre timer. Ved enkelte skoler er det flere faglærere i samme klasse som underviser i samme fag, og ved å dokumentere undervisvurderinga får de lærerne som har behov for det den informasjonen de trenger for å gi elevene tilbakemeldinger med hensikt om å øke den faglige kompetansen deres. I tillegg skal kompetansen som eleven har vist underveis i opplæringen være en del av grunnlaget for vurderingen når en standpunkt karakter i fag skal settes (Lovdata, 2009, § 3-16).

## **Avslutning**

Det er viktig at læreren er bevisst på valgene som tas når tilbakemelding skal gis til elevene. Innhold, mengde og tidspunkt på tilbakemeldingene må tas i betraktning når de skal gis. I følge Hattie skal en god tilbakemelding besvare tre spørsmål: ”Where am I going? How am I going? Og Where to next?” (Hattie & Timperley, 2007, s.89). Først skal tilbakemeldingen si noe om elevens mål. ”How am I going?” er selve tilbakemeldingen gis av læreren, og bør derfor være relatert til elevens mål og til vurderingskriterier satt på forhånd (Hattie & Timperley, 2007, s.89). Siste spørsmål (where to next?) er i følge Hattie & Timperley det spørsmålet som kan ha størst innvirkning på elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007, s.90). Å kunne besvare dette spørsmålet på en god måte kan gjøre at eleven i større grad blir selvregulert, utvikler gode læringsstrategier og får en større dybdeforståelse for fagstoffet. Læreren må tilpasse både innhold og mengde tilbakemelding til der den enkelte elev befinner seg i sin læringsprosess. Tilbakemeldingen kan virke mot sin hensikt hvis den gis på et tidspunkt i prosessen hvor eleven ikke er klar for den.

Tilbakemeldinger alene vil ikke kunne øke elevenes læringsutbytte og faglige kompetanse. Det er flere faktorer som spiller inn når man snakker om hvordan man kan legge til rette for å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger. En av informantene uttalte i intervjuet at å gi elevene gode læringsfremmende tilbakemeldinger er lærerens evige dilemma, og at mange strever med nettopp dette. Han mente at det er viktig å skape en kultur for dette så tidlig som mulig etter elevene begynner på ungdomsskolen, slik at elevene skjønner verdien av de tilbakemeldingene de får fra læreren. For at dette skal være mulig, er selvregulering et viktig tema. Sentralt innen selvregulering er det å kunne planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring, i tillegg til å kunne vurdere i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt (Hopfenbeck, 2011, s.26). Elever som er selvregulerte jobber naturlig med tilbakemeldingene de får fra læreren, og motiverer seg gjennom dette til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de selv har satt seg.

På mange måter kan man si at selvregulering er en av de mest betydningsfulle faktorene som må ligge til grunn for at tilbakemeldinger skal virke læringsfremmende. Som lærer er det derfor viktig å legge opp til selvregulert læring, slik at effekten av tilbakemeldingene som gis blir mest mulig læringsfremmende. Dette innebærer at elevene må få øvelse i å sette seg egne mål, motivere seg for arbeidet, vurdere hva som kreves for å nå målet, finne fram til relevant kunnskap, lage en arbeidsplan og overvåke og vurdere sin egen læringsprosess. Formativ vurdering er en prosess, og kommer ikke av seg selv. Det må jobbes for å oppnå en kultur for selvregulering, både av læreren og elevene.

Avslutningsvis kan man si at denne studien absolutt er aktuell for de aller fleste læreres arbeidshverdag. Det er mulig at det innsamlede datamaterialet som ble samlet inn i intervjuene ikke er representativt for alle lærere i ungdomsskolen, men funnene er allikevel viktige bidrag til et aktuelt forskningsfelt.

## Referanseliste

Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Engh, R. (2013). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. Vol. 77, No. 1, pp. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.  
Hentet 13.04.19 fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>

Hopfenbeck, T. N. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*. Bedre skole nr. 4. Hentet 08.04.19 fra [https://www.researchgate.net/profile/Therese\\_Hopfenbeck/publication/272508537\\_Vurdering\\_og\\_selvregulert\\_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2006a). Forskrift til opplæringslova. Hentet 14.04.19 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Kvale, S. (2005). *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Nordisk Pedagogik, 1/2005. Hentet 23.03.19 fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33192272/np\\_2005\\_01\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33192272/np_2005_01_pdf.pdf)

Lovdata. (2009). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet 15.05.19 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-2#%C2%A73-16](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2#%C2%A73-16)

Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Teori + praksis. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 14.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet 14.05.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Del II Undervisvurdering*. Hentet 15.05.19 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>

