



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Vurdering for læring - kraften av tilbakemelding

En empirisk studie av tre faglæreres perspektiver på vurdering for læring innen religion- og etikkfaget

Margrethe Sofie Solberg

Kandidatnummer: 5017

Veileder: Professor Liv Ingeborg Lied



Foto: privat

*Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet, og er godkjent som en del av denne utdanningen*

Det teologiske Menighetsfakultet, [2015, vår]

AVH5050, Masteravhandling (30 stp)

Studieprogram: Lektorprogrammet i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag

Tittel: Vurdering for læring - kraften av tilbakemelding

- En empirisk studie av tre faglæreres perspektiver på vurdering for læring innen religion- og etikkfaget

© Margrethe Sofie Solberg

År: 2015

Trykk: CopyCat, Oslo

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Forord	6
1.0. Kapittel 1, Innledning	8
1.1 Introduksjon	8
1.2 Problemstilling og avgrensing	9
1.3 Formål og begrunnelse	10
1.4 Begrepsavklaring	10
1.5 Tidligere forskning	11
1.6 Avhandlingens struktur	13
1.7 Metode	13
1.7.1 Valg av metode	14
1.7.2 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju	14
1.7.3 Strategisk utvalg av informanter	14
1.7.4 Intervjuguide	15
1.8. Forskningsprosessen	15
1.8.1 Planlegging	15
1.8.2 Datainnsamling gjennom intervju	15
1.8.3 Transkribering av intervjuene	16
1.8.3 Analyse av datamaterialet	16
1.8.4 Etske betraktninger	16
1.9 Kritikk av metode: reliabilitet, validitet og generalisering	17
1.9.4 Oppsummering av metode	18
2.0. Kapittel 2, Teoretiske perspektiver, lovverk og direktiver	19
2.1.0. Vurdering	19
2.1.1. Vurdering av læring	20
2.1.2. Vurdering for læring	20
2.1.3. Forskrift til opplæringsloven § 3	21
2.1.4. Stortingsmelding nr. 16	22
2.1.5. Fire prinsipper for vurdering for læring	23
Utdanningsdirektoratet	23
2.2.0. Tilbakemelding – the power of feedback	23
2.2.1. Tilbakemeldinger på oppgaven eller produkt	25
2.2.2. Tilbakemelding på prosess	26
2.2.3. Tilbakemelding på selvregulering	27
2.2.4. Tilbakemelding på person	27
2.2.5. Andre aspekter ved modellen	28

2.2.6. Oppsummering.....	28
3.0. Kapittel 3, Analyse og drøfting (Del 1).....	29
3.1.0. Presentasjon av lærene	29
3.1.1. Oppgave- og produktnivå.....	30
3.1.2. Tilpasset tilbakemelding.....	31
3.1.3. Sårbarhet i møte med tilbakemelding.....	32
3.1.4. Kraften av tilbakemelding	34
3.2.0. Prosessnivå	36
3.3.0. Selvreguleringsnivå.....	37
3.3.2. Manglende selvregulering	38
3.3.3. Frivillig tilbakemelding fra lærer.....	39
3.3.4. Er faglige dyktige elever bedre på selvregulering?.....	40
3.4. Personnivå	42
3.4.1. Bekrefte eleven i et holdningsskapende fag	43
3.4.2. Oppsummering.....	44
4.0. Kapittel 4, Nyanser og kritiske aspekter (Del 2).....	44
4.1. RE-faget	44
4.1.1. Formålet i lærerplan for Religion og Etikk	45
4.1.2. Tidsaspektet i RE-faget	46
4.2. Lærerforutsetninger.....	47
4.2.1. Språk.....	48
4.3. Elevforutsetninger.....	48
4.3.1. Eliteeleven	49
4.3.2. Tilpasset tilbakemelding.....	49
4.3.4. Kjønn.....	49
4.4. Vurdering av læring	50
4.5. Oppsummering	51
5.0 Kapittel 5, Avslutning.....	53
5.1 Problemstilling og hovedfunn	53
5.2 Mulige konsekvenser for hovedfunnene	54
5.3 Tekstens begrensinger.....	55
5.4 Videre forskning	55
5.5 Avsluttende refleksjoner	56
Litteratur- og kildeliste	57
Samtykkeerklæring	60
Intervjuguide	61

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er vurdering for læring og kraften av tilbakemelding i RE-faget.

Problemstillingen er som følger:

Hvilke perspektiver har tre faglærere på tilbakemelding som strategi innenfor vurdering for læring i religion- og etikkfaget?

For å finne svar på problemstillingen, har jeg utført kvalitative dybdeintervjuer med tre lærere om deres perspektiver på vurdering for læring og tilbakemelding i RE-faget. Dette intervjumaterialet er det empiriske grunnlaget for oppgaven.

Teoretiske perspektiver for oppgaven er hentet fra litteratur om vurdering *for* og *av* læring, spesielt fra John Hattie og Helen Timperleys modell slik den fremstilles i artikkelen *The power of feedback* (2007), men også med et blikk på læreplanen for RE-faget, og vurderingsforskriften.

I analyse- og drøftingskapittelet (del 1) har jeg benyttet Hattie og Timperleys modell om tilbakemelding som verktøy for å analysere og drøfte noen av lærernes eksempler og perspektiver. I del 2 har jeg analysert og drøftet modellen (figur 1) kritisk på bakgrunn av det empiriske materialet.

Avslutningsvis har jeg kommet fram til at lærerne har forskjellig vurderingspraksis i forhold til tilbakemelding i RE-faget. Fagets karakter, elev- og lærerforutsetninger, i tillegg til kjønn, tid og skolesystemet påvirker deres tilbakemeldingspraksis. Disse funnene kan muligens bidra til å nyansere teorien jeg legger fram innledningsvis i oppgaven.

Forord

Forsidebildet skal illustrere kraften av en tilbakemelding: Når eleven får riktig næring gjennom tilbakemeldinger kan det føre til vekst. Motsatt kan et engasjement hos eleven visne eller få skygge ved dårlige eller manglende tilbakemeldinger. Forhåpentligvis kan sollys og næring i form av gode tilbakemeldinger fra lærer gjøre at eleven utvikler seg og vokser både kunnskapsmessig og personlig.

Denne prosessen har for meg vært som en fjellbestigning der jeg bærer med meg mine styrker og svakheter. Jeg hadde en god start hvor det var lett terreng å gå i, for så å måtte bestige utfordrende partier med nødvendig hjelp av gode personer. Turen har vært preget av variert værforhold, bratt stigning, tunge tak, en spennende oppdagelsesferd og en nydelig utsikt på toppen. Det er mange som har hjulpet meg bestige et fjell jeg ikke trodde var mulig.

Først vil jeg rette en stor takk til min dyktige masterveileder Liv Ingeborg Lied for inspirerende veiledningstimer, konkrete tilbakemeldinger, råd og god støtte underveis.

Takk til skolen jeg har forsket på, for et flott samarbeid. Jeg er svært takknemlig for de tre RE-lærerne som gav av sin tid for mitt prosjekt. Takk for deres perspektiver og at dere ga meg ny innsikt. Takk til medstudent Hilde Sjø Førre for et godt samarbeid om den oppgaven som dannet nysgjerrigheten for denne avhandlingen, og for gode råd underveis.

En stor takk rettes til Jane Christin Siewartz Dahl for presise tilbakemeldinger gjennom nøye gjennomlesning, og for et godt samarbeid. Takk til førsteamanuensis Janicke Heldal Stray for faglig høy kompetanse og råd underveis i denne prosessen. Tusen takk til venner og familie! Spesielt takk til Silje Maria Selvåg, Kristine Sørheim og Inger Elise Solberg for veiledning, tilbakemeldinger og støtte. Takk til min forlovede Sigve, som har støttet meg gjennom hele denne prosessen.

Takk til alle som har bidratt og gjort en forskjell i dette prosjektet.

God tur i et spennende landskap.

Margrethe Sofie Solberg

10.mai 2015, Oslo

Everything that can be counted does not necessarily count; everything that counts cannot necessarily be counted.

Sitat Albert Einstein
(Engh 2011:55)

1.0. Kapittel 1, Innledning

Jeg vil begynne denne oppgaven med å gi en introduksjon til oppgavens temafelt, nemlig vurdering for læring og tilbakemelding innen religion- og etikkfaget. Deretter vil jeg presentere problemstilling og avgrensning, formål og begrunnelse, begrepsavklaring, tidligere forskning og strukturen for avhandlingen, før jeg redegjør for metode.

1.1 Introduksjon

Sitatet denne oppgaven innledes med, retter søkelyset mot vurdering for læring. Vurdering for læring har vært et av de største satsningsfeltene i norsk skole de siste årene. I følge Utdanningsdirektoratet har 187 kommuner, 19 fylkeskommuner, og 47 private skoleeiere deltatt puljevis fra 2010-14 i et prøveprosjekt om satsningen på vurdering for læring. (Grunnlagsdokument for satsingen Vurdering for læring, 2011). Det har vært endringer i vurderingsforskriftene til opplæringsloven i følge Roar Engh i *Vurdering for læring i skolen* (Engh 2011:8), som har ført til nasjonale reformendringer i skolen. Vurdering for læring er et relativt nytt begrep i norsk skolekontekst, men former i dag læreres og elevers skolehverdag. Engh skriver i 2011 at det pågår en revolusjon innenfor vurderingsfeltet:

Det er en stille revolusjon i gang. Den skal bidra til en mer motiverende og elevtilpasset undervisning, til mer elevmedvirkning, til nedtoning av karakterer og til bedre læring. Dagens lærere vil avgjøre om revolusjonen skal lykkes (Roar Engh, Tønsberg blad, publisert 17.3.2011).

I dette sitatet synliggjør Engh målet med vurdering for læring, hvilket blant annet er bedre læring for elevene, og mer motiverende undervisning. Det er derfor en sammenheng mellom disse, mellom vurdering og motivasjon for læring (Engh 2011:56). Siden Engh hevder at lærerne vil avgjøre om revolusjonen skal lykkes, er det spennende å forske på hvilke perspektiver lærerne har på vurdering for læring i praksis.

På temasiden til Utdanningsdirektoratet «Vurdering for læring» er et av fire prinsipper for god vurderingspraksis «tilbakemelding». Tilbakemelding som strategi er et ledd i vurdering for læring, som er svært dagsaktuelt. Jeg ser derfor behovet for forskning på dette feltet innen vurdering for læring i religion- og etikkfaget. Dette særlig fordi RE-faget er både et kunnskaps- og holdningsdannende fag. I denne oppgaven fungerer vurdering for læring som et overordnet begrep og innenfor det finner vi strategien tilbakemelding. Denne blir derfor

hovedfokus i oppgaven, som et didaktisk verktøy innenfor vurdering for læring, på bakgrunn av prinsippene til Utdanningsdirektoratet.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Jeg ønsker å rette fokus mot religion- og etikkfagene for å finne ut av følgende problemstilling:

Hvilke perspektiver har tre faglærere på tilbakemelding som strategi innenfor vurdering for læring i religion- og etikkfaget?

Jeg har avgrenset meg til intervjuer med tre lærere på samme skole. Jeg har også valgt meg ut tredjeklasse videregående i religion- og etikkfaget i den offentlige, norske skole. I begrepet perspektiver legger jeg de tanker, erfaringer og holdninger lærerne har ut fra sin praksis. Når jeg snakker om tilbakemelding, tenker jeg på den type tilbakemeldinger som har til hensikt at eleven skal lære mer.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell for å analysere innholdet i lærernes tilbakemeldingspraksis. Jeg ønsket å teste en populær modell innenfor vurdering for læring opp mot lærernes arbeid i praksis, og se om det fantes nyanseringer i møtet mellom lærernes perspektiver og modellen. Jeg analyserer og drøfter perspektivene til lærerne i lys av teori i kapittel 3, og i kapittel 4 ser jeg modellen til Hattie og Timperley i lys av lærernes perspektiver.

Jeg har et relativt omfattende datamateriale fra intervjuene, men velger å trekke fram det som er relevant innenfor vurdering for læring, og da spesielt innenfor tilbakemelding fra lærer til elev i RE-faget. Jeg kunne presentert mange andre temaer ut fra mitt datamateriale, som for eksempel veiledning, klasseledelse, dialog som didaktisk verktøy, og motivasjon. På grunn av omfang og tid velger jeg imidlertid å gå i dybden på ett tema innenfor vurderingsfeltet, tilbakemelding.

Jeg ser det som relevant å trekke oppgaven inn mot min fagkrets, og RE-faget spesielt, siden lærerne og datamaterialet er hentet fra faget. Jeg håper likevel at perspektivene fra denne masteravhandlingen kan være nyttig for andre fagkretser, samt andre klassetrinn. På grunn av metodisk tilnærming kan hovedfunnene allikevel ikke generaliseres.

1.3 Formål og begrunnelse

Formålet med denne oppgaven er å rette søkelyset mot og bidra med empiri innenfor vurdering for læring og tilbakemelding i RE-faget sett fra et lærerperspektiv, og å nyansere den mye brukte modellen til Hattie og Timperley (figur 1).

Jeg ønsket å gjøre dette fordi det berører sentrale reformer i skolen og er i så måte et svært dagsaktuelt tema. Det er spennende å se hvordan dette har påvirket skolen i praksis, og å se nærmere på hvordan lærere praktiserer denne vurderingsformen i RE-faget.

Da jeg tok PPU, var jeg i praksis på en videregående skole, og ble nysgjerrig på hva jeg som lærer kan gjøre for å motivere elevene til å lære. Dette resulterte i en utviklingsoppgave som jeg skrev sammen med en medstudent, om motivasjon og RE-didaktikk (Førre og Solberg 2014). Denne oppgaven var en fenomenologisk analyse av tre empiriske dybdeintervjuer med elever i den videregående skole. I oppgaven fikk vi analysert sammenhenger mellom motivasjon og vurdering. Det viste seg at elevene blir særlig motivert av gode og lange tilbakemeldinger fra læreren om hvordan de kan forbedre seg, og organisert veiledning fra læreren. Den oppgaven viste seg å fungere som en liten pilotstudie for denne masteravhandlingen. Intervjuguiden fra den første oppgaven la grunnlaget for denne studiens intervjuguide, hvor jeg nå ønsket å se lærerens perspektiver på vurdering for læring. Vurdering for læring er et svært dagsaktuelt og spennende tema som jeg ønsket å fordype meg i. Jeg skal bli religionslærer og må derfor forholde meg til forskriftene i opplæringsloven, og praktisere vurdering for læring i min arbeidshverdag. Det er interessant og nyttig å lære fra erfarne RE-lærere, og få et innblikk i deres perspektiver på vurdering for læring og tilbakemelding.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg velger å benytte begrepet «vurdering for læring» i denne oppgaven, framfor *formativ vurdering* og det oversatte norske ordet *undervisvurdering*. Disse begrepene inneholder mye av det samme, men jeg opplever at vurdering for læring er mer førende for hva vurderingen skal resultere i, at målet er å lære mer. Begrepet kan defineres slik: «Vurdering for læring: En tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse» (Engh 2011: 18).

Med «vurdering av læring» mener jeg det samme som med begrepene «summativ vurdering» og «sluttvurdering». Disse begrepene brukes om hverandre, men jeg vil holde meg til vurdering av og for læring i denne avhandlingen.

«Tilbakemelding» er også et begrep jeg velger å benytte i denne oppgaven. Definisjonen jeg legger til grunn for dette begrepet er: «Feedback is conceptualized as information provided by an agent (teacher) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie & Timperley 2007:81). Jeg fokuserer på tilbakemeldingene som gis fra lærer til elev, og hva den inneholder av informasjon. «Framovermelding» er et begrep som Engh har benyttet blant annet i sine vurderingsbøker, men jeg velger å benytte ordet tilbakemelding siden det er den generelle oversettelsen av begrepet «feedback» som brukes i primærlitteraturen jeg benytter senere i oppgaven. Jeg velger heller ikke begrepet respons, av den grunn at det kan tolkes som en monolog framfor en dialog. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom innholdet i disse begrepene, men jeg velger å benytte den direkte norske oversettelsen, som jeg synes fungerer godt.

Tilbakemelding kan være både muntlig og skriftlig. De skriftlige tilbakemeldingene kan ofte være mer formelle enn de muntlige (Engh 2011). Siden mine data ikke har et konsekvent skille mellom dette, velger jeg heller ikke å skille mellom disse i teoridelen, ettersom det ikke er relevant videre i oppgaven. Intervjuspørsmålene og datamaterialet mitt har ikke vært presist nok til å kunne skille mellom de to tilbakemeldingsformene. Jeg vil redegjøre videre for begrepene i kapittel 2.

1.5 Tidligere forskning

Utgangspunktet for begrepet vurdering for læring inn i norsk skolehverdag er inspirasjon fra Storbritannia gjennom Assistent Reform Group for rundt 20 år siden med blant annet Paul Black, Dylan William og Gordon Stobart i front (Engh 2011:7). *Teaching to the test* kom som en motreaksjon i møte med vurderingspraksisen i Storbritannia. Dette påvirket norsk skolesektor og blant annet Utdanningsdirektoratets konferanser om vurdering i Norge. Stobart har ved flere anledninger ledet foredrag for Utdanningsdirektoratet om vurdering. Norge har hentet inspirasjon fra forskningen til Black og William «Inside the black box», hvor de slår fast at tilbakemeldinger er et av de mest effektive verktøyene for å få en elev til å lære mer og utvikle seg (Engh 2011).

De siste årene har den new zealandske forskeren John Hattie bidratt i feltet med sin forskning «The power of feedback» (2007) sammen med Timperley, og «Visibel learning» (2009). Ut fra tidligere forskning har Hattie og Timperley utarbeidet en tilbakemeldingsmodell. Hattie blir henvist til i en rekke presentasjoner på Utdanningsdirektoratets temaside «Vurdering for læring», og i ressursmateriale som finnes på mange skoler. Hattie har utført en rekke metaanalyser på andres forskning med samme tema. Siden denne forskningen er mye brukt i norsk skolesammenheng, vil jeg benytte den i min avhandling for å kunne se empirien i lys av en svært anerkjent teori.

I norsk kontekst har Utdanningsdirektoratet hatt en storsatsning på en ny vurderingskultur i Norge siden K06. I 2006/2007 kom Stortingsmelding 16 «..og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring», som blant annet uttrykte en bekymring om observert vurderingskultur i norsk skole, og kom med konkrete forslag til løsninger gjennom vurdering for læring.

Roar Engh er et anerkjent navn i norsk kontekst innenfor vurderingsfeltet. I 2011 kom han med boken «Vurdering for læring i skolen- på vei mot en bærekraftig vurderingskultur» som jeg vil benytte meg mye av i denne oppgaven. Han etterlyser mer forskning på vurdering for læring i Norge da det finnes forholdsvis lite av det, men skriver at det er flere masteravhandlinger med dette temaet (Engh:2011:19). Jeg legger merke til at det ser ut til å være lite forskning på vurdering for læring på videregående skole generelt, og i RE-faget spesielt.

Siv Therese Gamlem skrev sin doktorgrad, «som støtte for læring» (2014), om temaet tilbakemelding. Denne dannet grunnlaget for boken «Tilbakemelding for læring og utvikling», som kom ut i 2015. Under en fagdag om den nasjonale satsningen på vurdering for læring den 13. april 2015, holdt hun et foredrag om sin nye bok. Gamlems teorigrunnlag er blant annet artikkelen *The power of feedback* (Hattie og Timperley 2007). Hun har forsket ved fire ulike ungdomsskoler på tilbakemeldingspraksis fra elevers og læreres perspektiver, ved hjelp av observasjon og intervjuer. Et av funnene er at lærere på samme skole har veldig forskjellig tilbakemeldingspraksis (Gamlem, foredrag 13. april 2015). Et annet resultat fra Gamlems doktorgradsstudier viser at lærere ønsker mer kunnskap og flere empiriske studier knyttet til tilbakemelding (Gamlem 2015:126). Gamlem har vært ekstern rådgiver på sidene til

Utdanningsdirektoratet, «Vurdering for læring». Her presenteres fire prinsipper for vurdering for læring, som jeg vil legge fram i kapittel 3.

Boken *Vurdering for læring i fag* kom i 2010 og ble redigert av Dobson og Engh. Liv Ingeborg Lied og Sidsel Lied har skrevet et kapittel om vurdering i RLE-faget. De skriver om utfordringer i møte med dette faget, blant annet at RLE i følge læreplanen skal være et holdningsskapende fag (Lied og Lied 2010:125). En annen utfordring er muntligheten i faget, lavt timetall, og hvordan man kan måle kompetansen til elevene på en hensiktsmessig måte (Lied og Lied 2010:130). Dette kapittelet er rettet mot RLE og ikke RE-faget på videregående, men jeg ser likevel svært relevante perspektiver for RE-faget da også dette har lavt timeantall og er et kunnskaps- og holdningsdannende fag.

1.6 Avhandlingens struktur

Denne oppgaven er inndelt i fem kapitler. Kapittel 1 består av en introduksjon, med oppgavens tema, problemstilling, formål, begrepsavklaring, tidligere forskning og kapitteloversikt. Oppgavens metode blir også presentert i dette kapittelet. Kapittel 2 tar for seg de teoretiske tilnærmingene som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg gjør rede for begreper som jeg opplever er relevante, med hovedfokus på begrepet tilbakemelding. Avhandlingens hoveddel er bygget opp av to kapitler, kapittel 3 presenterer første hoveddel, og kapittel 4 andre hoveddel. I kapittel 3 drøfter og analyserer jeg det empiriske materiale i lys av Hattie og Timperleys modell om tilbakemelding. I kapittel 4 analyserer og drøfter jeg nyansene som kom frem i kapittel 3.

Kapittel 5 er et avslutningskapittel hvor jeg oppsummerer, konkluderer, reflekterer rundt tekstens begrensninger og til slutt legger frem et forslag til videre forskning. Litteraturliste, intervjuguide og samtykkeerklæring ligger som vedlegg.

1.7 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for masteravhandlingens forskningsmetode. Jeg vil begynne med å gi en begrunnelse for valg av metode, og gi en nærmere redegjørelse for gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg forklare valg av lærere og intervjuguide, før jeg gjør rede for selve forskningsprosessen. Til slutt vil jeg evaluere etiske betraktninger, validitet, reliabilitet og generalisering. Til grunn for dette kapittelet legger jeg Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2009) og Asbjørn Johannessen, Par Arne Tufte og Line Christoffersen i *Samfunnsvitenskapelig metode* (2010).

1.7.1 Valg av metode

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode, fordi jeg ville gå i dybden og se sammenhenger. Jeg fikk mulighet til å intervju tre lærere på en videregående skole. Gjennom studiet ønsket jeg å finne ut av hvilke opplevelser lærerne hadde med vurdering for læring og tilbakemelding innen RE-faget. Jeg ønsket en dypere og mer helhetlig tilnærming til temaet gjennom å arbeide hermeneutisk ved å fortolke funnene fra intervjuene. En slik arbeidsmetode sikrer et mer helhetlig bilde av temaet (Johannessen 2010: 397). I denne oppgaven ønsket jeg å se på lærernes konkrete erfaringer med tilbakemelding og vurdering for læring, for deretter å kunne danne meg et mer helhetlig bilde av begrepet tilbakemelding.

1.7.2 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju

For at rammene skal være optimale under et intervju, er planlegging og gode forberedelser viktig (Johannessen 2010:149). Under selve intervjuet forsøkte jeg å finne en balanse slik at jeg hverken var uinteressert eller overengasjert. Når jeg i etterkant evaluerte min rolle under intervjuet, hørte jeg på opptakene at jeg til tider var veldig engasjert, og dette kan ha påvirket respondentene. Det var utfordrende å ikke avbryte når de kom med mange spennende og gode refleksjoner. God kommunikasjon er viktig for å gjøre spennende funn (Johannessen 2010:144). Evne til å lytte inngår som en svært viktig egenskap i en intervjusituasjon, og når lærerne noen ganger ikke oppfattet spørsmålene slik de var ment, skapte det noen utfordringer.

1.7.3 Strategisk utvalg av informanter

Strategisk utvalg kan defineres som at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at hun/han skal få samlet nødvendig data (Johannessen 2011:106). Da jeg skulle velge ut respondenter til mitt forskningsintervju, ønsket jeg å ha en variasjon i svarene. Jeg ønsket å sammenlikne ulike besvarelser innenfor det samme temaet, for slik å kunne belyse det fra ulike sider. Jeg valgte tre RE- lærere som underviser på samme skole, men som underviser ulike elever. Det er også en variasjon i hvor lenge respondentene har jobbet som religionslærere. Ved å velge lærere med ulik erfaringsbakgrunn håper jeg å kunne gjøre mer spennende funn. I tillegg vil det gi et mer representativt bilde av hvordan lærere generelt ser på vurdering for læring. En av lærerne jeg intervjuet hadde rundt 30 års erfaring, en annen ni år, og den siste var forholdsvis ny lærer med to års erfaring. Jeg synes dette var en spennende kombinasjon av lærere.

1.7.4 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide som ble redigert og forbedret flere ganger (vedlegg 1). Da jeg utarbeidet intervjuguiden, valgte jeg å gjøre dette etter Kvale og Brinkmann sine anbefalinger (Kvale og Brinkmann 2009:146-151). Disse gikk blant annet ut på å utforme spørsmålene korte og enkle, å ha en bevisst bruk av taushet, og å bruke oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte å finne balansen mellom åpne og lukkede spørsmål, samtidig som jeg nærmet meg min problemstilling. Utfordringen var å stille gode spørsmål, som belyste problemstillingen på en fruktbar måte. Intervjuguiden testet jeg fiktivt på en medstudent i forkant av første intervju, slik at jeg kunne evaluere og revidere den allerede før oppstart. Kvale og Brinkmann understreker viktigheten av underspørsmål for å rette fokuset mot temaet i intervjuet. På denne måten får ikke informanten den samme muligheten til å snakke seg bort. Dette erfarte jeg også selv underveis i arbeidet. En kritikk til intervju-spørsmålene var at jeg skulle studert mer litteratur før jeg gjennomførte intervjuene og utarbeidet spørsmålene. Intervjuguiden inneholder mange temaer og det var utfordrende å finne en hensiktsmessig avgrensning i etterkant med så mye datamateriale.

1.8. Forskningsprosessen

1.8.1 Planlegging

I september 2014 ble temaet for masteravhandlingen bestemt og jeg startet derfor å planlegge arbeidet. Videre i oktober tok jeg kontakt med skoleledelsen på den aktuelle skolen. Rektor fikk informasjon over mail, og ga meg klarsignal for å begynne. Skolen tok meg godt i mot, og jeg fikk en kontaktperson som igjen ga meg kontaktinformasjon til alle RLE-lærerne på skolen. Jeg utarbeidet et skriv til skoleledelsen og til lærerne. Alle de tre lærerne jeg kontaktet takket ja til å bli intervjuet, og de fikk også tilsendt informasjon om prosjektet.

1.8.2 Datainnsamling gjennom intervju

Selve intervjuene ble gjennomført på grupperom på den aktuelle skolen høsten 2014. Lengden på intervjuene kunne variere, selv om spørsmålene var de samme. Intervjuene ble tatt opp på digital diktafon. På den måten kunne jeg ha mitt fulle fokus på informanten og det som ble sagt. Dette er i tråd med hva Kvale og Brinkmann skriver om gjennomføring av intervju (Kvale og Brinkmann 2009:141-142). Lærerne fikk bestemme sted for intervjuet, og dermed ble to av intervjuene gjennomført på et av skolens grupperom, mens den siste informanten ønsket å bli intervjuet hjemme. Vi satt uforstyrret gjennom intervjuene. De ga av sin dyrebare tid, og jeg er svært takknemlig for deres perspektiver.

1.8.3 Transkribering av intervjuene

Jeg valgte å transkribere intervjuene ord for ord, med unntak av gjentakelser som ikke forandret innholdet. En utfordring jeg møtte på underveis var lyd kvaliteten på ett av lydopptakene. Jeg erfarte at diktafonen jeg benyttet meg av var sensitiv for mobilsignaler. Dette førte til forstyrrelser i siste halvdel av det første intervjuet. Av den grunn benyttet jeg tiden umiddelbart etter intervjuet til å skrive ned de viktigste funnene. I transkriberingen benyttet jeg meg av fargekoder for å skille mellom positive data og dårlig lyd kvalitet. Jeg burde ha testet lyd kildene på forhånd slik at dette ikke hadde påvirket det ene intervjuet, selv om det kun gjelder en liten del av det.

1.8.3 Analyse av datamaterialet

Jeg begynte med å skrive ned hovedinntrykk etter at jeg hadde lest gjennom alle intervjuene. Deretter kodet og organiserte jeg begrepene som var relevante for oppgavens tema. Jeg benyttet åtte forskjellige fargekoder, samt understrekning av interessante sitater som jeg omsider redigerte inn i et dokument. Det var tydelige hovedfunn, og jeg kategoriserte dokumentet etter disse. Dette var en møysommelig prosess, men også svært viktig for arbeidet videre. Utfordringen var å redusere materialet til hva som var relevant for oppgaven. Selve analysen av intervjuene er av teoretisk art, og er kategorisert ved hjelp av tilbakemeldingsmodellen til Hattie og Timperley (2007).

1.8.4 Etiske betraktninger

Jeg utarbeidet et samtykkeerklæringsskjema (vedlegg 2) for å sikre intervjurespondentenes integritet. For å bevare respondentenes ukrenkelighet i forhold til de etiske retningslinjene som ligger til grunn for forskningen, og for å sikre respondentenes anonymitet gjennom forskningen, ble alle personopplysninger oppbevart i en perm som ingen andre enn jeg selv hadde adgang til framfor å bli lagret elektronisk. Mye av kontakten angående avtaler gikk over mail, men selve underskrivningen av kontraktene ble gjennomført rett i forkant av intervjuene.

Jeg vurderte i forkant av prosjektet om det var meldepliktig til Datatilsynet. Siden personopplysninger ble lagret ikke-elektronisk og temaet ikke var særlig sensitivt konkluderte jeg med at det ikke var det. Jeg drøftet det også med veileder i forkant av intervjuene (Johannesen 2010:96). Forskningen er anonym, og opplysningene kan ikke ledes tilbake til lærerne. Transkriberingene ble merket med anonyme betegnelser som «lærer 1» osv, for å sikre anonymisering av lærerne.

1.9 Kritikk av metode: relabilitet, validitet og generalisering

En definisjon på relabilitet er «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (Kvale og Brinkmann 2009:325). Som forsker er jeg selv et instrument i innsamlingsprosessen, og mitt verbale og non-verbale kroppsspråk kan påvirke informantene. Hvis jeg ikke er en aktiv lytter kan respondentene bli umotiverte. Når jeg i etterkant har evaluert min egen rolle slår jeg fast at i et kvalitativt intervju blir det en dyd å øve seg i rollen, og finne balansen mellom *u*interessert og *for* interessert. Dette innebærer at det er vanskelig for andre å teste dette på nytt uten meg, og få samme svar. Det hadde vært mer gjennomførbart for andre å gjennomføre identiske intervjuer dersom jeg hadde hatt et strukturert intervjuguide framfor et semi-strukturert intervju.

Da jeg startet arbeidet med masteren, var planen å skrive om motivasjon. Avgjørelsen om å fokusere på vurdering for læring kom noe senere. Intervjuguiden har derfor noen spørsmål som senere viste seg å ikke være relevante. Dette kan også ha påvirket lærerne under intervjuet. Jeg kunne presisert i samtykkeerklæringen at forskningstemaet kan forandre seg underveis. Jeg sendte imidlertid senere en mail til skolen om at masteren nå ville omhandle vurdering for læring. En kritisk bemerkning til min rolle blir dermed at jeg sa til lærerne at jeg skulle stille spørsmål om motivasjon, mens forskningen min etter hvert beveget seg over i vurderingsfeltet.

En definisjon av validitet er: «styrken og gyldigheten til et utsagn, om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke» (Kvale og Brinkmann 2009:326). Jeg ønsket en hermeneutisk tilnærming for å forstå hvilke erfaringer lærerne hadde med tilbakemeldingspraksis og se sammenhenger mellom teori og empiri. En kvalitativ metode er egnet for å belyse dette. Det er selvsagt mulig at jeg kan ha tolket datamaterialet fra intervjuene på en annen måte enn det lærerne ønsket å formidle. I ettertid ser jeg at det er mange ting jeg kunne ha gjort på en annen måte rent metodisk. Jeg kunne med fordel ha observert lærerne i RE-undervisningen og sett interaksjonen mellom lærere og elever og deres tilbakemeldingsdialog med egne øyne. Jeg kunne ha inkludert elevintervjuene fra pilotstudiet for å se saken fra elevenes perspektiv også. Jeg kunne ha kombinert studiet med en spørreundersøkelse blant elevene, og inkludert andre lærere og andre skoler. Dette hadde økt

muligheten for generalisering, men på grunn av mangel på tid og ressurser måtte jeg holde meg til å analysere det datamaterialet jeg her legger fram.

Det er selvsagt vanskelig å generalisere i kvalitativ forskning, siden fokuset ligger på dybde framfor breddekunnskap. Å trekke slutninger fra det spesielle til det mer allmenne er problematisk når det ikke er et større representativt utvalg. Dette er heller ikke oppgavens mål. Fokuset her er nyansering og dybdekunnskap innenfor et tema. Resultatet av undersøkelsen min vurderes som rimelig pålitelig og gyldig i forhold til datainnsamlingens art og forskningsprosessen generelt. Forskningen på materialet basert på disse intervjuene kan nok ikke direkte overføres til andre skoler og elever, de er heller ikke allmenne sannheter. En svakhet ved materialet er at alle lærerne jeg intervjuet er kvinner, jeg kunne ved fordel ha intervjuet mannlige RE-lærere på andre skoler. Imidlertid var det ingen mannlige RE-lærer på denne skolen, så jeg fikk derfor ikke mulighet til dette ut fra de premissene jeg hadde lagt.

1.9.4 Oppsummering av metode

I dette kapitlet har jeg beskrevet valg av metode, forskningsintervju, utvalg av lærere og intervjuguide. Deretter har jeg redegjort for selve forskningsprosessen. Jeg har gjort noen etiske betraktninger, etterfulgt av kritiske evalueringer av min metode med fokus på relabilitet, validitet og generalisering.

2.0. Kapittel 2, Teoretiske perspektiver, lovverk og direktiver

I dette kapittelet vil jeg begynne med å gjøre rede for vurdering, for deretter å gå videre inn på vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Dette gjør jeg fordi tilbakemelding innenfor vurdering for læring henger sammen med vurdering og vurdering av læring. Videre vil jeg presentere Utdanningsdirektoratets fire vurderingsprinsipper for vurdering for læring, ettersom disse prinsippene henviser til forskningsresultatene til Hattie og Timperley (2007). Hattie og Timperley har utarbeidet en modell for tilbakemelding, *The power of feedback* (2007). Den tar utgangspunkt i formålet med modellen og tre nøkkelspørsmål som igjen fungerer på fire ulike nivåer (figur 1). Dette gjør jeg fordi jeg vil analysere og drøfte datamaterialet i lys av denne modellen. Jeg vil i tillegg gjøre rede for *forskrift til opplæringsloven* § 3. Endringene i vurderingsforskriften er skrevet på bakgrunn av resultatene fra Hattie og Timperleys forskning (samtale, Liv Ingeborg Lied 2015). Stortingsmelding 16 ligger til grunn for lovendringene i vurderingsforskriften. Og Engh skriver om hvordan endringene i lovverket skal tolkes og benyttes i skolehverdagen av lærere. Som vi kan se bygger teoretiske perspektiver, lovverk og direktiver på hverandre. Jeg har derfor valgt å omtale dem i samme kapittel.

2.1.0. Vurdering

Ordet vurdering kommer fra det tyske ordet «werderen» som betyr å verdsette eller bedømme verdien av noe (Engh 2011:23). Kort sagt er vurdering en bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater. Vurderingen skal vise hva eleven har av kompetanse og gi respons. Den har og en nær sammenheng med undervisning (Engh 2011:17). Det vil si at dette henger sammen og skal danne en helhet. Å vurdere et arbeid eller en prestasjon er en stor del av en lærers hverdag og har i alle tider vært en del av skolen. Tidligere ble vurderingspraksis først og fremst satt i sammenheng med kontroll av at eleven gjorde det hun/han skulle (Engh 2011:55).

I et foredrag i regi av Utdanningsdirektoratet sammenligner professor Dylan William en sunn vurderingskultur med det å fly (Utdanningsdirektoratet 2014). (En må ha klart for seg hvor flyet skal reise, ha en god og klar kommunikasjon underveis, sørge for at flyet lander der det skal (klart mål), og at alle har fått nødvendige instruksjoner (vet hvordan og hvorfor). Dette er også forutsetninger for en sunn vurderingskultur.

Innenfor vurderingsspråket skiller vi mellom vurdering for og vurdering av læring. Oppsummert er vurdering for læring det som skjer i hele læringsprosessen av tilbakemeldinger, samt råd fra læreren fram til sluttresultatet som kalles summativ. Vurdering av læring kjenner vi best som karakterer eller måloppnåelse som sluttresultat. Disse begrepene vil jeg gjøre rede for senere i teksten med hovedvekt på tilbakemelding innen vurdering. Grunnen til det er at det er her hovedfokuset og vinklingen ligger i denne oppgaven.

2.1.1. Vurdering av læring

Vurdering for og av læring kan sees som motsetninger (Schriener:1967 i Engelsen: 2006). Ifølge utdanningsdirektoratet kan det sees på som forskjellige deler av læringsprosessen. Engh definerer vurdering av læring som «Vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva eleven har lært til nå» (Engh 2011:28). Det vil si at det er en måler på hva eleven kan på ett gitt tidspunkt. Et eksempel kan være en elev som får en karakter på en prøve i kristendom. Denne karakteren viser hva eleven kunne og ikke kunne den dagen prøven ble gitt. Det siste leddet i vurderingen er sluttvurderingen som gjerne inneholder en formell tilbakemelding og på VGS og i ungdomsskolen en karakter. Vurdering av læring blir også en evaluering for lærere og elever i forhold til hva elevene har lært. Dette har ofte blitt forbundet med en behavioristisk tradisjon hvor stimuli- respons veier tungt. Ifølge forskningen «Inside the black box» til Black og William (1998) er skriftlige kommentarer mer effektive enn bare karakterer (Black & William, 1998; Crooks, 1988 i Hattie og Timperley 2007:92). Kommentar uten karakter er også mer effektivt enn karakter med tilbakemelding (Butler 1997 i Hattie og Timperley 2007:92). Dette satte i gang en debatt om karakters virkning og fokus på elevens kunnskap og utvikling som har resultert i økt fokus på vurdering for læring.

2.1.2. Vurdering for læring

Engh (2011) definerer formativ vurdering som: «Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet» (s.19). Det betyr at målet er en positiv utvikling for eleven gjennom ulike former for vurdering. Dette kan for eksempel være didaktiske verktøy som tilbakemeldinger og veiledning eller råd for videre læring. Det vil si at det ikke er en vurderingskultur som skal teste elevene kun for testingens del, men for at dette skal bidra til at elevene lærer mer og utvikler seg. VFL kan sees på som en kritikk til skiftlige- og hukommelsesprøver. Vurdering for læring blir i noen tilfeller oversatt som undervisvurdering. Det er den vurderingen som skal føre elevene til læring, ved at elevene får tilbakemeldinger og veiledning slik at de vet hva de kan gjøre bedre til neste gang. Denne

vurderingen er gjerne mer uformell og skjer underveis i læringsprosessen. Vurdering for læring skal i følge Engh «Se det positive og veilene eleven videre mot målet» (Engh 2011:27). Det vil si at poenget er at elevenes arbeid skal vurderes, ikke måles.

2.1.3. Forskrift til opplæringsloven § 3

Forskjellen mellom forskrifter og selve loven er at forskriftene skal utdype loven i praksis og gi konkrete råd. Den skal leses sammen med selve loven, men forskrifter endres oftere enn selve opplæringsloven. Det vil si at forskrift til opplæringsloven er gjeldene for en lærer i praksis, men må leses sammen med opplæringsloven.

Kapittel tre i forskrift til opplæringsloven under «Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» trådte i kraft 1. august 2009 og den er felles for hele grunnskolen og videregående. Endringene i denne vurderingsforskriften bygger blant annet på vurderingsskips til observert vurderingspraksis i skolen (Engh 2011:45). Dette kom frem i Stortingsmelding 16, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (2006-2007) « ..og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring». Jeg kommer tilbake til St. melding 16 senere i teksten. Vurderingsforskriften omhandler juridiske rettigheter til elever når det gjelder elevens rett på blant annet underveisvurdering/vurdering for læring.

Jeg vil begynne med å trekke fram et utdrag fra formålsparagrafen i Forskriftene fra § 3-2. «*Formålet med vurdering*»:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. (§ 3-2. *Formålet med vurdering*,).

Vi ser i de første setningene at formålet med vurderingspraksisen i skolen skal være vurdering for læring (Engh 2011:46). Målet er å fremme læring underveis og dette får konsekvenser for vurderingen. Her trekkes allerede viktigheten av gode tilbakemeldinger inn i vurderingsarbeidet. Dette vises også til: «Begrunnet informasjon om kompetansen i faget og meldinger med sikte på faglig utvikling» (jf , § 3-112 og 3 - 133, 2009). Dette gir tydelige krav til lærerens vurderingspraksis og at tilbakemeldingene skal føre til faglig utvikling for

eleven. Det vil si at elevene vet hva de skal gjøre for å nå læringsmålene mer enn før, og at tilbakemeldingen peker framover og derfor blir en viktig del av vurderingen (Engh 2011:47).

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg (§ 3-11, Undervegsvurdering).

Her påpekes det at vurdering for læring skal brukes som et redskap når elever lærer, og det blir vist en sammenheng mellom tilpasset opplæring og kompetanseheving hos elever. Det vil si at vurdering for læring skal være kontinuerlig og kan være både skriftlig og muntlig.

2.1.4. Stortingsmelding nr. 16

Stortingsmeldingen kom i 2006/2007, fra regjeringen Stoltenberg II utarbeidet av kunnskapsdepartementet. En stortingsmelding er en melding til stortinget fra regjeringen. St. meldinger legger ofte et grunnlag for endringsforslag til stortinget som gjelder forskrifter og lover. Denne meldingen inneholder mange temaer og kapitler, men jeg vil fokusere på utdrag fra 3.2.3 Læringsforventninger og oppfølging viktig for læring.

3.2.3 sier blant annet: «Raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet er en forutsetning for at læreprosessen skal være fruktbar». Her ser vi klare forventinger til en lærer om god planlegging av tilbakemeldinger og at den skal være konstruktiv. Underveis i arbeidet er den formative vurderingen viktig for en fruktbar læringsprosess. Videre sies det: «Systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av læringsutvikling». Her trekkes det fram:

Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lærekandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats. De må gis en klar forståelse av de forventningene som stilles og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner, uavhengig av familiebakgrunn. Kontinuerlig vurdering og tilbakemeldinger gir gode resultater i form av økt læringsutbytte, spesielt for elever med svake faglige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2007).

Oppfølging av elevers utvikling og læringsutbytte krever god innsats for en lærer. I sitatet over ser vi sammenhengen mellom vurderingen og at den skal bidra til motivasjon.

Her ser vi også at tilbakemeldingene skal inneholde klare forventinger (klargjøring av mål), konkret tilbakemeldinger av hva eleven har prestert til nå og en tydelig føring om at den formative vurdering skal lede elevene framover og motivere de så de kan bli bedre.

2.1.5. Fire prinsipper for vurdering for læring

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en temaside på deres nettside som heter «Vurdering for læring», og denne siden har en inndeling som inneholder fire prinsipper for vurdering for læring. Disse er forankret i vurderingsforskriften. Prinsippene viser både hvor stort feltet vurdering for læring er, samtidig som de er relevante i møte med avgrensningene jeg har gjort i min oppgave. Ifølge udir.no er det særlig fire prinsipper som er sentrale i vurderingsarbeid som har til skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet 2014). Det er også sammenheng mellom prinsippene.

Prinsipp en er mål. Det handler om at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Elevene skal være kjent med vurderingskriteriene og hva som kreves for at de kan nå læringsmålet. Elevene skal vite kompetansemålene de blir testet i, og hvilke ferdigheter de skal ha for å oppnå målet. Prinsipp to handler om tilbakemelding, som går ut på at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Det vil si at elevene får konkrete tilbakemeldinger som de kan jobbe videre med. Prinsipp tre omhandler råd. Det vil si at læreren skal gi råd om veien videre. Det er viktig for elevenes motivasjon for å nå læringsmålet. Elevene justerer læringsprosessen ettersom de får faglig veiledning og råd om veien videre. Prinsipp fire gjelder egenvurdering av eget arbeid og utvikling. Med andre ord medvirker elevene selv i vurderingsarbeidet og evaluerer seg selv gjennom selvregulering. Dette skal bidra til elevens selvledelse i læringsprosessen og lære dem hvordan de kan reflektere over hva som kan gjøre andelenes neste gang. Jeg velger å fokusere videre på prinsipp to ettersom dette er mest relevante for min problemstilling som fokuserer på tilbakemelding.

2.2.0. Tilbakemelding – *the power of feedback*

Tilbakemelding er en sentral strategi innenfor vurdering for læring. Hattie og Timperleys definerer tilbakemelding slik: «Feedback is conceptualized as information provided by an agent (teacher) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie & Timperley 2007:81). Tilbakemelding blir her definert som informasjon gitt av en lærer

angående aspekt av ytelse eller forståelse. Det vil si relevant informasjon bringes fra sender til mottager for å minske avstanden mellom der eleven er nå og hvor eleven skal. Hattie og Timperleys har gjort en omfattende undersøkelse hvor de ser på effekten av tilbakemelding, *The power of feedback* (2007).

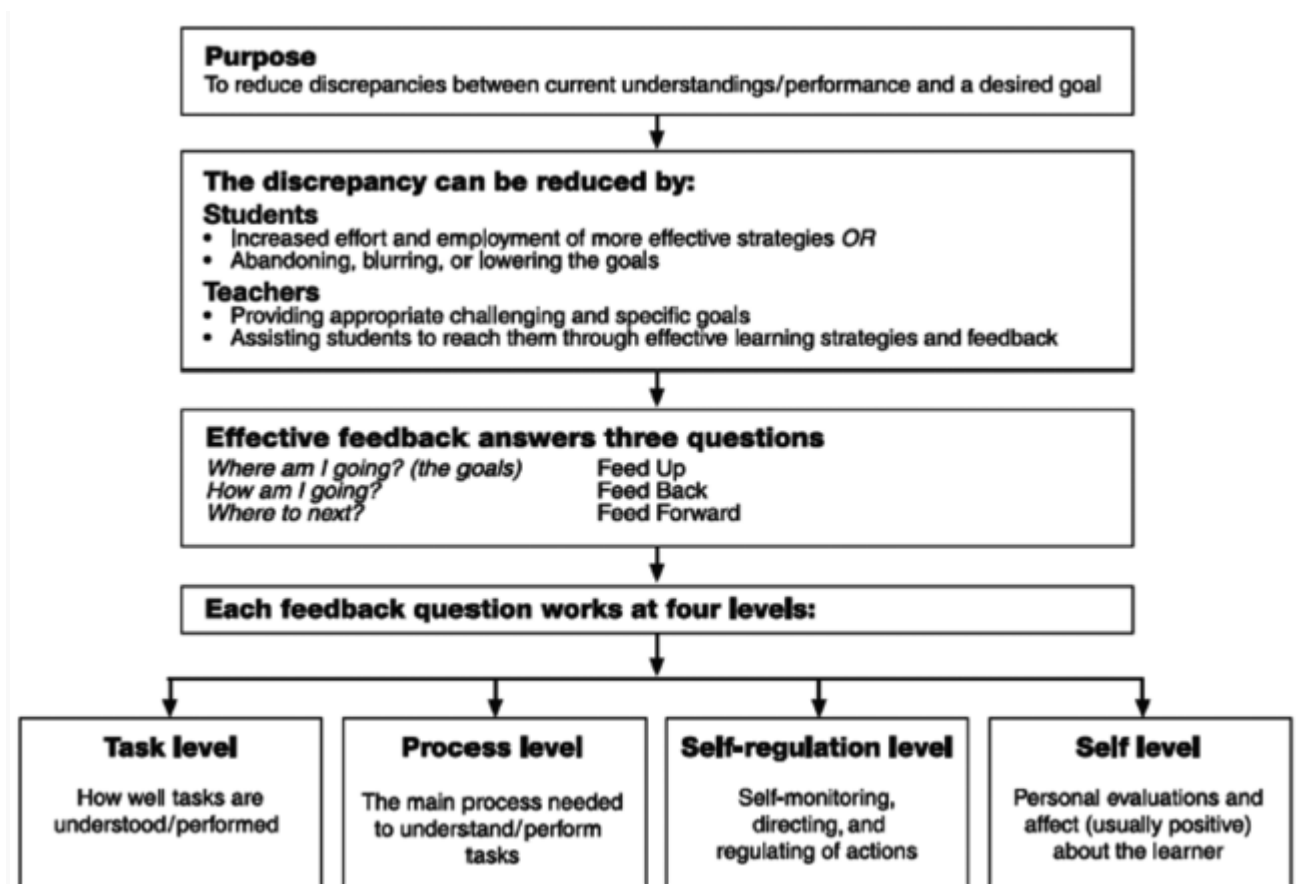
Tilbakemelding viser seg å være en av de mest betydningsfulle faktorer for elevenes læring (Hattie og Timperley 2007:102). I rapporten fra Hatties og Timperleys metaanalyser kommer det fram at noen typer tilbakemeldinger er mer virkningsfulle enn andre. En metaanalyse vil si å benytte seg av statistiske metoder for å legge sammen resultater fra mange uavhengige forskningsstadier med samme problemstilling (Store norske leksikon 2014). Hattie og Timperley finner blant annet at tilbakemeldinger er mest effektive når lærere gir konkret respons på elevenes arbeid. Tilbakemeldingens effektivitet påvirkes av tilbakemeldingens retning i forhold til prestasjonene i forbindelse med en oppgave og hvordan det kan løses mer effektivt (Hattie og Timperley 2007:86). På den andre siden viser studiet mindre effekt relatert til ros, belønning og straff. Med utgangspunkt i forskning fra Hattie (1999) og Kluger og DeNisi (1996), Deci, Koestner og Ryan (1999) utarbeidet Hattie og Timperley en tilbakemeldingsmodell (se figur 1). Modellen har fire nivåer som handler om innholdet i tilbakemeldingene (Gamlem 2015:86).

Denne modellen består også av tre nøkkelspørsmål, og disse spørsmålene fungerer på fire tilbakemeldingsnivåer (Hattie og Timperley 2007:86). Av de tre spørsmålene er det første spørsmålet en klargjøring av målet til eleven (Feed up) (Hattie og Timperley 2007:88). Det vil si at læreren for eksempel gir tilbakemelding på hva som er faktisk mål og kriterier. Jeg velger å kalle dette nøkkelspørsmålet for klargjøring/målsetting i oppgaven. Det andre nøkkelspørsmålet er tilbakemelding (Feedback). Det vil si en tilbakemelding på hvordan eleven står i forhold til målet og hva eleven har prestert til nå (Hattie og Timperley 2007:89).

Det tredje nøkkelspørsmålet er framovermelding (Feed forward) Det vil si hva eleven trenger å gjøre for å komme seg videre for å nå målet konkret (Hattie og Timperley 2007:90). Et fiktivt eksempel på dette kan være en elev som har fått en oppgave i RE «valgfri filosof». For det første er det viktig at læreren klargjør målene for oppgaven for eleven. I tillegg bør eleven få vite hva de ulike måloppnåelsene krever, samt hvordan han/hun blir vurdert. For det andre bør lærer, i følge Hattie og Timperley sin modell, gi eleven tilbakemelding på tidligere, lignende framføringer, og hva eleven kan ta med seg derfra. Til slutt bør læreren gi eleven en

framovermelding, en personlig utfordring, før eleven skal ha framføringen. Det kan eksempelvis være at læreren forklarer at målet med framføringen er å formidle ideene til en filosof samtidig som en engasjerer klassen. Videre forklarer læreren de ulike måloppnåelsene med konkrete kriterier og hva som blir vurdert. Eleven og læreren evaluerer sammen hvordan de siste lignende framføringene har blitt gjennomført og gir en utfordring slik at eleven kan planlegge en bedre framføring og øve på formidling i forkant.

Den nedre delen av Hattie og Timperleys modell handler om å få tilbakemeldinger på fire ulike nivåer som modellen viser (figur 1).



Figur1: En modell for effektiv tilbakemelding, Feedback av Hattie og Timperley 2007:87

2.2.1. Tilbakemeldinger på oppgaven eller produkt

Det første nivået handler om tilbakemelding på selve arbeidet eller produktet. Med andre ord hvor godt det som foreligger er utført (Hattie og Timperley 2007:90). Fokuset ligger på å korrigere riktige eller gale svar på besvarelsen, og kan derfor kalles korrektiv tilbakemelding. Ifølge Hattie & Timperley som henviser til Airasian 1997, er ca 90 % av læreres spørsmål

siktet mot informasjonsnivået. Det vil si at læreren blander korrektiv tilbakemelding med tilbakemelding på person. For eksempel «Du har svart riktig på oppgaven, så du er en flink elev». Oppgavetilbakemeldinger er mest effektive når de handler om elevenes feiltolkninger om en oppgave og læreren forklarer hvorfor (Hattie og Timperley 2007:91). Problemet med oppgavetilbakemelding er at det er vanskeligere å overføre til en annen oppgave ved å generalisere. For mye tilbakemeldinger på oppgavenivå kan få elevene til å tenke mer på kun målet framfor prosessen. Winne og Butler (1994) hevder at utbytte av oppgavetilbakemelding avhenger sterkt av om eleven er bevisst på hvordan tilbakemelding hun/han får, har en endringskompetanse og er strategisk i valg av læringsstrategi (Hattie og Timperley 2007:91). Det vil si at eleven forstår tilbakemeldingen, klarer å endre oppgaven, og utvikler en hensiktsmessig læringsstrategi. Tilbakemeldingen kan ha lav eller høy kompleksitet. Forskning viser at enklere tilbakemeldinger har større effekt enn komplekse tilbakemeldinger (Hattie og Timperley 2007:92). Forskning viser at individrettet tilbakemelding er mer hensiktsmessig enn grupperettet tilbakemelding. Dette er på grunn av at misforståelser fremtrer i større grad når flere elever skal få tilbakemelding samtidig (Hattie og Timperley 2007:93). For eksempel kan læreren gi tilbakemelding til elevene om at «gruppa» har hatt en effektiv og fruktbar prosess, samtidig som en av elevene på gruppa ikke har deltatt like mye som de to andre. Som tidligere nevnt forekommer det svært mye tilbakemelding kun på oppgavenivå. Dette kan føre til at elevene tenker mer kortsiktig og ikke utvikler fruktbare læringsstrategier. Det kan igjen resultere i mye prøving/feiling metoder, framfor de kognitive sammenhengene mellom læring, undervisning og tilbakemelding (Hattie og Timperley 2007:92).

2.2.2. Tilbakemelding på prosess

Prosessnivået retter fokuset mot utførelsen av oppgaven og prosessen (Hattie og Timperley 2007:93). Det vil si hvilke strategier eleven benyttet seg av for å fullføre oppgaven, og hva var hensiktsmessig for prosessen. Feilsøking eller evaluering av prosessen er nødvendig når eleven ikke kommer videre. Kanskje en også må bytte strategi i prosessen for å nå målet. Et eksempel kan være at en elev skal ha en framføring i RE-faget og leser mye faktainformasjon om islam i forkant. Når eleven skal ha en liten testframføring for læreren har eleven ikke øvd på å presentere emnet muntlig og forklarer seg upresist selv om hun/han har kunnskapene. Da kan læreren for eksempel gi en tilbakemelding om at eleven kan snakke mer med medlever om temaet og samarbeide med andre elever for å øve seg til framføringen. Læreren kan stille eleven spørsmål som får eleven til å evaluere hvorfor det gikk som det gikk. Da er det mulig at eleven selv sier at han/hun har lest for mye på egenhånd og derfor ikke hatt riktig strategi

mot framføringen. Tilbakemeldinger på prosessnivå synes å være mer effektivt enn på oppgavenivå når det gjelder å styrke forståelsen av egen læring. På dette nivået er det viktig at elevene vurderer sine strategier for å kunne iverksette mer innsats for å nå målet (Hattie og Timperley 2007:93). Råd og tips er svært nyttig i denne prosessen når det hjelper elever å forkaste feil kunnskap og utvikle nye gode læringsstrategier.

2.2.3. Tilbakemelding på selvregulering

Det tredje nivået handler som hvordan eleven evaluerer og regulerer sin egen læring gjennom tilbakemelding fra lærer (Hattie og Timperley 2007:93). Oppsummert handler dette nivået om selvdisciplin, selvledelse og selvkontroll, som vil si en blanding mellom selvtillit, kontroll og engasjement. Innenfor selvreguleringsnivået er det seks viktige aspekter. Det første handler om elevens indre tilbakemeldinger og evnen til å evaluere seg selv (selvvurdering). Det andre handler om vilje fra eleven til å *investere energi i identifisering av tilbakemeldingene*. Det vil si å forstå hva tilbakemeldingen handler om og hvordan eleven kan utvikle en fruktbar læringsstrategi for å benytte tilbakemeldingen. Hvordan eleven *håndterer tilbakemeldingen finner vi som et tredje aspekt*. Dette aspektet omhandler hvordan en elev som ikke bryr seg om å lese for eksempel en skriftlig tilbakemelding heller ikke får et utbytte av den. *Videre finner vi graden av tillit eller sikkerhet av responsen nøyaktighet*. Det vil si at eleven stoler på at den informasjon eleven får av lærer er riktig og tilliten eleven har til læreren for å stole på tilbakemeldings relevans. Hvordan en elev regulerer seg selv henger sammen med *hva eleven oppfatter som suksess eller fiasko av tilbakemeldinger*. Dette er svært forskjellig for hver enkelt elev. Det siste aspektet er hvor flink eleven er til å *søke hjelp* hos læreren eller andre for å komme videre i prosessen (Hattie og Timperley 2007:94-96).

2.2.4. Tilbakemelding på person

Det siste nivået handler om å gi ros og kommentarer som flott, god innsats, bra resultater til eleven. Disse er mer eller mindre verdiløse sett i forhold til læringsprosessen påstår Hattie & Timperley (2007). Høylytt ros som alle hører kan virke demotiverende i følge Hattie & Timperley (2007). Ros er ifølge tidligere metaanalyser mindre effektive på selve læringsprosessen. Dette nivået er ikke inkludert fordi det er så effektivt, men på grunn av at mange lærere benytter dette nivået som en stor del av sin tilbakemeldingskultur (Hattie og Timperley 2007:96). Det vil si ros som ikke forklarer hvorfor prestasjonen var bra. Det er forskjell på for eksempel «du er flink» og «refleksjonene du skrev i din oppgave, og måten du samtaler om religioner i klasserommet er flott. Du er en dyktig person». Da er rosen forankret

i noe verdifullt og eleven kan lettere forstå hvorfor læreren synes eleven var dyktig (Hattie og Timperley 2007:96-97).

2.2.5. Andre aspekter ved modellen

De tilbakemeldingene hvor målet er å flytte elevenes fokus fra oppgave til prosess og deretter fra prosess til selvregulering er mest effektive (Hattie og Timperley 2007:91). Det vil si en kombinasjon av flere nivåer samtidig for å få en effektiv læring.

Det finnes flere utfordringer ved modellen og ved det å gi tilbakemelding til elever.

Tidsspennet av tilbakemeldingen kan derfor forekomme umiddelbart eller forsinket. Dette kan gjøre en forskjell for hvor effektiv tilbakemeldingen er. Ifølge modellen er tidspunktet tilbakemeldingen kommer viktig i forhold til hvor effektiv den er. Kommer tilbakemeldingen for sent, kan den være mindre effektiv. Hattie og Timperley henviser til forskning på tidsspenn. Oppsummert har ofte umiddelbar tilbakemelding hatt større effekt enn forsinket, men dette kan variere med vanskelighetsgrad på tilbakemeldingen (Hattie og Timperley 2007:98).

Selv om jeg har fokusert på tilbakemelding fra lærer til elev, er modellens klare oppfatning at det er viktig at både lærere og elever gir og mottar tilbakemeldinger. Medelevvurdering er også en stor mulighet for at elevene gir tilbakemelding til hverandre og utvikler seg.

Tilbakemelding fungerer bare når den er basert på et grunnlag. Hvis tilbakemeldingen er rettet mot riktig tilbakemeldingsnivå, kan det hjelpe elevene til å lære for og bli engasjert til å utvikle fruktbare strategier (Hattie og Timperley 2007:102-104).

2.2.6. Oppsummering

Oppsummert har modellen som formål å redusere avstanden mellom det eleven kan og det eleven skal kunne. Det kan læreren gjøre ved å benytte seg av de tre nøkkelspørsmål, «hvor skal jeg, hvor er jeg og hvordan kan jeg komme meg videre». Læreren kan benytte seg av fire nivåer av tilbakemelding: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Det mest effektive er en tilbakemelding som kombinerer oppgavenivå, prosessnivå og selvreguleringsnivået.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for vurdering, vurdering for læring og vurdering av læring., og jeg har presentert utdanningsdirektoratets fire vurderingsprinsipper for vurdering for læring. Jeg har også gjort rede for Hattie og Timperleys modell på tilbakemelding, hentet fra

artikkelen *The power of feedback* (2007), der jeg har diskutert formålet, nøkkelspørsmålene som fungerer på fire ulike nivåer og andre aspekter ved modellen. Jeg har til slutt gjort rede for forskrift til opplæringsloven § 3 og St. melding nr. 16.

I de neste to kapitlene benytter jeg modellen (figur 1) som presentert i dette kapittel for å analysere og drøfte empiri. I kapittel 4 vil jeg benytte hovedfunnene fra kapittel 3 for å diskutere hensiktsmessigheten til modellen.

3.0. Kapittel 3, Analyse og drøfting (Del 1)

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante perspektiver fra forskningsmaterialet hentet fra tre RE-lærere. Jeg har valgt å organisere funnene under fire nivåer, basert på Hattie og Timperleys modell om tilbakemelding (*The power of feedback*, 2007), og jeg vil trekke inn nøkkelspørsmålene fra samme modell der det er relevant. Jeg vil beskrive enkelte eksempler som kom frem i intervjuene knyttet til tilbakemelding fra lærer til elev for å drøfte sider ved modellen jeg har presentert i kapittel 2. Dette gjør jeg fordi modellen gir meg tolkningsverktøy som er nyttig for å se flere ulike aspekter ved samme tilbakemelding. Jeg vil fokusere på innholdet i tilbakemeldingen, og vil analysere materialet bit for bit for deretter å se på helheten. Jeg ønsker å belyse lærerens perspektiver på tilbakemelding innenfor vurdering for læring. Lærerne vil bli presentert som: L1, L2 og L3 (lærer 1-3). I dette kapittelet vil jeg konkret begynne med en liten presentasjon av lærerne, deretter analysere oppgave-, prosess-, selvregulering- og personnivå med empiri for til slutt å avslutte med en oppsummering.

3.1.0. Presentasjon av lærerne

Lærerne blir presentert slik jeg oppfattet dem under intervjuet. Inntrykket mitt baserer seg på informantenes personlige egenskaper slik disse framkommer i interaksjon med meg og andre, og hva de svarer rundt sin egen bakgrunn. Det representerer derfor ikke et fullstendig bilde av lærerne. Av etiske hensyn til anonymitet velger jeg å ikke skrive hvilken lærer som er tilknyttet hvilken bakgrunn. Alle de tre lærerne jeg intervjuet er kvinner, har høy relevant utdanning, PPU, og alle tre underviser i RE-faget på samme skole. En av lærerne jeg intervjuet har over 30 års erfaring med å undervise i RLE på ungdomstrinnet og RE-faget på videregående. Hun er erfaren, oppleves engasjert, reflektert og trekker flere ganger fram vurdering for læring og prosesslæring. under intervjuet Den andre læreren er forholdsvis ny i yrket og har et par års erfaring med å undervise i RE. Hun oppleves spesielt engasjert i

dialogforelesninger, teoretiske pedagogiske begreper, didaktisk variasjon og det at elever er svært forskjellige. Tredje lærer har rundt ti års erfaring som lærer. Hun virker spesielt interessert i elevers perspektiver, og relasjonen mellom lærer og elev, samtidig som hun kontinuerlig reflekterer over sin egen praksis.

Jeg vil videre beskrive de erfaringer lærerne har med tilbakemeldinger, for så å drøfte erfaringene opp mot de fire nivåene fra modellen. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å drøfte erfaringene fra forskjellige perspektiver på tilbakemelding, slik at jeg kan reflektere rundt materialet når jeg trekker inn nøkkelspørsmålene. Jeg vil også se om tilbakemeldingene beveger seg over i flere nivåer samtidig. Noen av eksemplene går under flere nivåer, men jeg velger å plassere dem på det nivået der de er mest relevante.

3.1.1. Oppgave- og produktnivå

Korrigerer

I intervjuet beskriver den ene læreren (L3) hvordan hennes tilbakemeldinger kan inneholde en form for korrigerer av elevenes arbeid. Jeg vil starte med å trekke frem et eksempel fra da elevene arbeidet med et gruppearbeid. Oppgaven som klassen hadde fått, gikk ut på å skrive en logg på slutten av dagsarbeidet om hvordan de hadde løst oppgaven som gruppe. Noen elever leverte imidlertid loggen etter 10 minutter, og hun gav dem følgende tilbakemelding: «Vet du hva, den sletter jeg fordi du skal levere denne på slutten av dagen og fortelle hva dere har gjort». Læreren forteller at elevene ble litt sure da de fikk den tilbakemeldingen.

L3 korrigerer loggarbeidet til elevene i sin tilbakemelding. Hun synes å uttrykke at elevenes arbeid er ufullstendig og mangelfullt, og at tilbakemeldingen i form av korrigerer kan være med på å endre dette. Siden læreren korrigerer mangler ved arbeidet, kan denne hendelsen også vitne om en mulig misforståelse. På den ene siden kan det tenkes at læreren blir oppgitt over at elevene ikke forstår intensjonen med oppgaven hun ga. Elevene ønsker å levere så raskt som mulig for å bli ferdig med oppgaven, mens læreren ønsker at de skal reflektere over det faktisk gjennomførte arbeidet. Det er mulig at læreren ikke fikk forklart godt nok hva elevene skulle gjøre. Samtidig kan det tenkes at elevene forsto lærerens instruksjoner, men valgte å gjøre det enklest mulig for seg selv. Ut fra mitt materiale ser også elevene ut til å bli frustrerte over at de må gjøre oppgaven på nytt. Uansett hva misforståelsen bunner i, skaper det frustrasjon hos både lærer og elever.

I lys av Hattie og Timperleys modell (figur 1) korrigerer læreren feil ved oppgaven, altså loggen. Siden læreren korrigerer mangler ved et arbeid kan denne hendelsen kategoriseres under et oppgavenivå. Tilbakemeldingen ser ut til å inneholde nøkkelspørsmålene «hva har elevene gjort», «hvor skal de», og «hvordan skal de komme seg dit». I dette eksempelet er tilbakemeldingen ikke spørrende, og elevene blir ikke utfordret til å reflektere rundt nøkkelspørsmålene selv. På den andre siden viser kanskje elevene mangel på selvregulering fordi de leverer så raskt, og har derfor ikke forstått instruksene fra læreren. Denne tilbakemeldingen vil forhåpentligvis gjøre at elevene får en bedre prosess på loggskrivning, siden tilbakemeldingen muligens beveger seg inn på et prosessnivå siden læreren forklarer at de må gjøre dette på slutten av dagen for å ha riktig prosess.

3.1.2. Tilpasset tilbakemelding

Under intervjuet med L1 trakk hun frem en hendelse som skjedde i forbindelse med en framføring om kristendom i RE-faget. En elev reiste seg etter en framføring og uttrykte i plenum: «Jeg anser meg selv som kristen, men jeg har aldri visst at kristne vil ha evig liv». Læreren forklarer at under selve feltarbeidet elevene var med på, var det en person fra trossamfunnet de besøkte som hadde nevnt dette med evig liv, men det hadde eleven ikke tenkt over. Da spør læreren eleven «Har du hørt om Jesus på korset?». Eleven svarer «Nei, det tror jeg heller ikke på». Da sier læreren videre i intervjuet «Nei, ok, hun kaller seg kristen, men har kanskje ikke tatt med seg det som er veldig viktig for mange kristne». Videre gir L1 en tilbakemelding til eleven individuelt, om at «det blir kanskje veldig spennende for deg når vi senere skal ha om kristendommen i år, og fordype oss i hva kristen tradisjon lærer»? Deretter sier læreren med en humoristisk tone: «Jeg som lærer kan ikke si at du ikke er kristen, fordi du ikke tror på det og det. Jeg kjenner ikke alle kristne i verden, men jeg kan kristen dogmatikk». Læreren forklarer det slik at hun ønsket å vekke en interesse i feltarbeidet til senere undervisning og derfor ga de tilbakemeldingene hun gjorde til eleven.

I denne interaksjonen er det elementer av spørsmål fra lærer framfor korrigerende av kunnskap. Dette kan kanskje vise at læreren tenker på elevens læringsprosess nå og i framtiden. Jeg tolker dette eksemplet som at læreren er bevisst på hvor stor kraft tilbakemeldingen kan ha, og derfor tilpasser tilbakemeldingen elevens nåværende kompetanse. Dette kan kanskje anses som en ydmyk tilnærming, samtidig som læreren har en videre intensjon med det hun sier og gjør dette helt bevisst. Hun uttaler som svar på spørsmålet om hva hun tror gjør at elevene ønsker å lære: «Jeg tror kanskje at hvis vi som lærere berører noe inni eleven. Det her vil jeg

(eleven) vite noe om, dette angår meg. Rudolf Steiner (skolen) sier alltid at du skal ikke fylle en kanne, men du skal tenne en ild»(L1). Læreren kan se ut til å ha som mål å engasjere ved å skape en nysgjerrighet hos eleven med utsagnet ovenfor. Det er ikke sikkert jeg tolker henne rett, men ut fra sammenhengene mellom ulike deler av intervjuet ser denne læreren ut til å møte eleven med spørsmål i tilbakemeldingen i stedet for korrigerende, basert på hennes oppfatning av hva eleven lærer best av.

I følge Modellen til Hattie og Timperley kan framføring være en del av oppgave- og produktnivå fordi det er et produkt av et arbeid. Dette er en vanlig arbeidsmåte i RE-faget, som har muntlig eksamensform. Slik jeg tolker dette eksempelet i lys av modellen, kan dette også være en tilbakemelding på oppgavenivå. Dette skyldes at læreren gir tilbakemelding på det eleven sa i forbindelse med en framføring. Tilbakemeldingen beveger seg også her over i et prosessnivå fordi den peker framover mot videre undervisning. Dette eksempelet har mange spennende aspekter. Læreren i dette eksempelet svarer eleven med spørsmål om prosess, om det som skal læres senere. Dette gjør hun for å gjøre eleven nysgjerrig på videre læring, og for å skape et behov for mer kunnskap hos eleven. Det vil igjen si at eleven kan få svar på nøkkelspørsmål 3, «hvor skal eleven videre». Ut fra mitt materiale inneholder ikke tilbakemeldingen «hvor er eleven nå». Grunnen kan være at læreren muligens ikke vil at eleven skal miste nysgjerrigheten for kristen dogmatikk ved å si at hun tar «feil». Tilbakemeldingen ser ut til å inneholde nøkkelspørsmålet «hvor skal jeg», da læreren sier at eleven skal lære mer om kristen dogmatikk senere. Hvis læreren hadde gitt tilbakemelding til eleven om «hvor er du» og korrigerende feilene hun gjør i følge den kristne dogmatikken, eller fortalt at hun som kristen ikke kunne mene det, kunne dette kanskje ført til at eleven hadde mistet interessen for å lære mer om kristendommen. Ifølge Hattie og Timperley er formålet med modellen at den skal minske gapet mellom det eleven kan og selve målet. Hvis eleven hadde fått korrektiv tilbakemelding hadde det kanskje ikke minsket gapet, men heller gjort det større og vanskeligere. Kanskje kan dette eksempelet fortelle oss at en lærer må tilpasse tilbakemeldingen for elevens læringsprosess.

3.1.3. Sårbarhet i møte med tilbakemelding

L3 beskrev en erfaring i forbindelse med en gruppeframføring:

Når vi hadde feltarbeidet så må man være ganske forsiktig. For da sitter hele klassen og hører på og da kan man ikke være så personlig. Når vi hadde høring i islam så fikk de ikke så mye muntlig tilbakemelding da, men de fikk tilbakemelding på nett. De fikk

oppsummering, vi har vært gjennom det og det, hvis det var noe spesielt de skulle huske på. Men det er også litt smertefullt og høre for dem, når det er foran klassen og selv om det bare er små grupper på tre. Så kan det være smertefullt og høre, du drøftet ikke.

Ut fra det L3 beskriver ser det ut til at læreren har lagt merke til negative effekter ved å gi tilbakemelding til mange elever samtidig. Hun har kanskje opplevd at negative tilbakemeldinger kan oppleves sårbart for enkeltelever framfor gruppen. Jeg legger merke til at denne læreren ser ut til å ha endret sin tilbakemeldingspraksis grunnet tidligere erfaringer med elever. Dette eksemplet kan kanskje fortelle at læreren har evaluert sin egen praksis og observert hvordan elevene responderer når de mottar korrektive tilbakemeldinger. Læreren har lagt merke til at til og med i små grupper på bare tre elever kan elevene oppleve det smertefullt å høre mangler ved prestasjonen.

Denne tilbakemeldingen har mange elementer en kan kategorisere som tilbakemelding på oppgavenivå, fordi læreren omtaler erfaringer ved å gi korrigerende tilbakemeldinger som «du drøftet ikke» til elevene etter en framføring. L3 retter her oppmerksomheten mot elevenes opplevelse når de mottar en negativ tilbakemelding sammen med andre medelever. Eksempelet dreier seg med andre ord også om tilbakemeldinger på et individ- og gruppeplan. I dette sitatet virker det som om læreren prøver å forklare forskjellen på disse to typene tilbakemelding. Hun sier at hun ikke kan være så personlig når alle hører på, noe som betyr at tilbakemeldingens form påvirkes av om tilhørerne er en elev, en gruppe eller en klasse. Læreren forklarer at hun ga tilbakemelding individuelt på nettplattformen til skolen. Det kan tyde på at læreren synes det er vanskelig å gi tilbakemelding framfor en gruppe eller en klasse. På den andre siden ser det ut til at læreren er opptatt av å bevare elevens integritet under tilbakemeldingen. Det vil si at læreren tilpasser tilbakemeldingen ut fra om den gis individuelt eller kollektivt. Hattie og Timperley hevder i sin studie at det er bedre å gi tilbakemelding individuelt, fordi det er stor fare for feiltolkning av tilbakemeldinger kollektivt. Det betyr at teori og empiri fra dette eksempelet har samme oppfatning om hva som er hensiktsmessig for elevens læring.

Dette eksemplet inneholder slik jeg ser det ett av de tre nøkkelspørsmålene, nemlig «hvor er eleven». Dette finner vi når læreren sier at eleven ikke drøftet under framføringen. Ut fra det jeg har som data mangler denne tilbakemeldingen «hvor skal eleven», og «hvordan kan

eleven komme seg dit». Det kan være utfordrende for en elev å komme seg videre når denne ikke vet målet eller hvordan en kommer seg dit. Ut fra Hattie & Timperleys modell kunne læreren ha ledet tilbakemeldingen mot prosessnivå ved for eksempel å evaluere hvordan gruppen jobbet i forkant av framføringen. En mulig utvei kunne for eksempel vært å spørre eleven «har dere øvet på å drøfte og se ting fra ulike sider under gruppearbeidet»? Deretter kunne eleven ha reflektert over gruppens prosess og vurdert at de for eksempel kun hadde lest fakta individuelt og ikke snakket så mye sammen underveis. Herfra kunne læreren ha ledet elevene inn på selvreguleringsnivået: «hva ønsker dere å gjøre annerledes i prosessen til neste framføring»? Imidlertid er tid en begrensende faktor. Dette forklarer L2 under sitt intervju: «I liten grad er det satt av tid til å forklare elevene hvordan de kan vokse videre. Det blir ofte generelt i klassen. Generelle tilbakemeldinger om hva alle kan jobbe videre med». Dette kan si noe om at det er mange elever å vurdere og store klasser. Det betyr at det kan bli liten tid til nøkkelspørsmålet «hvordan skal eleven komme seg dit».

3.1.4. Kraften av tilbakemelding

Jeg vil nå se nærmere på et annet eksempel på individuell tilbakemelding på oppgavenivå. Det er kanskje et unikt eksempel, men likevel interessant. L3 forteller om en hendelse hvor en elev fikk skriftlig tilbakemelding på nettportalen sin etter en muntlig framføring om islam. Lærers tilbakemelding til eleven var blant annet at eleven generaliserte for mye i islam og at dette kunne være farlig. Læreren forklarer at eleven hadde sett én film om en gruppe norsk-pakistanske sunnimuslimer fra Oslo og ikke benyttet andre kilder, noe som viste seg på selve framføringen læreren skulle vurdere. Så langt er dette et vanlig eksempel på en tilbakemelding på oppgavenivå. Eleven tolket imidlertid tilbakemeldingen fra læreren som anklager om rasistiske holdninger. Eleven hadde dagen etter skrevet en lang mail til læreren der hun beklaget seg for framføringen og konstaterte at hun ikke var rasist. L3 tok derfor kontakt med eleven neste dag, fikk henne ut av en annen time og oppklarte misforståelsen. Læreren forklarer at hun forsto at eleven ikke visste hva ordet «generalisering» betydde og derfor misforsto tilbakemeldingen. Da forsto eleven tilbakemeldingen og sa det var greit.

I dette eksempelet har ikke eleven mulighet til å uttrykke seg fortløpende til læreren og får dermed ikke umiddelbart forklart at hun opplevde seg tolket som en rasist etter tilbakemeldingen. Da eleven skriver en mail og forklarer seg, forstår læreren at eleven trenger en dialog for at hun skal forstå hva læreren egentlig mente i tilbakemeldingen. Hvis eleven ikke hadde sendt mail, er det ikke sikkert læreren hadde visst hvordan eleven tolket det hun skrev. Dette eksempelet sier noe om språkets makt i en tilbakemelding, her ved at eleven ikke

forstår ordet «generalisering». Læreren gjør oppmerksom på feiltolkning av islam, og gir en korrigerende, men uten å si hvor eleven skal eller hvordan eleven kan komme seg dit.

Denne hendelsen kan belyses ved Hattie og Timperleys påstand om at tilbakemelding ikke skjer i et vakuum, men i en dialog (Hattie og Timperley 2007:82). Det vil i følge Hattie & Timperleys nøkkelspørsmål mangle viktige aspekter ved tilbakemeldingen. Læreren kunne for eksempel rettet tilbakemeldingen inn på et prosessnivå som hadde ført til et selvreguleringsnivå. Dette kunne vært gjort ved å få eleven til å evaluere sin egen prosess, og forklare eleven at et mål i skolen er å være kildekritisk. Hvis eleven kun har én kilde, er det vanskelig å si noe om en hel religion. Videre forklarer L3 om når de hadde snakket sammen og oppklart misforståelsen: «Hvis hun skjønner hva jeg sier til henne, så føler hun seg sett og tatt på alvor, og det er jo viktig». Ved at læreren trekker dette frem som et enkelttilfelle, viser hun at dette ikke er en representativ praksis, og at læreren er opptatt av at elevene skal forstå hennes tilbakemeldinger. I dette eksempelet ble det en misforståelse skriftlig, og den ble rettet opp muntlig. Hattie & Timperleys ønske om dialogisk tilbakemelding er muligens mer gjennomførbart muntlig framfor skriftlig. Samtidig vil en skriftlig tilbakemelding være lettere å se tilbake på, og det vil være enklere å huske konkret hva læreren ga tips om til eleven. L3 uttrykker videre i intervjuet at det er vanskelig å tilpasse tilbakemeldingene til elevenes nivå: «Så det er litt sånn skummelt for de tilbakemeldingene vi gir de fort kan være på nivået som de flinkeste forstår».

Selv om dette sikkert ikke er et representativt eksempel, sier det likevel noe om hvor mye makt det fikk over eleven. Jeg har dessverre ikke elevperspektivet av denne saken, men i følge læreren skrev eleven en lang mail og beklaget seg. Dette tolker jeg dit hen at eleven ble berørt av tilbakemeldingen, og dermed er dette et svært skummelt eksempel på hvor stor kraft en tilbakemelding kan ha for en elev. På den andre siden går eleven i tredje klasse på videregående, og læreren må utvide språkhorisonten til eleven for videre studier. Hvis en annen elev hadde fått samme tilbakemelding og forstått innholdet, hadde det ikke gitt samme negative effekt. Fra et lærerperspektiv kan det være utfordrende å tilpasse språket etter eleven i møte med en stor elevgruppe, liten tid, og ulike elevforutsetninger.

Nå har jeg analysert noen eksempler fra oppgavenivået. Oppsummert ser jeg at elev- og lærerforutsetninger påvirker tilbakemeldingspraksisen i stor grad, og at dette kan være utfordrende i forhold til mangel på tid. Det er viktig å merke seg at tilbakemelding og språk

også kan være en utfordring. Nå vil jeg gå videre til prosessnivå, og se nærmere på et eksempel og lærernes erfaringer rundt dette

3.2.0. Prosessnivå

Samarbeid om læringsstrategi

I en interaksjon mellom lærer og elev kom det fram en hendelse i det første intervjuet som fascinerte meg. L1 forteller om et møte med en elev som heller ønsket å sitte alene på et grupperom og lese læreboka, framfor å delta i undervisningen. Dette ville eleven gjøre for å få en bedre karakter. Eleven hadde ikke hatt noe undervisning med L1 tidligere. L1 beskriver «Så gikk vi da på et grupperom, og så forklarer jeg at dette faget her handler om det å kunne se noe underveis, i stedet for å ha lest i boka. Det skal være holdningsskapende og at det er en prosess». Videre samarbeidet hun med eleven og de ble enig om en avtale. Hun spurte om eleven heller kunne komme tilbake om to uker og vurdere det da. Etter de to ukene ville eleven bare være med i undervisningen. Læreren konkluderer med at hun må møte elevene på alvor, når eleven påstår at de har en læringsstrategi. Samtidig må hun forklare eleven intensjonen med RE-faget og utbyttet ved klasseromsundervisning.

Dette eksempelet omhandler en interaksjon mellom lærer og elev, hvor læreren bemerker intensjonen med faget. Samtidig har eleven en egen oppfatning om effektiv læringsstrategi ved selvstendig arbeid. Dette kan kanskje fortelle noe om selvstendigheten til enkelte elever og at de har klare mål for sin læringsprosess. Eksempelet kan vise noe om tilbakemeldingsdialogen mellom lærer og elev, hvor de blir enige om å samarbeide. Læreren gir råd om å være i undervisning, utfra at en strategi som favoriserer pugging ikke er intensjonen med faget. Denne læreren ser ut til å være opptatt av å gi tilbakemeldinger på prosessen. Hun ser på RE som et prosessorientert fag, og utfordrer eleven som kun hadde en god karakter som mål. Eleven velger etter en vurdering å delta videre i ordinær undervisning. Jeg opplever lærerens måte å håndtere episoden på som spennende fordi, denne oppmuntrer eleven til egenvurdering og refleksjon.

Dette eksempelet kan i følge figur 1 være en tilbakemelding innenfor prosess -og selvreguleringsnivå, fordi eleven blir utfordret av læreren til å vurdere egne arbeidsformer. Det ser ut til at læreren er innom to nøkkelspørsmål. Hun berører «hvor skal eleven » ved å fortelle om prosessen som er så viktig i RE-faget og at det er en reise hvor man oppdager nye

ting og ser andre perspektiver, og «hvordan kan eleven komme dit» ved å oppfordre til å delta i dialogen i klasseromsundervisningen hvor eleven får konkrete oppgaver om å delta for å lære. I mitt materiale viste det seg at tilbakemeldinger på prosessnivå ofte også hadde i seg elementer som også kan beskrives under selvreguleringsnivået. Innenfor selvreguleringsnivået får eleven mulighet til å evaluere utbyttet av undervisningen. Dette kan muligens styrke elevens selvledelse, ved at eleven kan evaluere at læringsstrategien «å lese alene» ikke er så effektiv i forhold til formålet med faget. I følge Hattie & Timperleys modell er det viktig at lærerne oppfordrer til refleksjon sammen med elevene, slik at elevene kan vurdere seg selv frem mot en bedre læringsstrategi. Egenvurdering er en viktig del av selvreguleringsnivået i tilbakemeldingsmodellen (Hattie & Timperley:2007). I neste delkapittel vil jeg diskutere og se på flere eksempler rundt selvregulering. Som en oppsummering under prosessnivå, vil jeg si at det tydelig fremtrer hvor viktig RE-faget er for tilbakemeldingen. Faget preger lærerens måte å undervise på, og skal derfor også prege elevenes deltagelse i undervisningen for å nå målene som foreligger for holdninger. RE-faget er en prosess i seg selv, og derfor vil dette prege tilbakemeldingene.

3.3.0. Selvreguleringsnivå

Nå skal jeg se nærmere på tilbakemelding på selvreguleringsnivå, og noen eksempler jeg har valgt å plassere under dette nivået.

3.3.1. Passive elever

L1 kom med et eksempel, da jeg spurte om selvregulert læring. «Jeg sa til en elev, at nå tror jeg det kanskje er på tide at vi revurderer hva du skal gjøre. Fordi du bare sitter der». Hun forklarte meg at denne eleven sitter i timen med snus, som ikke er lov på skolen, fremtrer frustrert og har musikkpropper i ørene. Jeg tolker dette som at hun opplever at eleven ikke gjør noen innsats for å lære, og at hun ikke får god nok kontakt med eleven. Læreren stilte spørsmål om eleven kan revurdere hva han skal gjøre framover. Videre forteller læreren at eleven forandret oppførselen sin etter denne tilbakemeldingen. Hun sa at eleven tok ut proppene av ørene og har deltatt i timen i etterkant. I samtalen de hadde sa eleven at han ville fortsette, og da utfordret læreren eleven på «Hvordan har du tenkt å fortsette?».

Læreren ser ut til å gi en tilbakemelding om at elevens strategi ikke er ønskelig, og konfronterer ham derfor med det. Hun stiller spørsmål, slik at eleven selv kan reflektere over hvorfor han har denne oppførselen i timen. Jeg tolker denne læreren som bevisst i valg av tilbakemelding. Tilbakemeldingen ser ut til å ha effekt og forandre vedkommendes oppførsel i

undervisningen. Det ser tilsynelatende ut som denne eleven hadde behov for å reflektere over egen praksis og videre strategi. På den andre siden kunne denne typen tilbakemelding gitt en helt annen effekt på en annen elev som ikke var mottagelig for å bli konfrontert. Det er umulig å konkludere hvordan andre elever hadde respondert, men det er spennende å reflektere over.

I lys av Hattie og Timperleys modell kategoriserer jeg denne tilbakemeldingen innenfor prosessnivå og at den beveger seg over i selvreguleringsnivået siden det ender med endret læringsstrategi hos eleven. Når det gjelder nøkkelspørsmål, gir læreren respons på «hvor er eleven» innenfor prosessnivå, og dette får eleven til å endre seg merkbart i timene etter.

3.3.2. Manglende selvregulering

L1 forklarer en metafor hun bruker som en tilbakemelding til elevene, for å beskrive elever som ikke er mottagelig for kunnskap. Hun beskriver med humoristisk sans:

Ja, jeg kan veilede deg og lede deg til kunnskap. Men jeg er helt avhengig av at du ikke er som den over-våte svampen med inntrykk. Det kan hende dere sitter her, og så tar jeg opp svampen og vannet bare renner ut. Kanskje har elevene for mange ting eller tanker med seg. Men kan dere ikke vri opp svampen lite grann, før dere kommer til timen? (L1).

L1 ser ut til å reflektere over opplevelsen av at ikke alle elever er like mottagelige for kunnskap. Læreren viser her at hun vil hjelpe elevene på veien, men at de må samarbeide for at hun skal nå inn med kunnskapen, elevene må være mottagelige. Muligens er lærerens ønske her at elevene skal evaluere seg selv, om de tar med seg alt for mange inntrykk inn i undervisningen.

I lys av figur 1, kategoriserer jeg dette som en tilbakemelding på selvreguleringsnivå. Samtidig beveger denne tilbakemeldingen seg på flere nivåer. Den er på prosessnivå fordi hun beskriver prosessen før undervisning som ikke ønskelig, og at noen elever ikke tar i mot kunnskapen de trenger. Det vil si at selve læringsprosessen ikke er så effektiv som ønskelig i følge læreren. Dette eksempelet er også innenfor selvregulering- og personnivå. For at denne tilbakemeldingen skal være fruktbar, må elevene vurdere seg selv, forstå og kjenne seg igjen i denne metaforen. De må revurdere sin strategi og innse at de ikke lærer så mye fordi de har for mye tenke på i undervisningen. Hvis eleven ikke forstår hva det vil si å «vri opp svampen»

og hvordan de skal gjøre det, kan det kanskje være vanskelig å gjøre dette for elevene. På den ene siden kan det hende at elevene ønsker og «vri opp svampen» hjemme, men at omsorgspersonene ikke er i stand til dette, eller at eleven ikke har noen å snakke med om sine inntrykk i livet. På den andre siden kan det hende at elevene ikke forstår at det er nødvendig, fordi de ikke ser behovet selv. En forutsetning for å forstå en slik type tilbakemelding er evne til refleksjon over egen livssituasjon og selvkontroll. Noen elever har kan det hende ikke denne evnen i denne alderen, eller de får den heller ikke senere.

Tilbakemeldingen inneholder «hvor skal eleven» og «hvor er eleven». Etter mitt syn mangler den kanskje «hvordan kan eleven komme seg dit»,. da den sier at noen elever ikke er mottagelige for kunnskap, og heller ikke nevner noe om hvor eleven skal være. Når tilbakemeldingen mangler hvordan eleven kan komme seg dit, kan det være frustrerende dersom eleven erkjenner at hun/han har dette problemet, men ikke vet hvordan hun/han skal angripe utfordringen. Samtidig kan det være at denne læreren ved flere anledninger har forklart konkret hva elevene kan gjøre for å bli mer mottagelige for kunnskap. For å forstå denne tilbakemeldingen fra læreren, er elevforutsetningene sentrale. Eleven må kunne se seg selv utenfra og vurdere om dette er en relevant tilbakemelding, hvis ikke vil den ikke være med på å påvirke elevens læringsstrategi.. Eleven må vurdere tilbakemeldingsinformasjonen som relevant for seg selv for å ta den i bruk.

3.3.3. Frivillig tilbakemelding fra lærer

L2 beskriver en situasjon hun opplevde med sin klasse etter at elevene hadde mottatt en prøve de hadde fått vurdering på. Hun informerte hele klassen: «Jeg sa de kunne få tilbakemeldinger på prøven, så hadde jeg tid til å gå ut med en og en elev og gi tilbakemelding. Men da var det ingen som spurte».

L2 uttrykker mangel på initiativ fra elevene om å få tilbakemelding etter prøven. Jeg tolker denne situasjonen slik at læreren ble forundret over at elevene ikke tok initiativ til å få tilbakemelding når hun ga elevene et ekstra tilbud. Her viser læreren at hun hadde tid til ekstra tilbakemeldinger, men at elevene ikke benyttet seg av muligheten.

Et element modellen trekker frem i selvreguleringsnivået, er evnen eleven har til å søke nødvendig kunnskap gjennom å søke hjelp fra lærer. Dette er et eksempel hvor læreren tilbyr individuelle tilbakemeldinger på prøven, uten å få noe interesse fra elevene. Tilbudet om ekstra tilbakemeldinger inneholder nøkkelspørsmålet «hvor er eleven». Slik jeg tolker det,

mangler det «hvor skal eleven» og «hvordan kan eleven komme dit». I et elevperspektiv kan denne metoden kanskje ikke appellere, siden elevene ikke vet hvilken form og hensikt tilbakemeldingene har. Hadde de kanskje visst at tilbakemeldingene læreren ville gi hadde til hensikt å hjelpe dem med å utvikle seg til å bli enda bedre i faget, og at læreren ville fokusere på hva som er målene i faget slik at elevene skulle vite hva som forventes av dem, kunne utfallet vært annerledes. Imidlertid tar dette lengre tid, og det kan være utfordrende for en lærer å gi slike tilbakemeldinger til alle elevene hun har. Dette kan være veldig ressurskrevende for lærere i fag med mindre timeantall, slik som i RE-faget. Det kan også være svært avhengig av hvilke forutsetninger læreren har for å gi tilbakemeldinger.

3.3.4. Er faglige dyktige elever bedre på selvregulering?

Under intervjuene var jeg nysgjerrig på hvilke elever lærerne opplevde fikk mest utbytte av tilbakemeldingene. L3 svarer: «De flinkeste kommer alltid og spør. Slik at de som allerede vet mye, tør å spørre». L1 og L2 bekrefter i intervjuene at de «flinkeste» elevene får mest utbytte av tilbakemelding fra læreren. I intervjuet trekker L1 frem at dette også påvirker læreren. Hun sa: «Det eneste er at noen elever er lettere å veilede enn andre».

Dette kan kanskje si noe om at selvreguleringsevnen til elevene er svært forskjellig, og at faglig flinke elever kanskje får mer utbytte av tilbakemeldingene. Kan hende er noen elever flinkere til å forstå når det er hensiktsmessig å få hjelp til å legge en ny strategi. Dette kan muligens si noe om at elever er forskjellige når det gjelder selvregulering og håndtering av tilbakemeldinger.

I spørsmålet om selvregulering kommer L3 inn på en sammenheng mellom prosess- og selvreguleringsnivået:

Vi kan ikke ta for mye ansvar for dem fordi, de må på en måte lære å ta ansvar for eget liv. Vanskelig.. men vi må jo gjøre det klart for dem, at hvis du vil få til dette her, så må du levere ting, eller gjøre leksene, lese for å forberede deg. Og det er valg de tar. Og hvis du lar være å lese, forberede deg til timen, så får du mindre ut av timen. Selv om de er over 18 år, så er de ikke voksne altså (L3).

Læreren sier at hun må gjøre dette klart for elevene slik at de jobber underveis i prosessen for å se resultater. Elevene må velge selv, men basert på dette sitatet ser det ut til at noen elever

ikke tar ansvar for egen læring. Hun trekker også fram at egen innsats fra elevene i forkant av timen kan påvirke utbyttet av undervisningen.

I følge Hattie & Timperleys modell er en fruktbar tilbakemelding en tilbakemelding som er i tre nivåer: oppgave-, prosess- og selvregulerings-nivået. En forutsetning for at det skal fungere slik er imidlertid at både lærer- og elevforutsetningene er velfungerende. Jeg tolker sitatet til L3 slik at det ikke alltid er slik at elevforutsetningene er til stede slik at de kan nå selvreguleringsnivået. Dette nivået krever en aktivt evaluerende elev med god selvledelse. På den andre siden kan det være utfordrende for en elev å delta aktivt i denne reguleringen hvis eleven ikke får hjelp og mulighet til å utvikle konstruktive selvreguleringsferdigheter. Hvis dette sitatet over hadde vært en hendelse med tilbakemelding fra lærer til elev, ville det inneholdt nøkkelspørsmålet «hvordan skal eleven komme seg videre» ved å oppfordre til å øke innsatsen gjennom å gjøre lekser og studere selv. Det er litt vanskelig å se «hvor skal eleven » og «hvor er eleven » med dette sitatet fordi det er så generelt. Jeg spurte videre lærerne om deres perspektiver på og erfaringer med elevenes selvregulering. L1 beskriver: «Det er elevavhengig, det er en slags modningsprosess. Det å skjønne hvor mye ansvar man har for seg selv. Det er jo noen som ikke kommer dit i livet». L2 trekker frem perspektivet om ansvar for egen læring: «Kan man for eksempel kalle det ansvar for egen karakter?». Denne påstanden kommer ut fra lærerens erfaringer. Hvis det ikke gis vurdering i form av karakter på en oppgave, er erfaringen til læreren at elevene ikke vil gjøre noen særlig innsats på oppgaven. L2 svarer på spørsmålet om selvregulering at elevene er svært ulike på hvor selvstendige de er i forhold til sin egen læringsprosess. L2 sier «Å det å si at ungdommer, de er veldig forskjellige. Man kan ha en klasse som er veldig engasjerte og så kan man ha en klasse som sitter og ler av datamaskinen og ikke følger med. Noen melder seg ut.» Dette kan muligens si noe om at flere elever kanskje ikke er mottagelige for tilbakemeldinger fra læreren.

Oppsummert i selvreguleringsnivået ser vi mange spennende bemerkninger, blant annet at det finnes et variert mangfold av elever, og at lærere etterlyser økt grad av selvregulering hos elevene. Noen av eksemplene viser hvor stor effekt eller kraft en tilbakemelding på dette nivået kan ha for en elev. Nå vil jeg gå videre til det siste nivået, som er personnivået.

3.4. Personnivå

Religion- og etikkfaget

L1 trekker frem at en god tilbakemelding skal romme hele eleven. Hun sier også at tilbakemeldingen skal peke framover. L1 beskrev et eksempel hun selv hadde opplevd:

Jeg har en elev som er veldig empatisk og gråter veldig lett. Og hun har vært flau over det. Og da sier jeg at dette samfunnet trenger mennesker som er sånn empatiske som deg. Som virkelig blir sinna på andres vegne. For noen ganger når du gråter så er du også sinna. Og det trenger vi jo! Så da har du et talent! Og da så jeg at det skjedde noe med henne. Jeg tror hun har gått rundt og tenkt at hun ikke er en god elev. Hun hadde tenkt å begynne på BI, og tenkte at hun ikke kom inn noen andre steder. Så det er sånn du skal legge veien din? (spurte lærer) og betale masse for din utdanning. Og gå der fordi du tenker at du ikke kommer inn andre steder? Så klart du kan komme inn mange andre steder! Og tenk heller på hva du som menneske kan bidra med. Det er en framovermelding for å si det sånn!

Denne tilbakemeldingen har mange spennende elementer i seg. Jeg vil begynne med å trekke fram at læreren gir en tilbakemelding på selve personen, og en bestemt personlig egenskap, her empati. Læreren bekrefter at hun har lagt merke til denne egenskapen, og ser på det som en styrke framfor en svakhet hos eleven. Jeg tolker tilbakemeldingen som effektiv for denne eleven, men det forutsetter god kjennskap til eleven. Jeg synes dette eksempelet viser at læreren kjenner eleven godt og ønsker å hjelpe eleven med å få selvtillit.

Dette eksempelet organiserer jeg under personnivå fordi det er en tilbakemelding på en personlig egenskap, som empati. Læreren benytter seg av flere nøkkelspørsmål. Hun bruker «hvor skal eleven» ved å peke på at målet heller er hva eleven som person kan bidra med i samfunnet og ikke hva hennes karakterresultater viser. Læreren bruker også ”Hvor er eleven” ved å se på empatien som en god egenskap, fordi eleven ser ting som andre kanskje ikke reflekterer eller ser i samfunnet. Til slutt benytter læreren nøkkelspørsmålet ”hvordan kan eleven komme seg dit”, ved å oppfordre eleven til å ha høyere mål ved utdanningsvalg i framtiden og se på sine egenskaper som styrker. Kanskje gjør RE-fagets fokus på dialog og religionsforståelsesarbeid det lettere for L1 å gi denne tilbakemeldingen, da eleven i et slikt fag får vist mer av sine empatiske evner. Etikk er en del av kompetansemålene for VG3 RE,

og holdningskompetanse en av kompetansene elevene skal oppøve. L1 beskrev videre: «Så når du jobber med VG3 RE, så er du inne i siste året til elevene på skolen, og da må du på en måte få elevene til å se hvor de er på vei og hvor de kan gå». Å gi tilbakemeldinger kan også inkludere en veiledende metode.

3.4.1. Bekrefte eleven i et holdningsskapende fag

L3 trekker fram hva hun opplever som virkningsfullt i møte med elever: «Hva jeg gjør når jeg veileder på en god måte? Da tror jeg at jeg prøver å bekrefte dem. At det du har gjort her, er ikke dårlig. Og så prøve å få dem til å senke skuldrene».

Læreren i dette eksemplet ser ut til å ha gode erfaringer med å anerkjenne selve eleven. Denne tilbakemeldingen kan være et eksempel på effektiv indirekte tilbakemelding. Jeg tolker dette utsagnet som at læreren ønsker å bekrefte og støtte elevene. Det kan kanskje virke som hun opplever noen elever stressede og forsøker å berolige dem ved å få dem til å «senke skuldrene».

Slik jeg kategoriserer denne tilbakemeldingen, er den i oppgave- og over i personnivå. Den inneholder «hva har eleven gjort», da den bekrefter at de er på god vei, og at det er bra. At denne typen tilbakemelding er innto av nivåene er i følge Hattie og Timperleys modell svært vanlig i skolen. Modellen stiller seg kritisk til ros innenfor personnivået som ikke er forankret i konkrete tilbakemeldinger. Samtidig er RE-faget også et holdningsskapende fag hvor personlig utvikling er en del av dannelsen i faget. Videre i intervjuet med L3 beskriver hun viktigheten av «å se» personen: «Det store mantraet er at de skal føle seg sett. Hvis de føler at læreren ser meg, og læreren forventer noe av meg og jeg har lyst til å oppfylle disse forventningene. Det tror jeg er viktig!». Dette tolker jeg som en mulig beskrivelse av denne lærerens syn på tilbakemeldingens intensjon og formålet med RE-faget.

Ved å bekrefte elevene er læreren med på å bidra til elevenes dannelse i skolen. Hvis læreren forventer noe av eleven, mener læreren at eleven ønsker å oppfylle disse forventningene. Det er vanskelig å vite hva L3 legger i uttrykket «å se» elevene, men det kan kanskje kategoriseres som tilbakemelding på personnivået, siden det handler om å legge merke til selve eleven og på den måten gjøre faget viktig for den enkelte. Dette er et perspektiv som kan handle om å gå via personnivå, for å gi elevene en bedre læringsprosess.

3.4.2. Oppsummering

I denne delen har jeg analysert og drøftet ulike eksempler fra intervjuene tematisk i lys av Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell (figur 1). Jeg har organisert de etter modellenes fire nivåer, og sett hvordan de benytter de tre nøkkelspørsmålene i de forskjellige nivåene. Kort oppsummert påvirkes lærernes tilbakemeldingspraksis blant annet av at de har et mangfold av elever. RE-fagets natur ser også ut til å påvirke hvilken form tilbakemeldingen får. Det samme gjør skolesystemet gjennom karakterer, tidsperspektivet, elev- og lærerforutsetninger, språk, kjønn og regelverk. Jeg vil derfor drøfte disse temaene videre for å se på mulige sammenhenger mellom teori, empiri og kontekst i forskningen.

4.0. Kapittel 4, Nyanser og kritiske aspekter (Del 2)

I oppgavens del 1 (kapittel tre) benyttet jeg teorien fra kapittel to for å analysere og drøfte deler av mitt datamateriale. I dette kapittelet vil jeg drøfte og analysere teorien i lys av materialet, med andre ord omvendt fra sist kapittel. Modellen til Hattie og Timperley (figur 1) er et resultat av mange metaanalyser fra en rekke kvantitative forskningsstudier. Det er nettopp derfor det er spennende å diskutere denne modellen i lys av kvalitativ forskning for å vurdere om modellen utelukker nyanser og viktige perspektiver. Derfor inneholder dette kapittelet fire hovedperspektiver med underkategorier som nyanserer tilbakemeldingspraksisen til lærerne. Disse nyansene kom fram i møte med empirien i kapittel tre. Modellen til Hattie og Timperley gjør fenomenet tilbakemelding enklere, samtidig som jeg synes den generaliser i stor grad. Det er både styrker og svakheter ved denne måten å tilnærme seg tilbakemelding på. Jeg vil derfor analysere og drøfte hvordan lærernes konkrete erfaringer med tilbakemelding kan sees som kritikk til Hattie og Timperleys modell.

Jeg vil begynne med fagkontekst, som er første hovedperspektiv i dette kapittelet, og se på undertemaer som lærerplan og tidsaspekt. Lærerforutsetninger er det andre perspektivet, med underelementer som ulike lærere og språklige utfordringer. Deretter vil jeg se på elevforutsetninger med flere underkategorier, før jeg presenterer det fjerde hovedperspektivet, vurdering av læring. Avslutningsvis vil jeg forsøke å gi en oppsummering av dette kapittelet.

4.1. RE-faget

Lærerne viser i intervjuene en sammenheng mellom hvordan tilbakemeldingspraksisen deres er, og hvilken fagkontekst de står i. L1 uttaler «Religionsfaget er enormt proppet». Hun forklarer videre at det er alt for mye på en gang for elevene. En viktig tilpasning av

tilbakemeldinger er hvilken kontekst tilbakemeldingen gis i. Lærene viser gjennom flere eksempler hvordan RE-faget påvirker hvordan tilbakemeldinger de gir, og hvor mye læreplanen gir føringer for deres tilbakemeldingspraksis. Hattie og Temperleys modell er utarbeidet generelt for tilbakemelding i skolen, men hva med fagkonteksten tilbakemeldingen gis i? Hvordan former denne konteksten tilbakemeldingen til elevene? En faktor som står i sammenheng med fagkonteksten er timeantallet. Lærerne omtaler gjerne RE-fagets begrensninger som knyttet til lavt undervisningstimeantall. Jeg vil nå trekke inn læreplanen for faget, som lærerne må følge og som derfor vil påvirke deres praksis.

4.1.1. Formålet i lærerplan for Religion og Etikk

I følge læreplanen for RE-faget er dette både et kunnskaps- og holdningsdannende fag. Læreplanen sier:

Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.

(Utdanningsdirektoratet 2006, Læreplan for Religion og Etikk VG3, Formål).

Dette betyr at lærere som underviser i RE-faget må vurdere på en annen måte, siden faget blant annet skal gjøre at elevene selv reflekterer over egen identitet og livsvalg. Det vil si at læreren er forpliktet til å legge til rette for denne siden av faget.

Modellen til Hattie og Timperley advarer mot å gi tilbakemelding på personnivå, for å minske gapet mellom det eleven kan og muligheten for å nå målet. Men om faget skal gi rom for refleksjon over egen identitet og livsvalg, hvordan kan man da unngå tilbakemelding på personnivå? Faget krever at det skal stimulere hver enkelt elev i arbeidet med sine holdninger. Holdninger er gjerne knyttet nært til identitet, det vil si at det kanskje i RE-faget vil være viktigere med tilbakemelding på personnivå enn det er i andre fag. «En holdning er en mening, oppfatning eller innstilling en person har, og som gjerne sitter dypere enn en mening. En mening kan lett endres, men den henger som regel sammen med de holdningene vi har» . (Nasjonalt digitalt læringsarena 2014)

Under prosessnivå i kapittel tre i denne oppgaven, beskriver L1: «Så forklarer jeg at dette faget her handler om det å kunne se noe underveis, i stedet for å ha lest i boka. Det skal være

holdningsskapende og at det er en prosess». Jeg tolker dette utsagnet som at læreren er bevisst på fagkonteksten og tilpasser tilbakemeldingene etter dette, slik hun viser med eksempler i del 1. Hun understreker at det ikke er tilstrekkelig å lese boka, som slik jeg forstår det er læreboka i faget. Læreren trekker også frem at faget er en prosess, og kanskje er det mer rom også for tilbakemelding på prosessnivå i dette faget nettopp fordi det skal være fokus på utvikling av refleksjon over egen identitet.

Ut fra lærernes erfaringer synes jeg at fagets læreplan krever en tilbakemeldingspraksis på personnivå, for at elevene skal kunne utvikle sin holdningskompetanse. Derfor blir en kritikk til modellen (figur 1) at i et holdningsdannende fag som RE-faget kan det være hensiktsmessig å gi tilbakemelding på personnivå.

4.1.2. Tidsaspektet i RE-faget

Lærerne nevnte flere ganger i intervjuene hvordan deres tilbakemeldingspraksis påvirkes av tiden de har til rådighet i faget. Timeantallet i Religion og etikk på VG3 er kun 84 årstimer, det vil si 84 60-minuttersøkter. Dette til forskjell fra for eksempel norskfaget, som har hele 168 timer i VG3 (Utdanningsdirektoratet), altså dobbelt så mange undervisningstimer. Tid er ofte mangelvare i en travel lærerhverdag, og hindrer at man kan benytte seg av effektfulle og gode tilbakemeldinger.

L3 konkluderer etter at hun har fortalt om eksempelet på tilbakemeldingsinteraksjonen vedrørende framføringen i islam (jr. avsnitt om Kraften av tilbakemelding) med at det er et problem ved RE-faget at hun opplever at det ikke er tid til å se alle. L3 sier det konkret om muligheter for tilbakemelding i skolehverdagen: «Men det blir litt liten tid til det, det må jeg jo bare innrømme». L2 bekrefter at tiden ikke strekker til for å gi gode tilbakemeldinger. «I liten grad er det satt av tid til å forklare elevene hvordan de kan vokse videre. Det blir ofte sånn generelt i klassen. Generelle tilbakemeldinger om hva alle kan jobbe videre med». To av lærerne sier helt konkret at de ikke får så mye tid til individrettet tilbakemelding som gjør at elevene utvikler seg. Dette kan muligens vise at lærerne har et ønske om å gi elevene individuell tilbakemelding, men at de opplever at det er liten tid til det i skolehverdagen. Jeg forhører meg til L2 om tiden strekker til, da svarer hun «Nei, absolutt ikke! Når jeg gir tilbakemeldinger så har jeg aldri mulighet til å gi muntlige tilbakemeldinger og fortelle de hva de kan gjøre fremover».

Jeg tolker disse sitatene slik at det i større grad er tid til å gi tilbakemeldinger ut fra ett av nøkkelspørsmålene, «hva har eleven gjort», men mindre tid til «hvordan kan eleven komme seg dit?» og muligens også mindre tid til «hvor skal eleven». Hvis elevene får mest tilbakemelding i RE-faget om hva de har gjort, kan det være utfordrende å finne ut hvordan de skal nå målet. På den andre siden forteller L2 om manglende initiativ fra elevene for ekstra tilbakemeldinger. Dette kan muligens fortelle oss at det er en blanding mellom at noen lærere opplever mangel på tid, og at andre lærere opplever mangel på selvregulering fra elever...

Lærerne er imidlertid forpliktet på lovverket og forskriftene til opplæringsloven. Som nevnt i kapittel 2 om *Vurderingsforskriften* § 3, krever forskriftene praktisering av vurdering for læring og gode individuelle tilbakemeldinger. St. melding 16 gir klare føringer for hvordan dette kan utføres. Men hvordan skal lærere gi gode tilbakemeldinger på alle nivåer hvis de ikke opplever at de har tid til det? L3 svarer når jeg spør om hvilke erfaringer hun har med tilbakemelding: «Ja, det må jeg. Vi er forpliktet til det». Jeg tolker dette utsagnet om at hun henviser til forskriften eller opplæringsloven. Forpliktelsen er noe hun må forholde seg til. Oppsummert viser dette at tilbakemeldingspraksisen til lærerne må tilpasses føringer fra læreplanen og vurderingsforskriften, samt til tidsaspektet.

4.2. Lærerforutsetninger

Den andre faktoren som fremtrer ved lærernes tilbakemeldingspraksis er deres forutsetninger for å gi effektive tilbakemeldinger. Datamaterialet viser at de tre lærerne har forskjellige tilbakemeldingspraksiser i møte med elever. For eksempel viser L1 til en rekke tilfeller som leder elevenes tilbakemelding mot prosess- og selvreguleringsnivå. L2 ser ut til å variere sin praksis, men gir i hovedsak tilbakemelding på oppgavenivå. L3 trekker fram flere eksempler på viktigheten av å gi tilbakemelding på personnivå for å gjøre faget viktig. Et viktig hovedfunn fra denne studien blir derfor at lærere på samme skole har ulike vurderingspraksiser. En av lærerne forklarer på slutten av intervjuet:

Jeg kommer ikke på noe annet enn at det er ikke så lett og få til alt sammen altså. Mye av det jeg sier er litt sånn i en ideell verden så får jeg det til, men jeg får det ikke alltid til. Sånn er det, RE er jo et fag som har utrolig stort pensum på kort tid (L3).

Jeg tolker dette sitatet slik at læreren opplever at hun som lærer ikke alltid strekker til, men at hun skulle ønske det. Hun viser også her at fagkonteksten gir begrensninger og at det påvirker hvordan hun som lærer presterer. En kritikk til modellen til Hattie og Timperley blir derfor at alle lærere er forskjellige, det er store krav til lærernes tilbakemeldingspraksis, og lærerne opplever utilstrekkelighet i sitt yrke. Noen lærere er muligens bedre på tilbakemeldinger framfor andre, og dette krever øvelse.

4.2.1. Språk

En annen faktor som ser ut til å påvirke lærerforutsetningene er misforståelser med språket i tilbakemeldingene. Mangel på tilpasning av språk kan bli en forstyrrende faktor som kan skape misforståelser mellom lærer og elever. En tilbakemelding skjer ikke i et vakuum, men heller i bevegelse og dialog. Dette kan bety at læreren opplever forskjell på elevers mottagelse av tilbakemeldinger avhengig av hvor faglig dyktig eleven er. En utfordring fra dette er å se tilbakemelding som en dialog, i motsetning til monolog. Dette gjelder spesielt i møte med elever som ikke er like faglig dyktige. Vi har tidligere i denne oppgaven sett på hvor viktig det er at læreren også får tilbakemeldinger av eleven, slik at læreren kan oppdage eventuelle misforståelser.. Da kan læreren oppklare uklarheter og gå i tilbakemeldingsdialog med eleven. Imidlertid har lærerne mange klasser og elever samtidig, noe som kan gjøre det utfordrende å tilpasse tilbakemeldingsspråket til hver enkelt elev. Lærerne skal også utvide elevenes språk, og derfor må det være en balanse mellom tilpasset og utviklende ordvalg.

4.3. Elevforutsetninger

Lærerne forteller at elevforutsetningene er svært forskjellige og at dette har en sammenheng med hvilke elever som får mest utbytte av tilbakemeldingene. En nyansering som fremtrer i intervjuene, er hvor mangfoldige elevene er. Lærerne trekker fram at elevene er svært forskjellig når det gjelder selvregulering og ansvar for egen læring. En forutsetning for at tilbakemeldingene er innoom oppgave-, prosess-, og over i selvreguleringsnivået er at man har mottagelige elever som kan reflektere over egne læringsstrategier. Lærerne forteller at mange av elevene mangler selvreguleringsevner, og da blir det vanskelig for lærerne å gi tilbakemelding på selvregulering. På den andre siden er det vanskelig for elevene å lære mer hvis ikke lærerne utfordrer dem gjennom tilbakemelding på selvreguleringsnivået og forventer en refleksjon fra elevene. Samtidig uttaler også en av lærerne at noen elever aldri kommer dit i livet.

4.3.1 Eliteeleven

En nyansering lærerne trekker frem er at «flinke» elever får mer ut av tilbakemeldingen. I dette studiet kommer det fram at de faglig sterke elevene bedre forstår og kanskje dermed også får mer ut av tilbakemeldingene. Er det da behov for mer tilpasset tilbakemelding for elever som ikke er like faglig sterke? På den ene siden er det svært viktig at eleven får tilpasset opplæring, samtidig er det viktig at det ikke blir for enkelt for eleven, slik at hun/han fortsetter å utvikle seg. Det kan se ut som at faglig dyktige elever er bedre på selvregulering og dermed får mer ut av tilbakemeldingene. Lærerne trekker fram at de faglig dyktige elevene bedre forstår tilbakemeldingene, framfor de elevene som ikke så faglig flinke.

4.3.2. Tilpasset tilbakemelding

Siden lærerne opplever elevene svært forskjellig, kan det være et uttrykk for et behov for tilpasset tilbakemelding. Kanskje er det mangel på slik tilpasning som gjør at elevene ikke får noe utbytte av tilbakemeldingene. Hvis elevene opplevde at de hadde fått tilstrekkelig tilpasning, ville de muligens også forstått og benyttet seg av tilbakemeldingen på en bedre måte. Samtidig viser lærerne til eksempler på at elevene er passive og ikke benytter seg av muligheten for ekstra tilbakemelding fra læreren.4.3.3. Sårbarheten i en tilbakemelding
Lærerne opplever at negative tilbakemeldinger kan være veldig sårbart for noen elever. Dette gjelder særlig når de gis i en gruppe, og andre medelever hører på. Kanskje må lærerne være mer forsiktige med å gi korrektive tilbakemeldinger på et gruppeplan? Hattie og Timperley anbefaler individuell tilbakemelding framfor i grupper. Utfordringen er imidlertid, som lærerne poengterer, at RE-faget er omfattende, og de har lite tid til rådighet.

4.3.4. Kjønn

Et annet perspektiv som fremmer et behov for en nyansering av tilbakemeldingsmodellen, omhandler kjønnsdifferanser.. En av lærerne beskriver forskjeller mellom kjønnene når det gjelder hvilke tilbakemeldinger lærerne opplever de har behov for. L1 nevner begrepet «flink pike-syndromet», som hun understreker også kan gjelde gutter på lik linje med jenter. L1 trekker fram forskjellen mellom gutter og jenter i møte med tilbakemeldinger:

Det som er det rare er at jenter som hadde mye bedre kunnskaper fikk ikke det til på slutten (av skoleåret). Jenter tror alltid at de ikke strekker til, alt det de tenker ikke er bra nok. Det var så rart at ingen jenter som klagde. Mens det var gutter som klagde (på karakteren) L1.

Læreren peker på en klar forskjell mellom kjønnene vedrørende tilbakemeldinger, særlig i forhold til henvendelser og klager på karakterer. Jeg tolker henne dit hen at hun opplever det som at jentene har lav selvtillit og føler seg utilstrekkelige. Dette gjør at de ikke ser sin styrke, og trenger mye anerkjennelse fra læreren. Guttene på den andre side sier oftere fra om de ikke fikk den karakteren de ønsket seg. Læreren forundres over at det er så stor forskjell mellom kjønnene på mottagelsen av vurdering av læring.

Dette kan kanskje fortelle noe om at enkelte jenter har mer behov for tilbakemelding på personnivå gjennom ros, framfor enkelte gutter? På den andre siden sier læreren også at noen gutter óg er «flink pike». Kan dette muligens være en indikator på at elever som er «flinke» men ikke ser sin egen styrke, har et større behov for anerkjennelse og tilbakemelding framfor elever som kjenner sin egen styrke? Hvis formålet med modellen til Hattie og Timperley er å kunne gi tilbakemeldinger som hjelper elevene å bli klar over sin nåværende kunnskap for deretter å kunne bruke denne for å nå læringsmålet, vil det vel være viktig å hjelpe elever som ikke ser sin egen styrke til å se denne selv. Dette kan skje ved å gi elevene hjelp til egenvurdering, og hjelp til å forstå hvor de har sin styrke som en del av selvreguleringen.

Oppsummert er elevforutsetningene svært forskjellige og derfor kan Hattie og Timperleys modell fungere på enkelte elever. Det kan imidlertid se ut til at den fungerer best på de faglig sterke elevene, med høy grad av selvregulering. Derfor er det muligens et behov for økt grad av tilrettelagt tilbakemelding på elevenes nivå, slik at individuell tilbakemelding er det mest ønskelige. Elever som undervurderer sin egen faglige kompetanse kan se ut til å ha et større behov for tilbakemelding på personnivå.

4.4. Vurdering av læring

To av lærerne trekker frem erfaringer og tanker rundt når elever får en tilbakemelding sammen med en karakter. L2 beskriver sin frustrasjon over vurdering og karakterer, og deler sine erfaringer fra klasserommet:

Jeg synes det med vurdering er vanskelig på grunn av karakterer. Hvis det er en veldig svak karakter, er jeg litt redd for at det som leses sammen med karakteren, leses ut fra den karakteren man har fått. Man kan ha fått den samme vurderingen, men det er bare

karakteren man ser. Så det er utfordrende. Det jeg har opplevd er at hvis man gir tilbakemeldingen før man gir karakteren, så får de med seg den (L2).

Jeg tolker denne beskrivelsen slik at læreren synes vurdering er utfordrende, særlig når elevene i større grad er opptatt av hvilken karakter de har fått, enn av tilbakemeldingen. Hun har funnet en strategi for å nå frem med både tilbakemeldinger og karakterer, ved at hun gir tilbakemeldingene på et annet tidspunkt enn karakteren.

En påstand som kom frem under intervjuet var at karakteren ødelegger for elevenes vekst og utvikling. Det vil si at vurdering *for* læring blir viktigere, enn vurdering *av* læring med tanke på motivasjon. L1 sier: «Jeg mener dette faget (RE) skal være en slags motkultur mot dette strebersamfunnet. Karakteren er jo ikke viktigst ikke sant!». Alle lærerne fra intervjuene peker på karakterer som en faktor som gir støy for vurdering *for* læring. Elevene får mest ut av tilbakemeldingen hvis den er rettet mot vurdering *for* læring framfor vurdering *av* læring. Derfor er faglige tilbakemeldinger underveis viktig for elevenes videre læring. I virkeligheten kommer tilbakemeldingene oftere som vurdering *av* læring, som en del av karakteren, fremfor som vurdering *for* læring underveis i skoleåret.

Siden det offentlige skolesystemet benytter et karaktersystem, kan dette se ut til å ødelegge for effekten av vurdering for læring og tilbakemeldinger. Det er paradoksalt at vurderingsforskriften krever vurdering for læring og gode tilbakemeldinger, når skolesystemet er organisert etter karakterer og periodeplaner. Dette ser ut til å gjøre det svært vanskelig for lærerne som skal både vurdere for og av læring. Hvis vurdering for læring er lovpålagt, burde det kanskje sees nærmere på hvordan skolen er organisert, og foretas en evaluering av om dette er gjennomførbart i praksis?

4.5. Oppsummering

Ut fra analysen av empirien fra lærerne ser vi at modellen fortsatt kan nyanseres.

For det første er det nødvendig med en fagtilpasning for RE-faget. Modellen (figur 1) mangler fokus på fagkontekst for tilbakemeldingen. Dette perspektivet påvirker lærernes tilbakemeldingspraksis. Særlig i fag som RE, som har holdningskompetanse som mål i tillegg til annen kunnskap. Tidsaspektet i RE-faget påvirker også lærernes praksis, og derfor er dette også en viktig nyanse som mangler ved modellen.

For det andre er lærerforutsetningene svært forskjellige, og noen lærere ser ut til å tilpasse seg elevenes forutsetninger og derfor klare alle fire tilbakemeldingsnivåene. De tre lærerne jeg intervjuet har forskjellige strategier for å gi tilbakemeldinger. L1 ser ut til å i høy grad tilpasse tilbakemeldingene etter eleven, og gir mye tilbakemeldinger på prosessen. L2 vektlegger ut fra mine data mer fokus på tilbakemelding på oppgave-, produkt- og personnivå. L3 vektlegger prosess- og personnivå i større grad.

For det tredje er elever svært forskjellige, og kjønn kan også være en faktor som krever tilpasninger. Dette gjelder særlig i forhold til elevenes ulike selvreguleringsnivåer.

For det fjerde er skolesystemet påvirket av vurdering av læring gjennom karaktersystemet. Karakterer kan ødelegge for elevenes selvregulering, og jeg synes det burde vært mer fokus på hvordan gi gode tilbakemeldinger når elevenes oppmerksomhet er mest rettet mot karakterer.

Oppsummert påvirkes lærernes tilbakemeldingspraksis av fagkontekst, tid, lærer- og elevforutsetninger, og av vurdering av læring.

5.0 Kapittel 5, Avslutning

I dette kapittelet vil jeg begynne med å oppsummere hovedfunnene mine, og svare på oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg trekke frem mulige konsekvenser for hovedfunnene på et mikro- og makronivå. Jeg vil avslutte dette kapittelet med å gjøre rede for tekstens begrensinger, og for videre forskning.

5.1 Problemstilling og hovedfunn

I denne studien har jeg ønsket å finne svaret på følgende problemstilling:

Hvilke perspektiver har tre faglærere på tilbakemelding innenfor vurdering for læring i religion- og etikkfaget?

Jeg har i arbeidet med denne masteroppgaven kommet frem til fire hovedfunn gjennom analyse og drøfting. Første hovedfunn er at en *fagtilpasning* er nødvendig. Lærerne ser behov for at tilbakemeldingspraksisen tilpasses fagkonteksten, i dette tilfellet RE-faget. Tilpasningen blir særlig viktig i dette faget, da det er et kunnskaps- og holdningsdannende fag. At det også er nettopp et holdningsdannende fag betyr at det må legges mer vekt på og er et større behov for tilbakemelding på personnivå, spesielt med tanke på eliteelever som ikke ser sin egen styrke. Tidsaspektet i RE-faget påvirker også lærenes perspektiver på tilbakemelding.

Det andre hovedfunnet er at *lærerforutsetningene er forskjellige* når det gjelder å gi tilbakemeldinger, også på samme skole. Særlig er dette en utfordring med tanke på språk i en tilbakemeldingsdialog. Det kan lett oppstå misforståelser. Lærerne beskriver deres tilbakemeldingspraksis som utfordrende og tidkrevende, men i aller høyeste grad viktig.

Tredje hovedfunn er at *elevene har forskjellige elevforutsetninger*, og dette påvirker lærernes tilbakemeldingsperspektiver. Det betyr at lærerne ser behovet for tilpasning av tilbakemeldingene, spesielt i forhold til elevenes selvreguleringsevner. Lærerne er svært bevisst på at elever er forskjellige, og at mange elever mangler selvregulering og dermed sliter med å evaluere seg selv.

Det fjerde hovedfunnet er at *praksisen med vurdering av læring gjør det utfordrende for lærerens tilbakemeldingspraksis*. Med dette mener jeg at det ikke er lagt godt nok til rette for

vurdering *for* læring gjennom tilbakemeldinger i dagens skolesystem, da dette systemet er mer rettet mot vurdering *av* læring.

Svaret på problemstillingen kan derfor oppsummeres i følgende fire hovedperspektiver på vurdering for læring og tilbakemelding; tilpasning av fagkontekst, ulike lærer- og elevforutsetninger og vurdering av læring som problematiserende praksis.

Oppsummert kan lærerne benytte viktige aspekter ved Hattie og Timperleys modell i praksis, men det er urealistisk å tro at lærere skal kunne gi perfekte tilbakemeldinger til alle elever på alle nivåer. Dette er fordi enkelte elever ikke ser ut til å ha nok selvreguleringsevner, RE-faget er lite, språket kan være en utfordring i møtet mellom lærere og elever, og vurdering av læring gjennom karakter påvirker lærernes tilbakemeldingsperspektiver. Modellen bør derfor kun benyttes med flere nyanseringer inn mot RE-faget, og med en kritisk tilnærming.

5.2 Mulige konsekvenser for hovedfunnene

Jeg vil starte med å rette fokuset mot et mikronivå (klasseromsnivå), for deretter utvide til et makronivå (samfunnsnivå). På et mikronivå kan en mulig konsekvens i skolen være at læreren må sette av mer tid til tilbakemeldinger. Han eller hun bør også være bevisst på hvor stor kraft en tilbakemelding kan ha. Samtidig trenger lærerne rom og opplæring for å kunne gjøre dette. Tid er derimot en mangelvare i skolen, og det kan derfor være vanskelig å gjennomføre i praksis. En utfordring blir hvordan lærerne kan tilpasse tilbakemeldingene til tiden de har til rådighet. Grepene krever i større grad at lærerne legger opp til dialogisk tilbakemelding. En annen implikasjon er at dette krever gode kommunikasjonsevner. Alle elever er ulike og har rett på tilpasset tilbakemelding. En lærer har vanligvis ansvar for flere klasser, og skal kunne gi individuelt tilpassede tilbakemeldinger til alle. Dette krever mye ressurser og gode lærerforutsetninger. Når jeg får inntrykk av at gode tilbakemeldinger er nødvendig og viktig, samtidig som lærerne ikke får tiden til å strekke til, konkluderer jeg med at tilbakemeldingsevner kan betraktes som en dyd hos lærerne. Det vil igjen si at en lærer må øve seg for hele tiden å utvikle sine ferdigheter innen tilbakemelding og vurdering for læring. Det finnes så mange ytterpunkter som kan gjøre at en tilbakemelding ikke er effektiv. Det vil si at det må være en balanse mellom blant annet engasjement og passivitet, og mellom for mye informasjon i tilbakemeldingene og for lite. Lærerne jeg intervjuet, som hadde ulik erfaringslengde, hevdet alle at det er vanskelig å gi gode tilbakemeldinger som elevene forstår. Derfor konkluderer jeg også med at tilbakemelding ikke bare er en dyd en lærer hele

tiden kan bli bedre på, men at man òg må tilpasse tilbakemeldingene etter situasjon og kontekst. «Phronesis», eller praktisk klokskap i en situasjon, tror jeg er helt nødvendig i denne sammenhengen. En siste mulig konsekvens jeg vil trekke frem på mikronivå er at det vil være hensiktsmessig å øke fokuset på elevenes selvregulering gjennom egenvurdering, samt på forskjellige læringsstrategier.

På et makronivå er såkalte drop-outs, elever som forlater skolen før endt studium, et stadig økende problem i den videregående skolen. Dette kan si noe om hvor viktig det er med vurdering for læring og tilbakemeldinger som inspirerer elevene for å lære mer. På denne måten kan elevene få drivkraft til å fortsette. Lærernes utsagn er ikke representativt for alle lærere, men sier likevel noe elementært om hvor viktig tilbakemelding er og hvor stor effekt det kan ha i skolen. En mulig konsekvens av denne forskningen vil derfor være at lærerutdannelsen bør legge et større fokus på hvordan en som lærer kan gi gode tilbakemeldinger, og på vurdering for læring og hvordan skolen kan tilrettelegge for at lærerne får kompetanse og tid til en bærekraftig vurderingskultur.

5.3 Tekstens begrensinger

Jeg vil nå se på noen av denne avhandlingens begrensninger, ting jeg ser kunne vært gjort annerledes når jeg i etterkant evaluerer mitt eget arbeid. Jeg kunne benyttet meg av andre teoretiske tilnærminger for å nyansere begrepet tilbakemelding. Hoveddelene i denne oppgaven er nært knyttet opp mot Hattie og Timperleys modell, og er derfor av teoretisk art. Andre begrensninger ved forskningen er det noe smale utvalget av lærere, som gjør at hovedfunnene ikke kan generaliseres og direkte overføres til andre lærere. Jeg kunne med fordel ha t benyttet flere metoder, som for eksempel observasjon eller undersøkelser, for å teste hovedfunnene.

5.4 Videre forskning

I avsnittet *tidligere forskning* (kapittel 1.5) henviste jeg til Roar Engh, som hevder at det finnes lite forskning på vurdering for læring i norsk skole, og som etterlyser mer fokus på temaet. Dette ser også jeg behovet for, og jeg vil derfor gi noen eksempler på mulige vinklinger for videre forskning. I dette studiet har lærernes perspektiver ligget til grunn for det empiriske materialet. Det hadde vært spennende og relevant å forske på elevenes opplevelser med vurdering for læring og tilbakemelding, med samme utgangspunkt som i denne oppgaven. Det hadde også vært spennende å forske på tilbakemelding i ulike fagkontekster og alderstrinn. Jeg ser et behov for mer kvantitative undersøkelser i norsk skole

for å sammenligne funnene med Hattie og Timperleys arbeide og med kvalitativ forskning, for å se flere sammenhenger og få en dypere forståelse for tilbakemelding i norsk skole. Det hadde vært spennende å sammenligne hovedfunn ved flere og andre skoler. Det hadde også vært interessant å undersøke sammenhengen mellom selvregulering og tilbakemelding. En annen vinkling kunne vært tilbakemelding i lys av perspektiver som kjønn, tid og skolesystem. En siste spennende sammenligning kunne vært å forske på hvordan vurdering *for* og *av* læring påvirker hverandre.

5.5 Avsluttende refleksjoner

Denne studien har vist meg at vurderingsfeltet er svært komplekst og at det ikke er alt som kan vurderes, slik jeg pekte på i avhandlingens innledning. Holdninger i RE-faget er vanskelig å vurdere summativt, men det finnes gode muligheter for vurdering for læring gjennom bruk av tilbakemelding. Gjennom denne avhandlingen har jeg som kommende lærer blitt mer bevisst på viktigheten av vurdering for læring og kraften av tilbakemelding i RE-faget. Den har gitt meg et økt engasjement for å hjelpe elevene gjennom deres læringsprosess ved bruk av tilbakemeldinger og vurdering for læring. Jeg er takknemlig for de intervjuede lærernes perspektiver, og hva denne prosessen har lært meg. Forhåpentligvis vil dette gjøre meg til en bedre lærer, som kan bidra positivt til en god læringsprosess hos elevene.

Litteratur- og kildeliste

Black, P., & Wiliam, D. (1998): *Inside the black box –Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King`s College London School of Teacher Education, publisert av: GL Assessment (s 1-21)

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2002). *Working Inside the Black Box- Assessment for learning in the classroom*, London: King`s College London School of Teacher Education, publisert: GL Assessment (s 1-24)

Engh, R. (2011), *Vurdering for læring i skolen, på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*, Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Førre, H. S. og Solberg, M. (2014) *Motivasjon*, upublisert, PPU utviklingsoppgave Høyskolen i Østfold

Forskrift til Opplæringsloven, Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring, (1 juli 2009) Oslo, Hentet 20.02.2015 fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Gamlem, S. M., (2015) Kapittel 7 Tilbakemeldingsnivå og tidsspenn i *Tilbakemelding for læring og utvikling*, Oslo: Gyldendal forlag

Hattie, J. og Timperley H., (2013) dansk oversettelse av artikkelen «The power of feedback» av Søren Søgaard, kapittel 1, Styrken ved feedback i: *Feedback og vurdering for læring*, Frederikshavn: Dafolo forlag

Hattie, J. og Timperley, H., *The power of feedback* (2007), 81 Review of Educational Research, Vol. 77, s 81–112, University of Auckland, hentet fra:
http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Taimperley_2007_Power_of_Feedback%5B1%5D.pdf

Høgskolen i Volda, om forfatter Gamlem, S.M., hentet 10.05-15 fra:

<http://www.hivolda.no/hivolda/om-hogskulen/sok-etter-tilsette/?&displayitem=596&module=admin>

Johannesen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen L., (2010) *Samfunnsvitenskapelig metode*, 4 utgave, Oslo: Abstrakt forlag

Kvale, S. og Brinkmann, S. *Det kvalitative forskningsintervju* (2009), Oslo: Gyldendal forlag, 2 utgave, 3. opplag

Lied, L. I. og Lied, S. (2010) *Vurdering i RLE* Dobson, S. og Engh, R. (red.), i *Vurdering for læring i fag*, Kristiansand: Høgskoleforlaget, s 124-135

Nasjonal digital læringsarena (2014) Forfatter: Hege Røyert, hentet 29.03.2015 fra <http://ndla.no/nb/node/25440>

Stortingsmelding. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*, Oslo, Kunnskapsdepartementet, hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Store norske leksikon, (2014, 18. februar). Hentet 17. april 2015 fra

<https://snl.no/metaanalyse>.

Tønsberg blad, Engh, R., *En stille revolusjon*, publisert 17.03.2011, hentet 30.04-15 fra:

<http://www.tb.no/meninger/debattartikler/en-stille-revolusjon-1.6107607>

Utdanningsdirektoratet, hentet 10.05-15 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Timetall/?read=1>

Utdanningsdirektoratet, Læreplan i religion og etikk, publisert: 01.08.2006, hentet 10.05-15 fra: http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett_visning/

Utdanningsdirektoratet, publisert: 02.07.2014, hentet 10.03-15 fra:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Videoforedrag/Vurderingspraksis-i-skolen1/Videoforedrag-Gordon-Stobart-Feedback-that-helps-learning/>

Utdanningsdirektoratet, publisert: 02.07.2014, hentet: 15.03-15 fra

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Videoforedrag/Vurderingspraksis-i-skolen1/Videoforedrag-Dylan-William-Assessment-for-Learning/>

Utdanningsdirektoratet, publisert: 13. april 2015, foredrag av Gamlem, S.: Tilbakemelding for elevers læring og utvikling, hentet: 2.mai-15 fra: <https://vimeo.com/125227085>

Utdanningsdirektoratet, publisert: 18.08.2014, hentet: 10.03-15 fra

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Tilbakemelding-og-veiledning/Tilbakemelding-og-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet, publisert: 27.10.2011, hentet: 14.05-15 fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20202011.pdf>

Utdanningsdirektoratet, publisert: 29.11.2011, hentet: 15.03-15 fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/35143/Sammendrag%20the%20power%20of%20feedback%203.pdf>

Samtykkeerklæring

Avtale mellom forskere: Margrethe Solberg og informanter

Forskningsprosjekt til bruk i en masteroppgave på MF.

Jeg godtar at intervjuet kan bli benyttet i oppgaven som data. Forskingen er anonym og alle personlige opplysninger, lydopptak vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt.

Tlf: _____

Jeg samtykker/godtar denne avtalen:

Underskrift og dato

Intervjuguide

(Johannesen 2010:137)

Variabler

- Relevant utdannelse?
- Ansiennitet som RE-lærer?

Informer: alle spørsmålene er rettet mot RE-faget

Spørsmål:

1. Hva tror du gjør at elevene ønsker å lære?
2. Hva er viktig at du som lærer gjør for å gi elevene lærelyst?
3. Beskriv drømmeeleven?
4. Hva er en god time for deg?
5. Når opplever du at du "mister" elevene i undervisning (de mister interesse, mister forståelsen)?
6. Er det noen bestemte arbeidsmåter som elevene liker ekstra godt?
7. Er det noen arbeidsmetoder du har dårlige erfaringer med?
8. Hvordan erfaringer har du med framovermeldinger/tilbakemeldinger (forklar)?
9. Hva tenker du om bruk av veiledning?
10. Hvilke erfaringer har du med veiledning?
11. Hvordan erfaringer har du med elevenes selvregulering, og «ansvar for egen læring»?

Avslutning

- Gi rom for spørsmål fra informanten og avsluttende kommentar
- Tilbakemelding fra informanten, eller noe han/hun ikke har fått fram i løpet av intervjuet