

Muntlige tilbakemeldinger i norskfaget

En videostudie av fem klasserom

Marie Nordgaard Dåsvatn



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Muntlige tilbakemeldinger i norskfaget

En videostudie av fem klasserom

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Marie Nordgaard Dåsvatn

© Marie Nordgaard Dåsvatn

2016

Muntlige tilbakemeldinger i norskfaget – En videostudie av fem klasserom

Marie Nordgaard Dåsvatn

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke norsklæreres gode muntlige tilbakemeldinger. Forskning på tilbakemeldinger er ofte generell, men denne studien er knyttet til norskfaget, og søker å finne kjennetegn på hvordan gode tilbakemeldinger blir gitt i norsktimene. Målet med oppgaven er å besvare problemstillingen *Hva kjennetegner gode muntlige tilbakemeldinger i norskfaget?* Studien konsentrerer seg om tilbakemeldingspraksisen til fem norsklærere som er identifisert som gode på tilbakemeldinger, og undersøker hva disse norsklærerne gjør når de gir muntlige tilbakemeldinger i undervisningen: hvilket norsktematisk fokus lærerne har, og hvilken undervisningsform tilbakemeldingene blir gitt i. Problemstillingen blir besvart gjennom videoobservasjon og videoanalyse av innhentet videodata fra fem klasserom på 8. trinn. Tilbakemeldingene de utvalgte lærerne gir, blir analysert ut fra innholdet og hva de retter seg mot (oppgave, prosess eller person). Studiens teoretiske utgangspunkt er teori på tilbakemelding, særlig tilknyttet muntlige tilbakemeldinger i klasserommet.

Analysen av hvilke typer tilbakemelding lærerne gir, viser at de fleste gode tilbakemeldingene er rettet mot oppgaven elevene arbeider med, og ikke mot prosess eller person. Videre viser analysen at det blir gitt flere tilbakemeldinger innenfor undervisningstemaet argumentasjon, enn på skjønnlitterære tema. Tilbakemeldingene på argumentasjon er oftere enn innenfor skjønnlitteratur, forslag til hvordan eleven kan forbedre seg. I tillegg peker analysen på at de fleste muntlige tilbakemeldingene blir gitt mens elevene skriver tekst, og ikke i klassesamtaler eller på elevens muntlige utsagn. Oppgaven antyder at selv om norsklærerne gir gode tilbakemeldinger på ulike måter, har de et forbedringspotensial når det gjelder å utvide eget tilbakemeldingsrepertoar. Elevene skal ha tre karakterer i norskfaget, og har derfor behov for å vite hvordan de ligger an og hvordan de kan forbedre seg, på alle områdene i faget.

Forord

Takk for meg, Blindern! Fem års studier har gått fort, men det har likevel vært innholdsrike og lærerike år – ikke minst dette siste masteråret. I den anledning har jeg mange å takke.

Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere Kirsti Klette og Marte Blikstad-Balas. Dere har hele tiden vært positive og interesserte i prosjektet, noe som har inspirert meg veldig. Takk for motiverende og verdifull veiledning. I denne oppgavens ånd vil jeg spesielt fremheve deres innholdsrettede forbedringsforslag – de har vært gull verdt! Jeg vil også takke LISA-gjengen. Det har vært både nyttig og fint å delta på masterseminar og kode videomateriale sammen på LISA-prosjektet. Jeg har lært mye av dere, både om masterskriving og god undervisning. Jeg setter også stor pris på at jeg har fått benytte LISA-materialet i masterstudien min.

Jeg vil takke både venner og familie for all støtte underveis i prosessen. Først vil jeg rette en stor takk til tante Anne, for grundig gjennomlesning og nyttige innspill. Jeg vil også trekke frem korrekturleserne mine: Jarl Vidar, Ingrid, Ingebjørg og Silje. Takk for at dere tok dere tid og for deres sylskarpe blikk. Takk også til Eivind for hjelp med Excel. Også vil jeg takke deg spesielt, Leif Andreas. Takk for at du gjør hverdagen så fin og lattermild.

En stor takk fortjener også Edel Kristine, Berthine og Charlotte. For alle lange lunsjer og engasjerende samtaler i løpet av disse fem årene på Blindern – det hadde ikke vært det samme uten dere.

Blindern, mai 2016

Marie Nordgaard Dåsvatn

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Temavalg og norskdidaktisk relevans	1
1.2	Problemstilling	1
1.3	Kart for videre lesing	3
2	Teori	4
2.1	Vurdering i norskfaget	4
2.2	Tilbakemeldinger i klasserommet	5
2.3	Begrepsavklaring	8
2.4	Gode tilbakemeldinger – teoretiske perspektiver	9
2.5	Betydningen av tilbakemeldinger	11
2.5.1	Typer tilbakemelding	14
2.6	Relevant forskning	17
2.7	PLATO – kodingsmanual	22
2.8	Analysekatogrier	24
3	Metode	26
3.1	En videoobservasjonsstudie – hvorfor videoobservasjon?	26
3.1.1	Forskningsdesign	27
3.2	LISA-prosjektet	27
3.2.1	Kamerabruk	28
3.2.2	Innsamling av videodata	29
3.2.3	Kriterier for utvalg av datamateriale	30
3.2.4	Utvalg	30
3.3	Videoobservasjon som metode	31
3.3.1	Videoobservatørrollen	32
3.4	Gjenbruk av videodata – annengenerasjonsforsker	33
3.5	Analyse av datamaterialet	34
3.5.1	Analysestrategi/-metode	35
3.5.2	Avklaring av analysekatogrier	37
3.5.3	Transkribering og anonymisering av videoopptak	39
3.6	Validitet og reliabilitet	40
3.6.1	Validitetstrusler	40
3.6.2	Indre validitet	41
3.6.3	Ytre validitet	41
3.6.4	Begrepsvaliditet	42
3.6.5	Reliabilitet	42
4	Analyse	45
4.1	Introduksjon	45
4.1.1	Analysekatogrier	45
4.2	Kontekstualisering av timene	47
4.3	Lærernes tilbakemeldinger: Analyse og mønstre	50
4.3.1	Tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå	50
4.3.2	Eksempler på tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå	53
4.3.3	Spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag	57
4.3.4	Eksempler på spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag	60
4.4	Lærernes tilbakemeldinger – profiler og mønstre	64
4.5	Sammenligning av profiler	67
4.5.1	Camilla og Dora	67
4.5.2	Arne og Bodil	69

4.5.3 Edel.....	70
4.6 Sammenfatning av analysen.....	71
5 Diskusjon	73
5.1 Norsk lærernes tilbakemeldinger i lys av forskning	74
5.1.1 Typekategoriene	74
5.1.2 Innholdskategoriene	76
5.2 Tematisk fokus.....	77
5.2.1 Argumenterende tekster	77
5.2.2 Skjønnlitteratur.....	80
5.3 Undervisningsform.....	82
5.3.1 Muntlige tilbakemeldinger på elevtekster	82
5.3.2 Tilbakemeldinger i klassesamtaler og på muntlighet	84
6 Avslutning.....	86
6.1 Hovedfunn og konklusjon.....	86
6.2 Videre forskning.....	87
6.3 Didaktiske implikasjoner.....	88
Litteraturliste.....	91
Vedlegg / Appendiks.....	97

Figurer

Figur 1 <i>A model of feedback to enhance learning</i> (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).....	12
Figur 2 Kameravinkler i LISA-materialet.....	29
Figur 3 Lærernes tilbakemeldinger: Typekategoriene	51
Figur 4 Lærernes tilbakemeldinger: Innholdskategoriene	58
Figur 5 Lærereprofiler: sammenstilte analysekategorier	66

Tabeller

Tabell 1 Fire typer tilbakemelding (Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007).....	14
Tabell 2 <i>The element of Feedback</i> , oversatt fra PLATO-manualen (Grossman, 2015, s. 18, min oversettelse)	23
Tabell 3 Forskningsdesign	27
Tabell 4 Utvalgte skoler	30
Tabell 5 Analysekategorier for lærernes tilbakemeldinger	45
Tabell 6 Lærerinformasjon.....	49
Tabell 7 Lærernes tilbakemeldinger: Typekategoriene.....	50
Tabell 8 Varighet per tilbakemelding: Typekategoriene.....	52
Tabell 9 Lærernes tilbakemeldinger: Innholdskategoriene.....	57
Tabell 10 Varighet per tilbakemelding: Innholdskategoriene.....	59
Tabell 11 Analysekategoriene sammenlagt.....	65

1 Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

Noe som lenge har opptatt utdanningsforskere, er den effekten tilbakemeldinger har på elevers læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Vi vet at tilbakemeldinger er viktige og at de kan påvirke elevenes læring på en positiv måte. Vi vet imidlertid også at ikke alle tilbakemeldinger er like gode eller har positiv effekt (Kluger & DeNisi, 1998). Hattie og Timperley (2007) understreker at det å gi en god tilbakemelding kan være utfordrende, og at lærere derfor er avhengige av kompetanse i å gi tilbakemeldinger. Wiliam (2010) hevder at kvaliteten på tilbakemeldingene er viktigere enn kvantiteten, noe også Hattie & Timperley (2007) vektlegger. Tilbakemeldingene bør gis på en spesiell måte, og bør være fagspesifikke.

I denne oppgaven er jeg opptatt av de muntlige tilbakemeldingene som gis i klasserommet. Dysthe og Hertzberg (2009, s. 39) påpeker at det er lite forskning på slike muntlige tilbakemeldinger: ”Hva slags respons som faktisk gis i norske klasserom, har vi (...) lite forskningsbasert kunnskap om”. Svanes og Skagen (2016) viser til at mye av forskningen som blir gjort på tilbakemeldinger, for sjeldent tar hensyn til klasserommet og hvorvidt fagenes egenart påvirker lærernes tilbakemeldinger. Derfor ser det ut til å være et behov for klasseromsforskning på muntlige tilbakemeldinger i en norsk kontekst, særlig knyttet til hvordan tilbakemeldinger gis i ulike fag. Fordi dette er en norskdidaktisk masteroppgave, er det naturlig at fokuset vil ligge på de muntlige tilbakemeldingene i *norskfaget*.

Gitt norskfagets størrelse og egenart, er det paradoksalt at det finnes lite norskdidaktisk litteratur på feltet. Når det skrives om tilbakemeldinger i norskfaget, er det ofte tilknyttet skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster, da gjerne i mer avsluttende vurderingssituasjoner som for eksempel heldagsprøver. Derfor ser jeg også et behov for mer forskning på de *muntlige* tilbakemeldingene som skjer hver dag i norskklasserommet.

1.2 Problemstilling

Som lektorstudent har jeg i flere praksisperioder opplevd utfordringer med vurdering i norskfaget. Jeg har blant annet erfart at praksisveileder, medstudent og jeg har vurdert samme elevtekst helt ulikt. Denne erfaringen har gjort meg spesielt oppmerksom på utfordringene med vurdering i norskfaget, siden faget sies å mangle et vurderingsfelleskap. I mitt arbeid

som forskningsassistent på forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement, se Blikstad-Balas, Klette, og Roe (2015)), ble jeg enda mer opptatt av alle de *mundlige tilbakemeldingene* som gis i klasserommet. Som forskningsassistent kodet jeg store mengder videodata for ulike egenskaper ved god undervisning. En av egenskapene det ble kodet for, var nettopp tilbakemeldinger. Underveis i dette arbeidet, ble det funnet at oppsiktsvekkende mange tilbakemeldinger i datamaterialet, ifølge LISAs kategorier, er tilbakemeldinger på lavt nivå. Dette funnet førte til at jeg ble nysgjerrig på de få lærerne som ble vurdert høyt på tilbakemeldinger, og gjorde at jeg ønsket å fokusere på de lærerne som ga de *gode tilbakemeldingene*.

Behovet for klasseromsforskning på fagspesifikke tilbakemeldinger, og nysgjerrigheten på norsklæreres gode tilbakemeldinger, munnet ut i denne problemstillingen: *Hva kjennetegner gode muntlige tilbakemeldinger i norskfaget?*

For å besvare problemstillingen skal jeg se på de lærerne som er gode til å gi tilbakemeldinger, og hva de gjør når de gir muntlige tilbakemeldinger. At jeg fokuserer på de gode lærerne, vil påvirke utvalget mitt. Utvalget vil bestå av de lærerne som har blitt vurdert som gode ifølge LISAs kategorier. Selv om lærerne har blitt vurdert høyt, gir de ikke utelukkende gode tilbakemeldinger. Likevel gir de flest gode tilbakemeldinger av alle lærerne i LISA-materialet, noe som gjør disse lærerne mest interessante. Derfor vil lærerne som *bare* gir tilbakemeldinger på lavere nivå, bli utelatt fra utvalget. Jeg tror det har større didaktisk verdi å undersøke systematisk de få situasjonene som er identifisert som spesielt gode, enn å se på alle de som ble kategorisert som mindre gode. Det vil være lettere å lære av de som er flinke, enn å lære av andres feil.

Det finnes mange interessante aspekter ved tilbakemelding, og ved å avgrense meg til de lærerne som har gitt *gode muntlige tilbakemeldinger*, velger jeg bort flere av dem. Blant annet vil jeg ikke se på hvordan tilbakemeldinger kan motivere elever, eller se på om tilbakemeldingene norsklærerne gir, samsvarer med kriterier gitt i forkant. Jeg er også klar over at differensiering og vurdering går hånd i hånd, men jeg velger å se bort fra hvordan læreren tilpasser tilbakemeldingene sine til de enkelte elevene. Jeg kjenner ikke elevene og deres bakgrunn, og derfor kan jeg heller ikke vite om tilbakemeldingen egner seg for den enkelte elev.

Jeg har valgt å besvare problemstillingen med videoobservasjon og –analyse, av videomateriale fra norske 8.-klasserom, innhentet skoleåret 2014-2015. For å få frem ulike aspekter ved de gode lærernes tilbakemeldinger, velger jeg å bruke flere analysekategorier. Mens noen analysekategorier er valgt for å få frem *hva* tilbakemeldingene retter seg mot (oppgave, prosess eller person), går de andre kategoriene mer i dybden og sier noe om *innholdet* i tilbakemeldingene.

1.3 Kart for videre lesing

Dette kapitlet har presentert oppgavens norskdidaktiske relevans, tema og problemstilling. Temaet er norsklæreres muntlige tilbakemeldinger, og jeg vil studere nærmere hvordan lærere som har blitt vurdert som gode, gir muntlige tilbakemeldinger til sine elever. I kapittel to tar jeg for meg studiens teoretiske grunnlag, noe som vil benyttes til å utarbeide analysekategorier, og senere til å diskutere mine funn. I tillegg gjør jeg rede for relevant forskning på temaet, noe som kan gi noen indikasjoner på hva jeg finner. I kapittel tre vil masterstudiens forskningsdesign presenteres, og den metodiske fremgangsmåten vil legges frem. Det vil også gjøres rede for fordeler og ulemper ved det å gjenbruke videodata, som jeg gjør i denne studien. Studiens validitet og reliabilitet vil også diskuteres i dette kapitlet.

Kapittel fire presenterer analysen av studiens datamateriale, og de mønstrene jeg finner der. Her viser jeg hvordan lærerne i utvalget gir tilbakemeldinger, og hva tilbakemeldingene retter seg mot. I kapittel fem trekker jeg tråder mellom studiens hovedfunn og teori fra kapittel to. I tillegg vil jeg trekke inn relevant norskdidaktisk teori. Jeg vil altså diskutere hovedfunnene i lys av både teori om tilbakemeldinger og norskdidaktisk forskning.

Avslutningsvis, i kapittel seks, vil jeg sammenfatte studien ved å oppsummere hovedfunn og presentere konklusjonen for denne masterstudien. I tillegg vil jeg komme med forslag til videre forskning, og diskutere studiens didaktiske implikasjoner. Der argumenterer jeg for at norsklærerne i større grad må være bevisste på å gi spesifikke tilbakemeldinger til elevene, og innholdsrettede forslag til forbedring. Særlig gjelder dette i muntlighet og i skriving av skjønnlitterære tekster.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg ta for meg begrepet *tilbakemelding* og vise til relevant forskning og teori som omhandler undervisvurdering, og bruk av tilbakemeldinger i klasserommet.

Kapitlet starter med en kontekstualisering, hvor jeg vil vise til læreplanen i norsk og den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Deretter kommer en begrepsavklaring, før jeg vil ta for meg internasjonal forskning på vurdering og tilbakemeldinger i klasserommet generelt, og i norskfaget spesielt. Kapitlet vil munne ut i analysebegreper til analysen av datamaterialet.

2.1 Vurdering i norskfaget

Norskfaget står i en særstilling i norsk skole. På ungdomsskolen, 8.-10. årstrinn, skal elevene ha 398 timer norskundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Norsk er altså det faget med desidert flest timer, 85 flere enn i matematikk, som er nest største fag. I tillegg skal det på ungdomsskolen gis karakter i både norsk muntlig og norsk skriftlig hovedmål og sidemål.

Fjørtoft (2014) hevder at norsklærere er forpliktet til å granske hva slags effekt vurderingen har på elevenes individuelle mestring og forståelse i faget. Han klargjør at Vurdering for Læring (VfL) ikke bare er metoder og praksiser å vurdere på, men også en mental innstilling hos læreren. Dette forklares slik (s. 274): ”Det handler om å se muligheter for vekst og utvikling i alle situasjoner der læring foregår”. Fjørtoft (2014) understreker også betydningen av å gjøre vurderingen i norskfaget valid. Derfor mener han at norsklærere bør ha ”et bredt spekter med bevis for læring fra den enkelte elev” (Fjørtoft, 2014, s. 279). Kanskje kan en forvente at dette spekteret bør være spesielt bredt i norskfaget, på grunn av det høye timetallet og de tre ulike karakterene innenfor samme fag. Fjørtoft (2014, s. 297) oppfordrer norsklærere til å være ”en opportunistisk vurderer”. Med dette mener han at norsklærere må benytte enhver gyldige mulighet til å samle bevis på elevenes læring (Afflerbach, 2007; Fjørtoft, 2014). Slik bevisinnhenting kan innebære å stille strategiske spørsmål til elevenes arbeid i klasserommet, vurdere muntlige elevsvar og å overhøre elevs spontane samtaler om faglige tema (Fjørtoft, 2014). Jeg legger til grunn for denne studien at undervisvurdering i norsk også bør foregå i klasserommet hver dag, og ikke bare i særskilte vurderingssituasjoner som heldagsprøver og muntlige fremføringer. Dette er i tråd med Brevik og Blikstad-Balas

(2014), Utdanningsdirektoratet (2014, 12. juni) og Nusche, Earl, Maxwell, og Shewbridge (2011).¹

For å vise norskfagets relevans for muntlige tilbakemeldinger i klasserommet, vil jeg trekke frem et kompetansemål fra Læreplan i norsk fra 8.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Her er et kompetansemål under *muntlig kommunikasjon*: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering”. Dette kompetansemålet er et eksempel på at elevene blant annet skal kunne delta i litterære samtaler. For at elevene skal kunne beherske denne kompetansen vil det være viktig å vite hva som er gode tolkninger av en litterær tekst, og hvordan en bør samtale om dette. Derfor kan lærerens tilbakemelding til elevene og klassen underveis i samtalen, være en underveisvurdering for at elevene kan nå målet. Et eksempel kan være at læreren begrunner spesifikt hvorfor et elevbidrag er bra, og i tillegg kommer med et innholdsrettet forslag til hvordan elevsvaret kunne blitt enda bedre: ”Så fint at du ser at teksten kan handle om vennskap. Prøv å få med en begrunnelse for hvorfor du mener det. Dette kan for eksempel være et sitat fra teksten”. Norskklærere kan gi gode tilbakemeldinger på ulike måter, og dette er bare ett av mange eksempler.

2.2 Tilbakemeldinger i klasserommet

I evalueringen av Reform 97 undersøkte Klette (2003) bruken av ros og verdsetting av elever på barne- og ungdomsskolen. Hun fant at bruken av ros var hyppig på barnetrinnet, og så både eksempler på kollektiv ros og ros rettet mot individ. På ungdomstrinnet var det mindre bruk av ros, men dersom den ble gitt, var den i større grad knyttet mot enkeltprestasjoner, som for eksempel ”Flott levert, Per” (Klette, 2003, s. 49). Klette (2003) registrerte også hyppig bruk av allmenn ros på barnetrinnet, som ”Fint!”, ”Bra!” og ”Dere er kjempeflinke!”. Gamlem og Smith (2013) skriver at denne studien, blant flere, viste behovet for å øke læreres vurderingskompetanse.

I 2007 startet Utdanningsdirektoratet prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Hopfenbeck, Thronsen, Lie, og Dale (2009) skriver at prosjektets mål var å utvikle modeller for vurdering hvor tilbakemeldinger til elevene blir en gjennomgående del av opplæringen. ”Gjennom

¹ Jf. kapittel 2.2 Tilbakemeldinger i klasserommet

løpende tilbakemeldinger, korrigeringer og veiledning, skal eleven kunne få innsikt i hvor han eller hun står sammenlignet med det fagmålet som skal nås” (Hopfenbeck et al., 2009, s. 26). Dette tilsvarer det blant andre Black og Wiliam (1998) kaller Vurdering for Læring (VfL). Den nasjonale satsingen *Bedre vurderingspraksis* ble, først i 2010 og deretter i 2014, videreført av Utdanningsdirektoratet, denne gang under navnet *Vurdering for læring*. I OECD-rapporten ”OECDs Reviews on Evaluation and Assessment in Education – Norway” (Nusche et al., 2011), anbefales det at ”Norge bør fortsette arbeidet med å gjøre VfL til en mer integrert del av den daglige undervisningen” (Nusche et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2014). Målsettingen til *Vurdering for læring* er at skoleeiere og skoler videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det er utarbeidet fire prinsipper for underveisvurdering, som det legges stor vekt på i *Vurdering for læring*. Prinsippene er ifølge Utdanningsdirektoratet (2014) basert på internasjonal forskning, gjort av blant andre Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (1998). De fire prinsippene lyder som følger:

- 1) Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- 2) Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- 3) Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4) Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2014, 8. august)

Disse prinsippene samsvarer stort sett med fem nøkkelstrategier som Wiliam (2008) identifiserte, men han inkluderte én til, som jeg ser på som særlig interessant for denne masterstudien. Nøkkelstrategien lyder som følger: ”Gjennomføre aktiviteter som gir informasjon om læring” (Dysthe, 2008; Wiliam, 2008). Her ligger fokuset på hvordan læreren kan legge til rette for å gi tilbakemeldinger i undervisningen. Dette er viktig for denne studien, fordi jeg vil se på om lærerens undervisningsform har betydning for hvordan han gir tilbakemeldinger.

Ifølge Brevik og Blikstad-Balas (2014) er en viktig del av en lærers jobb å finne bevis på læring. De begrunner dette med at beviset er informasjon om hvordan elevens kompetanse er. De fremhever at denne informasjonen skal brukes aktivt av både læreren og elevene for ”å avgjøre hvor de er i sin læring, hva de bør jobbe videre med, og hvordan de kan få det til” (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 192). Klasserommet er den viktigste vurderingsarenaen, og derfor er det nærliggende å tenke at det er i klasserommet slik bevisinnhenting bør skje

(Klenowski, 2009; Shepard, 2001). Klenowski (2009, s. 264) definerer VfL som noe som skjer hver dag av lærere, elever og medelever og som "seeks, reflects upon and responds to information from dialogue, demonstration and observation that enhance ongoing learning". Dette er i tråd med både Utdanningsdirektoratet (2014, 12. juni) og opplæringslova (2006§3-11) som understreker at VfL er en del av skolehverdagen.

Utdanningsdirektoratet (2014, 12. juni) formulerer på sine nettsider det todelte formålet med VfL, her kalt undervisvurdering: "Undervisvurdering skal både fremme læring og utvikling, og gi informasjon om kompetansen til eleven og lærlingen". Brevik og Blikstad-Balas (2014) skiller mellom vurdering i det korte, det mellomlange og det langsiktige vurderingsspenet. Vurderingssituasjonene i det korte vurderingsspenet handler om hva eleven har lært i en bestemt time, og det er slike situasjoner jeg analyserer i denne masterstudien. Også Dysthe (2008, s. 18) fremhever det korte tidsspenet:

Den profesjonelle læreren vurderer kontinuerlig om klassen og enkeltelevar forstår og heng med for å kunne tilpasse undervisninga. Det handlar om å ha ein plan, men vere klar til å fråvike han når det trengst. Dette er også ein føresetnad for å skape elevengasjement. Den kontinuerlege vurderinga blir ofte tatt for gitt, men Wiliam [(2008)] meiner at det er denne vurderinga som har aller størst innverknad på læring.

I denne masterstudien vil undervisvurdering i norsktimene i mitt utvalg gjelde tilbakemeldinger på det eleven presterer i timen (det korte tidsspenet), og hvordan hun kan forbedre denne prestasjonen, i et kortsiktig, mellomlangt eller langsiktig perspektiv.

At det faktisk er en nasjonal satsing for å bedre vurderingspraksisen blant norske lærere, gjør det ekstra interessant å undersøke hvordan vurderingspraksisen faktisk er i klasserommet. I den daglige undervisningen er det mange muligheter til å gi muntlige tilbakemeldinger, mens skriftlige tilbakemeldinger oftere forekommer utenom klasserommet, som på innleveringer og lignende. Dette er årsaken til at fokuset i denne studien er den muntlige undervisvurderingen som skjer i klasserommet. At VfL bør være en del av den daglige undervisningen, er det bred enighet om (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft, 2014; Nusche et al., 2011; Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2014, 12. juni). En måte å gjennomføre det på er gjennom å gi muntlige tilbakemeldinger.

2.3 Begrepsavklaring

For å kunne besvare problemstillingen er det viktig å avklare hva som menes med *tilbakemeldinger*. Alle tilbakemeldinger jeg analyserer i denne oppgaven er muntlige, og blir gitt i løpet av ulike norsktimer. Tilbakemelding kan forstås på flere måter, men jeg velger å ta utgangspunkt i Grossmans (2015) definisjon av *feedback*. Den lyder som følger: ”feedback is verbal comments from teacher or students regarding students’ performance. Feedback evaluates or describes students’ work. Feedback provides guidance on how students may improve their work” (Grossman, 2015, s. 55). Grossmans definisjon av feedback er det jeg i denne oppgaven omtaler som *tilbakemeldinger*. Definisjonen er hentet fra The Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO). Dette er en observasjonsprotokoll for klasseromsforskning, rettet spesielt mot morsmålsopplæring. PLATO er forskningsbasert og harmonerer godt med den forskningen jeg selv skal legge vekt på i dette kapitlet. I sin artikkel om PLATO-manualen viser Grossman et al. (2013, s. 452) både til Kluger og DeNisi (1996) og Sadler (1989) når de begrunner at spesifikke tilbakemeldinger legger til rette for elevens læring.

Ifølge Sadler (1989) er dette den vanligste definisjonen av tilbakemelding i undervisningsøyemed: ”information about how successfully something has been or is being done” (s. 120). Han problematiserer denne definisjonen, og mener at Ramaprasads (1983, s. 4) forståelse av tilbakemelding, er interessant: “Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way”. Poenget med tilbakemeldingen er da ikke lenger informasjonen den gir, men om den kan brukes til å fylle gapet mellom det som er forstått og det som skal forstås. Dersom informasjonen som gis ikke blir brukt av eleven, har det ut i fra denne definisjonen ikke foregått tilbakemelding (Ramaprasad, 1983).

Alle de ovennevnte definisjonene har til felles at tilbakemelding handler om å gi informasjon. Til tross for dette fellestrekket ved definisjonene, er det viktig å merke seg at Grossmans (2015) definisjon av tilbakemelding er betydelig mer spesifikk enn både Ramaprasad sin og den tradisjonelle Sadler skisserer. For det første spesifiserer Grossman ”det å gi informasjon” som ”å beskrive og evaluere elevarbeid”. For det andre, når det gjelder *forbedringer* understreker både Sadler og Ramaprasad at det er informasjonen som skal få eleven til å forbedre seg, mens Grossman fremhever forslag til forbedring som en egen del av

tilbakemeldingen. Endelig gjelder Grossmans definisjon muntlige tilbakemeldinger spesielt, jamfør ”verbal comments” (2015, s. 55), mens de to andre definisjonene ikke utdyper dette. Disse tre spesifiseringene gjør det naturlig og mest hensiktsmessig å bruke Grossmans definisjon videre i masteroppgaven. Som vi skal se på side 24, er det også Grossmans definisjon som ligger til grunn for utvalget av mitt materiale.

Grossmans definisjon av feedback beskriver altså både fremovermelding (feed forward) og tilbakemelding (feed back). I sin rapport *Feedback, medvirkning og motivasjon*, argumenterer Gloppen, Dobson, Andersen, Christiansen, og Sofienlund (2014) for å bruke det engelske låneordet feedback, fordi de mener det inneholder mer enn det norske ordet tilbakemelding, og også inkluderer fremovermelding. En slik sammenslåing mener jeg imidlertid kan være misvisende. Også i den internasjonale forskningslitteraturen (Hattie & Timperley, 2007) skilles det mellom ”feed back” og ”feed forward”. Derfor mener jeg at det norske ordet tilbakemelding stort sett tilsvarer feedback, slik at også det kan inneholde både fremover- og tilbakemeldinger. I denne oppgaven velger jeg av den grunn å bruke termen tilbakemeldinger, og jeg vil skille eksplisitt mellom fremovermeldinger og tilbakemeldinger, kun der det er spesielt hensiktsmessig.

2.4 Gode tilbakemeldinger – teoretiske perspektiver

I delkapittel 2.3 beskrev jeg ulike definisjoner av begrepet tilbakemelding, og avklarte min forståelse av tilbakemeldinger i denne oppgaven. I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for ulike teorier om *gode* tilbakemeldinger. Fordi jeg fokuserer på de gode tilbakemeldingene, er det særlig viktig med teori om hvordan tilbakemeldinger bør være og hvordan de kan forbedre elevenes læring.

Hattie og Timperley (2007) definerer tilbakemeldinger slik: “information provided by an agent regarding aspects of one’s performance or understanding” (s. 81). Agenten Hattie og Timperley beskriver kan for eksempel være en lærer, medelev eller foresatt. Mest relevant for meg, er læreren som agent. Læreren skal gi eleven informasjon om hvordan hun gjør det med tanke på prestasjon og forståelse. De utdyper dette med at læreren bør basere seg på tre spørsmål for å gi eleven en *effektiv* tilbakemelding: 1) hvor skal eleven, 2) hvor er eleven og 3) hvordan skal eleven komme seg videre? (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie og Timperleys definisjon på tilbakemelding, samsvarer til en viss grad med definisjonen til Grossman (2015). De to definisjonene har noen fellestrekk. For det første ser begge på tilbakemelding som en form for informasjon fra lærer til elev om hvordan elevens arbeid er. For det andre har de et syn på tilbakemelding som forslag til eleven, som hun kan bruke for å forbedre seg. Spørsmålene Hattie og Timperley (2007) trekker frem, kan sies å være innbakt i Grossmans definisjon, særlig når en ser på hva som må til for at en tilbakemelding skal bli regnet som god.

Tilbakemeldinger forbedrer læring når den gir hver elev veiledning om hvilke styrker og svakheter hun har (Black & Wiliam, 1998, s. 87). Helst bør den komme uten karakterer. Dette fremhever også Black, Harrison, Lee, Marshall, og Wiliam (2003, s. 46): "Feedback by grades focuses students' attention on their 'ability' rather than on the importance of effort, damaging the self-esteem of low attainers". I stedet mener de at tilbakemeldingen bør fokusere på det som kan forbedres, og at dette kan få eleven til å tro på seg selv og at de kan forbedre seg.

Ifølge Gamlem (2015) er gode tilbakemeldinger en støtte for læring, og gir elevene den informasjonen de trenger for å vite hvor de er i læringsprosessen, og hva de må gjøre videre. "Dersom ei tilbakemelding skal reknast som god, er det ein føresetnad at den faktisk fører til ei forbetring av elevane si læring" (Gamlem, 2015, s. 205). Grossman (2015, s. 18) understreker også dette ved å ha disse kjennetegnene på gode tilbakemeldinger: spesifikke kommentarer med innholdsrettede forslag til forbedringer. Grossmans (2015) PLATO-manual består av en fire-delt skala, der koderen normativt og ut fra gitte kriterier, vurderer lærerens undervisning. Den høyeste skåren er 4, noe som krever konsekvente og sterke bevis. 4 blir beskrevet slik: "Lærer og/eller elever gir *ofte og jevnlig spesifikke* tilbakemeldinger. Forslag til forbedringer er hovedsakelig *innholdsrettet*. Det er grunn til å tro at tilbakemeldingen hjelper elevene med aktiviteten" (Grossman, 2015, s. 18, utheving tillagt). Grossman er kanskje ikke like opptatt av at tilbakemeldingen må føre til en forbedring av elevenes læring, slik som Gamlem (2015). Likevel kan det tenkes at dette handler om hva som er mulig å oppfatte i den typen empirisk forskning Grossman bedriver. PLATO-manualen er et videoobservasjonsverktøy, og det vil da være vanskelig, for ikke å si umulig, å se at elevene forbedrer læringen sin i løpet av en time.

2.5 Betydningen av tilbakemeldinger

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg betydningen av tilbakemeldinger. Hvor viktig er de for at elevene skal få høyere læringsutbytte? Gamlem (2015, s. 201) mener det går et skille mellom tilbakemeldinger som elevene ønsker, og tilbakemeldinger som har effekt på elevenes læring, utvikling og prestasjoner. I denne masterstudien tar jeg utgangspunkt i det siste – tilbakemeldinger som har effekt på elevenes utvikling, prestasjoner og (potensielle) læring. Hvilke tilbakemeldinger elevene ønsker seg, vil jeg derfor ikke gå nærmere inn på.

Hattie og Timperley (2007, s. 81) viser i sin artikkel ”The Power of Feedback” at det er bevist at tilbakemeldinger er en av de største påvirkningene på læring. Likevel, skriver de, har det stor betydning hvilken type tilbakemelding det er og hvordan den blir gitt. De hevder at dersom læreren gir feil tilbakemeldinger, kan dette påvirke elevens læring negativt. For å gjøre tilbakemeldingene effektive, mener de at lærere må ta beslutningen for *når*, *hvordan* og på *hvilket nivå* de skal gi tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). I kapittel 2.5.1 vil jeg ta for meg de fire typene tilbakemelding Hattie og Timperley (2007) skiller mellom.

For å bevise betydningen av tilbakemeldinger ser Hattie og Timperley (2007) på 12 metaanalyser. Metaanalysene inkluderte til sammen 196 studier, og den gjennomsnittlige effektstørrelsen var 0,79 (s. 83). Dette tallet passer i Hatties metastudie fra 1999 inn blant de fem viktigste påvirkningene på læring. Hattie (1999, 2. august) hevdet da at:

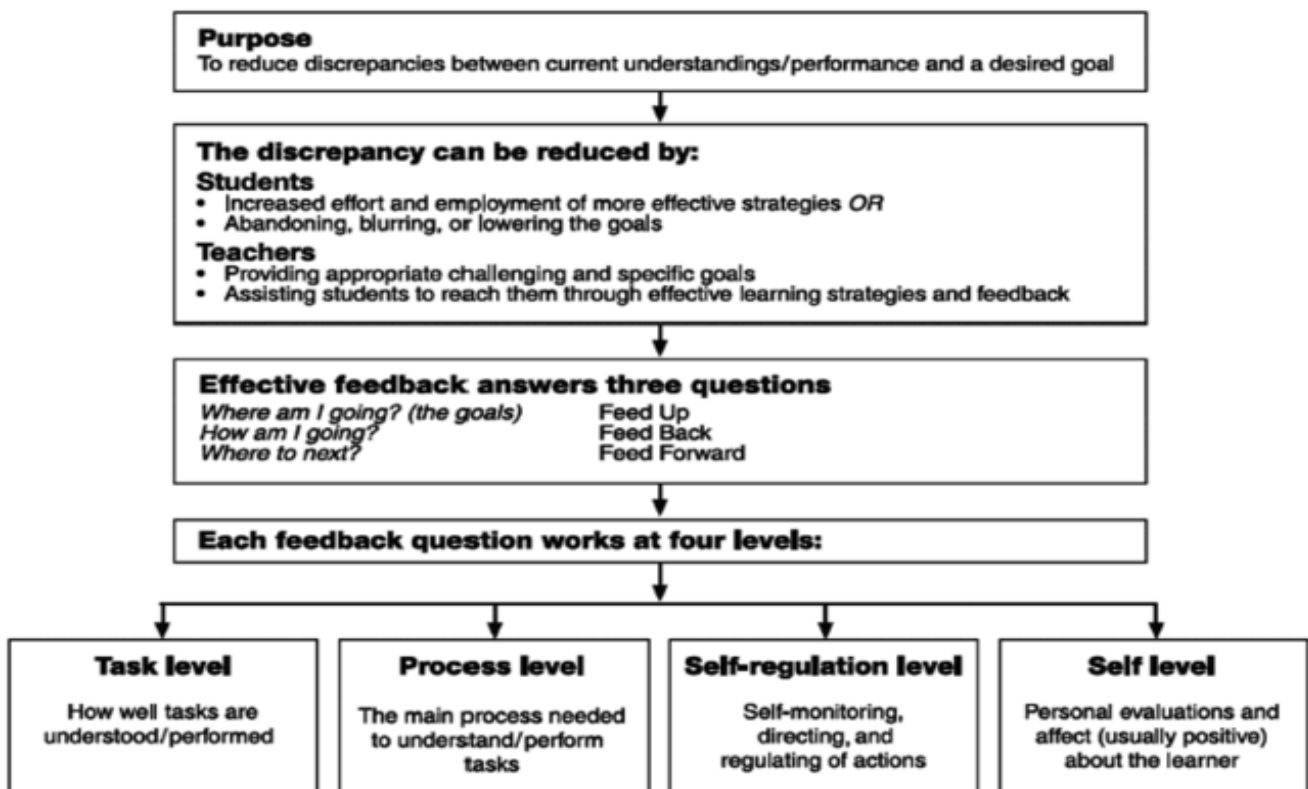
(...) the most powerful single moderator that enhances achievement is feedback. The simplest prescription for improving education must be “dollops of feedback” -- providing information how and why the child understands and misunderstands, and what directions the student must take to improve.

Hattie og Timperley (2007, s. 83) bruker dette sitatet for å begrunne standpunktet sitt ”feedback can be powerful”. Det må påpekes at Hattie og Timperley (2007) ikke skiller mellom fag, alder eller skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) hevder at Hatties metastudie *Visible Learning* (2009) har en rekke svakheter. En av svakhetene de trekker frem er at mange av metaanalysene Hattie har inkludert som ser på effekten av et tiltak, ikke er gjort på en god nok måte. Mange av studiene er gjort uten kontrollgruppe, noe som gjør at effektstørrelsen blir feilaktig høy. Ved bruk av kontrollgruppe vil effektstørrelsen bli differansen mellom tiltaksgruppa og kontrollgruppas fremgang. Uten kontrollgruppa blir effektstørrelsen tiltaksgruppas fremgang fra pre-test til post-test (Melby-

Lervåg & Lervåg, 2014, s. 90). Dette gjør at de store effektene Hattie (2009) viser til kan gi et feilaktig bilde av den egentlige effekten av et tiltak. Selv om metaanalysen fra 1999 ikke var like omfattende som den fra 2009, gjelder kritikken Melby-Lervåg og Lervåg (2014) kommer med, også Hattie (1999, 2. august). Dette er fordi Hattie og Timperley (2007) sin tilbakemeldingsstudie er en del av Hatties *Visible learning* (2009). Og Hattie og Timperleys *Power of feedback* (2007) baserer seg på Hatties studie fra 1999. Derfor er det ikke sikkert at betydningen av tilbakemeldinger har en like høy effektstørrelse som 0,79. På tross av dette, er det grunn til å tro at tilbakemelding *har* betydning, og jeg vil derfor ikke undervurdere Hatties resultater.

En tilbakemeldings effekt for læring avhenger av om den er relatert til oppgaven, om den gir informasjon om det som er riktige, fremfor gale svar, og om den bygger på tidligere kunnskaper (Hattie & Timperley, 2007, s. 85). Wiliam (2010) hevder at kvaliteten en tilbakemelding har og hvordan den blir brukt, er mye viktigere enn frekvensen. Og han slår fast at både måten tilbakemeldingen blir gitt på, og hvilken type tilbakemelding det er, har betydning (Wiliam, 2010, s. 139).

Hattie og Timperley (2007) har laget et rammeverk som visualiseres i denne modellen:



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

De hevder at hensikten med tilbakemeldinger er å redusere diskrepansen mellom elevens gjeldende forståelse og prestasjon, og læringsmål. Både elever og lærere kan gjennom ulike strategier bidra til å redusere dette kunnskapsgapet. I denne masteroppgaven er det særlig lærerens undervisningshandlinger som er interessant, og jeg vil derfor ikke diskutere hva eleven kan gjøre selv for å øke eget læringsutbytte. Det læreren kan gjøre er blant annet å klargjøre og spesifisere kompetansemålene. Det kan gjøre dem mer forståelige for eleven, i tillegg til at det blir enklere for læreren å gi spesifikke tilbakemeldinger, knyttet til mål.

Videre beskriver Hattie og Timperley (2007) tre sentrale spørsmål tilbakemeldingen må besvare: ”1) hvor skal jeg? (målet) 2) hvor er jeg? (i dette arbeidet), 3) hvordan skal jeg gå videre?” (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 37). Disse spørsmålene henger sammen med de engelske uttrykkene ”feed up”, ”feed back” og ”feed forward”. Det første spørsmålet er knyttet til mål, ”hvor skal jeg?”. Målet må være klart definert dersom gapet mellom nåværende læring og tiltenkt læring skal reduseres. Hvis ikke vil ikke elevene se at det er et gap der, og de vil ikke se behovet for å redusere noe som ikke finnes (Hattie & Timperley, 2007). Et annet potensielt problem med måten en gir tilbakemeldinger på, er når tilbakemeldingen blir gitt uavhengig av oppgaven og målet. For eksempel kan læreren gi muntlig tilbakemelding på ortografi og lengde på teksten, selv om målet med den aktuelle oppgaven er å skildre en følelse i en tekst. Fordi det ikke er spesifikt og innholdsrettet, vil det ikke gjøre elevene bedre i å skildre en følelse (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Tilbakemeldingen vil derfor ikke hjelpe eleven med å komme nærmere målet.

Det andre spørsmålet, ”hvor er jeg?”, omhandler oppgaven eleven gjør. Her gir læreren effektiv tilbakemelding dersom den inneholder informasjon om fremdriften til eleven eller hvordan eleven bør gå frem (Hattie & Timperley, 2007). Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, og Morgan (1991) hevder at spesifikke tilbakemeldinger, der elevene får vite *detaljert* hva de har gjort riktig og galt, er mer lærerikt enn tilbakemeldinger som gir beskjed *om* riktig eller galt svar. Dette stemmer godt overens med Grossmans (2015) vurdering av gode tilbakemeldinger.

Det siste spørsmålet, ”hvordan skal jeg gå videre?” handler om å gi tips til hva eleven kan jobbe med videre. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er det vanlig at eleven blir møtt med svaret ”gjør mer av det du allerede har gjort”. De hevder at læreren i stedet burde gi andre svar og informasjon som øker læringsutbyttet. Noen av eksemplene Hattie og Timperley

(2007) trekker frem er å gi elevene større utfordringer, øke selvreguleringen deres, gi dem flere læringsstrategier og mer informasjon om det de ennå ikke har forstått. De hevder at det er her en av de største mulighetene til økt læring ligger.

Grossman (2015) tar dette perspektivet på tilbakemeldinger videre. I en god tilbakemelding, som skåres til 4 i PLATO-manualen (høyeste skår), vil læreren besvare både spørsmål 2 og 3 samtidig. Hun hevder at gode tilbakemeldinger er spesifikke, mens forslag til hvordan eleven skal komme seg videre er innholdsrettet fremfor prosedurale. Disse begrepene forklarer jeg mer inngående i kapittel 2.7. Dersom forslagene er prosedurale, altså er knyttet til arbeidet med oppgaven og arbeidsinnsatsen, vil ikke tilbakemeldingen bli vurdert til 4, men skåre enten 2 eller 3. Fordi Grossman (2015) er opptatt av innholdsrettede forslag til forbedringer, kan en kanskje si at læreren besvarer spørsmål 1 også: ”hvor skal eleven”. Slike innholdsrettede kommentarer har iallfall potensiale til å tydeliggjøre målet for eleven.

2.5.1 Typer tilbakemelding

Hattie og Timperley (2007) sier at hvert av de tre spørsmålene kan fungere på fire nivåer, her kalt typer. Disse typene viser jeg i tabell 1, og jeg vil gå i dybden på dem i det følgende.

Tabell 1 Fire typer tilbakemelding (Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007)

Type 1	Tilbakemeldinger ut fra et oppgavenivå
Type 2	Tilbakemeldinger ut fra et prosessnivå
Type 3	Tilbakemeldinger ut fra et selvreguleringsnivå
Type 4	Tilbakemeldinger ut fra et personnivå

Type 1 – Tilbakemeldinger ut fra et oppgavenivå

På dette nivået er lærerens tilbakemeldinger knyttet til om oppgaven eleven har gjort er riktig eller gal, god eller mindre god. Her kan læreren gi eleven beskjed om å innhente mer, annen eller korrekt informasjon. Slike korrigerende tilbakemeldinger kan i seg selv være betydningsfulle (Hattie & Timperley, 2007, s. 91), siden det er viktig å ha riktig informasjon og forståelse for å kunne besvare en oppgave på en god måte. Forskning viser at ca. 90 % av tilbakemeldingene lærere gir, er rettet mot selve oppgaven (Dysthe & Hertzberg, 2009). Disse tilbakemeldingene fungerer best når eleven har feiltolket eller misforstått et tema, og dårligere når hun mangler informasjon og kunnskap. I sistnevnte tilfelle vil det være mer effektivt om læreren underviser ytterligere, fremfor å gi korrigerende tilbakemeldinger (Hattie &

Timperley, 2007). Hattie og Timperley (2007, s. 91) hevder at oppgaveorienterte tilbakemeldinger også har noen svakheter. For det første kan de være *for* spesifikke. Det gjør det vanskelig å overføre dem til andre oppgaver. For eksempel vil elever som får spesifikk tilbakemelding på en novelle, ikke kunne bruke den neste gang de skriver et leserinnlegg eller en argumenterende tekst. Ei heller i neste novelle, dersom tilbakemeldingen er spesifikt knyttet til handlingen i forrige elevtekst.

En annen svakhet er at for mye tilbakemeldinger på oppgavenivå, kan gjøre elevene for fokuserte på målet, noe som vil gå utover strategiene de trenger for å nå målene. Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan dette føre til mer prøv-og-feil-metoder og mindre fokus på kvalitet, strategier og prosesser. Da blir elevens fokus på resultater og prestasjoner, og ikke på å lære mer. Det er dette Skaalvik og Skaalvik (2005) forklarer som prestasjonsorientering. Det kan i stedet tenkes at tilbakemeldingene er mest fordelaktige dersom de hjelper elevene med å forkaste feilaktige hypoteser og gi dem noen stikkord for hvilke strategier det kan være lurt å bruke for å løse slike oppgaver (Hattie & Timperley, 2007, s. 91-92). Hattie og Timperley (2007) hevder at dersom læreren retter på en elevs (mis)forståelse, vil det kun være effektivt hvis læreren også gir den korrekte informasjonen. Hvis ikke vil ikke eleven vite hva hun skal gjøre eller hvordan hun skal reagere neste gang (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). Derfor er det viktig at læreren både begrunner tilbakemeldingen og at han gir korrekt informasjon. Likevel er det ikke alltid det finnes ”korrekt informasjon” å gi. Dette gjelder for eksempel i autentiske åpne spørsmål. Dysthe (1995) hevder at slike spørsmål er viktige for å få en flerstemmig klasseromsdialog. Norsktimeene kan ofte være preget av slik dialog, og samtale om litteratur og egen skriving kan inneholde mange autentiske spørsmål. Derfor er det kanskje spesielt vanskelig å gi korrekt informasjon for norsklærere.

Type 2 – Tilbakemeldinger ut fra et prosessnivå

Tilbakemeldingene på et prosessnivå, er knyttet til dypere forståelse av læring. Det innebærer å konstruere en forståelse og relatere det til sammenhenger og kognitive prosesser, i tillegg til å forsøke å overføre dette til vanskeligere og nye oppgaver (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). At en kan overføre prosesser til andre oppgaver, er en stor fordel ved tilbakemeldinger på dette nivået. Hattie og Timperley (2007) hevder at en av de viktigste formene for tilbakemelding på dette nivået, er knyttet til elevenes strategier for å oppdage feil. Gamlem (2015) skriver at når elevene har funnet en feil, må de finne en ny strategi for å løse oppgaven. Den informasjonen som blir gitt med prosess-tilbakemeldinger, kan fungere som

hint og lede elevene til å finne bedre strategier når de skal løse oppgaven. Slike tilbakemeldinger på prosessnivå, ser ut til å være mer effektive enn de på oppgavenivå når det gjelder å oppnå dybdelæring (Hattie & Timperley, 2007). Dette kan være med på å styrke elevenes forståelse av egen læring (Gamlem, 2015).

Type 3 – Tilbakemeldinger ut fra et selvreguleringsnivå

Hattie og Timperley (2007) forklarer selvregulering som et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit. Tilbakemeldingene på dette nivået er rettet mot måten elever kontrollerer, leder og regulerer sine egne handlinger mot læringsmålet (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). For å klare dette må elevene blant annet være selvstyrte og ha selvdisiplin. Her er det stor forskjell på effektivt lærende og mindre effektivt lærende elever. Effektivt lærende elever gir seg selv tilbakemeldinger og har egne rutiner når de jobber med akademiske oppgaver. Mindre effektivt lærende elever har få strategier for selvstendig arbeid, og de er i større grad avhengig av eksterne faktorer som læreren for tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Tilbakemeldinger på dette nivået kjennetegnes ved at eleven spør om råd og hint til oppgaveløsninga, fremfor selve svaret (Gamlem, 2015, s. 207).

Ifølge Kulhavy og Stock (1989) har tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået størst effekt når eleven forventer at svaret er rett, men svaret viser seg å være feil. Elever med liten tro på sitt eget svar, og som har feil svar, vil derimot ignorere tilbakemeldingen (Kulhavy & Stock, 1989). Til elever med lav akademisk selvtillit, som ikke tar til seg ny informasjon så enkelt, burde lærere gi mer undervisning i stedet for tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s. 95). Kluger og DeNisi (1996) konkluderte med at tilbakemeldinger er effektive i den grad de gir informasjon som forbedrer elevens mestringsforventninger og gjør dem mer selvstyrte. Likevel kan tilbakemeldinger på dette nivået også ha skadelig effekt på elevens mestringsfølelse og prestasjoner (Hattie & Timperley, 2007). Dette gjelder særlig i tilfeller hvor eleven ikke klarer å forstå hvorfor han gjorde det dårlig gjennom tilbakemeldingen. Uklare evaluerende tilbakemeldinger som ikke klarer å redegjøre for elevens måloppnåelse, kan få utslag i elevens selvbilde som igjen kan føre til dårlige prestasjoner.

Type 4 – Tilbakemeldinger ut fra et personnivå

Hattie og Timperley (2007) hevder at tilbakemeldingene på dette nivået er minst støttende for læring, sammenlignet med de andre tre. Likevel er tilbakemeldinger på personnivå svært utbredt i klasserommene. Typisk for tilbakemeldinger på dette nivået er kommentarer som er

rettet mot personen, for eksempel ”Så flink du er!” (Gamlem, 2015, s. 207). De er svært sjeldent knyttet til oppgaver, forståelse eller læringsmål, og kan for enkelhets skyld kalles ros. Kluger og DeNisi (1998) fant i sin metaanalyse at det å ikke få ros, har større betydning på elevprestasjoner enn effekten av rosende kommentarer. Likevel er det forskjell på ros som er direkte rettet mot personen og ros som også inkluderer innsats, selvregulering, engasjement eller arbeidsprosess i forbindelse med en spesifikk oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Sistnevnte kan øke mestringsforventningene, noe som vil gi større effekt ved tilbakemeldingen.

Kluger og DeNisi (1996) fant at tilbakemeldinger var minst effektive når de ga oppmerksomhet til personen, og mer effektive når de fokuserte på oppgaven. Mest effektiv var tilbakemeldingen når den fokuserte på detaljene i oppgaven og involverte målsetting (Kluger & DeNisi, 1996; Wiliam, 2010). Wiliam (2010, s. 141) skriver at tilbakemeldinger burde fokusere på de spesifikke delene ved en oppgave, og gi forslag til forbedring, fremfor å fokusere på den lærende. Dette er i tråd med Grossmans (2015) PLATO-manual, som jeg vil ta for meg i kapittel 2.7. For å oppsummere: tilbakemeldingen bør fokusere på *hva, hvordan* og *hvorfor* ved et problem, fremfor å presisere *om* noe er riktig eller galt.

I de påfølgende delkapitlene vil jeg nå trekke frem relevant internasjonal og norsk forskning som omhandler vurdering og tilbakemeldinger.

2.6 Relevant forskning

En klasseromsstudie fra Australia som omhandler muntlige tilbakemeldinger på skriveoppgaver, ble gjort av Hawe, Dixon, og Watson (2008). Deres forskningsspørsmål var ”What types of oral feedback are used to support student learning, during written language?”. Utvalget var tre barneskolelærere og deres klasser. Alle klasserommene holdt på med skriving. Hawe et al. (2008) brukte følgende analysekategorier: Læreren 1) spesifiserer oppnåelse, 2) spesifiserer forbedring, 3) konstruerer prestasjon og 4) konstruerer veien videre. At læreren *spesifiserer oppnåelse* er en form for tilbakemelding som gir beskjed om hva som er forventet og hva en god oppnåelse innebærer. Tilbakemeldinger som *spesifiserer forbedring* identifiserer feil og mangler i elevens tekst, og forteller hva som må gjøres for å forbedre disse manglene. Når læreren *konstruerer prestasjon* innebærer dette en dialog eller samtale mellom lærer og elev om hvordan elevens prestasjon er. Eleven har her selv ansvaret

for å identifisere og beskrive arbeidet sitt. Den siste kategorien, tilbakemelding som *konstruerer veien videre*, er i likhet med 3) en samtale mellom lærer og elev, eller mellom elever. Forslag for hvordan eleven kan forbedre seg blir delt og identifisert. I tillegg fokuserer de på om lærerne bruker kriterier. Fordi kategoriene ble utarbeidet for å brukes på klasseromsobservasjon gjennom åtte uker, kan de være vanskelige å overføre til mitt utvalg der lærerne ble observert i kun fire timer, noe som fører til et litt mindre innblikk i sammenhengende undervisning over tid. Likevel mener jeg undersøkelsen Hawe et al. (2008) utførte, har interessante trekk ved seg. Både muntlige tilbakemeldinger på skriftlig arbeid, og at undersøkelsen er knyttet til morsmålsfaget, er relevant for min studie, og jeg vil derfor gå noe inn på funnene Hawe et al. (2008) gjorde.

Hawe et al. (2008) fant at alle de tre lærerne ga tilbakemeldinger av type 1 og 2, der lærerne spesifiserte hvordan eleven hadde gjort det, og hva eleven kunne gjøre bedre. Bare én av de tre lærerne gikk i dialog med elevene, og konstruerte prestasjonen (3) og veien videre (4) i samarbeid. Forskerne fokuserte på kriteriene ved oppgaven, og viktigheten av at elevene forstår disse når tilbakemeldingen blir gitt. Flere av lærerne hadde laget en ”smørbrøddliste” der de kunne krysse av når eleven hadde inkludert et kriterium i teksten sin. Forskerne hevdet at dette var for overfladiske kriterier, som ikke gikk i dybden av det å skrive tekster. Hawe et al. (2008) fremhever at elevene bør bli selvstendige, og at ”riktig/galt”-evaluering fra læreren, gjør elevene for avhengig av henne. Derfor bør elevene bli inkludert i vurderingen, slik tilbakemeldingstype 3 og 4 legger opp til. Dette vil gjøre dem mer selvregulerte (Hawe et al., 2008).

Svanes og Klette (2015) undersøkte i sin studie ”Teachers’ instructional practices during pupils’ seatwork in primary school”, barneskolelæreres instruksjonspraksis. Dette var en videostudie som så på læreres muntlige interaksjon med elevene. Dette gjør den relevant for min masterstudie, selv om det trolig vil være forskjeller mellom barneskolen og ungdomskolen. Svanes og Klette (2015) fant ingen tydelige mønstre, men trekker likevel frem noen interessante funn.

Organizational support var den kategorien lærerinstruksjonen som forekom oftest. Dette innebærer praktisk hjelp, retting og omdirigering, i tillegg til oppgave- og aktivitetsstyring (Svanes & Klette, 2015, s. 8). *Emotional support* forekom sjeldnest, og innebar kommunikasjon som ikke var knyttet til en oppgave. *Instructional support* var den kategorien

som var nest vanligst, og dette er også kategorien som kanskje ligner mest på tilbakemeldingsbegrepet jeg forholder meg til i min studie. Svanes og Klette (2015) beskriver denne kategorien som det å gi elevene riktig svar, utfordre elevenes tanker, gi dem klare læringsmål, modellere og gi bekreftelser på elevenes arbeid. Det å gi elevene riktig svar, var vanligere enn å utfordre elevene til å finne det ut selv. Svanes og Klette (2015) mener at det er mange grunner til at det å utfordre elevene er en god strategi for å påvirke elevers læring.

En annen studie, gjennomført av Bueie (2015), fokuserer på elevers perspektiv på skriftlig tilbakemelding. Bueie (2015) viser i sin artikkel ”Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk”, hvordan ungdomsskoleelever forstår og bruker læreres tilbakemelding på heldagsprøver i norsk. Dette er riktignok skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster, men fordi dette er i norskfaget på ungdomsskolen, og fordi det finnes så få studier om noe tilsvarende på muntlig vurdering i klasserommet, vil jeg betegne Bueies studie som relevant for min masteroppgave.

Bueies (2015) utvalg er 18 elever fra fire skoler, som ble intervjuet etter å ha fått tilbake heldagsprøver i norsk i 8. og 9. klasse, eller 9. og 10. klasse. Bueie (2015) brukte Hattie og Timperley (2007) sine begreper ”feed up”, ”feed back” og ”feed forward” som analyseverktøy. Når det gjelder ”feed up”, fant Bueie at de fleste elevene kjente til vurderingskriteriene. Likevel hevder hun at elevene hadde lav bevissthet rundt dem (Bueie, 2015, s. 9). Forståelsen av ”feed back”, av Bueie kalt tilbakemeldinger, er stort sett adekvat. I de tilfellene Bueie finner at elevene er usikre eller misforstår lærerens tilbakemelding, er som regel når tilbakemeldingen består av en fargekode uten ytterligere kommentar (Bueie, 2015, s. 10). Flertallet av elevene synes de oppsummerende tilbakemeldingene på vurderingsskjemaet, begrunner karakteren de får. Likevel er det blant annet en sterk elev i denne studien som savner informasjon om hva som må til for å få toppkarakter, og tre elever som ikke synes at karakteren samsvarer med de positive tilbakemeldingene de får.

”Feed forward”, altså elevens innsikt i hvordan han skal gå videre i arbeidet med skriving, viser til forståelse av forbedringsforslagene. Fordi heldagsprøver i utgangspunktet er i slutten av et semester, vil prøven i stor grad være av summativ karakter. Dette vises også i Bueies (2015) funn. Selv om lærerkommentarene kan være formative, gjør ingen av elevene i hennes studie noe med teksten, med mindre de får beskjed om det (s. 12). På 2 av de 4 skolene hadde de krav til bearbeiding av tekstene. Likevel ble bearbeidingen ofte ”retting” av skrivefeil, og

sjelden revidering på høyere tekstnivå (Bueie, 2015). Selv om elevene tar vare på tekstene og tilbakemeldingene, er det få som går tilbake til eldre tilbakemeldinger. Flertallet av elevene i utvalget ønsker flere muntlige tilbakemeldinger. Dette kan kalles dialogisk tilbakemeldingssamtale, jamfør Gamlem og Smith (2013).

Bueies studie fra 2015 stemte godt overens med funnene fra studien hun utførte året før (Bueie, 2014). I 2014 undersøkte hun elevers forståelse og tanker om lærerens skriftlige respons. Også her så det ut til at elevene forsto lærerens respons, men ikke alle forsto hvorfor det læreren skrev var riktig, mens deres tekst var feil. Bueie (2014) var også interessert i hvordan forståelsen av responsen kom til uttrykk når elevene skulle videreutvikle tekstene sine. Alle elevene Bueie undersøkte, omarbeidet tekstene fra førsteutkastet til andreutkastet. Likevel endret elevene stort sett bare på det læreren hadde kommentert. Et fåtall, de sterkeste skriverne, gjør mer komplekse endringer, som både er egeninitiert og som svarer på lærers respons (Bueie, 2014, s. 16). Bueie (2014) hevder at årsaken til at elevene i liten grad omarbeider teksten av eget initiativ, handler om at lærerresponsen vektlegger ortografi og tegnsetting. Hun skriver videre at dette preger elevenes forståelse av hva revisjon innebærer.

Begge studiene til Bueie er relevante for denne masterstudien. Bueie fokuserte på hvordan elevene kunne omarbeide tekstene sine, og nettopp dette, hvordan elevene kan bruke tilbakemeldinger for å forbedre seg, er relevant for denne studien.

Gloppen et al. (2014) undersøkte læreres vurderingspraksis i norsk og matte, og ”hvilken virkning denne praksisen har på elevenes motivasjon for læring” (s. 9). De observerte to lærere, og begge var tydelige og bevisste på å gi tilbakemeldinger. Observasjonene viste at lærerne gav ”en blanding av allmenn ros og spesifikke kommentarer på hva elevene hadde gjort” (Gloppen et al., 2014, s. 46). Hattie og Timperley (2007) er skeptiske til tilbakemelding på personnivå, siden det kan ta fokus vekk fra oppgaven. Men Gloppen et al. (2014, s. 46) hevder at det også kan ha ”positiv virkning på læringsutbyttet dersom det skaper motivasjon for videre arbeid med oppgaver”. Siden Gloppen et al. (2014) undersøker hvordan lærernes tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon for læring, trekker de også frem tilbakemeldinger som ”bra”, ”flott” og ”riktig”, noe PLATO-manualen kategoriserer som vage tilbakemeldinger, hvilket gir en kategorisering på nivå 2 (se kapittel 2.7). Gloppen et al. (2014, s. 48) hevder at selv om slike korte tilbakemeldinger ikke nødvendigvis fremmer læring, kan de påvirke elevens ”self-efficacy”, altså troen på seg selv, og dermed styrke

elevens motivasjon. Selv om denne studien har et begrenset utvalg, mener jeg det er interessante funn, fordi studien antyder at også korte, vage, rosende kommentarer kan være godt for elevenes tro på seg selv.

I 2013 undersøkte Gamlem og Smith hvordan ungdomsskoleelever forstår tilbakemeldingene de får fra læreren. For å finne ut dette, intervjuet de elleve elever fra fire forskjellige skoler, i tillegg til å observere undervisning på tvers av fag. I intervjuene kom det frem at elevene oftest fikk tilbakemeldinger med forslag til forbedringer når de var ferdig med en oppgave. Fordi læreren ofte begynte på et nytt tema, fikk de sjelden tid til å benytte seg av tilbakemeldingene og revidere oppgaven. Gamlem og Smith (2013, s. 160) oppsummerer dette slik: “Students talk about the received feedback as something completed”. Dette er ikke i tråd med definisjonen av formativ vurdering, der tilbakemeldingen må bli brukt for å være formativ (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013; Sadler, 1989). I stedet fungerer tilbakemeldingen som informasjon om noe avsluttet. Ifølge Gamlem og Smith (2013) er ikke slike tilbakemeldinger nyttige i læringsprosessen, siden det ikke gis anledning til å bruke dem.

Gamlem og Smith (2013) deler tilbakemelding inn i fire typer. *Type A* er å gi belønning, straffe og når en bare gir karakter, *type B* er når læreren godkjenner, kontrollerer eller misbilliger. *Type C* er når læreren spesifiserer det eleven har oppnådd, rapporterer og spesifiserer forbedring, mens *type D* er dialogisk tilbakemeldingssamtale. Type B er ifølge Gamlem og Smith (2013) vanlig i klasserommet, og trenger verken å være verbal eller begrunnet. Eksempelene Gamlem og Smith (2013) nevner er anerkjennende nikk, klapp på skulderen og kommentarer som ”Utmerket!”, ”Flott!” og ”Godt gjort”. Slike tilbakemeldinger kan tilsvare PLATO-manualens vage tilbakemeldinger på nivå 2. Tilbakemeldinger som beskrives som type C av Gamlem og Smith (2013) blir beskrevet som nyttig for elevene, dersom de får mulighet til å benytte seg av dem. Denne typen tilbakemelding kan sammenlignes med nivå 3 og 4 i PLATO-manualen, der tilbakemeldingen skal være spesifikk og forklare hva som er bra eller må gjøres bedre. Gamlem og Smith (2013) fant i sin studie at elevene selv mente de hadde stort læringsutbytte av type D-tilbakemeldingene, altså når læreren gir tilbakemelding i en samtale med eleven. Da kunne elevene selv være aktive og stille spørsmål dersom det var noe de ikke forstod.

Gamlem og Smith (2013) trekker frem tilbakemeldinger gitt i dialog med elevene som det elevene ønsker, og hevder at denne typen tilbakemeldinger også synes å forbedre læreres

vurderingspraksis, særlig i arbeidet med VfL. Gamlem og Smith (2013) mener at tilbakemeldinger bør være spesifikke og gis i samtale med eleven, noe som er relevant for masterstudien min. Jeg ser på de muntlige spesifikke tilbakemeldingene lærere gir i klasserommet, og som inneholder mer enn karakterer og enkle kommentarer som Gamlem og Smiths (2013) type 1 og 2.

2.7 PLATO – kodingsmanual

I delkapittel 2.3 forklarte jeg at jeg i denne studien forstår begrepet tilbakemelding slik Grossman (2015) har definert det. Denne definisjonen er hentet fra The Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO), som er en observasjonsprotokoll for klasseromsforskning. I PLATO-manualen har Grossman operasjonalisert ulike egenskaper ved god undervisning, slik at disse egenskapene (deriblant tilbakemeldinger) er målbare i observasjon av klasserom. Annen teori på tilbakemeldinger er mer generell, og ikke knyttet spesifikt til de muntlige tilbakemeldingene som gis i klasserommet. PLATO er i seg selv ikke en teori, men en operasjonalisering av flere sentrale vurderingsprinsipper og tilbakemeldingsteorier. Derfor ser jeg det som nyttig å presentere de operasjonaliseringene jeg selv bruker i teorikapitlet, fordi jeg ønsker å få frem sammenhengen mellom teoriene og hvordan disse er tolket i PLATO.

Mitt datamateriale stammer fra LISA-studien (forklares nærmere i kap. 3.2), som jeg har jobbet som forskningsassistent på, før og under masterstudiene. I denne studien er blant annet 170 undervisningstimer i norsk filmet og kodet etter PLATO-manualen. Denne kodingen har lagt grunnlaget for mine utvalgskriterier, og dermed bestemt utvalget til min studie. Dette vil jeg gå nærmere inn på, etter å ha forklart hva PLATO-manualen er, og hvordan den er bygd opp.

PLATO-manualen består av 12 elementer, og er bygd opp av ”rubrics” med beskrivelse og nivådeling av hvert element. Her står det forklart hva slags bevis som må til for å kode undervisningssekvensene fra nivå 1 til 4. Bakerst i manualen er det en mer omfattende forklaring av hvert element. Dette kalles ”Clarification of Terms”. Her blir begreper definert og gråsoner forsøkt nyansert. I tillegg finnes det også noen viktige momenter å huske på når en vurderer elementet, samt ”Frequently Asked Questions”, der vanlige spørsmål blir besvart.

Feedback er et av de 12 elementene, og hvert element er inndelt i 4 nivåer. Elementet *feedback* (fra nå av tilbakemeldinger) fokuserer på kvaliteten ved tilbakemeldingene som gis som en respons til elever, knyttet til ferdigheter, kunnskap eller strategier som er tilknyttet språkfaget (her: norskfaget). Tilbakemeldinger inkluderer både kommentarer til kvaliteten på elevarbeid og forslag til hvordan studenter kan forbedre arbeidet sitt. Nedenfor viser jeg nivådelingen i sin helhet, for hvordan tilbakemeldinger skal vurderes.

Tabell 2 *The element of Feedback*, oversatt fra PLATO-manualen (Grossman, 2015, s. 18, min oversettelse)

	1 Nesten ikke bevis	2 Begrenset bevis	3 Bevis med noen svakheter	4 Konsekvent sterke bevis
Kvaliteten ved tilbakemeldingene	Læreren gir ikke tilbakemelding til elevene.	Lærer og/eller elever gir tilbakemeldinger som er <i>vage</i> , repeterende, overfladiske eller misvisende. (f.eks. ”Godt jobbet”, ”Riktig”, ”Nei”). Forslag til forbedring er <i>prosedural</i> fremfor <i>innholdsrettet</i> . Lærerspørsmål som antyder neste steg eller forslag til forbedring hører også hjemme på dette nivået. (F.eks. ”Har du tenkt på å legge til flere detaljer?”)	Lærer og/eller elever gir noen <i>spesifikke</i> tilbakemeldinger knyttet til egenskaper ved elevers arbeid eller ideer. Tilbakemeldingene er konstruktive og klare. Forslag til forbedringer er en blanding av <i>proseduralt</i> og <i>innholdsrettet</i> .	Lærer og/eller elever gir <i>ofte</i> og <i>jevnlig spesifikke</i> tilbakemeldinger. Forslag til forbedringer er hovedsakelig <i>innholdsrettet</i> . Det er grunn til å tro at tilbakemeldingen hjelper elevene med aktiviteten.

I tabell 2 er det noen begreper jeg vil gjøre rede for ytterligere. At en tilbakemelding er *vag*, vil si at den ikke identifiserer hva eleven har gjort bra eller dårlig. Den kommuniserer heller

ikke hva læreren oppfatter ved elevens arbeid. Vage tilbakemeldinger er alltid knyttet til prosedyre, og ikke til innhold. De er derfor ikke *spesifikke*. Eksempler på vage tilbakemeldinger er ”Godt jobba”, ”Du mangler noe her” og ”Dette må du jobbe mer med” (Grossman, 2015). Spesifikke tilbakemeldinger tydeliggjør hva eleven har gjort bra eller dårlig. I motsetning til vage tilbakemeldinger blir det læreren oppfatter ved elevens arbeid, her kommunisert godt. Konkrete tilbakemeldinger hjelper elevene med den gjeldende aktiviteten, ved at den beskriver eller evaluerer egenskaper ved arbeidet de har gjort. Eksempler på spesifikke tilbakemeldinger er ”Jeg liker hvordan du beskriver hvordan hovedpersonens rom ser ut” og ”Du må tilføre mer detaljer i det avsnittet”.

Forslag til forbedringer som er knyttet til prosedyre, *prosedural*, er forslag som fokuserer på instruksjoner eller steg ved aktiviteten heller enn ferdighetene som må til for å løse oppgaven. Eksempler på dette er når lærere sjekker om eleven har gjort ulike deler av oppgaven. *Innholdsrettede* forslag til forbedringer fokuserer på ferdighetene som må til for å løse oppgaven. Slike forslag kan være å be elevene om å bruke strategier eller å få elevene til å rette oppmerksomheten mot ressurser som vil hjelpe dem med å utvikle ideer. Dette kan involvere en kort instruksjon der læreren forklarer hvordan eleven kan forbedre arbeidet på (Grossman, 2015).

Utvalget i oppgaven min er de videosekvensene i LISA-materialet som er blitt kodet til nivå 4 på tilbakemeldinger. Dette vil si at tilbakemeldingene lærerne gir, er regnet som spesielt gode. Tilbakemeldingene skal ifølge manualen både være spesifikke, bli gitt *ofte* og *jevnlig*, og ha innholdsrettede forslag til forbedring. Dette blir utdypet i kapittel 3.5.2 om avklaring av analysekategorier. Hva som menes med *ofte* og *jevnlig* blir ikke forklart eksplisitt, men under ”Clarification of Terms” står det at nivå 3 må ha minst to forekomster av spesifikke tilbakemeldinger (Grossman, 2015, s. 56). Dette tilsier at det må være *minst tre* forekomster av spesifikke tilbakemeldinger og/eller innholdsrettede forbedringsforslag for at videosekvensen kan kodes til høyeste nivå. Det vil si at de andre tilbakemeldingene lærerne gir, bortsett fra de tre, kan være vage.

2.8 Analysekategorier

I dette kapitlet har jeg belyst teori og relevant forskning rundt bruken av tilbakemeldinger. Når jeg senere skal analysere datamaterialet mitt, vil jeg ta utgangspunkt i teorien fra dette

kapitlet. For det første vil jeg bruke Hattie og Timperley (2007) sine typer av tilbakemelding. De skiller mellom tilbakemeldinger rettet mot oppgave, prosess, selvregulering og person. Fordi selvregulering er vanskelig å måle i videoobservasjon over et kort tidsrom, vil jeg ikke inkludere denne typen i analysen. Dermed blir analysekategoriene jeg henter fra Hattie og Timperley (2007) tilbakemeldinger som er *oppgaveorienterte*, *proessorienterte* og *personorienterte*. Disse kategoriene skiller mellom typer tilbakemelding, og går ikke i dybden. I stedet vurderes tilbakemeldingene ut fra hva de retter seg mot. Derfor ser jeg behovet for flere kategorier, som viser bedre hva som kjennetegner innholdet i de tilbakemeldingene lærerne gir. Fordi Grossman (2015) har operasjonalisert hva som regnes som tilbakemeldinger på høyt nivå, og dette er knyttet til muntlige tilbakemeldinger i klasserommet spesielt, vil jeg ta utgangspunkt i hennes observasjonsprotokoll. Kategoriene som skal gå i dybden på tilbakemeldingene er derfor *spesifikke tilbakemeldinger* og *innholdsrettede forbedringsforslag*.

Fordi de to settene med kategorier ser på ulike aspekter ved tilbakemeldinger, vil jeg kalle kategoriene som ser på typer for *typekategorier*. Kategoriene som går i dybden vil jeg kalle for *innholdskategorier*. I kapittel 3.5.2 vil jeg avklare analysekategoriene nærmere.

3 Metode

For å kunne finne ut hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger i norskfaget, skal jeg gjennomføre en kvalitativ analyse av utvalgt datamateriale fra LISA-prosjektet, som er et omfattende klasseromsprosjekt. I dette kapitlet gjøres det rede for oppgavens metodevalg og kriterier for utvalg av data. Fordi videoobservasjon og -analyse benyttes som metoder, er det disse to tilnærmingene som blir gjennomgått. Fordi jeg benytter LISA-prosjektets datamateriale, gjenbraker jeg data, og jeg vil derfor også diskutere fordeler og ulemper ved dette. Avslutningsvis vil jeg diskutere oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 En videoobservasjonsstudie – hvorfor videoobservasjon?

Temaet for masteroppgaven min er norsklæreres muntlige tilbakemeldinger i norsktimene. Problemstillingen min er som følger: *Hva kjennetegner gode tilbakemeldinger i norskfaget?* Kleven (2014) hevder at det er problemstillingen som bestemmer hvilken metode en bør bruke. Hvilken metode kan gi forskeren best mulig svar på problemstillingen? Mitt valg falt på en kvalitativ forskningsmetode, fordi jeg da kan gå i dybden på tilbakemeldingene til de flinke norsklærerne², og undersøke hva som kjennetegner tilbakemeldingene de gir. Videoobservasjon egner seg til dette, fordi en da får se hva lærerne faktisk sier og gjør, i motsetning til et intervju der lærerne forteller hva de gjør. I slike intervju er det ofte diskrepans mellom ord og handling, så observasjon vil derfor være mer gunstig for å få frem hvordan tilbakemeldingene blir gitt, især videoobservasjon, der jeg kan spole tilbake og observere det samme gjentatte ganger. I tillegg er læreres muntlige tilbakemeldinger en form for sosial prosess, noe som ikke lar seg beskrive på andre måter enn gjennom observasjon. Videoobservasjonen vil være delvis strukturert (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 457), fordi jeg på forhånd har noen kategorier jeg skal se etter når jeg observerer. Dette gjør at jeg utelukker alt som ikke omhandler tilbakemeldinger.

² Norsklærerne er identifisert som gode på tilbakemeldinger, ut fra PLATO-manualens kategoriseringer

3.1.1 Forskningsdesign

For å gi en oversikt, viser jeg i tabell 3 studiens forskningsdesign.

Tabell 3 Forskningsdesign

Forskningsdesign	
Fokus	Læreres muntlige tilbakemeldinger i norsktimer på åttende trinn
Type studie	Videostudie
Metode	Videoobservasjon
Datamateriale	Videoopptak fra LISA-studien
Utvalg	Fjorten 15-minuttssekvenser som er kodet til 4 av to ulike sertifiserte PLATO-kodere (meg selv + en annen koder)
Analysetype	Kvalitativ videoanalyse
Analysebegreper	Hattie & Timperley (2007): <ul style="list-style-type: none">• Oppgavenivå• Prosessnivå• Personnivå Grossman (2015): <ul style="list-style-type: none">• Spesifikke tilbakemeldinger• Innholdsrettede forbedringsforslag

3.2 LISA-prosjektet

Datamaterialet i denne masterstudien er hentet fra LISA-prosjektet, et prosjekt som gjennomføres på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. LISA står for Linking Instruction and Student Achievement, og datamaterialet består av en kombinasjon av resultatskår fra nasjonale prøver, videodata fra undervisning og spørreskjemadata. Ved å koble disse sammen ønsker forskerne ”å identifisere eventuelle sammenhenger mellom det som skjer i undervisningen og det elever presterer faglig” (Blikstad-Balas et al., 2015, s. 65). Prosjektet er den største videostudien av sitt slag som har blitt gjort i Norge, og er også blant de mest omfattende klasseromstudiene. 49 skoler deltar i prosjektet, og 94 lærere har åpnet klasserommet sitt for LISA-prosjektets forskere. Totalt gir dette 342 skoletimer med videofilmet undervisning, 170 av disse timene er fra norsktimer. For å analysere

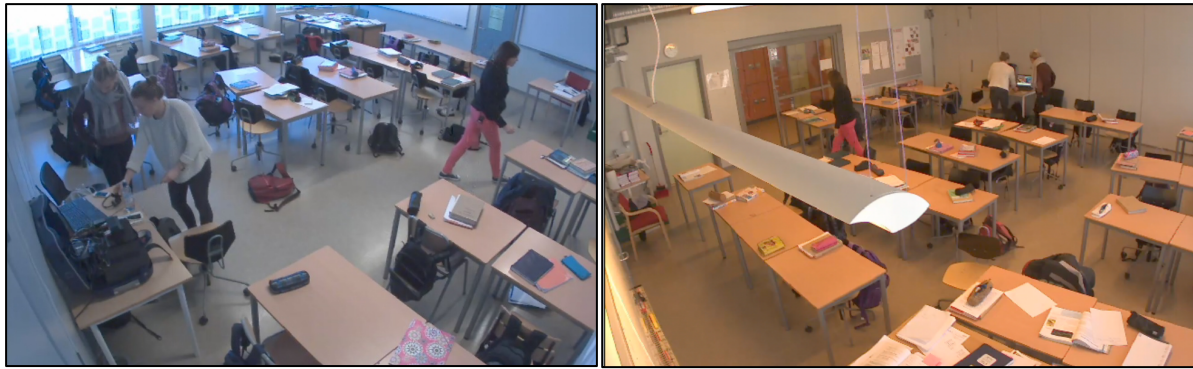
videomaterialet, brukes en kodemanual som er utarbeidet over flere år ved Stanford University. Denne manualen, Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO), har fire overordnede kategorier, som representerer ulike aspekter ved god undervisning. Disse fire er (1) *Instructional scaffolding*, (2) *disciplinary demand*, (3) *representations and use of content* og (4) *classroom environment* (Grossman, 2015). Hver av disse fire kategoriene har 2-4 elementer. For eksempel består *instructional scaffolding* av elementene ”Modeling”, ”strategy use and instruction”, ”feedback” og ”accommodations for language learning”. Disse fire elementene handler om lærers grad av støttende undervisning. Alle elementene har en nivådeling fra 1-4, der 1 og 2 regnes som lavt nivå og 3 og 4 som høyt nivå av det det skal kodes for³. For å kunne kode ut fra PLATO-manualen, må en være sertifisert, noe en blir gjennom intensiv kursing og opplæring i de ulike elementene. Jeg har selv gjennomgått dette kurset og blitt sertifisert og dermed også validert. Derfor kjenner jeg godt til innholdet i de ulike PLATO-elementene, og jeg har selv vært med på å kode deler av LISA-materialet.

Alle undervisningstimene i LISA-materialet er blitt delt opp i 15-minuttssekvenser i det digitale analyseverktøyet InterAct. Sekvensene skal ses hver for seg, og deretter kodes med verdier fra 1-4 på hver av de totalt 12 elementene. De fleste kategoriene er helt uavhengig av hva som skjer før og etter de aktuelle 15 minuttene. Dette gjør at en 15-minuttssekvens kan skille seg ut fra resten av skoletimen. Dette er svært nyttig for meg, når jeg skal foreta et utvalg.

3.2.1 Kamerabruk

I LISA-prosjektet er det brukt en fast tokameraløsning. Bruk av fast kamera gjør at forskeren kan filme et oversiktsbilde over det som skjer i klasserommet, uten å måtte følge med og forsøke å forutse hva som kommer til å skje videre, slik en må med håndholdt kamera (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). Det gjør at observatøren ser klasserommet som ”en flue på veggen”, og forskeren blir observatør fremfor kameramann (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Figur 2 viser et bilde av de to kameravinklene.

³ For nivådeling av elementet tilbakemeldinger, se teorikapitlet 2.7 PLATO – kodingsmanual



Figur 2 Kameravinkler i LISA-materialet

Som vi ser er kameravinkelen til venstre rettet framover mot læreren, mens bildet til høyre viser kameravinkelen som er rettet mot elevene.

3.2.2 Innsamling av videodata

Selv om jeg ikke selv var observatør i klasserommene, må jeg ta høyde for at både kameraene og forskningsassistentene fra LISA-prosjektet kan ha påvirket lærer og elever. Siden jeg gjenbraker data, er det nødvendig å se på hvordan observatøreffekten var ved innsamlingen av videodataene. Før observasjonen startet, hadde LISA-forskerne delt ut informasjonsskriv om prosjektet og fått samtykkeerklæring underskrevet av både lærere, elever og foresatte. Det ble avtalt hvilke timer som skulle filmes, slik at skolens ledelse, lærere og elever var klar over når videopptakene skulle foregå. Den første opptaksdagen gjorde forskningsassistenten seg synlig ved å informere om både seg selv og prosjektet for klassen, i tillegg til å svare på eventuelle spørsmål lærere og elever måtte ha. Alle forskningsassistentene understreket at både lærere og elever, så langt det lot seg gjøre, skulle oppføre seg som de alltid gjorde, og ikke la seg påvirke av at det var noen til stede. Mens filmingen pågikk satt representantene bakerst i klasserommet, og deltok ikke i undervisningen. Forskningsassistentene ga også beskjed om at de kunne forlate klasserommet etter at filmingen startet, dersom lærerne foretrakk det. Dermed kan en si at denne observatørrollen var tilbaketrukket (Vedeler, 2000). Forskerne hadde en etisk forpliktelse om å gi informasjon om undersøkelsen og innhente samtykke fra deltakerne, men under selve videopptakene var observatørene nokså uavhengige. Vedeler (2000, s. 110) mener at en som forsker har et ansvar for å tenke igjennom problemet med observatør- og/eller kameraeffekten. Hun hevder at observatøreffekten kan reduseres ved forsikringer om anonymisering av data, noe de observerte fikk beskjed om. Jeg vil diskutere kameraeffekten ved denne studien i kapittel 3.6.1 om validitetstrusler.

3.2.3 Kriterier for utvalg av datamateriale

Fordi LISA-materialet er så omfattende (342 skoletimer), må jeg foreta et utvalg. Siden mitt fokus ligger på tilbakemeldinger av norsklærere, tar jeg derfor utgangspunkt i elementet i PLATO som omhandler dette, ”feedback”, og begrenser meg til norskundervisningen i datamaterialet. Fordi jeg ønsker å ta for meg de gode tilbakemeldingene, vil jeg derfor bare se på de 15-minuttssekvensene som har blitt kodet til høyeste skår, 4, på tilbakemeldinger. Blant datamaterialet i norskfaget er dette totalt 14 sekvenser, fordelt på 5 norsklærere, noe jeg mener er et passende antall for å se variasjon og bredde i måter å gi tilbakemeldinger på.

3.2.4 Utvalg

Litt kort informasjon om hver skole, er fremstilt i tabell 4. Skolenes geografiske plassering er godt spredt, og både urbane og mer rurale strøk er tilfeldigvis med i utvalget.

Tabell 4 Utvalgte skoler

Skole	Antall 15-minuttssekvenser med 4 på PLATO-kodingen	Geografisk plassering
A	3	Sentralt i storby på Østlandet
B	2	Nabokommune til storby på Østlandet
C	5	Småby på Vestlandet
D	3	Usentralt i storby i Midt-Norge
E	1	Nabokommune til storby på Østlandet

Fordi utvalgs-kriteriene mine er de videosekvensene som har fått høyeste skår på tilbakemelding i PLATO-kodingen, blir det, som en ser i tabellen over, en ujevn fordeling av 15-minuttssekvenser per lærer. Skole C har blitt kodet til 4 i fem videosekvenser, mens læreren på skole E bare har blitt kodet til 4 én gang. Selv om det er ujevn fordeling av 15-minuttssekvenser i mitt utvalg, må det påpekes at lærerne ble observert like mange timer i det opprinnelige LISA-materialet. Det betyr at alle lærerne i utgangspunktet hadde like

muligheter for å bli kodet til 4, men at læreren på skole C ga gode tilbakemeldinger i flere sekvenser enn de andre.

At skole C har fem 15-minuttssekvenser i utvalget, betyr at læreren her har gitt *minst tre* gode tilbakemeldinger i fem 15-minuttssekvenser i løpet av de skoletimene som ble filmet. De øvrige tilbakemeldingene lærer C gir trenger ikke å være gode, og flere tilbakemeldinger vil kanskje regnes som vage. I analysen inkluderer jeg *alle* tilbakemeldingene lærerne gir, selv de som ikke regnes som gode.

3.3 Videoobservasjon som metode

Videodata gir ekstraordinære muligheter for samfunnsvitenskapelig forskning (Andersson & Sørvik, 2013). Sammenlignet med vanlig observasjon fremstår videoopptak mer detaljert, mer helhetlig og mer presist (Knoblauch, Schnettler, Raab, & Soeffner, 2009). Andersson og Sørvik (2013) mener at videofilming gjør det mulig å fange aktiviteter der de skjer, for eksempel kan en filme klassesamtaler i klasserommet. Fordi dette kan skje med svært lite påvirkning fra forskere⁴, karakteriserer Knoblauch et al. (2009) videodata som naturlig data.

Heath et al. (2010) mener at videodata har en rekke fordeler. Det gjør det mulig å se materialet flere ganger med ulike blikk, og kan gjøre det mulig å utforske ulike temaer ved ulike situasjoner, eller samme tema fra ulike perspektiv. Maxwell (2005, s. 150) hevder at videofilming gir forskeren mulighet til å se ting en ellers ikke vil kunne se, og en kan fokusere på enten ulike deler eller helheten. Blikstad-Balas (2016) påpeker at forskeren systematisk kan se etter mønster som er umulig å observere ”der og da”. Dette gjelder også meg. Jeg ser systematisk etter tilbakemeldinger som blir gitt, som en ikke nødvendigvis tenker over i øyeblikket. Erickson (2006, s. 177) mener at når forskning er målet, er følgende måte å filme på å foretrekke: kontinuerlig/løpende filming, gjerne med vidvinkel, lite bevegelig kamera, og lite zooming. Dette begrunner han med at det gir en sammenhengende og relativt helhetlig registrering av sosial interaksjon, som har blitt tatt opp av et kamera som ikke tenker når det filmer. Dette gjør, ifølge Erickson (2006), at videoopptaket til en viss grad blir fenomenologisk nøytralt. Likevel understreker han at forskeren går ut fra eget standpunkt når kameraene settes opp, og dette vil påvirke hva som vil være i fokus. I LISA-studien ble

⁴ Se kameraeffekt i metodekapitlet, 3.6.1 Validitetstrusler

det plassert et kamera foran, rettet mot elevene, og et kamera bak, rettet mot læreren. Dette gjør at både læreren som agent, og elevene som aktivt lærende, vil bli lagt vekt på (Erickson, 2006, s. 178). Blikstad-Balas og Sørvik (2015) hevder at bruk av videodata kan øke validiteten, fordi samme tidssekvens kan bli sett gjentatte ganger av ulike forskere. Også Klette (2009) påpeker styrkene ved videodata:

Video provides a better access to classroom practice than an observer usually has access to. With the aid of fixed cameras and external microphones, one can observe and listen to small group interactions unobtrusively, or one can overhear conversations and dialogues. (Klette, 2009, s. 64)

Videodata har, som nevnt, en rekke styrker. Likevel finnes det også utfordringer ved bruk av videodata, noe blant andre Derry et al. (2010) fremhever. Selv om videodata er en betydelig ressurs i klasseromsforskning, er det også krevende å håndtere alle detaljene en får tilgang på. Derfor mener de det er fornuftig å starte med en problemstilling som er teoretisk motivert. At min problemstilling er knyttet til tilbakemeldinger, vil gjøre arbeidet mitt enklere (Derry et al., 2010). Allerede i problemstillingen har jeg avgrenset hva jeg skal forske på.

Ifølge Erickson (2006, s. 180) er videoobservasjon spesielt vanlig i skoleforskning. Han mener det har blitt nødvendig å undersøke lærernes interaksjon, og ser på videoanalyse som en passende metode for slike studier. Han legger til at det i slike tilfeller ofte er fornuftig med transkripsjon av det som blir sagt på videoopptaket. Da kan de transkriberte sitatene kodes og eller brukes som illustrerende eksempler (Erickson, 2006, s. 180). Dette samsvarer med min masterstudie, og slik jeg benytter meg av utvalgte videodata. Selve analysen vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.5.

3.3.1 Videoobservatørrollen

Siden jeg ikke selv har vært med på innsamlingen av datamaterialet, vil jeg se på meg selv som en "complete observer". Gold (1958) beskrev "the complete observer" som en som observerer uten å delta, og som er fullstendig adskilt fra gruppen som observeres. Vedeler (2000) bruker begrepet fullstendig uavhengig observatør. Med det mener hun at forskeren har en slags "flue på veggen"-rolle, som hun hevder det er vanskelig å få til i praksis. Når jeg har observert klasserommene, har jeg sett dem på film på videolaben på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Blindern (UiO). Dette er langt unna de utvalgte klasserommene, og elever og lærere vet ingenting om at jeg observerer dem. Derfor kan jeg

kanskje ha en slik rolle likevel. Cohen et al. (2011, s. 457) skriver at "the complete observer" ofte forekommer nettopp ved bruk av videodata. Derfor vil jeg argumentere for at dette er min observatørrolle i denne masterstudien.

3.4 Gjenbruk av videodata – annengenerasjonsforsker

Siden jeg bruker ferdig innsamlet videodata i denne masteroppgaven, kan en si at jeg driver gjenbruk av andres (LISA-forskernes) kvalitative data. Dalland (2011) fremhever flere forskere som argumenterer for at data bør være autentisk. Forskerne hevder at det oppstår viktig mening i relasjonen mellom forsker og informanter. Dataene er innhentet i en kontekst som andregenerasjonsforskere aldri vil kunne få førstehåndskjennskap til. Forskere hevder, ifølge Dalland (2011, s. 451), at det originale materialet vil være ukjent og utilgjengelig for nye forskere, siden tolkningene i førstehåndserfaringen ikke kan arkiveres. En utfordring med ikke å ha deltatt i planlegging og gjennomføring av undersøkelsen, er at en ikke kan påvirke fokuset og designet (Dalland, 2011). Dette gjelder særlig bruk av andre forskningsspørsmål enn de opprinnelige, da det kan begrense hva en finner i det gjenbrakte materialet.

Hammersley (1997, s. 139) understreker at dersom andregenerasjonsforskeren har andre forskningsspørsmål enn de opprinnelige forskerne, vil det bli et gap i materialet, siden det da vil mangle informasjon som den opprinnelige forskeren hadde tilgang på. Andersson og Sørvik (2013) argumenterer for at dette problemet minsker dersom andregenerasjonsforskeren kjenner til samme type miljø som på videoen. Jeg har som lektorstudent selv vært i klasserom før, både som observatør, lærer og elev. Dette er til min fordel. I tillegg har forskningsdesignet mitt blitt utarbeidet i samarbeid med forskere fra den opprinnelige datainnhentingen. Dette gjør at mine forskningsspørsmål ligger nært opp mot den opprinnelige undersøkelsen. Dette har blant annet ført til at jeg tar utgangspunkt i et av elementene fra PLATO-manualen, som hele videomaterialet ble kodet for. Altså skiller ikke min masterstudie seg så mye fra de opprinnelige forskningsspørsmålene. Snarere kan de ses på som en utvidelse eller dybdestudie innenfor den opprinnelige LISA-studien.

Dalland (2011) drev selv gjenbruk på PISA+-materialet, og det finnes flere likheter mellom hennes gjenbruk og mitt eget. Det å kunne gjenbruke denne typen videodata gir meg tilgang til et mye rikere materiale enn jeg selv kunne klart å samle inn. Prosjektet er omfattende, og har høy kvalitet i den forstand at det er designet og gjennomført av erfarne klasseromsforskere. At alt er ferdig PLATO-kodet, gjør utvalget spesielt relevant og rettet

mot min problemstilling. Dersom jeg skulle ha samlet inn data selv, hadde jeg brukt betraktelig mye lenger tid, i tillegg til at tilfeldigheter ville avgjort om lærernes muntlige tilbakemeldinger var gode eller ei. I tillegg er det en fordel å skrive på et større prosjekt, siden andre ser på noe lignende. Dette kan blant annet støtte validiteten i studien min, jmfør kapittel 3.6 Validitet og reliabilitet. Gjenbruk av data gir annengenerasjonsforskeren fordeler både med tanke på kvalitet, tid og ressursbruk.

Hanson (1958, s. 6-8) hevder at observatørens forforståelse gjør at to observatører aldri vil "se" det samme i samme materiale. Derfor kan videoobservasjon, og gjenbruk av videodata, øke forståelsen av de ulike situasjonene som finnes i datamaterialet (Bråten, 1996, s. 180, 187). Dette kan bety at det jeg ser i mine utvalgte sekvenser, kan ha fortonet seg annerledes for den forskeren som samlet inn datamaterialet og satt i klasserommet. Forskeren får automatisk et inntrykk av atmosfæren, elevenes personlighet og så videre, noe den som ser videoene i ettertid ikke vil ha (Dalland, 2011).

Transkripsjon blir av Dalland (2011, s. 455) beskrevet som en subjektiv tolkning av den virkelige verden. Derfor mener hun det er en fordel å transkribere datamateriale selv, og ikke benytte seg av andres transkripsjoner. Hun hevder det gjør at forskeren får studere materialet med nye øyne, "et blikk som ikke er 'farget' av bakgrunnskunnskaper om elevene", noe som kan fange opp aspekter som det ikke har blitt fokusert på tidligere (Dalland, 2011, s. 455). Dette, i tillegg til at datamaterialet kun er transkribert overfladisk tidligere, er årsaker til at jeg selv vil foreta en grundig transkripsjon av materialet.

3.5 Analyse av datamaterialet

Fordi det er så store mengder informasjon i videodata, kan det være svært tidkrevende å håndtere. Klette (2009, s. 67) fremhever flere måter en kan redusere kompleksiteten ved materialet på: "Research focus, conceptual framework, coding categories and time scales can *all* serve as analytical devices for complexity reduction endeavors". I denne masterstudien har jeg gjort et utvalg som begrenser materialet betraktelig: fra 44 til fem klasserom og fjorten 15-minuttssekvenser. At LISA-materialet fra før av var delt inn i disse 15-minuttssekvensene, er et eksempel på tidsskalaer, som Klette (2009) beskrev som en måte å begrense kompleksiteten på. Inndelingen av disse 15-minuttene, gjør det enklere å se og analysere et tidsintervall om gangen. Likevel kunne analysen vært svært tidkrevende dersom det ikke hadde vært for

begrepsapparatet mitt og analysekategoriene. Dette begrenser analysen til kun å fokusere på de muntlige tilbakemeldingene lærerne gir, og å plassere dem inn i analysekategoriene.

Kleven (2014, s. 41) forklarer strukturert eller systematisk observasjon som observasjon der en på forhånd har bestemt hva en skal observere, og hvordan det som observeres skal registreres på et skjema. Kleven (2014) forklarer at i ustrukturert observasjon er det ikke bestemt hva som skal observeres, men en har et formål en går ut ifra. Alt som har sammenheng med formålet er interessant og skal observeres. Fordi jeg bedriver videoobservasjon, blir dette noe annerledes, fordi jeg kan se på filmene flere ganger. Likevel er beskrivelsene av de ulike observasjonstypene relevante for min studie, når det gjelder tilnærmingen til datamaterialet og analysen. Jeg har både en strukturert og ustrukturert tilnærming til datamaterialet. Først vil jeg se på videodataene strukturert, der jeg vil se etter alt av tilbakemeldinger i videomaterialet, og transkribere dette. Deretter vil jeg se mer ustrukturert på videomaterialet, for å oppdage andre fellestrekk, utenom de forhåndsbestemte kategoriene. Jeg er selektiv og velger å utelate alt som ikke er tilknyttet tilbakemeldinger, i de klasserommene jeg observerer. Fordelen med dette er ifølge Kleven (2014) at det blir eksplisitt for andre hva jeg som observatør har fokusert på, og det vil være mest gunstig når det gjelder formålet med forskningen.

3.5.1 Analysestrategi/-metode

For å analysere datamaterialet mitt, tok jeg utgangspunkt i det Erickson (2006, s. 186) beskriver som analysetilnærming type II. Denne metoden er deduktiv, altså går den fra del-til-helhet. Metoden består av fire steg, som jeg kort vil beskrive i det følgende:

- 1) Før forskeren begynner å se på datamaterialet, må hun avgrense seg til et fokusområde.
- 2) I hvert videoavsnitt (hos meg 15-minuttssekvens) må forskeren markere hver gang fokusområdet forekommer.
- 3) Etter å ha sett filmen og notert seg forekomsten av fokusområdet, skal forskeren vise frem hyppigheten av fokusområdet. Dette kan for eksempel være i en tabell, et diagram, eller gjennom transkripsjoner.
- 4) Gjennom sitater eller lignende, skal forskeren vise eksempler på ulike tilfeller av fokusområdet som kommer til uttrykk i videosekvensen.

Erickson (2006) trekker frem både fordeler og ulemper med denne metoden. En ulempe kan være at forskeren blir mindre nyansert, og er uoppmerksom på interessante hendelser som skjer i datamaterialet. Dette kan føre til at viktige aspekter ikke blir berørt. Likevel vil gode teoriforankrede analysekategorier gjøre denne metoden effektiv (Erickson, 2006, s. 186). Fordelen er at dette vil forenkle og gjøre datamaterialet mindre komplekst og lettere å håndtere, jamfør Klette (2009).

I likhet med Ericksons første steg, avgrenset jeg fokusområdet mitt til lærernes muntlige tilbakemeldinger. I stedet for å se filmen og markere hver gang læreren ga en tilbakemelding, transkriberte jeg hvert 15-minuttssekvens (slik jeg vil beskrive i kapittel 3.5.3) og leste gjennom transkripsjonene. Deretter markerte jeg alle lærerens tilbakemeldinger i løpet av sekvensen. Fordi jeg også har analysekategorier, analyserte jeg tilbakemeldingene jeg hadde observert. Jeg tok først for meg *typekategoriene*, markerte alle tilbakemeldingene læreren ga i 15-minuttssekvenset, og plasserte dem inn i et eget tekstdokument, et per lærer. Her lagde jeg hver typekategori som en overskrift, og plasserte tilbakemeldingene der de passet inn. Da jeg hadde plassert alle, så jeg over tilbakemeldingene igjen. De som var innholdsrike nok, ble kategorisert som *innholdskategorier*. Jeg fargekodet spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag, innunder hver av typekategoriene. Slik fikk jeg både en oversikt over hvilke typer tilbakemelding lærerne ga, og fordelingen av innholdskategoriene innenfor hver tilbakemeldingstype.

Både typekategoriene og innholdskategoriene er gjensidig ekskluderende, men enkelte lærerytringer retter seg mot flere ting, for eksempel både oppgave og person. Derfor plasserte jeg noen ytringer under begge typene, men markerte delen av ytringen som rettet seg mot gjeldende type. Det samme gjorde jeg med innholdskategoriene, men her fargekodet jeg bare den delen av ytringen som regnes som et forbedringsforslag, eller en spesifikk tilbakemelding.

For å legge frem analysemønstrene jeg fikk, laget jeg både tabeller og sektordiagrammer. Jeg viser antallet tilbakemeldinger fra lærerne i tabeller, og andelen av tilbakemeldinger fordelt på de ulike kategoriene i sektordiagram. Sistnevnte gjør det lettere å se om det åpenbarer seg noen mønstre. I tråd med Erickson (2006), supplerer jeg den skjematiske fremstillingen med

illustrative eksempler. I eksemplene vil jeg få frem variasjon i *hvordan* lærerne gir tilbakemeldinger.

3.5.2 Avklaring av analysekategorier

Analysekategoriene mine er som nevnt hentet fra Hattie og Timperley (2007) og Grossman (2015). Likevel er det et behov for å avklare disse kategoriene, så det blir tydeligere for andre som vil etterprøve studien.

Typekategoriene

Hattie og Timperley (2007) har laget et skille mellom tilbakemeldinger gitt på oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Dette skillet er forklart nokså grundig i artikkelen deres ”The power of feedback”. Likevel må det påpekes at denne inndelingen i utgangspunktet ikke er laget for å bruke som analysekategorier i klasseromsobservasjon. Derfor ser jeg behovet for å avklare disse tilbakemeldingstypene, slik at det blir tydeligere hva de ulike kategoriene innebærer. Som nevnt i kapittel 2.8, ser jeg det som problematisk å måle tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå. Derfor har jeg utelatt denne typen. De øvrige typene er operasjonalisert som følger:

1) Oppgaveorienterte tilbakemeldinger

Tilbakemeldingene må være rettet mot oppgaven elevene gjør. Dette kan være både hvordan oppgaven er besvart eller gjennomført, i hvilken grad eleven gjør det oppgaven ber om, og hva oppgaven innebærer. Tilbakemeldinger som forteller om elevarbeidet eller elevsvaret er riktig eller galt, godt eller mindre godt, inkluderes også her. Jeg har ikke hatt noe krav til lengde, så lenge tilbakemeldingen kommenterer oppgaven. Dette vil si at også korte kommentarer som ”Riktig!” og ”Bra!” regnes med her, så lenge det er oppgaven som blir kommentert.

2) Prosessorienterte tilbakemeldinger

Prossessorienterte tilbakemeldinger er tilbakemeldinger som er rettet mot arbeidsprosessen, og inkluderer ofte strategier. For eksempel kan læreren oppfordre eleven til å jobbe på en spesiell måte for å besvare oppgaven. Fordi oppgaveorienterte tilbakemeldinger er spesifikt knyttet til oppgaven, vil tilbakemeldinger som er mer generelle, høre hjemme i denne kategorien. Det er derimot viktig at de kan vise til hvordan lignende oppgaver kan løses. Et eksempel på en

proessorientert tilbakemelding er denne: ”Husk på når vi skriver novelle, at det skal være få personer over et kort tidsrom”. Denne tilbakemeldingen gjelder alle noveller, ikke bare den oppgaven elevene arbeider med i det aktuelle øyeblikket.

3) *Personorienterte tilbakemeldinger*

Personorienterte tilbakemeldinger er tilbakemeldinger rettet mot personen, og er ofte knyttet til generell ros og eventuelt kritiske merknader. Dette gjelder bare hvis rosen er rettet mot personer, og ikke hvis den er rettet mot elevarbeidet. Da er den oppgaveorientert.

Kommentarer som ”du er så flink”, ”det er bra at du er engasjert” og ”det var lurt tenkt”, er eksempler på tilbakemeldinger på personnivå.

Innholdskategoriene

Kategoriene som er hentet fra Grossman (2015), er i utgangspunktet utarbeidet for å brukes i videoobservasjonsstudier. Grossman har selv avklart begrepene slik at andre forskere skal kunne bruke dem i sin koding av videodata. For å kunne kode en lærers tilbakemeldinger til høyeste skår (4), må forskeren ha observert at *minst tre* av tilbakemeldingene er *spesifikke tilbakemeldinger* og/eller *innholdsrettede forbedringsforslag*. I det følgende vil jeg forklare hvordan *jeg* tolker og bruker de to kategoriene.

Spesifikke tilbakemeldinger

For at en tilbakemelding skal regnes som spesifikk, må læreren vurdere et elevarbeid, og begrunne denne vurderingen eksplisitt. Hvis eleven har gjort noe bra, må læreren forklare hva dette er, og vice versa når læreren vurderer elevarbeidet som dårlig. Et eksempel på dette er ”Godt argument! Der begrunnet du påstanden din på en overbevisende måte”. Dersom læreren *bare* sier at noe er bra, og ikke begrunner *hva* som er bra, vil ikke tilbakemeldingen være spesifikk. Kommentarer som ”fint”, ”riktig” og lignende vil regnes som vage tilbakemeldinger og ikke fanges opp av denne kategorien.

Innholdsrettede forbedringsforslag

En tilbakemelding regnes som et forbedringsforslag, når læreren gir eleven forslag til hvordan han kan gjøre elevarbeidet bedre. Dette kan være forslag om hva elevene kan inkludere eller endre på i en tekst for at sluttproduktet blir bedre, men det kan også være forslag til hvordan eleven kan gå frem i en skriveoppgave. Et eksempel er ”her kan du begrunne påstanden din bedre ved å vise til forskning”. Jeg har også inkludert forslag som stiller spørsmål til noe

eleven kunne gjort annerledes, dersom det er grunn til å tro at dette vil heve elevarbeidet eller elevsvaret. At forbedringsforslaget er innholdsrettet, innebærer at det er rettet mot innholdet i oppgaven eleven jobber med. Det vil utelukke tilfeller der læreren retter på skrivefeil, eller sier at eleven skal ”skrive mer”, fordi dette er knyttet til *prosedyre* og ikke innholdet.

3.5.3 Transkribering og anonymisering av videoopptak

Før jeg kunne starte på selve analysen, transkriberte jeg alt materialet først, noe som var nødvendig for å kunne analysere ordrett det som ble sagt i datamaterialet. Under transkripsjonen satt jeg på videolaben på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Her var flere datamaskiner klargjort for transkribering av sensitivt materiale. Selve transkripsjonen foregikk ved hjelp av Inqscribe, som er et digitalt transkriberingsprogram. I utgangspunktet så og skrev jeg alle 15-minuttssekvensene fortløpende, fra start til slutt. Flere ganger stoppet jeg filmen, for å kunne transkribere i takt med videoklippet. Likevel ble jeg ved flere anledninger tvunget til å spole tilbake igjen og se klippet en gang til. Dersom lyden var svak, eller personene på klippet snakket spesielt fort, så jeg klippet i sakte film. I enkelte videosekvenser måtte jeg bare fokusere på lyden, for å få med meg ordrett det som ble sagt. Derry et al. (2010) mener at dette kan være gode strategier for å klare å få med de viktigste aspektene ved videoklippet.

I transkripsjonene mine har jeg utelatt detaljer om kroppspråk, stemmestyrke og lignende. Dette er fordi jeg bare har fokusert på det lærere og elever sier, fordi det er tilbakemeldingene lærerne gir, som er i fokus. Likevel noterte jeg meg undervisningssituasjonene tilbakemeldingene ble gitt i, altså om de ble gitt i grupper, til enkeltpersoner eller i plenum. For å forenkle det som blir sagt, transkriberte jeg alt på normert bokmål.

Alle steder og mennesker i videomaterialet er anonymisert i transkripsjonen. Dette er gjort i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Jeg har endret navnene på lærere og elever, og viser ingen tegn til identitetsmerker. Dette er i tråd med Cohen et al. (2011, s. 91). Opplysningene om skolene er ikke anonyme for meg som forsker, og jeg har anvendt andre kategoriseringer i mitt utvalg enn forskerne på LISA-prosjektet. Dette ble gjort både for anonymitet, og for å forenkle beskrivelsen av datamaterialet.

3.6 Validitet og reliabilitet

3.6.1 Validitetstrusler

I en videoobservasjonsstudie kan det oppstå flere validitetstrusler. Målet er å observere naturlige klasseromssituasjoner, men ved å sette opp kameraer i klasserommet og filme elever og lærere vil en påvirke det naturlige ved situasjonen. Det er dette Blikstad-Balas (2016) beskriver som kameraeffekt og Maxwell (2005) beskriver som reaktivitet. Som nevnt i 3.2.1 er det en fast tokameraløsning i LISA-prosjektet. Kleven (2014) hevder at det å ha et fast kamera i en datainnsamling er mindre forstyrrende enn vanlig observasjon eller intervju. Cohen et al. (2011, s. 470) mener derimot at et fast kamera kan påvirke like mye som en deltakende observatør. Klette (2009) hevder at fordi videokamera har blitt lettere tilgjengelig, og derfor mer brukt på hjemmebane, har både unge og voksne blitt mer vant med å bli filmet. Dette mener hun minsker kameraeffekten. I tillegg har kameraene blitt mindre enn før, noe som gjør dem mindre synlige, og gjør at de observerte kan glemme at de blir filmet. De ser ikke kameraene og blir dermed ikke ”minnet” på at de filmes.

Blikstad-Balas (2016) har flere argumenter for at kameraeffekten *ikke* påvirker i særlig grad, og i hvert fall ikke mer enn andre forskningsmetoder. For det første viser hun til egen og andres forskning (Heath et al., 2010; Aarsand & Forsberg, 2010), der en har erfart at informantene etter en liten stund slutter å være oppmerksom på kameraet. I innhenting av LISA-dataene filmet en i 4 norsktimer og 4 mattetimer over en uke. Trolig var dette nok tid til at både elever og lærere glemte kameraene etter en stund.

For det andre er videodata spesielt. Fordi en filmer det som skjer og blir sagt, kan en få med seg om elever og lærere kommenterer kameraet, prøver å unngå eller oppsøke det (Blikstad-Balas, 2016). Dette gjør det lettere for forskeren å oppdage situasjoner der elever eller lærere er spesielt påvirket. I mitt datamateriale har jeg verken sett eller hørt at de har kommentert eller oppsøkt kameraet, noe som kan bety at de ikke ble påvirket av kameraet i spesielt stor grad.

Det siste argumentet Blikstad-Balas (2016) fremhever, er det faktum at det ikke finnes ”naturlige data”. Dersom en behandler noe som datamateriale, vil en oppfatte det som data og ikke naturlig. Som Goldman og McDermott (2007) påpeker: det som blir fanget av videokameraet, er ikke i seg selv datamateriale. Det blir data først når det blir brukt analytisk.

Det samme gjelder for elevene og lærerne som blir filmet. De har en egen måte å snakke og agere på, og finner ikke på en helt ny når det er et kamera til stede (Blikstad-Balas, 2016). Maxwell (2005, s. 109) fremhever at det viktigste med kameraeffekt (reaktivitet) ikke er å forminske den, ”but to understand it and use it productively”.

3.6.2 Indre validitet

Indre validitet omhandler mine tolkninger av materialet, og hvorvidt disse tolkningene er rimelige og gyldige. For å finne ut om mine tolkninger er gyldige for utvalget og fenomenet muntlige tilbakemeldinger, har jeg diskutert videoklippene med kvalifiserte kollegaer. De utvalgte 15-minuttssekvensene har i PLATO blitt kodet til 4 på tilbakemeldinger, av sertifiserte kodere. I første omgang har bare en person kodet videosekvensene, men fordi jeg har sett over alle, er 15-minuttssekvensene dobbeltkodet. Fordi jeg var en av dem som kodet den ene timen, fikk jeg en kollega, som også var PLATO-sertifisert, til å vurdere den i tillegg. Dette sikrer validiteten på utvalget mitt i større grad enn om jeg hadde kodet alt selv.

Vi er flere masterstudenter som har skrevet for LISA-prosjektet, og sammen med to av lederne for forskningsprosjektet, Kirsti Klette og Astrid Roe, har vi møttes 1-2 ganger i måneden til masterseminar. Flere av deltakerne her var sertifiserte PLATO-kodere. Dette gjelder også for begge veilederne mine, noe som har vært særlig gunstig med tanke på tolkningen av innholdskategoriene. På videolaben på ILS, var det flere som så på videoklipp samtidig. Derfor kunne vi dele tanker og tolkninger av videoene med hverandre. Dette samsvarer med Derry et al. (2010), som mener at forskeren styrker sine funn ved å diskutere med andre som har sett det samme. Også Blikstad-Balas (2016) fremhever at ”peer-debriefing” kan forbedre validiteten i en videostudie. Fordi jeg har diskutert mine tolkninger med kvalifiserte kollegaer, vil jeg vurdere den indre validiteten min som relativt sterk.

3.6.3 Ytre validitet

Spørsmålet om ytre validitet handler om generaliserbarheten og overførbarheten av funnene mine (Kleven, 2011a). Kleven (2011a, s. 123) stiller følgende spørsmål når det gjelder den ytre validiteten: ”Hvilke personer er resultatet gyldig for?” og ”Hvilke situasjoner er resultatet gyldig i?”. I den anledning dukker også et annet spørsmål opp – spørsmålet om hvilke aspekter ved funnene mine jeg ønsker skal være overførbare. De konkrete mønstrene jeg får er trolig unike for mitt utvalg. I stedet blir det de faglige konklusjonene jeg trekker, jeg ønsker

å generalisere (Kleven, 2011a, s. 134). Om disse konklusjonene også vil være gyldige for personer i tilsvarende situasjon, er vanskelig å si. For å undersøke dette kan jeg se på lignende forskning, og se om resultatene her sammenfaller med min forskning. Gjør de det, kan studien min sies å ha en viss overførbarhet. I mitt tilfelle er det ikke gjort mye forskning på det samme. Derfor vil det være vanskelig å vurdere dette. I stedet vil jeg gi fylldige beskrivelser og grundige analyser av de situasjonskontekstene som studeres, i tråd med Schofield (referert i Cohen et al., 2011, s. 186). Slik kan jeg legge til rette både for oppfølging av denne studien, og for at andre kan finne sammenlignbare personer og kontekster, og selv vurdere overførbarheten.

3.6.4 Begrepsvaliditet

Spørsmålet om begrepsvaliditet omhandler hvilket validitetsgrunnlag forskeren har for å tolke data. Data blir da et uttrykk for det begrepet forskeren hevder å ha operasjonalisert (Kleven, 2011b). Det jeg ønsker å måle er læreres muntlige tilbakemeldinger, og dette er tidligere operasjonalisert til bruk i klasserommet av Grossman (2015). I kapittel 2.3 avklarte jeg tilbakemeldingsbegrepet jeg benytter i denne masterstudien. I tillegg forklarte jeg at Grossmans definisjon samsvarer med andre teoretiske definisjoner, samtidig som den er tydelig på hva som regnes som muntlige tilbakemeldinger i klasserommet. Kleven (2011b) mener at dersom operasjonaliseringen både er lett å måle og er i tråd med den teoretiske definisjonen, vil både begrepsvaliditeten og reliabiliteten styrkes. Det at jeg bruker Grossmans operasjonalisering styrker dermed begrepsvaliditeten i denne masterstudien.

3.6.5 Reliabilitet

Indre reliabilitet omhandler begrepsapparatet, og om andre forskere kan bruke det på samme måte som jeg har gjort. Jeg har brukt Grossmans (2015) definisjon av tilbakemeldinger. Kategoriene mine er utarbeidet med utgangspunkt i Hattie og Timperleys fire typer tilbakemeldinger, og nevnte Grossmans observasjonsprotokoll for hva som regnes som tilbakemeldinger på høyt nivå. Kategoriene er altså teoribaserte, noe som kan være med på å styrke studiens indre reliabilitet. Den ytre reliabiliteten går ut på om andre forskere hadde oppdaget det samme som meg, og om de hadde sett de samme mønstrene. Datamaterialet i denne studien er i seg selv med på å øke reliabiliteten. I videomateriale kan en se gjennom videoklippet flere ganger og få med seg ordrett hvilke tilbakemeldinger lærerne gir, selv om en ikke fikk det med seg ved første øyekast.

Ifølge Kleven (referert i Cohen et al., 2011, s. 201-202) bør forskeren stille seg tre spørsmål for å sikre studiens pålitelighet:

1) Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort, dersom observasjonen hadde blitt utført ved et annet tidspunkt?

Datamaterialet i LISA-prosjektet er fra skoleåret 2014-2015, altså er det nokså nytt. Kunnskapsløftet var godt innarbeidet, læreplanen i norsk var allerede revidert, og de nasjonale satsingene *Bedre vurderingspraksis* og *Vurdering for læring* hadde holdt på en stund. Hadde jeg gjort en lignende undersøkelse i dag, tror jeg ikke det ville vært særlig stor forskjell. Likevel kan det hende at undervisningsformen og temaene lærerne underviser i, har betydning for hvilke tilbakemeldinger de gir. Derfor kunne resultatene blitt annerledes dersom lærerne i LISA-materialet hadde undervist i andre temaer og brukt andre undervisningsmetoder. Kanskje ville andre lærere blitt skåret høyt i PLATO, mens noen i utvalget hadde blitt skåret lavere.

2) Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis det hadde blitt gjort andre observasjoner på samme tid?

Fordi utvalget mitt består av de lærerne som fikk høyeste skår på tilbakemeldinger i PLATO-kodingen, begrenset dette datamaterialet kraftig. Selvsagt skulle jeg ønske at det var flere lærere i dette utvalget. Siden fokuset mitt hele tiden har vært hva de ”gode” lærerne gjør, hadde det ikke vært formålstjenlig med flere lærere, da disse maksimalt hadde blitt skåret til 3, og ikke blitt regnet som de beste. Fordi jeg hadde tilbakemeldinger som fokus, begrenset dette kraftig hva jeg observerte. Dette var også hensiktsmessig, siden det var lærernes tilbakemeldinger jeg ønsket å studere. Derfor var det dette jeg festet oppmerksomheten ved, og jeg fikk transkribert det som ble sagt.

3) Ville en annen observatør, som jobber med det samme teoretiske rammeverket, gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg?

I kapittel 3.2 påpekte jeg at jeg hadde særlig kjennskap til LISA-materialet og PLATO-manualen. Dette er fordi jeg har gjennomgått kursing av observasjonsprotokollen PLATO, og

blitt sertifisert koder av denne. Jeg har vært med på å kode deler av LISA-materialet, og fått en kjennskap til materialet ikke alle er forunt. Det gjør at min forforståelse trolig vil være særstilt andre som ser på det samme datamateriale, med samme teoretiske rammeverk. I tillegg har jeg i kapittel 3.3 hevdet at videomateriale særlig er gunstig, fordi en har mulighet til å se videoen flere ganger. Spørsmålet om hvorvidt en annen observatør hadde gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg, handler også om i hvilken grad studien kan etterprøves. Studiens etterprøvbarhet vil si hvor sikre analysene mine er. I kapittel 3.5.2 avklarte jeg analysekategoriene, slik at andre kan bruke de samme kategoriene, og selv kan vurdere om mine inferenser presentert i analysedelen virker troverdige og gyldige.

4 Analyse

4.1 Introduksjon

I kapittel 2 etablerte jeg et teoretisk rammeverk rundt temaet tilbakemeldinger, som munnet ut i fem analysekategorier. Selve analysekategoriene avklarte jeg i kapittel 3.5.2, og jeg beskrev fremgangsmåten for analysen i kapittel 3.5.1. I dette kapitlet vil jeg nå presentere resultatet av analysen min.

Kapitlet er bygd opp ved at jeg først presenterer analysekategoriene. Deretter gir jeg en beskrivelse av situasjonskonteksten fra hvert klasserom, i tillegg til lærerinformasjon. I delkapittel 4.3 vil jeg legge frem analysen og de mønstrene jeg finner. Delkapitlet er bygd opp slik at jeg starter med å gi en oversikt over fordelingen av *typekategoriene* – først hyppighet, så varighet – og deretter vil jeg illustrere de ulike tilbakemeldingstypene med eksempler fra lærerne. Dette gjentar jeg med *innholdskategoriene*. Først gir jeg en oversikt over fordelingen av kategoriene, og så viser jeg illustrerende eksempler.

4.1.1 Analysekategorier

I analysen som her følger, anvender jeg fem kategorier for å analysere lærernes tilbakemeldinger. Jeg ser på type tilbakemelding rettet mot *oppgavenivå*, *prosessnivå* og *personnivå* (Hattie & Timperley, 2007), samt i hvilken grad tilbakemeldingene er *spesifikke* eller *innholdsrettede forbedringsforslag* (Grossman, 2015). Ved hver av de fem analysekategoriene måler jeg *hyppighet* og *varighet* (antall ord per lærerytring). Tabell 5 sammenfatter mine analysekategorier.

Tabell 5 Analysekategorier for lærernes tilbakemeldinger

	Analysekategorier	Hyppighet	Varighet
Hattie og Timperley (2007)	Typekategoriene - Oppgavenivå - Prosessnivå - Personnivå		
Grossman (2015)	Innholdskategoriene - Spesifikke tilbakemeldinger - Innholdsrettede forbedringsforslag		

Disse fem kategoriene belyser *ulike* sider ved lærernes tilbakemeldinger i norskfaget. Typekategoriene viser *hva* tilbakemeldingene lærerne gir er *rettet mot*. Innholdskategoriene går i stedet i dybden, og ser på *innholdet* i lærernes tilbakemeldinger. Disse kategoriene vil trolig ikke fange opp tilsvarende mengde tilbakemeldinger, fordi kriteriene for hva som regnes som spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag er langt strengere enn for typekategoriene. Dette skyldes nok at Grossman utarbeidet sine kategorier for bruk i en observasjonsprotokoll, og det vil derfor være viktig med tydelige kriterier for hva som kjennetegner gode og mindre gode tilbakemeldinger i klasserommet. Hattie og Timperley har i utgangspunktet ikke laget inndelingen til direkte bruk som analysekategorier, og kriteriene er derfor videre.

Alle tilbakemeldingene lærerne gir, blir i utgangspunktet kategorisert ut fra begge analysedimensjonene – først typekategoriene, deretter innholdskategoriene – som forklart i delkapittel 3.5.1 om analysemetoden. Likevel vil de tilbakemeldingene som er vage, bare kategoriseres innenfor typekategoriene. Dette fører til at bare de tilbakemeldingene som regnes som spesifikke eller innholdsrettede forbedringsforslag, blir kategorisert innenfor begge analysedimensjonene. Alle tilbakemeldingene innenfor innholdskategoriene, vil altså høre til innunder en av typekategoriene, men ikke motsatt. Et eksempel på en tilbakemelding som både er oppgaveorientert og spesifikk, er denne, gitt av en lærer (Camilla) i utvalget. Camilla kommenterer noe en elev har skrevet: ”Det var veldig personlig. Jeg-stemmen kommer veldig godt fram”. Denne tilbakemeldingen er oppgaveorientert, fordi Camilla kommenterer *oppgaven* eleven har jobbet med. Samtidig er den spesifikk, fordi hun forteller *hva* som er bra. Fordelingen av innholdskategoriene innenfor hver typekategori vil jeg vise i delkapittel 4.4 Sammenfatning av analysen. Det er interessant å se om noen av typekategoriene har flere slike tilbakemeldinger enn andre.

Selv om lærerne i utvalget har blitt skåret til 4 i PLATO-kodingen⁵, trenger de ikke å ha mer enn tre gode tilbakemeldinger i det aktuelle 15-minuttssekvenset. Ofte har lærerne langt flere tilbakemeldinger enn disse tre gode, og disse vil også bli inkludert i analysen. Dette er årsaken til at ikke alle tilbakemeldingene inngår i begge analysedimensjonene. Antallet gode tilbakemeldinger varierer mellom lærerne, og derfor vil differansen mellom tilbakemeldingene innenfor de ulike analysedimensjonene, også være interessant.

⁵ Jf. metodekapitlet 3.2 LISA-prosjektet

De to hovedtypene analysekategorier vil gi meg bredde: *hvilke typer* tilbakemeldinger blir gitt, og dybde: *hvordan* blir tilbakemeldingene gitt (som spesifikke tilbakemeldinger eller som forbedringsforslag). Til sammen vil disse analysekategoriene gi et systematisk innblikk i hver lærers repertoar av tilbakemeldinger, samtidig som de vil belyse eventuelle variasjoner mellom de tilbakemeldingene lærerne gir.

4.2 Kontekstualisering av timene

Før analysen av lærernes tilbakemeldinger, vil jeg gi en kort beskrivelse av konteksten i timene jeg har analysert. Alle 15-minuttssekvensene er utdrag fra norsktimer i 8. klasse, fordelt på 5 ulike klasserom på 5 skoler fra ulike regioner i Norge (for mer om utvalget, se også kapittel 3.2.4). De utvalgte norsktimene har blitt valgt på bakgrunn av PLATO-kodingen, og har en eller flere 15-minuttssekvenser som har fått høyeste skår (4) på kategorien tilbakemeldinger. I det følgende vil jeg introdusere hver av de fem lærerne kort, samt si noe om hva slags undervisning læreren hadde i de sekvensene som er med i utvalget mitt.

Skole A – lærer Arne

Fra skole A er tre 15-minuttssekvenser inkludert i utvalget. Disse tre er fordelt på to skoletimer, og begge timene omhandler temaet lyrikk. En av sekvensene er fra første time, mens de to andre sekvensene er sammenhengende i slutten av den andre timen. I den første timen går læreren, fra nå av Arne, gjennom ulike lyriske virkemidler som kontrast og gjentakelse. Elevene skal deretter selv finne virkemidler i to lyriske tekster: ”Identitet som dreper” av Karpe Diem og ”Farao på ferie” av André Bjerke. I den andre timen skal elevene selv prøve å bruke lyriske virkemidler, som metaforer og sammenligning. I tillegg får de utdelt første og siste verselinje av et dikt og skal forsøke å skrive den midterste delen. Mellom hver aktivitet tar Arne opp elevsvar i plenum, og kommenterer dem. I slutten av denne timen får elevene også utdelt en skriftlig innlevering, og Arne går rundt og forklarer de skriftlige tilbakemeldingene han har gitt.

Skole B – lærer Bodil

Fra skole B har jeg analysert to sammenhengende 15-minuttssekvenser, begge fra samme skoletime. I denne timen holder de på med idémyldring, der de skal finne ideer til hendelser og personer som kan brukes i en fortelling de senere skal skrive. De er derfor i første del av

skriveprosessen, førskriving. Lærer Bodil har delt elevene inn i grupper, og hver gruppe har fått en rekke bilder av ulike mennesker. Elevene skal bruke bildene som inspirasjon til personene og hendelsene i fortellingen de senere skal skrive. Bodil går rundt til gruppene og får høre ideene deres underveis i prosessen.

Skole C – lærer Camilla

Fra skole C har jeg analysert fem 15-minuttssekvenser, og disse fem er fordelt på tre timer. Det er to sammenhengende sekvenser fra første time, to sammenhengende fra andre time, og én sekvens fra den tredje timen. I alle de tre norsktimene er temaet leserinnlegg og argumentasjon. Det er to lærere til stede i klasserommet, og Camilla er hovedlærer. Den andre læreren har ingen utdanning i norskfaget, og fungerer som assistent i disse timene. Tilbakemeldingene hennes er ikke inkludert i denne analysen. Elevene jobber med å skrive et leserinnlegg og å bruke ulike argumentstyper, som for eksempel ekspertargument og flertallsargument. I tillegg fokuserer Camilla på at elevene må være personlige i argumentasjonen sin. I andre og tredje time blir flere av leserinnleggene lest opp, og Camilla kommenterer tekstene i plenum.

Skole D – lærer Dora

Skole D har tre 15-minuttssekvenser i utvalget, fordelt på to dobbelttimer. To av sekvensene er sammenhengende i den første dobbelttimen, mens den siste er alene i den andre dobbelttimen. I den første timen jobber elevene med argumentasjon. De skal være imot opplæring i nynorsk som sidemål, og skrive to argumenter hver, helst med to ulike argumentstyper. Det vil si at de for eksempel kan ha et ekspertargument og et fornuftsargument mot opplæring i nynorsk som sidemål. Lærer Dora går rundt og leser det elevene skriver, og gir respons på dette. I den andre timen skal elevene skrive et leserinnlegg om et valgfritt tema. Også her er det fokus på ulike argumentstyper og læreren gir individuell veiledning, mens elevene skriver.

Skole E – lærer Edel

Fra skole E er én 15-minuttssekvens inkludert i utvalget. I den utvalgte timen er temaet argumenterende tekst, med argumenter både for og mot om det bør innføres varm skolemat. Elevene har begynt å skrive argumenterende tekster, og lærer Edel leser en av elevtekstene og gir tilbakemelding på denne i plenum. Hun fokuserer på temasetninger for hvert avsnitt, og ser på argumenter som er tematisk like, slik at de kan slås sammen.

Lærerinformasjon

I tabell 6 sammenfatter jeg informasjon om lærerne. Tabellen gir informasjon om lærernes alder, utdanningsbakgrunn (antall studiepoeng i norsk) og år med arbeidserfaring, inkludert tema for timen og antall analyserte 15-minuttssekvenser. Når det gjelder lærernes alder, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, er det for få lærere til å si noe om tendenser. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på dette i analysene mine. Likevel vil jeg ha det med for å vise lærernes bakgrunn, fordi det er viktig kontekstuell informasjon om utvalget.

Tabell 6 Lærerinformasjon

Lærer	Arne	Bodil	Camilla	Dora	Edel
Skole	A	B	C	D	E
Alder	30-39 år	40-49 år	30-39 år	40-49 år	40-49 år
Antall år som lærer	10 år	5 år	15 år	16 år	16 år
Utdanning i norsk	31-60 studiepoeng	31-60 studiepoeng	31-60 studiepoeng	61-90 studiepoeng	31-60 studiepoeng
Tema	Lyrikk	Fortelling	Argumentasjon	Argumentasjon	Argumentasjon
Antall 15-minuttssekvenser	3	2	5	3	1

I tabellen over ser vi at tre av lærerne underviser i temaet argumentasjon, mens de to andre underviser i lyrikk og fortelling, noe jeg vil betegne som skjønnlitterære tema. Vi ser også at hvor mange 15-minuttssekvenser hver lærer er representert med, varierer. Camilla har flest og kan derfor sies å være overrepresentert i utvalget. Samtidig handler dette om at Camillas timer har blitt skåret til 4 på tilbakemeldinger flere ganger enn de andre⁶.

⁶ Jf. metodekapitlet 3.2.4 Utvalg

4.3 Lærernes tilbakemeldinger: Analyse og mønstre

I dette delkapitlet vil jeg presentere analysen fra det kodede datamaterialet. Jeg tar først for meg om tilbakemeldingene er gitt på *oppgave-*, *prosess-* eller *personnivå*, jamfør Hattie og Timperley (2007). Deretter vil jeg analysere hvorvidt de tilbakemeldingene som gis er *spesifikke tilbakemeldinger* og *innholdsrettede forbedringsforslag*, jamfør Grossman (2015). I hvert delkapittel vil jeg først vise hyppigheten av de ulike typene tilbakemeldinger, og deretter varigheten (antall ord i lærerens ytring). Til sist eksemplifiserer jeg ulike typer tilbakemeldinger ved å vise tekstutdrag fra transkripsjonen av lærernes tilbakemeldinger. Jeg gir altså en oversikt over det totale bildet, med støttende tabeller og figurer, før jeg går inn og eksemplifiserer med empiriske eksempler på tilbakemeldinger innenfor de ulike kategoriene.

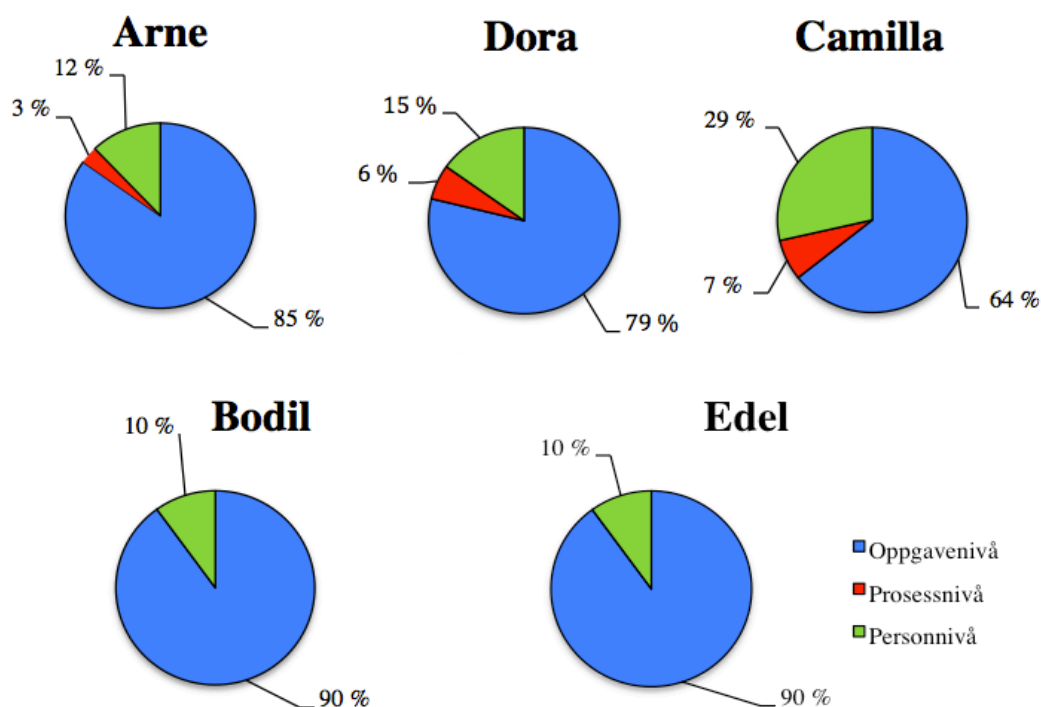
4.3.1 Tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå

Jeg bruker følgende typer tilbakemelding for denne første breddeanalysen: tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå. Med oppgavenivå mener Hattie og Timperley (2007) tilbakemeldinger som kommenterer oppgaven. Det innbefatter både kommentarer på hvordan oppgaven er besvart eller gjennomført, i hvilken grad eleven gjør det oppgaven ber om, og hva oppgaven innebærer. Prosessnivå er tilbakemeldinger som er rettet mot arbeidsprosessen, og inkluderer ifølge Hattie og Timperley (2007) ofte strategier. For eksempel kan læreren oppfordre eleven til å jobbe på en spesiell måte. Dette inkluderer tilbakemeldinger som er mer generelle og kan vise til hvordan lignende oppgaver kan løses. Personnivå er tilbakemeldinger som er rettet mot personen, og er ofte knyttet til generell ros og eventuelt kritiske merknader. Tabell 7 viser antall tilbakemeldinger fordelt på de fem lærerne.

Tabell 7 Lærernes tilbakemeldinger: Typekategoriene

Lærer	Hyppighet			
	Oppgavenivå	Prosessnivå	Personnivå	Totalt
Arne	28	1	4	33
Bodil	18	0	2	20
Camilla	36	4	16	56
Dora	26	2	5	33
Edel	9	0	1	10
Alle	117	7	28	152

Som tabellen viser, er det klare forskjeller i antall tilbakemeldinger knyttet til oppgave-, prosess- og personnivå. Alle lærerne gir flest tilbakemeldinger på oppgavenivå, noe også totalen viser. Alle lærerne gir også tilbakemelding på personnivå, men her er det stor variasjon mellom lærerne. Av totalt 28 tilbakemeldinger på personnivå, bidrar for eksempel Camilla med mer enn halvparten (16 av totalt 28 tilbakemeldinger). Bodil og Edel gir ingen tilbakemeldinger på prosessnivå, mens Camilla, Dora og Arne gir henholdsvis 4, 2 og 1 prosessorienterte tilbakemeldinger. Også her gir Camilla flest tilbakemeldinger. Figur 3 visualiserer de fem lærernes individuelle profil, når det gjelder tilbakemeldinger knyttet til oppgave-, prosess- og personnivå.



Figur 3 Lærernes tilbakemeldinger: Typekategoriene

I figur 3 kommer det tydelig frem at Bodil og Edel *ikke* gir tilbakemeldinger på prosessnivå. De har også en relativt lik fordeling av tilbakemeldinger på oppgave- og personnivå. De tre andre lærerne har gitt alle typene tilbakemeldinger: Arne gir 3 % av tilbakemeldingene sine på prosessnivå og 12 % på personnivå. Dora gir 6 % av tilbakemeldingene på prosessnivå, og 15 % på personnivå, mens Camilla har lavest andel tilbakemeldinger på oppgavenivå, 7 % på prosessnivå og 20 % på personnivå. Så langt kan vi hevde at lærerne deler seg i to grupper: 1) Arne, Camilla og Dora, og 2) Bodil og Edel. Første gruppe gir tilbakemeldinger på prosessnivå, mens andre gruppe ikke gjør det. Dette er interessant, fordi tilbakemeldinger på

prosessnivå blir ansett av Hattie og Timperley (2007) som mer effektive enn tilbakemeldinger på oppgave- og personnivå, og er især viktig for å oppnå dybdelæring.

Tilbakemeldingens varighet: antall ord

Varighet per tilbakemelding er oppgitt i antall ord, nærmere bestemt gjennomsnittlig antall ord lærerne bruker per tilbakemelding. Tabell 8 viser gjennomsnittlig antall ord per tilbakemelding. Alle tall er rundet av til nærmeste hele tall. Dersom relevant vil også tilbakemeldingens varighet i tid (antall sekunder) bli angitt.

Tabell 8 Varighet per tilbakemelding: Typekategoriene

Lærer	Varighet (antall ord)			
	Oppgavenivå	Prosessnivå	Personnivå	Totalt
Arne	21	13	9	43
Bodil	20	-	10	30
Camilla	36	46	7	89
Dora	31	67	5	103
Edel	49	-	11	60
Gjennomsnitt	31	42	8	81

Tabellen over viser blant annet at det blir brukt færrest ord per tilbakemelding på personnivå. Personorienterte tilbakemeldinger blir gitt av alle lærerne, og består i gjennomsnitt av 8 ord. Et eksempel på en personorientert tilbakemelding er denne fra Bodil: ”dere har vært kjempeflinke, veldig veldig bra”. Denne har 7 ord, og varer i omtrent 3 sekunder. Den er typisk i varighet for denne typen tilbakemeldinger.

I gjennomsnitt består de prosessorienterte tilbakemeldingene av 42 ord per tilbakemelding, men her er det store variasjoner: fra Dora med 67 ord, til Arne med 13 ord. Doras 67 ord i gjennomsnitt er det høyeste i tabellen. Det må likevel påpekes at dette er relativt. Som vi ser i tabell 7, gir Dora bare 2 prosessorienterte tilbakemeldinger. Dette viser følgende: enten så gir ikke lærerne tilbakemeldinger på prosessnivå, eller så gir de få og lange. Den lengste prosessorienterte tilbakemeldingen gir Dora i plenum. Den fungerer som en oppsummering av hva det er viktig å tenke på når en skriver leserinnlegg, og består av 105 ord.

Tilbakemeldingen varer i omtrent 30 sekunder. Også Camillas lengste prosessorienterte tilbakemelding, blir gitt i plenum. Den består av 91 ord.

Tabellen viser også at alle lærerne gir tilbakemeldinger på oppgavenivå. De oppgaveorienterte tilbakemeldingene er i gjennomsnitt lengre enn de personorienterte. Edel er den læreren som gir lengst tilbakemeldinger på oppgavenivå, med 49 ord i gjennomsnitt. Hun har helklasseundervisning der hun går gjennom en elevtekst om hvorvidt det bør innføres varm skolemat. Hun leser et avsnitt, og kommenterer det etterpå. Edels lengste tilbakemelding består av 148 ord, og varer i omtrent 50 sekunder. Den skiller seg dramatisk ut fra de andre i lengde, og blir i likhet med Dora og Camillas tilbakemeldinger på prosessnivå, gitt i plenum. En vanligere lengde på oppgaveorienterte tilbakemeldinger er tilbakemeldinger som består av 30-40 ord. Slike tilbakemeldinger varer i omtrent 10 sekunder. Disse blir ofte gitt individuelt eller til grupper.

Så langt kan vi altså se at oppgaveorienterte tilbakemeldinger dominerer og at disse ofte er lengre ytringer. Tilbakemeldinger på personnivå er langt mindre hyppig, og om de forekommer er ytringene her relativt korte – ofte bare 5-8 ord. Vi ser også at det er forskjell på om tilbakemeldingene gis i plenum eller til enkeltelever og grupper, der tilbakemeldingene i plenum har lengre varighet.

4.3.2 Eksempler på tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå

Under vil jeg gi eksempler på de ulike tilbakemeldingstypene. Jeg viser to eksempler for hver type tilbakemelding. Dette for å vise at lærerne gir samme type tilbakemelding, men på helt ulike måter. Gjennom eksemplene får jeg vist denne variasjonen. For noen av eksemplene vil jeg ta med elevsvarene som kommer før, for å kontekstualisere tilbakemeldingene. I disse tilfellene vil tilbakemeldingen stå i fet skrift.

Oppgaveorienterte tilbakemeldinger

Et typisk eksempel på en tilbakemelding på oppgavenivå, er hentet fra Camillas klasserom. Elevene skriver leserinnlegg og jobber med å lage gode argumenter, og det å ha en personlig stemme. Camilla går rundt og leser elevenes tekster mens de skriver, og gir dem individuelle kommentarer underveis.

[00:27:35.09] Camilla: Hvor langt det skal være? Jeg tenker jo at du bør ha ei side. Så dette blir kanskje nesten det, så du har gjerne litt igjen. Hva føler du selv?

[00:27:45.24] Elev: Jeg vet ikke, jeg har ikke mer å skrive.

[00:27:47.23] Camilla: Nei, da leser jeg det.

[00:28:07.29] Camilla: **Ja, greit. Her har du et argument: ”Mange voksne mener at skoleuniformer fører til mindre mobbing, men eksperter sier”. Prøv å være litt personlig. Her kan du bygge ut og si: ”Jeg har aldri blitt mobba for de klærne jeg har. Jeg har aldri sett noe. Jeg tror faktisk ikke det er så mye mobbing på grunn av det”. Forstår du? Her har du brukt veldig mye folk som har sagt, men hva mener du? Jeg hører ikke Ane sin stemme i det. Så litt der, og der, men det er veldig bra at du hadde det argumentet.**

Dette eksemplet fra Camilla er tydelig rettet mot oppgaven som består i å skrive et leserinnlegg, med fokus på personlig stemme. Temaet eleven Ane har valgt å skrive om er ”nei til skoleuniform”, og forslaget ”jeg har aldri blitt mobba for de klærne jeg har”, som Camilla kommer med, er knyttet til nettopp dette temaet. Dette gjør at det kan være vanskelig for eleven å overføre forslaget til en annen oppgave. Derfor vil tilbakemeldingen trolig være nyttig i arbeidet med det aktuelle leserinnlegget.

Det neste eksemplet på en oppgaveorientert tilbakemelding er fra Bodil, som er i dialog med en elevgruppe om oppgaven de holder på med: en forskrivingsoppgave, der de jobber med å lage ideer til en fortelling.

[00:22:29.14] Elev: Da kjører han, han er på vei hjem. Så kjører han over to barn og dreper dem.

[00:22:34.09] Bodil: Huff da.

[00:22:35.12] Elev: Så handler det liksom om hvordan det liksom er etter ulykken.

[00:22:42.05] Bodil: Hvordan oppstår den situasjonen at han kjører over dem da?

[00:22:45.20] Elev: Han er så sur, han er så skuffet.

[00:22:49.29] Bodil: **Så han er uoppmerksom og sur, fordi han er i dårlig stemning? Veldig bra idé. Det er jo sånt som kan skje, at man helt uforvarende kommer i en situasjon hvor man dreper andre.** Sånn som det som skjedde, fikk dere med dere det som skjedde i fjor? Han som drepte de to jentene som var ute og red ikke sant? Eller ute med hest. Det er så fryktelig når man er ute, også skjer noe så ufattelig tragisk, liksom. Det er grusomt.

Bodils tilbakemelding er også tydelig knyttet til oppgaven elevene holder på med. Elevene forteller om sin idé, og Bodil forteller at hun synes ideen er god, og at hendelsen de beskriver er realistisk. Kommentaren læreren her har, er knyttet spesifikt til elevenes idé, som de har utviklet med bakgrunn i oppgaven.

Proessorienterte tilbakemeldinger

Det første eksemplet på tilbakemelding fra prosessnivå, er tatt fra en av Doras timer. Elevene skriver leserinnlegg, og lager argumenter. I slutten av timen oppsummerer Dora i plenum tilbakemeldinger hun har gitt i løpet av timen, og det viktigste elevene må huske på når de skriver et leserinnlegg.

[00:53:18.27] Dora: Husk på at når dere skal skrive leserinnlegg at dere kan bruke argument. Og hva ellers er det dere skal huske på? Hva ellers er det man skal huske på med argumenter en bruker? Vi sa jo i sted det med å være saklig, men ja?

[00:53:44.25] Elev: Kanskje ikke bruke noen barnslige argumenter?

[00:53:47.18] Dora: Ja

[00:53:47.24] Elev: Eller kanskje ikke ha med humor inn?

[00:53:52.24] Dora: Nei. **Og den som er veldig glad i å bruke humor, Leif for eksempel, ikke sant, må spare humoren sin til en annen sjanger. Du kan bruke humor, det er ikke det, men det skal være saklig og holde seg til saken. Du blir mer troverdig da, man tror mer på deg da. Også er det sånn at jo mer du begrunner, jo bedre er argumentet. Så ikke bare sleng ut en påstand og en setning, men prøv å komme med flere begrunnelser for da blir liksom argumentet ditt litt tyngre, og en tror mer på det. Og dere har lettere for å påvirke da.**

Denne tilbakemeldingen er knyttet til leserinnlegg generelt, og er derfor ikke kategorisert som oppgaveorientert tilbakemelding. Dora gir her elevene felles tilbakemelding på det de ikke skal gjøre, for eksempel: ”ikke bare sleng ut en påstand og en setning, men prøv å komme med flere begrunnelser” og ”Og den som er veldig glad i å bruke humor (...) må spare humoren sin til en annen sjanger”. Dette er mer overordnede tips, som ikke bare gjelder det leserinnlegget de skriver i den aktuelle timen, men hva de skal gjøre, og eventuelt ikke gjøre, andre ganger de skriver leserinnlegg.

Et annet eksempel på en proessorientert tilbakemelding blir gitt av Arne. Tilbakemeldingen blir gitt som en slags oppsummering i plenum, der elevene har jobbet i par med å finne kontraster, og Arne har fått dem til å fortelle det de fant: ”Mhm, mhm, bra. Ja, men det, **dere er veldig flinke til å finne kontraster nå, og det vet dere hvordan dere skal finne. Det kjenner dere iallfall igjen**”. Også denne tilbakemeldingen er tilknyttet en prosess, og ikke en oppgave. Å finne kontraster er et analytisk grep som ofte forekommer i litterære analyser, for eksempel i en diktanalyse. Denne tilbakemeldingen skiller seg fra det første eksemplet på

proessorientert tilbakemelding, blant annet ved at denne er mindre spesifikk enn Doras. Dora gir elevene konkrete forslag til hva de bør tenke på når de skal skrive leserinnlegg i fremtiden, mens Arne gir elevene oppsummerende skryt for at de klarte å finne kontraster, og påpeker at de vet hvordan de skal finne det og at de kjenner det igjen hvis de ser det.

Personorienterte tilbakemeldinger

Det første eksemplet på en personorientert tilbakemelding er hentet fra Arnes klasserom, og er den samme lærerytringen som ble vist som proessorientert i forrige avsnitt. Arne gjennomgår oppgavene elevene har gjort i løpet av timen, der de blant annet skulle finne lyriske virkemidler i to tekster. Dette oppsummerer han i plenum. "[00:53:41.20] Arne: Mhm, mhm, bra. Ja, men det, **dere er veldig flinke til å finne kontraster nå**, og det vet dere hvordan dere skal finne. Det kjenner dere iallfall igjen". Dette er en personorientert tilbakemelding, rettet mot alle elevene. Å være flink er et adjektiv som beskriver personen, og selv om han delvis forteller hva elevene er flinke til, "å finne kontraster", er det en tilbakemelding som er rosende og rettet mot person. Ser en derimot på tilbakemeldingen i sin helhet, kan en også se at den er rettet mot prosess, jamfør forrige avsnitt. Det betyr at tilbakemeldingen både kan regnes som personorientert og proessorientert.

Det andre eksemplet på en personorientert tilbakemelding er fra Bodils klasserom. Også hun gir tilbakemelding til flere elever, nærmere bestemt til en av gruppene hun er hos. Gruppen på fire elever har nettopp fortalt om ideen til sin fortelling, som handler om en vennegjeng som drar på hyttetur. "[00:36:28.26] Bodil: **Dere har vært kjempeflinke, veldig veldig bra**". Bodil gir generell ros, som i likhet med Arne omhandler "det å være flink". Tilbakemeldingen er rettet mot elevene i gruppa, og er ikke tydelig på *hva* elevene har vært "flinke" til.

Eksemplene på de ulike typene tilbakemelding viser for det første at Camilla henviser til elevteksten når hun gir oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Dette gjør dem spesifikke og det er tydelig for eleven hva i teksten som er bra. Bodil gir korte oppmuntrende tilbakemeldinger til muntlige ideer i en gruppe. Også hun kommenterer hva som er bra, men dette er ikke like konkret som hos Camilla. Vi ser også at Dora og Arne gir veldig forskjellige proessorienterte tilbakemeldinger. Dora gir en tilbakemelding som gir elevene konkrete tips, mens Arne gir elevene en mer generell påminnelse om at de kan bruke det de har lært senere. Angående de personorienterte tilbakemeldingene, ser vi at lærerne er rosende og kommenterer at elevene er "flinke".

4.3.3 Spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag

Analysekategoriene *spesifikke tilbakemeldinger* og *innholdsrettede forbedringsforslag* er hentet fra PLATO-manualen (Grossman, 2015). Spesifikke tilbakemeldinger er når læreren vurderer elevarbeid eller elevsvar og begrunner sin vurdering eksplisitt. Læreren må identifisere og tydeliggjøre hva eleven har gjort bra eller dårlig, og kommunisere dette godt, for at tilbakemeldingen skal kunne kalles spesifikk. Innholdsrettede forbedringsforslag er når læreren foreslår eller stiller spørsmål til noe eleven kunne gjort annerledes, som ville ha hevet elevarbeidet eller elevsvaret. Dette kan blant annet være forslag om hva elevene kan inkludere eller endre på i en tekst, for at sluttproduktet blir bedre⁷. Mange av tilbakemeldingene de fem lærerne gir, vil verken være spesifikke tilbakemeldinger eller innholdsrettede forbedringsforslag. Dette er fordi innholdskategoriene har strengere kriterier enn typekategoriene, og derfor vil ikke vage tilbakemeldinger, som for eksempel ”Bra Kjetil!” fanges opp her.

I tabell 9 vises fordelingen og hyppigheten av de ulike lærernes tilbakemeldinger knyttet til henholdsvis spesifisitet og innholdsrettede forbedringsforslag. Kategoriene er gjensidig ekskluderende, selv om en lærerytring både kan inneholde en spesifikk tilbakemelding og et innholdsrettet forbedringsforslag. I disse tilfellene har jeg delt ytringen opp, og kategorisert delene hver for seg.

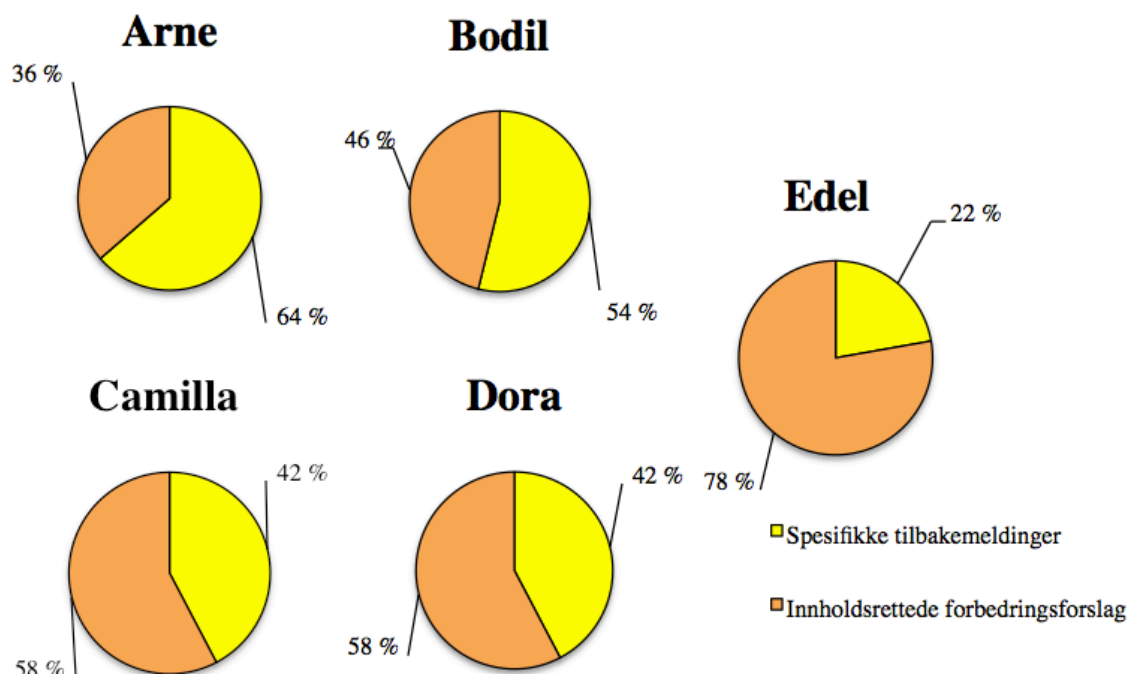
Tabell 9 Lærernes tilbakemeldinger: Innholdskategoriene

Lærer	Hyppighet		
	Spesifikke tilbakemeldinger	Innholdsrettede forbedringsforslag	Totalt
Arne	7	4	11
Bodil	7	6	13
Camilla	22	30	52
Dora	11	15	26
Edel	2	7	9
Alle	49	62	111

Som tabellen viser, er det stor forskjell i *antall* tilbakemeldinger hos de fem lærerne. Camilla gir flest tilbakemeldinger, mens Edel gir færrest. Totalt gir lærerne 111 tilbakemeldinger som

⁷ Jf. metodekapitlet 3.5.2 Avklaring av analysekategorier

enten er spesifikke eller innholdsrettede forbedringsforslag, og flesteparten av disse (62 stk.) er innholdsrettede forbedringsforslag. I figur 4 fremstiller jeg tabell 9 med fokus på individuelle profiler, jmfør figur 3.



Figur 4 Lærernes tilbakemeldinger: Innholdskategoriene

Figuren over viser at det er noe variasjon i innholdsrettede forbedringsforslag og graden av spesifikke tilbakemeldinger lærerne gir til elevene. Edel gir lavest andel spesifikke tilbakemeldinger (22 %), mens Arne gir høyest andel tilbakemeldinger av denne typen (64 %). Edel, på den andre siden, gir høyest andel innholdsrettede forbedringsforslag til elevene.

Både Arne og Bodil har en liten overvekt av spesifikke tilbakemeldinger, mens Camilla og Dora har en liten overvekt av innholdsrettede forbedringsforslag. Edel skiller seg mest ut av de fem lærerne, der $\frac{3}{4}$ av alle tilbakemeldingene hun gir er innholdsrettede forbedringsforslag. Denne fordelingen er interessant og især dersom vi inkluderer de norskfaglige temaene lærerne gjennomgår og type undervisningsform. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

Tilbakemeldingenes varighet: antall ord

Som i kapittel 4.3.1 om typekategoriene, blir varighet per tilbakemelding også her oppgitt i antall ord. Tabell 10 sammenfatter gjennomsnittlig lengde på spesifikke tilbakemeldinger og

innholdsrettede forbedringsforslag fordelt på de ulike lærerne. Alle tall er rundet av til nærmeste hele tall.

Tabell 10 Varighet per tilbakemelding: Innholdskategoriene

Lærer	Varighet (antall ord)		
	Spesifikke tilbakemeldinger	Innholdsrettede forbedringsforslag	Totalt
Arne	21	54	75
Bodil	28	23	51
Camilla	25	36	61
Dora	27	38	66
Edel	37	48	75
Gjennomsnitt	28	40	68

Tabellen over viser at lærerne i gjennomsnitt bruker flere ord når de gir innholdsrettede forbedringsforslag enn når de gir spesifikke tilbakemeldinger. Dette gjelder også hver enkelt lærer, bortsett fra Bodil som i gjennomsnitt bruker 5 flere ord når hun er spesifikk.

Gjennomsnittet på alle de spesifikke tilbakemeldingene ligger på 28. Et eksempel på en kort spesifikk tilbakemelding er fra en av Camillas timer. Tilbakemeldingen blir gitt i forbindelse med arbeid i responsgruppe. En elev har lest opp det hun har, og gruppa kommenterer hva de synes. Camilla er sammen med gruppa, og kommenterer hva hun tenker. ”Det var veldig personlig. Jeg-stemmen kommer veldig godt fram”. Denne tilbakemeldingen har 9 ord, og varer i omtrent 4 sekunder. Den er et eksempel på at en tilbakemelding kan være kort og konsis, og samtidig spesifikk. Ellers er det vanligere med spesifikke tilbakemeldinger mellom 25-35 ord.

Innholdsrettede forbedringsforslag ligger i snitt på 40 ord. Arne bruker flest ord per forbedringsforslag. Han gir blant annet et forbedringsforslag på 89 ord, altså godt over gjennomsnittet. Det forbedringsforslaget blir gitt etter at elevene har fått tilbake et eventyr som Arne har vurdert, og varer i omtrent 30 sekunder. Et kortere forbedringsforslag gir Camilla. Det blir gitt individuelt i en dialog der Camilla nettopp har lest en elevs utkast til leserinnlegg: ”Få det fram i modellen. Ok?”. Forslaget består bare av 6 ord, og Camilla bruker knappe 3 sekunder på å si det. De færreste innholdsrettede forbedringsforslagene er så korte, noe gjennomsnittet viser. Det er interessant at lærerne, bortsett fra Bodil, ser ut til å bruke

flere ord på innholdsrettede forbedringsforslag enn på spesifikke tilbakemeldinger. Hva som kan være årsaken til dette, vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

4.3.4 Eksempler på spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag

For å vise hvordan lærerne gir *spesifikke tilbakemeldinger* og *innholdsrettede forbedringsforslag*, vil jeg under illustrere med eksempler. I kapittel 4.3.2 viste jeg *to* eksempler på hver type tilbakemelding, mens her vil jeg vise *tre* eksempler. Dette vil jeg gjøre for også å få med eksempler på hvordan Edel gir tilbakemeldinger og forbedringsforslag. I figur 4 skiller hun seg fra de fire andre, og eksempler fra hennes måte å gi tilbakemelding på, kan derfor være interessant. Når jeg legger frem disse eksemplene vil jeg (igjen) ta med noen av elevsvarene som kommer før, for å kontekstualisere. I disse tilfellene vil tilbakemeldingen jeg vil vise stå i fet skrift.

Spesifikke tilbakemeldinger

Det første eksemplet på en spesifikk tilbakemelding er hentet fra Bodils klasserom. Bodil snakker med en elevgruppe som forteller om sine ideer fra idemyldringsoppgaven. Denne gruppa har en idé om en mann som ser tilbake på livet sitt og tenker på kjæresten han en gang hadde.

[00:25:38.29] Bodil: Hvem er det han forteller det til da?

[00:25:45.20] Elev: Han forteller det ikke til noen, han sitter og sover.

[00:25:50.29] Bodil: Åja, så bare er det inni hodet hans? Så morsom idé!

[00:25:52.09] Elev: Han tenker på kjæresten sin som kom under en ulykke. Også slo de opp.

[00:26:07.21] Bodil: Og så da?

[00:26:09.24] Elev: Også kom denne damen inn i livet hans.

[00:26:10.10] Elev: Vi har ikke kommet så langt.

[00:26:14.29] Bodil: **Jeg likte det. Det der er jo et sånt ordentlig fortellergrep. Det der at noen ser tilbake på noe. Da får man en ekstra dimensjon, enn når man bare forteller historien i seg selv.**

Bodil forteller i sin tilbakemelding at hun liker ideen gruppen har. Dette begrunner hun med at fortellergrepet de har tenkt å bruke, gir historien en ”ekstra dimensjon”. Bodil forklarer hva fortellergrepet gjør med historien, og elevene får en bekreftelse på at det de har tenkt, er en idé de kan bruke. Tilbakemeldingen er tydelig og spesifikk, fordi Bodil identifiserer hva som er bra, og begrunner hvorfor hun er positiv til ideen.

Det neste eksemplet er hentet fra en av Doras timer. I denne timen jobber elevene med å skrive argumenter mot opplæring i nynorsk som sidemål, og Dora lar de elevene som vil, lese opp argumentene sine. Etterpå kommenterer hun dem i plenum.

[00:48:29.04] Elev: Jeg mener at det ikke er nødvendig å lære nynorsk på skolen, fordi det er elever som allerede lærer to fremmedspråk i tillegg til bokmål. Og hvis vi skal lære nynorsk også, blir det for tungt. Det kan også påvirke de andre karakterene dine hvis du skal få nynorskarakter også.

[00:48:36.28] Dora: **Ja, det der var bra. Det der var bra, Randi!** <klassen klapper> **Ja. Her argumenterer Randi godt, ikke sant? Dere må ikke bare liksom slenge ut en påstand, men pass på at dere begrunner godt sånn som Randi gjorde her nå. Ta det en gang til og lytt og lær. Her er et godt oppbygd argument.**

Dora roser først, og følger opp med å si at eleven Randi argumenterer godt, og begrunner påstanden sin. Dora mener at det er et godt oppbygd argument, og elevene bes om å høre etter når Randi leser det en gang til. Dette er å regne som en spesifikk tilbakemelding, fordi det blir forklart tydelig *hva* som er bra og *hvorfor*.

Det tredje eksemplet på en spesifikk tilbakemelding er hentet fra Edels norsktime. Tilbakemeldingen er gitt i forbindelse med en gjennomgang i plenum av en elevs argumenterende tekst. Alle elevene har drøftet skolematordningen, og Edel har valgt ut en elevtekst som hun leser høyt, et avsnitt om gangen. Etterpå kommenterer hun det, og gir tilbakemeldinger. Tilbakemeldingen her er rettet mot innledningsavsnittet:

[00:32:19.29] Edel: Det er veldig mange som har skrevet at Norge er et av to land som ikke har gratis skolematordning, og Kjetil har skrevet tre. Men det er ingen som nevner hvilket land det er, eller iallfall ikke som jeg husker. Hvilket land er det som ikke har skolematordning? Ingebjørg.

[00:32:43.05] Elev: Det er Danmark

[00:32:43.05] Edel: Danmark var det ene landet, ja. Og Albania var det det?

[00:32:51.00] Elev: Vet ikke.

[00:32:51.02] Edel: Når dere skriver det så bør dere egentlig nevne hvilket land det er, sånn at det går an å sjekke det ut. Det er også interessant. Det var ingen som hadde tatt den vinklinga: land det er naturlig å sammenligne seg med. Det er noen land som det er mer land det er naturlig å sammenligne seg med enn andre. For eksempel Sverige er det naturlig å sammenligne seg med. Det er også en vinkling man kan ta i innledninga. **Men det at Norge er et av verdens rikeste land er en bra start. ”Hvorfor har vi ikke da en sånn ordning”, var spørsmålet. Litt sånn layoutmessig kort innledning**, så du kunne bare føyd til en setning: jeg skal i denne teksten bla bla bla.

Edel kommenterer her at starten er bra, og viser til innholdet i teksten: ”det at Norge er et av verdens rikeste land”, og ”hvorfor har vi ikke da en sånn ordning”. Når hun viser til det eleven Kjetil har skrevet, blir det tydeligere for alle elevene hva hun mener er en god start. At hun mener at innledningen er kort, er derimot ikke like spesifikt, fordi hun kommenterer avsnittet mer generelt.

Innholdsrettede forbedringsforslag

Det første eksemplet på et innholdsrettet forbedringsforslag er hentet fra Bodils klasserom. Eksemplet kommer i forbindelse med gruppeoppgaven der elevene idémyldrer. Bodil er hos en av gruppene, og de forteller om sin idé til fortelling. De forteller om personene i fortellingen og hva som skjer med dem. Personene de nettopp har fortalt om, har flyktet til Sverige.

[00:27:39.19] Bodil: Nå sa du Anna, at de kommer fra et islamsk sted, eller hvordan du sa det. Hvis dere skal skrive dette her inn i fortellingen deres?

[00:27:54.29] Elev: Beskrive stedet.

[00:27:54.29] Bodil: **Ja, og hvordan kan dere få beskrevet stedet? For deres kunnskap om det stedet akkurat nå, er at det er et islamsk sted.**

[00:28:00.10] Elev: Velge et land

[00:28:00.10] Bodil: **Velge et land, ja. Og hvordan skal dere velge et land da, og gå videre med det? Driv litt research, der dere tenker: Hvilket land er det sannsynlig at de flykter til Sverige fra? Og hvordan har de det i det landet som gjør at de ønsker å flytte?**

I dette eksemplet er Bodil i dialog med en gruppe elever. Hun får høre om ideen deres, og stiller dem ledende oppfølgingsspørsmål slik at de kan utvikle ideene sine. At Bodil her ber dem om å undersøke litt og velge et land det er realistisk at en flykter fra, er et forslag som

sannsynligvis vil forbedre elevenes idé. Fordi forbedringsforslaget omhandler innholdet i oppgaven, å utvikle en idé til hva de kan skrive om, er det også å regne som innholdsrettet.

Det neste eksemplet er hentet fra Camillas klasserom. Camilla går mye rundt i klasserommet og snakker med elevene mens de skriver leserinnlegg. Hun spør om hvordan det går og ber om å få lese det de har skrevet til nå. Deretter gir hun tilbakemelding på hva hun synes om teksten, og hva eleven kan jobbe med videre.

[00:27:35.09] Camilla: Hvor langt det skal være? Jeg tenker jo at du bør ha ei side. Så dette blir kanskje nesten det, så du har gjerne litt igjen. Hva føler du sjøl?

[00:27:45.24] Elev: Jeg vet ikke, jeg har ikke mer å skrive.

[00:27:47.23] Camilla: Nei, da leser jeg det.

[00:28:07.29] Camilla: Ja, greit. **Her har du et argument: ”Mange voksne mener at skoleuniformer fører til mindre mobbing, men eksperter sier”. Prøv å være litt personlig. Her kan du bygge ut og si: ”Jeg har aldri blitt mobba for de klærne jeg har. Jeg har aldri sett noe. Jeg tror faktisk ikke det er så mye mobbing på grunn av det”. Forstår du? Her har du brukt veldig mye folk som har sagt, men hva mener du? Jeg hører ikke Ane sin stemme i det. Så litt der, og der, men det er veldig bra at du hadde det argumentet.**

I denne samtalen uttrykker eleven at hun står fast. Hun lurer på hvor lang teksten skal være, og kommer ikke på mer å skrive. Camilla leser elevens leserinnlegg, og gir forslag til hvordan teksten kan forbedres. Hun nevner konkrete argumenter, og er tydelig på hva som kan gjøres, blant annet ved å komme med eksempelsetninger: ”Jeg har aldri blitt mobba for de klærne jeg har”. Camilla fokuserer på innholdet når hun gir forslag til forbedringer, siden hun ikke kommenterer skrivefeil, lengde eller prosedyrer, men gir forslag til hvordan innholdet i leserinnlegget kan forbedres. Sammenlignet med Bodil, er Camilla tydeligere på hva som bør gjøres for at eleven kan komme videre i oppgaven sin.

Det siste eksemplet på et innholdsrettet forbedringsforslag, er hentet fra Edels klasserom.

Edel leser opp en elevtekst i plenum og kommenterer denne høyt.

[00:45:58.02] Edel: Ja, så når han skriver ”for eksempel” så trenger han ikke å nevne alle spesielle behov. Mhm, det er sant, ja. **Det er viktig å rangere argumentene.** Du tar først det med at det er dyrt, også tar du det med spesielle behov. Det syns jeg er helt riktig. **Mange begynner med det der med spesielle behov som argument 1 for å ikke innføre ei sånn ordning, det syns jeg kanskje ikke har så mye tyngde da, det argumentet der, for det er et problem som går an å løse. Det gjør jo det i**

andre land. ”Det kan også tenkes at skolen må bygges om, for å kunne lage varm mat til elevene. dette kan medføre at det blir mindre plass til vanlige undervisningsrom. Det vil også kunne koste en del”. **Det vil også koste en del, ville jeg sagt der.** Ja?

[00:46:44.20] Elev: Det vil, siden det er så lite så ville jeg kanskje flytte det til det første, siden han skriver også at det vil koste mye, hvis man kanskje skal bygge om da, så det kan passe inn under første.

[00:47:02.23] Edel: **Slå sammen dem,** jeg tror Kjetil nikker. Enig. **Det ble litt lite på det avsnittet, også handler det også om økonomi, som det gjør det første.** Ja, kommentarer om det her?

I dette eksemplet gir Edel innholdsrettede forbedringsforslag. Dette gjør hun blant annet når hun i første ytring sier at det er viktig å rangere argumentene, og at en ikke burde begynne med ”det der med spesielle behov”. Hun begrunner også hvorfor: ”det har ikke så mye tyngde da”. Dette er forslag som omhandler innholdet i den argumenterende teksten eleven har skrevet. Det siste hun sier i samme ytring, ”det vil også koste en del” er ikke spesielt rettet mot innhold, siden det er et språklig forslag. Siste ytring er et forbedringsforslag, som jeg også mener er innholdsrettet. Dette fordi Edel og en medelev mener at begge argumentene omhandler samme tema, og derfor hører sammen. Dette vil gjøre innholdet i teksten bedre.

Disse eksemplene viser at lærerne gir spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag på ulike måter. Alle lærerne er imidlertid positive og støttende når de gir spesifikke tilbakemeldinger. Bodil gir tilbakemelding til en gruppe, mens både Dora og Edel gir tilbakemelding i plenum til en elevtekst. Dette preger måten de gir tilbakemelding på, ved at både Dora og Edel henvender seg til hele klassen. Når Bodil gir forbedringsforslag stiller hun mer spørsmål enn Camilla og Edel. Denne forskjellen vises blant annet i at Camilla og Edel er mer eksplisitte når de gir forbedringsforslag, og det er liten tvil om at de mener at elevene bør følge deres råd for å få en bedre tekst. Bodil er derimot mer implisitt. At hun stiller spørsmål, gjør at hun får elevene til å tenke selv, samtidig som hun leder dem videre på riktig vei.

4.4 Lærernes tilbakemeldinger – profiler og mønstre

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg se på analysene under ett. Skiller noen lærere seg fra de andre? Er det noen mønstre som blir fremtredende? For å kunne vurdere dette, har jeg slått sammen begge analysedimensjonene, både typekategoriene og innholdskategoriene, til en felles analyse. Tabell 11 og figur 5 sammenfatter dermed lærernes profil når det gjelder

hyppigheten ved alle tilbakemeldingene som favnes av innholdskategoriene. Det vil si at de vage tilbakemeldingene er utelatt, og framstillingen gjelder bare de beste tilbakemeldingene lærerne gir. Typekategoriene viser hva tilbakemeldingene retter seg mot, og innholdskategoriene ser på innholdet i tilbakemeldingene. Derfor er typekategoriene overordnet, og innholdskategoriene vil gå innunder disse. Tabellen under viser hvordan de spesifikke tilbakemeldingene (ST) og de innholdsrettede forbedringsforslagene (IF) fordeler seg på typekategoriene. Altså om de spesifikke tilbakemeldingene og innholdsrettede forbedringsforslagene blir rettet mot oppgave, prosess eller person.

Tabell 11 Analysekategoriene sammenlagt

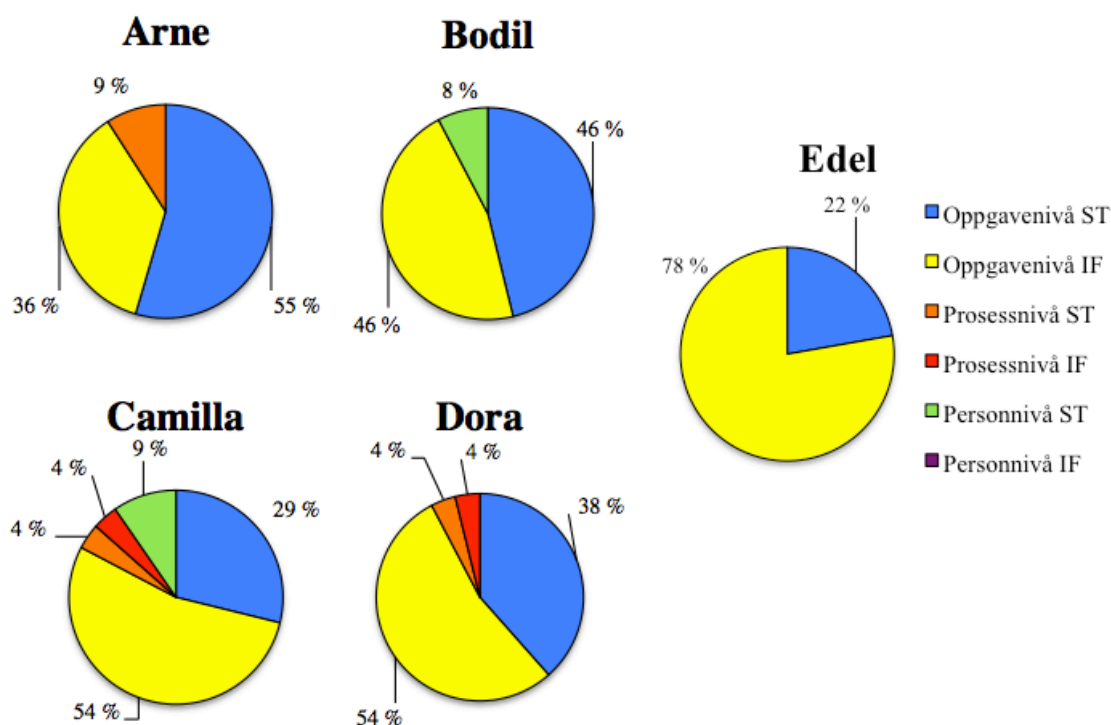
Lærer	Oppgavenivå		Prosessnivå		Personnivå		Totalt
	ST	IF	ST	IF	ST	IF	
Arne	6	4	1	-	-	-	11
Bodil	6	6	-	-	1	-	13
Camilla	15	28	2	2	5	-	52
Dora	10	14	1	1	-	-	26
Edel	2	7	-	-	-	-	9
Alle	39	59	4	3	6	0	111

Som en ser i tabellen over, er det noen tendenser som utmerker seg. Det blir gitt flest tilbakemeldinger på oppgavenivå, og da særlig som innholdsrettede forbedringsforslag. Det blir ikke gitt noen innholdsrettede forbedringsforslag på personnivå, og det blir gitt flere spesifikke tilbakemeldinger enn forbedringsforslag på prosessnivå. Av lærerne skiller Camilla og Dora seg ut. De har relativt høye tall, sammenlignet med de andre tre. Camilla har flere tilbakemeldinger enn Dora, men fordelingen mellom kategoriene er relativt sett nokså lik. I tillegg skiller Edel seg ut. Dersom en ser på Edels mønster, ser en at alle innholdskategoriene er tilbakemeldinger gitt på oppgavenivå. Sammenlignet med analysen av typekategoriene alene (tabell 7, s. 50), ser en at alle de 7 prosessorienterte tilbakemeldingene i tabell 7, også er med i tabell 11. Det vil si at ingen av tilbakemeldingene på prosessnivå er vage. Blant dem på personnivå derimot, er 22 tilbakemeldinger vage, mens oppgavenivå har 19 vage tilbakemeldinger, som ikke er inkludert i tabell 11.

Det ser ut til å være en tendens til at innholdskategoriene lettere fanger opp tilbakemeldinger på oppgavenivå. Dette er interessant, fordi det kan bety at Grossmans kategorisering av gode muntlige tilbakemeldinger avviker fra Hattie og Timperleys syn. De hevder som nevnt at det

er tilbakemeldinger rettet mot prosess som gir best dybdelæring. Grossman (2015) legger til grunn at tilbakemeldingene skal være spesifikke, og at forbedringsforslagene skal være rettet mot innhold. Dette vil jeg se nærmere på i drøftingen av funn (kapittel 5). De fleste personorienterte tilbakemeldingene er derimot vage, som i eksemplene i analysekapitlet 4.3.2⁸.

I figur 5 viser jeg de sammenstilte l reranalysene for å sammenligne de individuelle lærerprofilene og oppdage eventuelle mønstre. Profilene er basert på tabell 11, og samme forkortelser gjelder også her (ST=spesifikk tilbakemelding og IF=innholdsrettet forbedringsforslag).



Figur 5 L rerprofiler: sammenstilte analysekategorier

Som figuren over viser, er det Camilla og Dora som har de likeste profilene når det gjelder mine analysekategorier. Spesielt likt er tilbakemeldingene de gir på prosessnivå og de innholdsrettede forbedringsforslagene på oppgavenivå. Interessant nok er temaet for begge disse lærerne argumentasjon. De skiller seg imidlertid noe fra hverandre n r det gjelder andelen spesifikke tilbakemeldinger på oppgavenivå og personnivå. Andre profiler som kan

⁸ Analysekapitlet 4.3.2 Eksempler på tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå

sies å ha en viss likhet er Arne og Bodil. Begge har en overvekt av spesifikke tilbakemeldinger, selv om de fordeler 9 og 8 % av dem forskjellig, på henholdsvis prosess- og personnivå. Arne og Bodil er også delvis like når det gjelder graden av innholdsrettede forbedringsforslag. Bodil har flere innholdsrettede forbedringsforslag enn Arne, mens Arne har flere tilbakemeldinger på prosessnivå. Både Arne og Bodil gir tilbakemeldinger på skjønnlitterære oppgaver. Edel har den profilen som skiller seg mest ut. Hun gir bare tilbakemeldinger på oppgavenivå, og flesteparten er innholdsrettede forbedringsforslag. Dette er interessant, for hennes tilbakemeldinger er primært knyttet til helklasseundervisning. Hun gir altså bare tilbakemeldinger i plenum.

4.5 Sammenligning av profiler

4.5.1 Camilla og Dora

Figur 5 viser at Camilla og Dora er de lærerne som har likest profil når det gjelder hvilke tilbakemeldinger de gir. Samtidig viser tabell 11 at Camilla gir flere tilbakemeldinger enn Dora. Det skal sies at det i utvalget er flere 15-minuttssekvenser fra Camillas timer enn Doras, men det er fordi Camilla har blitt skåret til 4 i PLATO-kodingen flere ganger enn Dora. Derfor blir det riktigere å si at de har relativt lik fordeling av de ulike typene tilbakemeldinger.

Camilla og Dora har flere likheter. Begge har argumentasjon som tematisk fokus, og legger opp til mye skriftlig arbeid i timene sine. Begge timene er lagt opp slik at elevene skal jobbe med å skrive argumenter og leserinnlegg, mens lærerne går rundt og veileder. I Doras timer er det større fokus på oppstarten av det å skrive leserinnlegg, siden hun gjennomgår ulike argumentstyper, og elevene øver seg på å skrive eksempelvis ekspert-, fornufts- og omtankeargument. I Camillas timer er det et større fokus på selve leserinnlegget, der særlig den personlige stemmen blir vektlagt. Camillas elever har kommet lengre på leserinnlegget enn Doras elever, og flere av dem uttrykker at de trenger hjelp med å skrive langt nok, og med å skrive ferdig leserinnlegget. De fleste tilbakemeldingene Camilla og Dora gir, blir gitt individuelt, enten etter at elevene har lest opp teksten sin, eller etter at læreren har lest den. At de gir mye muntlige tilbakemeldinger på skriftlig arbeid er interessant, og noe jeg vil se nærmere på i diskusjonskapitlet.

Når det gjelder varighet, jamfør tabell 8 og 10, er det litt forskjell mellom Camilla og Dora. Camilla bruker i gjennomsnitt 5 flere ord på tilbakemeldinger på oppgavenivå enn Dora. Mens på prosessnivå bruker Dora flest ord per tilbakemelding, og Camilla nest flest. På personnivå har Camilla 7 og Dora 5 ord. Sammenlignet med de andre lærerne, er det bare Edel som bruker flere ord enn de to på oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Derfor er det også interessant at Dora og Camilla er de lærerne som bruker færrest ord på å gi personorienterte tilbakemeldinger. Innholdskategoriene (tabell 10) viser et noe annet mønster, totalt sett. Camilla bruker nest færrest ord på spesifikke tilbakemeldinger, mens Dora er nr. 3 i antall ord hun bruker. På innholdsrettede forbedringsforslag er det samme resultat. Dette er interessant, fordi Wiliam (2010) hevder at kvaliteten en tilbakemelding har og hvordan den blir brukt, er langt viktigere enn frekvensen. Tidsbruken til de lærerne som gir flest tilbakemeldinger, er derfor verdt å diskutere. For å kunne se nærmere på dette i kapittel 5, vil jeg vise til to eksempler som illustrerer noe av forskjellen på Camilla og Doras måte å gi tilbakemelding på.

Camilla går mye rundt i klasserommet og snakker med elevene mens de skriver leserinnlegg. Hun spør om hvordan det går og ber om å få lese det de har skrevet til nå. Deretter gir hun tilbakemelding på hva hun synes om teksten, og hva eleven kan jobbe med videre. Et eksempel på dette er hennes innholdsrettede forbedringsforslag i kapittel 4.3.4, s. 64. Der er hun klar og presis, og viser til eksempler i elevteksten. I sine timer går også Dora rundt til elevene mens de jobber med skriveoppgaver. Hos Dora holder de på med å lage ulike typer argumenter, som fornufts-, ekspert- og parallellargument. Her er et eksempel på en lærer-elev-dialog, der Dora tar seg tid til en enkeltelev:

[00:41:04.25] Elev: Hør den her: Spanjoler, portugisere, italienerne og franskmenn må ikke lære latinsk, hvorfor må vi lære nynorsk?

[00:41:14.10] **Dora: Klarer du å begrunne enda litt bedre den der? Fordi at det er *liksom*, den henger litt i lufta. *Hvorfor*, de trenger ikke å lære latin, hvorfor må vi lære nynorsk? Altså, hvorfor er det bra at de ikke trenger å lære latin da?**

[00:41:38.15] Elev: De har sikkert nok med sitt eget språk dem og.

[00:41:42.22] **Dora: Ja, er det, blir det *liksom* parallelt med bokmål/nynorsk og? Blir det det samme *liksom*? At vi har nok med å kunne lære oss bokmål? Ja, ta bare å føy på litt av det, så har du enda mer kjøtt på beina der.**

Dora er mindre presis enn det Camilla var i eksemplet i kapittel 4.3.4. Dette ser en ved at Dora bruker fyll-ord som ”liksom” (kursivert i eksemplet). Dora gir likevel også forslag til

hvordan argumentet kan bli bedre: ved å begrunne bedre, for eksempel gjennom å forklare hvorfor det er bra at de ikke trenger å lære latin. Fordi Dora i hovedsak er opptatt av innholdet i elevens argument, er siste setningen også noe knyttet til prosedyre, siden hun kommenterer på lengden, ”føy på litt av det, så har du enda mer kjøtt på beina”.

Som eksemplene viser, er Camilla mer ”rett på sak” enn Dora. Derfor kan det tenkes at tilbakemeldingenes varighet kan forklares med lærernes evne til å være presise. Kanskje er det ikke nødvendigvis et kvalitetstegn at tilbakemeldingen er lang? Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

For å oppsummere vil jeg kalle den gruppen lærere Camilla og Dora representerer for *lærere som gir tilbakemeldinger på argumentasjon og skriftlige elevtekster*. At denne lærergruppen underviser i argumentasjon og gir tilbakemeldinger på skriftlige elevtekster, er verdt å merke seg, og noe jeg vil se nærmere på i diskusjonskapitlet.

4.5.2 Arne og Bodil

Arne og Bodil har i likhet med Camilla og Dora, relativt lik fordeling av de ulike tilbakemeldingene. Begge har en overvekt av tilbakemeldinger på oppgavenivå, og gir flest spesifikke tilbakemeldinger. Bodil har flere innholdsrettede forbedringsforslag enn Arne, mens Arne har flere spesifikke tilbakemeldinger på prosessnivå.

Når det gjelder varighet, er det også noen likheter mellom de to lærerne. På oppgavenivå og personnivå gir Arne tilbakemeldinger på 21 og 9 ord i gjennomsnitt. Bodils tilbakemeldinger består av 20 og 10 ord i gjennomsnitt. De ser derfor ut til å gi veldig like tilbakemeldinger i lengde. Sammenlignet med de øvrige lærerne, gir Arne og Bodil korte tilbakemeldinger på oppgavenivå, men tilbakemeldinger over gjennomsnittet på personnivå. Varigheten på tilbakemeldingene ut fra innholdskategoriene er derimot annerledes. På de spesifikke tilbakemeldingene er snittet til Arne 21 ord, mens Bodils er 28 ord. Arne bruker færrest ord, mens Bodil bruker nest flest.

Arne og Bodil gir tilbakemeldingene på ulike måter. Arne gir mange av tilbakemeldingene sine i plenum, på elevsvar i klassesamtale. Dette kan kanskje forklare hvorfor han bruker få ord per tilbakemelding. Arnes lengre tilbakemeldinger kommer individuelt, når han

kommenterer sine skriftlige kommentarer på det utdelte eventyret elevene får i slutten av timen. Bodil har lagt til rette for gruppearbeid, og elevene jobber i grupper med å lage ideer til en fortelling de senere skal skrive. Bodil går rundt til de ulike gruppene mens de jobber, og gir dem tilbakemelding på ideene de forteller henne.

Den lærergruppen Arne og Bodil representerer kaller jeg *lærere som underviser i skjønnlitteratur*. At både Arne og Bodil underviser i skjønnlitterære tema kan påvirke hvilke tilbakemeldinger de gir. Dette vil jeg diskutere nærmere i kapittel 5.

4.5.3 Edel

Edel er den læreren i figur 5 som ser ut til å skille seg mest fra de fire andre. Hun har den største andelen innholdsrettede forbedringsforslag, og den minste andelen spesifikke tilbakemeldinger. Hun har ingen prosessorienterte eller personorienterte tilbakemeldinger, men en stor andel oppgaveorienterte. Dette stemmer godt overens med den gjennomgående tendensen med at de fleste tilbakemeldingene som fanges opp av innholdskategoriene er på oppgavenivå.

Edel har bare én 15-minuttssekvens i utvalget, og bedriver helklasseundervisning i hele sekvensen. Også Edel underviser i argumentasjon. Elevene holder på å skrive en tekst der de skal argumentere for og imot skolematordningen. Edel har valgt ut en elevtekst som hun leser høyt, ett avsnitt om gangen. Deretter kommenterer hun avsnittet, og ber om innspill fra elevene. Edel sier i løpet av sekvensen, at hun håper det er lærerikt for elevene å jobbe på denne måten. De skal lære noe av hvordan teksten kan bli bedre. Kanskje er det noe av grunnen til at hun har flere innholdsrettede forbedringsforslag enn spesifikke tilbakemeldinger? Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonskapitlet.

Varigheten på Edels tilbakemeldinger er i snitt noe lengre enn de andres, bortsett fra på innholdsrettede forbedringsforslag, der Arne bruker flest ord. Kanskje kan en forklaring være at gjennomsnittstid per tilbakemelding påvirkes av at hun gir få tilbakemeldinger, og at de hun gir er relativt lange. Samtidig kan også undervisningsformen være en årsak til at hun gir få men lange tilbakemeldinger. Dette vil jeg diskutere i kapittel 5.3.3.

Av dette finner jeg at den lærergruppen Edel representerer kan kalles *lærere som gir tilbakemelding på argumentasjon i helklasse*.

4.6 Sammenfatning av analysen

I dette kapitlet har jeg presentert en analyse av hvilke typer tilbakemelding fem norsklærere gir muntlig i timene sine. Jeg har sett hvor mange tilbakemeldinger lærerne gir av hver type, og hvor mange ord de i gjennomsnitt består av. Under sammenfatter jeg de mest sentrale funnene.

Overordnet kan en si at hvilke typer tilbakemeldinger lærerne gir, og hvor lange de er, varierer mellom lærerne. Likevel har lærerne også noen fellestrekk. Alle lærerne gir flest oppgaveorienterte tilbakemeldinger, og disse er i gjennomsnitt relativt lange. Tilsvarende gjelder også for innholdsrettede forbedringsforslag (hyppighet og varighet). Spesifikke tilbakemeldinger forekommer noe sjeldnere, og disse har i gjennomsnitt færre antall ord. Den typen tilbakemelding som har kortest varighet, altså færrest ord, er de personorienterte. Disse forekommer også sjeldnere enn oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Dette er interessant, fordi tidligere forskning (Gamlem & Smith, 2013; Klette, 2003) viser at norske lærere gir korte og ofte personorienterte tilbakemeldinger. Utvalget i denne studien er imidlertid valgt på bakgrunn av at de har blitt skåret høyt i PLATO-koding på tilbakemeldinger, det vil si at de ikke bare gir generelle og korte tilbakemeldinger. At de utvalgte lærerne også gir gode (les: mer spesifikke) tilbakemeldinger, er dermed ikke uventet.

3 av 5 lærere gir tilbakemeldinger på prosessnivå, mens to av lærerne ikke gjør det. Dette er verdt å merke seg, fordi Hattie og Timperley (2007) hevder at prosessorienterte tilbakemeldinger har størst effekt, og især for dybdelæring. De få prosessorienterte tilbakemeldingene som blir gitt, er relativt lange, og blir stort sett gitt i plenumssituasjoner.

Undervisningsform synes å spille inn for lengden av tilbakemeldinger, og tilbakemeldinger gitt i plenum er gjennomgående lengre enn tilbakemeldinger gitt til enkeltelever eller elevgrupper. Edel er den læreren som i gjennomsnitt gir lengst tilbakemeldinger på oppgavenivå, alle innenfor et plenumsformat. Camilla gir de fleste tilbakemeldingene individuelt, men gir noen tilbakemeldinger i plenum. Det samme gjelder for Dora, men hun gir flere tilbakemeldinger i plenum enn Camilla. Arne gir de fleste tilbakemeldingene sine i plenum på elevsvar, men gir også noen individuelt på ferdig vurderte tekster, mens Bodil gir tilbakemeldinger gruppevis.

Det tematiske fokuset til lærerne varierer, og ser ut til å påvirke lærergruppene. Camilla, Dora og Edel underviser i sakprosa, nærmere bestemt argumenterende tekster. Figur 4 viser at disse lærerne gir flest innholdsrettede forbedringsforslag. Derfor kan det se ut til at temaet argumenterende tekster påvirker andelen innholdsrettede forbedringsforslag lærerne gir. Arne og Bodil underviser begge i skjønnlitterære tema. I figur 5 er disse lærerprofilene tilnærmet like, og de har høyere andel spesifikke tilbakemeldinger enn de andre.

5 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes studiens hovedfunn opp mot relevant teori om vurdering og tidligere forskning fra teorikapitlet. Jeg vil også trekke inn norskdidaktisk teori med direkte relevans til temaene de fem utvalgte lærerne underviser i, og deres undervisningsformer. I forkant av diskusjonen ønsker jeg å henvise til studiens problemstilling: *Hva kjennetegner gode muntlige tilbakemeldinger i norskfaget?*

Etter analysen sitter jeg igjen med tre spørsmål. Disse er

- 1) Hvordan passer mønstrene jeg har funnet med forskning på tilbakemeldinger?
- 2) Hvordan påvirker det tematiske fokuset i undervisningen norsklærernes tilbakemeldinger?
- 3) Hvilken undervisningsform benytter norsklærerne når de gir tilbakemeldinger?

I analysen viste jeg hvilke typer tilbakemelding de fem lærerne i denne studien gir. Ifølge forskning på vurdering, blir tilbakemeldingens betydning påvirket av hvordan den blir gitt (Black & Wiliam, 1998; Grossman, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2010). Derfor vil jeg diskutere om de typene tilbakemelding mine fem lærere gir, er i samsvar med det forskerne beskriver som betydningsfulle tilbakemeldinger. Det første diskusjonsspørsmålet mitt er derfor *hvordan passer mønstrene jeg har identifisert med forskning på tilbakemeldinger?*

Analysen viste et mønster i lærernes tilbakemeldingspraksiser, der lærerne delte seg i tre grupper. Den første gruppa består av *lærere som underviser i skjønnlitteratur*, og den andre består av *lærere som gir tilbakemeldinger på argumentasjon og skriftlige elevtekster*. Den siste gruppa er *lærere som gir tilbakemelding på argumentasjon i helklasse*. Det ser dermed ut til å være en sammenheng i dette materialet mellom hvordan norsklærerne gir tilbakemeldinger, og hvilket tematisk fokus de har. Derfor er dette mitt andre diskusjonsspørsmål: *Hvordan påvirker det tematiske fokuset i undervisningen norsklærernes tilbakemeldinger?*

Lærergruppe 2 og 3 skiller seg fra hverandre. Siden begge gruppene har argumentasjon som tematisk fokus, må det finnes andre faktorer som påvirker hvordan norsklærerne gir tilbakemeldinger, enn hvilket tematisk fokus de har. Undervisningen til lærergruppe 3 er

helklasseundervisning, og dette er særegent for denne gruppa. Derfor kan det se ut som at også undervisningsform har betydning for hvilke tilbakemeldinger lærerne gir. Derfor er dette tredje diskusjonsspørsmål: *Hvilken undervisningsform benytter norsklærerne når de gir tilbakemeldinger?*

5.1 Norsklærernes tilbakemeldinger i lys av forskning

Wiliam (2010) slår fast at måten en tilbakemelding blir gitt på og hvilken type tilbakemelding det er, har betydning. Hvilke typer tilbakemelding de fem utvalgte norsklærerne gir, fikk jeg svar på i analysen, da jeg kodet tilbakemeldingene ut fra kategoriene mine. I dette delkapitlet vil jeg se på mønstrene fra analysen, og diskutere hva forskningen sier om slike tilbakemeldinger. Jeg starter med typekategoriene, og tar deretter for meg innholdskategoriene.

5.1.1 Typekategoriene

Typekategoriene tar for seg hva tilbakemeldingen er rettet mot. Tabell 7 viste at alle lærerne ga flest tilbakemeldinger rettet mot oppgaver. Totalt var 117 av 152 tilbakemeldinger *oppgaveorienterte*. Hattie og Timperley (2007) mener at slike korrigerende tilbakemeldinger i seg selv kan være betydningsfulle, samtidig som de påpeker flere svakheter. For det første kan de være *for* spesifikke. Dette kan gjøre det vanskelig for eleven å overføre dem til andre oppgaver. At Hattie og Timperley (2007) mener det er en svakhet at tilbakemeldingene er for spesifikke, er imidlertid i strid med hvordan Grossman (2015) definerer gode tilbakemeldinger i sin observasjonsprotokoll. De tilbakemeldingene på oppgavenivå som *ikke* er spesifikke, fanges ikke opp av innholdskategoriene. Spesifikke tilbakemeldinger tydeliggjør hva eleven har gjort bra eller dårlig, og læreren formidler hva hun har oppfattet ved elevens arbeid på en god måte. Grossmans (2015) manual fremhever at slike konkrete kommentarer hjelper elevene med den gjeldende aktiviteten, ved at de beskriver eller evaluerer egenskaper ved elevarbeidet. Derfor finnes det flere styrker ved de spesifikke oppgaveorienterte tilbakemeldingene.

Kanskje kan dissonansen mellom Grossman (2015) og Hattie og Timperley (2007) sine syn på spesifikke tilbakemeldinger forklares med tidsperspektiv? Det er grunn til å tro at Grossmans (2015) observasjonsprotokoll er best til å fange opp vurderingssituasjoner i det korte vurderingsspenet (jamfør Brevik og Blikstad-Balas (2014)). Observasjonsprotokollen

er beregnet til å kode korte undervisningssekvenser om gangen, og ikke undervisningsperioder over lang tid. At Hattie og Timperley (2007) problematiserer at *for* spesifikke tilbakemeldinger ikke kan overføres til en annen oppgave, tyder på at deres vurderingssituasjoner er i et lengre vurderingsspen. Derfor kan en kanskje påstå at spesifikke oppgaveorienterte tilbakemeldinger kan være gode i én utvalgt norsktime – det korte vurderingsspenet – men at de kan bli *for* spesifikke i et lengre vurderingsspen. I så fall kan det være både naturlig og nødvendig med mange tilbakemeldinger på oppgavenivå, dersom lærerne skal kunne gi elevene god hjelp med den aktuelle oppgaven i den aktuelle timen. Likevel bør lærerne også supplere disse tilbakemeldingene med prosessorienterte tilbakemeldinger, slik at elevene også kan overføre denne kunnskapen til andre oppgaver.

Prossessorienterte tilbakemeldinger blir det gitt lite av i mitt utvalg. Det er bemerkelsesverdig, fordi Hattie og Timperley (2007) hevder at prosessnivået har stor betydning for dybdelæringen. Tre av fem lærere gir prosessorienterte tilbakemeldinger, totalt sju ganger. Sammenlignet med de 117 tilbakemeldingene som ble gitt på oppgavenivå, er dette svært få. Fem av de totalt sju prosessorienterte tilbakemeldingene blir gitt i plenum. Lærerne gir tilbakemeldingene som en slags oppsummering. Årsaken til at slike tilbakemeldinger blir gitt i plenum, vil jeg diskutere nærmere under *undervisningsform*. Det er også interessant å merke seg varigheten (antall ord) i de prosessorienterte tilbakemeldingene. Det ser ut til at lærerne enten gir lange prosessorienterte tilbakemeldinger, eller at de lar være å gi dem.

De *personorienterte* tilbakemeldingene er ifølge Hattie og Timperley (2007) minst støttende for læring, av de tre typene. Tidligere forskning (Klette, 2003) har vist at norske lærere gir mye generell ros, som ofte er personorientert. Derfor er det interessant at dette er mindre utbredt blant mine lærere. Mine fem norsklærere er utvalgt på grunnlag av at de er i stand til å gi gode tilbakemeldinger, så at de gir flere oppgaveorienterte tilbakemeldinger enn personorienterte er ikke overraskende, men likevel oppmuntrende. Likevel blir det i løpet av fjorten 15-minuttsekvenser gitt 27 tilbakemeldinger rettet mot person. Hattie og Timperley (2007) er skeptiske til tilbakemelding på personnivå, siden det kan ta fokus vekk fra oppgaven. Fordi lærerne gir såpass mange oppgaveorienterte tilbakemeldinger, deler jeg ikke Hattie og Timperleys skepsis. Når rosen også inkluderer arbeidsinnsats, engasjement eller arbeidsprosess, kan elevenes mestringsfølelse øke.

5.1.2 Innholdskategoriene

Analysen viste at lærerne gir flere innholdsrettede forbedringsforslag enn spesifikke tilbakemeldinger. Dette kan være positivt. Black et al. (2003) mener at tilbakemeldingen bør fokusere på det som kan forbedres, og at dette kan få eleven til å tro på seg selv og at de kan forbedre seg. Kanskje kan noe av årsaken til dette være at norsk skole har økt bevisstheten rundt underveisvurdering og vurdering for læring (VfL)? Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* sitt tredje prinsipp er at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2014, 8. august)⁹. Dette skal skje, som sagt, både etter et ferdig produkt, og underveis i arbeidsprosessen. Klenowski (2009) mener at VfL må være reaksjoner på det elevene gjør, og bidra til å *forbedre* den pågående læringen. De innholdsrettede forbedringsforslagene er et mål på at lærerne gjør dette. Derfor kan det se ut til at den nasjonale satsingen kan ha påvirket det lærerne gjør.

Selv om lærerne gir innholdsrettede forbedringsforslag, har de ikke så mye for seg dersom de blir gitt på feil tidspunkt. Gamlem og Smith (2013) viste i sin artikkel ”Student perceptions of classroom feedback”, at fordi læreren ofte begynte på et nytt tema, fikk elevene sjelden tid til å benytte seg av tilbakemeldingene og revidere oppgaven. Dette førte, ifølge forfatterne, til at elevene ikke brukte den mottatte tilbakemeldingen, fordi de så på den som noe avsluttet. For at en vurdering skal regnes som formativ, må den bli brukt (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013; Sadler, 1989). I min analyse ser jeg imidlertid at de fleste forbedringsforslag som lærerne gir, blir gitt *før* det ferdige produktet, og lærerne gir elevene mulighet til å jobbe videre med tilbakemeldingene.

Selv om de aller fleste lærerne gir forbedringsforslag underveis, er det ett unntak: Arne. Han gir flere forbedringsforslag i løpet av timen, og noen av disse er på ferdig vurderte eventyr, som har fått karakter. Disse forbedringsforslagene ligner på noen av funnene til Gamlem og Smith (2013). I intervjuene de gjennomførte kom det frem at elever ofte fikk tilbakemeldinger med forslag til forbedringer når de var ferdige med en oppgave. Tilbakemeldingene fungerer da som informasjon om noe avsluttet, siden det ikke gis anledning til å bruke den. Ifølge Gamlem og Smith (2013) er de da unyttige for læringsprosessen. Dysthe og Hertzberg (2009, s. 38) uttrykker det samme og hevder at entydige funn i metastudien til Black og Wiliam fra

⁹ Jf. teorikapitlet 2.2 Tilbakemeldinger i klasserommet

1998, viser at elever ikke bryr seg om kommentarer på ferdige tekster. At slike typer forbedringsforslag er studiens lengste (har flest antall ord), viser at kvaliteten på en tilbakemelding ikke utelukkende dreier seg om hvor lang den er. Når tilbakemeldingen blir gitt, har også stor betydning. Det vil si om elevene har mulighet for å bruke den til å forbedre seg, eller ikke.

Kvaliteten på en tilbakemelding har ofte blitt satt opp mot kvantiteten. Tidligere forskning (Wiliam, 2010) har vist at det er bedre at læreren gir få lange tilbakemeldinger enn mange korte. Både Camilla og Dora gir lange innholdsrettede forbedringsforslag. Camillas lengste består av 86 ord, mens Doras to forslag totalt består av 88 ord. Eksemplene ble illustrert i kapittel 4.3.4. og 4.5.1. I utgangspunktet er dette to ganske like innholdsrettede forbedringsforslag når det gjelder antall ord. Likevel har Dora en del fyllord, som ikke gir mening i seg selv, og som kanskje ikke bør regnes som del av tilbakemeldingen. Disse ordene er ”liksom” og ”hvorfor”. Camilla er mer presis. Hun er klar og ”rett på sak”, og kommer med eksempler på hva eleven kan skrive. Selv om Wiliam (2010) hevder at kvaliteten er viktigere enn kvantiteten, mener han også at både måten tilbakemeldingen blir gitt på, og hvilken type tilbakemelding det er, har betydning (Wiliam, 2010, s. 139). Derfor vil jeg påstå at i dette tilfellet er kvaliteten på tilbakemeldingen til Camilla noe bedre enn hos Dora, selv om hun bruker færre ord.

5.2 Tematisk fokus

I analysen delte lærerne seg i tre grupper, blant annet etter hvilket tema de underviste i. I mitt utvalg underviser tre lærere i argumentasjon, og to lærere i skjønnlitteratur. Jeg vil nå diskutere hvordan temaet lærerne fokuserer på, kan påvirke de muntlige tilbakemeldingene de gir.

5.2.1 Argumenterende tekster

Tre av fem lærere i utvalget mitt, underviser i argumenterende tekster. Analysen viste at lærerne som underviste i dette temaet, hadde høyest hyppighet av tilbakemeldinger innenfor begge analysedimensjonene. Det faktum at innholdskategoriene går mer i dybden enn typekategoriene, gjør det mest interessant å se nærmere på dem. Hva er årsaken til at lærerne gir flere spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag i temaet argumentasjon? Min påstand er at selve temaet *argumentasjon*, spiller en viktig rolle.

Før jeg ser på argumentasjon spesielt, vil jeg se kort på sakprosa generelt. Ifølge Tønnesson (2012, s. 34) er sakprosa ”tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten”. At sakprosatekster reflekterer virkeligheten, skiller dem fra skjønnlitteraturen. Sakprosa har en rekke forventninger knyttet til seg. For eksempel kan leseren forvente at påstander er begrunnet, og at avsenderen opptrer saklig (Haanæs, 2001). Det finnes en rekke eksempler i min studie på at lærerne som underviste i argumentasjon, ga tilbakemeldinger om at elevene må være saklige og begrunne påstandene sine bedre. I tillegg til begrunnelser og saklighet, er det spesielt for *argumentasjon* et underliggende ønske om å påvirke og forandre. Haanæs (2001) fremhever at målet med argumentasjon er å overbevise mottakeren om en sak. At det finnes så mange forventninger, kan tyde på at saktekster og argumenterende skriving har et tydelig rammeverk og begrepsapparat. Et eksempel på at lærerne bruker disse begrepene ser vi i et eksempel fra en av Doras timer: ”(...) Så ikke bare sleng ut en **påstand** og en setning, men prøv å komme med flere **begrunnelser** for da blir liksom **argumentet** ditt litt tyngre, og en tror mer på det. Og dere har lettere for å **påvirke** da”. At Dora her bruker begrepene påstand, begrunnelse og påvirkning, forsterker inntrykket av at lærerne har et begrepsapparat, et ”språk”, når de kommenterer elevenes argumenterende tekster. I læreplanen i norsk står det blant annet at eleven skal kunne: ”skrive (...) argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” og ”gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Både Camilla og Dora nevnte ulike måter å argumentere på, som ekspertargument, flertallsargument, parallellargument og lignende. Argumentasjon er eksplisitt nevnt i læreplanen, og det finnes egne typer argumentasjon som elevene forventes å kunne gjenkjenne. Kanskje er dette grunnen til at lærerne har et ”språk” når de kommenterer elevenes tekster? Dette språket kan i ytterste konsekvens gjøre tilbakemeldingene mer spesifikke og innholdsrettede, fordi det er enkelt for lærerne å svare på hva som er bra, og hvordan teksten kan forbedres.

Lærerne som underviste i argumentasjon ga mange spesifikke tilbakemeldinger. Disse kunne inkludert både positive kommentarer og konstruktiv kritikk, men alle lærerne var gjennomgående støttende. Haanæs (2001) hevder at elever på ungdomsskolen ikke møter nok konstruktiv kritikk, og at de ikke blir utfordret nok. Derfor fremhever hun betydningen av at læreren utfordrer eleven til å forandre teksten: ”Det er når eleven møter motargumenter, at han må arbeide med å underbygge sine egne, begrunne og utdype” (Haanæs, 2001, s. 291).

Også Igland (2007) påpeker betydningen av motargumenter i argumentasjon, og hevder at en årsak til at argumentasjon på ungdomsskolen er vanskelig, er at forskjellen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon er stor, noe også Freedman og Pringle (1988) konstaterer. Muntlig argumentasjon møter umiddelbart motstand fra personer som er uenige. Når en *skriver* argumenterende tekster, er en derimot alene om å utføre ”det dialogiske spelet” (Igland, 2007, s. 280). Avsender må derfor inkludere motstridende stemmer, samtidig som han underbygger egne standpunkt så godt det lar seg gjøre. Læreren har et potensial til å være denne motstridende stemmen, og komme med motargumenter. Av alle tilbakemeldingene de tre lærerne som jobber med argumentasjon gir, er det få tilfeller av ”lærermotstand”. At elever får motstand fra lærerne, kan føre til at elevene må endre sine egne argumenter. De kan finne nye argumenter, som vil veie tyngre og vil gjøre dem mer overbevisende. Derfor kan det ligge et uforløst potensiale i lærernes tilbakemeldinger på argumenterende tekster.

Selv om norsklærerne i min studie ikke gir elevene motstand, gir de oppsiktsvekkende mange gode tilbakemeldinger på argumenterende tekster. KAL-studien viste at norske ungdommer sliter med å skrive argumenterende (Berge, 2005). Dette samsvarer med studien til Freedman og Pringle (1988), som fant at 98 % av elevene i 7. og 8. klasse var gode fortellere, mens bare 12,5 % skrev argumenterende tekster på en tilfredsstillende måte. Kriteriene deres til hva som er gode fortellende og argumenterende tekster er nokså skjeve, og det er vanskeligere å oppnå kravene de stiller til en argumenterende tekst enn den fortellende teksten. Likevel viser også KAL-studien at få elever (10-15 %) *ønsket* å skrive argumenterende tekster på skriftlig eksamen i 10. trinn, mellom 1998 og 2001, mens hele 65-75 % valgte å skrive fortellende tekster (Evensen & Vagle, 2004). Igland (2007) hevder at en del av problemet ved argumenterende skriving, er at elevene blir lite eksponert for denne sjangeren i skolen. Derfor kan det virke paradoksalt at tre av fem lærere i min studie underviser i argumentasjon, og attpåtil gir gode spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag.

KAL-studien undersøkte elevenes valg av eksamensoppgaver fra 1998–2001, og mye har skjedd i norsk skole siden den gang. Kanskje har sidestillingen av saktekster og skjønnlitteratur i K06, bidratt til at elevene blir mer eksponert for argumenterende tekster? I L97 ble sjangre nevnt mer eksplisitt i læreplanen enn nå. For eksempel var disse sjangrene blant hovedmomentene for 8. trinn: ”skrive utgreiingar, debattinnlegg og artiklar til ulike mottakarar” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I den reviderte versjonen av K06, og på norskeksamen, er sjangrene erstattet med skrivehandlinger og

teksttyper (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). I tillegg har skriving blitt en grunnleggende ferdighet i alle fag. I blant annet samfunnsfag, blir skriving som grunnleggende ferdighet forklart slik: “Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar” (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Dette er et eksempel på at saktekster og argumenterende skrivehandlinger også er tematisert utenom norsklæreplanen. Det er altså grunn til å tro at elevene møter denne skrivehandlingen og forventningen om å skrive argumenterende i flere fag enn tidligere. Dette fokuset på saktekster ser vi også på eksamen i norsk skriftlig, der alle elever må skrive saktekst. Eksamen har betydning for læreres undervisning. At det nå er obligatorisk for elevene å skrive sakprega på eksamen, vil trolig påvirke eksponeringen av saktekster i undervisningen.

Selve forekomsten av argumentasjon som tema i LISA-materialet, har jeg bare delvis oversikt over. I loggen som ble skrevet etter hver datainnhenting, ser jeg at det totalt er 5 lærere (av 44) som gjennomgår argumentasjon som tema. Det vil si at to av fem lærere som jobbet med argumentasjon, ikke ble kodet til toppkarakter på tilbakemeldinger. Til sammenligning holder 26 lærere på med skjønnlitteratur, og bare to av dem ga gode nok tilbakemeldinger til å skåre 4 i PLATO på tilbakemelding. Å stille argumentasjon og skjønnlitteratur opp mot hverandre på denne måten, er noe misvisende fordi skjønnlitteratur er en mer overordnet kategori enn argumentasjon. Likevel er det påfallende at lærerne i mitt utvalg, gir flere tilbakemeldinger på argumentasjon enn skjønnlitterære temaer. Kanskje kan en påstå at det til og med er paradoksalt, når det er så mange flere muligheter til å gi gode tilbakemeldinger i skjønnlitterære tema, siden så mange jobber med nettopp dette.

5.2.2 Skjønnlitteratur

I analysen så vi at lærerprofilene til Arne og Bodil, skilte seg ut fra de andre tre. Dette samsvarer med det tematiske fokuset deres. Begge lærerne holder på med skjønnlitterære tema, med henholdsvis lyrikk og fortelling. Skjønnlitteraturen har et annet syn på virkeligheten enn sakprosa: Skjønnlitteraturen ”refererer ikke til virkeligheten på en direkte måte, men til gjengjeld skaper den en virkelighet som er subjektivt sann (eller falsk)” (Melberg, referert i Tønnesson, 2012, s. 37).

Når lærerne i min studie underviser i skjønnlitteratur, gir de flere spesifikke tilbakemeldinger enn innholdsrettede forbedringsforslag. Lærerne er som nevnt gjennomgående støttende i sine tilbakemeldinger, og dette gjelder også når de underviser i skjønnlitteratur. Haanæs (2001, s. 295) mener lærerne ”må legge merke til og honorere utprøving når den kommer”, og passe seg så de ikke stopper eksperimentering. Elevene bobler til tider over av engasjement og ideer. At lærerne derfor er oppmuntrende og positive kan være med på å motivere og inspirere elevene til å utvikle kreativiteten. Likevel er det verdt å merke seg at lærerne gir færre forbedringsforslag. Min påstand er at det er vanskeligere for lærerne å gi forslag til elevene om hvordan de kan forbedre seg innenfor skjønnlitteratur, fordi lærerne ikke ønsker å hemme elevenes åpenhet, kreativitet og tolkningsevne. Fjørtoft (2014) vektlegger at norsklærere i møte med skjønnlitteratur må være åpne for at elevene har ulike opplevelser og tolkninger når de møter skjønnlitterære tekster. Samtidig mener han at norsklærerne må forbeholde seg muligheten til å problematisere slutninger som elevene trekker. Denne vanskelige dualiteten gjelder både når en leser, analyserer og skriver skjønnlitterære tekster i klasserommet. En viktig del av norsklærerens jobb blir derfor å balansere mellom faglig styring og åpenhet. Fordi lærerne er redde for å overstyre elevene, kompenserer de kanskje med å gi dem for mye åpenhet?

Kanskje mangler også lærerne et ”språk” i skjønnlitteratur, tilsvarende det de har i argumentasjon? I den reviderte læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013a) blir skjønnlitterær skriving kun nevnt under betegnelsen ”kreative tekster”, som også innebærer tekster som ikke er skjønnlitterære. Smidt (2015) ser på dette som et problem. Det kan tenkes at det er vanskeligere for lærerne (og elevene) å vite *hva* som menes med kreativ tekst, og *hvordan* en slik tekst kan forbedres. Når elevene arbeider med skjønnlitterære tekster, er det blant annet for å utfolde seg kreativt. I læreplanen i norsk står blant annet dette kompetansemålet etter 10. trinn: ”elevene skal kunne skrive **kreative**, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, utheving tillagt). Smidt (2015, s. 23) fremstiller en todeling av skrivingen i læreplanen. ”På den ene sida tekster som har en klar funksjon: ’informative og argumenterende tekster’. På den andre sida de ’frie’ tekstene, de som ikke har noen klar funksjon eller bruk, de som bare er ’kreative’”. Han problematiserer dette, og mener at en oppdeling mellom kreative og praktiske tekster kan føre til at de kreative tekstene blir nedprioritert, fordi ”samfunnet krever ’grunnleggende ferdigheter’” (Smidt, 2015, s. 23). Aase (2005) understreker at selv om

elevene skal utfolde seg kreativt mens de skriver, krever dette at ”de mestrer sjangrene for samvær, tale og skrift som norskklasserommet tilbyr, og at dette kan læres” (s. 73). Derfor er det viktig, også i skjønnlitterære tekster, at læreren gir tilbakemeldinger på det elevene har gjort, og forslag til hvordan det kan gjøres bedre.

I dette delkapitlet har jeg påstått at lærerne har et bedre språk for å snakke om hva som er gode argumenterende tekster, enn hva de har innenfor skjønnlitteratur. Dette kan skyldes at argumentasjon og saktekster har fått et større fokus i K06, blant annet gjennom skriving som grunnleggende ferdighet. I tillegg har jeg sett på den vanskelige balansegangen lærerne må finne i skjønnlitteratur, der åpenhet og styring må gå hånd i hånd.

5.3 Undervisningsform

For å gi gode tilbakemeldinger, er det viktig at lærerne klarer å ”[g]jennomføre aktiviteter som gir informasjon om læring” (Dysthe, 2008; Wiliam, 2008). For å få informasjon om hva elevene kan, må læreren legge til rette for aktiviteter, oppgaver eller spørsmål som viser elevenes kompetanse, ferdigheter og kunnskap. Jeg vil nå diskutere hvordan lærerne i denne studien har gjort dette.

5.3.1 Muntlige tilbakemeldinger på elevtekster

Tre av fem lærere gir muntlige tilbakemeldinger på elevtekster. At elevene produserer skriftlig arbeid, gjør at lærerne kan gå rundt og lese det elevene har skrevet, og gi tilbakemelding på tekster. En tekst er håndfast, og lærerne kan gi tilbakemelding på noe de ser, ikke bare hører. De muntlige tilbakemeldingene lærerne gir, ligner på dem Hawe et al. (2008) fant i sin studie. Også her gikk lærerne rundt og kommenterte elevenes tekster. Flere av dem hadde en ”smørbrødtype” med kriterier som de sjekket og huket av dersom de var til stede. Mine lærere har også noen fokusområder. For eksempel fokuserer Camilla på ”personlig stemme” og Dora på om argumentene er troverdige. Hawe et al. (2008) kritiserte sine lærere for å ha for mange og for overfladiske kriterier. I motsetning til lærerne i Hawe et al. sin studie, har mine lærere færre fokusområder og disse er knyttet til innhold. Bueie (2014) hevder at årsaken til at elevene i liten grad omarbeider en tekst på eget initiativ, handler om at lærerresponsen vektlegger ortografi og tegnsetting. Mine lærere vektlegger ikke dette. I stedet ser de på innholdet i teksten, og hvordan argumentene kan bli mer overbevisende. Et typisk eksempel på dette er Camilla som gir elevene beskjed om hva de skal gi tilbakemelding på i

responsgrupper: ”Det kan være språket og det kan være tekstbinding, men aller helst skal det gå på om dere har vært personlige nok og begrunna det”. Her sier Camilla altså tydelig at det er noe annet enn språk og tekstbinding som bør ligge til grunn for tilbakemeldinger i responsgruppa. Bueie (2014) argumenterer for at det læreren fokuserer på, preger elevenes forståelse av hva revisjon innebærer. At lærerne vektlegger innholdet i teksten, kan føre til at elevene får en forståelse av revisjon som noe mer enn å rette skrivefeil.

At ikke alle lærerne gir like mange tilbakemeldinger på de skriftlige elevtekstene, kan handle om hvor elevene deres er i skriveprosessen. Det ser ut til å være tradisjon å gi muntlige tilbakemeldinger på skriftlig arbeid, kanskje særlig etter ”innføringen” av prosessorientert skriving (POS). Ifølge Hoel (1990, s. 12) er stegene i skriveprosessen som følger: ”idéfase, skriving av utkast, respons, omskriving, andreutkast, ny respons, korrektur og ferdig produkt”. Som vi ser her, er det flere responsfaser underveis i prosessen. Bodil er et eksempel på en lærer som ikke er i responsfasen. Hennes elever jobber i idéfasen, og kanskje er dette en viktig årsak til at hun gir færre innholdsrettede forbedringsforslag. Likevel hevder Dysthe (1993, s. 90) at ”tilbakemelding i form av kommentarer fra lærer (..) kan passast inn og vere formåltentleg på nesten alle steg i skriveprosessen”. Derfor burde lærere kanskje også gi respons på elevenes ideer. På tross av dette kan kanskje skriveprosessen i POS være en forklaring på hvorfor ikke alle lærerne gir en overvekt av forbedringsforslag i sin undervisning. Det er en mulighet for at flere ville gjort det, dersom deres elever skrev en tekst. Samtidig viser loggen fra hele LISA-korpuset at 30 skoler holder på med egenproduksjon av tekst, i en eller annen form, så det er absolutt ingen selvfølgelighet at alle norsklærere gir gode tilbakemeldinger på elevtekster, noe også tidligere forskning har vist (Bueie, 2014; Gamlem & Smith, 2013).

Når lærerne gir elevene muntlige tilbakemeldinger på tekst, hender det at disse gis i plenum. Edel gir *bare* tilbakemeldinger i plenum, og skiller seg dermed ut. Hun er også den læreren med høyest andel innholdsrettede forbedringsforslag. Hun er opptatt av at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å strukturere teksten sin, og lære det mens hun kommenterer høyt en elevtekst. Det er interessant at selv om Edel bare gir tilbakemeldinger i plenum, gir hun ingen prosessorienterte tilbakemeldinger. Analysen i forrige kapittel viste jo at de fleste prosessorienterte tilbakemeldingene blir gitt i plenum. Disse tilbakemeldingene er mer generelle enn de oppgaveorienterte, og lærerne gir dem ofte som en oppsummering. At Edel ikke gir tilbakemeldinger rettet mot prosess, kan handle om hennes fokus på elevteksten. Alle

elevene skriver den samme oppgaven, derfor når hun ut til flere elever, selv om hun er oppgavespesifikk.

En aktivitet lærerne benytter seg mye av, er skriveøkter. Dette ser ut til å legge godt til rette for at elevene får muntlige tilbakemeldinger på hva de kan, og hvordan de kan bli bedre. I mitt datamateriale er det de lærerne som gir muntlige tilbakemeldinger på skriftlig tekster, som gir flest tilbakemeldinger totalt. Lærerne lar elevene skrive, mens de går rundt og veileder. Ifølge Michaelsen og Johansen (2011) er lærerrespons og mulighet for å forbedre tekstutkast, det viktigste ved en fruktbar skriveopplæring på ungdomstrinnet. ”Det som har hatt størst betydning for elevenes utvikling, er lærerens tilbakemelding underveis i skriveprosessen” (Michaelsen & Johansen, 2011, s. 20).

5.3.2 Tilbakemeldinger i klassesamtaler og på muntlighet

Av alle tilbakemeldingene jeg analyserte, ble et fåtall gitt i klassesamtaler. Når det skjer, er det i klassesamtaler med IRE-mønster (initiation, response, evaluation). Dette er interessant, fordi flere forskere (Cazden, 2001; Dysthe, 1995) mener at læreren bør stille flere åpne spørsmål, uten korrekte svar. Dysthe (1995) kaller dette *autentiske spørsmål* og beskriver dette som spørsmål som ikke har svar som er gitt på forhånd – læreren har ikke svaret på spørsmålet. Motsetninga til autentiske spørsmål er *lukka spørsmål*, som er spørsmål som har et fasitsvar. I IRE-mønsteret er spørsmålene som regel lukka, siden læreren ofte evaluerer elevsvaret som rett eller galt. Det kan tenkes at IRE-mønsteret er velegnet for å gi tilbakemeldinger til elevene, fordi læreren faktisk skal evaluere elevsvaret. Likevel blir tilbakemeldinger som *bare* kommenterer om svaret er riktig eller galt, betegnet som vage av Grossman (2015). Dersom evalueringen i IRE-mønsteret skal fungere som en god tilbakemelding, må tilbakemeldingen være spesifikk på hva som eventuelt er riktig eller galt, i tillegg til at den helst også bør ha med forslag til forbedring. Likevel er det ikke alltid lange tilbakemeldinger er hensiktsmessig, da de for eksempel kan gjøre samtalen oppstykket, og læreren blir den som snakker mest. Kanskje kan en gylden middelvei være å gi tilbakemeldinger *etter* en slik samtale, der læreren trekker frem gode svar og forklarer hvorfor disse var gode, og hva som eventuelt kunne vært annerledes. I så fall kan klassesamtalene like gjerne være dialogiske med autentiske spørsmål (jf. Dysthe (1995)).

I min studie er det en undervisningsform som glimrer med sitt fravær. Ingen av lærerne i mitt utvalg gir muntlige tilbakemeldinger på elevers muntlige fremføringer, ytringer eller innspill. Som nevnt ble bare noen få tilbakemeldinger gitt i klassesamtaler, og disse var ikke blant de beste. Norskfaget har som kjent tre karakterer, og en av disse er en vurdering av elevenes muntlige ferdigheter. Derfor vil jeg hevde at det er et stort behov for elevene å få svar på hvor de skal, hvordan de gjør det, og hvordan de kan forbedre seg (jmfør spørsmålene til Hattie og Timperley (2007)), også innenfor muntlighet.

I masterstudien til Fiske (2014) om hvordan elevfremføringer inngår i klasseromsdialogen, var en av konklusjonene at ”det ligger et hav av uutnyttet potensial” i timer med muntlige fremføringer. Et av hennes funn var at når lærerne vurderte elevenes muntlighet, ble bare taleferdigheten kommentert. I læreplan i norsk finner vi blant annet disse kompetansemålene under hovedområdet *muntlig kommunikasjon*: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” og ”samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Muntlighet blir viet stor plass i norskfaget, og derfor bør norsklærerne gi elevene tilbakemelding på hvordan de ligger an innenfor kompetansemålene. Det burde ikke være noe i veien for at læreren også i muntlig argumentasjon gir gode forbedringsforslag til elevene. Et av kompetansemålene er at elevene skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, noe som er nokså tilsvarende det skriftlige kompetansemålet. Når lærerne klarer å gi gode tilbakemeldinger på tekst, burde de klare det muntlig også. Kanskje er det, som jeg argumenterte for tidligere, enklere å gi tilbakemeldinger på en håndfast tekst. Der får lærerne tid til å lese, og kan peke på konkrete avsnitt eller setninger. I muntlige ytringer må læreren være mer spontan, og tilbakemeldingen må komme fortløpende. Kanskje vil dette bli enklere dersom lærerne er bevisste på at de bør gi utfyllende tilbakemeldinger også her. Det er uansett tydelig også i denne masterstudien, at norsklærerne har et forbedringspotensial når det kommer til å gi tilbakemeldinger til elevers muntlige ytringer.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Målet med denne studien var å tilføye forskningsfeltet utvidet kunnskap om norsklæreres muntlige tilbakemeldinger. Fokusområdet var de gode muntlige tilbakemeldingene lærerne gir i løpet av en time. Studien har tatt for seg hva som kjennetegner tilbakemeldinger gitt av fem norsklærere som har blitt identifisert som gode på tilbakemeldinger i LISA-studien. Den har undersøkt hva tilbakemeldingene lærerne gir retter seg mot, og om de er spesifikke tilbakemeldinger eller innholdsrettede forbedringsforslag. I tillegg har studien sett på hvilke tema lærerne gir flest gode tilbakemeldinger i, og hvordan de underviser når de gir gode tilbakemeldinger. I det følgende vil jeg oppsummere hovedfunnene mine, før jeg konkluderer og vurderer begrensninger ved studien og sier noe om behovet for videre forskning.

For det første fant jeg at lærerne i mitt utvalg i all hovedsak gir tilbakemeldinger rettet mot en bestemt oppgave. Mange av disse var spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag. De prosessorienterte tilbakemeldingene som blir gitt er ofte oppsummerende og generelle. Lærerne har dermed et stort forbedringspotensial når det gjelder å gi prosessorienterte tilbakemeldinger. For å oppnå dybdelæring bør de gi flere tilbakemeldinger rettet mot prosess, der de fokuserer på strategier elevene kan bruke i oppgaveløsningen. I et lengre tidsperspektiv vil elevene da kunne overføre kunnskapen til nye oppgaver.

For det andre fant jeg at lærerne gir flest gode forbedringsforslag når det tematiske fokuset er argumentasjon. Det kan se ut til at lærerne har et bedre språk for å snakke om hva som er gode argumenterende tekster, noe som gjør det lettere å påpeke hva som er bra og hvordan elevene kan forbedre seg. Likevel gir lærerne få motargumenter, og i stedet er de støttende og ”på lag” med eleven. Også her har lærerne noe å strekke seg etter, ettersom elevene også bør møte motstand når de lærer seg å skrive argumenterende tekster. Å forholde seg til motstand er jo en sentral del av det å beherske argumentasjon.

For det tredje viser denne studien at den undervisningsformen som så ut til å legge mest til rette for gode tilbakemeldinger, var skriveøkter. Det ble gitt desidert flest muntlige

tilbakemeldinger på skriftlige tekster. Tekster er håndfaste, og lærerne kan bokstavelig talt sette fingeren på ting som kan gjøres annerledes. At ingen av tilbakemeldingene i mitt utvalg blir gitt på muntlighet, er oppsiktsvekkende, særlig med tanke på den muntlige karakteren i faget. Det er også litt underlig siden argumentasjon og retorikk er temaer som med fordel kan jobbes med muntlig (Bakken, 2014; Jers, 2011).

Min problemstilling, *Hva kjennetegner gode muntlige tilbakemeldinger i norskfaget?*, kan besvares svært oppsummert. I et utvalg designet for å identifisere de beste lærerne på tilbakemeldinger, kjennetegnes muntlige tilbakemeldinger i norskfaget slik: de retter seg mot oppgaven, blir gitt på argumenterende tekster, og på skriftlig arbeid.

Denne masterstudien har sine begrensninger. Utvalget i studien er lite, med bare fem norsklærere. Det begrenser generaliserbarheten. Samtidig er de fem lærerne valgt med klare kriterier (skår 4 i PLATO-manualen på tilbakemelding), fra et korpus med mange potensielle kandidater for denne studien. Til tross for at antall lærere i studien er lavt, har studien fått frem viktige aspekter ved norsklæreres tilbakemeldinger. Den identifiserer spennet i muntlige tilbakemeldinger gitt i klassen, og antyder også at norsklærerne har noe å jobbe med når det gjelder tilbakemeldinger på skjønnlitteratur, muntlighet og tilbakemeldinger rettet mot prosess.

6.2 Videre forskning

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å fremheve viktigheten av muntlige fagspesifikke tilbakemeldinger. I skoleforskning har tilbakemeldinger vært noe generelt, som ikke varierer ut fra fag eller tema. I denne masterstudien mener jeg at det er tydelig at lærernes tematiske fokus påvirker hvordan de gir tilbakemelding. Innenfor norskdidaktikken har det vært forsket mest på skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster, og underveisvurdering i form av prosessorientert skrivepedagogikk. Forhåpentligvis vil også de muntlige tilbakemeldingene som gis hver dag i klasserommet, bli gjenstand for videre forskning.

I forbindelse med min studie har jeg gjort meg opp tanker om noen innfallsvinkler som vil kunne berike forståelsen for hvorfor mine funn er som de er. Her følger derfor noen forslag. For å forstå hvorfor det er så få gode tilbakemeldinger i skjønnlitteratur, kan en analysere lærebøker i norsk. Hvilket begrepsapparat bruker lærebøkene når de omtaler skjønnlitterær

skrivning? I læreplanen er skjønnlitterære sjangre byttet ut med *kreativ skrivehandling*. Hvilke konsekvenser får denne svært vide innrammingen for begrepsapparatet til lærere og elever?

En annen interessant innfallsvinkel er å undersøke mangelen på muntlige tilbakemeldinger på elevenes muntlige ytringer i klassen, enten det er på fremføringer eller mer spontane elevinnspill. En studie lignende Fiskes masterstudie (2014) (gjennomført på PISA+- materialet), kunne blitt utført på LISA-materialet. Fiske så på muntlige fremføringer i klasserommet, og lærernes kommentarer og klassesamtale i etterkant av disse. Har satsingen på de muntlige ferdighetene i Kunnskapsløftet, påvirket dagens klasseromspraksis? I mitt utvalg hadde jeg ingen lærere som ga tilbakemeldinger på muntlighet, og jeg så på de lærerne som ble skåret til 4 på tilbakemeldinger i PLATO. Likevel kan det finnes lærere som gir tilbakemeldinger på muntlige fremføringer, som har blitt skåret til 3, nest høyeste skår. I så fall ville det vært en stor forbedring fra PISA+. Muntlighet er en av tre karakterer i norsk, og en av fem grunnleggende ferdigheter. Derfor hadde det vært interessant å få mer forskning på dette.

6.3 Didaktiske implikasjoner

Avslutningsvis vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner ved denne studien.

Forhåpentligvis kan disse implikasjonene være med på å øke bevisstheten rundt det å gi muntlige tilbakemeldinger i norskfaget. Flere av funnene i min studie kan ses på som direkte relevante for norsklæreres praksis. Det er spesielt fire implikasjoner jeg anser som spesielt viktige i en norskdidaktisk sammenheng.

Den første implikasjonen jeg vil peke på er at både lærere og elever må få et språk for å snakke om skjønnlitteratur. Studien min tyder på at det er enklere for lærere å være mer konkrete i tilbakemeldingene sine når de snakker om argumentasjon, enn i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Dermed kan det virke som om både lærere og elever har behov for et bedre begrepsapparat i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Eksempelvis kan elevene behøve et stillas for å vite hva teksten de skriver bør inneholde, mens lærerne kan trenge et bedre begrepsapparat for å kunne gi elevene spesifikke tilbakemeldinger og innholdsrettede forbedringsforslag. For å få til dette kan et forslag være at norsklærerne på en skole samler seg om noen konkrete forventninger de mener er viktig i den store teksttypen *kreativ tekst* (som for øvrig også kan inneholde saktekster som essay) og skjønnlitterære tekster. Kanskje

vil lærerne også ha behov for å bruke de tradisjonelle sjangerkjennetegnene i enda større grad, for å kunne utarbeide et passende begrepsapparat.

Det andre forbedringspotensialet jeg vil trekke frem er læreres muntlige tilbakemeldinger på elevenes muntlige utsagn. Fraværet av tilbakemeldinger på muntlighet er påfallende, og kan med fordel tas tak i. Kanskje er det ikke et veloverveid valg lærerne tar å ikke gi tilbakemelding på muntlige elevyttringer, men at de glemmer eller er lite bevisste på at det er viktig med tilbakemeldinger også her, og ikke bare på skrevet verbaltekst. Derfor tror jeg det er viktig at lærerne er bevisste på elevenes behov for tilbakemelding også på muntlige utsagn. Er lærerne mer bevisste, er det mindre sjanse for at de unngår å gi tilbakemeldinger også her.

Et tredje forbedringspotensial denne studien antyder, er på lærernes bruk av prosessorienterte tilbakemeldinger. Jeg har diskutert hvordan fraværet av prosessorienterte tilbakemeldinger kan få konsekvenser for elevenes dybdelæring, spesielt i det lange vurderingsperspektivet. Prosess er en viktig del av læringen, og det å lære seg gode strategier innenfor for eksempel lesing og skriving, samt evnen til å vurdere eget arbeid, er helt essensielt i norskfaget. Derfor er det viktig at lærerne gir tilbakemelding som ikke bare retter seg mot den spesifikke oppgaven, men også mot arbeidsprosessene elevene bruker når de løser oppgaver. Disse tilbakemeldingene kan gjerne inneholde gode strategier som sier noe om hvordan elevene kan jobbe i lignende situasjoner. For eksempel kan dette være skrivestrategier for hvordan eleven kan komme i gang med teksten sin.

Den siste didaktiske implikasjonen jeg vil fremheve dreier seg om lærernes tilbakemeldingsrepertoar. Lærerne i min studie gir gode tilbakemeldinger på ulike måter. Det er altså mange veier til det å gi gode tilbakemeldinger. Likevel er det påfallende at det i min studie er en overvekt av tilbakemeldinger på argumenterende tekster, mens tilbakemeldingene på muntlighet glimrer med sitt fravær. Selv om det er mye muntlig aktivitet og mye arbeid med en rekke andre temaer enn argumentasjon i det totale LISA-korpuset som jeg har samlet fra, er det ingen av disse undervisningssituasjonene som ble skåret på nivå 4 på tilbakemeldinger. Norskfaget er omfattende, kompetansemålene rommer mye og det er tre karakterer i faget. Ifølge Forskrift til opplæringslova (2006) har elevene krav på å få undervisningsvurdering, gode tilbakemeldinger og veiledning underveis. Muntlige tilbakemeldinger i klasserommet kan være en måte for lærerne å oppfylle dette på, men studien min antyder at de ikke gir like gode tilbakemeldinger innenfor alle tema. Derfor bør

lærernes tilbakemeldingsrepertoar utvides, slik at de muntlige tilbakemeldingene de gir, i større grad dekker områdene i faget.

Litteraturliste

- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, DE: International Reading Association.
- Andersson, E., & Sørvik, G. O. (2013). Reality Lost? Re-Use of Qualitative Data in Classroom Video Studies. *Forum: Qualitative social research*, 14(3).
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C., & Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 149-144, 146-148.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation*. International Journal of Research & Method in Education.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*(3), 47-51.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. *Bedre skole*(1), 65-67.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140-148. doi: 10.1111/lit.12037
- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?". Vurdering for læring i klasserommet. I Eyvind Elstad & Kristin Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2014). Jeg synes det er ett fett om det er "klarte" eller "hadde". I A. Skaftun, A. J. Aasen & P. H. Uppstad (Red.), *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt - elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse : the language of teaching and learning* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 utg.). London: Routledge
- Dalland, C. P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 ER(06).
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4, 16-23.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales II. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 177-191). Washington DC: The American Educational Research Association.
- Evensen, L. S., & Vagle, W. (2004). Hvordan står det til med norsk skriftlig? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole* (s. 55-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiske, I. (2014). *Når framføringen blir antiklimaks: På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Freedman, A., & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective. Volume 2. In Schools* (s. 233-242): Open University Press.
- Gamlem, S. M. (2015). Vurdering for læring - elever sine oppfatningar om nyttig tilbakemelding. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla* (s. 201-224). Oslo: Samlaget.

- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 20(2), 150-169.
- Gloppen, B., H., Dobson, S., Andersen, W. W., Christiansen, V. P., & Sofienlund, H. B. (2014). *Feedback, medvirkning og motivasjon: læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 10 - 2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark Lastet ned fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/313882/rapport10_2014.pdf.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social forces*, 36(3), 217-223.
- Goldman, S., & McDermott, R. . (2007). Staying the course with video analysis. I R. Goldman, R. Pea & B. Barron (Red.), *Video research in the learning sciences* (s. 101-113). New York & London: Routledge.
- Grossman, P. (2015). *PLATO 5.0: Training and Observation Protocol*. CSET. Stanford.
- Grossman, P., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2013). Measure for Measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445-470.
- Hammersley, M. (1997). Qualitative data archiving: Some reflections on its prospects and problems. *Sociology*, 31(1), 131-142.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery : an inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: University Press.
- Hattie, J. (1999, 2. august). Influences on student learning (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand). Lastet ned 26. januar, 2016, fra <http://projectlearning.org/blog/wp-content/uploads/2014/02/Influences-on-Student-Learning-John-Hattie.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(1), 43-58.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Proessorientertskrivning i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.

- Hopfenbeck, T. N., Thronsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Oslo: Universitetet i Oslo, enhet for kvantitative utdanningsanalyser.
- Haanæs, I. R. (2001). Skrivepedagogikk. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (2 utg., s. 269-324). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 277-291): Tapir Akademisk Forlag.
- Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare*(1), 115-136.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. doi: 10.1080/09695940903319646
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 63-84). Münster: Waxmann.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254

- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edged sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 67-72.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H.-G. (2009). *Video analysis : methodology and methods : qualitative audiovisual data analysis in sociology* (2nd.rev.ed. utg.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kulhavy, R., & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308. doi: 10.1007/BF01320096
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2 utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). John Hatties Visible Learning: Ingen "hellig gral" for undervisningen. *Bedre skole*, 1, 86-91.
- Michaelsen, E., & Johansen, R. O. (2011). Om skriving på ungdomstrinnet - elevmedvirkning og underveivurdering. *Norsklæreren*(4), 16-21.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). OECD Reviews on Evaluation and Assessment in Education - Norway.
- Forskrift til opplæringslova (2006).
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science* 28, 4-13.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *An International Journal of Learning and Cognition*, 18(2), 119-144. doi: 10.1007/BF00117714
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. I Virginia Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4. utg.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæreren*(2), 18-28.

- Svanes, I. K., & Klette, K. (2015). *Teachers' instructional practices during pupils' seatwork in primary school: Individual guidance in Norwegian Language arts*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo.
- Svanes, I. K., & Skagen, K. (2016). Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies*.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg. utg. Vol. 25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 8. august). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Lastet ned 17. januar, 2016, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12. juni). Formålet med undervis- og sluttvurdering. Lastet ned 16. januar, 2016, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Formal-med-underveis-og-sluttvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vedlegg 1 til rundskriv Udir-01-2015*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/udir1-2015-vedlegg1.pdf>.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiliam, D. (2008). *When is assessment learning oriented? Keynote lecture*. Paper presentert ved Northumbria Assessment Conference (ENAC), Potsdam.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessments in effective learning environments. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s. 135-159): OECD Publishing.
- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice (Vol. 10, s. 249-268).
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse : skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Kilder

Transkriberinger av videoopptak fra LISA-materialet er i forfatterens eie.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg A: Erklæring ved tilgang til LISA sine forskningsdata

UiO : Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Institutt for lærerutdanning og
skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 41 51
Telefaks: 22 85 44 09
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Dato: 01.12.2015

Erklæring ved tilgang til LISA (Linking Instruction and Student Achievement) sine forskningsdata

Forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction & student achievement) har forpliktet seg til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet. Ved tilgang til dette materialet er du forpliktet til å gjøre deg kjent med og følge disse retningslinjene (se: <http://www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html>). Datamaterialet skal ikke under noen omstendighet deles med tredjepart eller fremvises til andre

Jeg bekrefter herved at jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, og lover å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet LISA.

Undertegnede plikter også å referere eksplisitt til LISA prosjektet (ved prosjektleder og dataeier Professor Kirsti Klette) ved all bruk av data/ design, kodeskjema og tekniske løsninger som bygger på dette prosjektet, jf. Forskningsetiske komiteers krav til God Forskningspraksis/ Henvisningsskikk (<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskingspraksis>). Enhver situasjon der datamateriale som tilhører LISA benyttes i analyser i publikasjoner skal være kjent for prosjektleder og dataeier Professor Kirsti Klette før publisering.

Sted	Dato	Underskrift
<u>Oslo</u>	<u>28.4.16</u>	<u>Marie N. Davatz</u>
For LISA		
<u>Oslo</u>	<u>28/4-16</u>	<u>Bjørn S. Gæddheim</u>



Postadresse: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Pb. 1099 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ils-kontakt@ils.uio.no
www.uv.uio.no/ils