

Ja, helt riktig! Sånn kan det også gjøres

*En studie av tilbakemeldinger som del av formativ
vurdering i klasserommet*

Sophie Alette Waagaard Taugard



Masteroppgave i pedagogikk ved institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2016

© Sophie Alette Waagaard Taugard

2016

Ja, helt riktig! Sånn kan det også gjøres – En studie av tilbakemeldinger som del av formativ vurdering i klasserommet

Sophie Alette Waagaard Taugard

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

"Feedback is one of the most powerful influences on learning"
-Hattie & Timperley

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke lærerens bruk av muntlige tilbakemeldinger som del av den formative vurderingen i undervisningen. Utgangspunktet for oppgaven ligger i forskning som sier at tilbakemeldinger bidrar til økt læring hos elevene. Tanken om å identifisere hvilke tilbakemeldinger som fører til økt læring har vært sentral for arbeidet. Problemstillingen for studien var følgende: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen?* Ved å se på tilbakemeldingene som en del av kommunikasjonen i klasserommet har jeg kunnet undersøke hvordan tilbakemeldingsbruken varierer i ulike situasjoner. Forskningsspørsmålene har vært følgende: ”Hvilke typer muntlige tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?”, og ”I hvilke undervisningssituasjoner benyttes de ulike tilbakemeldingstypene?”. For å svare på disse spørsmålene har jeg sett til Grossman og PLATO-manualen. Hattie og Timperley og Black og Williams teori om tilbakemeldinger og formativ vurdering har også vært sentral, både som teorigrunnlag og som utgangspunkt for analysen.

Studien bygger på et datamateriale som består av videoopptak fra LISA-materialet. Jeg har foretatt en kvalitativ observasjonsstudie av to undervisningstimer fra to forskjellige klasser på åttende trinn ved to skoler. På bakgrunn av mine transkripsjoner av materialet har jeg foretatt en kategorisk analyse, hvis formål har vært å beskrive og kartlegge lærerens bruk av muntlige tilbakemeldinger. I analysen har jeg sett at lærerens muntlige tilbakemeldinger varierer ut ifra situasjonene de gis i. Der enkelte situasjoner lettere legger opp til dialog mellom lærer og elev er det andre situasjoner der tilbakemeldingene raskt blir bekreftende og korrigerende kommentarer og derfor hindrer dialog mellom lærer og elev. Kartleggingen av tilbakemeldingsbruken har vist at formative tilbakemeldinger brukes i stor grad, men at de som regel er oppgavespesifikke og lite overførbare. Med utgangspunkt i analysen kan det virke som at lærer-elevdialogen er avgjørende for at læreren skal kunne gi tilbakemeldinger som er relevante for eleven. Funnene mine kan tolkes slik at tilbakemeldinger som anses som relevante for eleven vil være mest effektive med tanke på økt læringsutbytte.

Forord

Adjø, Blindern. Det blir trist, men samtidig en befrielse å dra fra deg. Fem år med pedagogikkstudier på Helga Engs hus har gått og med denne masteroppgaven takker jeg for meg. Arbeidet med oppgaven har vært svært lærerikt, men utfordrende på samme tid. I den forbindelse er det et knippe, dyktige hjelpere som fortjener en stor takk.

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Leif Lahn. Takk for gode tips og verdifull veiledning. Jeg vil også rette en stor takk til alle som har deltatt på LISA-seminarene, spesielt Kirsti Klette og Astrid Roe. Gjennomlesninger og diskusjoner på seminar har vært motiverende og til stor hjelp.

Takk til familie og venner. Mamma og pappa: Takk for at dere alltid støtter meg og ringer for å høre hvordan det går. En ekstra takk til pappa for gjennomlesning av oppgaven. En helt spesiell takk går til Andreas: Tusen takk for gjennomlesning og gode innspill, støtte og gode samtaler. Du får meg til å koble av når jeg trenger det aller mest.

Til slutt vil jeg takke deg som leser. Jeg er spent på å høre din mening.

God lesning!

Oslo, mai 2016

Sophie Alette Waagaard Taugard

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Videre lesing.....	4
2	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	7
2.1	Hva er en tilbakemelding?.....	7
2.1.1	Ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger	8
2.1.2	Læringsfremmende tilbakemeldinger	9
2.2	Tilbakemeldinger som del av formativ vurdering	9
2.3	Hvordan opplever elevene tilbakemeldingene?	15
2.4	Tilbakemeldinger i klasserommet	17
2.4.1	Tilbakemeldinger på oppgavenivå (Nivå 1)	19
2.4.2	Tilbakemeldinger på prosessnivå (Nivå 2)	19
2.4.3	Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå (Nivå 3)	20
2.4.4	Tilbakemeldinger på personnivå (Nivå 4)	20
2.5	En oppsummerende modell.....	20
2.6	Sammenfatning av kapitlet	21
3	Metode og materiale	23
3.1	Hvorfor kvalitativ metode?	23
3.1.1	Forskningsdesign.....	25
3.2	Casestudie.....	25
3.3	Observasjonsstudie.....	27
3.3.1	Forskerrollen.....	27
3.3.2	Observasjon og videomateriale	27
3.4	Datamateriale	29
3.4.1	LISA-materialet.....	29
3.4.2	Gjenbruk av datamateriale	30
3.4.3	Utvalg.....	32
3.4.4	Transkribering og anonymisering.....	33
3.4.5	Analysemetoder	34
3.4.6	Analyse av materialet.....	35
3.5	Validitet og reliabilitet.....	38
3.5.1	Indre Validitet	39
3.5.2	Ytre Validitet.....	39
3.5.3	Begrepsvaliditet	40
3.5.4	Reliabilitet.....	40
4	Analyse.....	43
4.1	Tilbakemeldingenes frekvens og fordeling	43
4.2	Skole A	45
4.2.1	Hvilke typer tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?.....	46
4.2.2	I hvilke undervisningssituasjoner benyttes muntlige tilbakemeldinger?.....	50
4.3	Skole B	51
4.3.1	Hvilke typer tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?.....	53
4.3.2	I hvilke undervisningssituasjoner benyttes muntlige tilbakemeldinger?.....	56
4.4	Tilbakemeldingsmønster.....	58

4.4.1	Det gis oftere moderat formative tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp	59
4.4.2	Ved spørsmål om hjelp er flertallet av tilbakemeldingssekvensene lengre enn en tilbakemelding	60
4.4.3	Ved automatisk hjelp er flertallet av tilbakemeldingene bare en tilbakemelding....	61
4.4.4	Ved helklasseundervisning gis det sjeldent tilbakemeldinger av høyere kvalitet enn svakt formative	63
4.4.5	I tilbakemeldingssituasjoner hvor læreren benytter seg av avklarende og/eller ledende spørsmål vil påfølgende tilbakemelding med stor sannsynlighet være formativ ..	64
4.5	Sammenfatning av kapittelet	65
5	Diskusjon.....	67
5.1	Anne vs. Berit	67
5.1.1	Hvorfor kommer Anne dårligst ut på spørreskjemaet?	68
5.1.2	Hvorfor kommer Berit best ut på spørreskjemaet?	71
5.2	Svakere tilbakemeldinger ved helklasseundervisning?	73
5.3	Blir lengden på tilbakemeldingssekvensen påvirket av undervisningssituasjonen den gis i?.....	74
5.4	Kunne andre kategorier og koder fanget opp nyansene mellom Anne og Berit bedre?	76
5.5	Ville jeg gjort de samme observasjonene av tilbakemeldinger om det ble undervist i et annet fag?	76
6	Avslutning.....	79
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	79
6.2	Videre forskning	80
6.3	Implikasjoner for praksis.....	80
	Litteraturliste	83
	Vedlegg A-E.....	89

Tabeller

Tabell 2.1. Kjennetegn på tilbakemeldingskvalitet, hentet fra (Grossman, 2015, s. 18, 54)...	18
Tabell 2.2: Modell for formativ vurdering i klasserommet med utgangspunkt i (Black & Wiliam, 2008), (Hattie & Timperley, 2007) og (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).....	21
Tabell 3.1. Forskningsdesign	25
Tabell 3.2. Utvalgte spørsmål fra LISA-spørreskjema.	32
Tabell 3.3. Oversikt over lærerinformasjon fra skole A og B	33
Tabell 3.4. Kategorier og koder	37
Tabell 4.1: Fordeling av tilbakemeldingstyper skole A.....	58
Tabell 4.2: Fordeling av tilbakemeldingstyper skole B.	59
Tabell 4.3: Krysstabulering av tilbakemeldinger gitt ved spørsmål om hjelp.	61
Tabell 4.4: Chi-square test av tilbakemeldinger gitt ved spørsmål om hjelp.....	61
Tabell 4.5: Krysstabulering av tilbakemeldinger gitt ved automatisk hjelp.	62
Tabell 4.6: Chi-square test av tilbakemeldinger gitt ved automatisk hjelp.....	62

Figurer

Figur 3.1: Casemodell	25
-----------------------------	----

Diagrammer

Diagram 4.1: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger	44
Diagram 4.2: Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå	44
Diagram 4.3: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger på nivå	45
Diagram 4.4: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger skole A	47
Diagram 4.5: Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå skole A	47
Diagram 4.6: Tilbakemeldinger på tilbakemeldingsnivå skole A.....	49
Diagram 4.7: Prosentvis fordeling av undervisningssituasjon skole A.....	50
Diagram 4.8: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger skole B.....	53
Diagram 4.9: Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå skole B.....	54
Diagram 4.10: Tilbakemeldinger på tilbakemeldingsnivå skole B	55
Diagram 4.11: Prosentvis fordeling av undervisningssituasjon skole B	57

1 Innledning

I en gjennomgang av politiske dokumenter som har vært grunnlaget for revideringen av nasjonal forskrift for individuell vurdering dannes det et klart bilde av at arbeid med formativ vurdering har vært en stor del av skolepolitikken allerede i en lang periode. En kan si at debatten rundt revideringen av forskriften oppsto etter at regjeringen satt ned kvalitetsutvalget i 2001. Nedsettelsen av utvalget ble gjort i forbindelse med at OECD (1988) påpeker at det i Norge ikke finnes noe effektivt system for å kontrollere norsk skolestandard. OECD har tidligere anbefalt Norge å overveie metoder for å spre normer for undervisningspraksis på en bedre måte (OECD, 1989, s. 159). På dette grunnlaget er det etablert nasjonale strukturer for kvalitetsvurdering av opplæringen, blant annet ved hjelp av nasjonale prøver for å sikre nødvendig informasjon over tilstand og utvikling av utdannelsessystemet (NOU 2002: 10, 2002). Det ovennevnte har ført til at systemer og strukturer for kvalitetsvurdering har vært fremtredende i en rekke offentlige dokumenter i ettertid.

Blant annet St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) ...*Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, fremhever behovet for systematisk vurdering og målrettet oppfølging av elevenes læring med konkrete tilbakemeldinger (Meld. St. nr. 16 (2006-2007), 2006). I samme stortingsmelding trekkes det også frem at det foreligger et behov for å styrke lærernes vurderingskompetanse.

Behovet for kompetanseheving blir igjen nevnt i St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Her løftes lærernes kompetanse frem som en avgjørende faktor for å kunne gi god kvalitet på opplæringen. I stortingsmeldingen beskrives den virkningsfulle undervisningen på følgende måte: «Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, dvs. tilbakemeldinger som er støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring» (Meld. St. nr. 31 (2007-2008), 2007, s. 30).

I en senere stortingsmelding, St. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*, trekkes formativ vurdering frem mer eksplisitt. I stortingsmeldingen trekkes det læringsfremmende potensialet ved formativ vurdering frem med følgende indikatorer for god praksis for underveisvurdering (Meld. St. nr. 22 (2010-2011), 2010, s. 62): Kjennskap til målet, klarere og delte kriterier for måloppnåelse,

fremovermeldinger og egenvurdering. Disse punktene bygger på Black og Williams artikkel *Developing the theory of formative assessment* fra 2008.

I St. meld. nr. 22 (2010-2011), som i St. meld. nr. 31 (2007-2008), blir det også lagt vekt på læreren som en forutsetning for å motivere elevene og til å etablere et godt læringsmiljø. Trådene blir trukket videre i St. meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Her finner man flere av de samme tankene og prinsippene i forbindelse med formativ vurdering i tilknytning til undervisvurderingen. Det legges vekt på at elevene skal forstå hva de skal lære, hva som er forventet av dem, og at de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på eget arbeid eller prestasjon. Det utdypes videre at det må legges vekt på at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre egen læring i tillegg til at de skal involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Meld. St. nr. 20 (2012-2013), 2012, s. 65).

I april i år kom St. meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*. I dokumentet likestilles formativ vurdering med undervisvurdering fordi formålet med vurderingen skal være å fremme læring. Det trekkes frem at «[v]urdering i fag skal fremme læring, ... og elevene skal gjennom vurdering få en tilbakemelding og god veiledning» (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 56). I departementets vurdering trekkes det frem at grunnopplæringen i stadig større grad preges av en læringsfremmende vurderingskultur der blant annet satsingen Vurdering for læring i stor grad har bidratt til den positive utviklingen. Dette bekreftes av Sandvik og Buland (2014) i deres rapport *forskning på individuell vurdering i skolen*.

Gjennomgangen av stortingsmeldingene over viser at regjeringen har støttet seg til formative vurderingsprinsipper i sine argumenter for økt kvalitet i opplæringen. Dette viser at formativ vurdering ikke bare er et tema man finner i relevante forskningsartikler, men at det faktisk er noe man i skolesammenheng kan forvente at de fleste har forholdt eller forholder seg til. Redegjørelsen over gir en utdanningspolitisk ramme for min avgrensning av tema for oppgaven. Her vil jeg i neste avsnitt komme nærmere inn på hvordan den nasjonale satsningen Vurdering for læring bygger på bestemte forskningskilder. Hensikten er å ytterligere begrunne relevansen av temaet og indikere hvilke perspektiver som dominerer i både den utdanningspolitiske og den vitenskapelige diskursen.

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet i denne masteroppgaven er formativ vurdering. Formativ vurdering kan ifølge Slemmen (2009) kategoriseres som vurdering, som har til mål å fremme læring. Siden 2010 har Norge hatt den nasjonale satsningen kalt Vurdering for læring. Satsningen bygger på forskning gjort av blant annet Hattie & Timperley (2007) og Black og William (2008). Satsningen Vurdering for læring konsentrerer seg i hovedsak om fire grunnprinsipper for undervisvurdering som er sentrale i vurderingsarbeid som har til formål å fremme læring. Prinsippene omhandler elevens forståelse av hva som forventes av dem, at tilbakemeldinger skal fortelle elevene noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, at elevene får råd om hvordan forbedre seg og at elevene er involvert i eget læringsarbeid gjennom for eksempel egenvurdering (Utdanningsdirektoratet a, 2016). Denne satsningen er noe av bakgrunnen for mitt valg av tema for denne oppgaven. Som et resultat av satsningen har temaene tilknyttet vurdering for læring blitt innlemmet i Elevundersøkelsen. I Elevundersøkelsen finner man åtte spørsmål som er direkte knyttet opp til utdanningsdirektoratets fire prinsipper for vurdering for læring. Prinsippene lyder følgende: «Elevens forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de: 1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3. får råd om hvordan de kan forbedre seg og 4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling» (Utdanningsdirektoratet a, 2016). Resultater fra Elevundersøkelsen er med på understøtte behovet for arbeid med vurderingspraksis i skolen. Resultater fra 2013 viser at for få elever opplever å få tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet, og at for få elever blir involvert i for eksempel vurdering av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Disse resultatene sett i sammenheng med at Norge har en egen nasjonal satsning for å styrke vurderingen i skolen vekker stor interesse hos meg. Min umiddelbare tanke omkring dette er at elever kanskje forstår tilbakemelding og karaktervurdering som det samme, og at de på elevundersøkelsen derfor, på elevundersøkelsen svarer at de får tilbakemeldinger 1-3 ganger i måneden. Da trenger det nødvendigvis ikke å bety at lærerne ikke gir tilbakemeldinger. Det kan også være slik at læreren ser det på samme måte og at det derfor er vanskelig for elevene å forstå om de har fått tilbakemeldinger som går utover karaktervurderingene. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å finne ut om man kan se tegn til bruk av formative tilbakemeldinger i undervisningen og i så fall på hvilke måter læreren benytter seg av dem.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fordi jeg ønsker å undersøke hvordan bruken av formativ vurdering og muntlige tilbakemeldinger foregår i en undervisningssituasjon har jeg formulert følgende problemstilling: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen?* For å finne svar på problemstillingen stiller jeg to underordnede forskningsspørsmål. Disse gir en pekepinn på *hva* jeg vil legge vekt på når jeg undersøker, men gir også et hint om *hvordan* jeg ønsker å svare på problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke typer muntlige tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?
2. I hvilke undervisningssituasjoner benyttes de ulike tilbakemeldingstypene?

Det første forskningsspørsmålet jeg stiller kan knyttes direkte til hvordan læreren gir tilbakemeldinger og hvor hyppig tilbakemeldingene forekommer. Spørsmålet viser til hva jeg konkret ønsker å undersøke. Det andre forskningsspørsmålet knytter seg i større grad til hvilke situasjoner læreren benytter seg av tilbakemeldinger som metode.

Forskningsspørsmålene mine vil i sin helhet hjelpe meg med å finne svar på hvor mye tilbakemeldinger som metode benyttes, om måten de blir gitt på kvalifiserer til å kunne kalles formative og i hvilke situasjoner de benyttes. For å svare på problemstillingen benytter jeg meg av videomateriale jeg har fått tilgang til gjennom LISA-prosjektet. Utvalgskriteriene mine er også med på å påvirke hvilke funn jeg finner interessante. Utvalget består av to klasserom, klasserommene er plukket ut ved hjelp av resultatene på et spørreskjema som elevene i klassen har svart på. Disse resultatene er også fått fra LISA. Klasserommene som er plukket ut er klasserommet med høyeste og laveste skåre. Formålet med utvalgskriteriene er å få to klasserom der funnene vil kunne nyansere hverandre. Slik søker problemstillingen min og utvalgskriteriet mitt å finne forklaringer på hvorfor læreren i klasserommene har blitt vurdert god og dårlig av sine elever.

1.3 Videre lesing

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket jeg beveger meg innenfor. De utvalgte teoriene belyser min forståelse av tilbakemeldinger og formativ vurdering. Ved å ha en gjennomgang av tidligere forskning vil jeg kunne vise til viktigheten av formative tilbakemeldinger i undervisningen, og jeg vil belyse forskningsspørsmålene mine i større grad. Den teoretiske gjennomgangen vil kunne gi indikasjoner på hva jeg kan

vente å finne i mitt materiale. Avslutningsvis i teorikapittelet presenterer jeg en modell for formativ vurdering i klasserommet. Modellen er basert på teori og forskning som legges frem i teorikapittelet og er utgangspunktet for den analytiske innfallsvinkelen til materialet.

I tredje kapittel finner presentasjon av metode og datamateriale sted. Her vil jeg i tillegg trekke frem studiens validitet og reliabilitet. Fjerde kapittel er oppgavens analysekapittel. Her vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine og presentere resultatene av analysen.

Det avsluttende og femte kapittelet er en diskusjon av mine funn. Her vil jeg trekke inn relevant teori og forskning for å kunne forklare funnene mine ved å sammenlikne dem med andres. Jeg vil i tillegg legge vekt på å sammenlikne skolene i utvalget mitt for å få frem nyanser i analysens resultater og funn. I avslutningen vil jeg kort oppsummere hovedfunnene mine og foreslå videre forskning på området.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

For å sette min egen studie inn i en forskningskontekst vil jeg i dette kapittelet ha en gjennomgang av tidligere forskning på formativ vurdering. Gjennomgangen danner grunnlaget for denne masteroppgavens teoretiske rammeverk. Oppgavens problemstilling spør: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen?* Siden jeg har hovedfokus på lærerens bruk av tilbakemeldinger som del av den formative vurderingen i undervisningen er det naturlig å avklare hva jeg i denne masteroppgaven legger i begrepet tilbakemeldinger. Både i nasjonal og internasjonal forskningslitteratur benyttes ofte begrepet *feedback*. Jeg har valgt å bruke den norske oversettelsen, tilbakemeldinger. En direkte oversettelse av faglige begreper fra engelsk til norsk kan by på utfordringer. Underveis i gjennomgangen av forskningslitteraturen på området har jeg oppdaget at tilbakemeldinger ikke er et dekkende nok begrep for fenomenet, sammenliknet med *feedback*. Wiener (1948, referert i William, 2011, s. 4) hevder *feedback* oppstår når noe får tilført informasjon som vil påvirke en senere opptreden. Ved å dele opp begrepet kan man forstå *feedback* som ”feed” og ”back”, altså noe som mates tilbake. Begrepets selvforklarende karakter forsvinner i den norske oversettelsen. Jeg velger allikevel å benytte meg av oversettelsen tilbakemeldinger, og gjør en enkel avklaring ved at jeg benytter *feedback* og tilbakemeldinger som likestilte begreper. Siden problemstillingen min legger hovedvekt på muntlige tilbakemeldinger, starter jeg med en begrepsavklaring av begrepet tilbakemeldinger.

2.1 Hva er en tilbakemelding?

I 1983 søker Ramaprasad å forklare tilbakemeldingssystemer i en atferdsvitenskapelig sammenheng. Han definerer tilbakemeldinger på følgende måte: «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» (Ramaprasad, 1983, s. 4). Definisjonen viser til et klart standpunkt om at tilbakemeldinger utelukkende sees på som en tilbakemelding hvis den bidrar til å minke gapet mellom nåværende kunnskap og ønsket kunnskap. Sadler (1989) sier seg uenig i Ramaprasads definisjon. Ifølge Sadler må elever selv benytte seg aktivt av lærerens tilbakemeldinger, og ved hjelp av tilbakemeldingen, selv minke gapet mellom nåværende kunnskap og ønsket kunnskap. Når det ikke er gitt at elevene alltid benytter seg av

tilbakemeldingene, hevder Sadler det blir feil å si at tilbakemeldingen ikke er en gyldig tilbakemelding. Dette betyr at det er opp til elevene å minke kunnskapsgapet ved hjelp av lærerens tilbakemelding, det er ikke gitt at det skjer, men tilbakemeldingen har ifølge Sadler, uansett funnet sted. Denne masteroppgaven har ikke som formål å gi noe svar på om elevenes kunnskapsgap blir mindre, men den har som formål å se på hvilke typer tilbakemeldinger lærerne tar i bruk i undervisningen for å legge til rette for at dette skjer. I denne sammenheng har jeg en forventning om at jeg vil komme til å se tilbakemeldinger i mitt videomateriale som er av ulik karakter.

Ramaprasad og Sadlers ulike syn på hva som gjør en tilbakemelding til en tilbakemelding bidrar til at jeg allerede nå setter et skille mellom tilbakemeldinger som kan minke kunnskapsgapet og tilbakemeldinger som ikke gjør det. Videre deler jeg derfor inn tilbakemeldinger i to ulike hovedkategorier. Den første kategorien er tilbakemeldinger som er av formativ karakter og den andre kategorien er tilbakemeldinger som ikke er av formativ karakter, som for eksempel ”fint” eller ”bra”. Denne typen tilbakemeldinger anser jeg som ikke-formative fordi de ikke gir eleven noen videre informasjon om hvordan forbedring kan skje. Videre har jeg valgt å skille mellom kategoriene ved å kalle dem læringsfremmende og ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger. Inndelingen knyttes også opp mot oversettelsen fra feedback til tilbakemelding, da forklaringen av feedback viser til en mer formativ forståelse av begrepet. Min tolkning av feedback kan oversettes til formative tilbakemeldinger, mens det generelle begrepet tilbakemeldinger ikke nødvendigvis behøver å ha noen formativ tilknytting. I r studien skiller jeg tydelig mellom tilbakemeldinger som ikke er formative og som er formative.

2.1.1 Ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger

Denne kategorien av tilbakemeldinger vil være en del av denne masteroppgavens begrepsapparat. Når jeg senere skal analysere videomateriale har jeg behov for å ha en kategori som omfatter alle tilbakemeldinger som ikke kan regnes som formative. Som jeg allerede har eksemplifisert, vil typiske ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger være utsagn som, ”fint” eller ”bra”. Det som i hovedsak skiller de ikke-læringsfremmende tilbakemeldingene fra de læringsfremmende tilbakemeldingene er at de ikke inneholder informasjon som kan bidra til læring hos eleven. De ulike formene for tilbakemeldinger kan komme til uttrykk i kommunikasjonsmønsteret i klasserommet og kan forhåpentligvis fortelle

oss noe om lærerens forståelse av formativ vurdering. For å få en bedre forståelse av formativ vurdering og hvordan tilbakemeldinger kan bidra til formativ vurdering i undervisningen, vil jeg kort begrunne hvorfor jeg kaller den andre kategorien av tilbakemeldinger for læringsfremmende. Deretter vil jeg gjøre rede for hva jeg i denne masteroppgaven anser som formativ vurdering.

2.1.2 Læringsfremmende tilbakemeldinger

Kategorien læringsfremmende tilbakemeldinger er betegnelsen på tilbakemeldinger som tar i bruk informasjon om elevens læring og gir informasjon som kan fremme læring. Med andre ord er det tilbakemeldinger som er av formativ art. Når jeg i denne masteroppgaven benytter meg av videomateriale, vil tilbakemeldingene jeg ser på være muntlige. Derfor kan tilbakemeldinger sees på som en del av kommunikasjonen i et klasserom der man kan omtale tilbakemeldinger som *Læringskommunikasjon*. Jeg har valgt å kalle kategorien av tilbakemeldinger for læringsfremmende fordi det er tilbakemeldinger som aktivt tar i bruk informasjon om elevens læring. Dette kan hjelpe elevene til å ta et metaperspektiv på egen læring. Læringsfremmende tilbakemeldinger kan også være mer konkrete og spesifikt rettet mot hva eleven skal gjøre. Prinsippet bak læringsfremmende tilbakemeldinger er at de skal inkludere informasjon om elevenes forståelse for at de kan komme videre i læreprosessen. Informasjon om elevens forståelse fås ved at læreren ser det elevene ikke kan, deretter kan de hjelpe eleven videre ved å gi eleven informasjonen den trenger. Slik kan elevene bruke meddelt informasjon til å konstruere ny forståelse (Luhmann, 2000).

Min forklaring av læringsfremmende tilbakemeldinger gir meg en inngangsport til neste del av kapittelet. Denne delen tar utgangspunkt i tilbakemeldinger som del av formativ vurdering og gir forklaringer på hvordan og hvorfor tilbakemeldinger i undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes forståelse.

2.2 Tilbakemeldinger som del av formativ vurdering

Allerede i 1967 presenterte Michael Scriven to måter å drive vurdering på. Den ene var summativ vurdering og den andre var formativ vurdering. Med dette viste Scriven til to ulike funksjoner ved vurdering, der den summative vurderingen gir en oppsummerende status, mens den formative vurderingen har til hensikt å forbedre resultatet (Scriven, 1967).

I korte trekk handler formativ vurdering om å finne ut hvilken effekt tilbakemeldingene man gir til elever har på elevenes individuelle mestring og forståelse av egen læreprosess. På denne måten kan vi forstå vurdering som en prosess der læreren og eleven samler inn og fortolker bevis for læring (Fjørtoft, 2014, s. 271). I denne masteroppgaven vil hovedvekten ligge på hvordan læreren gjennom vurdering kan samle inn informasjon som kan formidles tilbake til eleven og forbedre læringen dens. Med andre ord, hvordan involverer læreren elevenes forståelse i undervisningen?

Forskere har rettet fokus mot begrepet «tilbakemeldinger» når de har studert hvordan man kan forbedre vurderingsresultater. Tilbakemeldinger kan sees på som gjensidig utveksling av informasjon for å realisere et mål. Gjennom et systemteoretisk perspektiv på tilbakemelding gjør Ramaprasad et forsøk på å definere tilbakemelding på følgende måte: «...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» (Ramaprasad, 1983, s. 4). Ramaprasad utarbeidet denne definisjonen i håp om å etablere en felles forståelse av tilbakemeldingskonseptet. I utgangspunktet er Ramaprasad tilknyttet ledelsesteori, men poenget om at tilbakemeldinger kan tilby informasjon som kan bidra til å lukke et kunnskapsavvik er fortsatt det samme. Ved å knytte Ramaprasad sitt systemteoretiske perspektiv til undervisning og læring forsøker Sadler (1989) å vise til hensikten med tilbakemeldinger i tilknytting til elevene.

Sadler vektlegger at det er elevenes oppgave å lukke kunnskapsgapet, mens lærernes tilbakemeldinger skal kommunisere kvaliteten ved læringsutbytte. Han presiserer at tilbakemeldinger er selve nøkkelen i formativ vurdering (Sadler, 1989, s. 120). Den formative vurderingen tar utgangspunkt i at læreren bruker tilbakemeldinger gjennom å diagnostisere og utbedre elevenes prestasjoner. Tilbakemeldingene må inneholde informasjon som gir elevene mulighet til å overvåke styrker og svakheter ved egne prestasjoner.

Tilbakemeldingen anses som nyttig hvis den tilbyr informasjon knyttet til aspekter som suksess eller høy kvalitet ved egen prestasjon, som bidrar til å anerkjenne og forsterke elevens prestasjoner. I tillegg må også tilbakemeldingen inneholde informasjon knyttet til utilfredsstillende aspekter ved prestasjonen slik at disse kan endres eller forbedres (ibid.) Ifølge Ramaprasad (1983) kan tilbakemeldingen som nevnt kun sees på som tilbakemelding hvis den bidrar til å minke kunnskapsgapet. Hvis den ikke bidrar til endring eller forbedring vil ikke tilbakemeldingen anses som effektiv. I forbindelse med dette hevder Sadler at læreren må være elevenes støttespiller og ressurs. Det er lærerens oppgave å gjøre

informasjonen tilgjengelig for elevene for å hjelpe dem å identifisere kvaliteten på eget arbeid for å fremme læringen. Ved å gi tilbakemeldinger som tilbyr tilgjengelig informasjon gjentatte ganger, gir læreren elevene trening i å finne adekvate strategier for å nå bestemte læringsmål. Sadler sier det på denne måten: «Students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it» (Sadler, 1989, s. 121).

Som påpekt er derfor Sadler uenig med Ramaprasad når det gjelder hva som gjør en tilbakemelding til en tilbakemelding. Sadler (1989, 1998) velger å trekke et skille mellom tilbakemelding og selvregulert læring, dermed trenger ikke nødvendigvis lærerens tilbakemelding å bidra til selvregulering hos eleven. Han hevder at læringsutbytte hos eleven vil forbedres hvis den tilbys adekvat respons knyttet til en faglig standard. Den faglige standarden kan for eksempel være et mål for opplæringen med eksplisitte kriterier. Disse kriteriene vil være en målestokk for elevene når de skal vurdere kvaliteten på eget arbeid ved hjelp av tilbakemeldingene. Det er når elevene frembringer informasjon til egen læreprosess at Sadler omtaler dette som selvregulering. All informasjon som eleven ikke relaterer til sin læring, vil gå over i å være kommunikasjon mellom lærer og elev. I tilknytting til dette påpeker Sadler at det ikke er gitt at eleven benytter seg av informasjonen i lærerens tilbakemelding, men tilbakemeldingen har fortsatt funnet sted (Sadler, 1998, s. 78). På denne måten handler tilbakemeldinger, for Sadler, om hvordan informasjonen blir tilgjengelig for eleven når det er eleven selv som må anvende og identifisere egen måloppnåelse for å kunne fremme egen læring.

Hattie og Timperley (2007) drøfter i sin artikkel *The power of feedback* hvilken påvirkning tilbakemeldinger kan ha på læring. De identifiserer *feedback* som informasjon, gitt av en agent, som angår aspekter av en persons ytelse eller forståelse. I denne sammenhengen vil agenten være læreren i klasserommet. De oppsummerer Sadlers perspektiver på formativ vurdering med spørsmålene «hvor skal jeg?, hvordan ligger jeg an?, hvor skal jeg herfra?». Videre hevder de at, for at tilbakemeldinger skal gi nødvendig informasjon må de være direkte knyttet til en oppgave eller en spesifikk læringsprosess. På denne måten kan tilbakemeldinger bidra til å fylle mellomrommet mellom hva som er forstått og hva som ikke er forstått, men som ønskes å forstå. Slik hevder Hattie og Timperley at man kan overvåke og kontrollere læreprosessen (Hattie & Timperley, 2007). For å bevise at tilbakemeldinger er av signifikant betydning ser Hattie og Timperley (2007) på tolv metaanalyser. Metaanalysene

inkluderte til sammen 196 tidligere studier. Ved å gjennomgå alle metaanalysene fant Hattie og Timperley (2007) en gjennomsnittlig effektstørrelse på 0,79 (Hattie & Timperley, 2007, s. 83). For å understreke sin påstand, ”feedback can be powerfull” henvises det til Hatties metastudie fra 1999. Sammen med resultatene fra denne studien plasseres tilbakemeldinger blant fem av de ti viktigste påvirkningene på læring (ibid.) Videre i studien finner Hattie og Timperley indikatorer på at enkelte typer tilbakemeldinger er mer virkningsfulle enn andre. De fremhever at tilbakemeldinger bør komme etter en instruksjon slik at tilbakemeldingen gis i en læringskontekst og dermed enklere kan knyttes til selve instruksjonen.

I sin forskning opererer Hattie og Timperley med nivåer i læreprosessen hos elevene. Nivåene vil bli gjort rede for senere i kapittelet. Resultater fra studien viser at tilbakemeldinger får best virkning om den trigger elevenes metakognitive refleksjoner under læreprosessen (Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Kluger og DeNisi (1996) opererer i likhet med Hattie og Timperley med nivåer i læreprosessen. Deres resultater viser at tilbakemeldinger dannes i et hierarki av det de kaller «Feedback loops». Disse er knyttet til reguleringen av læreprosessen på de ulike nivåene. Nivåene er knyttet til elevenes forståelse av oppgaven, læreprosessen og hvordan de lærer å lære (Kluger & DeNisi, 1996). Dette fordrer at elevene klarer å anvende og benytte informasjonen som ligger i tilbakemeldingen. Ifølge Kluger og DeNisi er det kun da tilbakemeldingen vil få en virkning hos eleven. Om tilbakemeldingen får en virkning kan man si at tilbakemeldingen har vært effektiv.

For å vise hvordan avstanden mellom nåværende forståelse og ønsket mål kan reduseres har Hattie og Timperley utviklet et rammeverk for tilbakemeldinger. De omtaler avstanden som diskrepansen. Diskrepansen kan ifølge dem, reduseres av enten eleven eller av læreren. Eleven kan minke diskrepansen på to måter: 1) øke innsatsen eller 2) unngå eller senke målene. Læreren kan hjelpe elevene med å minke diskrepansen ved å: 1) Tilby passende utfordringer og spesifikke læringsmål, 2) støtte elevene i å nå målene ved å gi effektive tilbakemeldinger. For at tilbakemeldinger skal være effektive må de ifølge Hattie og Timperley være tilknyttet og besvare tre spørsmål, spørsmålene er tilknyttet begrepene ”feed up”, ”feed back” og ”feed forward”. Spørsmålene som refereres til er de allerede nevnte, ”hvor skal jeg”, ”hvordan ligger jeg an” og ”hvor skal jeg herfra”. Dette er spørsmål læreren kan stille eleven, eller som eleven kan stille seg selv. Svaret på spørsmålene bidrar til å redusere diskrepansen. Hvor effektivt svaret er avhenger ifølge Hattie og Timperley delvis av hvilket nivå svaret eller tilbakemeldingen foregår på. De skiller mellom oppgavenivå,

prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Tilbakemeldingene vil ha forskjellig virkning på de ulike nivåene (Hattie & Timperley, 2007). Nivåene vil som nevnt bli gjort rede for i slutten av dette kapittelet. Poenget er at læreren må være bevisst på hvilken kontekst tilbakemeldingen blir gitt i da dette ifølge Hattie og Timperley (2007) er avgjørende for at tilbakemeldingen skal ha effekt. Ifølge metaanalysene gjort i 2007 er det tilbakemeldinger som tilbyr tips til hvordan løse oppgaven sammen med forsterkninger som har størst effektstørrelse. Hvis tilbakemeldingen i tillegg er relatert til elevens mål vil dette være den mest effektive formen for tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s. 84).

Black og Wiliam (1998) ønsker i likhet med allerede nevnte forskere å bevise hvordan formativ vurdering er en nøkkel til effektiv læring. De sier det på denne måten: «We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities» (Black & Wiliam, 1998, s. 140). Denne måten å vurdere på blir formativ når funnene i vurderingen faktisk brukes til å tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov. Denne forklaringen gjør at Black og Wiliam skiller seg noe fra de andre fordi de har en annen forklaring på hvordan det formative blir formativt. Ved å ha økt interesse og fokus på formativ vurdering som konsept for læring har de utarbeidet kriterier som korresponderer med gode læringsresultater. Deres definisjon viser til at interaksjon mellom alle deltakere i undervisningssituasjonen er en forutsetning for at vurderingen kan benyttes på en formativ måte. Her påpeker Black og Wiliam at formativ vurdering ikke bare er en aktivitet som er overlatt til læreren, men noe som skjer gjennom relasjon og interaksjon mellom lærer og elev. I en senere artikkel har Black og Wiliam omformulert sin definisjon av formativ vurdering. Definisjonen er mer presis og gir en slags forklaring på en prosess for hvordan undervisning kan gjøres formativ.

«Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited» (Black & Wiliam, 2008, s. 9)

Med tanke på at min studie er knyttet til formativ vurdering i klasseromssituasjoner, gir denne definisjonen en god pekepinn på hvordan klasseromspraksis kan være formativ. Ut i fra definisjonen kan man forstå formativ vurdering som instruksjoner med formål å regulere

læringsprosessen. Ifølge Black og Wiliam er dette noe som kan gjøres mellom lærer og elev alene, men også mellom lærer og en hel klasse. Wiliam (2011) henviser til Benjamin Bloom som i 1984 uttalte at en-til-en-vurdering var den mest effektive måten å drive vurdering på, fordi den ga mulighet til å umiddelbart identifisere feil ved elevers arbeid. Bloom var redd dette ikke var overførbart til klasseromsundervisning som omfattet mange elever på en gang, men Black og Wiliam (2008) argumenterer for at dette ikke er et stort problem. De hevder at en formativ interaksjon skjer i situasjoner der kognisjonen blir påvirket. Det er en interaksjon mellom ekstern stimulus og tilbakemeldinger, og intern produksjon fra den individuelle lærende. Denne strukturen har blitt beskrevet som initiering-respons-evaluering, også omtalt I-R-E-struktur som er ment å gjelde for flere på en gang og ikke en-til-en-undervisning (Black & Wiliam, 2008, s. 11).

Black og Wiliam (2008) har med sine tidligere artikler som grunnlag utformet indikatorer for hvordan formativ vurdering kan gjenkjennes i praksis. Disse indikatorene kan, ved hjelp av Vygotskys proksimale utviklingszone, forklare hvordan formativ vurdering kan betraktes som assistert støtte for å lukke kunnskapsgapet eller diskrepansen jf. Hattie og Timperley (2007). På denne måten blir formativ vurdering et verktøy for å diagnostisere elevenes aktuelle utviklingsnivå (Black & Wiliam, 2008). De deler prosessen inn i tre seanser, 1) hvor skal jeg, 2) hvor er jeg nå 3) hvordan kommer jeg meg til målet? Seansene kan minne om Hattie og Timperleys; ”hvor skal jeg?, hvordan ligger jeg an?, hvor skal jeg herfra?”. I Hattie og Timperleys modell ligger mye av ansvaret på hva læreren kan gjøre, mens Black og Wiliam har delt inn etter hva lærer, elev og medelev kan gjøre i den formative vurderingsprosessen. Jeg vil med tanke på min problemstilling velge å fokusere på hva læreren kan gjøre for at undervisningen skal inkludere formativ vurdering. Læreren må; 1) klargjøre intensjonen med det som skal læres og legge frem kriterier for måloppnåelse, 2) igangsette klasseromsaktiviteter og gi oppgaver som avslører elevenes forståelse, 3) gi tilbakemeldinger som hjelper eleven videre (Black & Wiliam, 2008, s. 8).

To andre forskere som i likhet med Black og Wiliam anser formativ vurdering som en prosess som finner sted i interaksjonen mellom lærer og elev er Nicol og Macfarlane-Dick (2006). Istedenfor å karakterisere læring som en enkeltprosess basert på informasjon overført av læreren, hevder Nicol og Macfarlane-Dick (2006) at læring må konseptualiseres som en prosess der eleven aktivt konstruerer egen kunnskap og egne ferdigheter. Selv om læringsprosessen er avhengig av både lærer og elev, presiserer de at formativ vurdering og

tilbakemeldinger i stor grad er lærerens ansvar å kontrollere. I utgangspunktet har Nicol og Macfarlane-Dick en teori om hvordan utvikling av selvregulert læring kan støttes av lærere. De presenterer syv tilbakemeldingsprinsipper som skal fungere støttende på utvikling av selvregulering. Jeg vil ikke ha et hovedfokus på selvregulering som mål, men se på denne prosessen som en positiv effekt av at lærere benytter seg av formativ vurdering i undervisningen. Prinsippene lyder som følger: 1) klargjøre hva god måloppnåelse er, 2) legge til rette for egenvurdering, 3) gi tilbakemeldinger av høy kvalitet, 4) oppmuntre til dialog mellom elevene, 5) oppmuntre til positiv motivasjon og selvtillit, 6) gi muligheter til å lukke kunnskapsgapet, 7) bruk tilbakemeldinger for å forbedre læringen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 203). Ifølge Black og Wiliam (2008, s. 7) skal man se etter klare mål, gode tilbakemeldinger, klasseromsdialog og egenvurdering i klasserommet for å kunne identifisere formativ vurdering i praksis. Punktene kan sees i sammenheng med Nicol og Macfarlane-Dick sine syv prinsipper for god tilbakemeldingspraksis. Prinsippet om å gi tilbakemeldinger av høy kvalitet kan virke litt generelt. De utdyper dette ved å si at tilbakemeldinger av høy kvalitet skal gi informasjon som hjelper eleven til å problematisere egen prestasjon og korrigere seg selv. Tilbakemeldinger av høy kvalitet kan med andre ord forstås som at lærere må gi formative tilbakemeldinger for at elevene skal få muligheten til å utvikle selvregulering.

2.3 Hvordan opplever elevene tilbakemeldingene?

Hva tenker elevene? Gamlem og Smith (2013) har i sin artikkel *Student perceptions of classroom feedback* undersøkt hvordan elever forstår tilbakemeldingene de får fra læreren. De påpeker at det har vært mange studier om hvordan tilbakemeldinger styrker læringen (Black og Wiliam 1998; Hattie og Timperley 2007), men at det mangler undersøkelser som viser hvordan elever forstår tilbakemeldingene og tar dem i bruk. De presiserer at kunnskap om dette er viktig for at formativ vurdering skal kunne fungere støttende på læring (Gamlem & Smith, 2013, s. 150). I forbindelse med min studie er dette interessant å ta med i betraktningen, da dette har stor innflytelse på hvilken effekt lærerens muntlige tilbakemeldinger i undervisningen har. Ifølge Fjørtoft (2014) er vurderingsprosessen et samspill mellom lærer og elev, derfor vil det være unaturlig å utelukke den ene eller den andres perspektiv. Hvis man skal kunne identifisere de mest effektive og læringsstøttene tilbakemeldingene må de bygge på en kombinasjon av hva eleven selv mener er nyttig og hva generelle teoretiske studier viser.

Gamlem og Smith (2013) har i denne studien intervjuet elleve elever på 8. og 9. trinn for å kartlegge elevenes synspunkter på og forståelse av tilbakemeldinger. Spørsmålene som ble stilt i intervjuene var utformet på bakgrunn av videopptak fra klasserommene slik at de hadde best mulig forståelse av klasseromssituasjonene der tilbakemeldingene ble gitt. Hensikten med studien var å få en større forståelse av hvor nyttig tilbakemeldingene i klasserommet ble oppfattet av elevene med tanke på at tilbakemeldingene skulle støtte læring. Funnene til Gamlem og Smith (2013) viser at elevene selv mener de fikk størst læringsutbytte av tilbakemeldinger som skjedde i samtale med læreren. I samtale med læreren hadde elevene mulighet til å selv være aktive og de kunne stille spørsmål dersom det var noe de ikke forsto. Andre typer former for tilbakemeldinger elevene foretrakk var tilbakemeldinger som kommuniserte en tydelig vei videre. Gamlem og Smith har kategorisert denne typen tilbakemeldinger som positive tilbakemeldinger. De skiller mellom tilbakemeldinger som er positive og negative, der man kan forstå ulikheten ved å relatere positive tilbakemeldinger til formative tilbakemeldinger. Kategoriene positiv og negativ kan relateres til kategoriene jeg tidligere har beskrevet som læringsfremmende og ikke-læringsfremmende. Elevene beskriver de positive tilbakemeldingene som tilbakemeldinger som anerkjenner prestasjonen, måloppnåelsen og innsatsen samtidig som de spesifiserer hva som kan forbedres. De negative tilbakemeldingene blir beskrevet som tilbakemeldinger der man får beskjed om at man kunne ha gjort en bedre jobb, selv om man hadde gjort så godt man kunne. Man fikk heller ingen hint om hvordan man kunne bli bedre, bare en beskjed om at man måtte jobbe hardere og bedre neste gang (Gamlem & Smith, 2013, s. 159). Eksempelet fra Gamlem og Smiths (2013) undersøkelse viser at det er svært viktig at læreren tenker på hvordan tilbakemeldinger mottas og forstås av elevene. I utstrekning av dette påpeker elevene som har blitt intervjuet at tilbakemeldinger av positiv art som regel kommer på skriftlig, fullført arbeid og at det sjeldent settes av tid til å jobbe med det som kan forbedres når en slik tilbakemelding har blitt gitt. Ifølge Black og Wiliam (2009) må slike tilbakemeldinger integreres i undervisningen og læringsprosessen og de påpeker at, for at vurderingen skal være formativ, må informasjonen i tilbakemeldingene bli brukt. Hvis ikke vil den kunne svekke læringen. Gamlem og Smith (2013) viser til at tilbakemeldinger som ikke anses som nyttig av eleven blir oversett og kan resultere i irritasjon og frustrasjon (Gamlem & Smith, 2013, s. 160). Hattie m. fl (2014) bekrefter det samme når de trekker frem at de fleste elever foretrekker spesifikke tilbakemeldinger som peker på styrker og svakheter ved arbeidet og som indikerer spesifikke forslag om forbedring. De omtaler dette som prosessorientert tilbakemelding jf. Hattie og

Timperleys (2007) prosessnivå. De hevder i tilknytning til dette at prosessorienterte tilbakemeldinger med større sannsynlighet vil føre til at tilbakemeldingen føles nyttig for elevene og at de dermed vil ta tilbakemeldingen i bruk (Hattie, Harks, Rakoczy, Besser, & Klieme, 2014).

I tilknytning til min studie er jeg interessert i å se hvilke typer tilbakemeldinger jeg kan se i klasserommet. Når jeg skal svare på min problemstilling vil det være særlig interessant for meg å se hvilke tilbakemeldingsstrategier læreren bruker, om de går under kategorien læringsfremmende eller ikke-læringsfremmende og hvor ofte hver av kategoriene blir brukt. For å utdype hvilke begreper og kategorier jeg kommer til å benytte meg av i min analyse av datamaterialet vil jeg avslutte dette kapittelet med diskutere formativ vurdering i en mer klasseromsnær kontekst.

2.4 Tilbakemeldinger i klasserommet

For å kunne diskutere hvordan formativ vurdering kan brukes i praksis vil jeg ta utgangspunkt i Grossman (2015). Hattie og Timperley (2007) *A model of feedback to enhance learning*, Black og Wiliam (2008) *Aspects of formative assessment* og Nicol og Macfarlane-Dick (2006) *A model of self-regulated learning and the feedback principles that support and develop self-regulation in student* vil også være deler av mitt teoretiske grunnlag i analysen, men disse kan bli for vage og for lite klasseromsnære når det kommer til deres definisjoner av tilbakemeldinger. Grossman (2015) har utarbeidet PLATO-manualen som benyttes som kodingsmanual i LISA-studien¹. PLATO-manualen har følgende definisjon på tilbakemelding: «feedback is verbal comments from the teacher or students regarding students' work. Feedback provides guidance on how students may improve their work» (Grossman, 2015, s. 55). Måten Grossman beskriver tilbakemeldinger på blir klasseromsnær fordi hun peker på spesifikke kjennetegn ved tilbakemeldinger som forteller om tilbakemeldingen er god eller dårlig. Tilbakemeldingene kategoriseres i fire kategorier som presenteres i tabellen nedenfor:

¹ LISA blir gjort rede for i kapittel 3.4.1.

	Kjennetegn på tilbakemeldingskvalitet
1 Gir ingen bevis	Læreren gir ikke tilbakemeldinger til elevene
2 Gir delvis bevis	Læreren gir vage, repeterende, overfladiske eller misledende tilbakemeldinger om hvordan noe kan gjøres bedre uten at de er innholdsrettet.
3 Gir bevis med en viss svakhet	Læreren gir spesifikke tilbakemeldinger som er konstruktive og klare. Tilbakemeldingene foreslår hvordan man kan forbedre ting samtidig som de er innholdsrettet.
4 Gir sterke bevis	Læreren gir ofte og konsekvent spesifikke tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene er svært innholdsrettet og det er grunn til å tro at tilbakemeldingen hjelper eleven.

Tabell 2.1. Kjennetegn på tilbakemeldingskvalitet, hentet fra (Grossman, 2015, s. 18, 54).

William (2011) henviser til Nyquist (2003) og lister opp typologier for ulike typer formativ tilbakemelding som har store likhetstrekk med inndelingen til Grossman. Nyquist skiller mellom svak tilbakemelding, tilbakemelding og ulike styrker av formative tilbakemeldinger. Med tanke på mine kategorier læringsfremmende og ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger vil jeg i analysen benytte meg av en kombinasjon av Nyquist (2003) og Grossman (2015) sine inndelinger. Her legges det et skille mellom når tilbakemeldingen er formativ og når den ikke er det. Ifølge Nyquist (2003, referert i William, 2011, s. 7) gir svak tilbakemelding og tilbakemelding, eleven kun informasjon om svaret er riktig eller galt. Er svaret galt vil læreren som regel oppgi det riktige svaret uten videre forklaring (William, 2011, s. 7). De tre ulike typene formativ tilbakemelding stemmer overens med hvordan Grossmann (2015) forklarer tilbakemeldingskategori to, tre og fire.

Inndelingene av kjennetegn på tilbakemeldingskvalitet vil hjelpe meg å kunne identifisere de gode tilbakemeldingene som Hattie og Timperley (2007), Black og William (2008) og Nicol og Macfarlane-Dick (2006) påpeker at er nødvendig for at diskrepansen i kunnskapen hos elevene skal kunne reduseres. Når jeg senere skal analysere videomaterialet, og svare på problemstillingen, vil det være svært behjelpelig å kunne skille mellom de ulike typene av tilbakemeldinger. Jeg gir en nærmere beskrivelse av tilbakemeldingstypene i studiens

kodingsmanual som er presentert i tabell 3.4 i kapittel tre. Hattie og Timperleys og til dels også Black og Williams tredeling ”hvor skal jeg”, ”hvor er jeg”, ”hvordan skal jeg” kan man finne igjen i tilbakemeldinger som havner innenfor Grossman (2015) sine kategorier to, tre og fire. Videre vil jeg knytte Hattie og Timperleys (2007) tilbakemeldingsnivåer opp mot dette. Her refereres det til oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Jeg vil videre gi en kort forklaring av hvert nivå for å vise hvordan de kan knyttes til tilbakemeldingskvaliteten Grossman (2015) legger vekt på.

2.4.1 Tilbakemeldinger på oppgavenivå (Nivå 1)

Hattie og Timperley (2007, s. 91) anser denne typen tilbakemeldinger som mest vanlig. Tilbakemeldinger på oppgavenivå forteller eleven om arbeidet eleven har gjort er riktig eller galt. Om svaret er galt kan læreren gi eleven beskjed om å innhente rett informasjon. Tilbakemeldinger på oppgavenivå egner seg best i situasjoner der eleven har misforstått oppgaven eller mangler kunnskap. På grunn av dette er ofte tilbakemeldinger på oppgavenivå av korrigerende karakter. Denne typen tilbakemeldinger kan i seg selv være betydningsfulle med tanke på at riktig informasjon og forståelse er hensiktsmessig for å kunne besvare en oppgave, men Hattie og Timperley påpeker at tilbakemeldinger på oppgavenivå ofte blir for spesifikke (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Utfordringen er at tilbakemeldinger på oppgavenivå kan være vanskelig å overføre til andre oppgaver. De spesifikke tilbakemeldingene kan også bidra til at elever blir for fokusert på målet, slik at de glemmer hvordan det skal nås. Dette kan ifølge Hattie og Timperley (2007) føre til at elever heller velger prøv-og-feil-metoder fremfor å tenke strategi og prosess. Sett i forhold til Grossman (2015) vil tilbakemeldinger på oppgavenivå raskt havne innenfor kategori to fordi tilbakemeldingen inneholder spesifikk informasjon om hva som er riktig eller galt. For at tilbakemeldinger på oppgavenivå skal bli av overføringsverdi er det derfor viktig at læreren begrunner tilbakemeldingen og gir spesifikk forslag til forbedring i tillegg til å gi korrekt informasjon om selve oppgaven slik at eleven vet hva hen² skal gjøre til neste gang (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). Dette viser at tilbakemeldinger på oppgavenivå også kan havne innenfor Grossmans (2015) kategori tre og fire.

2.4.2 Tilbakemeldinger på prosessnivå (Nivå 2)

² 'Hen' vil videre i teksten benyttes som samlebetegnelse for både han og hun.

Tilbakemeldinger på prosessnivå er tilknyttet dypere forståelse av læring hos eleven. Hensikten er gi tilbakemeldinger på prosesser som gjelder oppgaver generelt. Slik er tilbakemeldinger på prosessnivå enklere for eleven å overføre til andre oppgaver enn tilbakemeldinger på oppgavenivå. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er en av de viktigste formene for tilbakemeldinger på prosessnivå knyttet til strategier for å oppdage feil. Informasjonen som blir gitt av læreren gjennom tilbakemeldinger på prosessnivå skal fungere som hint og lede elevene til å finne andre og bedre strategier når de skal løse nye oppgaver.

2.4.3 Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå (Nivå 3)

Selvregulering involverer et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit, det innebærer autonomi, selvstyring og selvdisiplin. Tilbakemeldinger på dette nivået er rettet mot måten studenter mestrer disse tingene på (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) anser tilbakemeldinger som støttende for utvikling av selvregulering. Som jeg allerede har nevnt har valgt å se på selvregulering som en eventuell positiv effekt av formative tilbakemeldinger. Jeg vil derfor la være å legge vekt på tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå og istedenfor konsentrere meg om tilbakemeldinger som havner innenfor Hattie og Timperleys (2007) nivå en, to og fire.

2.4.4 Tilbakemeldinger på personnivå (Nivå 4)

Sammenlignet med tilbakemeldinger på de andre nivåene er tilbakemeldinger på personnivå minst støttende for læring (Hattie & Timperley, 2007). Kjentegnet ved tilbakemeldinger på personnivå er at de er rettet direkte mot personen og personens innsats. Kommentarer som ”Bra jobba”, ”du er flink” og ”flott innsats” er typiske på dette nivået. Selv om Hattie og Timperley (2007) anser tilbakemeldinger på dette nivået som minst støttende for læring må man allikevel skille mellom ros som er personrettet og ros som kommer i tillegg til tilbakemeldinger på ett av de andre nivåene (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Sett i sammenheng med Grossman (2015) vil ikke tilbakemeldinger på personnivå kunne kategoriseres noe høyere enn innenfor kategori to, hvis de kun er personrettet.

2.5 En oppsummerende modell

Teoriene som danner grunnlaget for studiens analyse har alle hver sine modeller for hvordan lærere kan benytte seg av formativ vurdering i klasserommet. For å skape en bedre oversikt har jeg utformet en egen tabell hvor jeg oppsummerer Hattie og Timperley (2007), Black og

William (2008) og Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sine hovedpoenger. Tabellen baserer seg på hva som er mulige observerbare elementer i klasserommet. Tabellens innhold vil bli hentet opp igjen i kapittel fem hvor resultater og funn fra analysen diskuteres.

Formativ vurdering i klasserommet		
Formål: Minke diskrepansen i elevenes kunnskap		
Hvem	Hva	Forklaring
Læreren	<ul style="list-style-type: none"> • Klargjøre hva som skal læres • Kriterier • Spesifikke mål • Hva er god måloppnåelse 	Hvor skal jeg?
	<ul style="list-style-type: none"> • Tilbakemeldinger 	Hvor er jeg/Hvordan ligger jeg an?
	<ul style="list-style-type: none"> • Tips om læringsstrategier • Spesifikke tips om forbedring 	Hvordan skal jeg?
	<ul style="list-style-type: none"> • Positiv oppmuntring 	Annet å tenke på

Tabell 2.2: Modell for formativ vurdering i klasserommet med utgangspunkt i (Black & William, 2008), (Hattie & Timperley, 2007) og (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Videre vil jeg gjøre en kort oppsummering av kapitlet før jeg i kapittel tre begrunner mitt valg av metode for denne masteroppgaven og presenterer datamaterialet denne studien tar utgangspunkt i.

2.6 Sammenfatning av kapitlet

De ulike definisjonene av formativ vurdering har til felles at tilbakemeldinger er en type informasjon som kommuniseres mellom lærer og elev. For at tilbakemeldingene skal være læringsfremmende må informasjonen den gir ha opplysninger om hva elevene kan anvende i læreprosessen. På grunn av dette må tilbakemeldinger tilpasses det elevene forstår. Videre er tilbakemeldinger som informasjon betinget av at det er et mål for læreprosessen. Målet setter kriterier som referansepunkter slik at man kan regulere læreprosessen mot målet. Slik blir målet og kriteriene en standard for hvilken informasjon lærerne bør gi i sine tilbakemeldinger. Slikt sett blir også målet og kriteriene en type informasjon som kan

korrigere og fremme læreprosessen. Her ligger selve hensikten med informasjonen. Hensikten med formativ vurdering er å regulere elevenes læring mot et bestemt mål.

Når jeg i denne masteroppgaven skal undersøke hvordan to lærere gjøre dette i klasserommet vil jeg ikke kunne si noe om hvordan elevenes læreprosess blir påvirket. Hopfenbeck konkluderer i sin artikkel *Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring* at det fremdeles er lite empirisk forskning i Norge som viser hvordan dette kan gjøres (Hopfenbeck, 2011, s. 370). Måten denne masteroppgaven er lagt opp på vil heller ikke kunne gi meg noen empiri på om elevenes læring faktisk forbedres. Jeg vet heller ikke om jeg vil kunne se noen klare tegn til at lærerne benytter seg av formativ vurdering i undervisningen. Dette er ting jeg ikke kan forutse, men fordi klasserommene mine er valgt ut på den måten de er gjort har jeg en forventning om at jeg bør finne noe. I klasserommene jeg skal analysere har elevene, på spørreskjema, vurdert læreren i om hen er god eller dårlig til å sjekke om alle elevene har forstått og til å gi kommentarer på arbeid som tilbyr hjelp til hvordan elevene kan forbedre seg og forklarer hva som ikke er gjort riktig. Fordi materialet jeg skal analysere inneholder et klasserom der elevene mener læreren er dårlig på dette, og et klasserom der elevene mener læreren er god på dette, kan man forvente at en av lærerne kommer til å gi bedre tilbakemeldinger enn den andre. Studien vil vise om slike antakelser kan bekreftes eller ikke.

3 Metode og materiale

I dette kapittelet vil jeg først argumentere for hvorfor jeg har valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode. Deretter blir forskningsdesignet til oppgaven presentert, før jeg går over i en mer teoretisk redegjørelse for kvalitativ metode, observasjon og bruk av videomateriale. I beskrivelsen av datamaterialet mitt vil jeg kort gjøre rede for LISA-prosjektets øvrige datamateriale i tillegg til å se på positive og negative sider ved gjenbruk av andres kvalitative data, da dette er viktig å påpeke fordi jeg foretar en sekundæranalyse. Jeg forklarer deretter hvordan utvalget til min oppgave er foretatt før jeg introduserer hvordan analyseprosessen har foregått sammen med analysemetode og kategoriene og kodene som vil bli presentert i en egen tabell. Avslutningsvis vil jeg trekke frem spørsmål knyttet til oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Valg av forskningsmetode er basert på problemstillingens karakter: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen?* Hvilken metode egner seg til å svare på denne problemstillingen, og hvilke aspekter ved den er det som blir belyst? Spørsmålet blir på hvilke måter jeg, som forsker, kan undersøke tilbakemeldingene i klasserommet.

Blant forskningsmetodene går det et hovedskille mellom kvalitative og kvantitative metoder. I forskningslitteraturen jeg har trukket frem i teorikapittelet er kvantitative undersøkelser sterkt representert. De kvantitative metodene er ofte benyttet i forbindelse med statistikk på større tallfestet materiale gjennom for eksempel spørreundersøkelser eller eksperimenter. De kvalitative metodene benyttes derimot når man søker å tolke transkripsjoner av for eksempel intervjuer eller observasjon. På denne måten skisseres hovedskillet mellom metodetilnærmingene opp ved at både datainnsamling og hvordan man tolker datamaterialet er forskjellig i de to metodiske tilnærmingene (Kleven, 2011, s. 19). Siden mye av forskningen på tilbakemeldinger i klasserommet har vært kvantitativt orientert har flere etterlyst kvalitative studier på området. På denne måten kan denne masteroppgaven være et annerledes og nytt bidrag til feltet. Valget av en kvalitativ tilnærming er gjort for å kunne gi best mulig innsikt i spørsmålet om hvordan tilbakemeldinger benyttes som vurderingsmetode underveis i klasseromsundervisningen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er i

første omgang valgt av meg som forsker, men disse kan sees på som et resultat av hva jeg finner interessant i forskningsmiljøet og samfunnet generelt. Ifølge Hjordemaal (2011) vil vårt ståsted og teoretiske utgangspunkt farge våre oppfattelser av virkeligheten. Kvalitativ metode har en nærhet til materialet som ikke den kvantitative metoden har og kan derfor gi annen type kunnskap enn hva de kvantitative metodene kan (Kleven, 2011, s. 19). Dette vil være formålstjenlige i min studie fordi kvalitative analyser har sin styrke i å kunne brukes som en helhetlig vurdering av enkeltkasus (ibid.) De har forøvrig også sin største styrke i eksplorerende og hypotesedannende undersøkelser. Den hypotesedannende tilnærmingen kan beskrives som en måte å introdusere nye tanker, ideer og begreper til forskningsfeltet på (Kleven, 2011, s. 20).

Ifølge Vedeler (2000) er det en styrke i kvalitative design at de gir rom for at viktige dimensjoner i studien trer frem i løpet av analysen. Dette kan for eksempel være nye mønstre. Derfor er det svært viktig å ikke binde seg til forhåndsbestemte kategorier og hypoteser (s.71). I en av mine valgte analysemetoder, tematisk analyse, finner man igjen formålet med å introdusere nye ideer gjennom å involvere søking på tvers av materialet for å finne gjentatte mønstre. I forskningen er det ofte vanlig å legge vekt på abduksjonens rolle. Denne logikken står sentralt i den hypotesedannende fasen av forskningen, og «abduksjon er en egnet metode til å få fram og analysere de ikke-observerbare strukturene i observerbare hendelser» (Hjordemaal, 2011, s. 205). I min studie benytter jeg meg av både en hypotesedannende tilnærming og en hypotesetestende tilnærming. Denne metoden vil kunne hjelpe meg å trekke slutninger om sannsynlige mønstre i det observerte og transkriberte materialet, som er et av målene med analysen. I tillegg til dette har jeg i deler av analysen forsøkt å teste mine egne hypoteser som er utformet på bakgrunn av mine transkripsjoner og observasjoner av videomaterialet i kombinasjon med teori og tidligere forskning på feltet.

Som tidligere nevnt henger valg av metode sammen med hvilket formål en studie har. Formålet med min studie er å se på hvilken type tilbakemeldinger læreren gir elevene i klasserom der elevene har vurdert læreren godt og hvor elevene har vurdert læreren dårlig. Selv har jeg en hypotese om at i klasserommet der elevene har vurdert læreren godt vil jeg kunne se tydeligere tegn til at læreren benytter seg av det jeg i denne studien refererer til som læringsfremmende tilbakemeldinger. Min studie er en kvalitativ observasjonsstudie som tar utgangspunkt i et flercase-studie. Dette egner seg for å illustrere generelle prinsipper innenfor klasserommet (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Mitt forskningsprosjekt stiller spørsmål

til hvilke tilbakemeldinger som inkluderes i undervisningen av læreren, og vil forsøke og beskrive og forstå hvordan tilbakemeldingene benyttes i læringssammenheng.

3.1.1 Forskningsdesign

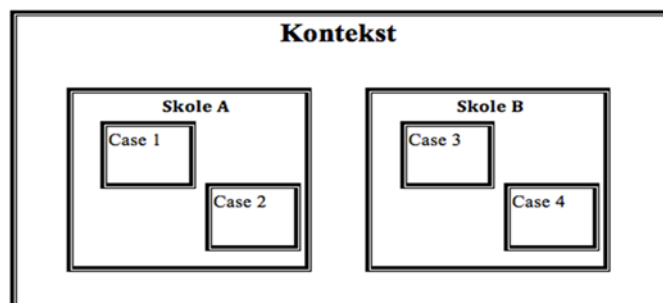
For oversiktens skyld har jeg laget en tabell som viser oppgavens forskningsdesign:

Forskningsdesign	
Fokus	Hva kjennetegner lærerens bruk av tilbakemeldinger i klasserom der elevene har vurdert læreren godt eller dårlig på spørreskjema?
Type Studie	Kvalitativ flercase-studie
Metode	Observasjon (Teoriinformert analytisk rammeverk)
Datamateriale	Videoopptak fra LISA-Studien Norsktimer fra 2 klasserom av totalt 6 klokketimer.
Utvalg	Strategisk utvalg basert på spørreskjema.
Type Analyse	Kvalitativ analyse. Analyse av hvordan tilbakemeldinger gis. Metodisk verktøy er hentet fra innholdsanalyse og tematisk analyse.
Analysebegreper/kategorier/koder	Presentert i tabell 3.4 s. 35

Tabell 3.1. Forskningsdesign

3.2 Casestudie

Ifølge Yin (2011) egner casestudier seg godt når man ønsker å forstå sammenhenger i en virkelig kontekst. Nærheten man gjennom casestudier får til det som studeres kan gi uvurderlig innsikt og forståelse som forhåpentligvis kan resultere i ny og uoppdaget kunnskap om det fenomenet som studeres. Fordi jeg i denne studien ønsker å sammenlikne to klasserom har jeg valgt studiens design med en komparativ hensikt. Denne studien består av to case og har dermed et flercasesdesign. Hvert case består av to undercase som illustrert i modellen nedenfor.



Figur 3.1: Casemodell

Yin (2011) viser til at flercasestudier som regel er valgt enten fordi man ønsker å bevise at to case er like, eller at to case kontrasterer hverandre. I denne studiens tilfelle er valget tatt på bakgrunn av antakelser om at casene vil være ulike. Casene som analyseres i denne studien består av to klasserom, klasserommene blir ansett som casekonteksten, mens undervisningstimene i klasserommene er selve casen som skal studeres. Yin (2011) påpeker at «the more cases (or experiments), the greater confidence or certainty in a study's finding» (Yin, 2011, s. 9). Siden jeg skal sammenlikne to klasserom, har jeg valgt å ta utgangspunkt i to undervisningstimer i hvert av klasserommene. Valget er tatt med tanke på å kunne se om bruken av tilbakemeldinger er lik innefor hvert av casene. Hvis den er det kan jeg med større sikkerhet sammenlikne de to klasserommene.

Det er både sterke og svake sider ved å benytte seg av casestudie som forskningsmetode. En av fordelene ved casestudier er at de enklere fanger unike trekk ved en situasjon som ellers kunne forsvunnet i en stor-skala-undersøkelse. En svakhet er at forskeren risikerer å bli selektiv og «nær-synt» uten å ha tilgang til data som viser komparative mønstre eller gir grunnlag for alternative tolkninger av data. Svake sider ved casestudier er at de lett kan bli personlige. Som jeg nevnte da jeg argumenterte for valget av kvalitativ metode kan det være en utfordring for meg som forsker å ikke bli selektiv og personlig i den kvalitative tilnærmingen til forskning. Selv om forskningsprosessen bør være mest mulig objektiv, vil den i kvalitativ forskningsprosess bli påvirket av subjektive innslag (Kleven, 2011). I tillegg er casestudier vanskelig å generalisere ut ifra fordi man studerer enkeltkasuser, men ifølge Cohen m.fl. (2011) kan «case studies [...] be a part of a growing pool of data, with multiple case studies contributing to greater generalizability» (Cohen m.fl., 2011, s. 294). Selv om casestudier som påpekt kan være vanskelige å generalisere ut i fra kan jeg til en viss grad sannsynliggjøre at klasserommene representerer noe som er generelt for klasserom i norsk skole på dette nivået, hvis fenomenet jeg studerer har likhetstrekk med det som omhandles i forskningslitteraturen. Dette kalles teoretisk generalisering og kan ivaretas ved å operasjonalisere relevante begreper i observasjonsmanualer (J. Maxwell & Chmiel, 2014).

Hittil har jeg argumentert for valg av metodisk tilnærming og forklart hvorfor jeg har valgt et flercasedesign. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg som forsker tilnærmer med materialet mitt når jeg foretar en sekundæranalyse der materialet er videoopptak fra klasserom på skolen.

3.3 Observasjonsstudie

I denne studien foretar jeg en sekundæranalyse som vil si at det er noen andre enn meg selv som har innhentet datamaterialet. Dette betyr at jeg gjør en observasjonsanalyse av et videomateriale som også benyttes i andre forskningsarbeider enn mitt eget. I dette tilfellet tar det kvalitative observasjonsstudiet et "close up perspective" på interaksjonen mellom lærer og elev når den muntlige tilbakemeldingen finner sted i klasserommet. Ifølge Lemke (2000) er det vanlig å beskrive klasseromstudier ut fra hvilket nivå som studeres: mikro-, meso- eller makronivå. I denne studien studeres og analyseres ytringer og språkhandlinger i klasserommet, Studien vil derfor tillegges mesonivået i klasseromsforskningen. Jeg vil i det følgende komme inn på ulike aspekter ved en slik type studie. Først vil jeg si noe om min rolle som forsker i denne studien, for deretter å presentere teori om observasjon som metode og videooptak som observasjonsmateriale.

3.3.1 Forskerrollen

I kvalitativ metode kan forskeren sees på som et "instrument" i datainnsamlingen. Materialet er avhengig av forskeren, både når det kommer til innsamlingen av datamaterialet, og når det kommer til selve tolkningen. I og med at jeg har anvendt meg av LISA-materialet, har jeg ikke vært med på innsamlingen³. Mine tolkninger av materialet avhenger igjen av min forforståelse (Hjardemaal, 2011, s. 193). På grunn av at man aldri kan utelate forskerens forforståelse i kvalitativ forskning blir det derfor viktig for meg som forsker å være bevisst på hvilke forforståelser jeg tar med meg i tolkningene mine av datamaterialet.

3.3.2 Observasjon og videomateriale

Denne studien tar i bruk videodata og derfor blir observasjon brukt som metode for å analysere og tolke materialet. Vedeler (2000) definerer observasjon som «systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser» (Vedeler, 2000, s. 9). Ifølge Cohen m.fl. (2011) kan observasjon kjennetegnes ved at den tilbyr forskeren mulighet til å samle inn 'live' data fra naturlige forekomster av sosiale situasjoner. Kleven (2011) skiller mellom strukturerte og ustrukturerte observasjoner. De skiller seg fra hverandre ved at strukturerte observasjoner er mer systematiske enn ustrukturerte observasjoner. Når man gjennomfører en strukturert

³ Se kapittel 3.4.1 Materialet fra LISA-prosjektet og 3.4.2 Gjenbruk av datamateriale

observasjon har man på forhånd valgt ut hva som skal observeres, gjerne ved hjelp av kategorier. Han forklarer det på denne måten: «Hensikten med forhåndsspesifiserte kategorier er [...] at observatøren skal konsentrere seg om de atferdstypene som man ut fra problemstillingen og teoretiske analyser har utpekt som viktige» (Kleven, 2011, s. 41).

Senere i dette kapittelet vil jeg presentere mine forhåndsbestemte kategorier og koder for analyse. Kategoriene og kodene er både utformet på bakgrunn av å ha transkribert materialet og på bakgrunn av teorien fra kapittel to. På denne måten har jeg både latt materialet bestemme kodene samtidig som de forankres i tidligere forskning innenfor feltet. På grunn av dette kan vi si at jeg har foretatt en semistrukturert observasjon (Cohen m.fl., 2011, s. 457). Fordelen ved å benytte seg av semistrukturert observasjon er at jeg har mulighet til å være åpen for å registrere interessante hendelser i materialet som går utover de forhåndsbestemte retningslinjene mine.

Innen observasjonsforskning kan de ulike typene observasjon deles inn etter deltakelsen og tilstedeværelsen til observatøren. I hvor stor grad observatøren deltar i situasjonen har også noe å si: «Når observasjon benyttes som datainnsamlingsmetode, er det alltid en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen» (Kleven, 2011, s. 42). Dette kalles observatøreffekten. Hvilken effekt observatøren har kan variere ut i fra hvilken type observasjon det er snakk om og i hvilken grad observatøren er deltakende i situasjonen. Observatøren kan være; deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltar eller bare observatør (Cohen m.fl., 2011, s. 457). Jeg har i denne studien opptrådd som det Gold (1958, referert i Cohen m.fl., 2011, s. 457) betegner som "the complete observer". Man kan også kalle det en "hemmelig observatør". Navnet kommer av at observatøren observerer utenfor situasjonen. Ettersom materialet jeg benytter meg av i denne studien ikke er samlet inn av observatører i klasserommet, men av videokameraer, vil det i denne sammenheng være mer naturlig å snakke om videokameraeffekten. Cohen m.fl. (2011) påpeker at det er uenighet på området tilknyttet observasjon med bruk av videokamera. Mange studier mener å vite at kamera endrer atferden til den som filmes, mens andre hevder at fenomenet er oppskrytt (Cohen m.fl., 2011, s. 470). Videre kan videomateriale beskrives slik:

Video recording can offer a more "unfiltered" observational record than human observation (Simpson and Tuson, 2003: 51), and the record can be viewed several times; it is not a "once-and-for" all observation. Audio-visual data collection has the capacity for completeness of analysis and comprehensiveness of material, reducing

the dependence on prior interpretations by the researcher. Video recording also enables several playbacks to be conducted, to scrutinize the data more fully (Cohen m.fl., 2011, s. 470).

Her er Cohen m. fl. Inne på at en av de største fordelene med videoopptak er at man kan se dem om igjen. Dette gir meg mulighet til å se på materialet flere ganger med ulikt fokus. I tillegg gir det meg mulighet til å gå tilbake å se videoene på nytt etter å ha transkribert dem. På denne måten kan jeg ved hjelp av transkripsjonene plukke ut momenter som er særlig interessante i tilknytting til problemstillingen min og deretter gå tilbake å observere situasjonene på nytt. Gjennom dette har jeg hatt muligheten til å opparbeide meg et oversiktlig bilde av materialet i sin helhet. Jeg har kunnet få nye inntrykk for hver gang jeg har sett på materialet kombinert med førsteinntrykkene mine. Jeg ser på dette som den største fordelen med å ha tilgang til et videomateriale. I tillegg anses videomateriale som en verdifull informasjonskilde når det kommer studier i klasserommet. Dette påpekes av Klette (2016) der hun sier følgende: «Video documentation has proven especially powerful in the investigation of teaching and learning, as it enables more precise, complete, and subtle analyses of teaching/learning processes.» (Klette, 2016, s. 1). Tilgang til videomaterialet har i denne studien vist seg å være avgjørende for å fange opp nyansene i tilbakemeldingskontekstene. Fordi analysen i studien i stor grad er basert på en kvantifisert fremstilling av resultatene har den kvalitative tilnærmingen til materialet vært av stor verdi. Dette vil komme frem i diskusjonen i kapittel fem.

3.4 Datamateriale

I denne delen av kapitlet vil jeg kort fortelle om videomaterialet som er brukt i analysen. Siden jeg ikke har vært med på å samle inn videomaterialet vil jeg ikke i utstrakt grad gå inn på hvordan innsamlingen har foregått, men heller reflektere rundt fordeler og ulemper ved gjenbruk av datamateriale. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har foretatt utvalget i studien, hvilke kategorier og koder jeg har utarbeidet, hvilke analytiske strategier jeg benytter meg av i analysen og til slutt hvordan jeg har transkribert og anonymisert materialet.

3.4.1 LISA-materialet

Jeg har fått tilgang til videomaterialet tilknyttet LISA-prosjektet. LISA står for "Linking Instruction and Student Achievement" der 'instruction' omhandler det som skjer i klasserommet og 'achievement' omhandler elevenes resultater på Nasjonale prøver. LISA-

prosjekt gjennomføres ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og er ledet av professor Kirsti Klette. Prosjektet er en omfattende videostudie som har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom undervisning og elevprestasjoner på ungdomstrinnet. Prosjektets ambisjon er «å identifisere eventuelle sammenhenger mellom det som skjer i undervisningen og det elever presterer faglig» (Blikstad-Balas, Klette, & Roe, 2015, s. 65). Sammenhengene forsøkes finnes ved å koble ulike typer data opp mot hverandre: Videodata fra undervisning, spørreskjema og resultatskåre fra nasjonale prøver. Gjennom skoleåret 2014/2015 har forskere og forskningsassistenter besøkt deltakerskolene og filmet fire undervisningstimer i norsk og matematikk. Lisa-prosjektet er det største klasseromsfokuserede forskningsprosjektet i Norge, med 50 deltakende skoler og totalt 93 klasserom⁴.

For å filme har LISA-prosjektet benyttet seg av en to-kameraløsning med et kamera plassert bak i klasserommet og et kamera plassert foran i klasserommet. Dette var for å filme lærerens undervisning på tavla og elevene både bakfra og forfra. Lyden på filmen er tatt opp ved hjelp av to mikrofoner: en mygg plassert på læreren og en hengende mikrofon fra taket i midten av klasserommet. Mikrofonen i taket skulle fange opp elevenes prat, mens lærerens mikrofon fanget hva læreren sa samtidig som den kunne fange opp nærmere samtaler mellom lærer og elev ved en-til-en-hjelp. I mitt tilfelle benytter jeg meg særlig av disse situasjonene. Som regel har det vært enkelt å høre hva elevene sier, mens et fåtall ganger har det vært svært vanskelig å fange opp hva enkeltelever sier, grunnet støy.

3.4.2 Gjenbruk av datamateriale

Dalland (2011) presenterer positive og negative sider ved å benytte seg at datamateriale man selv ikke har vært med på å samle inn. Argumentene om at autentiske data konstrueres i møte mellom forsker og informanter har vært av de som har veid tyngst i begrunnelsen for at data ikke kan gjenbrukes av andre. På den andre siden kan gjenbruk av kvalitative data åpne opp for re-analysing og gi muligheter til å studere interessante hendelser som ikke var eksplisitt fokus for den opprinnelige undersøkelsen (Dalland, 2011, s. 449). I mitt tilfelle har jeg fått muligheten til å gjøre et dypdykk i et relativt stort datamateriale. LISA-prosjektet ønsker å finne den gode læreren basert på flere ulike variabler, mens jeg ønsker å se på hvilke typer tilbakemeldinger elevene tilsynelatende foretrekker. Sånn sett ønsker begge problemstillinger

⁴ Derav 47 klasserom i matematikk og 46 klasserom i norsk.

å peke på gode kvaliteter ved en lærer, men i ulik utstrekning. I diskusjonen tilknyttet gjenbruk av datamateriale settes det et skille mellom kvantitative og kvalitative data. Jeg har allerede påpekt at det er uenighet tilknyttet gjenbruk av det kvalitative, nettopp på grunn av forholdet mellom forsker og det innhentede datamaterialet. I et kvantitativt perspektiv eksisterer dataene uavhengig av forskeren, og kan dermed uten problem gjenbrukes av andre (Dalland, 2011, s. 450). Kvalitative data er derimot kontekstualiserte data i form av at mening skapes i relasjon mellom forsker og informanter. Av den grunn kan ikke dataene benyttes innenfor en annen kontekst (Corti, Day & Backhouse 2000, referert i Dalland, 2011, s. 451). Hovedpoenget i argumentene mot gjenbruk av kvalitative data handler om at en aldri vil kunne få førstehåndskjennskap til konteksten eller en autentisk fornemmelse av atmosfæren (ibid.) På sammen måte som det trekkes et skille mellom gjenbruk av kvantitative og kvalitative data, vil jeg trekke opp et skille mellom gjenbruk av ulike kvalitative data.

I min studie benytter jeg meg av kvalitative videodata. Klette (2009) trekker frem at kvalitative videodata er mulig å observere et uendelig antall ganger uten at opptakenes kvalitet blir svekket. Dalland (2011) påpeker at videodata og andre kvalitative data skiller seg betydelig fra hverandre. De skiller seg fra hverandre på følgende måte:

En observatør som fortløpende tar notater vil fungere som et filter i forhold til den tilgjengelige informasjonen. [...] Fordi observatøren alltid er påvirket av sin forforståelse, og fordi observatører som observerer samme hendelse aldri vil "se" det samme, kan bruk av videoobservasjon være med på å øke den intersubjektive granskingen og forståelsen av de ulike situasjonene (Dalland, 2011, s. 454).

Kvalitative videodata åpner derfor opp for at forskere kan diskutere og analysere de ulike situasjonene på en måte som andre kvalitative data ikke gir mulighet for. Av denne grunnen egner videodata seg relativt godt til gjenbruk, sammenliknet med annen kvalitativ data. At flere forskere har tilgang til videomaterialet, vil ifølge Cohen m. fl. (2011) kunne være med på å sikre studiens validitet fordi «[i]n this respect the repeatability of moving image material is useful in being able to be viewed by a third party, to check for alternative interpretations of the material» (Cohen m.fl., 2011, s. 597). Dette gir meg som masterstudent og bruker av LISA-materialet en svært positiv effekt. En annen positiv effekt går også på en masteroppgaves kanskje største begrensning, tiden. Jeg ville aldri kunne foretatt en liknende undersøkelse i denne masteroppgaven hvis det ikke var for gjenbruk av datamateriale.

3.4.3 Utvalg

Ifølge Vedeler (2000) vil det i observasjonsforskning alltid være fokuset i undersøkelsen som er bestemmende for hvordan utvalget velges (Vedeler, 2000, s. 75). Ifølge Vedeler (2000) og Cohen m. fl. (2011) er det ingen regler som må følges når man i kvalitativ forskning skal bestemme størrelsen på et utvalg. Det viktigste er å presentere unike case som vil være av verdi for studien (Cohen m.fl., 2011, s. 161). Maxwell (2005) omtaler dette som ”purposeful sampling” og påpeker også at et rikt datamateriale er med på å sikre materialets indre validitet. I denne studien er det foretatt det Vedeler (2000) omtaler som et strategisk utvalg. Utvalget av klasserommene er basert på hvordan elever har vurdert læreren sin på fire spørsmål. Spørsmålene er plukket ut fra spørreskjemaet som er blitt benyttet i LISA-studien. Følgende spørsmål er blitt benyttet:⁵

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Når norsklæreren underviser, tror hen at vi har forstått selv om vi ikke har det.	1	2	3	4	5
Norsklæreren sjekker om vi har forstått det hen har lært oss.	1	2	3	4	5
Vi får nyttige kommentarer på oppgavene våre, slik at vi forstår hva vi har gjort feil.	1	2	3	4	5
Kommentarene jeg får på arbeidet mitt i norsktimene, hjelper meg til å forstå hvordan jeg skal forbedre meg.	1	2	3	4	5

Tabell 3.2. Utvalgte spørsmål fra LISA-spørreskjema.

Jeg har valgt å gjøre utvalget på denne måten for å se hvilke typer tilbakemeldinger som finner sted i klasserom der elevene vurderer læreren dårlig og der elevene vurderer læreren godt. Måten utvalget er blitt gjort på vil gi meg de sekvensene jeg mener vil gi mest informasjon med tanke på studiens problemstilling. Skolene har blitt plukket ut basert på hvilken skåre de har fått på de fire spørsmålene vist i tabell 3.2. Jeg ønsket å benytte meg av den ene skolen med lavest skåre og den ene skolen med høyest skåre. Skolen med lavest

⁵ Fullstendig spørreskjema ligger som vedlegg B.

skåre er skole 12, heretter skole A og skolen med høyest skåre er skole 14, heretter skole B. Nedenfor i tabell 3.3 er det presentert og lærerinfo fra de to utvalgte skolene.

	Anne skole A (12)	Berit skole B (14)
Alder	40-49 år	40-49 år
Antall år som lærer	16 (10-20 godkjent)	17 (10-20 godkjent)
Antall studiepoeng i norsk	Inntill 30 stp.	31-60 stp

Tabell 3.3. Oversikt over lærerinformasjon fra skole A og B

Lærerinfoen viser at Anne og Berit stiller relativt likt, med unntak av antall studiepoeng i undervisningsfaget. Analysene er gjort på bakgrunn av filmen som er tatt opp med lærerkameraet fordi hovedfokuset mitt ligger på lærerens tilbakemeldinger. Siden tilbakemeldingene som skal analyseres er av muntlig karakter, har jeg transkribert alle undervisningstimene jeg benytter meg av i analysen. Jeg vil i det følgende forklare kort hvordan transkriberingen har foregått.

3.4.4 Transkribering og anonymisering

Fokuset i denne studien er hvilke typer tilbakemeldinger læreren gir elevene underveis i klasseromsundervisningen. For å kunne gå mer detaljert gjennom hva tilbakemeldingene inneholder, og for å kunne skille mellom ulike typer tilbakemeldinger, har jeg valgt å transkribere videomaterialet. Transkripsjonene har blitt gjennomført på videolaben på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo der LISA-prosjektet blir gjennomført. Jeg har benyttet meg av transkripsjonsprogrammet Inqscribe. Fordi jeg ønsker å se på hvilke typer tilbakemeldinger læreren gir i løpet av undervisningen har jeg transkribert undervisningsøktene i sin helhet. Til sammen har dette blitt 5 timer og 58 minutter⁶.

Transkripsjonene inneholder lærerens og elevenes ytringer i tillegg til informasjon om handlinger og atferd jeg anså som relevant å ta med. I transkripsjonene er prinsippet om anonymisering av forskningsmateriale fulgt. Man skal ikke bruke deltakernes navn eller andre identitetsmerker (Cohen m.fl., 2011, s. 91). Av denne grunn er alle personnavn og stedsnavn anonymisert i transkripsjonene av videomaterialet. For meg er det mest interessant å se om ytringer kommer fra en lærer eller en elev, jeg skiller derfor ikke mellom elevene, ved mindre læreren gir tilbakemeldinger i gruppesituasjoner.

⁶ 2 timer og 51 minutter ved skole A og 3 timer og 7 minutter ved skole B.

3.4.5 Analysemetoder

Hjardemaal (2011) trekker frem at vi som forskere går «inn i fortolkningsprosessen med hele vår forståelse som grunnlag» (Hjardemaal, 2011, s. 193). Slik han understreker betyr dette at jeg også har erfaringer og en forforståelse jeg tar med meg inn i min analyse. For å unngå at mine analytiske tolkninger i for stor grad preges av mine subjektive synspunkter, er det viktig å påpeke at studiens analytiske rammeverk består av pre-definerte og teoriinformerte koder. I det følgende vil jeg presentere analysemetoden for denne studien og presentere det analytiske rammeverket, samt forklare hvordan analysen er gjennomført.

Yin (2008) skiller mellom to generelle analysestrategier innen casestudier. Man kan gjøre analyser basert på teoretiske antakelser eller beskrivende casestudier. I analyser hvor teoretiske antakelser er utgangspunktet, handler det om å la de teoretiske antakelsene styre analysen. Derfor kalles også denne typen analysestrategi, teoristyrte analyse. Analysen i denne studien plasseres i kategorien teoristyrte analyse fordi det analytiske rammeverket er utviklet basert på teorien jeg har presentert i kapittel to.

Som analysemetode har jeg valgt å benytte meg av både innholdsanalyse og tematisk analyse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) foretar jeg derfor det som kalles en ad-hoc-tilnærming til materialet ved å kombinere flere taktikker for å finne sammenhenger og strukturer i materialet som skal analyseres. Innholdsanalyse kan brukes på tekst og bruker koder og kategoriseringer for å redusere datamaterialet (Cohen m.fl., 2011, s.563). Jeg foretar altså en kategorisk analyse. Når mitt datamateriale foreligger i permanent form, i dette tilfellet transkribert tekst av videomateriale, har jeg mulighet til å kontrollere og verifisere ved å gå tilbake og gjøre analysene om igjen (ibid.) Når jeg har valgt å foreta en kategorisk analyse, har jeg måttet foreta kategoriseringer av materialet. Dette har jeg gjort for å skape oversikt og for å dele opp materialet. Under koding av et datamateriale handler det om å kode materialet på en slik måte at kvaliteten blir bevart. Cohen m.fl. (2011) anbefaler derfor at kodene hentes fra teoretiske begreper, men påpeker at de også kan utvikles på materialet i seg selv (s. 559). Jeg har på forhånd laget kategorier og koder som er hentet fra teorien. Kategoriene og kodene samsvarer med Grossman (2015), Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2008), samt Nyquist (2003, referert i Wiliam 2011). Kodene man benytter seg av kan brukes til å finne frekvensen av visse koder, og videre til å oppdage mønstre – for eksempel at noen koder opptrer sammen (Cohen m.fl., 2011, s. 560).

Den andre analytiske innfallsvinkelen, tematisk analyse, har til formål å identifisere, analysere og rapportere mønstre i materialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) gir tematisk analyse stor grad av metodisk fleksibilitet og nyttig innsikt i et komplekst datamateriale. Ved å benytte meg av verktøy fra begge de nevnte analytiske tilnærmingene, vil jeg i analysen kunne dekke større deler av materialet og derfor skape et mer helhetlig bilde. Braun og Clarke (2006) trekker frem at den metodiske fleksibiliteten kan skape utfordringer i forbindelse med et omfattende datamaterialet. De påpeker at det derfor kan være hensiktsmessig å foreta analysene innenfor et eksisterende teoretisk rammeverk som skaper visse analytiske retningslinjer. I denne studien gjøres analysen innenfor et begrepsapparat utviklet av meg selv som i hovedsak er basert på Hattie og Timperley (2007) og Grossman (2015). Dette er med på å forenkle og strukturere analysen av datamaterialet. Fordi analysen gjøres innenfor et teoretisk rammeverk kan dette regnes som en deduktiv tematisk analyse. I neste kapittel, om analyse av materialet, vil jeg gå nærmere inn på og forklare de ulike fasene man går gjennom ved å benytte seg av tematisk analyse som metode.

3.4.6 Analyse av materialet

For å analysere materialet har jeg benyttet meg av kategoriene og kodene som er presentert i tabell 3.4 nedenfor. Kodene er teoriinformerte og samsvarer med det Cohen m.fl. (2011, s. 561-562) omtaler som analytisk koding. Når man benytter seg av en kodingsmanual i analysen bruker man, det som i forskningslitteraturen kalles en deduktiv tilnærming til materialet, som vil si å gå fra teori til empiri.

KATEGORI	KODE	FORKLARING
Aktør	Elev	
	Lærer	
Fremovermelding	Forventninger	Læreren forteller elevene hva slags forventninger hen har i løpet av timen.
	Kriterier	Vurderingskriterier og måloppnåelse
	Mål for timen	Læreren presenterer mål for timen. Forteller hva som skal gjøre i denne timen.

	Mål fra læreplan	Enten egendefinerte mål fra skolenivå eller mål direkte fra læreplanen
Tilbakemelding	Ikke-læringsfremmende	Utsagn som "fint", "flott" "bra jobba" uten videre informasjon om noe er riktig eller galt.
	Læringsfremmende:	
	Svak	Informasjon om arbeidet er riktig eller galt, uten videre forklaring eller forslag til forbedring.
	Svakt formativ	Vag og til dels misledende og repeterende tilbakemelding. "Riktig/Galt", "Godt jobba". I tillegg til en forklaring av resultatet. Kan inneholde forslag om hvordan noe skal gjøres, uten å være innholdsrettet. Gir ofte elevene det riktige svaret når de spør om hjelp.
	Moderat formativ	Gir informasjon om riktig svar, sammen med forklaringer og spesifikke forslag til forbedring som er både innholdsrettet og forteller hvordan man skal gjøre noe.
	Sterk formativ	I tillegg til informasjon som fås i en moderat formativ tilbakemelding gir læreren også spesifikke aktiviteter/strategier som eleven selv kan bruke for å forbedre arbeidet.
Spørsmål	Avklarende spørsmål	Læreren stiller spørsmål tilbake til eleven for å avklare hva eleven spør om.
	Ledende spørsmål	Læreren stiller spørsmål for å lede eleven mot å selv

		si riktig svar.
Tilbakemeldingsnivå	Oppgavenivå	Forklart i 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4
	Prosessnivå	
	Personnivå	
Timing	Automatisk hjelp	Læreren oppsøker elevene aktivt underveis i timen for å gi tilbakemeldinger.
	Spørsmål om hjelp	Tilbakemeldinger blir gitt når eleven selv spør om hjelp.
	Heleklasseundervisning	Tilbakemeldinger som kommer underveis i heleklasseundervisning. F. Eks. Ved spørsmålstilling og tilbakemelding på elevsvarene.
Hyppighet	Hvor ofte blir det gitt tilbakemeldinger	

Tabell 3.4. Kategorier og koder

Som vi ser av tabell 3.4, er det sju kategorier i kodeboken min. Den første gjelder aktøren, altså hvem som snakker. I hovedsak er det kun lærerens utsagn som kodes, men jeg har valgt å skille mellom lærer og elev, da jeg i eksempler i analysen trekker frem elevenes utsagn i tillegg til lærerens tilbakemelding. Neste kategori er fremovermelding inspirert av både Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2008). Deretter følger de ulike typene av tilbakemeldinger basert på Grossman (2015) og Nyquist (2003). Videre er kategorien tilbakemeldingsnivå hentet fra Hattie og Timperley (2007), mens de andre kategoriene, spørsmål, timing og hyppighet er utformet basert på å ha sett og transkribert materialet.

Den første delen av analysearbeidet gikk med til å finne frekvensen av alle tilbakemeldingene. Her presenteres den prosentvise fordelingen av tilbakemeldingstyper, samt fordeling av tilbakemeldingsnivå og i hvilke situasjoner tilbakemeldingene forekommer. Frekvensen og fordelingen av tilbakemeldingene vil i analysekapittelet fungere som et bakteppe for den videre analysen og som en fin inngang til materialet.

Den andre delen gikk med til å undersøke fem hypoteser som jeg underveis i transkriberingen har utformet. Her har jeg forsøkt å vise hvordan skole A og skole B både er like og ulike ved å se på hvordan funnene på skolene bekrefter eller avkrefter mine hypoteser.

Gjennom å bruke tematisk analyse har jeg organisert og beskrevet datasettet på en detaljert måte ved å følge fasene for tematisk analyse. I fase en gjorde jeg meg kjent med datamaterialet. Jeg har sett gjennom alle videoopptak før jeg satte i gang med transkriberingen. Underveis i prosessen har jeg hele tiden notert ned tanker om innholdet. Disse tankene har vært noe av grunnlaget for utformingen av hypotesene som benyttes i siste del av analysen. I fase to startet kodingen av det transkriberte materialet. Jeg benyttet meg av fargekoder for å få en bedre oversikt over materialet og for å enkelt kunne telle forekomster av for eksempel de ulike tilbakemeldingstypene. Alle kodene har hatt hver sin farge slik at det har vært enkelt å skille de fra hverandre når jeg har gått gjennom materialet gjentatte ganger. Braun og Clarke (2006) trekker frem fase tre og fire som fasene der man søker etter kategorier for deretter å gjennomgå dem. I disse fasene utviklet jeg kategoriene spørsmål og timing da jeg underveis i prosessen oppdaget at jeg hadde behov for flere kategorier for å kunne organisere materialet på ønskelig måte. Dette betyr at jeg etter å ha kodet materialet første gang, utviklet flere kategorier og derfor kodet materialet enda en gang. Dette ble gjort for å sikre at materialet ble gjenspeilet i kategoriene på en hensiktsmessig måte. Til slutt er viktig å påpeke at analyseprosessen har hatt preg av en spiral der jeg har beveget meg frem og tilbake i de ulike fasene fordi de overlapper hverandre gjennom gjensidig påvirkning.

3.5 Validitet og reliabilitet

Spørsmål tilknyttet validitet og reliabilitet har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å ta opp underveis, der hvor det har passet. Jeg vil derfor avslutningsvis i tillegg foreta en mer systematisk gjennomgang av studiens validitet og reliabilitet. Spørsmål tilknyttet dette handler om hvor pålitelig og troverdig studien min er. Jeg tar for meg tre typer validitet: indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet sier noe om forholdet mellom de teoretiske begrepene og operasjonaliseringen i koder. Jo tydeligere denne sammenhengen er jo større er sjansene for at reliabiliteten er god og at studien kan etterprøves.

3.5.1 Indre Validitet

Indre validitet er knyttet til gyldigheten og rimeligheten av tolkningene av et studies materiale. Ifølge Kleven (2011) innebærer det at man kan stole på tolkningene jeg gjør i undersøkelsen. Cohen m.fl. (2011) forklarer at indre validitet søker å vise at forklaringen av en bestemt hendelse i datamaterialet faktisk understøttes og opprettholdes av dataene.

For å ivareta den indre validiteten og gyldigheten av de tolkningene jeg har gjort, hadde det vært fordelaktig at noen med god kjennskap til materialet og de teoretiske og analytiske tilnærmingene jeg benytter meg av, hadde gått igjennom min studies materiale og analyse for å kryssjekke mine tolkninger. Ifølge Maxwell (2005) er dette et av sjekkpunktene for validitet. Tilbakemeldinger fra andre og diskusjoner rundt materialet er viktig for å ivareta validiteten i en studie. Jeg har så langt det har latt seg gjøre forsøkt å sikre studiens indre validitet ved å diskutere funn og tolkninger med de andre studentene som benytter seg av LISA-materialet.

3.5.2 Ytre Validitet

Ytre validitet er knyttet til i hvilken grad studiens funn er overførbare og generaliserbare. Man kan stille seg spørsmålet om hvilken kontekst resultatene er gyldige i. Kleven (2011) trekker frem at man kan spørre seg selv om hvilke personer og situasjoner undersøkelsen kan si noe om. Cohen m.fl. (2011, s. 186) forklarer ytre validitet som overførbarheten til funnene. For at en kan sikre en god, ytre validitet kan forskeren ha grundige beskrivelser av materialet slik at det er opp til leseren å vurdere undersøkelsens overførbarhet. Ifølge Lincoln og Guba (1985, referert i Cohen m.fl., 2011, s. 187) er det leserens ansvar å vurdere undersøkelsens overførbarhet og ikke forskerens ansvar å beskrive den. For å på best mulig måte sikre ytre validitet i kvalitative undersøkelser bør forskeren derfor ha inngående beskrivelser av materialet slik at *andre* kan vurdere overførbarheten, og finne mulige sammenliknbare grupper (Cohen m.fl., 2011, s. 186). Gjennom hele analysen vil jeg derfor gi detaljerte beskrivelser av materialet for å gi leseren anledning til å sette seg inn i både materialet og konteksten, og dermed ha muligheten til å vurdere studiens overførbarhet. Som jeg tidligere også har påpekt vil også studiens ytre validitet kunne styrkes om det finnes likhetstrekk mellom mine funn og det som omhandles i forskningslitteraturen på området.

3.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler i min oppgave om i hvilken grad jeg har analysert ytringene riktig, og hvorvidt lærerne fremsetter de tilbakemeldingene jeg mener at de gjør. Det handler også om operasjonalisering av begreper. I studien skal jeg ikke foreta noen målinger av noen teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2011, s. 27). Her kan man stille seg spørsmålet: Er det samsvar mellom det definerte begrepet og den ”målingen” som er gjort? En av truslene mot begrepsvaliditet kan være tilfeldige målefeil. Målefeil handler om hvorvidt dataene vi samler inn er påvirket av tilfeldige målefeil. Jeg kan stille meg spørsmål som: I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger? I hvilken grad er resultatet avhengig av personen som tolker tilbakemeldingene i timene? På denne måten handler begrepsvaliditet om et stabilitetsaspekt, et ekvivalensaspekt og et vurderer- eller observatøraspekt ved reliabiliteten. Spørsmålene blir tematisert videre i neste underkapittel.

3.5.4 Reliabilitet

Kleven (2011) forklarer at ordet reliabilitet egentlig betyr pålitelighet (s.89). Når det er snakk om reliabilitet skiller det som regel mellom indre og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet går ut på om andre forskere kan benytte begrepsapparatet på samme måte som jeg har gjort. Det at mine kategorier og koder bygger på blant annet Grossman og Hattie & Timperley sin forskning og teori vil kunne være med på å sikre studiens indre reliabilitet. Siden tilbakemeldinger i undervisningen er rimelig stabile, kan jeg anta at andre forskere ville kodet materialet på en liknende måte. Materialet er også i seg selv med på å øke reliabiliteten da nyanser i materialet lettere blir plukket opp når det er snakk om videomaterialet. Ytre reliabilitet går ut på om andre forskere hadde oppdaget det samme som meg, for eksempel hvorvidt de hadde sett de samme mønstrene. Kleven (2005, referert i Cohen et al., 2011, s 202-203) hevder forskeren kan stille seg tre spørsmål for å sikre studiens pålitelighet. Spørsmålene som følger, omhandler studiens konsistens, stabilitet og nøyaktighet.

1. Ville de samme observasjonene og tolkningene blitt gjort hvis observasjonene hadde blitt gjort ved et annet tidspunkt?

Som påpekt i innledningen har fokuset på og arbeidet med formativ vurdering økt de siste årene. Hadde jeg gjort en liknende undersøkelse i årene før Norge begynte å satse på vurdering for læring, kan det hende at jeg hadde fått andre resultater. På samme måte kan det

hende jeg hadde fått andre resultater om jeg gjennomførte undersøkelsen igjen noen år frem i tid, med tanke på at den nasjonale satsingen kunne vært enda mer innarbeidet enn hva den muligens er i dag. Om jeg hadde gjort den samme undersøkelsen i dag, men i andre klasserom ville jeg kanskje også fått andre resultater. I analysekapittelet påpeker jeg at tilbakemeldingene i undervisningen varierer ut ifra hvilken undervisningssituasjon tilbakemeldingene blir gitt i. Dette betyr at observasjonene vil kunne variere med tanke på hvordan det undervises. Det vil komme frem i analysekapittelet at det for eksempel vil være stor variasjon i om timen som observeres består av mye helklasseundervisning eller mye individuell jobbing.

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

Jeg påpekte under det første spørsmålet at jeg kunne fått andre resultater om jeg hadde observert andre timer på samme tid. Det optimale hadde vært om jeg hadde hatt tilgang på flere timer der elevene hadde vurdert læreren enten veldig godt eller veldig dårlig når det kommer til å gjøre undervisningen og tilbakemeldingene forståelig. Når det er sagt analyserer jeg flere undervisningstimer av de samme lærerne for at jeg skal kunne sikre en viss konsistens i det læreren gjør. Det faktum at det er liten variasjon i lærerens bruk av tilbakemeldinger i timene jeg har analysert, kan indikere at tilbakemeldingene i andre timer er ganske like. Videre kan det derfor tenkes at det ville blitt gjort noenlunde like observasjoner og tolkninger om jeg hadde gjort flere eller andre observasjoner på samme tid.

3. Ville en annen observatør/forsker, som jobber innenfor det samme teoretiske rammeverket, gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg?

I kapittel 3.3.1 viste jeg hvilken innvirkning jeg som forsker har på de tolkningene som blir gjort. Jeg beskrev også, i kapittel 3.3.2, videomaterialet som et datamateriale som kan observeres flere ganger. Spørsmålet er om en annen forsker hadde gjort de samme observasjonene og tolkningene som meg. Dette handler om i hvilken grad studien kan etterprøves. Med andre ord handler etterprøvbarehet om hvor sikre ”målingene” mine er. I studien har jeg foretatt målinger på nominalnivå gjennom å bruke koder og kategorier som utgangspunkt for analysene. Da jeg snakket om begrepsvaliditet så vi at tilfeldige målefeil kan være indikatorer på reliabilitetssvikt. Som nevnt foretar jeg en semistrukturert

observasjon. I tilknytning til dette vil observatørreliabilitet og sikkerheten i mine målinger være høyere enn om jeg hadde foretatt en ustrukturert observasjon.

4 Analyse

Oppgaven forsøker å finne svar på følgende problemstilling: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen?* Formålet med analysen av materialet er å svare på problemstillingen gjennom å undersøke forskningsspørsmålene som er stilt. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke typer muntlige tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?
2. I hvilke undervisningssituasjoner benyttes de ulike tilbakemeldingstypene?

Forskingsspørsmålene danner grunnlaget for analysen i dette kapittelet. Jeg ønsker ikke å gå systematisk gjennom alle timene, men har istedenfor valgt ut deler fra timene som er interessante for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å svare på det første forskningsspørsmålet, vil jeg undersøke hvilke typer tilbakemeldinger som finnes i disse timene ved å bruke kodene som ble beskrevet i tabell 3.4 i forrige kapittel. Analysen vil derfor innledes med en undersøkelse av muntlige tilbakemeldinger som finnes i materialet. Formålet med analysen vil først og fremst være å identifisere hvilke typer tilbakemeldinger som finnes i hvilke situasjoner. På denne måten vil det andre forskningsspørsmålet hjelpe meg med å gi et mer helhetlig bilde av tilbakemeldingsbruken i klasserommet. I teorikapittelet så vi at ulike typer tilbakemeldinger kan forekomme på ulike nivå. Ved å undersøke tilbakemeldingstype, tilbakemeldingsnivå og timing av tilbakemeldingene kan jeg se om det finnes tilbakemeldingsmønstre i materialet. De eventuelle mønstrene vil for eksempel kunne vise oss om gode tilbakemeldinger blir gitt under samme forutsetninger, eller om de eventuelt ikke gjør det.

4.1 Tilbakemeldingenes frekvens og fordeling

For å kunne si noe om et eventuelt mønster i materialet, vil jeg aller først se på hvilke tilbakemeldinger som finnes i de utvalgte undervisningstimene. Først etter at jeg har gjort det kan jeg undersøke hvilke tilbakemeldingstyper som gjentar seg, og som på den måten også kjennetegner og utgjør et mønster hos læreren i de aktuelle undervisningstimene. Siden forskningsspørsmål nummer en spør etter hvilke typer tilbakemeldinger som benyttes av lærerne, og hvor ofte de forekommer, vil jeg i det følgende presentere frekvensen av alle tilbakemeldingstypene og på hvilket nivå de forekommer. Jeg har valgt å slå sammen kodingene fra alle timene innenfor både skole A og B for å innledningsvis skape et mer

helhetlig bilde av tilbakemeldingene i studies datamateriale. I neste del av analysen vil jeg i større grad kommentere forskjellene mellom klasserommene ved å se på karakteristikk for hver av lærerne på skole A og B. Ved å legge sammen kodet materiale innenfor kategorien tilbakemeldinger får vi følgende resultat.

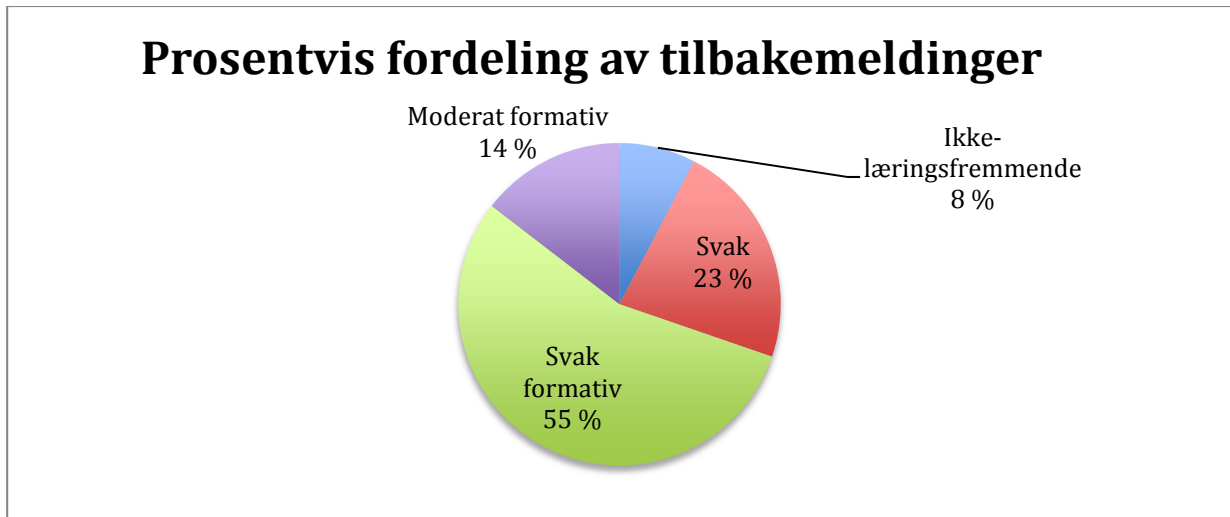


Diagram 4.1: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger, lærer.

Kakediagrammet viser hvordan kodene innenfor kategorien tilbakemeldinger fordeler seg prosentvis. Vi ser at det er de svakt formative tilbakemeldingene med 55% som dominerer tilbakemeldingene i de undersøkte undervisningstimene. De svake tilbakemeldingene ligger på andre plass med 23 %. Deretter følger de moderat formative tilbakemeldingene med 14% og de ikke-læringsfremmende tilbakemeldingene med 8%. I det følgende diagrammet vises frekvensen av tilbakemeldinger på skole A og B fordelt prosentvis på hvilket tilbakemeldingsnivå tilbakemeldingene blir gitt på.

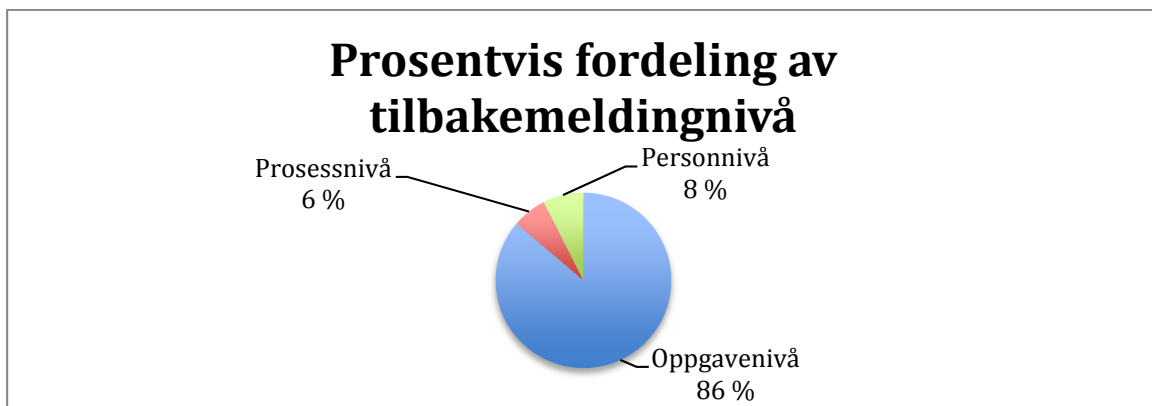


Diagram 4.2: Prosentvis fordeling av antall tilbakemeldinger på tilbakemeldingsnivå.

Diagram 4.2 viser at 86% av tilbakemeldingene som har blitt gitt i undervisningstimene på skole A og B blir gitt på oppgavenivå, mens tilvarende 8% og 6% blir gitt på person- og prosessnivå. Funnet bekrefter Hattie og Timperleys (2007) antakelse om at tilbakemeldinger på oppgavenivå er de vanligste. De tre følgende diagrammene viser hvordan de ulike tilbakemeldingene fordeler seg prosentvis mellom tilbakemeldingsnivåene, oppgavenivå, prosessnivå og personnivå jf. Hattie og Timperley (2007) på skole A og B.

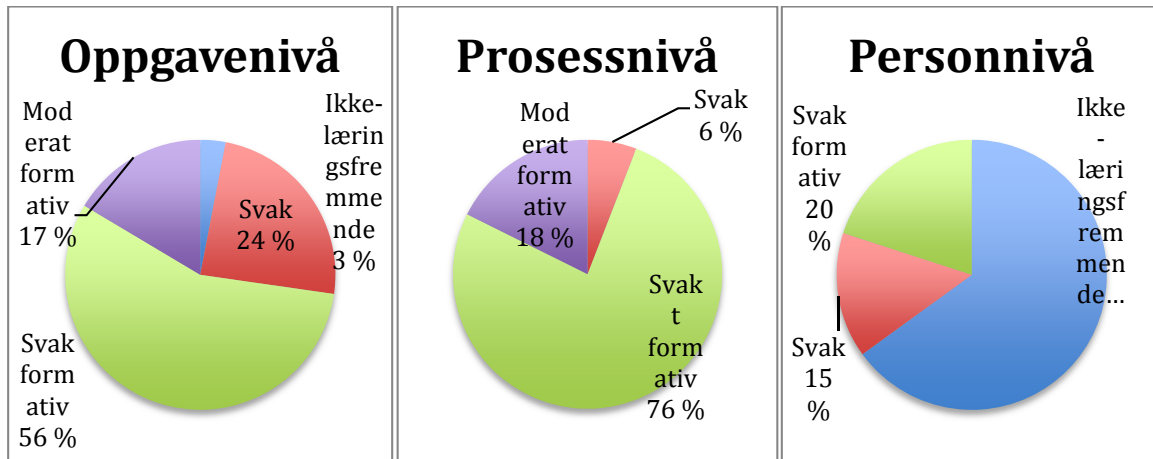


Diagram 4.3: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå.

Som vi ser i diagram 4.3, dominerer de svakt formative tilbakemeldingene på alle nivåer bortsett fra på personnivå. De moderat formative tilbakemeldingene forekommer kun på oppgave- og prosessnivå, mens ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger ikke forekommer på prosessnivå. Videre i analysen vil jeg se nærmere på tilbakemeldingenes frekvens og fordeling på hver av skolene. Jeg velger å strukturere resultatene på samme måte som jeg har gjort ovenfor, men vil i tillegg komme med eksempler i form av sitater for å vise hvordan de ulike tilbakemeldingene kan være. Etter å ha presentert analyseresultatene for hver av skolene, vil jeg bevege meg over på mitt andre forskningsspørsmål og gjøre en mer omfattende analyse for å avdekke eventuelle mønster i tilbakemeldingene hos de to lærerne.

4.2 Skole A

På skole A er Anne lærer. Videomaterialet fra denne skolen omfatter 2 timer og 51 minutter, som tilsvarer to dobbelttimer. Faget det blir undervist i er norsk. Klassen skal jobbe med å skrive et bokreferat, og deretter i grupper forberede en muntlig fremføring der gruppene tar utgangspunkt i ulike oppgaver tilknyttet boken elevene har skrevet referat fra. Jeg vil videre

presentere kort hvordan timene forløper seg, men vil videre i analysen ikke skille mellom timene.

Time en, skole A (1 t. 27 minutter)

Timen starter litt kaotisk, men elevene kommer etter hvert til ro. Anne starter timen med å snakke kort om forventninger for arbeidsøkten, og deler ut et ark til elevene med kompetansemålene fra læreplanen som kan relateres til det de skal jobbe med fremover i norsken. Anne forklarer elevene hva målene betyr, og knytter de til hva som skal skje videre i timen. Deretter går Anne gjennom alle oppgavene som er mulig å få når de etter hvert skal begynne å forberede den muntlige fremføringen. For hver oppgave kommer Anne med små tips til hva som kan gjøres for å besvare de ulike oppgavene. Underveis i gjennomgangen blir elevene spurt om hva de tror at kompetansemålene betyr. Anne gir elevene korte tilbakemeldinger underveis. Etter at de forskjellige oppgavemulighetene er gjennomgått får elevene utdelt et ark med vurderingskriterier for hvordan de skal bli vurdert på den muntlige fremføringen. Anne deler elevene inn i grupper og elevene finner gruppen sin. Resten av timen går med til å planlegge framføringen og skrive individuelle bokreferat. Anne går rundt i klasserommet og hjelper elevene.

Time to, skole A (1 t. 24 minutter)

Anne ønsker elevene god morgen og introduserer forventninger og mål for arbeidsøkten. Hun ber elevene sitte individuelt mens de skriver ned ideer for hvordan de kan fremføre. Elevene sitter og arbeider, mens Anne går rundt og hjelper. Etter femten minutter tar Anne er raskt oppsummering av mål og kriterier, samt noen tips til hvordan arbeidsprosessen kan settes i gang. Heretter arbeider elevene i grupper og planlegger den muntlige fremføringen mens Anne går rundt i klasserommet og hjelper de som ønsker det.

55 minutter ut i undervisningstimen overtar en assistent for Anne fordi Anne skal dele ut resultater på en prøve. Jeg har valgt å ikke ta med de siste 30 minuttene fra time to fordi det ikke er Anne som underviser.

4.2.1 Hvilke typer tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?

I det følgende vil jeg presentere tilbakemeldingenes frekvens og fordeling i Annes to dobbelttimer på samme måte som i delkapittel 4.1. I diagrammet nedenfor ser vi den prosentvise fordelingen av tilbakemeldingstyper på skole A.

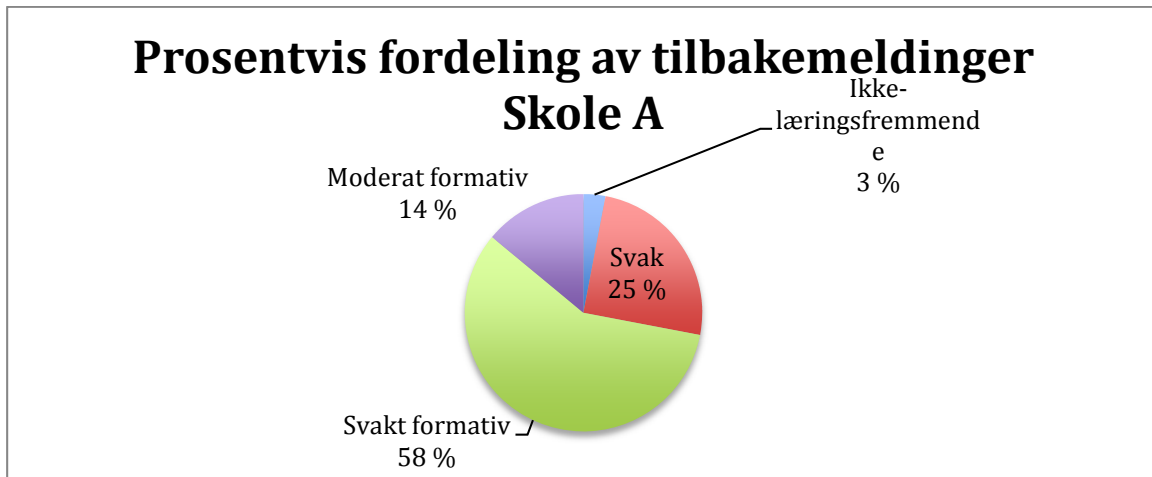


Diagram 4.4: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger ved skole A.

Ved skole A har Anne gitt totalt 100 tilbakemeldinger i løpet av to dobbelttimer i norsk. Prosentfordelingen i diagrammet ovenfor viser at 83% av tilbakemeldingene ved skole A gir elevene informasjon om arbeidet de gjør er riktig eller galt. Av disse gir 58% i tillegg en forklaring på hvorfor resultatet enten er riktig eller galt. 14% av tilbakemeldingene gir ytterligere spesifikke forslag til forbedring, mens de resterende 3% omfatter de ikke-læringsfremmende tilbakemeldingene. I de to neste diagrammene vil jeg presentere frekvensen og fordelingen av kategorien tilbakemeldingsnivå og deretter presentere den prosentvise fordelingen av tilbakemeldingstyper innenfor hvert av tilbakemeldingsnivåene.



Diagram 4.5: Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå ved skole A.

Diagrammet ovenfor viser oss at Anne i all hovedsak gir tilbakemeldinger på oppgavenivå jf. Hattie og Timperleys (2007). Dette betyr at Annes tilbakemeldinger i liten grad kan overføres til andre oppgaver elevene skal løse. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er typiske trekk ved tilbakemeldinger på oppgavenivå at de gir informasjon om hvorvidt en oppgave er løst riktig eller galt. Tilbakemeldinger på oppgavenivå ber i tillegg ofte eleven om å finne det riktige svaret, som vil si at tilbakemeldinger på dette nivået ofte er spesifikke og av korrigerende karakter og derfor vanskelig å overføre til andre situasjoner. Den høye prosentandelen av tilbakemeldinger på oppgavenivå synes logisk sett i sammenheng med hvilke typer tilbakemeldinger Anne gir hyppigst. Et eksempel på en tilbakemelding som er typisk for Anne er en tilbakemelding som er svakt formativ gitt på oppgavenivå.

[00:09:36.27] Anne: Eh, også står det, det til slutt der at det skal være tilpasset ulike mottakere. Hva betyr det? Ja?

[00:10:01.21] Elev: Du skal tenke på det at det er forskjellige folk som skal se på. Tilpasse de du skal fremføre for.

[00:10:10.17] Anne: Ja! Helt riktig. Du må tilpasse deg dem du skal fremføre for. Dem som er mottakere. Og når dere skal fremføre så skal dere fremføre for meg og resten av klassen. Da er det vi som er mottakere, og da må dere tenke på det.

Her ser vi et eksempel på en tilbakemelding som bekrefter at elevens svar er riktig.

Tilbakemeldingen er blitt kodet som svak formativ fordi Anne i tillegg til å bekrefte at svaret er riktig kommer med en ytterligere forklaring på elevens svar. Videre vil en tilbakemelding som blir kodet som svak kunne se slik ut:

[00:08:36.11] Elev: Vi leser sånn at vi skjønner det vi leser.

[00:08:40.29] Anne: Ja.

I denne tilbakemeldingen er det ingen annen informasjon enn en bekreftelse på at eleven har svart riktig. Videre vil jeg presentere den prosentvise fordelingen av tilbakemeldinger innenfor tilbakemeldingsnivåene.

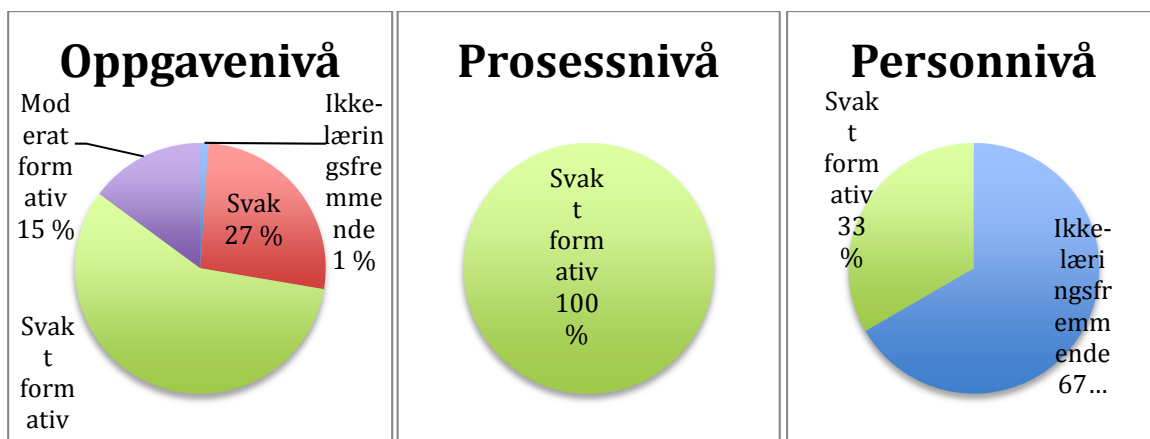


Diagram 4.6: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå ved skole A.

Diagram 4.6 viser oss at Anne gir svakt formative tilbakemeldinger på alle nivå. Når vi vet at Anne totalt har gitt 100 tilbakemeldinger, kan vi ved å se på diagram 4.5 resonere oss frem til at Anne gir 3 tilbakemeldinger på både prosessnivå og personnivå. Siden Annes tilbakemeldinger domineres av svakt formative tilbakemeldinger, er det ikke overraskende at de tre tilbakemeldingene på prosessnivå også er svakt formative. På personnivå er det gitt to ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger og en svakt formativ. Som beskrevet i delkapittel 2.4.4 er det mest vanlig at tilbakemeldinger på personnivå vil havne innenfor kategorien ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger. Tilbakemeldingen på personnivå som er kodet til svakt formativ vil jeg forklare nærmere. I situasjonen der Anne gir denne tilbakemeldingen har hun hatt en lengre samtale med en gruppe elever som skal skrive ny slutt på boken de har lest. Tilbakemeldingen er den avsluttende tilbakemeldingen i samtalen og kommer etter en moderat formativ tilbakemelding gitt på oppgavenivå.

[00:22:56.13] **Anne:** ... Men det dere må gjøre først og fremst, det er jo å være forfattere og skrive ny slutt.

[00:23:14.10] **Elev 1:** Det har jeg gjort.

[00:23:14.10] **Anne:** Det har du gjort.

[00:23:16.06] **Elev 1:** Jeg har et forslag.

[00:23:16.16] **Elev 2:** Jeg og har et forslag

[00:23:17.10] **Anne:** Det har dere forslag på, da må dere bare prate sammen. Supert, dere er kjempebra i gang.

Fordi dette er den siste tilbakemeldingen i en lenger tilbakemeldingssekvens der diskusjonen har handlet om hvordan oppgaven skal løses har tilbakemeldingen blitt kodet til svakt formativ fordi Anne gir konkrete tips til hva elevene må gjøre. I hovedsak er tilbakemeldingen tilknyttet et oppgavenivå, men fordi Anne avslutter med å henvende seg direkte til elevene blir tilbakemeldingen også gitt på personnivå. Om Annes avsluttende

kommentar hadde kommet for seg selv hadde den blitt kodet som en ikke-læringsfremmende tilbakemelding, men fordi den kommer i kombinasjon med resten, er den altså blitt kodet til en svakt formativ tilbakemelding på både oppgave- og personnivå.

De resterende 94 tilbakemeldingene blir gitt på oppgavenivå. Her får vi bekreftet at den mest vanlige tilbakemeldingen hos Anne er svakt formativ, gitt på oppgavenivå. For å kunne undersøke nærmere hva som er typisk for Annes tilbakemeldinger vil jeg videre bevege meg over til mitt andre forskningsspørsmål: *I hvilke undervisningssituasjoner benyttes muntlig tilbakemeldinger?* Her vil jeg fokusere på hvilke tilbakemeldinger som er typiske for de ulike undervisningssituasjonene.

4.2.2 I hvilke undervisningssituasjoner benyttes muntlige tilbakemeldinger?

I tabell 3.4 er analysens kodingsmanual presentert. I kategorien timing har jeg valgt å skille mellom tre koder for å sortere ut hvilke type situasjoner en tilbakemelding blir gitt i. De tre kodene er laget underveis i transkriberingsprosessen og tar utgangspunkt i det jeg har sett i videomaterialet. Jeg skiller mellom tilbakemeldinger som gis underveis i helklasseundervisning, som gis når en elev spør om hjelp og som gis automatisk av læreren. For å gi et helhetlig bilde vil jeg presentere frekvensen av de tre kodene og deretter gå mer systematisk gjennom materialet.

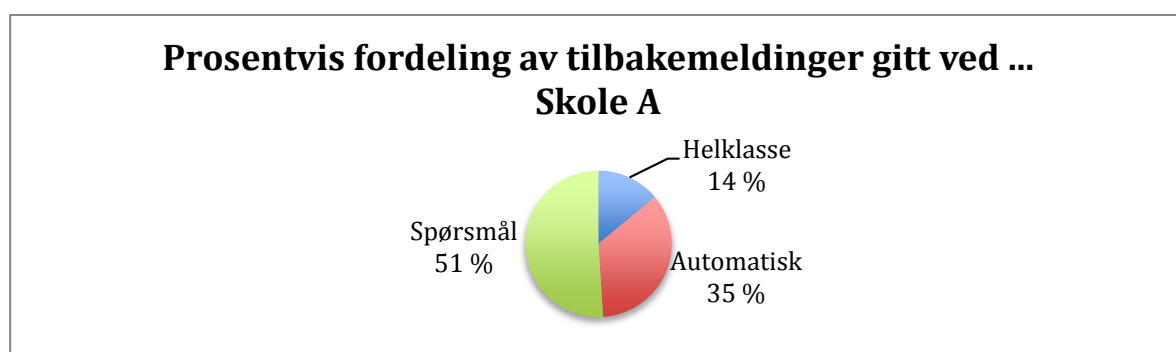


Diagram 4.7: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger gitt ved helklasseundervisning, spørsmål om hjelp eller automatisk hjelp på skole A.

Diagrammet ovenfor viser oss i hvilke undervisningssituasjoner Anne har gitt flest tilbakemeldinger. Vi kan se at Anne i 51% av tilfellene har gitt tilbakemeldinger til elevene i situasjoner der elevene selv har spurt om hjelp. Grunnene til dette kan være mange, og jeg vil i kapittel fem problematisere dette ved å sammenlikne Anne og Berits fra skole B sine

resultater. Diagrammet viser videre at Anne gir færrest tilbakemeldinger ved helklasseundervisning. Ved første blick kan dette resultatet bli tolket feil. Dette kan imidlertid forklares ved timenes innhold og elevenes arbeidsform. I de aktuelle timene fra skole A har det foregått svært lite helklasseundervisning fordi elevene jobber med gruppearbeid. Av denne grunnen kunne resultatet blitt annerledes dersom Annes klasse hadde jobbet med noe som hadde krevd mer helklasseundervisning. Av den grunn er det ikke umulig å forestille seg at forekomsten av tilbakemeldinger i de tre ulike situasjonene vil variere ut i fra undervisningstimens utforming og innhold. Jeg vil hente opp denne diskusjonen i kapittel fem. Videre vil jeg presentere analysene fra skole B før jeg går over i den andre delen av analysen hvor jeg skal kartlegge eventuelle mønstre i Annes og Berits tilbakemeldinger. I del to av analysen vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i de tre undervisningssituasjonene jeg skiller mellom for å se om det er karakteristikk ved tilbakemeldingene som er typiske i de tre ulike situasjonene.

4.3 Skole B

På skole B er Berit lærer. Videomaterialet på skole B omfatter 3 timer og 7 minutter som tilsvarer to dobbelttimer. Faget det blir undervist i er norsk. Klassen skal jobbe med å skrive bokomtale av en selvvalgt bok. Jeg vil videre presentere kort hvordan timene forløper seg. Timene på skole B er delt inn slik at de har en trettiminuttersøkt tidlig på dagen og en lenger timesøkt senere på dagen. Dette vil si at det i det følgende vil bli kontekstualisert fire undervisningsøkter. Jeg vil ikke skille mellom øktene videre i analysen.

Time en, skole B (36 min)

Berit presenterer mål for timen og forklarer klassen at de skal svare på et spørreskjema i forbindelse med at de blir filmet. Når de er ferdige skal de lese i biblioteksboken sin slik at de kan forberede seg til neste time hvor de skal begynne å skrive bokanmeldelse. Berit henviser til neste arbeidsøkt den samme dagen og forklarer hvordan elevene skal lese og forberede seg best mulig. Underveis i timen går Berit rundt og noterer seg hvilken bok elevene skal skrive bokanmeldelse om. Timen avsluttes med at Berit gjentar hva som skal jobbes med i neste time.

Time to, skole B (1 t. 4 minutter)

Berit starter timen med å presentere hva som skal gjøres. Hun forbereder elevene på at de nå skal inn i en planleggingsfase før de skal begynne å skrive. Elevene får utdelt to ark som de skal benytte seg av i planleggingen. Elevene får lese litt på arket før Berit begynner å presentere kompetansemålene. Berit knytter kompetansemålene til at det snart er tentamen og at dette er en viktige øvelse frem mot dette. Videre går Berit gjennom det som står på arket og forklarer kompetansemålene ytterligere mens hun refererer til hvordan arbeidet med bokanmeldelsen kan knyttes til dette. Berit avslutter med å lede opp til en diskusjon mellom læringspartnerne om hva slags type tekst de nå er i ferd med å skulle skrive. Berit og klassen går igjennom tankene i plenum. Resten av timen går med til selvstendig planlegging, mens Berit går rundt i klasserommet og hjelper elevene.

Time tre, skole B (32 minutter)

Elevene har vært på skoletur dagen før og Berit begynner timen med å høre litt om hvordan det var på tur. Når klassen har kommet til ro innleder Berit med å si hva arbeidet i norsken skal være denne timen, og timen senere samme dag. I denne timen skal elevene lese et leserinnlegg og svare på spørsmål tilknyttet leserinnlegget. Berit leser høyt og ber elevene følge godt med. Etterpå sitter elevene sammen med læringspartneren sin for å snakke om teksten de nettopp har lest. Berit går rundt og lytter til hva som diskuteres og svarer på spørsmål fra elevene. Det er flere av elevene som lurere på det samme, og Berit gjør en avklaring i plenum før læringspartnerne fortsetter arbeidet. De siste fem minuttene av timen går Berit gjennom oppgavespørsmålene høyt i plenum for å gi tilbakemeldinger på elevenes tanker omkring og tolkning av leserinnlegget.

Time fire, skole B (55 minutter)

Timen starter med at Berit ber elevene ta frem skriveboka, målarket og disposisjon- og planleggingsark. Deretter ber hun elevene om å hente hver sin PC slik at de kan begynne å skrive. Hele undervisningstimen går med til at elevene sitter å arbeider individuelt mens Berit går rundt og veileder elevene i prosessen. Når timen avsluttes sier Berit at elevene kan dele utkastet på skyen hvis de vil ha en ekstra tilbakemelding før endelig innlevering.

4.3.1 Hvilke typer tilbakemeldinger blir brukt og hvor ofte blir de brukt?

I det følgende vil jeg presentere de samme diagrammene som er blitt presentert i kapittel 4.1 og delkapittel 4.2.1 for å beskrive Berits tilbakemeldinger.

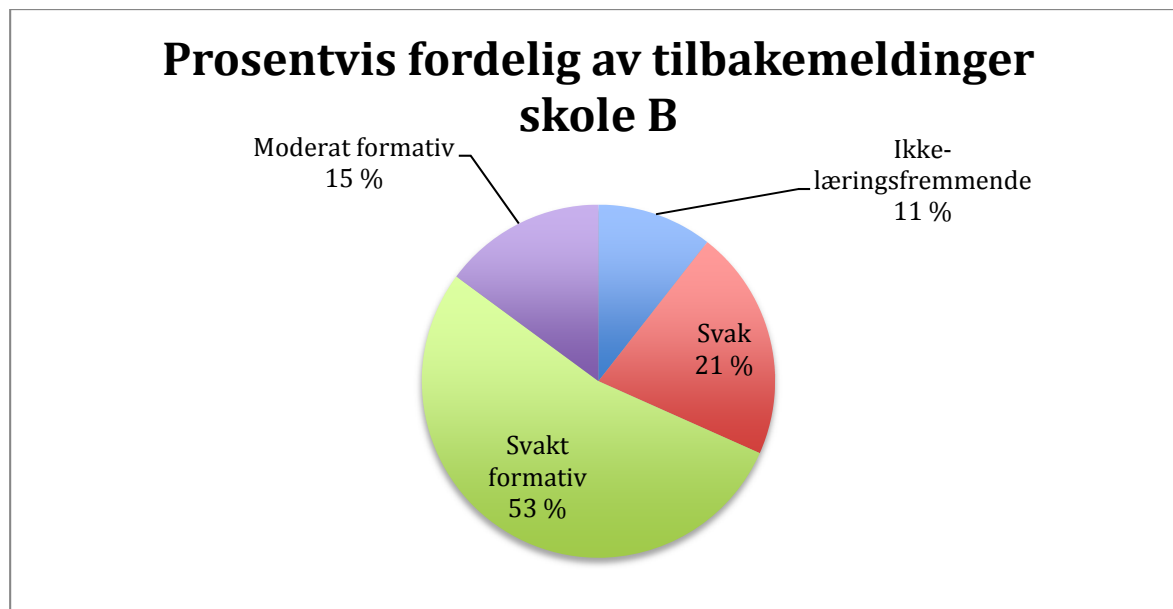


Diagram 4.8: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger ved skole B.

Ved skole B har Berit gitt totalt 161 tilbakemeldinger i løpet av til sammen to dobbelttimer i norsk. Prosentfordelingen i diagrammet ovenfor viser at 68 % av Berits tilbakemeldinger er av formativ karakter. Dette betyr at Berit i stor grad gir tilbakemeldinger som kan bidra til å lukke diskrepansen i elevenes kunnskap og bidra til mer effektiv læring jf. Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2008). Motsatt ser vi at 32 % av Berits tilbakemeldinger ikke er formative, der 21% kun gir informasjon om riktig eller galt svar på en oppgave og 11% er rosende kommentarer som ikke sier noe om kvaliteten på arbeidet elevene har gjort. Videre vil jeg presentere hvilket tilbakemeldingsnivå Berits tilbakemeldinger blir gitt på. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldingsnivået en viktig faktor å inkludere for å kunne si noe om hvor effektiv en tilbakemelding er med tanke på elevens læringsutbytte. I diagrammet nedenfor presenteres Berits tilbakemeldinger ved å vise hvilket nivå de er gitt på.

Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå skole B

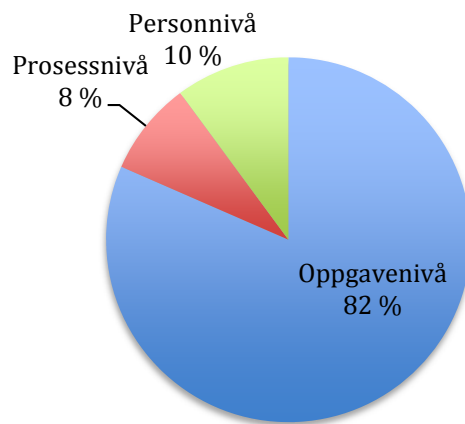


Diagram 4.9: Prosentvis fordeling av tilbakemeldingsnivå ved skole B.

Diagram 4.9 viser oss at Berit i likhet med Anne i all hovedsak gir tilbakemeldinger på oppgavenivå. Jf. Hattie og Timperley (2007) betyr dette at flesteparten av Berits tilbakemeldinger er vanskelig for elevene å overføre selv om de i utgangspunktet er formative. Tilbakemeldinger på prosessnivå er derimot enklere å kunne overføre til andre læringssituasjoner fordi de i mindre grad er knyttet direkte til oppgavens svar. Tilbakemeldinger på prosessnivå kan ifølge Hattie og Timperley (2007) kjennetegnes ved at de viser til strategier eleven kan benytte seg av i oppgaveløsning. På denne måten henter og leder læreren eleven videre i arbeidsprosessen. For å forklare dette nærmere vil jeg vise til en sekvens fra time to i Berit sin klasse.

[00:32:06.18] Elev: Hva mener du med den her?

[00:32:06.18] Berit: Over hvor lang tid strekker handlingen seg? Er det liksom over ett år, er det noen uker fra starter til det slutter...

[00:32:17.16] Elev: Åja

[00:32:19.29] Berit: Der kan jeg godt tenke meg at den foregår over maks noen uker. Du får bla igjennom [boken] og se hvor lang tid du tror selv.

Tilbakemeldingssekvensen ovenfor er kodet som en tilbakemelding som gis både på oppgavenivå og prosessnivå. Første del av Berits tilbakemelding er forklarende og knyttet spesifikt til boken eleven har lest, mens den avsluttes med at Berit foreslår at man kan bla igjennom boken for å finne svaret på det eleven lurer på. Utover dette ser vi av diagram 4.9 at dette ikke er en typisk tilbakemelding i Berit sitt tilfelle. I likhet med Anne gir også Berit

flest svakt formative tilbakemeldinger og flest tilbakemeldinger på oppgavenivå. Forskjellen mellom dem er at Berits tilbakemeldinger er preget av litt større variasjon når det kommer til hvilke tilbakemeldingstyper som forekommer på de ulike nivåene. I diagrammet nedenfor blir fordelingen presentert.

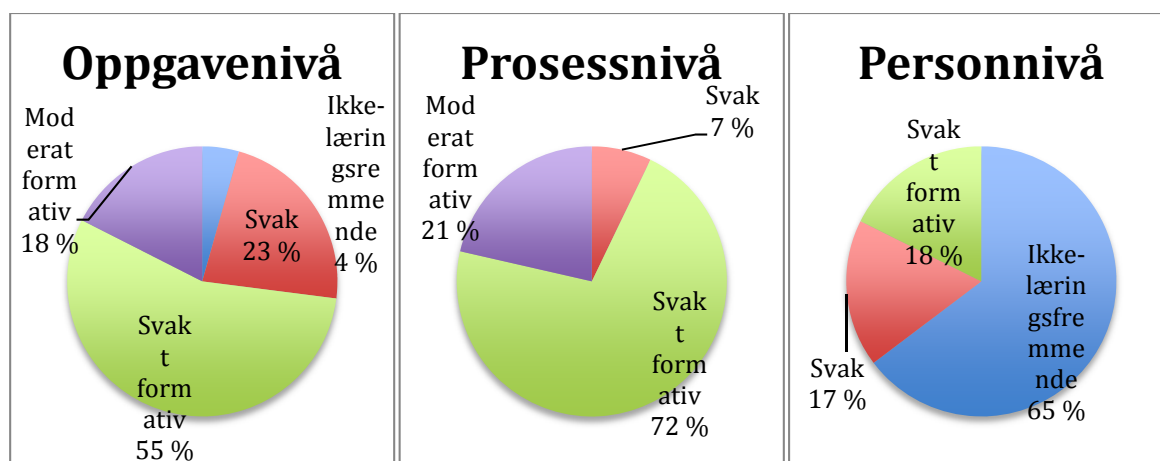


Diagram 4.10: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og personnivå ved skole B.

Sammenliknet med Anne ser vi at fordelingen av tilbakemeldingstypene på oppgavenivå er relativt lik, men Berit skiller seg noe ut når det kommer til de to andre tilbakemeldingsnivåene. Vi kan se at både svake tilbakemeldinger og svakt formative tilbakemeldinger blir gitt på alle tre nivå. En av tilbakemeldingssekvensene på prosessnivå som stikker seg ut er tilbakemeldingen som er svak. Når Hattie og Timperley (2007) forklarer at tilbakemeldinger på prosessnivå lettere kan overføres til andre oppgaver, kan det fremstå som rart at en tilbakemelding som ikke er formativ allikevel kan bli gitt på et prosessnivå. Min kodingsmanual er ikke bare inspirert av Hattie og Timperley og derfor blir ikke materialet kodet på lik måte. Jeg vil trekke frem tilbakemeldingssekvensen og forklare den ytterligere. Tilbakemeldingen gis til en elev som spør om hen kan gå å hente PC-en sin for å begynne å skrive. Eleven mener selv at hen er ferdig med å fylle ut planleggingsarket for oppgaven. Sekvensen er hentet fra time to på skole B.

[00:50:48.20] Elev: Skal jeg hente PC-en?

[00:50:50.18] Berit: Det er en del punkter her som du ikke har skrevet noe på enda som jeg vil at du skal tenke gjennom før du begynner.

Fordi oppgaven eleven er i gang med å løse er direkte knyttet til prosessen Berit ønsker at elevene skal gjennomgå før de begynner å skrive selve oppgaven, er tilbakemeldingen kodet

som en tilbakemelding gitt på prosessnivå. Men, siden Berit ikke gir eleven noen forklaring på hva som verken var riktig eller galt ved arbeidet eleven hadde gjort, men kun sier at eleven må svare på alle punktene, er tilbakemeldingen kodet som svak.

I diagrammet som viser fordelingen av tilbakemeldinger som er gitt på oppgavenivå er det også en litt uforventet utstikker. Her viser resultatene at Berit gir en ikke-læringsfremmende tilbakemelding på oppgavenivå. Tidligere har jeg påpekt at den typiske ikke-læringsfremmende tilbakemeldingen vil bli gitt på personnivå, men i denne sammenhengen avslutter Berit en lenger tilbakemeldingssekvens med en kort ikke-læringsfremmende tilbakemelding. Tilbakemeldingen blir gitt mens eleven svarer på et spørsmål som Berit har stilt. Sekvensen er fra time to.

[00:30:07.25] **Berit:** Som er viktige personer

[00:30:07.25] **Elev:** ...og faren og søsteren og sånne sære ting

[00:30:13.13] **Berit:** men, ja. Flott!

Eksempelet viser at Berit sitt 'flott' er en respons på elevens svar tilknyttet oppgaven og ikke direkte tilknyttet eleven personlig. I henhold til min kodingsmanual må en tilbakemelding på personnivå rettes direkte mot en person i form av 'du er flink' eller 'nå jobber du bra', av denne grunn kan ikke tilbakemeldingen i eksempelet tilknyttes personnivå. I eksempelet over er tilbakemeldingen blitt kodet isolert for seg selv, dette gjør at konteksten rundt tilbakemeldingen forsvinner til en viss grad, men jeg får til gjengjeld kodet ut hver enkelt tilbakemelding som blir gitt. I neste delkapittel vil derimot konteksten rundt tilbakemeldingene være avgjørende når jeg ønsker å se på eventuelle mønstre i Berit sine tilbakemeldinger. For å gjøre dette vil jeg på samme måte som i analysedelen tilknyttet skole A, skille mellom undervisningssituasjonene som ble presentert under 4.2.2.

4.3.2 I hvilke undervisningssituasjoner benyttes muntlige tilbakemeldinger?

Diagrammet nedenfor viser fordelingen av kodene i kategorien timing. På samme måte som i analysen av Annes tilbakemeldinger på skole A er Berits fordeling presentert nedenfor. Diagrammet er også her presentert for å gi et helhetlig bilde av fordelingen av tilbakemeldingene til Berit. På denne måten kan vi se om Anne og Berit skiller seg fra hverandre eller om de er relativt like.

Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger gitt ved ... Skole B

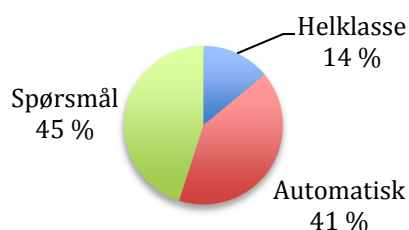


Diagram 4.11: Prosentvis fordeling av tilbakemeldinger gitt ved helklasseundervisning, spørsmål om hjelp eller automatisk hjelp på skole B.

Diagram 4.11 viser oss at Berit i likhet med Anne gir flest tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp tilknyttet arbeidet de gjør. Videre ser vi at 41% av Berit sine tilbakemeldinger blir gitt i situasjoner der Berit selv oppsøker elevene for å hjelpe dem. Til sist er det tilbakemeldinger som blir gitt underveis i helklasseundervisningen, der 14% av Berit sine tilbakemeldinger er blitt gitt. Både Anne og Berit gir færrest tilbakemeldinger i helklassesituasjoner, i delkapittel 4.2.2 trakk jeg frem at dette er et resultat som kan feiltolkes. Det kan feiltolkes på den måten at verken Anne eller Berit er særlig flinke til å gi tilbakemeldinger når det foregår helklasseundervisning. Derfor er det viktig å påpeke at det i det aktuelle datamateriale i liten grad forekommer helklasseundervisning og at dette påvirker hvor mange tilbakemeldinger både Anne og Berit har hatt mulighet til å gi i denne undervisningssituasjonen. Som allerede påpekt i 4.2.2 er det sannsynlig å tenke seg at fordelingen vil variere med tanke på hva det undervises i og hvilke arbeidsmetoder læreren legger opp til. I og med at det jobbes på tilnærmet lik måte i undervisningstimene på skole A og B danner de et godt sammenlikningsgrunnlag for diskusjonen jeg vil ha i kapittel fem. Jeg vil i det følgende gå over i del to av analysen hvor jeg undersøker om det finnes mønstre i tilbakemeldingene Anne og Berit gir. I denne delen tar jeg for meg både Anne og Berit sine tilbakemeldinger slik at jeg underveis vil kunne sammenlikne dem. Ved å sammenlikne har jeg muligheten til å oppdage eventuelle fellesmønstre for tilbakemeldingene som gis. I tillegg vil jeg kunne trekke frem ulikheter som vil diskuteres nærmere i kapittel fem. Diskusjonen vil basere seg på hva som kan bidra til de eventuelle ulikhetene mellom Anne og Berit med den faktoren i bakgrunn at skolene er plukket ut med den hensikten de er, som beskrevet i 3.4.3. Ved å legge vekt på sammenlikning i diskusjonen vil jeg kunne få frem nyanser i analysens funn som ikke kommer frem i dette kapittelet.

4.4 Tilbakemeldingsmønster

I denne delen av analysen vil jeg ta utgangspunkt i et sett hypoteser jeg har utformet. Etter å ha sett gjennom og transkribert videomaterialet, gjorde jeg meg opp noen tanker om hva som er typisk for tilbakemeldingene i datamaterialet. Jeg har på bakgrunn av dette utledet noen hypoteser om et eventuelt mønster for tilbakemeldingene. Et av formålene er å finne ut om situasjonene tilbakemeldingene blir gitt i kan gi oss noen forventning om hva slags tilbakemelding som kommer. Denne måten å arbeide på samsvarer med fasene i tematisk analyse som beskrevet i kapittel 3.4.5 og 3.4.6.

For å skape et helhetlig bilde av Anne og Berits timing av tilbakemeldinger vil jeg presentere frekvensen av tilbakemeldingstypene fordelt mellom situasjonene de blir gitt i. Fordeling blir presentert i tabell 4.1 og 4.2 nedenfor og viser oss hvor mange tilfeller av hver tilbakemeldingstype som forekommer i hver av de tre definerte undervisningssituasjonene.

	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Totalt	Fordelt på X tilbakemeldinger ⁷
Spørsmål om hjelp	1	15	27	8	51	25
Automatisk hjelp	2	5	23	5	35	11
Helklasse		5	8	1	14	10
Totalt	3	25	58	14	100	46

Tabell 4.1: Fordeling av tilbakemeldingstyper skole A.

	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Totalt	Fordelt på X tilbakemeldinger ⁸
Spørsmål om hjelp	3	15	39	16	73	36
Automatisk hjelp	11	13	37	5	66	42

⁷ Fullstendig oversikt over hele tilbakemeldinger på skole A ligger som vedlegg C.

⁸ Fullstendig oversikt over hele tilbakemeldinger på skole B ligger som vedlegg D.

Helklasse	3	5	11	3	22	16
Totalt	17	33	87	24	161	94

Tabell 4.2: Fordeling av tilbakemeldingstyper skole B.

Helt til høyre i tabellen vises det hvor mange hele tilbakemeldinger Anne og Berit har gitt. Med hele tilbakemeldinger menes hele tilbakemeldingssekvenser mellom en lærer og en elev. Disse sekvensene består ofte av mer enn en tilbakemelding. Et av formålene med denne delen av analysen er å undersøke om det finnes mønstre i måten Anne og Berit gir tilbakemeldinger på i de ulike situasjonene. I kapittel fem vil jeg som nevnt diskutere hvorfor og hvordan Anne og Berit kan ha eventuelt like eller ulike mønstre. For meg står følgende mønstre frem i tilbakemeldingene i datamaterialet:

1. *Det gis oftere moderat formative tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp.*
2. *Ved spørsmål om hjelp er flertallet av tilbakemeldingssekvensene lengre enn en tilbakemelding.*
3. *Ved automatisk hjelp er flertallet av tilbakemeldingene bare en tilbakemelding.*
4. *Ved helklasseundervisning gis det sjeldent tilbakemeldinger av høyere kvalitet enn svakt formative.*
5. *I tilbakemeldingssituasjoner hvor læreren benytter seg av avklarende og/eller ledende spørsmål vil påfølgende tilbakemelding med stor sannsynlighet være formativ.*

I det følgende vil jeg ta for meg hver hypotese og undersøke hvordan Anne og Berits tilbakemeldinger stemmer overens med hypotesene jeg har satt opp ovenfor. Siden hypotesene er utformet på bakgrunn av hele datamaterialet vil hypotesene bli bekreftet eller avkreftet på ulike måter av Anne og Berit.

4.4.1 Det gis oftere moderat formative tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp

Det første mønsteret består i at moderat formative tilbakemeldinger i større grad blir benyttet i tilbakemeldingssituasjoner der elevene spør om hjelp enn i andre situasjoner. I diagram 4.1 er det vist at gruppen moderat formative tilbakemeldinger utgjør henholdsvis 15% av alle tilbakemeldingene som gis ved både Skole A og B. Av resultatene som er presentert i kapittel

4.2.1 kommer det frem at 14% av Annes tilbakemeldinger er moderat formative. Tilsvarende kommer det frem i kapittel 4.3.1 at 15% av Berit sine tilbakemeldinger er moderat formative. Dette viser at den prosentvise frekvensen av moderat formative tilbakemeldinger er tilnærmet lik for Anne og Berit, men om vi ser på fordelingen av tilbakemeldinger som er presentert i tabell 4.1 og tabell 4.2 ser vi at bildet blir litt annerledes, fordi antall gitte tilbakemeldinger for Anne og Berit er ulikt. Tabellene viser at det totalt sett gis flest tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp. Vi ser også at det er i den samme situasjonen det gis flest moderat formative tilbakemeldinger på begge skolene, men at Berit gir en del flere tilbakemeldinger enn hva Anne gjør.

Mønsteret bekreftes av Berit på skole B. Ved å se nærmere på hele tilbakemeldingssekvenser i situasjonene der elevene spør læreren om hjelp finner jeg at fjorten av trettiseks hele tilbakemeldinger som gis i situasjoner der elevene spør om hjelp inneholder en moderat formativ tilbakemelding. Sammenliknet med tilbakemeldinger som gis automatisk av læreren finner jeg at fire av førtito hele tilbakemeldinger inneholder en moderat formativ tilbakemelding.

På skole A der Anne er lærer finner jeg at seks av tjuefem hele tilbakemeldinger inneholder en moderat formativ tilbakemelding ved spørsmål om hjelp, mens tre av elleve hele tilbakemeldinger ved automatisk hjelp inneholder en moderat formativ tilbakemelding. Resultatene fra skole A bekrefter derfor ikke det første mønsteret.

4.4.2 Ved spørsmål om hjelp er flertallet av tilbakemeldingssekvensene lengre enn en tilbakemelding

Det andre mønsteret går ut på en antagelse om at de hele tilbakemeldingene som gis når elevene spør om hjelp, jevnt over vil inneholde mer enn en tilbakemelding. Ved å telle antall tilbakemeldinger i tabelloversikten i vedlegg C finner jeg at elleve av tjuefem hele tilbakemeldinger ved skole A er lengre enn en tilbakemelding. Dette betyr at Anne avkrefter mønsteret i min hypotese om at tilbakemeldingssekvensene som finner sted ved spørsmål om hjelp ofte inneholder mer enn en tilbakemelding. Ved skole B finner jeg at tyve av trettiseks hele tilbakemeldinger er lenger enn en tilbakemelding. Dette betyr at Berit bekrefter mønsteret i hypotesen. Ved å legge resultatene inn i SPSS får jeg resultatene presentert på følgende måte.

Tilbakemelding * Skole Crosstabulation

			Skole		Total
			Anne	Berit	
Tilbakemelding	Bare en	Count	14	16	30
		Expected Count	12.3	17.7	30.0
		Residual	1.7	-1.7	
	Lenger enn en	Count	11	20	31
		Expected Count	12.7	18.3	31.0
		Residual	-1.7	1.7	
Total	Count	25	36	61	
	Expected Count	25.0	36.0	61.0	

Tabell 4.3: Krysstabulering av tilbakemeldinger gitt ved spørsmål om hjelp.

Med utgangspunkt i resultatene i tabell 4.3 har jeg foretatt en signifikanstest for å se om det er noen signifikant forskjell mellom Anne og Berits resultater. Nullhypotesen lyder følgende: Det er ingen forskjell mellom Anne og Berits lengde på hele tilbakemeldinger ved spørsmål om hjelp. Alternativ hypotese vil følgelig være at det er en forskjell. Ved å kjøre en signifikanstest i SPSS får jeg følgende resultater.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.788 ^a	1	.375		
Continuity Correction ^b	.394	1	.530		
Likelihood Ratio	.790	1	.374		
Fisher's Exact Test				.440	.265
Linear-by-Linear Association	.775	1	.379		
N of Valid Cases	61				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.30.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabell 4.4: Chi-square test av tilbakemeldinger gitt ved spørsmål om hjelp.

Tabell 4.4 forteller oss at det ikke er noen signifikant forskjell mellom lengden på Anne og Berits tilbakemeldinger ved spørsmål om hjelp. Forskjellen er ikke signifikant fordi $0.788 < 3.841$. 3.841 er den kritiske t-verdien når frihetsgradene er lik 1 og det valgte signifikansnivået er lik 0.05. Dette betyr at selv om Berit bekrefter mønsteret i hypotesen er ikke forskjellen mellom Anne og Berit stor nok til at den er signifikant.

4.4.3 Ved automatisk hjelp er flertallet av tilbakemeldingene bare en tilbakemelding

Tredje hypotese går ut på et mønster der de hele tilbakemeldingene ved automatisk hjelp oftest bare er en tilbakemelding. Ved å telle antall tilbakemeldinger i tabelloversikten i vedlegg C og D finner jeg at begge skolene bekrefter min hypotese. På skole A er seks av elleve hele tilbakemeldinger bare en tilbakemelding. På skole B finner jeg at tjuufem av førtito hele tilbakemeldinger også bare er en tilbakemelding. Dette vil si at over halvparten av de hele tilbakemeldingene som gis ved automatisk hjelp på både skole A og B bare inneholder en tilbakemelding. Ved å legge resultatene inn i SPSS får jeg resultatene presentert på følgende måte.

Tilbakemelding * Skole Crosstabulation

			Skole		Total
			Anne	Berit	
Tilbakemelding	Bare en	Count	6	25	31
		Expected Count	6.4	24.6	31.0
		Residual	-.4	.4	
	Flere enn en	Count	5	17	22
		Expected Count	4.6	17.4	22.0
		Residual	.4	-.4	
Total	Count	11	42	53	
	Expected Count	11.0	42.0	53.0	

Tabell 4.5: Krysstabulering av tilbakemeldinger gitt ved automatisk hjelp.

På samme måte som resultatene under 4.4.2 har jeg foretatt en signifikanstest av resultatene for å se om det er en betydelig forskjell mellom Anne og Berit. Jeg foretar signifikanstestene fordi formålet med diskusjonen i kapittel fem er å sammenlikne Anne og Berit.

Nullhypotesen lyder: Det er ingen forskjell mellom Anne og Berits tilbakemeldinger ved automatisk hjelp. Alternativ hypotese er følgelig at det vil være en forskjell mellom Anne og Berit. Resultatene av signifikanstesten er presentert i tabell 4.5 nedenfor.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.089 ^a	1	.765		
Continuity Correction ^b	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.088	1	.766		
Fisher's Exact Test				1.000	.513
Linear-by-Linear Association	.087	1	.768		
N of Valid Cases	53				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.57.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabell 4.6: Chi-square test av tilbakemeldinger gitt ved automatisk hjelp.

Med frihetsgrader lik 1 og valg signifikansnivå lik 0.05, tilsvarende signifikans på 5% vil den kritiske verdien være lik 3.841. Fordi $0.089 < 3.841$ beholdes nullhypotesen og konklusjonen er at det heller ikke her er noen signifikant forskjell mellom Anne og Berits tilbakemeldinger i situasjoner med automatisk hjelp.

4.4.4 Ved helklasseundervisning gis det sjeldent tilbakemeldinger av høyere kvalitet enn svakt formative

Mønsteret i den fjerde hypotesen består av hvilke typer tilbakemeldinger som blir gitt underveis i helklasseundervisning. Ved skole A gir Anne ti hele tilbakemeldinger ved helklasseundervisning. Av disse ti er det kun en tilbakemelding som er moderat formativ. Anne bekrefter dermed mønsteret. Den ene moderat formative tilbakemeldingen Anne gir, gis etter at flere elever har spurt om hjelp tilknyttet det samme. Anne gir tips på tavlen til alle elevene. Sett i sammenheng med det første mønsteret kan vi tenke oss at Anne sparer inn tid ved å ta opp spørsmålet i plenum på tavla istedenfor å hjelpe elevene en etter en.

[00:41:55.02] Anne: Ehm, Hvordan man skal starte et sånt referat. Et referat er jo et kortfatta sammendrag. Eh, og det var da, også husker dere at vi snakka om at du skal være usynlig, at du ikke skal bruke jeg-form. Du skal ikke skrive jeg-form, du skal vise til forfatter eller det du refererer fra. Eh, det skal være en overskrift, og overskriften blir jo her da referat fra Pitbull-Terje går amok. ... (Anne skriver på tavla) Referat fra Pitbull-Terje går amok. Eh, også kunne du starte med en, eh, litt informasjon. Pitbull-Terje er skrevet av, han heter Endre Lund Eriksen, og den boka kom ut i 2002. Og da. Boka handler. Også kommer det du da vil skrive, det boka handler om. Det er en måte å starte på.

Ved skole B gir Berit seksten hele tilbakemeldinger ved helklasseundervisning. Av disse seksten inneholder tre hele tilbakemeldinger en moderat formativ tilbakemelding. Berits moderat formative tilbakemeldinger kommer helt til slutt i begge helklassesekvensene som finner sted. Disse har et oppsummerende preg og jeg tolker de som avsluttende tilbakemeldinger fra Berit sin side i et forsøk på å ramme inn diskusjonen som nettopp har vært.

[00:24:20.17] Berit: mm, flott. Det var mange som hadde vært inne på det der med hva slags bok man hadde lest, jeg skjønner det at det ble misforstått, men skjønner dere litt hvor jeg vill? At når dere skriver en tekst så skal den og være både reflekterende og argumenterende for dere skal komme med deres egne tanker også skal dere argumentere for det. ... Men jeg vil jo si at teksten også er informativ. Hvorfor er den teksten dere skriver informativ? Hva er det man informerer om?

[00:25:07.09] **Elev:** Ehm, man informerer jo om hvordan boka er og hva man synes om den og ja.

[00:25:22.08] **Berit:** Ja. Informasjon om handlinga. Der kan dere ikke finne på så mye. Kan ikke reflektere så mye heller, der må dere bare forholde dere til handlinga, ganske så objektivt. Flott. Nå skal vi gå over til planleggingsarket ... Nå vil jeg at dere ser på innholdet, prøver å notere noen stikkord sånn at dere husker innholdet så godt som mulig.

Vi ser her at verken Anne eller Berit gir moderat formative tilbakemeldinger underveis i gjennomgangen av oppgaver i plenum, men at de avslutningsvis benytter dem på forskjellige måter. Typisk for både Annes og Berits tilbakemeldinger i helklassesituasjoner er at de er korte. Dette kan komme av at helklassesituasjonene er preget av en gjennomgang av hva alle elevene har svart på en oppgave, og at læreren ikke tar seg tid til å gi tilbakemeldinger utover å bekrefte og gi en forklaring på et eventuelt galt eller riktig svar.

4.4.5 I tilbakemeldingssituasjoner hvor læreren benytter seg av avklarende og/eller ledende spørsmål vil påfølgende tilbakemelding med stor sannsynlighet være formativ

Det femte mønsteret baserer seg på at hvis læreren stiller avklarende og ledende spørsmål som del av den hele tilbakemeldingen, vil man kunne forvente at det med stor sannsynlighet kommer en tilbakemelding av formativ karakter. Berit bekrefter mønsteret da nitten av tjueen hele tilbakemeldinger består av en formativ tilbakemelding sammen med et ledende og/eller avklarende spørsmål.

[00:54:22.01] **Berit:** Ja, med mer. Interessant. Tenk litt igjennom hva slags personlighet de personene har. Hva syns du om han?

[00:54:36.19] **Elev:** Han?

[00:54:37.08] **Berit:** ja, er han snill?

[00:54:37.20] **Elev:** Ja, han er sånn rolig, også er det broren hans som er litt som han Onkel Skrue.

[00:54:47.29] **Berit:** Skjønner. Rik?

[00:54:51.28] **Elev:** Ja, så har han en fetter som er liksom ikke så smart.

[00:54:55.27] **Berit:** Litt som Donald Duck da eller?

[00:54:56.16] **Elev:** Ja

[00:54:56.17] **Berit:** Ja. Det kan du jo ha noe om, når du har om personene. Ikke sant, at du sammenlikner litt sånn hvis det ligner litt på Disney. Ja, kult.

Her starter Berit med å gi en svakt formativ tilbakemelding for deretter å lede eleven i riktig retning av svaret hun ønsker. Hun bekrefter elevens svar med et ”ja”, og gir dermed en svak

tilbakemelding, men følger opp med et avklarende spørsmål på det eleven sier videre, før hun avslutter med en moderat formativ tilbakemelding hvor hun kommer med et spesifikt tips angående hvor og hvordan eleven kan løse deler av oppgaven.

I Annes tilfelle er det vanskelig å avgjøre om hun bidrar til å bekrefte mønsteret i hypotesen eller ikke, da Anne benytter seg av ledende eller avklarende spørsmål i kun tre tilbakemeldingssituasjoner. I to av situasjonene er tilbakemeldingen av formativ karakter, men fordi situasjonene bare oppstår tre ganger kan jeg ikke generalisere på samme måte som hos Berit. Gjennom transkripsjonsprosessen har det kommet frem at Anne i situasjoner der det kunne vært naturlig å stille et ledende spørsmål, heller har gitt elevene riktig svar, fremfor å gi elevene mulighet til å svare. For eksempel etter en gjennomgang i plenum er det tydelig at elevene ikke har kommet frem til svaret Anne er ute etter. Hun avslutter sekvensen med å si:

[00:08:39.17] Anne: Men nå, hvis jeg skal ha en tolkende opplesning for, på en måte, for dere da, da har jo jeg et publikum og det er jo en slags framføring ikke sant? Og da er det, eh, ehm, det er at du skal fortelle en historie, eller lese en tekst eller deklamere et dikt eller noe sånt. Det som er viktig det er at det, ehm, det krever litt mer da, du må leve deg inn i teksten. Den skal få et sånt personlig tilsnitt. Da har man en tolkende opplesning. ... Rollespill? Hva er det for noe?

I tillegg til å gi elevene rett svar, går Anne rett over til å spørre om noe nytt, uten å forsikre seg om at elevene har forstått hva hun nettopp forklarte. I diskusjonen vil jeg forsøke å knytte dette opp mot at Anne oftest gir tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp.

4.5 Sammenfatning av kapitlet

I analysen har jeg presentert frekvensen og fordelingen av tilbakemeldingene i studiens materiale. Resultatene viser at Berit totalt sett gir flere tilbakemeldinger enn hva Anne gjør. Berit gir en større andel moderat formative tilbakemeldinger enn Anne, men hun gir også en større andel ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger. Når det gjelder svake og svakt formative tilbakemeldinger er det små marginer som skiller Anne og Berit. I kapittel 4.4.2 og 4.4.3 har jeg i tillegg vist at forskjellen mellom Anne og Berit når det kommer til tilbakemeldinger som gis i situasjoner ved spørsmål om hjelp og ved automatisk hjelp ikke er signifikant. At det ikke er noen signifikant forskjell mellom Anne og Berit er et interessant funn siden jeg i starten av prosessen hadde forventet å finne en forskjell. Jeg forventet at det ville være en forskjell med tanke på at Anne og Berit var lærerne som hadde blitt vurdert som

henholdsvis dårligst og best på spørsmålene jeg plukket ut som relevante fra spørreskjemaet tilknyttet LISA-studien. Jeg vil videre ta med meg funnene til oppgavens diskusjon, hvor jeg vil ta for meg og diskutere spørsmål som har dukket opp underveis.

5 Diskusjon

Kapittelet er delt inn i to hoveddeler. I den første delen tar jeg for meg del en av analysen, hvor jeg i hovedsak så på skole A og skole B hver for seg. Jeg vil i denne delen sammenlikne funnene fra skolene og diskutere de opp mot formålet med utvelgelsen av klasserommene, som beskrevet i kapittel 3.4.3, om studiens utvalg. Samtidig som jeg diskuterer eventuelle årsaker til likheter og ulikheter mellom Anne og Berit vil jeg i tillegg trekke linjer tilbake til litteraturen presentert i kapittel to for å vise hvordan mine funn plasserer seg blant eksisterende empirisk forskning på feltet. I den andre delen vil jeg trekke frem og diskutere hvorfor tilbakemeldingene i helklasseundervisning viser seg å være svakere enn i andre undervisningssituasjoner og om lengden på de hele tilbakemeldingene påvirkes av undervisningssituasjonen. Videre vil jeg kort reflektere over om andre koder og kategorier kunne fanget nyansene mellom Anne og Berit på en bedre måte. Avslutningsvis kommer jeg med noen tanker i forbindelse med fagspesifikk forankring til tilbakemeldinger, og om jeg ville gjort andre funn om jeg observert undervisning i andre fag enn norsk.

5.1 Anne vs. Berit

Avslutningsvis i kapittel to presenterte jeg en tabell som gir en oppsummering av hvordan lærere kan benytte seg av formativ vurdering i klasserommet. Tilknyttet spørsmålet 'hvor skal jeg?' jf. Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2008) benytter både Anne og Berit seg av alle fire observerbare elementer. Elementene er tilknyttet mål for timen og handler kort sagt om å klargjøre vurderingsgrunnlaget for elevene. Dette kan ytterligere presiseres med henvisning til forskrift til Opplæringslova (2009) § 3-1 der det blir presisert at elevene skal få kjennskap til hva de skal lære som et mål for undervisningen. Både Anne og Berit klargjør hva som skal læres i starten av undervisningstimene ved å benytte seg av formulerte kompetansemål fra Kunnskapsløftet som er av relevans for arbeidet som skal jobbes med i timen. I tillegg presenterer begge kriterier for god måloppnåelse. På dette punktet er det altså svært lite som skiller de to lærerne fra hverandre. Sadler (1989, s. 121) viser til at kriteriene for opplæringsens mål bidrar til at elevene kan vurdere egen læreprosess. Tilsvarende vil også lærerne kunne vurdere elevenes kunnskapstilegnelse. Her ser vi at både Sadler (1989) og Black og Wiliam (2008) viser til at kriteriebasert vurderingspraksis kan bidra til å fremme elevenes selvstendighet i læreprosessen. Når det gjelder spørsmålene tilknyttet 'hvor er jeg?' og 'hvordan skal jeg?' er det derimot en større variasjon mellom

Anne og Berit. Her omhandler de observerbare elementene selve tilbakemeldingen.

I første del av analysen så vi at Anne gir henholdsvis 100 tilbakemeldinger og at Berit gir henholdsvis 161 tilbakemeldinger. Flertallet av både Anne og Berits tilbakemeldinger gis på det Hattie og Timperley (2007) refererer til som oppgavenivå. Funnet er ikke overraskende da tilbakemeldinger på dette nivået anses som mest vanlig. Basert på Hattie og Timperleys beskrivelse av tilbakemeldinger på oppgavenivå er det heller ikke overraskende at de svake og de svakt formative tilbakemeldingene utgjør størst prosentdel av tilbakemeldingene som gis. Positivt er det at flertallet av tilbakemeldingene er å regne som formative. Dette betyr at en stor andel av tilbakemeldingene med større sannsynlighet vil kunne være av overføringsverdi for elevene, selv om de er gitt på et oppgavenivå, slik Hattie og Timperley (2007) trekker frem i sin forklaring. Vi ser her at Anne og Berit bekrefter funnene som er funnet i tidligere forskning. Videre i kapittelet vil jeg gå nærmere inn på ulikhetene mellom Anne og Berit. I analysedelen har jeg påpekt at ulikhetene mellom Anne og Berit er der, men at de er såpass små at de ikke kan regnes som signifikante. I det store bilde betyr dette at jeg ikke kan gjøre noen store generaliseringer når det kommer til å uttale meg om den ene er bedre enn den andre, men det er allikevel nyanser mellom dem som kan være interessant å ta med seg videre. Jeg vil se på nyansene ved å trekke inn elevenes svar på spørreskjemaet fra LISA-prosjektet.

Underveis i skriveprosessen har jeg hele tiden hatt i bakhodet at elevene i klasserommene på skole A og B har vurdert læreren sin ulikt på spørreskjemaet de har svart på i forbindelse med LISA-studien. Av alle lærerne som er blitt filmet er Anne den læreren som kom dårligst ut og Berit den som kom best ut. Allerede her har jeg ved hjelp fra elevene fått konstatert et skille mellom Anne og Berit. Underveis i forskningsprosessen har jeg vært på jakt etter forklaringer på hvorfor elevene på skole A mener at Anne ikke er flink til å sjekke om alle elevene har forstått det som undervises i. Kan det være derfor over halvparten av Annes tilbakemeldinger gis når elevene spør om hjelp?

5.1.1 Hvorfor kommer Anne dårligst ut på spørreskjemaet?

Gamlem og Smith (2013) trekker blant annet frem at elevene foretrekker å få tilbakemeldinger i samtale med læreren fordi det åpner opp for muligheten til at de kan stille spørsmål. I kapittel 4.4.5 trakk jeg frem at Anne i liten grad benytter seg av avklarende og

ledende spørsmål. I kodingsmanualen er avklarende og ledende spørsmål satt opp som to koder for å nærmere kunne vise om det etableres en kommunikasjon mellom lærer og elev når tilbakemeldingssituasjonene finner sted. Ved at Anne ikke legger opp til å etablere denne kommunikasjonen blir det vanskeligere for Anne å diagnostisere elevenes aktuelle utviklingsnivå, og følgelig blir tilbakemeldingene mindre effektive. Black og Wiliam (2008) anser denne kommunikasjonen som en forutsetning for at læreren skal kunne gi en tilbakemelding elevene kan relatere seg til. Ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (2006) er det lærerens ansvar å kontrollere denne læringsprosessen. Dette kan være en av forklaringene på at elevene til Anne vurderer henne dårlig på spørsmålene; 'læreren sjekker at vi har forstått', 'vi får nyttige kommentarer på oppgavene våre slik at vi forstår hva vi har gjort feil' og 'kommentarene jeg får på arbeidet mitt hjelper meg til å forstå hvordan jeg skal forbedre meg'. Ifølge § 3-11 i Forskrift til Opplæringslova (2009) skal tilbakemeldinger bidra til å fremme læring hos elevene. Som en konsekvens av dette må læreren tilpasse tilbakemeldingene samt undervisningen på bakgrunn av informasjonen de får om elevenes læreprosess. Sett i sammenheng med at Sadler (1989) hevder at det er elevens eget ansvar å minke diskrepansen i kunnskapen, blir lærernes tilbakemeldinger et viktig hjelpemiddel for at eleven skal kunne utvikle evnen til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring.

Gamlem og Smith (2013) trekker også frem at elevene foretrekker tilbakemeldinger som kommuniserer en klar vei videre og som anerkjenner arbeidet og prestasjonene de har gjort. Fra funnene sine trekker de også frem at tilbakemeldinger som ikke anses som nyttige av elevene kan bidra til å skape irritasjon og frustrasjon. I funnene fra Annes klasserom kommer det frem at Anne ofte gir elevene det riktige svaret selv om det i utgangspunktet kanskje ikke var det elevene spurte om. Som for eksempel her:

[00:34:35.04] Anne: Hvordan går det med dere. Hvilken oppgave har dere igjen a?

[00:34:37.03] Elev: Toern.

[00:34:37.03] Anne: budskap, tema, ja.

[00:34:38.03] Elev: Ja. Hva er det vi liksom skal si om det?

[00:35:27.14] Anne: Eh, hvis du tenker på assa budskap, eh tema, skal finne hva forfatteren vil si med boka. Blant annet at, det er jo. Den setter ting i perspektiv om hvor slemme dem egentlig er mot han, for her har du Terje ikkesant som kommer da. Han har det ikke bra hjemme, samtidig som han ikke har det bra på skolen heller ... Faren hans er jo alkoholiker og har heller, tar seg heller ikke av sønnen sin. Så det handler jo egentlig littegranne om omsorgssvikt. Det handler det om. Voksne som ikke klarer å stille opp.

I eksempelet ser vi at Anne forteller elevene hva hun selv tenker at boken handler om uten at Anne svarer på hva elevene spør om, og hvordan elevene kan begynne arbeidet med oppgaven. Basert på Gamlem og Smiths funn vil jeg anta at elevene ikke vil anse denne tilbakemeldingen som nyttig, da den verken kommuniserer en klar vei videre eller anerkjenner elevenes eventuelle forslag. I denne situasjonen får ikke elevene kommet med noen forslag fordi Anne ikke legger opp til det, og dermed får Anne heller ingen mulighet til å tilpasse tilbakemeldingen til elevene. Dette er nært knyttet opp mot elevenes behov for å føle seg forstått og for å kunne forstå. Ordet forståelse går igjen i alle de utvalgte spørsmålene fra spørreskjemaet som elevene har vurdert Anne på. Dette bringer meg over til neste spørsmål som har dukket opp underveis.

Funnene fra min studie viser at Anne ofte gir tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp. Hvis vi sammenlikner den prosentvise fordelingen av tilbakemeldinger hos Anne og Berit ser vi at Anne har en større andel tilbakemeldinger gitt i spørsmålssituasjon enn hva Berit har. Med tanke på hva som allerede er diskutert i tilknytning til bruk av spørsmål skapes det her et viktig skille mellom Anne og Berit. Jeg tror at elevene til Anne stiller spørsmål ofte fordi de ikke alltid forstår hva Anne mener. Jeg vil forklare hvorfor. I den første hypotesen som ble presentert i kapittel 4.4.1 påstår jeg at det oftere gis moderat formative tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp. Påstanden inneholder en antakelse om at tilbakemeldinger som gis når elevene spør om hjelp lettere åpner opp for bruk av avklarende og ledende spørsmål og derfor i større grad enn i andre situasjoner åpner opp for en kommunikasjon mellom lærer og elev. I kapittel 4.4.1. viser jeg til at Anne ikke bekrefter mønsteret i min hypotese. Dette kan henge sammen med at Anne heller ikke bekrefter den siste hypotesen som tar for seg at avklarende og ledende spørsmål med stor sannsynlighet vil lede opp mot en formativ tilbakemelding. Funnene i Annes tilbakemeldinger viser mot at hun fremfor å gi elevene tid til å reflektere over svaret, heller gir elevene riktig svar og at tilbakemeldingene dermed ikke i stor nok grad blir tilpasset eleven på en slik måte at den oppfattes som relevant. Slemmen (2009) påpeker at å stille spørsmål som fremmer refleksjon kan gi læreren mulighet til å sjekke om elevene er på rett vei eller ikke, og på bakgrunn av dette justere undervisningen til elevenes forståelse. Dette er et grunnprinsipp innen formativ vurdering som blir påpekt av blant annet Hattie (2009). Wilson (2014) bekrefter med funn i sin doktorgradsavhandling at elever opplever at de lærer bedre når lærerne innretter tilbakemeldingene sine etter hva elevene forstår. Dette er også med på å bidra til økt innsats og motivasjon for læring. Carnell (2000) påpeker at denne dialogen lar eleven ta ansvar for

egen læring fremfor at læreren skal ha hele ansvaret. På denne måten kan dialog mellom lærer og elev i tilbakemeldingssituasjoner bidra til at det typiske hierarkiske forholdet mellom lærer og elev brytes ned og at selvregulering hos eleven utvikles. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) støtter oppunder dette der de blant annet trekker frem dialog som en av forutsetningene for utvikling av selvregulert læring.

På bakgrunn av dette kan den eventuelle forklaringen på hvorfor Anne kommer dårligst ut på spørreskjemaet være at hun i for liten grad legger til rette for at elevenes forståelse legger grunnlaget for tilbakemeldingene som gis. Dette kan sees på som uheldig i situasjonene der elevene faktisk ønsker hjelp og kan, som Gamlem og Smith (2013) påpeker, skape irritasjon og frustrasjon hos eleven. Motsatt vil jeg videre se på mulige forklaringer på hvorfor Berit kommer best ut på LISA sitt spørreskjema.

5.1.2 Hvorfor kommer Berit best ut på spørreskjemaet?

Fra analyseresultatene av Berits tilbakemeldinger vil jeg særlig trekke frem to punkter som kan ha vært utslagsgivende på elevenes bedømmelse av Berit. Til forskjell fra Anne benytter Berit seg oftere av ledende og avklarende spørsmål i tilbakemeldingssituasjoner. Situasjonene finner oftest sted i situasjoner der elevene spør om hjelp, men forekommer også ved automatisk hjelp. I kapittel 4.4.5 er det vist at Berit bekrefter hypotesen om at ledende og avklarende spørsmål med stor sannsynlighet vil lede mot en formativ tilbakemelding. Berit bekrefter også at det oftere gis moderat formative tilbakemeldinger i situasjoner der elevene spør om hjelp. Om vi ser disse to hypotesene under ett, er det slik at Berit gir flest formative tilbakemeldinger når elevene spør om hjelp, i tillegg til at hun ofte benytter seg av ledende og avklarende spørsmål i disse situasjonene. Basert på argumentasjonen i delkapittel 5.1.1 kan man derfor anta at Berits tilbakemeldinger, i større grad enn Annes, tar utgangspunkt i elevens forståelse og at tilbakemeldingene derfor oppfattes som nyttige og relevante for eleven. Selv om denne forklaringen peker i retning av at Berits tilbakemeldinger kan se ut til å være med effektive enn Annes med tanke på læring må man fortsatt ta høyde for hva Sadler (1989) påpeker. Det er eleven selv som må gjøre endringene slik at de blir bedre, men læreren kan være med på å påvirke denne prosessen ved å anerkjenne og forsterke elevenes prestasjoner.

Jeg kan ikke med sikkerhet si at Berits tilbakemeldinger i større grad tar utgangspunkt i elevens forståelse og egne mål fordi studiens datamateriale ikke gir meg mulighet til å innhente den typen informasjon. Men basert på Gamlem og Smith (2013) sine funn om elevers syn på tilbakemeldinger og Hattie (2009), Black og Wiliam (2008), Slemmens (2009) referanser til at lærerens spørsmål er en viktig faktor i formativ vurdering er det ikke usannsynlig om Berits tilbakemeldinger gir elevene et bedre utgangspunkt enn hva som gjelder Annes. Resultatene fra spørreskjemaet til LISA-prosjektet er også med på støtte dette.

Gamlem og Smith (2013) viser til at elever foretrekker tilbakemeldinger som også anerkjenner deres prestasjoner. Jeg velger å se på prestasjoner som noe personavhengig og velger derfor å se de i sammenheng med Hattie og Timperleys (2007) tilbakemeldinger på personnivå. Tilbakemeldinger gitt på personnivå karakteriseres ifølge Hattie og Timperley (2007) som tilbakemeldinger rettet direkte mot personens innsats, og påpeker at tilbakemeldinger på dette nivået er minst støttende for læring. De presiserer at man allikevel må skille mellom tilbakemeldinger på personnivå som kommer alene og som kommer i kombinasjon med tilbakemeldinger på andre nivå. I kodingsmanualen er det tilbakemeldingene som kodes som ikke-læringsfremmende som i hovedsak forekommer på personnivå. I kapittel fire har jeg forklart hvorfor eventuelle avvik i kodingen har forekommet. Avvikene er med på å nyansere bildet man i utgangspunktet har av den typiske tilbakemeldingen på personnivå. Som Hattie og Timperley (2007) påpeker er disse tilbakemeldingene minst støttende for læring, men i kombinasjon med andre tilbakemeldinger behøver ikke tilbakemeldinger på personnivå nødvendigvis å være noe negativt.

Berit gir tilbakemeldinger på personnivå i større grad enn hva Anne gjør. Noen ganger kommer de helt alene, men andre ganger som et supplement til en lenger tilbakemelding som i eksempelet nedenfor:

[00:30:11.28] Berit: Ikkesant. Hovedpersonen, ehm ”en av guttene i vennegjengen som er hovedpersonen var ikke på skolen” ikkesant, for da skjønner vi hvem HAN er. Sånn ja, det ser mye bedre ut. Flott, ellers så syns jeg det var kjempebra, du hadde jo så, vært så flink til store bokstaver.

Her ser vi at Berit blander inn en tilbakemelding på personnivå sammen med en tilbakemelding som er på oppgavenivå. Det jeg ønsker å vise med dette eksempelet er at tilbakemeldinger på personnivå, kombinert med tilbakemeldinger på andre nivå kan virke

oppløftende på den totale tilbakemeldingen og dermed få en positiv effekt fremfor en tilbakemelding på personnivå som kommer helt alene slik som denne.

[00:47:13.13] Berit: Nå har du jobbet kjempebra, du har vært effektiv.

Her ser vi at skillet mellom tilbakemeldinger på personnivå som kommer alene, og som kommer sammen med tilbakemeldinger på de andre nivåene er viktig å få med seg. Om denne nyansen ikke trekkes frem kan Berits bruk av personrettede tilbakemeldinger tolkes som utelukkende negative, noe jeg har vist at den ikke er. Det kan tenkes at Berits positive bruk av tilbakemeldinger på personnivå er med på å anerkjenne elevenes prestasjoner, og kan derfor være med på å forklare hvorfor Berits elever vurderer henne godt. Sadler (1998) trekker frem at anerkjennende og rosende tilbakemeldinger kan forsterke effekten av den totale tilbakemeldingen og dermed kunne bidra til forbedring og motivasjon hos eleven. Dette er med på støtte opp under mine tolkninger om at ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger og tilbakemeldinger på personnivå kan være læringsfremmende i kombinasjon med flere tilbakemeldinger.

5.2 Svakere tilbakemeldinger ved helklasseundervisning?

Underveis i transkriberingen ble det tydelig at det ville være behov for å utvikle en egen kategori som undersøkte hvilken kontekst tilbakemeldingene ble gitt i. I kapittel fire viste jeg til at det i verken Anne eller Berits timer foregår særlig mye helklasseundervisning. Følgelig utgjør derfor andelen tilbakemeldinger gitt ved helklasseundervisning en liten del av tilbakemeldingene i materialet. Utvalget av tilbakemeldinger er ikke stort nok til at det er representativt for noen generalisering, men karakteristikken ved tilbakemeldingene som gis ved helklasseundervisning er veldig lik hos både Anne og Berit.

Så godt som alle tilbakemeldingene er på oppgavenivå og det gis sjeldent tilbakemeldinger av høyere kvalitet enn svakt formative. I kapittel 4.4.4 har jeg vist at både Anne og Berit bekrefter mønsteret i min hypotese om tilbakemeldinger i denne situasjonen. Spørsmålet er hva som kan være grunnen til at tilbakemeldinger ved helklasseundervisning er svakere? Helklasseundervisningen, slik jeg definerer den, er undervisning der læreren stiller, og elevene svarer på, spørsmål i plenum. Dette kan knyttes til det Black og Wiliam (2008) refererer til som I-R-E-struktur der klasseromskommunikasjonen er preget av en initiering fra

læreren, i dette tilfelle et spørsmål, etterfulgt av elevens respons, svaret på spørsmålet, etterfulgt av lærerens evaluering, i dette tilfellet sett på som tilbakemelding. Ut i fra mine funn ser det ut til at Anne og Berit i disse situasjonene benytter seg av korrigerende og bekreftende tilbakemeldinger på elevens svar, før de helt til slutt har en mer oppsummerende tilbakemelding basert på alle elevsvarene. Denne tilbakemeldingen er moderat formativ og på prosessnivå hos både Anne og Berit. Tilbakemeldingene vil følgelig derfor underveis ofte være vage og repeterende, slik jeg beskriver de svakt formative tilbakemeldingene. Jeg ser på dette som en metode for å holde klasseromsdialogen i gang fremfor å avslutte den med en gang en elev har svart riktig. Ved at læreren avventer å komme med løsningen lar hen flere elever få komme med sine tanker. Dette kan om mulig bidra til at flere elever føler seg hørt og anerkjent, slik Gamlem og Smith (2013) trekker frem at elever foretrekker.

Undervisningssituasjoner skapes på bakgrunn av ulike premisser og jeg tolker det som at både Anne og Berits premiss for samtale i helklasse er basert på et ønske om å skape en felles dialog mellom elevene i klasserommet. I denne situasjonen ser jeg derfor på det som positivt at verken Anne eller Berit legger opp til å gi spesifiserte tilbakemeldinger underveis i dialogen, men heller bringer den videre for å opprettholde dialogen. Tilbakemeldinger med konkrete forklaringer og spesifikke forslag om forbedring ville med stor sannsynlighet bidratt til at dialogen stoppet opp.

Her ser vi at de svakere tilbakemeldingene kan bli benyttet med positiv hensikt i helklasseundervisningen, og at karakteristikken ved tilbakemeldinger i denne situasjonen derfor skiller seg ut fra de andre tilbakemeldingene. Svaret på spørsmålet jeg tidligere stilte blir derfor at funnene fra studien viser at det gis svakere tilbakemeldinger ved helklasseundervisning, men at funn kan tyde på at dette gjøres med hensikt for å opprettholde dialogen mellom elever og lærer. Funnene viser at Anne og Berit i liten grad skiller seg fra hverandre i måten de benytter seg av tilbakemeldinger på ved helklasseundervisning.

5.3 Blir lengden på tilbakemeldingssekvensen påvirket av undervisningssituasjonen den gis i?

I siste del av analysen tar to av hypotesene mine utgangspunkt i at lengden på tilbakemeldingene er ulike i situasjonene der elevene spør om hjelp og i situasjonene der læreren gir automatisk hjelp. En signifikanstest viste at det ikke var noen signifikant forskjell mellom lengden på Anne og Berits tilbakemeldinger i noen av de to

tilbakemeldingssituasjonene. Det er allikevel en liten forskjell mellom Anne og Berit når det gjelder bekrefting og avkrefting av hypotesene i kapitlene 4.4.2 og 4.4.3.

Tallene for Anne avkrefter at flertallet av tilbakemeldingssekvensene ved spørsmål om hjelp er lengre enn en tilbakemelding, og de bekrefter at flertallet av de hele tilbakemeldingene som gis ved automatisk hjelp består av en tilbakemelding. I vedlegg C og E viser resultatene at flertallet av alle Annes hele tilbakemeldinger består av en tilbakemelding. Dette kan henge sammen med at Anne i liten grad benytter seg av ledende og avklarende spørsmål, som påpekt tidligere, og at tilbakemeldingssekvensene dermed ofte blir korte. Ved å foreta en signifikanstest av Annes tilbakemeldinger gitt i situasjonene, spørsmål om hjelp og automatisk hjelp viser det seg at det ikke er noen signifikant forskjell mellom lengden på tilbakemeldingene og i hvilken situasjon de er gitt i.⁹ Det er derfor ingen sammenheng mellom lengde og situasjon i Annes tilbakemeldingstilfeller.

Berit bekrefter mønsteret i begge hypotesene, som betyr at flertallet av de hele tilbakemeldingene hun gir ved spørsmål om hjelp består av mer enn en tilbakemelding og at flertallet av de hele tilbakemeldingene gitt ved automatisk hjelp bare består av en tilbakemelding. At Berit bekrefter hypotesen om tilbakemeldinger gitt ved spørsmål om hjelp, kan henge sammen med at Berit ofte benytter seg av ledende og avklarende spørsmål, og at hun dermed oftere har tilbakemeldingssituasjoner hvor dialogen mellom lærer og elev legger opp til at tilbakemeldingssekvensene består av flere tilbakemeldinger. Dette kan ha vært med på å påvirke elevenes vurdering av Anne, da dialogen mellom lærer og elev kan bidra til at eleven føler seg ivaretatt og sett. Selv om Anne bekrefter begge hypoteser har jeg likevel foretatt en signifikanstest for å se om sammenhengen mellom lengden på tilbakemeldinger og situasjonen den er gitt i er signifikant. Testen viser at sammenhengen ikke er signifikant på 5% nivå og det er derfor ingen sammenheng mellom lengde og situasjon i Berits tilbakemeldingstilfeller.¹⁰ Signifikanstestene jeg har gjennomført i denne studien viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom verken Anne eller Berit eller mellom Anne og Berits lengde på tilbakemeldinger ut ifra hvilken situasjon de blir gitt i.

⁹ Se vedlegg E for krysstabulering og chi-square tests av Anne.

¹⁰ Se vedlegg E for krysstabulering og chi-square tests av Berit.

5.4 Kunne andre kategorier og koder fanget opp nyansene mellom Anne og Berit bedre?

Kategoriene og kodene mine har gitt meg muligheten til å danne et helhetlig bilde av hvilke tilbakemeldinger Anne og Berit gir, hvor mange tilbakemeldinger som blir gitt og i hvilke undervisningssituasjoner de blir gitt. Observasjonene det har vært mulig å gjøre ved hjelp av kodene og kategoriene mine er i tråd med begge mine forskningsspørsmål, men siden forskningsspørsmålene mine har lagt opp til en kvantifisert analyse av resultatene, kan nyanser mellom Anne og Berit ha forsvunnet. I dette kapittelet har jeg forsøkt å trekke frem disse nyansene ved å ta utgangspunkt i måten utvalget mitt er gjort på. Andre koder og kategorier kunne kanskje hjulpet meg med å fange nyansene på en bedre måte, men for meg har det vært viktig å presentere frekvensene av tilbakemeldingstyper, tilbakemeldingsnivå og tilbakemeldingssituasjoner på den måten som er blitt gjort i kapittel fire. Denne problemstillingen bidrar til å belyse hvorfor kvalitative klasseromsstudier er viktige. Videodataene i studien har gitt meg muligheten til å fange konteksten rundt de ulike tilbakemeldingene og dermed har den kvalitative delen av studien komplementert resultatene mine der de kvantitative fremstillingene av resultatene ikke har fanget nyansene mellom Anne og Berit godt nok. I tilknytning til dette har kategorien timing vært avgjørende, da jeg har klart å få frem nyanser mellom Anne og Berit ved å se på hvilke tilbakemeldingstyper som brukes i mine tre definerte undervisningssituasjoner. Disse kodene ville ikke blitt en del av kodingsmanualen om jeg ikke hadde hatt muligheten til å se på videomaterialet flere ganger. I forbindelse med mulighetene for å gjøre andre observasjoner vil jeg helt til slutt trekke frem noen refleksjoner i tilknytning til om bruken av tilbakemeldinger kan sies å være fagspesifikk eller ikke.

5.5 Ville jeg gjort de samme observasjonene av tilbakemeldinger om det ble undervist i et annet fag?

Deler av studiens teoretiske grunnlag bygger på forskning gjort av Hattie og Timperley. Blant annet Sjøberg (2015) har gått ut og problematisert at det i Hatties forskning generaliseres på tvers av fag. Materialet i min studie er som nevnt hentet fra norskundervisning og det vil i denne sammenheng være naturlig å spørre seg om de samme metodene for effektive lærings- og vurderingsmetoder vil kunne benyttes på tvers av fag. Shulman (1987) viser til at om læreres undervisning skal være effektiv kreves det at læreren har dybdekunnskaper om

hvordan faget bør presenteres til de som skal lære. Han understreker at det må undervises slik at elever ikke bare lærer å vite, men at de også lærer å forstå. Lærerens pedagogiske kunnskap på dette området er ifølge Gudmundsdottir og Shulman (1987) det som gjør læreren til en lærer, og som skiller for eksempel en historielærer fra å være en historiker. Ifølge Shulman (1986) krever læringsprosessen at læreren transformerer sin fagspesifikke kunnskap slik at den blir hensiktsmessig for den spesifikke lærings situasjonen. På bakgrunn av dette kan man anta at den fagspesifikke kunnskapen påvirker den pedagogiske tilnærmingen og at effekten av de ulike lærings- og vurderingsmetodene vil variere fra fag til fag.

I tilknytning til min studie er det derfor relevant å trekke frem at mine funn kanskje i større grad vil være interessante for en norsklærer fremfor for eksempel en mattelærer eller en historielærer. Utover dette kan jeg anta at jeg sannsynligvis ikke ville sett den samme sammensetningen av tilbakemeldinger hvis materialet mitt var basert på andre undervisningsfag. Der Shulman (1987) påpeker at læreren må lære eleven å forstå, kan man antakeligvis argumentere for at utvikling av forståelse baserer seg på andre prinsipper i matematikkfaget enn hva det gjør i norskfaget. Jeg har i denne studien vist at måten Berit stiller spørsmål på legger til rette og åpner opp for en dialog mellom lærer og elev i tilbakemeldingssituasjonen. Jeg har argumentert for at Berits tilnærming til tilbakemeldinger i større grad enn Annes tilbakemeldinger legger opp til at elevene vil anse tilbakemeldingene som relevante. Men, ville elevene foretrukket en annen tilnærming til tilbakemeldingene i mattetimen? I norsktimene i mitt materiale har jeg sett tendenser til at Berits tilbakemeldinger åpner opp for refleksjon hos eleven, noe jeg ser på som naturlig da det nødvendigvis ikke alltid finnes et fasitsvar. I matematikk derimot kan man si at faget er preget av fasitsvar og det kan dermed være rimelig å anta at en tilbakemelding som åpner opp for refleksjon vil kunne oppfattes som forvirrende fremfor en mer spesifikk og korrigerende tilbakemelding. Slik sett vil kanskje ikke fokuset på dialog og spørsmål være like relevant for mattelærers tilbakemeldinger. I tillegg til dette kan man si at matematikkfaget sammenliknet med norskfaget i større grad er preget av raskere bekreftelser på at en oppgave er løst riktig. Basert på hva jeg har observert i mitt materiale kan norsk derimot sies å legge mer vekt på refleksjon og inneholder ofte mer vage svar på hva som er riktig og galt. Pòlya (1990) har blant annet utviklet fire steg for hvordan man løser matematiske problemer. Jeg har ikke klart å finne noe tilsvarende i norsk. Basert på dette vil det være naturlig å tenke seg at man ville observert andre tilbakemeldingsmønstre i for eksempel norsk og matematikk.

6 Avslutning

For å skape helhet og for å runde av denne masteroppgaven vil det være naturlig å se tilbake til begynnelsen, og til oppgavens problemstilling: *På hvilke måter inngår muntlige tilbakemeldinger fra læreren inn i undervisningen.* Jeg vil starte med å gi en kort oppsummering av hovedfunnene i tillegg til å konkludere med hva oppgaven i sin helhet har belyst. Deretter vil jeg, i samråd med tidligere forskning og teori, peke på hva som kan være interessant å forske videre på innenfor studier av muntlige tilbakemeldinger i klasserommet. Helt til slutt vil jeg trekke frem noen implikasjoner denne studien kan ha for praksisfeltet.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Denne masteroppgaven har hatt til formål å undersøke lærerens bruk av muntlige tilbakemeldinger i undervisningen. I analysen har jeg sett at lærerens bruk av tilbakemeldinger bærer preg av å være oppgaverettet og i stor grad svakt formativ. Jeg har ikke funnet bruk av sterkt formative tilbakemeldinger, noe jeg tror kan henge sammen med at bruken av tilbakemeldinger på prosessnivå er relativt liten. Bruken av ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger har vist seg å være mindre enn antatt da det i kodingen av materialet viste seg at utsagn som 'bra' og 'flott' som regel kommer som en del av den hele tilbakemeldingen. Av analysen kom det frem at det oppstår et skille mellom tilbakemeldinger som gis ved spørsmål om hjelp og som gis ved automatisk hjelp. Her viser det seg at situasjoner der elever spør om hjelp lettere åpner opp for at læreren gir formative tilbakemeldinger. I denne sammenhengen har jeg trukket frem at lærerens bruk av ledende og avklarende spørsmål er nøkkelen til læringskommunikasjon mellom lærer og elev.

Sett i sammenheng med det utdanningspolitiske aspektet ved formativ vurdering som ble presentert innledningsvis, ser man tydelige tegn til at både Anne og Berit benytter seg av elementer fra satsingen Vurdering for læring. Funnene i studien peker i tydelig retning mot at lærerne benytter seg bevisst av klargjøring av kompetansemål, kriterier og måloppnåelse. Analysene av tilbakemeldingene at det finnes et forbedringspotensial når det kommer til at vurderingen og tilbakemeldingene skal fremme læring slik det blir trukket frem i St. meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*.

6.2 Videre forskning

I tillegg til mer forskning, håper jeg at denne oppgaven kan bidra til å fremheve viktigheten av arbeid med og rundt muntlige tilbakemeldinger som del av den formative vurderingen i skolen. I innledningen trakk jeg frem at satsingen på formativ vurdering i Norge har vært stor. Det vil derfor være viktig å bidra til å videreutvikle og styrke kunnskapen rundt feltet. I forbindelse med min studie har jeg gjort meg opp noen tanker om andre innfallsvinkler til temaet som kan bidra til å berike forståelsen av hvordan muntlige tilbakemeldinger inngår som viktig element i elevenes læring på skolen. Det bør forskes mer på studenters oppfatning av tilbakemeldinger. Dette vil gi mulighet til å forklare tilbakemeldinger i klasserommet ytterligere og forstå elevers oppfattelse av vurdering for læring. Behovet for videre forskning på området understrekes av Havnes, Smith, Dysthe, og Ludvigsen (2012) der de trekker frem en undersøkelse som viser at lærerne overvurderer effekten av egne tilbakemeldinger. Elever er mottakere av tilbakemeldinger og det er de som bestemmer om de vil benytte tilbakemeldingen eller ikke. Her følger en liste med noen forslag til videre forskning:

- Elevers syn på muntlige tilbakemeldinger, og hvilken funksjon de mener de har. Gjennom å intervju elever kunne man fått svar på elevenes tanker om hvilke tilbakemeldinger de foretrekker.
- Lærerens syn på, og forståelse av muntlige tilbakemeldinger som del av formativ vurdering. Gjennom å først intervju lærere kunne man ha fått svar på lærernes tanker og kunnskap om muntlige tilbakemeldinger som del av formativ vurdering. Videre kunne man ha sammenliknet lærernes svar med observasjoner fra klasserommet.
- En inngående studie av dialogen mellom lærer og elev når tilbakemeldingen finner sted.
- En komparativ studie av tilbakemeldinger på tvers av fag. Gjennom å sammenlikne tilbakemeldingsmønstre på tvers av fag ville man kunne skille mellom fagspesifikke og ikke fagspesifikke mønstre.

6.3 Implikasjoner for praksis

Implikasjonene jeg vil peke på kan forhåpentligvis være med på å øke bevisstheten på aspekter ved de muntlige tilbakemeldingene som det tidligere ikke har blitt satt fokus på. Flere av funnene min kan anses som direkte relevante for læreres praksis der mine funn blant annet kan bidra til at lærere får et mer reflektert forhold til sin egen bruk av muntlige

tilbakemeldinger. Funnene mine kan også bidra til at lærere bedre kan justere sin tilbakemeldingspraksis for å møte elevenes behov. Funn i min studie støttes av tidligere forskning på tilbakemeldingsområdet, og kan derfor bidra ytterligere til å belyse viktigheten av kommunikasjonen mellom lærer og elev i situasjoner der tilbakemeldinger gis. Det er allikevel viktig å påpeke at utdanning i stor grad er kontekstualisert. Noen likheter kan nok være kontekststøttede, men lærere må allikevel være oppmerksom på at for eksempel ulike aldersgrupper kan foretrekke ulike former for tilbakemelding. En undersøkelse gjort av Chen, Thompson, Kromrey, og Chang (2011) bekrefter dette og viser samtidig til funn som forteller at jenter og gutter kan oppfatte tilbakemeldinger ulikt. Det er derfor viktig at det forskes nærmere på hvordan elever oppfatter og bruker tilbakemeldingene de får, slik jeg har påpekt under forslag til videre forskning.

I diskusjonen har jeg pekt på at bruken av muntlige tilbakemeldinger skiller seg fra hverandre basert på hvilken situasjon de gis i. Her har jeg trukket frem at det i situasjoner der eleven spør om hjelp kan ligge et uutnyttet potensial i kommunikasjonen mellom lærer og elev. I disse situasjonene trenger elevene adekvate tilbakemeldinger for at tilbakemeldingen skal oppleves som meningsfull. Her har jeg pekt på at potensialet ligger i lærerens bruk av spørsmål og informasjonen læreren klarer å hente ut gjennom dialog med eleven. Sjansen for at elevene anser en tilbakemelding som relevant kan sies å henge sammen med lærerens evne til å selv bruke elevsvar i sine tilbakemeldinger.

Dersom de muntlige tilbakemeldingene skal inngå som en del av elevenes læring må elevene lære å kunne utnytte læringspotensialet som ligger i tilbakemeldingssekvensen. For at det skal være et læringspotensial i tilbakemeldingssekvensen må kanskje lærerens respons og tilbakemelding formidle noe annet enn bare en vurdering. Dialog kan være med på definere læringspotensialet, men for å åpne opp for dialog vil det kunne være viktig at læreren minsker sin rolle som vurderer og karaktersetter. Dette viser at den tradisjonelle lærerrollen kanskje ikke gir gode forutsetninger for den relevante dialogen.

Til slutt vil jeg understreke betydningen av å få med seg elevene og gjøre de mer delaktige i egen læring. Dette kan gjøres ved å i større grad oppfordre elever til å gi hverandre tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger skal ikke bare bekrefte, men også utfordre og elever vil derfor kanskje trenge en bevisstgjøring rundt tilbakemeldingenes betydning. Diskusjonen tilknyttet dialog viser at både lærer og elev vil kunne tjene på dette.

Litteraturliste

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa International*, 80(2), 139-144, 146-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2008). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. *Bedre Skole* fra [https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS 1 2015/BS-0115-WEB Blikstad-Balas mfl.pdf](https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Blikstad-Balas_mfl.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carnell, E. (2000). Dialogue, discussion and feedback - Views of secondary school students on how others help their learning. I S. Askew (Red.), *Feedback in learning* (s. 46-61): Florence, KY: Routledge.
- Chen, Y.-H., Thopmson, M. S., Kromrey, J. D., & Chang, G. H. (2011). Relations of Students Perceptions of Teacher Oral Feedback With Teacher Expectancies and Student Self-Concepts. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 452-477. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2010.547888>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. UK: Routledge.
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(6), 449-459.
- Fjørtoft, H. (2014). Vurdering i norskfaget. I *Norskdidaktikk* (s. 271-330). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 20(2), 150-169. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Grossman, P. (2015). PLATO-Manual.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*(31), 59-70.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *New York: Routeledge*.

- Hattie, J., Harks, B., Rakoczy, K., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785384>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning Visible. *Studies in Educational Evaluation*(38), 21-27.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering 2. utgave*. Oslo: Unipub AS.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5), 360-373.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The power of video studies in studies of teaching and learning* (s. 63-84). New York: Waxmann.
- Klette, K. (2016). Introduction: Studying interaction and instructional patterns in classrooms. I K. Klette, O. Bergem & A. Roe (Red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (s. 1-14): Springer.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering 2. utgave*. Oslo: Unipub.
- 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.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lemke, J. (2000). Across the Scale of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity* 7(4), 273-290.
- Maxwell. (2005). *Qualitative Research design. An Interactive Approach. Second Edition*: Sage Publications.
- Maxwell, J., & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from Qualitative Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

- Meld. St. nr. 16 (2006-2007). (2006). *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>.
- Meld. St. nr. 20 (2012-2013). (2012). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 22 (2010-2011). (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter Ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 31 (2007-2008). (2007). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse - forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1&q=>
- OECD. (1989). *OECD- vurdering av norsk utdanningspolitikk : norsk rapport til OECD : ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Opplæringslova. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4.
- Pölya, G. (1990). *How to solve it: a new aspect of mathematical method* London: Penguin Books.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, 28*(1), 4-13. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen - Utvikling av kompetanse og fellesskap - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU/SINTEF.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation IR. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*(15), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sjøberg, S. (2015, 04.05). Skoleforskning som børs og katedral, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html>
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument - Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet 11.01 fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet a. (2016). *Vurdering for læring - fire prinsipper for underveisvurdering*. Hentet 11.01 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* (34), 3-14.
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! - En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. (philosophiae doctor - NTNU - Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse - Program for lærerutdanning). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/321780/Wilson_Dordy_PhD.pdf

Yin, R. K. (2008). *Case Study Research - Design and Methods - Fourth Edition*: SAGE Publications, Inc.

Yin, R. K. (2011). Case Study Reasearch Refresher.

Kilder

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

Vedlegg A-E

Vedlegg A: Erklæring ved tilgang til LISA sine forskningsdata.....	s.
Vedlegg B: Spørreskjema LISA.....	s.
Vedlegg C: Tabeller for hele tilbakemeldinger ved skole A.....	s.
Vedlegg D: Tabeller for hele tilbakemeldinger ved skole B.....	s.
Vedlegg E: Krysstabulering og Chi-square tests	s.

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.lovdato.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-forskningspraksis>). 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>15/12-2015</u>	<u>Sophie A.W. Tøegard</u>
For LISA		
<u>Oslo</u>	<u>15/12-2015</u>	<u>Bjørn S. Løvheim</u>



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

Vedlegg B – Spørreskjema LISA



2

Spørreskjema til elever

Når du fyller ut dette spørreskjemaet, skal du tenke på de erfaringene du har fra norsktimene. Svar så ærlig du kan. For hvert spørsmål skal du krysse av for ett av fem svaralternativ. Verken læreren din eller rektor skal se hva du har svart. Hvis det er spørsmål du ikke vil svare på, kan du la være.

Jeg er (sett kryss):

Jente

Gutt

Kryss av i én rute for hvert spørsmål

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
1. Norsklæreren får meg til å føle at han/hun virkelig bryr seg om meg.					
2. Hvis det er noe som plager meg, tror jeg norsklæreren forstår det.					
3. Norsklæreren prøver virkelig å forstå hvordan elevene har det.					
4. Elevene oppfører seg bra i norsktimene.					
5. Jeg misliker måten elevene oppfører seg på i norsktimene.					
6. Elevene i denne klassen oppfører seg på en måte som gjør norsklæreren irritert.					
7. Elevenes oppførsel i norsktimene er et problem.					
8. I norsktimene oppfører elevene seg slik læreren vil.					
9. Elevene behandler norsklæreren med respekt.					
10. I norsktimene jobber vi bra og kaster ikke bort tiden.					
11. Hvis det er noe vi ikke forstår, forklarer norsklæreren det på en annen måte.					
12. Norsklæreren skjønner om elevene har forstått, eller om vi ikke har forstått.					
13. Når norsklæreren underviser, tror han/hun at vi har forstått selv om vi ikke har det.					
14. Norsklæreren har mange gode måter å forklare det vi skal lære på.					
15. Norsklæreren forklarer vanskelige ting på en tydelig måte.					
16. Norsklæreren stiller spørsmål for å forsikre seg om at vi følger med når hun/han underviser.					

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
17. Når elevene svarer på spørsmål fra norsklæreren, ber han/hun dem om å begrunne svarene sine eller forklare dem bedre.					
18. Norsklæreren godtar bare full innsats fra elevene i denne klassen.					
19. Norsklæreren lar ingen få lov til å gi opp selv om oppgavene er vanskelige.					
20. Norsklæreren vil at jeg skal begrunne svarene mine – hvorfor jeg mener det jeg gjør.					
21. I norsktimene lærer vi mye nesten hver gang.					
22. I norsktimene lærer vi å rette feilene våre.					
23. Jeg klarer ikke å følge med i norsktimene, for jeg kjeder meg.					
24. Norsklæreren gjør det morsomt å lære.					
25. Norsklæreren gjør timene interessante.					
26. Jeg liker måten vi lærer på i norsktimene.					
27. Norsklæreren vil at vi skal dele tanker med hverandre.					
28. Elevene får være med og bestemme hvordan de forskjellige aktivitetene skal gjøres i norsktimene.					
29. Norsklæreren gir oss tid til å forklare tanker og ideer som vi har.					
30. Elevene tar gjerne ordet og sier hva de mener om arbeidet i norsktimene					
31. Norsklæreren respekterer mine ideer og forslag.					
32. Norsklæreren tar seg tid til å oppsummere det vi lærer hver dag.					
33. Norsklæreren sjekker om vi har forstått det han/hun har lært oss.					
34. Vi får nyttige kommentarer på tekstene våre, slik at vi forstår hva vi har gjort feil.					
35. Kommentarene jeg får på arbeidet mitt i norsktimene, hjelper meg til å forstå hvordan jeg skal forbedre meg.					
36. Norsklæreren gjennomgår stoffet for fort.					
37. Norsklæreren har forståelse for at elevene er slitne eller har hatt en lang dag.					
38. Norsklæreren bruker tid på å hjelpe alle elevene.					

Tusen takk for at du deltok!

Vedlegg C – tabeller for hele tilbakemeldinger ved skole A

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1			x		x				
2		xx			x				
3		x	x		x				
4		x			x				
5			x		x				
6			x		x				
7			x		x				
8			x		x				
9			x			x			
10		x	x	x	x				

Helklasse time 1 skole A.

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1			x		x				
2		xx			x				
3				x	x				
4			x			x			
5		x			x				
6		xx	xxx		x				
7		x			x			xx	
8			x		x				
9			x		x				
10		x	xx		x				
11				x	x				
12	x						x		

Spm. Om hjelp time 1 Skole A

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x			x				
2			xx		x				
3			x		x				
4			x		x				
5				xx	x				
6			xx		x				
7		x			x				
8				x	x				
9		x	xxxx		x	x			
10			x	x	x				
11			xx		x				
12		xxxx	x		x				
13		x	xxx	xx	x				

Spørsmål om hjelp. Time 2 skole A

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x	x	xx	x				xxx
2		x			x				
3	x		xx		x		x		
4			x		x				
5			x		x				

Automatisk hjelp Time 1 skole A

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x	xx	xx	x		x		
2				x	x				
3		x	13		x				
4		x	xx		x				
5			x		x			xxx	x
6	x				x				

Automatisk hjelp Time 2 skole A

Vedlegg D – tabeller for hele tilbakemeldinger ved skole B



	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x	x		x				
2			x		x				
3	x						x		
4				x	x				
5			x		x				
6				x	x	x			

Helklasse Time 2 – Skole B

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1				x	x	x			
2			x		x	x			
3			xx		x				
4			xx		x				
5		x	x		x				x
6	x		x		x				x
7	x		x		x				x
8		x			x				
9		x			x				
10		x			x				

Helklasse Time 3 – Skole B

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x			x				
2			x	x	x				
3			x		x				
4	x		xx	x	x				x
5				x	x	x			
6			xx		x			x	
7				x	x			x	
8		xx	x	x	x				
9			x		x			x	
10				xxx	x				
11			x		x			x	x
12		x	xx		x	x			x
13	x		x			x	x	x	
14		x	x		x				
15		x	x	x	x			x	x
16		x		x	x			x	
17			xx		x				

Spørsmål om hjelp time 2 skole B.

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1			xx		x				
2	x		x		x		x		
3		xx	xxx		x				

Spørsmål om hjelp Time 3 skole B

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremm ende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avkl arende	Led ende
1		xxxx	xxxx		x				
2			x		x				
3		x		x	x		x		
4		x			x				
5			x		x				
6				x	x				
7			xx		x			x	
8			x		x				
9				x	x			x	
10			x				x		
11			x	x	x			xx	
12			xx	x	x			xx	
13			xx		x	x			
14				x	x				
15			x		x				
16			x		x				

Spørsmål om hjelp Time 4. Skole B

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-lærings fremm ende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avkl arende	Led ende
1			x		x				
2			x			x			
3			x		x				
4	x		x		x		x	x	
5			xx		x				
6			xxx	x	x				
7		x			x				
8			x		x				
9			xx		x				xxx
10			x		x				

Automatisk hjelp Time 2 skole B.

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1		x			x				
2		x					x		xxx
3			x		x				
4			x			x			
5			x		x				
6			xxx		x				
7		x			x				

Automatisk hjelp Time 3 Skole B.

	Tilbakemeldinger				Tilbakemeldingsnivå			Spørsmål	
	Ikke-læringsfremmende	Svak	Svakt formativ	Moderat formativ	Oppgave	Prosess	Person	Avklarende	Ledende
1	x						x		
2			x			x			
3			x		x				
4			x		x				
5			x		x				
6		x			x				
7	x	x			x		x		
8			xx		x				
9	x						x		
10				x	x				
11	x	x	x		x				
12		x	x	x	x		x		
13	x		x		x		x		
14		x	x		x	x		x	
15	x				x				
16		x	x		x	x			
17			x	xx	x	x			x
18	x		x		x				
19			xx		x				xx
20			x			x	x		
21	x		xx		x		x		
22		x					x		
23	x						x		
24		x			x				
25	x	x			x		x	xx	

Automatisk hjelp time 4. Skole B

Vedlegg E – krysstabulering og Chi-square tests.

Anne:

Tilbakemelding * Situasjon Crosstabulation

			Situasjon		Total
			Spørsmål om hjelp	Automatisk hjelp	
Tilbakemelding	Bare en	Count	14	6	20
		Expected Count	13.9	6.1	20.0
		Residual	.1	-.1	
	Mer enn en	Count	11	5	16
		Expected Count	11.1	4.9	16.0
		Residual	-.1	.1	
Total	Count	25	11	36	
	Expected Count	25.0	11.0	36.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.007 ^a	1	.936		
Continuity Correction ^b	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.007	1	.936		
Fisher's Exact Test				1.000	.609
Linear-by-Linear Association	.006	1	.936		
N of Valid Cases	36				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.89.

b. Computed only for a 2x2 table

Berit:

Tilbakemelding * Situasjon Crosstabulation

			Situasjon		Total
			Spørsmål om hjelp	Automatisk hjelp	
Tilbakemelding	Bare en	Count	16	25	41
		Expected Count	18.9	22.1	41.0
		Residual	-2.9	2.9	
	Mer enn en	Count	20	17	37
		Expected Count	17.1	19.9	37.0
		Residual	2.9	-2.9	
Total	Count	36	42	78	
	Expected Count	36.0	42.0	78.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.768 ^a	1	.184		
Continuity Correction ^b	1.215	1	.270		
Likelihood Ratio	1.773	1	.183		
Fisher's Exact Test				.256	.135
Linear-by-Linear Association	1.745	1	.186		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17.08.

b. Computed only for a 2x2 table

Anne og Berit:

Tilbakemelding * Situasjon Crosstabulation

			Situasjon		Total
			Spørsmål om hjelp	Automatisk hjelp	
Tilbakemelding	Bare en	Count	30	31	61
		Expected Count	32.6	28.4	61.0
		Residual	-2.6	2.6	
	Mer enn en	Count	31	22	53
		Expected Count	28.4	24.6	53.0
		Residual	2.6	-2.6	
Total	Count	61	53	114	
	Expected Count	61.0	53.0	114.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.988 ^a	1	.320		
Continuity Correction ^b	.649	1	.420		
Likelihood Ratio	.990	1	.320		
Fisher's Exact Test				.351	.210
Linear-by-Linear Association	.979	1	.322		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24.64.

b. Computed only for a 2x2 table

