

# **Feedback under lupen.**

Utvikling og utprøving av en modell til bruk i  
forskning på feedback i høyere utdanning

Kristine Høeg Karlsen



Avhandling for graden Ph.d.

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2016

© **Kristine Høeg Karlsen, 2016**

*Doktoravhandlinger forsvart ved  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
Nr. 257*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadgaard Utigard.  
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

Til mine kjæreste

Emil, Jenny og Helma



**I code, therefore I am**

(Anonymous, written on a seminar room chalkboard)

(Saldaña, 2013, xxi)



## TAKK

Denne avhandlingen handler om feedback i høyere utdanning. Feedback er et sentralt element i god undervisning og veiledning på dette nivået (Biggs & Tang 2011; Ramsden 2003). Dette gjenspeiles i den norske Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27, 2000–2001), hvor hyppigere tilbakemeldinger (feedback) og tettere oppfølging av den enkelte student er sentrale mål. Hovedinntrykket er at studentene setter pris på å få feedback (se f.eks. Aamodt, Hovdhaugen, & Opheim, 2006), men at de gjennomgående er litt mindre fornøyde med kvaliteten på den (se f.eks. Bakken, Damen, & Keller, 2015; Damen, Keller, Hamberg, & Bakken, 2016). Liknende resultater kan gjenfinnes i internasjonale undersøkelser (se f.eks. James, Krause, & Jennings, 2010; Winstone, Nash, Rowntree & Parker, 2016). For å kunne forbedre feedback i praksis er det viktig å utvikle gode begreper og teori om hva feedback er. Pedagogisk teori kan ikke endre eller styre praksis, men pedagogisk teori kan oppøve et blikk, som ifølge Kvernbekk (2001) kan gjøre en lærer eller veileder i stand til «å se mer og forstå mer av hva som foregår, på en helt annen måte» (s. 19). Pedagogisk teori kan derfor være til hjelp i analyser, beskrivelser, tolkning og klassifiseringer, som et grunnlag for diskusjon og handling. På den måten er pedagogisk teori relevant for pedagogisk praksis. I denne avhandlingen presenteres en pedagogisk modell som klassifiserer feedback i ulike typer. Avhandlingen er derfor et bidrag til teoriutvikling i faget pedagogikk.

Avhandlingsprosjektet hadde aldri latt seg gjennomføre uten støtte fra en rekke ulike instanser og enkeltpersoner. Jeg vil begynne med å takke Program for undervisning, læring og studiekvalitet (PULS) ved Høgskolen i Østfold (HiØ), for ansettelsen i det strategiske høgskoleprosjektet «Kvalitetsreformens vurderingsordninger i høgskolen», finansiert av Norges forskningsråd. Takk til Roar C. Pettersen og Anne Marit Skumsnes i PULS for gjennomlesning av tidlige utkast av den første artikkelen i avhandlingen, og tidligere medstipendiat, Anna T. Steen-Utheim, for alle faglige og hverdagslige samtaler og for gjennomlesning av tekst. En takk går dernest til fagansatte og studenter ved avdelingene hvor undersøkelsene mine ble gjennomført. Uten dere hadde ikke dette avhandlingsarbeidet vært mulig. Videre vil jeg takke pedagogikkseksjonen ved lærerutdanning (HiØ) for et godt og inspirerende fagmiljø. En spesiell takk går til dekan Unni Hagen og studieleder Kjersti Berggraf Jacobsen for tilrettelegging i forbindelse med sluttinnspurten. En særlig takk går til Kjersti Lien Holte og Hilde Wågsås Afdal for grundige gjennomlesninger og god (!) feedback på artikler i faser hvor jeg virkelig trengte det. Jeg ønsker også å takke de av dere i FoU-nettverket mitt «veiledning i utdanning og profesjon» (LU), som bidro med nyttige kommentarer til avhandlingens andre artikkel. En takk går også til Arild Eugen Johansen i Sinus Software & Design ANS, for presisjonen i designen av figurene som brukes i avhandlingen.

Videre vil jeg takke forskningsadministrasjonen ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og da særskilt Ulf T. Grefsgård og Olga Mukhina, som begge har vært til stor hjelp i forbindelse med gjennomføring av kurs, anskaffelse av ekstra kontorplass, midtveisevaluering,

tilrettelegging i forbindelse med svangerskap og til sist i forbindelse med avslutningen av doktorgradsarbeidet. I den forbindelse ønsker jeg også å takke Helge Ivar Strømsø for verdifulle og innsiktsfulle kommentarer både i forbindelse med midtveiseevaluering og sluttlesning. Den største takken går likevel til mine to kloke og flotte veiledere – biveileder Tone Kvernbekk og hovedveileder Thor Arnfinn Kleven, begge ved Institutt for pedagogikk, – for all den nyttige feedbacken dere har gitt meg gjennom årenes løp. Takk, Tone, for dine gode ideer, innsikter og råd, for støtte og for alle de grundige gjennomlesningene dine. Takk, Thor Arnfinn, for tilgjengeligheten, støtten og tilstedeværelsen, din faglige dyktighet, alle rådene, ideene og de utførlige gjennomlesningene, og for alt du har bidratt med inn i avhandlingen min gjennom alle disse årene. Thor Arnfinn, alle ph.d.-kandidater skulle hatt en veileder som deg. Tusen takk!

Imidlertid ønsker jeg også å takke min familie og venner. En stor takk går til Merete, Mats, Ellen, Maja, Hanne (i Halden), Elisabeth & Helle (i Tromsø), og videre til min kjære bror og svigerinne Åsmund og Elisabeth for barnepass, støtte og godt vennskap gjennom opp- og nedturer de siste årene. Dere betyr mer enn dere aner. Jeg ønsker også å gi en særdeles stor takk til verdens beste tante Åshild Eliassen for svært grundig korrekturlesing av hele manuskriptet før innlevering. Eventuelle feil og mangler tar jeg likevel ansvaret for selv. Jeg vil også takke min kjære far, Jens-Eric Eliassen, for gode samtaler, støtte, råd gjennom hele prosjektet, og for at du har vært der til hjelp på så mange måter den siste tiden (og det gjelder også deg, Kirsti). En uvurderlig takk går også til min kjæreste mor, Ellen Høeg, mitt pedagogiske forbilde, for inspirasjon, støtte, all barnepass, og for alt du gjør og er for både meg og min familie (og det gjelder også deg, Bjørn).

Sist, men ikke minst vil jeg takke min aller kjæreste Joakim Karlsen og våre tre barn, Emil, Jenny og Helma, som har måttet leve med meg delvis både fysisk og psykisk helt fraværende – i altfor lang tid. Emil, takk for tålmodigheten og interessen du har vist for arbeidet mitt og alle gangene du har måttet stille opp og passe de små. Jeg ser deg. Min kjæreste Joakim, takk for alt du har gitt meg og stilt opp med gjennom alle disse årene, for din innsiktsfulle klokskap, alle rådene, gjennomlesningene, korreksjonene, samtalene og diskusjonene. Takk for din uendelige tålmodighet, og ikke minst for all omsorgen du har gitt meg og barna våre. Uten deg hadde jeg aldri klart å gjennomføre dette avhandlingsprosjektet.

Fredag 27. mai 2016

Kristine Høeg Karlsen



LISTE OVER PUBLIKASJONER

**Artikkel 1:**

Karlsen, K.H. (2015). Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education

Nordic Studies of Education

NSD, 34(2), 48-164

**Artikkel 2:**

Karlsen, K.H. Veiledningssamtaler i høyere utdanning: Utprøving av en modell til bruk  
i forskning på tilbakemeldinger

Revidert manuskript sendt til Acta Didactica

(venter på svar)

**Artikkel 3:**

Karlsen, K.H. Trusting the bald professor? A study of bachelor students' perceptions of verbal  
feedback in group supervision

Sendt til, Teaching in Higher Education

(venter på avgjørelse)



# INNHold

## DEL 1: KAPPEN

<b>1. BAKGRUNN OG OVERSIKT OVER AVHANDLINGSARBEIDET .....</b>	<b>16</b>
<b>2. ET TEORETISK RAMMEVERK FOR ANALYSE AV FEEDBACK I HØYERE UTDANNING .....</b>	<b>22</b>
2.1. FEEDBACK SOM TRANSMISJON ELLER DIALOG .....	24
2.1.1. <i>Lærer som tilrettelegger</i> .....	25
2.1.2. <i>Utvikling av praksisfelleskap i dialog</i> .....	26
2.1.3. <i>Et kritisk blikk på de to perspektivene på feedback</i> .....	28
2.2. KLASSIFISERINGER AV FEEDBACK I LITTERATUREN INNEN HØYERE UTDANNING .....	31
2.2.1. <i>Empiriske studier som klassifiserer feedback som lærere gir studenter i høyere utdanning</i> .....	33
2.2.2. <i>Konseptuelle rammeverk for effektiv feedback</i> .....	36
2.2.3. <i>Empiriske studier med fokus på studenters opplevelse av feedbacken fra sine veiledere</i> .....	38
2.3. OPPSUMMERING AV BEHOVET FOR EN NY MODELL FOR KLASSIFISERING AV FEEDBACK .....	40
<b>3. HOVEDMÅLET MED AVHANDLINGEN .....</b>	<b>42</b>
<b>4. METODISKE TILNÆRMINGER .....</b>	<b>44</b>
4.1. SYSTEMATISERING AV 144 TYPER FEEDBACK I 18 EMPIRISKE STUDIER .....	45
4.1.1. <i>Utvalgsriterier og søk</i> .....	45
4.1.2. <i>Fra 144 typer feedback til åtte former for feedback</i> .....	46
4.1.3. <i>Robusthetstest og validitet</i> .....	49
4.2. FRA EN ENDIMENSJONAL TYPOLOGI TIL EN FLERDIMENSJONAL MODELL .....	50
4.3. UTPRØVING AV PLUS-MODELLEN I KODING AV SJU TRANSKRIBERTE VEILEDNINGSSAMTALER .....	54
4.3.1. <i>Forberedelse til koding</i> .....	55
4.3.2. <i>Analyse av typer feedback</i> .....	60
4.3.3. <i>Reliabilitet ved koding av enkeltutsagn</i> .....	63
4.4. UTPRØVING AV PLUS-MODELLEN I KODING AV STUDENTERS OPPLEVELSE AV NYTTEN AV FEEDBACK .....	65
4.5. ETISKE PERSPEKTIVER .....	71
4.5.1. <i>Meldeplikt og samtykkeerklæring</i> .....	71
4.5.2. <i>Konfidensialitet</i> .....	72
4.5.3. <i>Deltakelse og betaling</i> .....	73
4.5.4. <i>Member checking</i> .....	74
4.6. OPPSUMMERENDE KOMMENTAR .....	74

<b>5. PRESENTASJON AV DE TRE ARTIKLENE.....</b>	<b>76</b>
5.1. CONCEPTUALISING A MODEL OF FEEDBACK IN HIGHER EDUCATION (ARTIKKEL 1) .....	76
5.2. VEILEDNINGSSAMTALER I HØYERE UTDANNING. UTPRØVING AV EN MODELL TIL BRUK I FORSKNING (ARTIKKEL 2).....	78
5.3. TRUSTING THE BALD PROFESSOR? (ARTIKKEL 3) .....	79
5.4. EN OPPSUMMERING AV ARTIKLENES RESULTATER.....	80
<b>6. OPPSUMMERENDE DRØFTING AV BIDRAGET TIL FORSKNINGSFELTET .....</b>	<b>84</b>
6.1. PLUS-MODELLEN – SLIK DEN SER UT PÅ PAPIRET .....	85
6.1.1. <i>Flerdimensjonalitet og fleksibilitet</i> .....	85
6.1.2. <i>Representativitet</i> .....	86
6.1.3. <i>Abstraksjonsnivå</i> .....	87
6.1.4. <i>Oppsummering</i> .....	88
6.2. ERFARINGER MED PLUS-MODELLEN – SLIK DEN BLE PRØVD UT .....	88
6.2.1. <i>Bruk av PLUS-modellen for å identifisere og telle forekomst av feedbackmønstre</i> .....	88
6.2.2. <i>PLUS-modellen brukt til å utlede veiledningsprofiler</i> .....	93
6.2.3. <i>PLUS-modellen brukt til å studere sekvenser av feedback</i> .....	94
6.2.4. <i>Oppsummering</i> .....	94
6.3. ANDRE BRUKSOMRÅDER FOR PLUS-MODELLEN I DET VIDERE.....	96
6.3.1. <i>Studenters bruk av feedback i høyere utdanning</i> .....	96
6.3.2. <i>Utvikling av spørreskjema</i> .....	98
6.3.3. <i>Praktisk anvendelse av Plus-modellen</i> .....	99
6.4. OPPSUMMERENDE KONKLUSJON.....	101
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>104</b>
<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>116</b>
<b>APPENDIKS 1 .....</b>	<b>122</b>
<b>APPENDIKS 2 .....</b>	<b>128</b>
<b>APPENDIKS 3 .....</b>	<b>130</b>
<b>APPENDIKS 4 .....</b>	<b>132</b>

## FIGURER

FIGUR 1: UTGANGSPUNKTET FOR AVHANDLINGEN, PROSESSEN OG VEIEN VIDERE .....	19
FIGUR 2: EN ILLUSTRASJON OVER ULIKE FEEDBACKPERSPEKTIVER.....	31
FIGUR 3: VEILEDNINGSSAMTALENS TRE NIVÅER .....	59
FIGUR 4: EKSEMPEL FRA KODING I RELIABILITETSTES .....	65
FIGUR 5: ET KART OVER HOVEDSPØRSMÅLENE I INTERVJUGUIDEN .....	69
FIGUR 6: MODELL FOR KODING AV FEEDBACK .....	77
FIGUR 7: ET POTENSIELT FORSLAG TIL REVISJON AV PLUS-MODELLEN.....	91

## TABELLER

TABELL 1: OVERSIKT OVER 18 EMPIRISKE STUDIER .....	47
TABELL 2: EN MATRISE OVER BIDRAGET I 18 EMPIRISKE STUDIENE.....	50
TABELL 3. OVERSIKT OVER KATEGORIER OG SENTRALE ASPEKTER I TI KONSEPTUELLE STUDIER .....	53
TABELL 4: VARIASJONER I DATAMATERIALET BRUKT I ARTIKKEL 2.....	56
TABELL 5: UTDRAK FRA KODEHEFTE.....	58
TABELL 6: SAMMENLIGNING OG OVERSIKT OVER AVHANDLINGENS TRE ARTIKLER.....	83

## *DEL 2: ARTIKLENE*

**Artikkel 1:** Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education.....135

**Artikkel 2:** Veiledningssamtaler i høyere utdanning. Utprøving av en modell til bruk i forskning på tilbakemeldinger.....153

**Artikkel 3:** Trusting the bald professor? A study of bachelor students' perceptions of verbal feedback in group supervision .....179

# 1. BAKGRUNN OG OVERSIKT OVER AVHANDLINGSARBEIDET

Bakgrunnen for det som presenteres i denne avhandlingen, er mitt arbeid som stipendiat i det NFR-støttede prosjektet «Kvalitetsreformens vurderingsordninger i høgsolen». Prosjektet var initiert av det høgskolepedagogiske fagmiljøet «Program for undervisning, læring og studiekvalitet» (PULS) ved Høgskolen i Østfold. Intensjonen var å kartlegge og evaluere eksisterende vurderingspraksiser etter innføringen av Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27, 2000–2001). I dette prosjektet ønsket jeg å studere studenters bruk av feedback i læreprosessen (se figur 1, utgangspunkt). Jeg hadde akkurat levert en masteroppgave der jeg undersøkte vurderingspraksisen ved Skolen for Samtidsdans (Eliassen, 2007). Her gjennomførte jeg et omfattende feltarbeid hvor jeg oppdaget at studentene i ulik grad nyttiggjorde seg av feedbacken fra lærerne sine, noe som samsvarer med resultater i internasjonale studier (se f.eks. Hyland, 1998; Weaver, 2006; Winstone, Nash, Rowntree & Parker, 2016). Avhandlingsarbeidet hadde med andre ord sitt utspring i nysgjerrighet og undring, formulert i forskningsspørsmålet: Hva opplever studentene som nyttig feedback fra lærerne, og hvordan bruker de den feedbacken som de får? Jeg utarbeidet en forskningsdesign som ville muliggjøre slik undersøkelse. Et av kriteriene for valg av case var at informantene (dvs. studentene i utvalget) med relativt stor sannsynlighet ville anerkjenne og bruke feedbacken. Valget falt på et bachelorprosjekt i et program i industriell design ved en middels stor høgscole i Norge. På daværende tidspunkt ble kurset ledet av en anerkjent og velrenommert designer og pedagog, som var godt likt av studentene. Vedkommende hadde nylig veiledet en studentgruppe til en førstepris i design i verdens største miljøbilløp i Frankrike. Basert på denne kjennskapen samt en forundersøkelse gjennomført høsten 2007, ble kurset vurdert som en god case for min studie. I tillegg vurderte jeg visse elementer i organiseringen av studien som fordelaktige for undersøkelsen. For det første var undervisningen organisert rundt ukentlige veiledningssamtaler der studentene fikk muntlig feedback fra hovedveileder, ansikt til ansikt. Utover denne veiledningen ble det ikke gitt noen annen form for informasjonsoverføring i form av forelesninger, workshoper e.l., som gjorde informasjonsstrømmen oversiktlig og enkelt å følge. I tillegg var studentene organisert i grupper på 2 – 7 medlemmer, hvor gruppene skulle levere en felles bacheloroppgave. Det vil si at studentene ble tvunget til å snakke sammen før, under, etter og mellom samtalene, om hvordan oppgavene skulle løses, og om hvordan feedbacken skulle forstås og brukes i det videre arbeidet. Gjennom observasjon var det derfor mulig å se og høre studentenes reaksjoner på feedbacken som gav innblikk i deres handlinger i etterkant av samtalene.

Våren 2008 startet jeg feltstudien, som inkluderte observasjoner, intervjuer og nettbaserte logger (jf. metodikk beskrevet av Hammersley & Atkinson, 2007). Tjue studenter og deres hovedveileder inngikk i studien – seks studentgrupper totalt. For å få et sammenligningsgrunnlag gjennomførte jeg en mindre studie, men med den samme forskningsdesignen i et liknende bachelorprosjekt ved et annet studieprogram våren etter. Denne studien omfattet åtte studenter fordelt

på tre grupper, hver med sine veiledere (3 totalt). Til sammen i de to undersøkelsene ble det innsamlet over hundre timer med observasjon, som inkluderte 29 hele feedbacksykluser<sup>1</sup>. I tillegg ble det gjennomført 28 individuelle dybdeintervjuer ansikt til ansikt med studentene, samt 400 nettbaserte studentlogger. Med utgangspunkt i dette materiale kunne jeg studere studentenes aktivitet i, under og etter en veiledningssamtale. Gjennom observasjonene hadde jeg oppdaget mange handlinger i etterkant av veiledningen, for eksempel at studentene reviderte og endret på noe de hadde gjort, fikk nye tanker og ideer som de ønsket å prøve ut, vurderte arbeidet sitt, gav hverandre feedback, tok en telefon, gjennomførte et møte og fordelte oppgaver. Med andre ord en rekke aktiviteter som kan føre til læring og utvikling.

Under arbeidet med å analysere studentenes bruk av feedback oppsto det imidlertid et behov for å finne bedre måter å klassifisere feedback på; for hva slags feedback er gitt når en student for eksempel sier at «feedbacken er gull verd» og foreslår endringer på sin egen design? Eller når en student for eksempel sier at de skal «drite i det veilederen sa», hva slags kommentarer er det studenten ikke vil bry seg om? Behovet for et verktøy som kunne muliggjøre presise analyser av feedbacken, manifesterte seg. Dermed endret temaet seg fra å gjelde studenters bruk av feedback til å omhandle *utvikling og utprøving* av en modell for koding og analyse av feedback. Det finnes for øvrig en rekke studier på feltet som har klassifisert feedback i ulike typer, presentert gjennom ulike taksonomier (se f.eks. Hamer, Purchase, Luxton-Reilly, & Denny, 2015; Brown & Glover, 2006; Ivanič, Clark, & Rimmershaw, 2000) og typologier (se f.eks. de Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans, 2013; Handal, Lycke, & Lauvås, 2013). Bailey (1994) skiller mellom begrepene taksonomi og typologi basert på om klassifiseringen bygger på henholdsvis empiriske studier eller litteraturgjennomganger (s. 6). Generelle problemer med disse klassifiseringene er at tilbakemeldingene kategoriseres ved hjelp av relativt rigide, endimensjonale systemer med et lite knippe typer, åtte i snitt, basert på en vurdering av noen få egenskaper (Karlsen, 2015). For å kunne fange opp kompleksiteten som kjennetegner feedback lærere gir studenter i høyere utdanning gjennom klassifisering, oppsto behovet for en mer omfattende vurdering av så mange egenskaper som mulig og samtidig se på sammenhengen mellom dem (Karlsen, 2011).

I stedet for å undersøke studentenes bruk av feedback, ble målet med avhandlingsarbeidet å utvikle, på et teoretisk grunnlag, en modell som et verktøy eller instrument for koding og analyse av feedback. Det vil si et verktøy som tar hensyn til problemene som er identifisert i studier som klassifiserer feedback. Med utgangspunkt i Rosch's (1978) teori om prototyper og en systematisk litteraturgjennomgang (review) (jf. Gough, Oliver, & Thomas, 2012) av både empiriske og teoretiske studier som kategoriserer feedback, har jeg i denne avhandlingen utviklet og prøvd ut en syntetisert og mangefasettert modell som ordner 17 egenskaper i fire hovedkategorier eller «aspekter», hvor det

---

<sup>1</sup> I denne sammenhengen utgjør en feedbacksyklus; observasjon av en veiledningssamtale og 2 – 5 observasjoner av studentenes arbeid i etterkant av denne veiledningen frem mot neste veiledningsmøte.



angis noen metoder for å kombinere egenskapene på analytisk interessante måter som gir mulighet for 192 typer feedback. Litteraturen om prototyp og systematisk review, har i hovedsak styrt, ordnet og avgrenset kategoriseringsarbeidet i avhandlingen. Feedback defineres innledningsvis enkelt og tautologisk som «information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance (Hattie & Timperley, 2007, s. 81), og forstås i betydning av vurdering for læring.

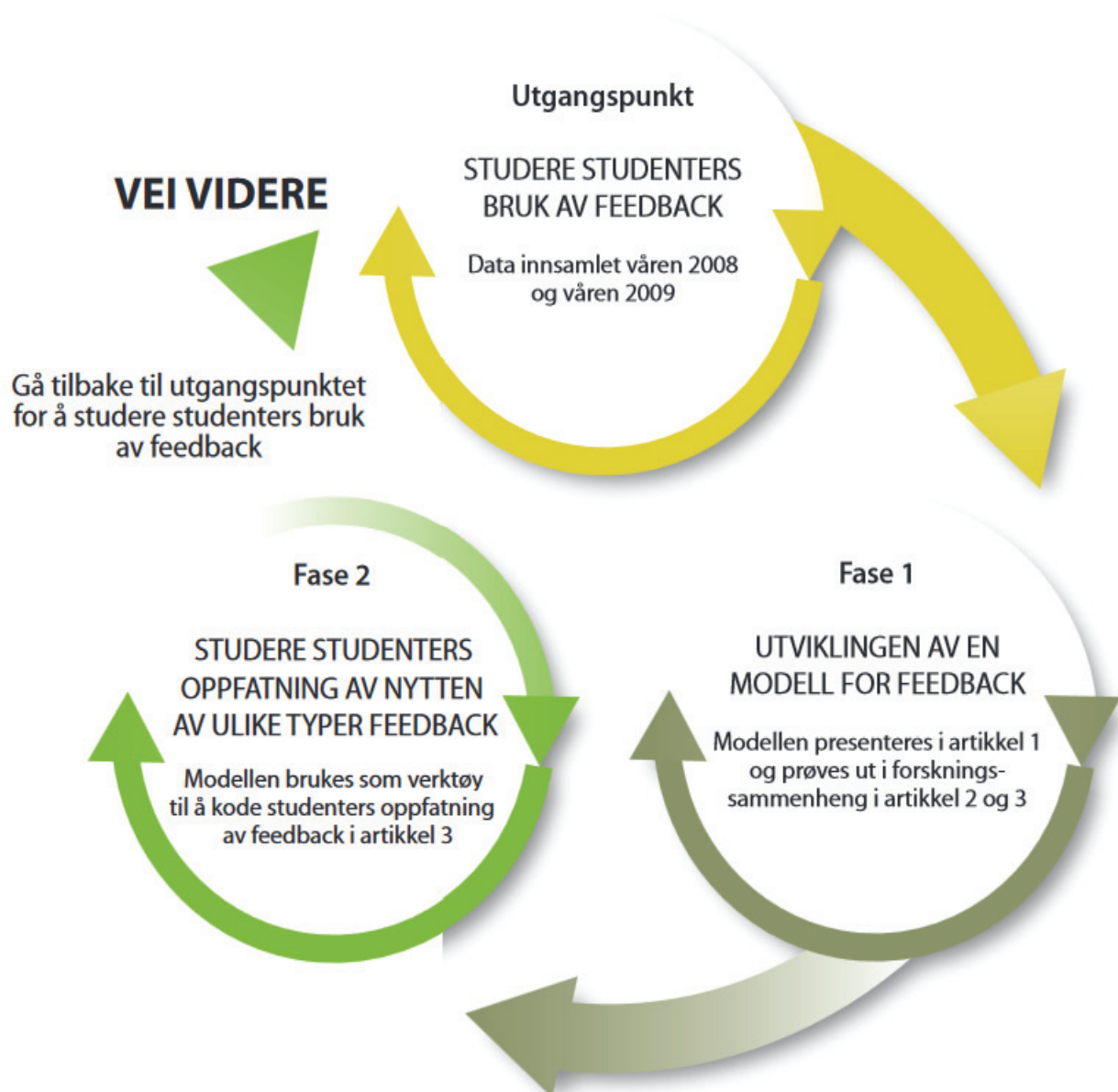
Målet med modellen er å kunne beskrive og klassifisere feedback fra lærere til studenter som del av undervisningen og veiledningen i høyere utdanning. Det er lagt vekt på at modellen skal kunne fange opp et rikt spekter av typer feedback og jeg har valgt å kalle den for *PLUS-modellen*<sup>2</sup>. Den er både *mer* representativ eller dekkende enn tidligere klassifiseringer og har en fleksibilitet som muliggjør horisontale og vertikale utvidelser; i forhold til inkluderte aspekter og egenskaper. Modellen i seg selv er deskriptiv og sier ingenting om hvordan praksis *bør* være, men den kan imidlertid *brukes* på ulike måter for ulike formål. Det fremgår av kapittel 2 at det er ulike oppfatninger om hva som er nyttig feedback, og at dette også vil variere i forhold til konteksten. Modellen er fleksibel i den forstand at personer med ulikt teoretisk utgangspunkt, kan bruke den til å beskrive feedback i en konkret situasjon og sammenlikne resultatene modellen gir med det de vurderer som gunstig feedback i konteksten den fremkommer. Modellen kan med andre ord beskrive et mulig gap mellom den feedbacken som modellen identifiserer og den feedbacken som i en enkelt situasjon er vurdert som ønskelig. På den måten kan modellen brukes til evalueringsformål i ulike sammenhenger. Jeg vil med dette igjen understreke at det er forskjell på modellen og hvordan den blir brukt på ulike områder. Måten modellen brukes på vil være avhengig av hensikten og en rekke kontekstuelle faktorer.

Det som i figur 1 omtales som ph.d.-arbeidets første fase, gikk ut på å fremskaffe oversikt over hvordan feedback er klassifisert i den empiriske forskningslitteraturen innen høyere utdanning, og syntetisere resultatet. Dette arbeidet førte til utvikling av PLUS-modellen. Modellen ivaretar fire sentrale aspekter ved feedback i et fleksibelt system: feedbackens form, fokus, formål og tidsretning. Kombinasjoner av form, fokus, formål og tidsretning blir kalt «mønstre for feedback» (Karlsen, 2015, s. 150). Et eksempel på et slikt mønster er 'korreksjon / produkt / kognisjon / feed-back'. Det beskriver feedback læreren gir i form av korreksjoner på et produkt som studentene har lagd, hvis formålet er å stimulere studentenes kognitive og refleksive ferdigheter. Prosessen med å utvikle denne modellen gjøres rede for i kapittel 4.1. og 4.2. Arbeidet presenteres i sin helhet i artikkel 1. Den nyutviklede modellen ble dernest *prøvd ut* i koding av transkriberte lydopptak av sju veiledningssamtaler brukt for tre ulike analytiske formål: i) å studere forekomsten av typer feedback (enkelstående mønstre) i ulike veiledningssamtaler, ii) å utarbeide veiledningsprofiler som kan vise typiske tilbakemeldinger i en

---

<sup>2</sup> Det kan legges til at modellens navn, PLUS-modellen, ble satt på modellen i forbindelse med utprøvningsarbeidet presentert i artikkel 2. Modellnavnet brukes også i artikkel 3, men i forhold til artikkel 1 omtales modellen for «A model of feedback».

veiledningssamtale, og iii) å analysere hvordan feedbacken utvikler seg i løpet av en veiledningssamtale. For å teste reliabiliteten av modellens koder ble noen teksteksempler kodet av andre kodere. Kapittel 4.3. redegjør for denne utprøvingen av modellen, et arbeid som i sin helhet presenteres i artikkel 2 i avhandlingen. I den andre fasen, ble modellen brukt som rammeverk for å studere hva slags typer muntlig feedback studenter i høyere utdanning opplever at de får, og hvilken nytte de mener at de har av denne feedbacken (jf. figur 1, fase 2). I denne studien prøves modellen ut som verktøy i koding av 28 intervjuer med studenter på to ulike utdanninger. Kapittel 4.4. redegjør for denne utprøvingen, som inngår i den tredje artikkelen i avhandlingen.



**Figur 1:** Utgangspunktet for avhandlingen, prosessen og veien videre.

Oppsummert viser de tre artiklene resultatene fra utprøvingene av PLUS-modellen brukt som verktøy i koding for ulike analytiske formål. Med utgangspunkt i utprøvingene er modellen vurdert som et *nyttig* verktøy i koding av muntlig feedback. Men, modellen har også relevans i andre pedagogiske sammenhenger, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.3. Arbeidet med å utvikle og prøve ut PLUS-modellen har ført til at en del av det som inngikk i den opprinnelige planen, ikke har fått plass innenfor rammen av denne avhandlingen, men omtales som andre bruksområder for modellen (kapittel 6.3). Det som ble stående som avhandlingens fokusområde og overordnede forskningsspørsmål, beskrives nærmere i kapittel 3.



Avhandlingsarbeidet har for øvrig strukket seg over lang tid på grunn av to svangerskap. I mellomtiden har trenden i forskningen på feedback innen høyere utdanning flyttet seg fra det som i litteraturen omtales som feedback som transmisjon eller overføring, til et såkalt dialogisk eller bærekraftig perspektiv på feedback (mer om perspektivene i kapittel 2). Dette gikk for alvor opp for meg da jeg presenterte papered, *Feedback matters when students are considering what type of learning activities to engage in* (Karlsen & Karlsen 2012a), på konferansen European Association for Reserach on Learning and Instruction (EARLI) i 2012. Bortsett fra Royce Sadler var de mest sentrale forskerne på feltet til stede som key notes og/eller discussants (f.eks. David Carless, David Boud, Paul Orsmond, Stephen Merry, Carol Evans, Margaret Price og Maddalena Taras). Taras gikk så langt som å omtale feedback som «dialogic dialogues» (Taras, 2012).

Når det er sagt mener jeg studenter uavhengig av hvilket perspektiv på feedback som velges, har behov for feedback fra lærere og veiledere. Jeg mener derfor at modellen vil være nyttig innenfor ulike perspektiv for å beskrive og kartlegge typer eller mønstre av feedback. I hovedsak brukes veilederens bidrag til feedbacken som eksempler i denne avhandlingen. PLUS-modellen fanger ikke direkte opp studentenes ytringer i dialogen. Basert på litteratur, egne erfaringer og hundrevis av timer med observasjoner av veiledning, er jeg klar over at studentenes respons påvirker lærerens feedback. Et innledende spørsmål, kan følges opp med for eksempel en korleksjon eller et forslag, alt avhengig av studentenes respons. I denne avhandlingen løses ikke denne utfordringen, men modellens bruksområde og relevans for studentenes bidrag til dialogen berøres i artikkel 2. Selv om modellen er utviklet med tanke på å studere feedback som lærere og veiledere gir studenter i høyere utdanning, er det enkelt å forestille seg at den også kan prøves ut og tilpasses andre behov (som kameratvurdering, egenvurdering, kollegaveiledning, yrkesfaglig veiledning) og utdanningsnivå (som grunnskole og videregående).

Avhandlingen består av to deler totalt. **Del 1** omfatter kappen som er delt inn i seks hovedkapitler. Kapittel 1 inneholder en oversikt over bakgrunnen, utgangspunktet og temaet for avhandlingen. Kapittel 2 beskriver det overordnede teoretiske rammeverket som binder bidragene i de

tre artiklene og forskningsspørsmålene sammen. Kapitlet fokuserer på den litteraturen som omhandler feedback innen høyere utdanning og som har hatt direkte innflytelse på utviklingen og utprøvingen av PLUS-modellen. Litteratur om feedback på andre utdanningsnivåer og litteratur fra nærliggende nabodisipliner som veiledning, undervisningsteorier og liknende, behandles ikke direkte, men trekkes inn der det er naturlig. I kapittel 3 utledes og begrunnes hovedmålet for avhandlingen med utgangspunkt i litteraturen og problemområdene som løftes frem i kapittel 2. Kapittel 4 redegjør for metodiske tilnærminger brukt i avhandlingen i forbindelse med utviklingen av modellen, koding av feedback og av studenters beskrivelser av feedbacken de får. Underveis i dette kapitlet drøftes sider ved undersøkelsens gyldighet og reliabilitet samt etiske perspektiver ved den empiriske delen av avhandlingen. Kapittel 4 avrundes med en oppsummerende paragraf som beskriver forholdet mellom teorifundamentering, avhandlingens metode og hovedmål. I kapittel 5 presenteres de tre artiklene. Dette kapitlet avrundes med en syntese av artiklenes funn, sett i lys av avhandlingens overordnede mål. Det siste kapitlet drøfter PLUS-modellens bidrag til forskningsfeltet, som ender i en oppsummerende konklusjon. Kapittel 6.1. diskuterer hva modellen bidrar med i koding sammenlignet med tidligere klassifiseringer av feedback. Kapittel 6.2. drøfter erfaringer fra utprøvingene av modellen som er presentert i artikkel 2 og 3, mens kapittel 6.3 drøfter nye utprøvinger av modellen som går utover de bruksområdene i denne avhandlingen. I kapittel 6.4. konkluderes det med at modellen, med noen modifiseringer, har et potensiale til å bli et nyttig verktøy for forskere og også praktikere innen høyere utdanning. Referanser, vedlegg og appendiks avrunder den første delen. I **del 2**, presenteres artiklene i sin fulle lengde slik de er publisert (artikkel 1), revidert for tidsskrift (artikkel 2) og innsendt (artikkel 3).

## 2. ET TEORETISK RAMMEVERK FOR ANALYSE AV FEEDBACK I HØYERE UTDANNING

Feedback er sentralt for pedagogiske prosesser i høyere utdanning og er omtalt som kjernen i formativ vurdering (Carless, 2006; Price, Handley, & Millar, 2011; Sadler, 1989). Feedback er et komplekst og sammensatt fenomen med varierende aspekter og kategorier, konstruert for ulike pragmatiske epistemologiske formål. Selv om fenomenet er sammensatt, finnes det likevel et fellestrekk: en respons hvor intensjonen er å fremme læring og utvikling. Feedbackfeltet utgjør et like stort og komplisert felt med en rekke tilhørende begreper og perspektiver. Det er uklart om forskere innen høyere utdanning mener det samme med begrepene. Alle har sine små og store prosjekter og agendaer som krever ulike tilnæringsmåter, som gjør at feltet kan være vanskelig å få oversikt over. Men enten feedback forstås som informasjon om avstanden mellom det faktiske nivået og et referansenivå for å minske et «gap» (Sadler, 1989, s. 120), eller om det forstås som dialog til støtte for studentens læring (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011, s. 396), er *vurdering* et sentralt element i en feedbackprosess. I responsen en lærer gir til en student ligger det til grunn en eller annen form for vurdering, enten responsen uttrykkes som en korreksjon, et forslag, et spørsmål eller er et vurderende utsagn.

Det har etablert seg et skille i litteraturen på feltet ifølge Wiliam (2011, s. 10) mellom begrepene «vurdering for læring» og «formativ vurdering», hvor formativ vurdering (som summativ) brukes om vurderingens funksjon, mens vurdering for læring (som vurdering av læring) knyttes til formålet eller hensikten med vurderingen. De to termene «vurdering av læring» og «summativ vurdering» brukes likevel ifølge Hughes (2014) om hverandre i praksis, mens «vurdering for læring» omfatter mer enn «formativ vurdering», fordi begrepet også uttrykker «how teachers can use assessment to adapt teaching» (s. 35). I feedbacklitteraturen ser det også ut til at begrepene formativ vurdering og vurdering for læring brukes om hverandre. Det som imidlertid er klart, er at fordi hensikten med feedback er å fremme læring og utvikling, er vurdering i feedbacksammenheng vurdering for læring, ikke vurdering av læring. Likevel kan noen studenter være bekymret for at hvis de sier noe uklokt under veiledning, kan det få innflytelse på karakteren som de skal få. Selv om bekymringen skulle være ubegrunnet, kan den illustrere det Snyder (1971) kaller en «skjult læreplan». Hvis en skjult læreplan fører til en sammenblanding av formativ og summativ vurdering, slik at studenten frykter for å eksponere seg i samtalen, vil det kunne hindre en god og dialogpreget veiledningssamtale. Dette kommer jeg tilbake til i artikkel 3, hvor PLUS-modellen brukes til å analysere studenters opplevelse av feedback.

Vurdering antas å ha «an overwhelming influence on what, how and how much students study» (Gibbs & Simpson, 2004-2005, s. 3). Vurdering for læring er derfor et av de kraftigste

pedagogiske verktøyene som lærere har tilgjengelig, og brukt på en god måte kan slik vurdering ifølge Stiggins og DuFour (2009) bli brukt til å:

[...] identify student understanding, clarify what comes next in their learning, trigger and become part of an effective system of intervention for struggling student, inform and improve the instructional practice of individual teachers or teams, help students track their own progress toward attainment of standards, motivate students by guiding confidence in themselves as learners, fuel continuous improvement process across faculties, and, thus, drive a school's transformation.

I et slikt perspektiv vil feedback ha innflytelse på kvaliteten på studentenes læring, og på den måten er formativ vurdering sentral for pedagogisk praksis (Black & Wiliam, 2006, s. 100). Det kan legges til at begrepene «vurdering for læring» og «vurdering av læring» kom inn i vokabularet for fullt etter at *Assessment Reform Group* tok begrepene i bruk på 1990-tallet, som et forsøk på å rydde i begrepsbruken knyttet til den etablerte terminologien formativ- og summativ vurdering. Begreper, som for øvrig Scriven (1967) introduserte i 1967 for å kunne skille mellom formativ- og summativ programevaluering, men som først skulle knyttes til vurderingspraksis på klasseromsnivå av Bloom, Hastings, og Madaus (1971) noen få år etter. I dag er det imidlertid flere forskere på vurderingsfeltet som forsøker å bygge bro mellom de to termene, hvor summativ vurdering (vurdering av læring) er inkludert i pedagogiske modeller for læring (se f.eks. Black, 2015; Hopfenbeck, Petour, & Tolo, 2015; Lau, 2015). Black (2015) foreslår en relativt enkel pedagogisk modell som består av fem steg, men med rom for interaksjon på kryss og tvers mellom stegene (s. 164). Black (2015) vier særskilt oppmerksomhet til *vurdering* som utgjør det fjerde stedet i modellen. De fem stegene, som til sammen utgjør en læringssekvens, gis følgende beskrivelse (s. 164):

- 1) Clear aims: The first stage of planning.
- 2) Planning activities: Setting up activities with the potential to achieve the aims.
- 3) Implementation in the classroom.
- 4) Review of the learning: Using informal assessments to check achievement.
- 5) Summing up: Using assessment to guide decisions about the next stage of students' work.

I modellen oppfattes feedback som det brobyggende elementet mellom tredje og fjerde steg, ettersom det er i det tredje steget at den lærende skal utvikle evnen til å engasjere seg i og lære fra interaktive dialoger (Black, 2015, s. 167). I og med at det i modellen foreslås at summativ vurdering, altså en vurdering *av* læring brukt på en bestemt måte, kan fungere som et viktig ledd i vurdering *for* læring, rokker Black (2015) ved det tradisjonelle skille mellom formativ og summativ vurdering. Black (2015) skriver:

[...] summative assessment can serve, through the specific use of interactive dialogue, as a necessary stage in the learning. By, contrast, if all that a test gives the student is marks or grades, then these functions are ignored (s. 165).

Skal summativ vurdering fungere som en «review» (steg 4) er det ifølge Black (2015) viktig at testen gis *før* undervisningssekvensen avrundes, og ikke som en avslutning av læringsløpet. På denne måten vil summativ vurdering kunne fungere som et grunnlag for planlegging av innhold og aktiviteter for å sikre ønsket måloppnåelse (steg 5). Nettopp dette skillet som Black (2015) trekker mellom feedback i form av en «karakter» og feedback med «funksjon som læring», er relevant for avhandlingsarbeidet. For når en test brukes som et referansepunkt i en dialog om sterke og svake sider i elevens/studentens arbeid, er det tale om vurdering for læring, på samme måte som kommentarer lærere gir for å bygge bro mellom det som i Blacks (2015) modell beskrives som steg 3 og 4. PLUS-modellen kan brukes i alle situasjoner hvor det gis feedback som vurdering for læring, enten det skjer innenfor rammen av formativ- eller summativ vurdering.

Med utgangspunkt i de store linjene i relevant forskning på feedback innen høyere utdanning presenterer kapittel 2 den overordnede teoretiske tilnærmingen til avhandlingsarbeidet. Kapittel 2.1. beskriver og kommenter to perspektiver: feedback som transmisjon og feedback som dialog, også omtalt som «bærekraftig feedback». Kapittel 2.2 gir oversikt over nyere empirisk forskning innen feltet høyere utdanning. Her gjennomgås en rekke studier som klassifiserer feedback i varierende aspekter og kategorier. Uenighet og problemområder knyttet til måter feedback er kategorisert på i tidligere forskning, synliggjøres, som et utgangspunkt for diskusjonen i kapittel 6. Ovennevnte litteratur danner grunnlaget for utviklingen av modellen som presenteres i artikkel 1, og som fikk navnet PLUS-modellen gjennom utprøvningsarbeidet som presenteres i artikkel 2. Siktemålet er at modellen skal fange opp kompleksiteten i feedback, og at modellen skal kunne brukes som et redskap i forskning, for å kategorisere feedbacken som veiledere og lærere gir. Kapitlet avrundes med en oppsummering i 2.3.

## 2.1. FEEDBACK SOM TRANSMISJON ELLER DIALOG

Fokuset i dette delkapitlet er to ulike perspektiv i forskningen på feedback innen høyere utdanning: feedback som transmisjon og bærekraftig feedback. Feedback som transmisjon (Boud & Molloy, 2013), representerer innenfor forskning en oppfatning av feedback hvor hensikten er å hjelpe studentene i deres egen læreprosess ved å «bygge bro» og vise sammenhenger. Et slikt syn krever at læreren er den kompetente eksperten som studenten trenger hjelp fra for å kunne tilegne seg ny kunnskap, holdning eller en ny ferdighet. Hvis hensikten med feedback derimot er å stimulere til dialog, samarbeid og felles forståelse mellom deltakere, legges det opp til at begge parter kan lære av hverandre. Et slikt syn krever at studenten selv tar ansvar og deltar aktivt i egen læreprosess. I forskningen kalles dette et dialogisk eller bærekraftig syn på feedback (Carless mfl., 2011). Disse oppfatningene synliggjør utviklingstrekk innen forskningen på feedback, fra transmisjon til bærekraftig feedback (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). I det følgende beskrives de to perspektivene i detalj (2.1.1/2.1.2), før de kommenteres kritisk og drøftes i lys av eget avhandlingsarbeid (2.1.3).

### 2.1.1. LÆRER SOM TILRETTELEGGER

Feedback som transmisjon knyttes av forskere på feltet til konstruktivistisk læringsteori og Vygotskys konsept om «sonen for den nærmeste utvikling» (se f.eks. Barnard, de Luca, & Li, 2015; Havnes, 2013; Hyland, 2013; Orsmond & Merry, 2011; Nicol, 2010; Wass & Golding, 2014). Innenfor en slik læringsteori er utgangspunktet for utvikling og tenkning, det sosiale. Læring går fra en tilstand der den lærende utfører en oppgave sammen med en som er *mer* kompetent, til at den lærende klarer å utføre oppgaven alene. Sonen for den nærmeste utvikling (DNU) beskriver «avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende» (Vygotsky, 2001, s. 159). DNU kan beskrives som knopper som definerer de funksjonene som ennå ikke er modnet, men som er i en modningsprosess og vil blomstre senere (ibid.). Lærings- og utviklingsprosessen er ikke sammenfallende i et slikt læringssyn. Utviklingsprosessen henger snarere litt etter læringsprosessen, som illustrert i DNU. God læring er vesentlig for utvikling av tenkning (internalisering), fordi den setter i gang prosesser som ikke ville vært mulig uten denne læringen (ibid., s. 163).

I transmisjonsperspektivet betraktes læreren som eksperten – den som har kontroll og oversikt, og som ifølge Askew og Lodge (2000) bestemmer retning på «veien» som den lærende skal gå, gjennom identifisering av «the gap between current performance and desired outcomes» (s. 5). Feedback betraktes som en «gave» som studentene får hvor målet er læring. Studenten tilskrives en mer passiv rolle som mottaker gjennom denne informasjonen. Feedback i et slikt perspektiv, knyttes til Sadlers (1989) teori om formativ vurdering (se f.eks. Boud & Molloy, 2013). Sadler (1989) definerer feedback med utgangspunkt i Ramaprasads (1983, s. 4) definisjon, som «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» (s. 120). Ifølge Sadler (1989) er informasjonen kun å betrakte som feedback hvis den brukes til å minske gapet på en eller annen måte («alter the gap»). Sentralt i teorien, er at studenter utvikler et begrep for kvalitet, som likner lærerens, og som gjør dem i stand til å «monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point» (Sadler 1989, s. 121). Dette fordrer at studenter må være innforstått med hva det siktes mot og hva som for eksempel kjennetegner en god oppgave. Dette er en innsikt studenter ifølge Sadler (1989) gradvis opparbeider gjennom deltakelse i formative vurderingssituasjoner ved at lærer informerer og deler av egne oppfatninger av hva som til enhver tid er høy kvalitet. Gjennom sammenligning av nivået studenter selv befinner seg på med standarden for kvalitet, vil studenter kunne sette i gang formålstjenlige tiltak som fører til at det ønskede målet oppnås og at «gapet» lukkes (ibid., s. 121).

De senere årene har perspektivet, basert på at lærer gir («fører») studenter feedback, blitt kritisert fra flere hold. Kritikken retter seg mot at ansvaret eller byrden ikke faller på studenten selv,



som derfor lett kan umyndiggjøres når lærer kontrollerer læringsprosessen. Det kan også være en viss fare for overstyring, om studentene i stedet for å tenke selv (Nicol, 2013, s. 38) reproducerer fragmenter av kunnskap for å tilfredsstille læreren (Ramsden, 2003, s. 59). Ifølge Boud og Molloy (2013) kan dette resultere i begrenset læring, hvor studentene passivt søker å imøtekomme lærerens behov, i stedet for aktiv deltakelse i egen kunnskapsproduksjon (s. 703). Hvordan kan studenter da få utviklet det de trenger av nødvendige selvregulerende ferdigheter for å lykkes i et livslangt læringsperspektiv, spør Nicol og Macfarlane-Dick (2006, s. 200). I dag har tilstrømmingen av studenter til høyere utdanning økt, og modulisering er en utfordring for å få til lengre feedbacksykluser (Gibbs, 2006; Hounsell, 2003). Et syn på feedbackprosessen som krever at *andre* kontinuerlig produserer informasjon for å imøtekomme studenters læringsbehov er ifølge Boud og Molloy (2013) verken bærekraftig eller praktisk gjennomførbart (s. 702): den eneste forskjellen fra tidligere feedbackteorier er at feedbacksløyfen (en deteksjonsmekanisme) fullføres for å sikre at informasjonen mottas og iverksettes (s. 703). En løsning kunne være, ifølge Boud og Molloy (2013), å ansette flere eller mer energiske lærere, men i likhet med flere forskere på feltet, tar de til orde for et bærekraftig perspektiv, hvor studentene får ansvar for egen læreprosess.

### **2.1.2. UTVIKLING AV PRAKSISFELLESKAP I DIALOG**

Uttrykket bærekraftig feedback ble introdusert av Hounsell (2007), men har sin opprinnelse i Bouds (2000) idé om å gjøre vurderingspraksisen i høyere utdanning mer bærekraftig i betydningen av livslang læring. Med referanse til *World Commission on Environment and Development* (1987) definerte Boud (2000) bærekraftig vurdering som «assessment that meets the needs of the present without compromising the ability of students to meet their own future learning needs» (s. 151). Ifølge Hounsell (2007) er det fremtidsperspektivet på læring som også kjennetegner bærekraftig feedback. Feedbacken er med på å ruste studenter for prospektiv læring i deres liv og karrierer utover avlagt eksamen (ibid., s. 103). Bærekraftig feedback knyttes til et samkonstruktivistisk læringsparadigme, som vektlegger samarbeid og dialog mellom partene i læresituasjonen (Carless, 2013a; Evans, 2013; Price, Handley, O'Donovan, Rust, & Millar, 2013). Perspektivet er også satt i relasjon til Wenger, McDermott og Snyders (2002) teori om praksisfelleskap (Evans, 2013), definert som «groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis» (Wenger mfl., 2002, s. 4). Nyankomne innlemmes ifølge Wenger (1998) som fullgode medlemmer gjennom gjensidig engasjement (mutual engagement), felles foretak (joint enterprise) og felles repertoar (shared repertoar) i praksisfelleskapet (s. 73). Mening er ikke noe som finnes eller eksisterer i oss eller i verden, men noe som skapes i dynamiske relasjoner mellom mennesker i forhandlinger (s. 54). Læring er ensbetydende med sosial deltakelse, og et uttrykk for prosessen studentene gjennomgår når de entrer og aktivt deltar i praksisfelleskapet (s. 73).

I et bærekraftig perspektiv forstås feedback som et resultat av refleksjon og samarbeid mellom lærer og student. Feedback oppfattes som en integrert del av selve læringen som beskriver «all dialogue to support learning in both formal and informal situations» (Askew & Lodge, 2000, s. 1). Bærekraftig feedback baserer seg på antakelsen om at studenter alltid er aktivt involvert i å overvåke og regulere egne prestasjoner, både for å nå ønskede mål og i henhold til strategier som tas i bruk for å nå målene (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, s. 201). Studentenes egen feedback, den de genererer internt, utgjør den viktigste feedbacken i læreprosessen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Lærers feedback oppfattes kun som en eksternt kilde som studentene kan bruke i vurdering av egen fremgang og av interne konstruksjoner (ibid). Relasjonen mellom studenten og læreren er preget av likeverdighet, hvor det vel så gjerne er læreren som «learns from the student through dialogue and participation in shared experiences» (Evans, 2013, s. 71). I dette synet på feedback tilskrives derfor studentene ansvar og kontroll, hvor deres egen deltakelse, ifølge Dysthe, Samara og Westrheim (2006), er helt nødvendig for at de videre skal kultiveres i et praksisfelleskap (s. 303). Studentene ankommer som noviser, men gjennom «legitim perifer deltakelse» innlemmes de som likeverdige deltakere i disiplinen. Språket som brukes i dialogen med lærerne og medstudentene i praksisfelleskapet, er i starten bare delvis deres eget. Gjennom å delta i felleskapet gjøres ordene gradvis til deres egne, og de fylles og tilpasses egne intensjoner. Nykommerne trenger derfor å involveres og engasjeres i de daglige aktivitetene i det akademiske felleskapet «in order to get to know what counts as knowledge and how to think, argue, write and speak within this culture» (Dysthe mfl., 2006, s. 302). Læringen er ikke noe læreren setter i gang, men ifølge Dysthe mfl. (2006) noe som oppstår i måten praksisfelleskapet er organisert på, og hvordan læringsressursene er strukturert.

Dette synet er også kritisert. Donovan (2014) er for eksempel kritisk til selve antakelser som legges til grunn, om at alle studenter har tilstrekkelig tid og energi til å prioritere feedback eller be om feedback i et kurs (s. 11). I hennes studie av andreårsstudenter i fysikk, viser det seg at idealet om bærekraftig feedback kan være vanskelig å realisere i praksis. Trykket på studentene innen høyere utdanning er så høyt at de kan ha problemer med å benytte seg av læringsmuligheten som bærekraftig feedback legger til rette for. En rekke studier viser også at studentene har forskjellig motivasjon for læring (se f.eks. Price mfl., 2011; Rae & Cochrane, 2008). Ifølge Rowe og Wood (2008) påvirker det læringstilnærmingen, overflate- eller dyptilnærming, og hvilke typer feedback som vurderes som nyttig. Dette samstemmer med studien til Poulos og Mahony (2008), hvor de finner at studenter har et heterogent syn på hva effektiv feedback er. Samtidig er arbeidsbelastningen også stor for lærere og veiledere i høyere utdanning, som både skal gi god undervisning og publisere med tellekantpoeng (Tuck, 2012). Undersøkelsene til Hyland (2013) og Price mfl. (2011) viser at lærerne ikke alltid har tilstrekkelig med tid, interesse eller energi å investere i studentenes arbeider, som en betingelse for et godt samarbeid og en god dialog mellom lærer og student. I Hylands (2013) studie kommer det for eksempel frem at feedbackpraksisen som studentene forteller om, formidler «a strong message that

students occupy a relatively low position in their teachers' priorities» (s. 186). Dette kommer jeg tilbake til i artikkel 3.

### **2.1.3. ET KRITISK BLIKK PÅ DE TO PERSPEKTIVENE PÅ FEEDBACK**

I det foregående har jeg redegjort for to ulike perspektiver på feedback, som jeg mener det er konstruert et kunstig skarpt skille mellom. Det er riktig nok en stor avstand mellom dialogisk eller bærekraftig feedback (jf. Carless, mfl. 2011) på den ene siden og behavioristiske forestillinger om feedback som forsterkning (reinforcement), som daterer seg tilbake til Thorndikes (1927) pionerarbeid knyttet til virkningsloven (The Law of Effect) og videre til Skinners (1938; 1957) teori om «operant betinging», på den andre siden. Men det er verd å merke seg at forskjellen også er stor mellom overføringen som for eksempel beskrives i operant betinging (som illustrert i figur 2, felt A), og mer moderne tilnærminger til feedback som er tillagt Sadler (1989). Det er selvfølgelig viktig å være oppmerksom på faren for umyndiggjøring av studenten og ukritisk reproduksjon av kunnskap som følge av høy grad av lærerkontroll. Jeg har likevel vanskelig for å se at det gir grunn til å gå bort fra å betrakte feedback som en prosess, der hensikten er å minske et «gap» eller hjelpe studenten i læreprosessen ved å bygge bro, vise sammenhenger og fremme forståelse. Også Sadler (1989) tar til orde for selvregulering fordi det legges opp til at studentene skal vurdere arbeidet de gjør, samtidig som de må være i stand til å regulere dette arbeidet mens de arbeider (Sadler 1989, s. 121). Dette omtaler Nicol (2013) som *self-review* (s. 38) og presenterer det som et viktig prinsipp for effektiv feedback i et bærekraftig perspektiv. Selv om formativ vurdering ifølge Sadler (1989) handler om å bruke vurdering og feedback for å minske gapet mellom nåværende ståsted og ønsket mål, så utelukker ikke dette at det kan gjøres i dialog mellom studenten og læreren, tvert imot. Studentene må ifølge Sadler kjenne til både mål og kriterier for kvalitet, og dermed åpner også han opp for et dialogisk syn på feedback hvor «students should engage openly and cooperatively in making evaluative judgments» (s. 141). Forståelsen av at formativ vurdering ikke innebærer et dialogisk syn på feedback, kan derfor være for snever. Det er også viktig å være klar over at begrepet «transmisjon» er et begrep som forskere på feltet har gitt dette perspektivet på feedback i ettertid, muligens for å maksimere forskjellen mellom dem selv og det som var før. Det er med andre ord ikke et begrep Sadler (1989) selv brukte i sin teori, og heller ikke slik han omtaler sin teori i ettertid (se f.eks. Sadler, 2010; 2013; 2014; 2015). Merkelappen vil i så måte ikke være treffende for alle former for transmisjon, og det er i det hele tatt legitimt å spørre om dette er et rimelig begrep når det gjelder dette synet på feedback. Når jeg likevel har valgt å bruke merkelappen «transmisjon» i denne avhandlingen,

er det rett og slett fordi dette begrepet har blitt en del av den etablerte terminologien på feltet feedback innen høyere utdanning i dag<sup>3</sup>.

Videre er begrepet bærekraftig feedback vagt. I utgangspunktet ble begrepet lansert i tilknytning til vurdering i betydningen av livslang læring (Boud, 2000). Senere er bærekraftig feedback definert som dialogiske prosesser som støtter oppunder og informerer studenten i arbeidet med oppgaven han eller hun holder på med, samtidig som evnen til selvregulering av fremtidige oppgaver utvikles (Carless mfl., 2011, s. 397). Man kan imidlertid spørre seg hva slags «læring» og hva slags «støtte og informasjon» det er tale om hvis det ikke skal minske et gap av noe slag. Hvis det bare er læreren som «fyller gapet», er jeg enig i at dette kan kritiseres, men studentene kan også diskutere «gapet». Læring handler jo om at noe skal *læres*, og det handler om at først og fremst studentene skal forstå noe som de ikke forsto før, selv om det anerkjennes at læreren også kan lære av studenten (jf. Evans, 2013). Begge perspektivene definerer feedback som noe som gis for å støtte opp om læring. Da må det av og til være lov for læreren å poengtere et gap, for at studenten skal forstå og mestre noe bedre etter feedbacken enn før den ble gitt. I et dialogisk eller bærekraftig perspektiv er feedback mer enn transmisjon. Studentene gis stor grad av kontroll over sin egen læreprosess, noe som er viktig for at de skal kunne utvikle den kompetansen de trenger for å kunne tilegne seg kunnskap på egen hånd, som er nødvendig for å lykkes i et livslangt læringsperspektiv (jf. Boud, 2000). I flere studier fremkommer det at studentene heller sitter og venter på feedback enn å oppsøke læreren for å få feedback eller få avklart feedback som de ikke forstår (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013; Hepplestone & Chikwa, 2014; Robson, Leat, Wall, & Lofthouse, 2013). Det tyder på at noen studenter trenger en mer aktiv og oppsøkende lærer. Transmisjonsperspektivet tar på alvor de behovene som mange studenter i høyere utdanning har «her og nå». Mange studenter vil trolig ha behov for en lærer som tilrettelegger for gode læringsprosesser, i alle fall på lavere grad. Læreren representerer det praksisfelleskapet studentene kommer inn i, et felleskap som de gradvis skal innlemmes i som likeverdige deltakere. Her vil læreren dele sine holdninger, kunnskaper og måter å argumentere, skrive og være sammen på innenfor et felt. Dermed utvikles studentenes forståelse for epistemologiske antakelser og hvordan det kommuniseres på innenfor disiplinen. «Ironisk nok» kan det ifølge Boud og Molloy (2013) se ut som studentene trenger å verdsette transmisjonsperspektivet med alle dets sterke og svake sider, for å trives innenfor en bærekraftig feedbackkontekst (s. 711). Dette blir likevel bare «ironisk» hvis de to perspektivene på feedback sees på som motsetninger.

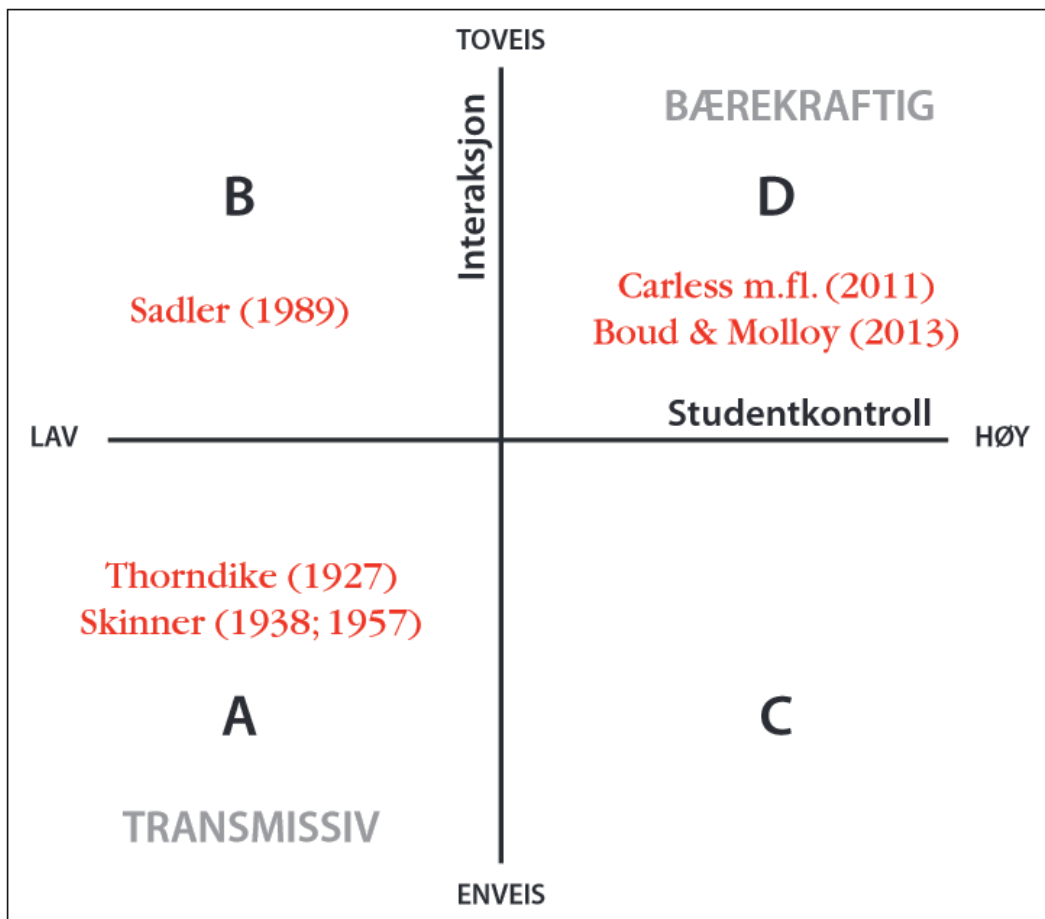
Dialogisk eller bærekraftig feedback ble introdusert i en tid med relativt store endringer i høyere utdanning, med utvikling av en masseutdanning, modulisering av bachelorstudiene og nye

---

<sup>3</sup> Dette er også begrunnelsen for at jeg i kappen velger å bruke det norske begrepet *transmisjon*. Jeg kunne valgt å bruke begrepet *overføring*, slik jeg gjør i artikkel 2 (på bakgrunn av tilbakemeldinger fra fagfeller), men det er heller ikke sikkert at dette er det beste norske alternativet. Det kan tenkes at *formidling* noen ganger ville ha passet bedre, og kanskje til og med *enveiskommunikasjon*. Dette er jo likevel argumenter for nettopp å holde seg til *transmisjon*.

gradsstrukturer. Det ligger både pragmatiske og normative argumenter til grunn for disse endringene. Et eksempel som Boud og Molloy (2013) også trekker inn, er ønsket om å gjøre feedbackpraksisen mer gjennomførbar eller bærekraftig for lærerne som underviser/veileder store kull av studenter. Boud (2000) fokuserer på at vurderingspraksisen må gjøres mer demokratisk og bærekraftig i et livslangt læringsperspektiv. Da er det viktig å merke seg at også innenfor dette perspektivet vil studentene fortsatt ha behov for tilbakemeldinger fra sine lærere og veiledere. Uttrykt med Nicol (2013) «... self-review does not replace the need for teacher feedback; rather it changes its focus» (s. 41). Jeg mener som Evans (2013) at det er fornuftig å se på de to perspektivene som en naturlig vektforskyvning over tid, fra transmisjon (scaffolding) til en mer likeverdig dialog der lærerens styrende rolle vil og bør reduseres underveis etter som studentene kultiveres inn som likeverdige deltakere i praksisfelleskapet. Det betyr at det må legges til rette for iterative situasjoner med en kontinuerlig vekselvirkning mellom de to perspektivene, tilpasset etter behov. Behovet for konkret og detaljert feedback vil trolig være størst for nyankomne og svake studenter, slik en rekke studier viser (se f.eks. Dowden mfl., 2013; Hepplestone & Chikwa, 2014; Lizzio & Wilson, 2008). Uansett hvilket perspektiv som velges, gis feedback for å støtte læring, men fokuset, formålet, formen og retningen på feedback kan variere, avhengig av en rekke forhold som studentnivå, oppgavetype, disiplin og liknende. Tar vi dette på alvor, vil det også innenfor bærekraftig syn, være interessant å studere hvilke typer feedback lærerne bruker i dialogen med studentene. Hvis læreren stort sett er opptatt av å gi korreksjoner, blir dialogen forskjellig, og studenten får ikke samme anledning til å utvikle intern feedback som når læreren gir feedback i form av åpne spørsmål, idémyldring eller tolkninger.

PLUS-modellen, som utvikles og prøves ut i denne avhandlingen for å kartlegge forekomsten og rekkefølgen av feedbackmønstre og utarbeide veiledningsprofiler som kan karakterisere ulike veiledningssamtaler, er like relevant for å studere lærerutsagn i dialogen enten det er innenfor rammen av transmissivt eller bærekraftig perspektiv på feedback. I begge tilfeller sier læreren noe. I et transmisjonsperspektiv sier læreren noe som studenten kan bruke til å minske et gap, mens i et bærekraftig perspektiv sier læreren noe som studenten kan bruke i utvikling av selvregulerende ferdigheter i et livslangt læringsperspektiv. Måten læreren gir feedback på, er i begge tilfeller viktig for å oppnå dette. Figur 2 fanger opp essensen i de to perspektivene på feedback (felt B og D), sett i lys av tidligere oppfatninger av feedback (felt A). Dette gjøres ved hjelp av to akser som definerer grader av «studentkontroll» og «interaksjon»: Studentkontroll på den horisontale akse går på forholdet mellom autoritær/demokratisk og beskriver graden av kontroll studenten gis (fra lav til høy). Graden av interaksjon på den vertikale akse omhandler på sin side retningen på kommunikasjonen (enveis eller toveis).



**Figur 2:** En illustrasjon over ulike feedback-perspektiver basert på de to aksene «graden av studentkontroll» og «graden av interaksjon»

I dette kapitlet har jeg så langt beskrevet og kommentert to ulike perspektiver på feedback, og argumentert for at det er fornuftig å se på de to perspektivene som vektforskyvning over tid, fra transmisjon til en mer likeverdig dialog. Neste avsnitt gir en oversikt over nyere empirisk forskning på feltet med utgangspunkt i en rekke studier som klassifiserer feedback i ulike aspekter og kategorier, som et utgangspunkt for modellutviklingen.

## 2.2. KLASSIFISERINGER AV FEEDBACK I LITTERATUREN INNEN HØYERE UTDANNING

Det finnes flere typer av pedagogisk verktøy. Klassifiseringer er en type verktøy forskere kan ta med seg inn i studier av feedback, som et analytisk rammeverk. Klassifiseringer må ikke forveksles med fenomenet selv, men må forstås som representasjoner. Når vi lager representasjoner, velges det ut noen elementer som settes i relasjon til hverandre. Ifølge Kvernbekk (2001) ordner klassifisering et fenomen ved en systematisk vurdering av egenskaper og sammenhenger ut fra likhet. Videre skaper klassifisering «orden og oversikt og inngår som vesentlige elementer i alle våre kunnskaper om verden» (ibid., s. 19). Klassifisering kan derfor tilrettelegge en meningsfull analyse og gjøre oss i

stand til å forstå verden vi lever i og hva som foregår, på en annen måte enn uten klassifisering (s. 19). Det finnes en rekke studier som presenterer ulike klassifiseringer av fenomenet feedback som tar utgangspunkt i forskjellige tilnærminger. Flere av klassifiseringene baserer seg på innsamlede data og induktive tilnærminger («nedenfra og opp»), som ifølge Bailey (1994) resulterer i taksonomier som er empirisk fundamentert (s. 6). Noen av klassifiseringene er basert på litteraturen på feltet med utgangspunkt i mer deduktive tilnærminger («ovenfra og ned»), som resulterer i typologier som er mer konseptuelt fundamentert (ibid.).

I det følgende gis det en oversikt over empiriske og konseptuelle studier hvor det utvikles og presenteres ulikt fundamenterte systemer for klassifisering som er relevante for modellutviklingen og modellutprøvingen som presenteres i de tre artiklene. I hovedsak utgjør studiene bidrag fra litteraturen innen høyere utdanning som fokuserer på feedback i forbindelse med oppgaver lærere gir på emner og kurs, det som på engelsk omtales som *coursework settings* (se f.eks. Brown & Glover, 2006; Hyatt, 2005; Ivanič mfl., 2000; Richardson, Rivers, & Whitelock, 2015). Når feedback behandles mer eksplisitt i veiledningslitteraturen, er også disse studiene inkludert (som f.eks. Chabaya, Chiome, & Chabaya, 2009; de Kleijn mfl., 2013; Dysthe mfl., 2006; Kumar & Stracke, 2007). Det finnes selvfølgelig mye annen feedbacklitteratur som kunne vært interessant, for eksempel om kameratvurdering (jf. Nicol mfl. 2014; Walker 2015), egenvurdering (jf. Klenowski, 1995) eller rett og slett om feedback på grunnskolenivå (Bueie, 2015; Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012). Jeg har imidlertid valgt å fokusere på den litteraturen som omhandler feedback fra lærere til studenter. Det er *coursework*-litteraturen som gir den grundigste behandlingen av dette temaet i høyere utdanning.

Kapittel 2.2.1 presenterer et knippe empiriske studier som utvikler klassifiseringer som er basert på analyser av den «faktiske» feedbacken som lærere i noen utvalgte case gir studenter. Kapittel 2.2.3 tar for seg empiriske studier hvor utgangspunktet er noen utvalgte studenters oppfatninger av feedbacken de får. Flertallet av klassifiseringene er taksonomier hvor det presenteres ulike typer feedback som korreksjoner og forslag, strukturert i rigide og endimensjonale klassifiseringssystemer. Det vil si en inkludering av et lite utvalg av typer feedback, åtte i snitt, basert på vurdering av noen få egenskaper. Klassifiseringene som det redegjøres for her, er særlig relevante for *forarbeidet* til modellutviklingen som omtales i kapittel 4.1.

Arbeidet med å utvikle modellen bygger i tillegg på noen konseptuelle studier som omtales i kapittel 2.2.2. I disse studiene foreslås det en rekke typologier som presenterer sentrale aspekter ved feedback, som for eksempel feedbackens fokus og feedbackens formål (se f.eks. Jolly & Boud, 2013; Orsmond, Maw, Park, Gomez, & Crook, 2013). I lys av mitt eget mål, å utvikle og prøve ut en modell for koding av feedback, er svakheten med majoriteten av disse studiene at de i liten grad klassifiserer aspektene ytterligere i relevante og sentrale underkategorier. I løpet av utviklingen av modellen, oppsto behovet for å bringe inn klassifiseringer fra andre felt for å konkretisere aspektene (omtalt i kapittel 4.2).

### 2.2.1. EMPIRISKE STUDIER SOM KLASSIFISERER FEEDBACK SOM LÆRERE GIR STUDENTER I HØYERE UTDANNING

I dette delkapitlet presenteres empiriske studier som klassifiserer muntlig og/eller skriftlig feedback som lærere gir studenter i forbindelse med oppgaver, prosjekter og avhandlinger o.l. som de arbeider med. Flesteparten av studiene utvikler taksonomier med utgangspunkt i sitt eget datamateriale. Et eksempel kan være Lephalala og Pienaar (2008) som med utgangspunkt i en analyse av hundre tilfeldig utvalgte essays på bachelornivå, vurdert summativt, foreslår et klassifiseringssystem bestående av følgende tre typer: i) «L1, minimal feedback», som beskriver feedback i form av korreksjoner på språkfeil i essayene, ii) «L2, general and non-text specific comments», som omfatter feedback som forsøker å identifisere «gap» eller feil og mangler i essayene, og iii) «L3, feedback that focuses on content and organisation», som inkluderer kommentarer i form av forklaringer som gis med formål om å fremme studentenes refleksjonsevne. Noen studier presenterer typologier som tar utgangspunkt i litteraturgjennomganger og dernest brukes som klassifiseringsverktøy. Et eksempel er Espasa og Meneses (2010) som med utgangspunkt i empiriske og konseptuelle studier (som f.eks. Kulhavy & Stock, 1989; Mason & Brunning, 2001; Mory, 2004; Narciss, 2004; Tunstall & Gipps, 1996) foreslår en typologi med følgende fire typer: i) Information on errors made, ii) Information about the correct answer or final solution, iii) Information about guidelines and strategies to improve work, og iv) Information about additional resources as an aid to future learning.

Majoriteten av typer feedback som presenteres i denne litteraturen, beskriver *former* eller måter lærere uttrykker og leverer feedbacken på. Basert på en systematisk litteraturgjennomgang (Gough mfl., 2012) av 18 klassifiseringer publisert mellom 1996 og 2011<sup>4</sup> ble det identifisert åtte ulike former for feedback: korreksjoner, forklaringer, vurderinger, forslag, emosjonelt ladede kommentarer, idémyldring, spørsmål og tolkninger. De åtte formene brukes i utformingen av PLUS-modellens første aspekt, feedbackens form (omtales i kapittel 4.1). Basert på beskrivelser i denne litteraturen av feedbacktyper i forhold til graden av lærerkontroll og dialog, vil korreksjoner, forklaringer, vurderinger, forslag og emosjonelt ladede kommentarer i hovedsak høre hjemme øverst på venstre side i figur 2 (kvadrat B). Samtidig som det vil være grader av samsvar mellom disse feedbackformene og feedbacken i dette kvadratet. Korreksjoner, beskrevet som kravet om å rette opp feil, svakheter/hull og mangler (Hughes, Smith, & Brian, 2015; Hyland, 2001; Ivanič mfl., 2000) vil kunne oppfattes som en mindre åpen og inviterende form sammenliknet med for eksempel forslag og anbefalinger (se f.eks.

---

<sup>4</sup> I 2016 ble søkene etter relevante artikler i denne gruppen av studier oppdatert, noe som resulterte i et litt større tilfang av artikler (som Basturkmen mfl., 2014; Donovan, 2014; Hamer, Purchase, Luxton-Reilly, & Denny, 2015; Handal mfl., 2013; Hughes, Smith, & Brian, 2015; Morton mfl., 2014; Richardson mfl., 2015; Yang, 2016). Klassifiseringene som presenteres i disse studiene, er gjennomgått med målsettingen om å identifisere *nye* typer feedback i form av aspekter og/eller underkategorier, noe som ikke ble oppdaget.



Gardner, 2004; Hyland, 2001; Kumar & Stracke, 2007). I noen tilfeller vil «forslag» høre mest hjemme i bærekraftig feedback, kvadrat D.

De tre feedbackformene, idémyldring, spørsmål og tolkninger, er i denne litteraturen definert som mer åpne og inviterende typer. I og med at de også karakteriseres som i høyere grad mer student-drevet, vil de først og fremst høre hjemme øverst til høyre i figur 2 (kvadrat D). Idémyldring, involverer for eksempel spontane forslag og ideer om hvordan noe kan se ut (f.eks. en design), der veileder engasjerer seg i studentenes arbeid for å få til problemløsning og nytenkning (se f.eks. Dannels, 2011). Tolknings, fungerer på en litt annen måte, men har også denne åpne tilnærmingen. Her forsøker læreren gjennom formidling av egne personlige meninger, synspunkter og tolkninger av studentens arbeid, å lokke frem studentenes egne standpunkter (Gardner, 2004; Kumar & Stracke, 2007). Tolknings er i så måte mer anerkjennende, og verdsetter en god dialog hvor partene har forskjellige synspunkter, som et utgangspunkt for en meningsfull og interessant argumentasjon (Kumar & Stracke, 2007). Det er videre mulig å se for seg mer atypiske varianter av samtlige feedbackformer. Den mest åpenbare varianten er kan hende «spørsmål» av mer lukket karakter, som kan fungere som korreksjon.

Casene som de ovennevnte empiriske studiene er basert på, varierer i forhold til fagtilhørighet og utdanningsnivå. Det er jevnt fordeling mellom studier som fokuserer høyeregradsnivå (se f.eks. Basturkmen mfl., 2014; Gardner, 2004; Hughes, mfl., 2015; Hyatt, 2005; Kumar & Stracke, 2007; Morton, Storch, & Thompson, 2014), og studier som fokuserer på bachelornivå (se f.eks., Brown & Glover, 2006; Donovan, 2014; Ivanič mfl., 2000; Lephala & Pienaar, 2008). Noen studier inkluderer case som består av informanter på ulike utdanningsnivå (se f.eks. Dannels, 2011; Dannels & Martin, 2008). I henhold til fagtilhørighet, fordeler de seg mellom studier av humanistiske fag (se f.eks., Basturkmen mfl., 2014; Gardner, 2004; Kumar & Stracke, 2007; Lephala & Pienaar, 2008; Morton mfl., 2014), samfunnsvitenskapelige fag (se f.eks., Hyatt, 2005; Pryor & Crossouard, 2010; Whitelock mfl., 2003) og naturvitenskapelige fag (se f.eks. Brown & Glover, 2006; Dannels, 2011; Dannels & Martin, 2008; Donovan, 2014; Hamer mfl., 2015).

En analyse av kategoriene inkludert i klassifiseringssystemene i disse studiene, viser relativt høy forekomst av feedbacktypene, korreksjoner, forklaringer, forslag og spørsmål, uavhengig kontekst (fagtilhørighet og utdanningsnivå) og typen klassifisering (typologi vs. taksonomi). Mer sjeldent inkluderes typer som idémyldring og tolkninger i disse klassifiseringene. Dette er også i tråd med mønstergjenkjennings-analysen som er gjennomført i forbindelse med artikkel 1. Når klassifiseringene i neste omgang brukes i koding og analyse av typer feedback som lærere gir studenter i de utvalgte casene, viser de at det nettopp er korreksjoner, forslag og spørsmål som forekommer hyppigst

(forklaringer, er unntaket her)<sup>5</sup>. Studien til Lephalala & Pienaar (2008) kan brukes som illustrasjon. I denne studien finner forskerne at typen L1 (jf. korreksjoner) hadde hyppigst forekomst, identifisert i 60 av de 100 oppgavene som er analysert. Typen L3 (forklaringer med et refleksivt formål) hadde lavest forekomst, kun identifisert i 10 av 100 oppgaver (for liknende resultater, se f.eks. Gardner, 2004; Hyatt, 2005; Ivanič mfl., 2000; Orsmond & Merry, 2011). Feed-forward og selvregulering er lite representert i disse klassifiseringene og videre også lite dokumentert i praksisene som studeres. Ettersom dette i tillegg er sentrale elementer i et bærekraftig perspektiv (utypes i kapittel 2.2.2.), er det mulig å oppsummere med at feedbackpraksisene identifisert i disse studiene, ligger nærmere kvadrat B, figur 2 (transmisjon) enn kvadrat D (bærekraftig feedback). Følgende årsaker legges til grunn:

- i) den hyppige identifiserte forekomsten av feedback i form av korreksjoner
- ii) den lave forekomsten av feedback kodet med mer åpne former som idémyldring og tolkning
- iii) den lave forekomsten av sentrale aspekter ved bærekraftig feedback som feed-forward og selvregulering

Spørsmålet er dernest, hvor godt bilde klassifiseringene gir av den aktuelle feedbackpraksisen. Ettersom størsteparten av klassifiseringene i denne gruppen baserer seg på eget innsamlet materiale, vil det naturligvis være et visst samsvar mellom fenomenet slik det faktisk er, og representasjonen, dvs. klassifiseringssystemet. Dette befester resultatene som fremkommer. Når dessuten en av de få studiene som inkluderer «selvregulering» i typologien, har en lav forekomst av denne typen feedback (Handal mfl., 2013), gir dette ytterligere tyngde til funnene at fokuset på selvregulering er lavt i praksisene som er studert. På den andre siden skal flere av klassifiseringene være gyldige utover casene hvor de har sitt utspring (se f.eks. Brown & Glover, 2006, s. 82), som skjerper kravet om at de mest sentrale aspektene og egenskapene ved feedback bør være inkludert. Studiene som utvikler taksonomier, inkluderer i liten grad viktige egenskaper som feed-forward og selvregulering. Ettersom de i tillegg er endimensjonale og lite fleksible når det gjelder relasjonen mellom egenskapene som er inkludert i klassifiseringene (eksemplifiseres og drøftes i kapittel 6.1.), gir det grunnlag for å stille spørsmål om fruktbarheten av denne induktive og empirinære tilnærmingen. Det gjelder særlig om taksonomiene skal ha relevans, gyldighet og interesse utover den ene casen. I forhold til mitt prosjekt, å kunne fange opp den rike kompleksiteten som kjennetegner situasjoner der feedback gis i høyere utdanning, er det behov for en mer omfattende klassifisering av så mange egenskaper og aspekter ved feedback som mulig, og som tar vare på fleksibiliteten og sammenhengen mellom dem.

---

<sup>5</sup> Det finnes studier som skiller seg fra denne trenden med hensyn til identifiserte typer, hvor forekomsten av andre typer f.eks. forklaringer eller tolkninger er høyere (se Akcan & Tatar, 2010; Kumar & Stracke, 2007; Morton mfl., 2014).

## 2.2.2. KONSEPTUELLE RAMMEVERK FOR EFFEKTIV FEEDBACK

I de siste årene er det publisert en rekke typologier i form av konseptuelle rammeverk for effektiv feedback i høyere utdanning, basert på litteraturgjennomganger (reviews). Rammeverkene, som beskriver feedback som en dialogisk, åpen og holistisk prosess, hører mest hjemme i felt D i figur 2, et bærekraftig perspektiv. Det vil si at effektiv feedback, ifølge disse forskerne, er et resultat av et samarbeid mellom lærer og student, hvor studentene «eier» situasjonen ved å gis kontroll og likeverdig deltakelse i dialogen (se f.eks., Boud & Molloy, 2013; Orsmond mfl., 2013; Yang & Carless, 2013). Flesteparten av rammeverkene klassifiserer feedback på et *makronivå*, definert av Molloy, Borrell-Carrió og Ron Epstein (2013) som generelle og institusjonelle egenskaper, viktig i planlegging, gjennomføring og vurdering av iverksatte tiltak på programnivå (s. 64). Et eksempel på et slikt rammeverk er det Yang og Carless (2013) presenter som «feedbacktriangel», som uttrykker tre sentrale aspekter ved feedback (den kognitive, sosial-affektive og den strukturelle) og barrierer som hindrer gode læringsprosesser. Noen rammeverk klassifiserer feedback på et *mikronivå*. De definerer egenskaper ved feedback som er aktuelle i selve feedbacksituasjonen i kurset studentene tar og berører ulike elementer som for eksempel hvor og når feedbacken gis, maktrelasjonen og typen feedback som gis (jf. Molloy mfl., 2013, s. 64 – 66). Et eksempel kan være ni egenskaper i feedbacksituasjonen foreslått av Nicol (2013), hvor effektiv dialogisk feedback beskrives som forståelig, selektiv og spesifikk feedback, gitt på riktig tidspunkt, refererer til læringsmål, er deskriptiv og ikke-vurderende, balansert, fremtidsrettet, overførbar og ha referanse til noe som er kjent for studenten.

Det er tre sentrale aspekter ved feedback som går igjen på tvers av de ulike rammeverkene: feedbackens fokus, feedbackens formål og feedbackens tidsretning. I forhold til det første aspektet, er det særlig feedback på «selvregulering» som omtales som det sentrale *fokuset* i rammeverkene. Selvregulering berører ifølge Hattie og Timperley (2007) ulike sider ved studentens autonomi, selvkontroll, selvretning og selvdisciplin (s. 93), og kan defineres som «an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition» (Pintrich & Zushos, 2002, s. 250, i Carless mfl., 2011, s. 396). I praksis manifesterer selvregulering seg ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (2006) som en rekke ulike læreprosesser; som evnen til å sette seg mål, kunne bruke hensiktsmessige strategier for å nå målene, forvalte ressurser og innsats, samt håndtere og bruke eksterne tilbakemeldinger som kilder til egne evalueringer (s. 208). Selvregulering angår studenters motivasjon og selvfølelse og jo mer selvregulerte studenter er, jo mer effektive vil de ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (2006) være, fordi «the more students assume control over their learning, [and] the less dependent they are on external teacher support when they engage in regulatory activities» (s. 205). I den grad andre fokusområder nevnes, omtales de med referanse til Hattie og Timperley (2007) som mindre effektive. Dette gjelder særlig produktorientert og personlig feedback (se Yang & Carless, 2013; Jolly & Boud, 2013; Orsmond mfl., 2013).

Det andre aspektet omhandler feedbackens *formål* (eller mål), et aspekt som inkluderes i samtlige studier i denne gruppen (se f.eks. Jolly & Boud, 2013; Molloy mfl., 2013; Nicol, 2010; Orsmond mfl., 2013; Sadler, 2010). Et eksempel kan være rammeverket som Orsmond mfl. (2013) presenterer, GOALS, hvor nettopp «G'n» refererer til mål (jf. eng. «goals»). Ifølge Orsmond mfl. (2013) er det helt sentralt at studentene «should have grasped the objective or purpose of the assignment» før de tar fatt på en oppgave (s. 245). Når det gjelder dette aspektet, er det utført få systematiske forsøk på å definere konkrete egenskaper eller underkategorier, selv om det fremkommer at innholdet «may not be limited to academic knowledge, but depending on the nature of the task or the learning needs of the student can also focus on skills, values, attitudes or task completion strategy» (Yang & Carless, 2013, s. 288).

Mulighetene for feed-forward definerer et tredje aspekt, som omhandler feedbackens *tidsretning*, inkludert i de fleste rammeverkene. Boud og Molloy (2013) skriver for eksempel at det er viktig at undervisningen organiseres på måter som tilrettelegger feed-forward, for eksempel lage oppgaver som følger på hverandre i tid, som muliggjør feedback-loops. Nicol (2010) tar til ordet for at skriftlig feedback kan bli mer dialogisk hvis den er fremtidsrettet (forward looking), en oppfatning Walker (2013) støtter, både fordi det å omtale fremtidige muligheter legger til rette for en åpen dialog, og fordi det bidrar til utvikling av selvregulerende ferdigheter hos studentene (s. 108). Walker (2013) definerer «feed-forward» som generelle kommentarer gitt til noe studentene skal gjøre, med formål om å lukke prospektive gap, som en motsetning til «feed-back», gitt med formål om å lukke retrospektive gap, som kommentarer til noe studenten har gjennomført (s. 107).

Selv om ikke feedbackens *form* behandles som et eget aspekt i de omtalte rammeverkene, bør det nevnes at måter lærere uttrykker og formulerer feedback på beskrives i forbindelse med de øvrige aspektene. For eksempel fremhever noen forskere viktigheten av å stille åpne spørsmål (se f.eks. Boud & Molloy, 2013; Molloy mfl., 2013; Pryor & Crossouard, 2008). Andre trekker frem forklaringer (jf. Boud & Molloy, 2013; Orsmond mfl., 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), tolkninger (Boud & Molloy, 2013; Molloy mfl., 2013) eller forslag og råd (Jolly & Boud, 2013; Sadler, 2010). Det er imidlertid en viss uenighet å spore når det gjelder feedback i form av vurderinger. Mens noen tar til orde for at feedbacken bør være ikke-vurderende og deskriptiv (Jolly & Boud, 2013; Nicol, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Pryor & Crossouard, 2008), mener andre at å gi studentene kvalifiserte vurderinger, burde være en del av veileders/lærers jobb (Boud & Molloy, 2013; Orsmond mfl., 2013; Sadler, 2010). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) er blant de få i denne gruppen som mener at læreren i tillegg skal identifisere og korrigere feil og mangler i studentarbeidene. Formene som omtales i disse studiene gir støtte til de åtte kategoriene som ble identifisert i de empiriske studiene (omtalt i kapittel 2.2.1).

Funksjonen de ovennevnte rammeverkene hadde for modellutviklingen er at de i) bidrar med tre sentrale aspekter i modellkonstruksjonen og ii) bidrar til idéen om et fleksibelt og flerdimensjonalt system (se kapittel 4.2.). Samtidig, i lys av det overordnede formålet med avhandlingen, å utvikle et

system som muliggjør *koding* av feedback (mer om dette i kapittel 3) er det en svakhet med majoriteten av disse rammeverkene at de i liten grad klassifiserer aspektene ytterligere i relevante og sentrale egenskaper eller underkategorier. Noen egenskaper tillegges mye vekt i alle rammeverkene, og har dermed en generell relevans i et bærekraftig perspektiv. Dette gjelder for eksempel feed-forward og selvregulering. Andre egenskaper nevnes mer sporadisk, for eksempel at feedback kan innrettes mot ulike mål som ferdigheter, verdier, holdninger (Yang & Carless, 2013, s. 288). Bortsett fra fremoverrettet målorientert feedback som fokuserer selvregulering, forblir det uklart hvilke egenskaper som kjennetegner et bærekraftig perspektiv. Ettersom disse rammeverkene i ulik grad definerer egenskaper ved aspektene som identifiseres, var det i utviklingen av PLUS-modellen behov for å bringe inn andre klassifiseringer for å konkretisere aspektene (omtales i kapittel 4.2).

### **2.2.3. EMPIRISKE STUDIER MED FOKUS PÅ STUDENTERS OPPLEVELSE AV FEEDBACKEN FRA SINE VEILEDERE**

Under denne overskriften behandles en del studier hvor intensjonen har vært å finne ut hvor fornøyde studenter i høyere utdanning er med feedbacken fra sine lærere/veiledere. Dette er empiriske studier som fokuserer på studenters oppfatninger av feedbackpraksisen som de er en del av enten på bachelornivå (se f.eks., Hall, Hanna, & Quinn, 2012; Hounsell, McCune, Hounsell, & Litjens, 2008; Hyland, 2013; Scott, 2014) eller på høyeregradsnivå (se f.eks., de Kleijn mfl., 2013; Dysthe mfl., 2006; Espasa & Meneses, 2010; Kumar & Stracke, 2007). I tillegg omtales studies som sammenligner ulike informanters syn på feedback, på forskjellige måter. Det kan være mellom lærere og studenter (se f.eks., Beaumont, O'Doherty, & Shannon, 2011; Bevan, Badge, Cann, Willmott, & Scott, 2008; Carless, 2006; Dunworth & Sanchez, 2016; Orsmond & Merry, 2011) eller mellom studenter på ulike utdanningsnivå (se f.eks., Barker & Pinard, 2014; Ferguson, 2011; Rowe & Wood, 2008). Den viktigste hensikten med å inkludere studiene er å undersøke om de inneholder flere idéer til modellutviklingen. I tillegg er resultatene av slike studier av interesse for problemstillingen som tas opp i artikkel 3.

Et generelt trekk ved disse studiene er at informantenes opplevelse av feedbacken omtales relativt generelt, mens andre elementer ved feedbacksituasjonen, som for eksempel relasjonelle forhold mellom veileder-student, gis en grundigere behandling. Det finnes imidlertid noen få studier som klassifiserer informanters utsagn basert på systematiske analyser med utgangspunkt i kategorisystem. Til forskjell fra klassifiseringene som ble omtalt i kapittel 2.2.1, er dette i hovedsak typologier. Et eksempel kan være klassifiseringssystemet til de Kleijn mfl. (2013) hvor det med utgangspunkt i en review av feedbacklitteraturen på grunnskolenivå (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008) foreslås følgende kategorier: feedbackens fokus (produkt, prosess og selvregulering), positiv og negativ feedback (elaborert feedback) og målrelatert feedback. (Se Barker & Pinard, 2014; Espasa & Meneses, 2010; Orsmond & Merry, 2011, for liknende studier).

I utgangspunktet virker det som studenter i høyere utdanning setter pris på å få feedback (Aamodt, Hovdhaugen, & Opheim, 2006; Hyland, 2013). Men, når det er tale om den konkrete kvaliteten på feedbacken de faktisk får, synes de likevel å være mindre fornøyde (se f.eks. Beaumont mfl., 2011; Damen mfl., 2016; Ferguson, 2011; HEFCE, 2010; Hyland, 2013; James mfl., 2010; McCune & Hounsell, 2005; McGrath, Taylor, & Pychyl, 2011; Rowe & Wood, 2008). Kun i et lite knippe studier er studentene fornøyde med feedbacken (se Barker & Pinard, 2014; Dowden mfl., 2013; Hepplestone & Chikwa, 2014). I det følgende gis det en kort oppsummering av sentrale funn.

Jevnt over rapporteres det om at studenter verdsetter konkret og detaljert feedback (Bailey, 2009; Dowden mfl., 2013; Ferguson, 2011; Hepplestone & Chikwa, 2014; Poulos & Mahony, 2008; Rae & Cochrane, 2008; Weaver, 2006). Feedbacken bør gis på en varm, tillitvekkende og ekte måte der de oppfatter at læreren har lyst til å investere tid i studenten og det studenten jobber med (se f.eks. Barker & Pinard, 2014; Chabaya mfl., 2009; Dowden mfl., 2013; Hounsell mfl., 2008; Hyland, 2013; Lizzio & Wilson, 2008; Poulos & Mahony, 2008; Price mfl., 2011). Når det gjelder ulike former for feedback, rapporterer studenter at det gis mye feedback i form av korreksjoner (Espasa & Meneses, 2010; Orsmond & Merry, 2011). Det studentene synes å sette pris på, er positiv og balansert feedback (de Kleijn mfl., 2013; Dowden mfl., 2013; Ferguson, 2011; Lizzio & Wilson, 2008; Pitts, 2005; Weaver, 2006), og at lærere kommer med forklaringer og relevant informasjon (Bailey, 2009; de Kleijn mfl., 2013; McGrath mfl., 2011). Videre synes råd og forslag å være kjærkomment (Bailey 2009; Ferguson 2011; Pitts 2005). Selv om ikke «vurderinger» oppleves som særlig nyttige, synes studentene i Barker og Pinards (2014) å sette pris på denne formen for feedback.

Når det gjelder andre aspekter ved feedback, rapporterer studenter at de setter pris både på feedback som har til formål å fremme deres refleksive evner (Kumar & Stracke, 2007; Robson mfl., 2013), og på feedback som appellerer til mer affektive aspekter ved læring, som har til formål å bidra til styrket selvtillit og selvfølelse (f.eks. Kumar & Stracke, 2007; Lizzio & Wilson, 2008). Det rapporteres også om studenter som liker mer generell feedback som blir gitt i forbindelse med oppgaver de skal utføre, der formålet er å lukke prospektive gap, altså feed-forward (se Bailey, 2009; Dowden mfl., 2013; Ferguson, 2011). I den grad det er undersøkt, synes studenter at det er fint å få muntlig dialogisk feedback (se Dowden mfl., 2013; Rae & Cochrane, 2008; Scott, 2014), og at feedbacken gis ansikt-til-ansikt (Pitts, 2005; Rae & Cochrane, 2012; Robson mfl., 2013). Feedback som fokuserer på selvregulering omtales i liten grad i disse studiene, med noen få unntak. I studien til de Kleijn mfl. (2013) som fokuserer på masterstudenters opplevelse av feedback, identifiseres en feedbackpraksis preget av mye negativ og produktfokusert feedback, der lærerne gir minimalt med feedback med fokus på selvregulering (s. 1021), et funn som bekrefter resultater i Handal mfl. (2013) studium.

Ettersom få studier systematisk undersøker studenters oppfatning av den konkrete feedbacken de får med utgangspunkt i et detaljert, fleksibelt og flerdimensjonalt rammeverk for ulike typer av feedback, vet vi lite om hvilke typer feedback de opplever å dra nytte av. Samtidig kan det virke som

studenter foretrekker en feedbackpraksis preget av relativt høy grad av lærerkontroll, men hvor interaksjonen er toveis. Bildet av praksis som tegner seg i kapittel 2.2.1, synes å bli bekreftet i ovennevnte studier. Det vil si praksiser som ligger nærmere feedback som transmisjon (felt B i figur 2) enn dialogisk bærekraftig feedback (felt D). Undersøkelsen som presenteres i artikkel 3, vil kunne kaste mer lys over dette. Det er imidlertid grunn til å konkludere med at studiene som nevnes i 2.2.3, ikke bidrar med nye innspill til modellutviklingen.



Det kan for øvrig se ut til å være et gap mellom den faktiske praksisen omtalt i kapittel 2.2.1 og 2.2.3, og «idealet» som beskrives i de konseptuelle studiene i kapittel 2.2.2. Mens de empiriske studiene avdekker praksiser som er preget av høy grad av lærerkontroll i kombinasjon med lav forekomst av typer feedback som inkluderer selvregulering, feed-forward, idémlydring og tolkninger, skisserer de konseptuelle studiene idealer om samarbeid mellom lærer og student, kjennetegnet av høy grad av studentkontroll. Studentens evne til å utvikle selvregulerende ferdigheter gjennom å generere intern feedback synes å være viktigst i dette perspektivet. Dette viser blant annet at det ikke er nok med idealer alene. Idealene må implementeres på en systematisk måte i prosessen for å bli effektive (Beaumont mfl., 2011). Det er belegg for å hevde at transmisjonen (overføringen) kan være god, men også av ringere kvalitet. Hvis vi sammenligner feedbacken som lærerne faktisk gir (kapittel 2.2.1), med feedbacken som studentene rapporterer at de setter pris på (kapittel 2.2.3), finner vi at denne feedbacken har mest til felles med kvadrat B, figur 2. Likevel rapporterer studentene på tvers av ulike studier misnøye med feedbacken (kapittel 2.2.3). Det betyr trolig at det også er andre forhold i veiledningssituasjonen som er med på å bestemme studentenes opplevelse av nytteverdien av feedbacken. Slike forhold kan for eksempel være lærerens innstilling og grundighet i vurderingen av studentens arbeid og studentenes egeninnsats og bidrag til feedback (mer om dette i artikkel 3).

### 2.3. OPPSUMMERING AV BEHOVET FOR EN NY MODELL FOR KLASSIFISERING AV FEEDBACK

I dette delkapitlet redegjør jeg for ulike klassifiseringssystemer, utviklet med ulikt utgangspunkt for en rekke formål og funksjoner. Typologiene og taksonomiene som omtales i kapittel 2.2.1 og 2.2.3, fokuserer i hovedsak på ett aspekt ved feedback, nemlig *formen* på den. Dette gjør at vi har lite kunnskap om hvilke typer feedback lærere faktisk gir. Vi vet at de gir mer eller mindre av feedbackformene klassifiseringene i undersøkelsene definerer (jf. kapittel 2.2.1). Spørsmålet er om klassifiseringene gir en utfyllende eller dekkende beskrivelse av feedback? På liknende vis vet vi lite om hva slags feedback studenter mener er nyttige. Vi har generell informasjon om hva de setter pris på, og at dette varierer fra kontekst til kontekst. Studier som konkretiserer hvilke *typer* feedback studenter verdsetter er spesielt verdifullt, men slike studier er til dels fraværende på feltet innen høyere

utdanning (jf. kapittel 2.2.3.). Svarene på ovennevnte spørsmål vil kunne ha betydning for hvordan lærere og veileder planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning og veiledning, og dermed bidra til at de ser og forstår mer av situasjonen de er i, som et grunnlag for en bedre utnyttelse av feedbacken i en gitt kontekst. Hva som blir klart etter en slik gjennomgang, er at forskningen på vurderingsfeltet innen høyere utdanning har en rekke konseptuelle rammeverk for effektiv feedback (jf. kapittel 2.2.2), men mangler et fleksibelt og flerdimensjonalt klassifiseringsverktøy som muliggjør koding av feedback som veiledere gir studenter i undervisning og oppgavefagligveiledning. Jeg mener derfor at det som finnes av kategorisering av feedback, er noe ufullstendig.

Før vi kan si noe mer sikkert om hva som kjennetegnene feedback (i praksis), er det behov for å utvikle gode teoretiske begreper (jf. Kvernbekk, 2001). Denne avhandlingen er et bidrag til slik teoriutvikling ved at den *utvikler og prøver ut* et flerdimensjonalt verktøy for klassifisering og koding hvor egenskaper ved feedback kobles sammen i et fleksibelt system, basert på faglitteratur beskrevet i kapittel 2.2., presentert som PLUS-modellen i artikkel 2. Modellen vil danne et bedre grunnlag for å fange opp kompleksiteten av feedback i praksisene en ønsker å studere. Det betyr ikke at alle egenskaper vil være like relevante i alle situasjoner. Mellom ulike feedbackpraktisering vil det kunne være stor variasjon, avhengig av situasjonen. Hva slags type feedback veiledere gir, formes av kulturelle og sosiale rammer som for eksempel utdanningssituasjonen, land og kontinent, tidspunkt for feedback, utdanningsnivå, fagdisiplin, oppgavetype og forholdet mellom personene som er med på feedbacken. Hvor betydningsfull feedbacken blir, avhenger derfor av den spesifikke konteksten. En type feedback som fungerer godt i én situasjon, vil ikke automatisk fungere godt i en annen situasjon. Om vi tar utgangspunkt i et robust verktøy som er basert på en omfattende vurdering av flere egenskaper, som PLUS-modellen, vil en ha muligheten til å beskrive feedbacken så detaljert som mulig og kunne foreta en rekke ulike analyser. Selv om min opprinnelige forskningsplan er satt på vent, er den ikke lagt «død», for mer kunnskap om hva studenter mener er nyttig feedback og hva de bruker den til, er fortsatt like viktig. Det har derfor grunnleggende betydning å utvikle og prøve ut en modell for klassifisering av feedback. Dette leder oss over til hovedmålet for avhandlingen.



### 3. HOVEDMÅLET MED AVHANDLINGEN

Som innledningskapitlet viser, er hovedmålet med avhandlingen å utvikle og prøve ut en deskriptiv modell som verktøy for å klassifisere ulike typer av feedback i undervisnings- og veiledningssituasjoner. Modellen skal kunne fange opp et rikt spekter av feedbacktyper, og være så fleksibelt og presist at den kan brukes i forskning på feedback i ulike sammenhenger og for ulike formål. Som vist i kapittel 2.2., finnes det i forskning på feedback innen høyere utdanning allerede en rekke ulike klassifiseringer som varierer i) i måten de er fremkommet på, dvs. om klassifiseringen bygger på henholdsvis empiriske studier eller litteraturgjennomganger, ii) i konteksten de er lagd og prøves ut i, for eksempel ulikhet i henhold til utdanningsnivå, fagdisiplin og oppgavetype, iii) i det konkrete innholdet som presenteres, i henhold til aspekter og egenskaper som er inkludert og til sist iv) i måten klassifiseringssystemet er organisert på i forhold til fleksibilitet og flerdimensjonalitet.

De ulike klassifiseringssystemene har som vi har sett, ulike sterke og svake sider. Ulike former for feedback er behandlet i de empiriske studiene, beskrevet i kapittel 2.2.1 og 2.2.3. På bakgrunn av en gjennomgang av kategorier og egenskaper i denne litteraturen er det fremkommet åtte former for feedback: korleksjon, forklaring, vurdering, forslag, emosjonelt ladete kommentarer, idémyldring, spørsmål og tolkninger. Formene beskriver ulike måter feedbacken kommer til uttrykk på. Det finnes imidlertid andre aspekter ved feedback som ikke er varetas på en like systematisk måte i de ovennevnte studiene, for eksempel hva feedbacken rettes mot (fokuset) og om kommentaren peker fremover eller bakover i tid. En generell svakhet ved disse klassifiseringene, at de oftest er strukturert i rigide og endimensjonale systemer som inkluderer noen få egenskaper sammenkoblet på bestemte måter. For at en modell for klassifisering skal være presis, representativ og relevant for bruk i forskning på feedback i ulike kontekster, er det viktig med en omfattende vurdering av flere egenskaper og en analyse av sammenhengen mellom dem. De konseptuelle studiene, som beskrives i kapittel 2.2.2., er i hovedsak opptatt av de andre aspektene ved feedback enn formen. I disse studiene omtales formålet med feedbacken, hva feedbacken fokuserer på og om kommentarene er fremtidsrettet eller gjelder det som allerede er utført. I disse studiene presenteres konseptuelle rammeverk som beskriver flere aspekter ved feedback, som genererte idéen om et flerdimensjonalt og fleksibelt system. Samtidig er de mindre egnet som verktøy for koding av feedback fra lærer i en konkret situasjon.

Disse to gruppene av studier kan sies å utfylle hverandre med hensyn til hvilke aspekter av feedbacken som studeres. Siden det er grunn til å tro at alle aspektene og egenskapene ved feedback er viktige, er det behov for å undersøke *alle* elementene og sette dem i relasjon til hverandre med tanke på utvikling av et robust verktøy for koding. Systemet må kunne klassifisere ulike typer feedback så presist som mulig på disse aspektene og videre kunne brukes i ulike kontekster og med ulikt teoretisk utgangspunkt. Modellen må derfor være flerdimensjonal, fleksibel og representativ.

Hovedmålet med denne avhandlingen er å utvikle og prøve ut en modell som oppfyller disse kravene. Modellen bør kunne brukes i flere sammenhenger og for ulike formål på tvers av ulike

situasjoner hvor feedback forekommer. Den bør fange opp et bredt spekter av aspekter og egenskaper som er relevante for praksiser som kjennetegnes både av transmisjon og av bærekraftig feedback (jf. kapittel 2.1). Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i en systematisk review (jf. Gough mfl., 2012) av ulike klassifiseringer på feltet feedback innen høyere utdanning, hvor selve kategoriseringsarbeidet har vært basert på Rosch's (1978) prototypeteori. Kort sagt er målet med avhandlingen,

å utvikle og prøve ut en syntetisert og mangefasettert modell som kan brukes i forskning og praksis til å klassifisere feedback som veiledere og lærere gir studenter i høyere utdanning

Arbeidet med å nå dette målet har foregått i fire trinn. De tre første trinnene sammenfaller med første fase av avhandlingsarbeidet (jf. figur 1), mens fjerde og siste trinn utgjør fase 2 (i figur 1). I **første** trinn var målet å fremskaffe en oversikt over hvordan feedback er klassifisert i den empiriske forskningslitteraturen innen høyere utdanning, og syntetisere resultatene. Et sentralt spørsmål i dette arbeidet var å undersøke hvilke elementer som er definert i litteraturen som sentrale aspekter og egenskaper ved feedback. Dette er redegjort for i kapittel 2.2. og videre i kapittel 4. På bakgrunn av dette ble PLUS-modellen *utviklet* i det **andre** trinnet som ivaretar ulike sentrale aspekter: feedbackens form, fokus, formål og tidsretning. Hovedmålet med denne delen av avhandlingsarbeidet var å undersøke hvordan disse egenskapene og aspektene kunne ordnes i et fleksibelt og flerdimensjonalt system. Dette arbeidet presenteres i artikkel 1.

**Tredje** trinn omfattet *utprøving* av modellen ved å anvende den på transkriberte veiledningssamtaler tatt opp på bånd, til tre analytiske formål; i) å studere forekomsten av ulike typer feedback (enkeltmønstre), som omfattet bruk av modellen i koding av de enkelte utsagnene i veilederens feedback, ii) å utarbeide veiledningsprofiler som gir en helhetlig oppsummering av feedback i en veiledningssamtale ved å telle opp ulike typer enkeltutsagn i samtalen, og iii) å kartlegge sekvenser av enkeltutsagn i en veiledningssamtale for å studere måten enkeltutsagn følger på hverandre over tid i en samtale som danner kjeder av tilbakemeldinger. I den forbindelse studeres også hvordan andre kodere etter en kort opplæring bruker modellen til klassifisering på en reliabel måte. Det sentrale spørsmålet i denne utprøvingen var å undersøke hvor godt modellen egnet seg for koding av transkriberte samtaler for de ovennevnte formålene. Dette arbeidet er presentert i artikkel 2. I det **fjerde** trinnet, beskrevet i artikkel 3, ble PLUS-modellen prøvd ut i koding av feedback i to ulike utdanningsløp. Studentene som deltok fortalte hvordan de opplevde feedbacken fra veilederne og hvilke nytte de hadde av den. Hovedspørsmålet i dette arbeidet var å undersøke hvor godt modellen egnet seg i koding av et slikt materiale, i stedet for i transkriberte samtaler (som i artikkel 2).

Det sentrale gjennom hele avhandlingen har vært å utarbeide og prøve ut en modell for feedback til bruk i forskning. Hensikten med de empiriske undersøkelsene har vært en utprøving av hvordan modellen fungerte i en empirisk forskningssammenheng, mer enn å få frem empiriske resultater som i seg selv gav ny og interessant informasjon om feedback.

## 4. METODISKE TILNÆRMINGER

Modellen som presenteres i avhandlingen er basert på teoridrevet tilnærming, utviklet gjennom flere delprosesser (jf. Boyatzis, 1998). Først ble modellens kategorier eller koder utviklet på basis av forskningslitteraturen på feltet (jf. artikkel 1). Derneft ble modellen prøvd ut i koding på et empirisk materiale (jf. artikkel 2 og 3). Dette kapitlet redegjør for metodiske tilnærminger brukt i utvikling og utprøving av modellen. Arbeidet startet med en *systematisk review* (litteraturgjennomgang) av 18 klassifiseringssystemer og totalt 144 betegnelser for typer av feedback, foreslått i empiriske studier publisert mellom 1996 og 2011. Systematiske reviews kan ifølge Gough mfl. (2012) danne et grunnlag for planlegging og analyse av ny primærforskning ved å «inform us about what is known, how it is known, how this varies across studies, and thus also what is not known from previous research» (s. 3). Systematiseringsarbeidet resulterte i en oppdeling eller en typologi bestående av åtte feedbackformer: korreksjoner, forklaringer, vurderinger, forslag, emosjonelt ladede kommentarer, idémyldring, spørsmål og tolkninger. I kapittel 4.1. omtales denne systematiseringen som «forarbeidet» til utviklingen av modellen. Ved bruk av «tematisk syntetisering» (Gough mfl., 2012, s. 193) av ti konseptuelle rammeverk som er foreslått i litteraturen innen feltet, videreutvikles og utvides typologien derneft med flere aspekter knyttet til feedbackens fokus, formål og tidsretning. Dette arbeidet omtales i kapittel 4.2 og presenteres i sin helhet i artikkel 1.

Ettersom modellens kategorier eller koder ble utviklet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning, var det i tråd med Boyatzis (1998) essensielt «to check their compatibility with the raw information of your current study» (s. 36). I de to neste delkapitlene redegjøres det for metodiske tilnærminger i utprøving av modellen på et empirisk materiale. Kapittel 4.3. beskriver måter modellen brukes på som verktøy i koding av sju transkriberte veiledningssamtaler. Tre analytiske formål dannet en ramme for denne utprøvingen; å identifisere de enkelte typene feedback fra veileder, å utarbeide veiledningsprofiler samt å kartlegge sekvensielle mønstre av typer feedback i samtalen. I tillegg koder fem koder elleve utsagn fra datamaterialet for å teste kodenenes reliabilitet (jf. Boyatzis, 1998). Siden alle utsagnene ble kodet på alle fire aspektene i modellen, skulle de elleve utsagnene kodes med 44 enkeltkoder totalt. Utprøvingene resulterte i avhandlingens andre artikkel. I kapittel 4.4 prøves PLUS-modellen ut i koding av studenters beskrivelse av opplevelsen de har av feedbacken. Tjueåtte intervjuer danner utgangspunkt for denne utprøvingen. Arbeidet presenteres i den tredje og siste artikkelen i avhandlingen. Med utgangspunkt i det Kvale & Brinkmann (2015) omtaler som validering som sosial virkelighetskonstruksjon (s. 272f), redegjør jeg i dette kapitlet for verifiseringsarbeidet i utviklings- og utprøvningsarbeidet. Redegjørelse for etiske perspektiver knyttet til de empiriske utprøvingene i kapittel 4.5., etterfølges av en oppsummerende paragraf (4.6.), hvor avhandlingens teorifundamentering, metode og overordnede mål knyttes sammen.

## 4.1. SYSTEMATISERING AV 144 TYPER FEEDBACK I 18 EMPIRISKE STUDIER

Proessen med å utvikle modellens koder startet med en systematisk gjennomgang av en rekke betegnelser for typer feedback (144 totalt). Å systematisere innebærer ifølge Rosch (1978) å gruppere enheter, vanligvis basert på en vurdering av likhet og forskjeller. Systematiseringsarbeidet bestod i hovedsak av tre ulike delprosesser, identifisering av relevante artikler basert på definerte utvalgsriterier som utgangspunkt for systematiseringen (4.1.1.), utvikling av en typologi som uttrykker åtte ulike former for feedback, basert på systematisering av 144 typebetegnelser (4.1.2.), og gjennomføring av en robusthetssjekk for utprøving av systematiseringsarbeidets håndverksmessige kvalitet (4.1.3). I det følgende redegjør jeg for de ulike delprosessene.

### 4.1.1. UTVALGSKRITERIER OG SØK

Å definere utvalgsriterier er generelt svært viktig for å kunne avgjøre relevansen av studier identifisert gjennom søk (Gough mfl., 2012). Gjennom en prosess ble søkene begrenset til følgende kriterier: empiriske studier, høyere utdanning, verbale lærerfeedbackkommentarer<sup>6</sup>, engelskspråklige og publisert mellom 1989 og mars 2012. I henhold til sistnevnte kriterium kan det legges til at 1989 ble valgt ut ifra to hensyn. For det første handlet majoriteten av studier om feedback publisert før 1990-tallet om studentfeedback (Yelland, 2011); det vil si studentenes feedback til lærerne, og ikke lærernes feedback til studentene, som er i fokus i denne avhandlingen. For det andre publiserte Sadler (1989) sitt betydningsfulle bidrag *Formative assessment and the design of instructional systems* i 1989, som på mange måter markerer innledningen til transmisjonsperspektivet.

I søkene etter relevante studier bruktes en «uttømmende strategi» (Gough, 2012, s. 113). Det startet med en gjennomlesing av kjente oversiktsartikler både innen grunnskolelitteraturen og litteraturen innen høyere utdanning (f.eks. Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Hounsell, 2003; Shute, 2008). Dernest søkte jeg etter vitenskapelige publikasjoner i ni ulike nasjonale og internasjonale databaser: Google Scholar, ERIC, EBSCOhost, Science Direct, ISI, JSTOR, Nordart, oppslagsbøker og Meta-søk. I kombinasjon med «empirical method» og «higher education», begrenset av publiseringsår 1989, ble følgende ni søkeord benyttet: formative assessment, feedback, comments, evaluation, tutoring, supervision, responds, communication og oral feedback. Videre ble det hånd søkt i noen av de mest relevante tidsskriftene, som *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *Studies in Higher Education*, *Teaching in Higher Education*, og *Learning & Instruction*, for å sjekke om alle relevante artikler ble identifisert gjennom de elektroniske søkene. Til sist ble lovende referanser i studier som allerede var inkludert fulgt opp (snow-balling). Ved flere anledninger fikk jeg hjelp fra erfarne bibliotekarer på feltet til å bekrefte søkene og teknikkene jeg brukte. Alle stegene i prosessene

---

<sup>6</sup> Dette for å skille verbal kommunikasjon fra det non-verbale.

ble protokollført for å sikre transparens og mulighet for reproduksjon (jf. Gough mfl. 2012, s. 128). Til sist ble 16 artikler og to bokkapitler (heretter referert til som 18 studier) inkludert. Tabell 1 gir en oversikt over de 18 studiene. I tabellen uttrykker de to første kolonnene referansen til studiene (forfatter og publikasjonsår). Den neste kolonnen, tagget «genre» angir typen klassifisering som presenteres i de 18 studiene (typologi eller taksonomi). De fire siste kolonnene får frem aspekter ved det empiriske materialet i studiene, i henhold til fagtilhørighet, oppgavetype, utdanningsnivå og feedbackkanal (skriftlig eller muntlig feedback). Tunstall og Gipps (1996) klassifisering er utviklet i en grunnskolekontekst, og skulle av den grunn vært ekskludert. Jeg har valgt å inkludere studien fordi den presenterer et grundig og mye omtalt kategorisystem, også av forskere innen høyere utdanning (se f.eks. Espasa & Meneses, 2010; Hawe, Dizon, & Watson, 2008; Tang & Harrison, 2011). Det kan ellers nevnes at tretten av studiene utvikler klassifiseringer som et eksplisitt mål (se f.eks. Brown & Glover, 2006; Tunstall & Gipps, 1996), mens fem av studiene presenterer klassifiseringer som et nødvendig skritt på veien mot et annet formål (se f.eks. Gardner, 2004; Hyland, 2001).

#### **4.1.2. FRA 144 TYPER FEEDBACK TIL ÅTTE FORMER FOR FEEDBACK**

Analysen ble gjennomført langs to dimensjoner, den horisontale- og vertikale (Rosch, 19978). Den horisontale dimensjonen omhandler «prototyper» som utgjør de mest typiske medlemmene av en kategori. Det vil si medlemmer som ifølge Rosch (1978) har «attributes most representative of items inside and least representative of items outside the category» (s. 30). Et medlem med mange felles egenskaper med andre medlemmer av samme kategori, regnes som mer vanlig enn medlemmer med færre egenskaper til felles. Medlemmer av en kategori er på denne måten mer eller mindre prototypiske, avhengig av sine egenskaper. Et eksempel fra dyreriket og arten fugl med de to medlemmene spurv og struts kan brukes som illustrasjon. En spurv blir ofte betraktet som en mer typisk fugl enn en struts fordi spurver har mer til felles med andre fugler: de legger egg, har nebb og kan fly. Siden strutser ikke kan fly, blir de ofte sett på som mindre vanlige fordi evnen til å fly ofte bedømmes som et typisk trekk ved fugl. I analysen av de 144 typene feedback ble de ulike typene sammenlignet og vurdert på basis av likhet og forskjeller ut i fra de mest typiske representantene (prototypene) innenfor hver gruppe eller kategori. Et eksempel på feedback som fungerte som prototype for kategorien «korreksjon», kan være: «Information about the correct answer or final solution», foreslått av Espasa og Meneses (2010). I beskrivelsen av denne typen feedback gis følgende eksempel «Svaret er feil, det burde ha vært 6.26» (s. 280). Med dette identifiseres to egenskaper ved korreksjon, i) å identifisere feil og ii) å gi riktig svar/løsning. Med utgangspunkt i disse to egenskapene ble de 143 andre typene sammenlignet, vurdert og kategorisert som mer eller mindre lik denne typen, basert på beskrivelser gitt i de 18 studiene.

TABELL 1. OVERSIKT OVER 18 EMPIRISKE STUDIER

FORFATTERE	ÅR	GENRE	FAG	OPPGAVE	NIVÅ	KANAL
Chetwynd & Dobbyn	2011	Typologi	Naturvitenskap	Kurs	BA	Skriftlig
Dannels	2011	Taksonomi	Naturvitenskap	Designprosjekt	Cross	Skriftlig
Orsmond & Merry	2011	Typologi	Naturvitenskap	Oppgaver i kurs	BA	Skriftlig
Espasa & Meneses	2010	Typologi	På tvers av fag	Oppgaver i kurs	Master***	Skriftlig
Akcan & Tatar	2010	Taksonomi	Samfunnsvitenskap	Praksis	BA	Skriftlig/muntlig
Pryor & Crossouard	2010	Taksonomi	Samfunnsvitenskap	Oppgaver i kurs*	Ph.D.	Skriftlig/muntlig
Dannels & Martin	2008	Taksonomi	Naturvitenskap	Designprosjekt	Cross	Muntlig
Lephalala & Pienaar	2008	Taksonomi	Humanvitenskap	Eksamen	BA	Skriftlig
Kumar & Stracke	2007	Taksonomi	Humanvitenskap	Avhandling	Ph.D.	Skriftlig
Brown & Glover	2006	Taksonomi	Naturvitenskap	Oppgaver i kurs	BA	Skriftlig
Hyatt	2005	Taksonomi	Samfunnsfag	Oppgaver i kurs	MA	Skriftlig
Gardner	2004	Taksonomi	Humanvitenskap	Oppgaver i kurs	MA	Skriftlig/muntlig
Whitelock mfl.	2003	Typologi	Samfunnsfag	Oppgaver i kurs	MA	Skriftlig
Hyland	2001	Taksonomi	Humanvitenskap	Oppgaver i kurs	BA	Skriftlig
Hyland & Hyland	2001	Taksonomi	Humanvitenskap	Oppgaver i kurs	BA	Skriftlig
Ivanić mfl.	2000	Taksonomi	På tvers av fag	Oppgaver i kurs	*	Skriftlig
Ferris	1997	Taksonomi	Humanvitenskap	Oppgaver i kurs	BA	Skriftlig
Tunstall & Gipps	1996	Taksonomi	På tvers av fag	På tvers av fag	PS**	Muntlig

\* Usikkerhet, \*\* Grunnskole \*\*\* står bare graduate program (s. 281), men basert på kontekst antas det at det er masternivå.

Når 144 typer systematiseres til åtte former for feedback, vil dette nødvendigvis innebære en stor reduksjon av data, noe som resulterte i at de åtte formene for feedback vil være på et annet abstraksjonsnivå enn de 144 typene. Dette fanges inn av den vertikale dimensjonen, som reflekterer en taksonomisk logikk om klasseinkludering. Høyere nivåer vil alltid være mer inkluderende enn lavere nivåer. De åtte formene for feedback er med dette mer inkluderende enn de 144 typene. Den samme logikken brukes når vi ordner og systematiserer enheter i hverdagen. Kjøkkenstoler, spisestuestoler og stressless tilhører alle kategorien «stol», som i sin tur tilhører kategorien «møbler». I tillegg til stoler inkluderer møbler senger, bord og lamper osv. Beviselig er ikke alle taksonomier eller typologier like gode, og vi kan vurdere dem ut ifra deres nytteverdi, altså i hvilken grad de tilfredsstillter sin tiltenkte funksjon. Basisnivået (basic level) er det mest brukte og det mest nyttige nivået, ifølge Rosch (1978). Basisnivået er abstrakt nok til at irrelevante egenskaper ved kategoriene blir ignorert, samtidig som det er konkret nok til å skille mellom relevante egenskaper kategoriene seg i mellom. «Stol» er et typisk eksempel på basisnivå, mens «kjøkkenstol» danner underkategorien og «møbler» den overordnede kategorien. For å bestemme basisnivået for de ulike feedbackformene ble det tatt utgangspunkt i en vurdering av abstraksjonsnivået for de 144 typene. Jeg tilstrebet et nivå på kategoriene for feedback som var konkret nok til å kunne skille mellom relevante egenskaper mellom de ulike kategoriene av feedback. Samtidig ønsket jeg at det skulle være abstrakt nok til at irrelevante egenskaper ved de ulike kategoriene ble ignorert. Etersom kategoriene også skulle definere det første aspektet i PLUS-modellen, ble det tatt i betraktning at kategoriene skulle ha nytte for seg i koding. De åtte formene for feedback fikk til sist status som basisnivå. De 144 typene fikk dermed rollen som underkategorier.

Resultatet av analysen er de åtte feedbackformene: korreksjoner, forklaringer, vurderinger, forslag, emosjonelt ladede kommentarer, idémyldring, spørsmål, tolkninger. Det vil forekomme overlappinger, gråsoner og grensetilfeller mellom kategoriene. Overlapping og grensetilfeller tilhører ifølge Rosch (1978) vitenskapens og verdens beskaffenhet. En kan ikke innenfor dette domenet fullt ut oppfylle kravet fra klassisk kategoriseringsteori (Studtmann, 2007) om at kategoriene skal være gjensidig ekskluderende; en enhet finner sin plass i én og bare én kategori. Begrunnelser for å beholde to kategorier (selv om de tidvis overlapper) kan være at det er tilstrekkelig forskjell på dem, slik at mange interessante nyanser forsvinner hvis de blir slått sammen. Ifølge Rosch (1978) er det slik vi i hovedsak tenker, og det gir større fleksibilitet i tenkningen. Det må også presiseres at systematiseringsarbeidet er basert på ulike grader av fortolkning av typer feedback som andre forskere har analysert og begrepsliggjort, noe som åpner for at andre forskere basert på det samme materialet kan ende opp med forskjellige typologier basert på deres tolkninger.

### 4.1.3. ROBUSTHETSTEST OG VALIDITET

Når det gjelder konkrete tiltak for å sjekke den håndverksmessige kvaliteten av denne analysen, gjennomførte jeg en robusthetstest for å vurdere styrken av resultatet. I denne fasen av studien spilte jeg rollen som «djevelens advokat» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279), der resultatenes gyldighet granskes og prøves ut. Det ble utviklet en matrise som kontrollerer hver enkelt studies bidrag til systematiseringen (se tabell 2). De første tre kolonnene gjengir de 18 studiene i henhold til forfatter og årstall for publisering, mens de åtte siste kolonnene fanger opp studienes ulike bidrag til de åtte formene for feedback, uttrykt i form «x» (for bidrag). Matriser kan brukes for å identifisere skjevheter i resultatet.

Matrisen viser at kategoriene jevnt over har bred støtte i de 18 studiene. Dette betyr at resultatet i all hovedsak er bredt fundamentert i de aktuelle studiene. Men det registreres en liten skjevhet i kategorien «idémyldring», som kun støttes av *to* studier (Dannels; 2011; Dannels & Martin, 2008). Det at enkelte kategorier får bredere støtte i litteraturen enn andre betyr ikke nødvendigvis at disse er mer troverdige og/eller bør tillegges større vekt, det kan være andre årsaker (Gough mfl., s. 197). En årsak kan være at «idémyldring» ikke oppfattes som en egen form for feedback i de øvrige studiene, og at denne typen feedback kodes under andre kategorier, som for eksempel forslag (diskuteres i artikkel 1). En annen årsak kan være at «idémyldring» ikke gis av lærere/ veiledere i de øvrige praksisene som er studert, og av den grunn ikke er identifisert. Praksiser for feedback er forskjellige avhengig av blant annet studienivå, oppgavetype og fag, og det er ikke utenkelig at typene feedback vil kunne variere. Noe som ytterligere styrker at denne kategorien er en gyldig feedbackform, er at jeg i mine egne studier identifiserer «idémyldring» både i analyse av lærerfeedback (artikkel 2) og i analysen av studenters beskrivelser av feedback (artikkel 3). Det kan også nevnes at «idémyldring» er en av de feedbackformene som er best dokumentert i studien til Dannels & Martin (2008). Ut ifra en totalvurdering mener jeg det inntil videre er grunnlag for å behandle «idémyldring» som en likeverdig kategori sammen med de øvrige formene, og at den omtalte skjevheten ikke svekker resultatet som helhet. Tvert imot ser vi at resultatet har en relativt robust forankring i de ulike studiene.



TABELL 2: EN MATRISE OVER BIDRAGET I 18 EMPIRISKE STUDIENE

Nr.	FORFATTERE	ÅR	FORMER FOR FEEDBACK								
			Korreksjon	Forklaring	Vurdering	Forsalg	Emosjon	Idényldring	Spørsmål	Tolkning	
1	Chetwynd & Dobbyn	2011	x	x							
2	Dannels	2011		x	x	x			x	x	x
3	Orsmond & Merry	2011	x	x	x	x	x			x	
4	Espasa & Meneses	2010	x	x		x					
5	Akcan & Tatar	2010				x	x			x	x
6	Pryor & Crossouard	2010	x			x	x				x
7	Dannels & Martin	2008			x	x			x	x	x
8	Lephalala & Pienaar	2008	x	x	x					x	
9	Kumar & Stracke	2007	x		x	x	x			x	x
10	Brown & Glover	2006	x	x	x			x		x	
11	Hyatt	2005	x	x	x	x	x			x	
12	Gardner	2004	x		x	x	x				x
13	Whitlock mfl.	2003		x	x	x	x			x	x
14	Hyland	2001	x		x	x	x				
15	Hyland & Hyland	2001			x	x	x				
16	Ivanič mfl.	2000	x	x	x	x	x			x	
17	Ferris	1997	x	x	x					x	
18	Tunstall & Gipps	1996	x	x	x	x	x			x	

#### 4.2. FRA EN ENDIMENSJONAL TYPOLOGI TIL EN FLERDIMENSJONAL MODELL

I analysen av 144 typebetegnelsene (omtalt i 4.1.) ble det identifisert egenskaper som i første omgang ble behandlet som konkretiseringer av feedbackens form. Grunnen til dette var at jeg oppfattet egenskapene som underkategorier av feedbackformen. Et eksempel er *strategier* i typebetegnelsen «Giving explicit detailed suggestions or advice on strategies» (Gardner, 2004). Betegnelsen beskriver ikke forslag og råd generelt, men forslag og råd på strategiene som studenter benytter seg av. Andre eksempler er «Reflective questions» (Hyatt, 2005), som beskriver spørsmål med formål om *refleksjon*, og *fremtidsaspektet* i typen «Suggesting approaches to future assignments» (Orsmond & Merry, 2011), som gir forslag til tilnærminger på fremtidige oppgaver.

Kapitlet viser hvordan egenskapene: strategier, refleksjoner og fremovermeldinger er funnet å høre hjemme i andre aspekter ved feedback enn formaspektet, i en utvidet, rikere, mer nyansert og mangefasettert modell for feedback. En «tematisk syntetisering» (Gough mfl., 2012) av elementer beskrevet i ti konseptuelle rammeverk publisert av de mest siterte forskerne innen feltet høyere utdanning brukes i arbeidet. Tematisk syntetisering er en teknikk som forskere kan bruke «to conduct a synthesis that is systematically grounded in the studies it contains», ifølge Gough mfl. (2012, s. 193).

Arbeidet bestod først i å identifisere og skille mellom feedback og andre forhold i situasjonen hvor feedbacken gis. Feedbackens fokus, er et eksempel på et aspekt ved *feedback* fordi det omhandler det feedbacken innrettes mot. Et eksempel på et element som ikke ble kategorisert som feedback, er «strukturelle rammer» (Yang & Carless, 2013), fordi det blant annet beskriver antallet moduler i et program, klassestørrelsen og arbeidsmengden (ibid., s. 290). Etter å ha identifisert elementene som kan oppfattes som «feedback» i de ti studiene, ble elementene kodet linje for linje, merket og navngitt.

Alle ti studiene omtaler *fokuset* i feedback, men bruker ulik terminologi som for eksempel «innholdet» i feedbacken og «fokuset» i feedbacken. Tre av ti studier deler aspektet i underkategorier etter Hattie & Timperley (2007): produkt, prosess, selvregulering og person (se, Jolly & Boud, 2013; Orsmond mfl., 2013; Yang & Carless, 2013). Videre definerer samtlige rammeverk *formålet* ved feedbacken som sentralt (se tabell 3). Ulike betegnelser brukes som hensikt, mål, læringsmål, formål. I PLUS-modellen er dette aspektet kalt «formål». I rammeverkene omtales underkategorier som akademisk kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger, kompetanse og psykomotoriske ferdigheter (tabell 3). Til sist skiller samtlige studier mellom feed-forward og feed-back, med unntak av Yang og Carless (2013). Feed-forward betegner retningen i tid mellom feedback og det feedbacken omhandler (Sadler, 2010; Walker, 2013). Jeg har valgt å gi aspektet navnet *tidsretning*, som et uttrykk for de to underkategorier, feed-back og feed-forward. Betegnelsen er meg bekjent ikke brukt tidligere om dette aspektet. Resultatet av syntetiseringen ble PLUS-modellen som beskriver følgende aspekt: fokus, formål og tidsretning, i tillegg til feedbackens form. Arbeidet førte til endring i statusen elementene i de 144 typebetegnelsene hadde hatt (omtalt i kapittel 4.1), hvor «strategiene» som Garner (2004) omtalte, ble oppfattet som et fokus i feedbacken og klassifisert «prosess», likestilt med de øvrige fokusene: produkt, selvregulering og person. «Refleksjonen» som Hyatt (2005) omtalte ble oppfattet som et kognitivt formål, mens «fremoverrettet» feedback (Orsmond & Merry, 2011) ble klassifisert som tidsretningen «feed-forward».

De tre aspektene i modellen ble inndelt i underkategorier ved hjelp av det mest representative enkeltbidraget som jeg fant i litteraturen på temaet feedback og læring. Med dette menes at jeg valgte bidraget i litteraturen som lå nærmest de syntetiserte kategoriene, i klassifiseringen av PLUS-modellens aspekter. Hattie og Timperleys (2007) fire kategorier ble brukt i klassifisering av feedbackens «fokus», en inndeling som tre av rammeverkene også benytter seg av (tabell 3). Til å definere «formålet» ved feedback, bruktes etablerte klassifiseringer av læringsmål (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964; Simpson, 1966). Det siste aspektet i PLUS-modellen, feedbackens tidsretning, ble definert av Walkers (2013). En styrke ved å koble definisjoner av ulike aspekter til kjent litteratur, er at definisjonene som brukes i modellen, er validert av andre forskere på feltet. For eksempel er Hattie & Timperleys (2007) studie «The power of feedback», publisert i det anerkjente nivå 2-tidsskrift *Review of Education Research*, sitert 2437 ganger. En annen styrke er at modellen lettere vil kunne tas i bruk med minimal opplæring og instruksjon, fordi aspektene er knyttet til gjenkjennbare bidrag i litteraturen.

En fare ved å kombinere «sammensatte» biter fra ulike klassifiseringer kan være at kategoriene brukt i definisjonen av PLUS-modellens aspekter, representerer ulike abstraksjonsnivå. Dette er det mulig å korrigere hvis alle kategoriene hadde vært basert på en syntetisering av data, som for eksempel hvis underkategoriene foreslått i rammeverkene hadde vært brukt (tabell 3). Hvis PLUS-modellen skal ha funksjon som kodeverktøy, er det i tråd med Rosch (1978) en fordel at kategoriene representerer basisnivå. Basisnivået uttrykker det nyttigste og mest brukte nivået i forhold til tiltenkt funksjon. Feedbackens form var allerede definert som basisnivå (omtalt i kapittel 4.1). Spørsmålet var om kategoriene som definerte de øvrige aspektene, utgjorde et tilsvarende nivå, eller om de representerte under- eller overordnede kategorier (jf. kjøkkenstol og møbler). Ved å sammenligne abstraksjonsnivået for aspektene i PLUS-modellen med abstraksjonsnivået brukt i beskrivelsen av underkategorier i rammeverkene (tabell 3), ble dette undersøkt. Resultatet var et sammenfall på nivået for aspektene, fokus og tidsretning. Nivåer som i begge tilfellene defineres av egenskapene: produkt, prosess, selvregulering, feed-forward og feed-back. Dette gir støtte til at kodene på disse to aspektene i PLUS-modellen, definert av Hattie og Timperley (2007) og Walker (2013), uttrykker basisnivået. For de tre kategoriene: kognitive, affektive og psykomotoriske formål, er det mindre sammenfall mellom PLUS-modellen og nivået som rammeverkene uttrykker. I tre av studiene brukes kun overordnede kategorier som «mål» og «hensikt» (jf. tabell 3), uten at aspektet gir underkategorier. Noen rammeverk omtaler egenskaper som akademisk kunnskap, ferdigheter, verdier og refleksjon (se tabell 3). I PLUS-modellen ble kategoriene. kognisjon, affeksjon og psykomotorisk, til sist valgt som inndeling. Spørsmålet er om kategoriene utgjør basisnivået, eller om det er for høyt eller for lavt sammenliknet med abstraksjonsnivået på de øvrige aspektene i modellen. Jeg vurderte nøye om jeg skulle la dette aspektet defineres av 16 underkategoriene brukt i inndelingen av læringsmålene (se, Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Krathwohl mfl., 1964; Simpson, 1966). Etter en prosess, ble de vurdert som *for* underordnede sammenlignet de øvrige kodene ved form, fokus og tidsretning. Oppsummert betyr dette at kognitiv, affektiv og psykomotorisk feedback utgjør samme abstraksjonsnivå som for eksempel feed-forward og korreksjon i PLUS-modellen. Det er ingenting i veien for å benytte seg av de 16 underkategoriene hvis det ut ifra forskningsformål skulle være behov. Dette understreker igjen fleksibiliteten i PLUS-modellen. Den åpner for at elementer legges til og erstattes i henhold til kontekst, horisontalt, med flere eller færre aspekter, og vertikalt, med flere eller færre kategorier (koder).

**TABELL 3: OVERSIKT OVER KATEGORIER OG SENTRALE ASPEKTER I TI KONSEPTUELLE STUDIER**

<b>FORFATTERE</b>	<b>FOKUS</b>	<b>FORMÅL</b>	<b>TIDSRETNING</b>
1 Boud & Molloy (2013)	Produkt, prosess, selvregulering.	Hensikten med feedback: relateres til mål. Spesifiseres ikke.	Feed-forward
2 Jolly & Boud (2013)	Fokus i feedback: produkt, prosess, selvregulering, person. Ref. Hattie & Timperley (2007).	Hensikten med feedback: beskrives ikke som et eget aspekt, nevner: psykomotoriske ferdigheter og kognisjon.	Fremtidsrettet feedback
3 Molly, Borré-Carrió, & Epstein (2013)	Fokuset i feedback: produktet, selvregulering, prosess.	Formål med feedback (target): følelser. Nevner også implisitt kognisjon, pluss atferd.	Fremtidsrettet feedback
4 Nicol (2010)	Fokus på prosess, selvregulering, person (hva studenten vet).	Læringsmål: refleksjon (forståelse, refleksive skills).	Fremtidsrettet-feedback
5 Nicol & Macfarlane-Dick (2006)	Selvregulering.	Mål: kognisjon, affeksjon/motivasjon (positive holdninger, selv-følelse) og atferd.	Fremtidsrettet-feedback
6 Orsmond, Maw, Park, Gomez, & Crook (2013)	Orientering mot selvet, selvregulering. Ref. til Hattie & Timperley (2007).	Hensikt med feedback (mål).	Fremtidsorientert feedback
7 Pryor & Crossouard (2008)	Oppgave (task).	Forståelse, kunnskap, refleksjon, kompetanse og metakognisjon.	Fremtidig engasjement/ fremtidige situasjoner
8 Sadler (2010)	Selvregulering, prosess, produkt.	Mål	Feed back (retrospektive) og feed-forward (prospektive)
9 Walker (2013)	Studentens svar.	Utvikle studenters refleksive ferdigheter (kognisjon).	Feed-forward
10 Yang & Carless (2013)	Innholdet i feedback /fokuset i feedbacken: eks. et konsept, en teknikk, strategi, prosedyre eller selvregulering. Ref. til Hattie & Timperley (2007).	Innhold i feedback: akademisk kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger.	

### 4.3. UTPRØVING AV PLUS-MODELLEN I KODING AV SJU TRANSKRIBERTE VEILEDNINGSSAMTALER

I artikkel 2 prøves PLUS-modellen ut i koding av transkriberte lydopptak av prosjektveiledning på ulike utdanningsnivå ved et par utdanninger ved en mellomstor høyskole i Norge. Hensikten med studien var ikke først og fremst å presentere empiriske funn, men å vise eksempler på hva modellen kan brukes til. Dernest, drøfte hvor egnet og reliabel modellens koder er til å beskrive muntlig feedback som veiledere gir. I denne studien ble PLUS-modellen brukt til å identifisere tilbakemeldinger i samtalene, utarbeide veiledningsprofiler som viser typiske trekk i samtalen, og til å kartlegge måter feedback følger på hverandre over tid i en samtale innenfor et tema i samtalen.

Det finnes ulike kriterier for valg av utvalg i kvalitativ forskning (Miles & Huberman, 1994), og i denne studien ble det lagt vekt på å inkludere samtaler hvor en kunne vente å finne stor variasjon i koder og mønstre som modellen muliggjør. Utvalget bestod av totalt sju transkriberte lydopptak av veiledningssamtaler gjennomført av tre ulike veiledere. Data ble samlet inn som del av et lengre feltstudium (omtalt i kapittel 1), der lydopptak av prosjektveiledningen ble brukt som hjelpemiddel – som støtte og supplement til feltnotatene i observasjonen (jf. Postholm, 2005). Feltnotatene inkluderte både analytiske notater og metodologiske notater, i tillegg til observasjonsnotater (jf. Grønmo, 2004). Grunnet denne studiens formål (utprøving av en modell i koding), inngikk ikke feltnotatene som del av datagrunnlaget i denne studien. Studien ble meldt til Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Samtalene ble valgt ut i fra noen likheter og forskjeller i forhold til studieforløp, variasjon over tid, fagtilhørighet og utdanningsnivå, for å få frem variasjoner i modellens koder. De tre første samtalene inkluderer dialog mellom veileder 1 og to studentgrupper (gr. 1 og 3) som arbeidet med bacheloroppgave innen designfag. Samtale 1 og 2 ble gjennomført av veileder 1 og studentgruppe 1, men på to ulike tidspunkter i læringsprosessen (se tabell 4). Samtale 3 ble også gjennomført av veileder 1, men i samtale med en annen studentgruppe (tabell 4, studentgruppe 2). Dette muliggjorde for det første utprøving av modellen i koding av feedback gitt av en og samme veileder til en og samme studentgruppe, men i ulike faser av et bachelorprosjekt (samtale 1 og 2). I tillegg muliggjorde det utprøvinger av modellen i koding av feedback gjennomført av samme veileder, men til ulike studentgrupper innenfor samme fagfelt på sirka samme tidspunkt i læringsløpet (samtale 2 og 3).

Samtale 4 og samtale 6 inkluderer to ulike veiledere (veileder 2 og 3) i samtaler med to ulike studentgrupper (gruppe 3 og 5) som arbeidet med bacheloroppgaver innen informasjonsteknologifag. Dette muliggjorde for det første utprøving av PLUS-modellen i koding av feedback gitt av ulike veiledere til studentgrupper på samme studienivå, som løser samme type oppgaver, på sirka samme tidspunkt i et læringsløp men innenfor ulike typer fagfelt (se tabell 4, samtale 3 og 6, og samtale 1 og 4). For det andre muliggjorde dette utprøving av PLUS-modellen i koding av feedback gitt av ulike

veiledere til studentgrupper på samme studienivå, som løser samme type oppgaver innenfor samme fagfelt (samtale 4 og 6).

For å prøve ut modellen som verktøy i koding av feedback på ulike utdanningsnivå ble det inkludert en samtale hvor veileder 2 gir feedback på et studentprosjekt andreårsstudenter gjennomførte som del av et program innen informasjonsteknologi (samtale 5), samt en samtale hvor veileder 3 gir feedback på en masteroppgave (samtale 7). Med dette ble modellen også prøvd ut i koding av feedback gitt av samme veileder, men til studenter på ulike utdanningsnivå (samtale 4 og 5, og samtale 6 og 7). Samtlige veiledere og studenter som inngikk i studien, gav et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke (utdypes under *Etiske perspektiver*, i kapittel 4.5.1).

Analysearbeidet gjennomført i forbindelse med utprøvingen av modellen som verktøy i koding av muntlig feedback, ble med utgangspunkt i Creswells (2014) overordnede rammeverk for kvalitativ analyse (s. 197-201), delt inn i ulike faser. Først ble lydopptakene av samtalene transkribert verbatim i flere iterasjoner og klargjort og ordnet for analyse i et hensiktsmessig kodehefte. For en best mulig oversikt over ulike feedbackmønstre i samtalene ble materialet dernest kodet manuelt. Til sist ble det gjennomført en første reliabilitetskontroll av modellens koder der fem testkodere kodet enkeltutsagn fra data.

#### **4.3.1. FORBEREDELSE TIL KODING**

Med utgangspunkt i klare prosedyreinstruksjoner transkriberte en erfaren transkriptør de muntlige veiledningssamtalene til tekst. Jeg gjennomførte en kontroll av transkripsjonen ved å høre gjennom lydopptaket og sammenligne dialogen med den skrevne teksten. Dette ble gjort for å sikre troverdige transkripsjoner. I noen tilfeller ble det gjort små endringer som kunne ha betydning for tolkningen, som for eksempel at det ble inkludert et ord eller et tegn (som et spørsmålstegn, utropstegn, komma etc.), eller at emosjonelle aspekter ved samtalen som latter og pauser ble presisert. Det er noen sider ved muntlig feedback som kan gjøre arbeidet med å kode materialet mer utfordrende sammenlignet med skriftlig feedback. Tonefall og pauser har mye å si i muntlig tale, spesielt for tolkningen av formen på feedbacken. Tonefallet kan for eksempel avgjøre om setningen er ment som et spørsmål eller en korreksjon. I noen tilfeller var det bare tonefallet som gjorde det mulig å skille mellom de ulike feedbackformene. Tegn, pauser, latter, tonefall og alt annet som er viktig for dialogen, ble notert for å få best mulig kvalitet på transkripsjonene som grunnlag for en presis koding av dataene. Latter markert slik «he-he» og pauser ble markert [pauser]. I noen tilfeller var det vanskelig å høre enkelte ord som ble sagt på grunn av støy i lydopptaket. Dette ble markert med [usikker]. Hvis det ut fra konteksten likevel var mulig å forstå ordet som ble sagt, ble ordet notert i en hakeparentes, som illustrert i transkripsjonen av en uttalelse hvor en veileder sa følgende til en student, «å transkribere tar mye tid, så bare skriv det som er [viktig] [dårlig kvalitet på lydopptak]».

TABELL 4: VARIASJONER I DATA-MATERIALET BRUKT I ARTIKKEL 2

SAMTALER

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>
Dato/år	29.2.2008	18.4.2008	11.4.2008	2.2.2012	12.2.2012	3.4.2012	1.2.2012
Studentnivå	BA/ 3år	BA/ 3år.	BA/ 3år	BA/ 3år	BA/ 2år	BA/ 3år	MA/ 3år.
Studentgruppe	Gr. 1	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5	Gr. 6
Veileder	1	1	1	2	2	3	3
Fagtilhørighet	D <sup>7</sup>	D	D	IT <sup>8</sup>	IT	IT	IT

<sup>7</sup> «D» står for Bachelorprogram design

<sup>8</sup> «IT» står for bachelorprogram innen informasjonsteknologifag

I denne fasen ble det utviklet «kodehefter» som bestod av den transkriberte teksten kopiert liggende og stiftet sammen med et kodeskjema (se tabell 5). Kodeskjemaet bestod av fire hovedkolonner som representerte hvert av de fire aspektene i PLUS-modellen: form, fokus, formål og tidsretning (høyre side i tabell 5). Hver av de fire kolonnene var igjen delt inn i sine kolonner basert på antall kategorier (egenskaper) definert for hvert av aspektene. Den første kolonnen bestod av åtte underkolonner, én for hver av de åtte formene for feedback. Tilsvarende bestod de tre neste kolonnene av fire, tre og to underkolonner. Kodeheftet bestod også av en ekstra kolonne der jeg kunne notere refleksjoner jeg gjorde meg underveis i kodeprosessen. Ved hjelp av kodeheftet, kunne jeg lese teksten (dialogen) på venstre side i heftet og kode den fortløpende på høyre side. Kodeheftene bestod av mellom 20 og 60 doble sider, avhengig av samtalenes varighet. Det kan også nevnes at det i tillegg ble opprettet en egen protokoll til avveininger som krevde mer plass eller større utredninger. Et eksempel fra protokollen kan være følgende spørsmål notert i startfasen av kodearbeidet: «Når slutter en type feedback, og når begynner en ny» (protokollført 22.10.2013). Å bestemme enhet for analysen var et av de viktigste valgene som ble tatt i denne fasen (jf. Druckman, 2005; Miles & Huberman, 1994). Utsagnene i samtale hadde varierende lengde. Utsagnene kunne bestå av påfølgende like former for feedback eller forskjellige former, og i tillegg innrettet mot de samme eller forskjellige fokuser og formål. En god presisjon i dette arbeidet var avgjørende for studiens pålitelighet. Samtidig var også viktig fordi jeg ønsket å telle antall enheter, sentralt for identifisering av enkelttyper av feedback og for utarbeiding av veiledningsprofiler.

Basert på en rekke utprøvinger, valgte jeg til sist som generelt prinsipp å la endringer i det første aspektet i modellen, feedbackens form, bestemme og avgrense ulike enheter (utsagn) innenfor lengre uttalelser som veilederne kom med. Det vil si at når veileder i en uttalelse gikk fra å gi en korreksjon til å stille et spørsmål, ble det kodet og telt som to ulike enheter; én enhet som inneholdt «korreksjon» og én som inneholdt «spørsmål». I en og samme uttalelse kunne veilederne også komme med flere påfølgende utsagn som ble kodet med den samme formen for feedback. Som eksempel kan den brukes en uttalelse fra en samtale hvor veilederen gir feedback kodet «forslag» i to påfølgende utsagn. Veilederen kommer først med et forslag om at studentene må snakke med noen med relevant kompetanse om nettstedet som de holdt på å lage. Dernest uttalte han: «[Men] Jeg har et forslag til ...» (samtale 4, s. 13). I slike tilfeller ble de to utsagnene kodet og telt som to ulike enheter. Altså to



TABELL 5: UTDRAG FRA KODEHEFTET

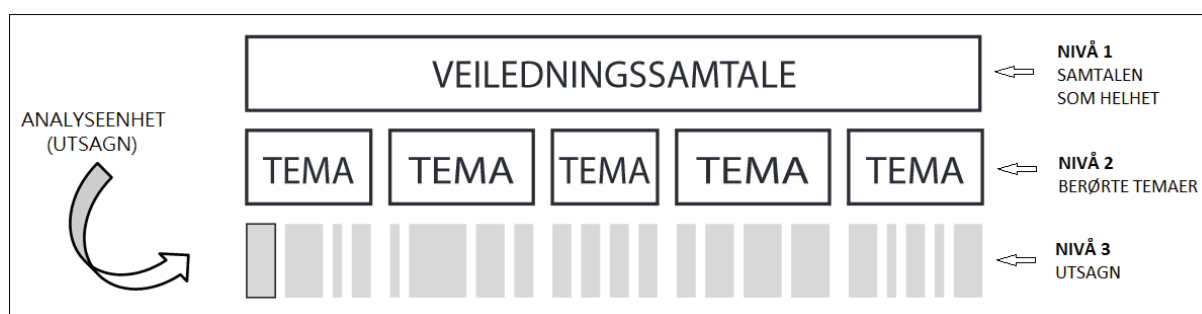
TRANSKRIBERT TEKST

KODESKJEMA (PLUS-modellen)

TEMA	UTTALELSE	UTSAGN	KODESKJEMA (PLUS-modellen)										REFLEKSJONER			
			Korrekisjon	Forklaring	Vurdering	Forsale	Emosjon	Idemyltring	Sporsmal	Tolkning	Produkt	Prosess		SRL	Person	Kognisjon
1	1	Jeg synes absolutt...at.. strukturen din [ser] [dårlig kvalitet på lydopptak] mye bedre.											Veileder uttrykker tilfredshet, derfor emosjon - litt sånn «praise as a sweetener» (jf. Gardner, 2004)			
													Meta-melding, (kommentar innrettet mot feedbacken som skal gis)			

mønstre som begge inkluderer «forslag». Det betyr at innholdet i det som sies, også avgrensner og bestemmer lengden på kodeenhetene. De fleste analyseenhetene sammenfalt med én setning. I flere tilfeller inkluderte setningen (enheten) en eller flere leddsetninger. En setning (enhet) kunne også bestå av innskutte setninger, påbegynte og/eller halvferdige setninger, ettersom dette er muntlig tale. En veileder kunne for eksempel begynne å si noe, for så å starte setningen på nytt på en annen måte.

I denne fasen ble jeg også nødt til å ta stilling til en strategi som muliggjorde koding av sekvenser, som er viktig for det tredje og siste formålet med utprøvingen presentert i artikkel 2. I denne analysen viste det seg å være svært hensiktsmessig å organisere samtalen i temaer, både for å få en oversikt over hva som overordnet sett ble snakket om, men også for å kunne studere hvordan samtalen om et bestemt tema utviklet seg. Et tema kunne for eksempel være en skisse til en design, utfordringer knyttet til et møte som skulle gjennomføres eller pågående konflikter innad i studentgruppa. En samtale uttrykker da tre ulike nivåer som illustrert i figur 3, en figur som for øvrig også brukes i artikkel 2; samtalen som helhet (nivå 1), berørte temaer (nivå 2) og utsagnene (nivå 3), hvor utsagnene utgjorde analyseenheten.



**Figur 3.** Veiledningssamtalens tre nivåer.

De ulike temaene som ble identifisert, ble markert på venstre side i kodeheftet. Tekstutdraget i tabell 5 utgjør tema 1 i den sjuende samtalen der veilederen starter samtalen med å gi uttrykk for tilfredshet opp mot det studenten har skrevet siden sist. Seks av de sju samtalen var mer eller mindre lette å dele inn i temaer. Et eksempel kan være veileder 2, som gjennomgående bruker de to signalene «yes!» og «okay!» for å markere avslutningen av et tema. Et eksempel kan være når vedkommende sier: «... men da må dere på en måte også foreslå og argumentere for det. Yes!» (2.2.2012). «Yes» i dette tilfellet, betyr at veilederen mener temaet er «ferdig snakket» og at de skal gå over til neste tema. Den sjuende samtalen var for øvrig mer utfordrende å dele inn i sekvenser. Grunnen var at veilederen bladde og leste i masteroppgaven, og kommenterte fortløpende. Feedbacken som ble gitt, var svært tekstnær og fagspesifikk, og med en tidvis avansert fagterminologi (som er å forvente på dette nivået). Det var til tider krevende for en utenforstående (som meg) å følge med på og forstå hva det ble snakket om, og temaene gled også over i hverandre. I etterkant av veiledningen ble samtalen drøftet med den aktuelle veilederen. Som en del av kodearbeidet diskuterte jeg inndelingen jeg hadde gjort i sekvenser, og forslag til koding med veilederen.

Sammen med lengden på en samtale, kunne antallet kodete mønstre innenfor et tema antyde noe om mengden feedback, i hvilken grad deltakerne gav et likeverdig bidrag inn i dialogen. De ulike samtalene varierte i henhold til lengde, mengden temaer og hvor mange feedbackmønstre som ble kodet innenfor hvert tema. Samtalene med veileder 1 (samtale 1, 2 og 3) var i snitt de lengste, i kombinasjon med at samtalene bestod av få temaer (8 i snitt) som inkluderte mange mønstre totalt (22 i snitt). Dette kan reflektere at veilederen har hatt mye taletid sammenlignet med studentene. Samtalene med veileder 2 og 3 var kortere og bestod i snitt av flere temaer som inkluderte færre kodete mønstre, som kan tyde på at studentene i større grad bidro i disse samtalene.

Oppsummert var forberedelsesfasen utforskende; noe som vil si at det ble gjort en rekke utprøvinger for å legge til rette for videre undersøkelse av modellens anvendbarhet og nytteverdi som klassifiseringssystem. I denne fasen ble samtalene transkribert, og ved hjelp av organisering i kodehefter, ble teksten klargjort for analyse. Bestemmelse av kodeenhet var et av de viktigste valgene som ble tatt i denne fasen, sammen med en strategi hvor samtalen ble delt inn i temaer som danner grunnlaget for å studere sekvenser av mønstre. Gjennom forarbeidet ble grunnlaget for analysen lagt.

#### **4.3.2. ANALYSE AV TYPER FEEDBACK**

Etter at det forberedende arbeidet med utvikling av koderegler og kodeskjema var unnagjort, ble alle samtalene kodet manuelt ved hjelp av kodeheftet. Ettersom hovedmålet for denne undersøkelsen var en utprøving av PLUS-modellen, ble det vurdert som mest hensiktsmessig å kode materialet manuelt, ettersom dette gir en bedre kontroll med de forskjellige avgjørelsene som tas i de ulike leddene i prosessen. Avhengig av omfanget på materialet som skal kodes med modellen som verktøy i fremtidige studier, vil det nok være mer effektivt med databasert koding. Kodeprosessen startet med at jeg hørte igjennom alle lydopptak av samtalene en ekstra gang. Underveis ble utsagn og temaene markert i kodeheftet. Kodearbeidet ble gjennomført i løpet av en toulersperiode for å sikre en konsistent analyse.

I kodeheftet ble det markert to hovedtyper av utsagn; feedback som skulle kodes med alle modellens aspekter, og utsagn som skulle kodes på så mange aspekter som mulig. Sistnevnte inkluderte to grupper utsagn, småprat og meta-meldinger, som fint lot seg kode på modellens første aspekt, men hvor det ble mer usikkert hvordan utsagnene skulle kodes på de øvrige aspektene. «Småprat» handler om avsporinger og det som ellers sies i en muntlig samtale som ikke har direkte betydning for den oppgaven studentene skal løse. Eksempler kan være når deltakerne i veiledningen midt i en diskusjon om en ekskursjon studentene skulle gjennomføre til Horten, begynner å gruble over om det heter «på» eller «i» Horten, utløst av følgende spørsmål fra en student:

Student 1: Det er ikke langt til Horten?  
 Veileder: Nei, det tar [x] minutter...[veileder forklarer veien], og..  
 Student 1: ..så er du i Horten  
 Veileder: Så er du i Horten  
 Student 2: På Horten.  
 Student 1: Heter det på Horten?  
 Veileder: På Horten?  
 Student 2: Ja  
 Veileder: Nei  
 Student 2: Jo [også gis det ulike forklaringer på om det heter «i» eller «på»]

Et annet eksempel kan være utsagn hvor veileder sier «ja, da var det oss igjen, da», som går på selve veileder–student-relasjonen og den konteksten de befinner seg i. Småprat kan ha betydning for læreprosessen, ved at denne typen utsagn «smører» og holde samtalen i gang, og på den måten binder studenter og veiledere tettere sammen. «Meta-meldinger» omhandlet utsagn hvor veileder kommenterer tilbakemeldinger som er gitt eller skal gis. Eksempler kan være når en veileder sier: «Jeg er så pirkete, jeg, vet du» eller når en veileder kommer med følgende oppfølgingskommentar etter et endringsforslag som har blitt foreslått, «Du må føle at det [forslaget] passer inn altså», hvor veileder formidler at det er studenten selv som avgjør om endringsforslaget skal forfølges eller forkastes. Denne typen utsagn gir noen føringer for hvordan studenter skal tolke eller forstå feedbacken som gis, og er av den grunn viktig i veiledning. I denne studien finner jeg *at* PLUS-modellen egner seg mindre godt i koding av slike utsagn. Hvordan, om og eventuelt på hvilke måter slike utsagn skal inkluderes i modellen, er ikke undersøkt, men kan undersøkes i fremtidige studier.

Noen typer feedback var lette å kode med modellens koder, mens andre var vanskeligere. Kortere uttalelser var generelt lette å kode, fordi de som regel bestod av et utsagn som ble kodet med *ett* mønster. Et eksempel kan være når en veileder gir følgende tilbakemelding til ei studentgruppe som skulle utvikle en hjemmeside for ei båthavn, «Har dere tenkt på at svaksynte og hørselshemmede også skal kunne bruke nettsiden deres?». Denne tilbakemeldingen kodes; ‘spørsmål / produkt / kognisjon / fremover’, fordi veileder her fokuserer på produktet som studentene skal lage (hjemmesiden), hvis formål er å utfordre studentene kognitivt, med tanke på mangfoldet av brukere for et hjemmested for båtfolk. Utsagnet tolkes som et reelt spørsmål, noe veileder ønsker svar på fordi det er av betydning for designen (f.eks. et ikon som muliggjør zooming), og kodes av den grunn som et «spørsmål».

Noen korte utsagn var likevel vanskeligere å kode, fordi de enten passet inn under flere koder, eller fordi de lå og vaket mellom utsagn som defineres som *feedback* og det som omtales som «småprat» og «meta-meldinger», illustrert med følgende tekstutdrag. Eksemplet er hentet fra en

samtale hvor studentene tøyser med at de skal skrive *hele* BA-oppgaven på detaljnivå, altså et anslag på 600 sider. På dette punktet i samtalen var det mye latter og moro, hvorpå veileder sa:

- 1 Veileder: Ikke 600 sider. Åååh, det orker jeg ikke, he-he. Jeg orker det ikke rett og slett. Dere
- 2 liker å skrive?
- 3 Student: Hun svever nå høyt, hun [pause] he-he.
- 4 Veileder: Ja, men det er greit å skrive, men legg det i appendiksen, he-he.
- 5 Student: Nå skriver vi alt ned på detaljnivå. Det er helt, he-he [setningen dør ut i latter]
- 6 Veileder: Ja, ikke sant [...] Alle resultatene må være med, men de kan fint ligge i appendiks.
- 7 Mens dere legger frem de viktigste resultatene i selve analyseenheten, ikke sant?

Ved første gjennomlesning kunne det virke som alle bare satt og tøyset, og veileders uttalelser (linje 1, 2, 4 og deler av 6) ble tolket som ironi og kodet «småprat» (deler av linje 6 samt linje 7 ble fra start av definert som feedback). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er spesielt ironi vanskelig å gjengi i transkripsjoner, fordi «den innebærer en bevisst uoverensstemmelse mellom ikke-verbalt og verbalt språk» (s. 205). Ettersom jeg følte meg usikker på denne avgjørelsen, konfrontere jeg veileder med tekstutdraget. Vedkommende fortalte at denne studentgruppen, til tross for alt tøyset, var svært sterke studenter («A-kandidater», ifølge veileder), som med andre ord hadde kapasitet til å skrive om ikke 600 sider, så veldig langt. Veilederen kunne forklare at anbefalingene hun hadde kommet med, om å plassere deler av teksten i appendiks (linje 6), var helt reell og oppriktig ment fra hennes side. Denne informasjonen gjorde at jeg redefinerte uttalelsene (i linje 1, 2, 4 og 6), som dernest ble kodet på lik linje med andre tilbakemeldinger i samtalen. Uttalelsen i linje 1 og 2 ble da delt inn i tre utsagn og telt som tre kodeenheter, ettersom uttalelsen uttrykker tre ulike former for feedback. Det første utsagnet, «Ikke 600 sider», ble kodet som «korleksjon» på grunnlag av sin instruerende form, noe studentene *ikke skal/må* gjøre. Det neste utsagnet «Åååh, det orker jeg ikke, he-he. Jeg orker det ikke rett og slett», kan tolkes på flere måter. Det er mulig å oppfatte det som en form for «forklaring» (jf. «jeg ikke orker å lese så mye, så ikke skriv så langt»). Ut ifra konteksten (veiledning på studentprosjekt), er det for øvrig lite sannsynlig at veileder skulle begrunne en reduksjon av lengden på en oppgave ut ifra egne preferanser (at hun ikke skulle orke å lese noe som er langt). Da ville det ha vært mer rimelig å referere til emnebeskrivelser og faglige rammer for studentoppgaven. Utsagnet kan derimot også forstås som et umiddelbart følelsesutbrudd, og ble til sist kodet som en form for «emosjon» (jf. en type misnøye/ubehag). Det siste utsagnet i denne uttalelsen, altså «Dere liker å skrive?», ble tolket som et reelt og ikke-retorisk spørsmål, og ble derfor kodet som «spørsmål».

Koding og telling av enkeltutsagn dannet et viktig utgangspunkt for utprøvingen som gjennomføres i denne studien, og kanskje mest for utarbeiding av veiledningsprofiler, hvor ulike enkelttyper av feedback telles opp for å kunne gi en helhetlig oppsummering av feedbacken som gis i samtalen. En veiledningsprofil uttrykker hva som er typiske tilbakemeldinger i en *hel* veiledningssamtale. Som del av utprøvingen (presentert i artikkel 2) utarbeides to ulike

veiledningsprofiler over to samtaler gjennomført med samme veileder og studentgruppe, men på to ulike faser i et bachelorprosjekt.

Koding av enkeltutsagn er også viktig for utprøvingen av modellen i kartlegging av sekvenser, altså måten enkeltutsagn følger på hverandre over tid i en samtale, og danner kjeder av tilbakemeldinger avgrenset av temaer. I 600 siders-eksempelet, så vi hvordan det første utsagnet kodet med «korreksjon», ble etterfulgt av et utsagn kodet «emosjon», som til sist ble fulgt opp av et utsagn kodet som et «spørsmål», som danner følgende kjede av enkeltmønstre:

‘korreksjon’ → ‘emosjon’ → ‘spørsmål’

Ett og samme enkeltutsagn vil kunne oppfattes ulikt av studenter avhengig av hvilken sammenheng det står i, og er viktig for forståelsen av dialogen mellom veileder og student (mer om dette i forbindelse med artikkel 3). Bruk av PLUS-modellen i koding av sekvenser utgjorde den mest avanserte anvendelsen av modellen ettersom koding av enkeltutsagn kombineres med analyser av måter disse utsagnene kjedes sammen på over tid i en samtale.

Til sammen i de sju samtalene ble det registrert 926 utsagn eller kodeenheter. Usikkerhet og begrunnelser for kodevalg ble markert i kodeheftet. I åtte tilfeller fikk utsagn doble koder, og i tvilstilfeller markerte jeg usikkerhet og begrunnelser for kodevalg i kodeheftet. Ifølge Druckman (2005) er koding basert på en fortolkningsprosess som gjøres i henhold til noen kategorier som er designet med det for øye å fange opp elementer slik de fremkommer i en tekst, og det finnes derfor ingen rette eller gale kodeavgjørelser. Men noen avgjørelser for koding vil likevel kunne være mer sannsynlige enn andre, selv om det strengt sagt ikke finnes noen direkte rette eller gale avgjørelser. I selve kodearbeidet oppdaget jeg i tillegg at det var mest hensiktsmessig å kode vertikalt. Det vil si langs én og én hovedkolonne i kodeskjemaet samtidig. Dette gav færre aspekter (og koder) å forholde seg til, til enhver tid, og gjorde kodearbeidet mer reliabelt.

#### **4.3.3. RELIABILITET VED KODING AV ENKELTUTSAGN**

Stemler (2001) tar opp problemet med at forskere som har utviklet kodeskjema, ofte har arbeidet så grundig med dette at det utvikler seg delte og skjulte betydninger av kodene, og at det derfor er behov for å prøve ut og diskutere kodene med andre fagfeller. En måte å undersøke koderreliabilitet på, vil i tråd med Boyatzis (1998) være å la to personer kode hele materialet uavhengig av hverandre, for deretter å sammenligne resultatene som diskuteres til enighet oppnås. Basert på mengden data og tiden det hadde tatt meg å kode dette materialet, vurderte jeg det som lite sannsynlig å finne en person som var villig til å kode *hele* materialet med PLUS-modellens koder. I stedet valgte jeg en strategi hvor noen enkeltutsagn fra datamaterialet ble plukket ut og rekodet av fem kodere. En hake ved å velge denne typen test var at den ikke fanger inn koding av lengre påfølgende tilbakemeldinger, samt koding av dialog. En type koding som er langt mer omfattende. Koderen må i tillegg til generell kunnskap om

modellen, opparbeide en forståelse for, og kunne bestemme størrelsen på kodeenhet for feedbacken (jf. Druckman, 2005; Miles & Huberman, 1994). En slik test ville ha krevd en langt mer omfattende treningsperiode i forkant av testen, enn hva behovet var i forbindelse med koding av enkeltutsagn. En slik reliabilitetstest vil kunne utgjøre et neste ledd i utprøving av PLUS-modellen. Det som testes ut i denne omgang, er en enklere bruk av modellen 17 koder. Likevel er også denne formen for utprøving relevant for å studere praksis. Et nærliggende eksempel vil være skriftlige feedback på studentoppgaver, hvor feedbackutsagn er mindre komplekse enn hva tilfelle ofte er i muntlige veiledningssamtaler (se f.eks., Hyatt, 2005; Lephala & Pienaar, 2008).

I forkant av reliabilitetstesten ble det gjennomført en *pilot* juni 2015, som inkluderte fire kodere. Piloten bestod av totalt fire enkeltutsagn i datamaterialet som skulle kodes på det første aspektet i modellen. Koderne fikk en kort muntlig innføring i hva modellen uttrykker, sammen med et lite hefte hvor dette var beskrevet samt selve testen. Hele piloten ble gjennomført på 15 minutter. Resultatet fra piloten var at koderne i stor grad var samstemte i kodingen, bortsett fra i ett tilfelle hvor to av koderne var usikre på om utsagnet skulle kodes «forslag» eller «idémyldring». Piloten gav et første mål på reliabilitet for kodene i modellen, ved at koderne som hadde fått minimalt med opplæring, i stor grad kodet utsagnene likt seg i mellom og likt som min egen koding på disse utsagnene. Piloten gav også informasjon som ble brukt i forbindelse med utformingen av den praktiske gjennomføringen av selve hovedtesten.

*Hovedtesten* inkluderte i alt fem kodere og ble gjennomført høsten 2015. Som et utgangspunkt valgte jeg fire førstekompetente pedagoger med spesifikk kompetanse i veiledning og feedback innen høyere utdanning. Disse ble valgt fordi de har kjennskap til det aktuelle fagfeltet og forskningstradisjonen som modellen springer ut ifra, samtidig som det også var personer jeg hadde tillit til at ville gjøre en grundig jobb i kodearbeidet. I tillegg ble det inkludert én testkoder innen pedagogikk, men med et annet spesialfelt, for å undersøke hvordan alminnelig kvalifiserte pedagoger med førstekompetanse forstår modellen, kodene og kodearbeidet. Jeg vurderte nøye hvilke utsagn som skulle inkluderes i testen. Det var et ønske om variasjon både i henhold til valg av koder og vanskelighetsgrad. Testen bestod av et skjema med totalt elleve utsagn, noen kurante og enkle, noen vanskelige og noen bestod av relativt korte, men påfølgende utsagn (se vedlegg 1). I alle tilfellene var størrelsen på kodeenheten gitt. De elleve utsagnene inkluderte 44 (11x4) enkeltkoder totalt. Mens piloten ble utført i gruppe, valgte jeg å gjennomføre hovedtesten individuelt med de mulighetene dette gav for inngående samtaler om den enkeltes koding og refleksjon omkring modellen.

Det ble satt av relativt god tid til opplæring og trening i bruken av modellen. I snitt ble det brukt 30-40 minutt på opplæringen. Koderne fikk et hefte bestående av modellen, beskrivelsen av kodene, en liten test bestående av tre enkeltutsagn som vi kodet sammen for at de skulle forstå kodesystemet, samt selve re-testen som de gjennomførte på egen hånd. Som del av opplæringen fikk de også samme muntlige informasjon om bakgrunnen for selve utviklingen av modellen samt en grundig innføring i modellens ulike koder. Det ble særlig lagt vekt på grensene mellom de ulike

kodene, som blant annet er særs aktuelt for forståelse av «idémyldring» og «forslag». Underveis i kodingen forklarte informantene hvordan de resonnerer, og gav begrunnelser for koden som ble satt. I et eget kommentarfelt i skjemaet kunne informantene notere tanker de fikk underveis samt gi uttrykk for eventuell usikkerhet (se vedlegg 1 for reliabilitetstesten). For eksempel var en av informantene usikker på om et utsagn skulle kodes «spørsmål» eller «korreksjon», hvor vedkommende valgte «spørsmål». I kommentarfeltet ble det skrevet følgende, «Kunne vært korreksjon» (9/10-2015). I gjennomsnitt brukte informantene 30 minutter på dette arbeidet. I denne fasen var jeg tilbakeholden med å kommentere valgene som ble tatt. Samtlige kodere syntes for øvrig testen var nyttig og lærerik, og flere av koderne uttrykte at de ofte var så fokusert på den veiledede studenten, at de ikke tenkte på hvilke typer feedback de selv gav. En av koderne skrev i heftet: «Kanskje jeg er for opptatt av veisøker? Uvant å tenke på meg selv» (14/10-2015), se utdrag fra koding i reliabilitetstest i figur 4.

Koding utført av: [REDACTED] dato/år: 14/10-15

1) Kontekst og tilbakemelding	Kode FORM	FOKUS	FORMÅL	TEMP.	Kommentar
Kontekst(BA-oppgave) Veileder oppsummerer det som har blitt snakket om til nå; et møte studentene var på med arbeidsgiver og hvordan det gikk og utkast til design som de har jobbet med, også sier veileder:					
Tilbakemelding: <i>Skal vi prøve å si noe om den prosessen som da skjer fra nå og litt fremover?</i>	Spør.	Pross.	Kogn.	Form.	
<i>fordi nå finnes det et utgangspunkt definert ut fra det møte og så har dere laget en del utkast,</i>	Forml.	Pross	Kogn	Feedb	
<i>så det jeg liksom lurer på er, hvordan har dere tenkt fremdriften fra nå av og fremover i tid?</i>	Spør	Pross	Kogn.	Form.	Kanskje jeg er for opptatt av veisøker?

Uvant å tenke på meg selv.

**Figur 4:** Eksempel fra koding i reliabilitetstest, gjennomført 14/10, 2015.

#### 4.4. UTPRØVING AV PLUS-MODELLEN I KODING AV STUDENTERS OPPLEVELSE AV NYTTEN AV FEEDBACK

I den tredje artikkelen i avhandlingen prøves PLUS-modellen ut som verktøy i koding av studenters beskrivelse av feedback som de får i forbindelse med prosjektveiledning i høyere utdanning. Dette ble gjort for å vurdere hvor godt modellen egner seg til denne typen koding, som et ledd i utviklingen og utprøvingen av denne modellen. Det empiriske materialet var derfor av en annen art enn det som var



gjenstand for undersøkelsen som presenteres i artikkel 2 hvor modellen ble prøvd ut i koding av transkriberte samtaler av veileders feedback. Det empiriske materialet inkluderte i denne studien 28 studenter totalt, innsamlet våren 2008 (tjue informanter) og våren 2009 (åtte informanter). Det kan nevnes at undersøkelsen ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig data tjeneste (NSD), og samtlige studenter gav et informert, uttrykkelig og frivillig samtykke til å la seg intervjuet (se appendiks 2, for eksempel på samtykkeerklæring brukt i forbindelse med datainnsamling i 2008).

Ulike kriterier ble lagt til grunn for valget av informanter. I 2008 ble empiriutvelgelsen gjort på basis av et «eksemplarisk» valg (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 172). Jeg ønsket å inkludere en case hvor feedbackpraksisen fungerte godt, for å øke sannsynligheten for at studentene opplevde feedbacken som noe de kunne bruke i videre arbeid (jf. beskrivelser i kapittel 1 i kappen). Valget falt på 20 studenter som arbeidet med en bacheloroppgave innen designfag, som var et gruppebasert og veiledningsorientert studium. Med veiledningsorientert menes at studentene deltok i muntlige feedback-samtaler med veileder (i snitt én gang i uken), og at det ut over dette ikke ble gitt noen annen form for undervisning/ forelesning. Dette er en praksis som er eksplisitt formulert i fagplanene og som har lang tradisjon innenfor designfag (Dannels & Martin, 2008). Men, etter hvert som avhandlingsprosjektet endret seg fra å gjelde studenters *bruk* av feedback til utvikling og utprøving av en modell for koding av feedback, endret også behovet og formålet seg for det empiriske grunnlaget. For større variasjon i datagrunnlaget for et bredere grunnlag for modellutprøvingen, ble det inkludert åtte studenter i et liknende bachelorprogram innen informasjonsteknologi, som også var et gruppebasert og veiledningsorientert studium. På intervjutidspunktet var studentene i begge utvalgene i den siste fasen av prosjektet. Det vil si at studentene hadde erfaring med denne veiledningsformen, samtidig som de også kunne trekke veksler på erfaringer med feedback fra andre kurs og veiledere de måtte hatt gjennom de tre årene ved lærestedet. Informantene som inngikk i studien mener jeg hadde kunnskaper og erfaringer nok med feedback, til å kunne beskrive hvilke typer feedback de fikk og nytteverdien av den, og på den måten bidra konstruktivt til å besvare problemstillingen og nå målet med studien.

I studien ble det gjennomført halvstrukturerte forskningsintervju ansikt til ansikt med alle 28 informanter (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at jeg hadde noen temaer som jeg ønsket å få svar på, men at rekkefølgen og den spesifikke spørsmålsformen til en viss grad ble styrt av studentenes svar i selve intervjusituasjonen. Gjennom et lengre opphold i dette miljøet i forkant av intervjuene, hadde jeg fått god kjennskap til feedbackpraksisen ved lærestedene med tanke på språkbruk (sjargong), arbeidsoppgaver og typer feedback som ble gitt (se Karlsen & Karlsen, 2012b). Informasjon, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ikke er så lett å fange opp gjennom litteratur og teoretiske studier, men som er viktig for å «få en følelse av hva de intervjuede vil snakke om» på selve intervjuet (s. 143). I denne perioden utviklet jeg en detaljert intervjuguide med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som inneholdt konkrete spørsmål jeg ønsket å få besvart i intervjuet, som i tillegg hadde til hensikt å ivareta, det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som den dynamiske

dimensjonen ved intervjuet. Spørsmål som er viktig for å «holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser» (s. 163). Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i studentenes eget uformelle og dagligdagse språk. I tillegg støttet jeg meg på litteraturen om feedback innen høyere utdanning, samt nyttige tips og råd fra hovedveilederen min. Dette ble gjort for å oppnå en så reflektert tilnærming til kunnskapen som mulig (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Eksempler fra intervjuguiden er: Kan du gi noen eksempler på hva du eller dere har fått tilbakemelding på denne våren? Kan du beskrive en situasjon der du virkelig hadde stor nytte av tilbakemeldingen? Spørsmålene handlet i hovedsak om typer av feedback og om feedback som oppleves som nyttig og om hva studentene selv kan gjøre for å dra nytte av feedbacken. Intervjuet omfattet også spørsmål som gjaldt studenters bruk av feedback (se appendiks 3, for den fullstendige intervjuguiden). Svarene på disse spørsmålene lå utenfor denne studiens problemstilling og materialet kan brukes i fremtidige forskningsprosjekter. Ettersom spørsmål 1, 3 og 6–11 omhandler typer feedback og nytten av dem, er det disse spørsmålene det ble fokusert på i artikkel 3.

I forkant av intervjuet fikk studentene utdelt en kortversjon av intervjuguiden (se Appendiks 4). Dette ble gjort for å øke sannsynligheten for at studentene skulle stille mer forberedt på intervjuet enn hva de ellers ville gjort uten denne informasjonen. Dette ble vurdert som viktigere enn at svarene i selve intervjusituasjonen skulle komme spontant. Studentene ville uansett kunne få informasjon om spørsmålene etter endt første intervju, ettersom intervjuene ble foretatt individuelt. I selve intervjusituasjonen tilstrebet jeg en følsom og åpen tilnærming på den ene siden (bekreftelse/ oppmuntring) og en styrende og tydelig tilnærming på den andre siden (korreksjon/ avbrytning). Gjennom korte, presise og kritiske (og i noen tilfeller ledende) spørsmål ønsket jeg i tråd med (Kvale 1996, s. 97) å verifisere egne tolkninger og å sjekke og styrke intervjusvarets reliabilitet. Et eksempel fra data kan være når en student forteller at en veileder gav negativ feedback eller kritikk, hvor jeg gjennom oppfølgingsspørsmål skjønner at studentens uttalelse ikke handlet om kritikk av studenten selv (jf. personlig feedback), men om det som studenten hadde lagd (jf. produktorientert feedback). Jeg sa:

I: Når du sier til *deg*, tenker du da *deg* som person, eller?

S: Ja, ja, det blir det ja, tror jeg. Hvis jeg skjønner *deg* riktig?

I: Ja, eller, når du sier at de er kritiske til *deg*, tenker du på det du har lagd eller at de er kritiske til *deg* som person?

S: Å ja, sånn ja. Å ja. Nei, jeg tenker på det jeg *har lagd*, ja. Altså, hvis de hadde vært kritiske til meg som person så tror jeg kanskje det... det hadde jeg heller ikke likt.

Jeg planla også nøye hvordan jeg skulle ønske informantene velkommen på selve intervjutidspunktet og stille noen introduksjonsspørsmål (brifing). Selv om ikke kunsten å stille gode oppfølgingsspørsmål ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan spesifiseres på forhånd (s. 171), hadde jeg med en huskelapp på selve intervjuet med eksempler på inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende

spørsmål o.l. Jeg hadde også laget et visuelt kart over alle hovedspørsmålene i intervjuet, for å få et overblikk over temaene i intervjuet (se figur 5). Etter hvert som temaene ble tatt opp, krysset jeg dem ut i kartet. Det hjalp meg å holde oversikt over gjenstående temaer. I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjennom en interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen (s. 76). Underveis i intervjuet forsøkte jeg å være så åpen og tydelig på hva jeg ønsket svar på, samtidig som jeg var opptatt av å skape tillit og en god stemning rundt samtalen med henblikk på å få tilgang til studentenes «livsverden» (ibid., s. 221). Etter endt intervju ble det foretatt en debriefing hvor eventuelle spørsmål, oppklaringer, frustrasjoner og liknende ble håndtert.

Før data kunne analyseres, ble alle intervjuene transkribert. Jeg transkriberte noen intervju selv, men ettersom samtalene var relativt omfattende (én time i snitt), fikk jeg hjelp av en erfaren transkriptør. Å transkribere er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ikke en enkel prosess, men en tolkningsprosess i seg selv. Hva som til en hver tid utgjør en «riktig» transkripsjon, handler om hva som er nyttig med tanke på meningen med intervjuet (s. 212). Ettersom formålet med studien først og fremst var å undersøke PLUS-modellens egnethet i koding av typer feedback som informantene omtalte, var det særs viktig at *typene* feedbacken ble skriftliggjort på en måte som ivaretok innholdet i de typene som informantene beskrev. I de tilfellene hvor jeg ikke hadde transkribert materialet selv, hørte jeg nøye gjennom lydopptakene og sammenligne dette med den transkriberte teksten for å sikre gode transkripsjoner.

I kodingen av data benyttet jeg programvaren TAMS Analyzer (Weinstein, 2006) som muliggjør effektiv koding, lagring og gjenhenting av kodet informasjon, som sparte meg for en hel del arbeid med å strukturere dokumenter for analyse. Det ble foretatt to ulike typer analyser. Grunnen til dette var at PLUS-modellen måtte suppleres med induktiv koding (Corbin & Strauss, 2008) for å få frem betingelser som ifølge studentene måtte være oppfylt for at de skulle nyttiggjøre seg av feedbacken. I den første analysen ble PLUS-modellen prøvd ut som verktøy i koding av de typene feedback studentene omtalte på intervjuet, og markert (tagget) som «nyttig» eller «unyttig». En slik todeling er en overforenkling som skjuler mye informasjon om grader av nytte, men som kan gi et bilde av hvilke typer feedback som studentene ofte mener er nyttige eller unyttige. I den andre analysen ble det gjennomført en induktiv kodeprosess, hvor jeg støttet meg på det Corbin og Strauss (2008) omtaler som en åpen kodeprosess, hvor kategorier og merkelapper vokste frem mens kodearbeidet pågikk. For eksempel da en student fortalte at hans egen latskap kunne påvirke nytten av feedback, som blant annet bidro til utvikling av kategorien «egen arbeidsinnsats og innstilling».

En stor utfordring i analysen var at PLUS-modellen ikke var ferdig på det tidspunktet intervjuguiden ble utviklet (våren, 2008). I noen tilfeller var studentenes beskrivelser ikke konkrete, detaljerte eller presise nok til å bruke modellen fullt ut. Kvaliteten på analysen berodde i slike tilfeller på gode oppfølgingsspørsmål, som kunne lede til utdypning og presisering av studentenes svar. En positiv side ved dette var at jeg i stor grad unngikk å stille for mange eller for ledende spørsmål. På den andre siden er ledende spørsmål ifølge Kvale & Brinkmann (s. 201) viktige for å «sjekke

### Type

1. Kan du gi noen eksempler på tilbakemeldinger som du har fått fra veileder i vår?
2. Hva tror du veilederne ser etter når de gir dere tilbakemeldinger?

### Nytte/ bruk

4. Hva synes du det er viktigst å få tilbakemelding på?  
A) Kan du beskrive en situasjon der du virkelig hadde stor nytte av tilbakemeldingen?  
B) Kan du si noe om hva det var som gjorde at denne tingene sånn for deg? (bidro til læring, refleksjon, motivasjon, selvillit, forståelse, meta-kognisjon?)  
C) Har du tenkt noe på hvordan en tilbakemelding må være for at du skal kunne dra nytte av den? (noe med innholdet, tidspunktet, veilederen eller noe knyttet til selve situasjonen rundt veiledningen)
5. Har du noen gang brukt tid på å følge opp en tilbakemelding som du ikke så nytten av der og da?  
A) Hvis "ja": Kan du beskrive situasjonen?  
B) Hva var det som gjorde at du ikke valgte å følge den opp?
3. Hva synes du om hyppigheten på veiledningsmøtene? (ofte nok/ for mye)

10. Har du opplevd at noen av dine medstudenter har fortalt deg at en tilbakemelding de har fått har vært spesielt nyttig/god/ ubrukelig/provoserende/snill/overfladisk? Hvis "ja": Kan du fortelle litt om det?

### Egenaktivitet

7. Hva kan du selv gjøre i eller etter en veiledning for at du best mulig skal kunne nyttegjøre deg av tilbakemeldingen?  
A) Da jeg leste gjennom loggene deres så jeg at mange studenter mente at det var viktig å jobbe med tilbakemeldingen i etterkant for at der skulle bli meningsfull og nyttig. Hva tenker du om det?  
B) Bruker du mye tid i på tilbakemeldingen i etterkant av veiledningen?

### Nytte på lang sikt

6. Har du opplevd at ei tilbakemelding som du umiddelbart ikke så nytten av viste seg å være nyttig på lang sikt?

### Lite nytte- ubrukelig

8. Tilbakemeldingene dere får ser ikke alltid ut til å bli brukt noe særlig.  
A) Kan du gi et eksempel på ei lite brukelig tilbakemelding som du har fått?  
B) Kan du fortelle litt om hva som gjorde at du ikke kunne bruke den?

9. Har du noen gang opplevd ei tilbakemelding som lite konstruktiv (som f.eks. har vært til hinder for deg) i ditt videre arbeid?  
A) I hvilken grad kjenner du deg igjen i utsegnet: "Det kan være vanskelig å være åpen og ta i mot tilbakemeldinger som er utfordrende".

### Læring

14. Hvor viktig er veiledningen for læringsmiljøet på studiet ditt?
15. I høst fortalte dere meg da jeg oppsummerte spørreundersøkelsen at dere følte at den muntlige samtalen/tilbakemeldingene var gull, verd, og at det var denne formen for tilbakemelding dere lærte mest av. Er du fortsatt enig i dette?

### Nytte & eksamen

11. Når studentene får tilbakemelding mens de holder på å lære seg noe nytt, er hensikten å bidra aktivt til studentens læringsprosess. Da er det viktig at studentene tør å vise fram også det man foreløpig ikke får til. På eksamen derimot, skal man vise hvor god man er blitt, man skal bli sjekket, godkjent og karakter satt. Da er det ikke lurt å vise fram det man ikke kan eller ikke er god til.  
A) Synes du det er helt greit, eller er du redd for at noe "dumt" du gjør eller sier i veiledningssituasjonen skal få negative konsekvenser for karakteren du får?
12. Hvor god sammenheng tenker (tror) du at det er mellom tilbakemeldingene dere får i veiledningen nå og det som blir vurdert til eksamen?
13. Fra litteraturen kan det se ut som om studenter bare bruker de tilbakemeldingene som de tror er direkte relevante til eksamen.  
A) I hvilken grad gjelder dette for deg?  
B) Hva tror du gjelder for de andre på gruppa de eller i klassen din?

### Ubehag

9. Har du noen gang opplevd en tilbakemelding fra veileder som ubehagelig? Hvis "ja": Kan du fortelle litt mer om dette.

Figur 5: Et kart over hovedspørsmålene i intervjudien

intervjusvarenes reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkning» (s. 2014). Jeg tenker i ettertid at noen oppfølgingsspørsmål kunne blitt mer nyanserte hvis modellen hadde foreligget før. Følgende eksempel brukes som illustrasjon. I intervjuet sier jeg:

- 1       Hva tror du de [veilederne] ser etter når de gir tilbakemelding?
- 2       Hva de ser etter? [...] Nei, altså, først så tror jeg han ser på hvordan vi ligger an. Altså, hvordan vi  
3       ligger an i forhold til et skjema og hvordan han synes det går med oss. Ja, jeg tror han ser på det, og  
4       så ser han på ... det går vel sammen med det, framdriften. Ja, det er vel egentlig det samme. Altså,  
5       hvordan vi ligger an, framdrift, kvaliteten på det vi gjør [...]
- 6       Når du sier «kvaliteten på det dere gjør», hva ... kan du utdype det litt mer?
- 7       - Ja, altså, hvor ... ja, ett eksempel er jo det jeg var inne på, det med metode, da. Om vi bruker en god  
8       metode for å komme fram til løsninger. I for eksempel en idémyldringsprosess så kan det være at man  
9       går for fort fram, eller at man ikke gjør tingene grundig nok, da. Eller for grundig. Altså, det kan være  
10       kvali... kvalitet på det. Ja ... også rett og slett på ideer, da. Altså, på konsept og ideer, så kan det være  
11       at han kommer inn med ... i og med at han har erfaring så vil han da kunne se «dette går sannsynligvis  
12       ikke» eller «det må dere forklare bedre» eller «dette må dere gå dypere inn i», fordi at han ser at det er  
13       for tynt eller for dårlig. Men jeg tror det går på en del sånne ting, da.
- 14       OK. Han gir jo veldig mye tilbakemelding. Og kunne du ha gitt et eksempel på en virkelig god  
15       tilbakemelding som du har fått, eller en virkelig nyttig tilbakemelding?

Her ser vi at utgangsspørsmålet omhandler hva studenten tror at veileder ser etter når det gis feedback (linje 1). Studenten forteller hva han tror veileder er opptatt av, at det er kvaliteten på det de gjør (linje 5). I oppfølgingsspørsmålet er det nettopp kvaliteten jeg tar tak i (linje 6), og det fungerer fint. Vi ser at studenten kommer med eksempler på hva veileder gir av feedback (se f.eks. linje 11–13). I stedet for å avrunde dette temaet (linje 14: ok), så kunne jeg gått mer inn i eksemplene som studenten gav. Eksemplene studenten trekker frem er svært befallende/korrigerende («Dette må dere gå dypere inn i»), og jeg kunne utfordret/konfrontert studenten til å sammenligne denne formen for feedback med andre former (f.eks. spørsmål, oppmuntringer etc.), både for å sjekke om han faktisk mener det han sier (at veileder gir mye korreksjoner), eller om studenten forteller om denne typen feedback fordi han ikke har ord og begreper om andre former. Jeg kunne for eksempel spurt: «Du gir eksempler på en type feedback hvor veileder forteller dere hva dere må gjøre, men hender det at veileder for eksempel stiller spørsmål eller forsøker å tolke betydningen av noe dere har lagd?» Eller, «I eksemplene du nevner, virker det som veileder er mest opptatt av produktet som dere lager, stemmer det, eller hender det at det fokuseres på prosessen eller dere selv som person» osv. Avslutningsvis foreslår jeg at det gjennomføres liknende studier hvor modellen brukes i intervjusituasjonen til å få frem gode oppfølgingsspørsmål. Det må likevel sies at i flest tilfeller var oppfølgingsspørsmålene gode. Jeg mener derfor ikke at funnene er svekket.

Oppsummert ble det i studien gjennomført 28 semi-strukturerte intervjuer med bachelorstudenter ved to ulike utdanninger ved en middels stor høyskole. PLUS-modellen, sammen med programvaren TAMS Analyser og induktiv koding, ble brukt i analysen av informantenes

beskrivelser av. I neste delkapittel redegjør jeg for etiske perspektiver i forbindelse med undersøkelsene som er beskrevet i kapittel 4.3. og 4.4 (presentert i artikkel 2 og 3).

#### 4.5. ETISKE PERSPEKTIVER

Etiske avgjørelser er ikke noe som hører til bestemte faser i en undersøkelse, men er et element i alle faser i et forskningsprosjekt (Creswell, 2013, s. 55). Forskningsetikk som begrep er ifølge Forskningsetiske komiteer, NESH (2006), basert på generelle verdier, standarder og institusjonsforankrede måter å praktisere forskning på. Forskningsetikk hjelper ifølge dem å konstituere og regulere aktiviteter knyttet til forskningen. I følge NESH refererer «forskningsetikk» til:

a complex set of values, standards and institutional schemes that help constitute and regulate scientific activity. Ultimately, research ethics is a codification of ethics of science in practice. In other words, it is based on general ethics of science, just as general ethics is based on commonsense morality (NESH, 2006, s. 5).

Ettersom avhandlingsprosjektet i tillegg til litterære kilder, inkluderer et empirisk materiale bestående av veiledere og studenter i høyere utdanning, har jeg vært opptatt av å følge etiske retningslinjer for kvalitativ forskning beskrevet i metodelitteratur (som Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Miles & Huberman, 1994; Silverman, 2011). I tillegg deltok jeg på kurset «Research ethics» (ved ISP, høsten 2009) som del av den valgfrie delen av opplæringen i ph.d.-studien ved Institutt for pedagogikk (IPED). Her skrev jeg essayet «Et frivillig, informert og uttrykkelig samtykke?» (Karlsen, 2009). Med dette som utgangspunkt, redegjør jeg i dette avsnittet for noen av de viktigste etiske avgjørelser som ble tatt underveis i arbeidet med utviklingen og utprøvingen av modellen, oppsummert i fire punkter 4.5.1. Meldeplikt og samtykkeerklæring, 4.5.2. Konfidensialitet, 4.5.3. Deltakelse og betaling og 5.3.4. *Member checking* (jf. Creswell 2014)

##### 4.5.1. MELDEPLIKT OG SAMTYKKEERKLÆRING

I denne avhandlingen er det ved fire anledninger foretatt datainnsamling; 2008, 2009, 2012 og 2015. De tre første undersøkelsen ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og ble vurdert tilfredsstillende i henhold til kravene i personopplysningsloven (§ 3). I 2015 var det ikke meldeplikt ettersom ingen direkte personidentifiserende opplysninger ble samlet inn, heller ikke gjennom bakgrunnsopplysninger og/eller bilde- eller videodokumentasjon (jf. NSD). Ifølge Personopplysningsloven skal et samtykke være informert, uttrykkelig og frivillig (jf. Personvern, 2011, Personopplysningsloven, 2000). Dette betyr at samtykket skal gis under fravær av tvang, at den som samtykker må ha tilstrekkelig med informasjon om undersøkelsens formål, metoder, konsekvenser og bruk av data, samt hovedtrekkene i prosjektet og prosjektets varighet for å kunne gi et slikt samtykke, og til sist at den som samtykker må gjøre noe aktivt når han/hun samtykker som for eksempel å skrive under på en erklæring. Alle

informanter som har inngått i dette avhandlingsarbeidet har gitt et informert, uttrykkelig og frivillig samtykke (se appendiks 2 for eksempel på samtykkeerklæring).

#### 4.5.2. KONFIDENSIALITET

I intervjustudien var veilederne til de 28 intervjuede studentene også interne sensorer. I gjennomføringen av undersøkelsen forsikret jeg studentene om konfidensialitet. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å skape en trygg og god atmosfære som inviterte til åpne og ærlige svar, uten fare for gjenkjenning i noen henseende. Flere studenter uttrykte takknemlighet for dette, som i eksempelet, hvor en student i forbindelse med en forklaring av nytten av feedback bruker den aktuelle intervjusituasjonen som illustrasjon, og sier: «Hvis jeg vil være veileder, så vil jeg gjøre akkurat det som du gjør nå for å skape en komfortabel situasjon». Noen studenter ønsket en ekstra bekræftelse på anonymiseringsprosessen, og kunne spørre, «hvis jeg nevner navn på lærere som jeg har opplevd litt negativt, så vil ikke vedkommende få vite det, liksom? [Intervjuer: nei] Det blir mellom oss?». Det er viktig at forskeren klarlegger konfidensialitet for intervjupersonene, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er konfidensialitet et etisk usikkerhetsområde relatert til problemet at «anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å åpne muligheten til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt» (s. 106). Anonymitet beskytter deltakere, samtidig som anonymiteten kan frata dem den stemmen som kanskje opprinnelig var studiens formål (Parker, 2005, s. 17, I Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien var det viktigst å beskytte informantenes identitet, ettersom noen studenter kom med negativ omtale av veiledningen. Sett i lys av at studentene på intervjutidspunktet var i en vurderingssituasjon med veilederne de omtalte, var studentene redde for at dette skulle påvirke vurderingen og den endelige karakteren. I det følgende gir jeg et eksempel fra ett av intervjuene hvor en av informantene forteller om en veiledningssituasjon som opplevdes ubehagelig. I samtalen med meg kom hun med følelsesutbrudd slik at det til tider var vanskelig gå videre i intervjuet. Studenten sa blant annet,

[...] hver gang vi har, på en måte, vært på veiledermøte, så har vi enten blitt nesten helt slått ut ... det blir nesten sånn psykisk, at man bare drar hjem og setter seg og bare gløt i veggen og lurer på, «hvor skal man begynne?» (student 24)

Intervjuer må ifølge Kvale & Brinkmann (2015) unngå å bli en terapeutisk samtale som intervjueren har vanskeligheter med å håndtere og følge opp. Nettopp denne nærheten mellom forskningsintervjuet og det terapeutiske intervjuet, kan likevel være problematisk, og det er viktig at den som gjennomfører kvalitative forskningsintervju tenker gjennom etiske problemstillinger (s. 97). I nevnte eksempel, kunne informanten og jeg lett blitt dvelende ved hennes følelser, hvor jeg forsøkte å hjelpe, trøste og gi råd til henne. Jeg valgte i stedet en strategi der jeg tok meg tid til å høre på hva studenten fortalte, og der jeg anerkjente følelsene, men hvor jeg forsøkte å dreie samtalen mot tema. Studenten var svært negativ til feedbacken som hun fikk, og gjennom samtalen klarte hun også å spesifisere hva som

gjorde feedbacken og feedbacksituasjonen vanskelig. Dette intervjuet gav en annen type kunnskap om feedback enn intervjuene hvor studentene var positive. I slike situasjoner hvor veiledere ble omtalt svært negativt, var det selvfølgelig særdeles viktig å sikre konfidensialitet for alle berørte parter. Og i denne avhandlingen er konfidensialiteten tatt hånd om gjennom koblingsnøkler og anonymisering i alle ledd.

#### 4.5.3. DELTAKELSE OG BETALING

Undersøkelsene i 2008 og 2009 var svært omfattende. Selv om ikke alt materialet brukes i denne avhandlingen (årsaker beskrevet i kapittel 1), er det klart at både studenter og veiledere har satt av mye tid og energi til feltarbeidet mitt. Etersom veiledere og studenter inngår i det empiriske materialet som PLUS-modellen prøves ut på i artikkel 2 (2008-data) og artikkel 3 (2008- og 2009-data), er dette relevant for temaet i denne avhandlingen. I forbindelse med denne datainnsamlingen var det fire studenter som ikke ønsket å være med i prosjektet, med begrunnelse i at forskningsprosjektet fremsto som for tidkrevende. Forskere får ifølge Miles og Huberman (1994) ofte betalt for arbeidet og de gleder seg ofte over arbeidet sitt og det de kan lære av det, og i tillegg kan de «may get a dissertation out of it; their papers, articles...» (s. 291). Samtidig er det mer usikkert hva informantene får ut av sin deltakelse. Jeg har tenkt mye på om det i det hele tatt har vært riktig å belaste studenter og veiledere i deres travle hverdag med et slikt feltstudium. Når det er sagt, kan det nevnes at flere informanter uttrykte seg svært positivt underveis om deltakelse i prosjektet. Særlig de studentene som valgte å bli med i undersøkelsen<sup>9</sup> formidlet ulike *fordeler* med deltakelsen. For det første fikk de fortelle om praksisen som de var en del av – de ble hørt, og for noen var dette første gangen de fikk anledning til å fortelle om praksisen (jf. Miles og Huberman, 1994), og flere studenter hadde mye på hjertet. Videre opplevde noen studenter at de fikk mer kunnskap om vurdering, og at dette hadde positiv innvirkning på læringsmiljøet, ettersom de ble mer bevisst på feedbacken. Dette kan ha påvirket resultatene i artikkel 2 og 3, men det er også et spørsmål om det i det hele tatt er hensiktsmessig å forsøke å motvirke at informanter blir særskilt oppmerksom på hva temaet for undersøkelsen er. Videre var det også noen studenter som etter intervjuet uttrykte at de ønsket å gjøre noe med veiledningssituasjonen de var i, og fikk hva Miles & Huberman (1994) omtaler som «help in taking effective action on some recurring problems» (s. 291). Jeg valgte å gi hver av de 28 studentene i undersøkelsen en matbong på 50,- til å bruke i kantinen. Om betaling i forskning er etisk rett, kan også diskuteres. Honorering i forskning har for øvrig økt de senere årene, men generelt kan det være problematisk blant annet i henhold til barn og sårbare grupper som for eksempel rusmisbrukere (Ekern, 2009). Jeg vurderte både

---

<sup>9</sup> Det vil si 20 av de 21 studentene som tok det aktuelle bachelorkurset våren 2008, og de åtte studentene som deltok året etter i 2009, det vil si totalt 28 studenter.



gruppen informanter og beløpet som så lite, at det ikke utgjorde noen risiko, men heller fungerte som et uttrykk for en takknemlighet og som takk for deltakelsen i prosjektet.

#### 4.5.4. MEMBER CHECKING

I arbeidet med avhandlingen har jeg gjennom de ulike fasene overprøvd arbeidet i dialog med praksisfelleskapet og informantene hvor det er brukt ulike strategier, som *member checking* (Creswell 2014; Miles & Huberman, 1994). Dette har jeg gjort for å sikre at de ulike fasene og resultatene av studiene, blir så konsise og troverdige (reliable) som mulig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler dette om kommunikativ validitet, hvor sannhet er kunnskap som er kommunisert, forhandlet og overprøvd i en dialog med forskerfelleskapet. Member checking brukes ifølge Miles og Huberman (1994) ved siden av å bekrefte eller utvide mulige tolkninger og konklusjoner, til hjelp i anonymiseringen. I min undersøkelse oppsøkte jeg informanter, viste dem deler av materialet som berørte dem, drøftet deler av analysen og midlertidige funn, samt diskuterte anonymitet. Det har dreid seg om alt fra å få mer kontekst knyttet til veiledningen, generelle diskusjoner om veiledningsstrategier, til små detaljer knyttet til inndeling av kodeverktøyet. I alle tilfellene har dette vært nyttige og givende diskusjoner, og jeg har også opplevd at informantene har satt pris på å kunne være til hjelp. Forskeren har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) både et etisk og vitenskapelig ansvar overfor profesjonen og intervjupersonene for om funnene er så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig (s. 108).

#### 4.6. OPPSUMMERENDE KOMMENTAR

Temaet i avhandlingen er feedback. Det er dette fenomenet som blir klassifisert ved hjelp av PLUS-modellen. Litteraturen om feedback brukes for å få en forståelse av fenomenet avhandlingen fokuserer på. I avhandlingen er det en tett sammenheng mellom teori og metode. Teori om feedback brukes i utviklingen av PLUS-modellen som viser fenomenets hovedaspekter og egenskaper (koder) og deres innbyrdes relasjon (artikkel 1). Ettersom formålet med avhandlingen er å utvikle en modell med utgangspunkt i litteraturen på feltet feedback innen høyere utdanning, fungerer også teorien om feedback som empirigrunnlag i artikkel 1. Det er gjort et utvalg hvor 18 empiriske artikler samt ti teoretiske artikler dannet utgangspunktet for kategoriseringsarbeidet. For å nå målet med å utvikle en modell, altså kunne gjennomføre dette systematiseringsarbeidet, har det vært behov for teori om kategorisering og systematisk litteraturgjennomgang. Som grunnlag for en systematisk fremgangsmåte valgte jeg å bruke Rosch's (1978) teori om prototyper og Goughs mfl., (2012) beskrivelse av systematisk review. Målet med de to siste artiklene i avhandlingen har vært å prøve ut PLUS-modellen for ulike analytiske formål. I disse to artiklene utgjør modellen teorien som skal prøves ut, men modellen gir også fremgangsmåten for utprøvingen. Modellen fungerer derfor som et bindeledd mellom teori og empiri. Et bindeledd som kan bidra til å samle inn empiriske data som er forankret i

teori, men ikke i normativ teori. Men PLUS-modellen kan samtidig brukes sammen med ulike normative teorier eller perspektiver, som det transmissive eller dialogiske/bærekraftige (jf. kapittel 2.1.). Modellen brukes til koding av enkeltmønstre, utvikling av profiler og kartlegging av sekvenser for å analysere feedback som lærere har gitt studenter i forbindelse med oppgavefaglig veiledning innen design- og informasjonsteknologifag i høyere utdanning (artikkel 2). Modellen er også brukt som verktøy til å studere hva slags feedback studenter i den samme utdanningen opplever at de får (artikkel 3). Empirigrunnet i disse to artiklene består av sju veiledningssamtaler og 28 intervjuer, innsamlet som del av et større feltstudium (jf. Hammersley & Atkinson, 2007). I den tredje artikkelen er i tillegg litteratur om det kvalitative forskningsintervjuet sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015). I neste kapittel blir de tre artiklene presentert.

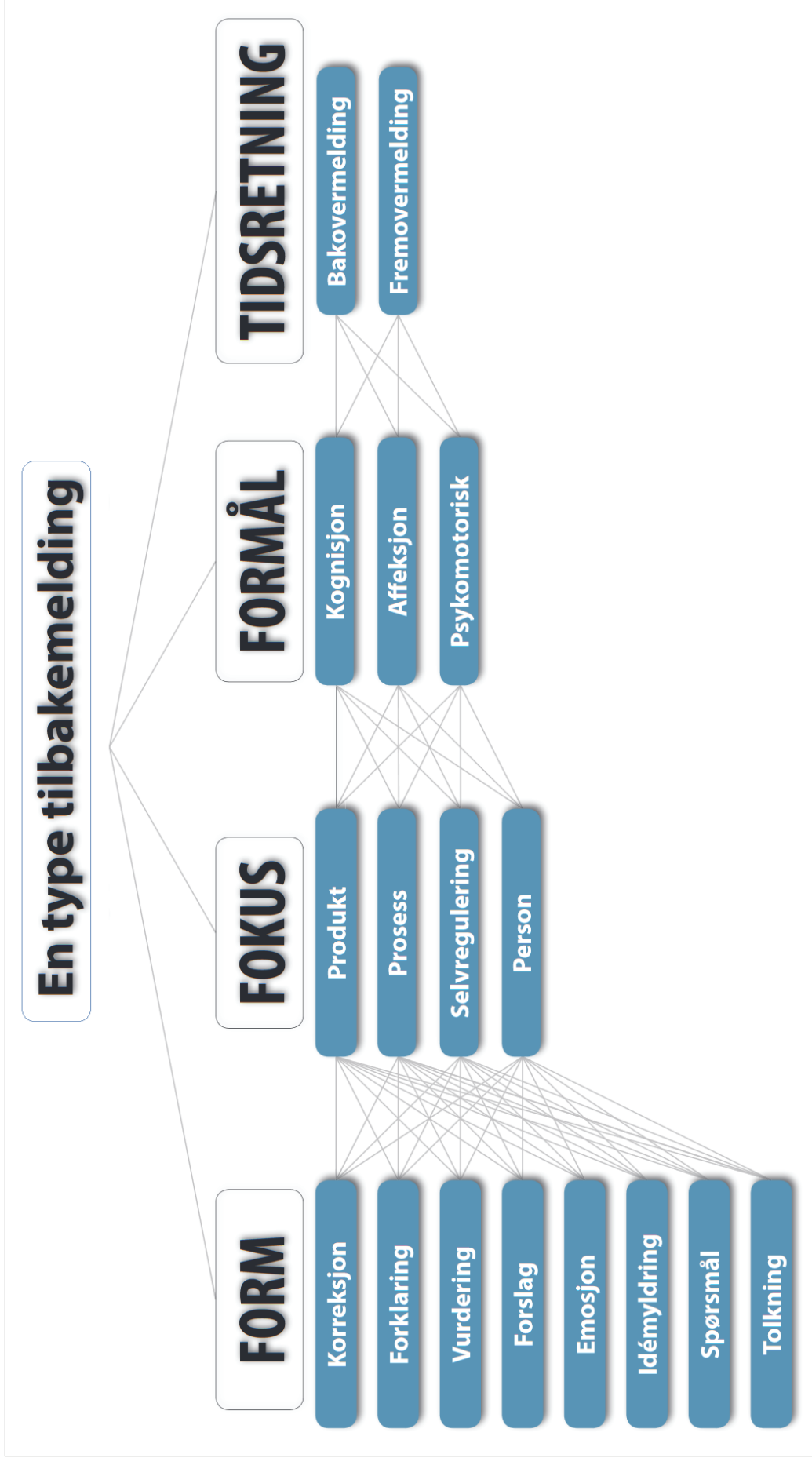
## 5. PRESENTASJON AV DE TRE ARTIKLENE

I dette kapitlet oppsummeres og presenteres avhandlingens tre artikler (kapittel 5.1-5.3). I kapittel 5.4. skapes en syntese av artiklens funn sett i lys av avhandlingens overordnede mål, før avhandlingen avrundes med en grundig drøfting av bidraget til forskningsfeltet etterfulgt av oppsummerende konklusjon i kapittel 6.

### 5.1. Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education (artikkel 1)

I denne artikkelen utvikles og presenteres en modell for feedback utviklet med utgangspunkt i en litteraturgjennomgang av forskningen på feltet. Modellen omtales i denne artikkelen som «A model of feedback», men fikk navnet «PLUS-modell» i utprøvningsarbeidet presentert i artikkel 2. Artikkelen ivaretar de to første trinnene beskrevet i kapittel 3. Feedbackmodellen klassifiserer lærers enkeltutsagn i dialogen mellom lærer og student som enheter i koding. Modellen kontekstualiserer og konstruerer mønstre av feedback ved å beskrive fire aspekter ved fenomenet: 1) feedbackens form, 2) feedbackens fokus, 3) feedbackens formål og 4) feedbackens tidsretning, hver presentert med 2–8 egenskaper eller kategorier (figur 6). Begrepet mønstre for feedback betegner en bestemt kombinasjon av egenskapene ved de fire aspektene. Det vil si at en bestemt egenskap ved formen på feedback kombineres med bestemte egenskaper ved feedbackens fokus, formål og tidsretning, uttrykt slik: ‘form / fokus / formål / tidsretning’. Et eksempel kan være egenskapen «korreksjon», som i kombinasjon med følgende egenskaper ved de tre andre aspektene, produkt, kognisjon og feed-back, utgjør feedbackmønsteret: ‘korreksjon / produkt / kognisjon / feed-back’. En illustrasjon på et utsagn i en dialog mellom lærer og student kodet med dette mønsteret kan være når en lærer korrigerer en oppgave eller et produkt av noe slag som studenten har fullført, med ønske om å stimulere studentens refleksive eller kognitive evner. Ved å kombinere alle egenskapene ved alle de fire aspektene er det mulig å konstruere en liste over alle mønstrene ved feedback som modellen muliggjør, totalt 192 mønstre (8 x 4 x 3 x 2). Modellen er utviklet for pragmatiske og epistemologiske formål som et analytisk konstrukt, i tillegg til «data-organiserende» formål, som foreslått av Hermerén (1974, s. 187).

Modellen har sin forankring i åtte former for feedback som er identifisert ved en systematisk gjennomgang av 18 empiriske studier som omhandler dette temaet innen høyere utdanning (se tabell 1, kapittel 4). I hver av de 18 studiene presenteres en klassifisering bestående av noen betegnelser på typer av feedback, og det foreslås 144 totalt i dette materialet (se appendiks 1). Hvordan de 144 betegnelse for typene har blitt samlet i åtte feedbackformer, ble nærmere omtalt i kapittel 4.1. De åtte formene er korreksjoner, forklaringer, vurderinger, forslag, emosjonelt ladede kommentarer, idémlydring, spørsmål og tolkninger. I tillegg er den basert på en litteraturgjennomgang av ti konseptuelle studier som ble gjennomgått i forbindelse med kapittel 4.2. I denne litteraturen beskrives



**Figur 6:** Modell for koding av feedback.

**Note:** Jeg har valgt å gjengi den *norske* versjonen i figur 6, brukt i artikkel 2 og 3. For den engelske versjonen, publisert i artikkel 1 (Karlsen, 2015, s.153), se «DEL 2» i avhandlingen, s. 141. Modellene er like, men bedre design i den norske utgaven.

en rekke elementer (eller kategorier) av feedback som jeg har systematisert i følgende tre aspekter: feedbackens fokus, feedbackens formål og feedbackens tidsretning. Ettersom det i disse studiene gjøres få forsøk på å definere konkrete egenskaper ved kategoriene som foreslås, brukes tre ulike enkeltbidrag til å definere disse aspektene i modellen. På samme måte som det første aspektet i modellen for feedback defineres av de åtte formene for feedback, redegjort for i kapittel 4.1, defineres det andre aspektet, feedbackens fokus, av Hattie og Timperley (2007). Det tredje aspektet, feedbackens formål, defineres med utgangspunkt etablerte klassifiseringer av læringsmål (Bloom 1956; Krathwohl, 2002; Krathwohl mfl., 1964; Simpson, 1966), mens det fjerde aspektet, feedbackens tidsretning, defineres av Walker (2013). Modellen påstås på ingen måte å være uttømmende. Tvert om er den strukturert på en måte som gjør at den lett kan utvides eller innskrenkes i henhold til forskningskonteksten. Et eksempel på en utvidelse kan være at en benytter seg av alle de 16 sub-kategoriene foreslått i definisjonen av kognisjon, affeksjon og psykomotoriske ferdigheter (Krathwohl, 2002; Krathwohl mfl., 1964; Simpson, 1966).

## 5.2. Veiledningssamtaler i høyere utdanning. Utprøving av en modell til bruk i forskning på tilbakemeldinger (artikkel 2)

Denne artikkelen ivaretar det tredje trinnet i prosessen, som det er redegjort for i kapittel 3. Hensikten med artikkelen er en første utprøving av PLUS-modellen. Datamaterialet som modellen prøves ut på ble valgt med tanke på å få frem størst mulig variasjon i koder og mønstre som modellen muliggjør. Utvalget bestod av sju samtaler gjennomført av tre veiledere og deres studentgrupper innen designfag og informasjonsteknologifag. Lyddopptak fra samtalene ble transkribert som grunnlag for analysen som ble delt i følgende tre faser; forberedelse, analyse og reliabilitetskontroll. Tre analytiske formål dannet en ramme for utprøvingen. Det første formålet med utprøvingen var å utforske hvor godt modellen egner seg i koding av enkeltmønstre. I denne utprøvingen ble 69 av de 192 mønstrene som modellen muliggjør, identifisert. Mønsteret med hyppigst forekomst var 'forklaring / produkt / kognisjon / feed-forward'. Mønstre som inkluderer det psykomotoriske og selvregulering, forekom aldri eller mer sjeldent. Det andre formålet var å utforske hvor godt egnet modellen var i analyse av veiledningsprofiler, forstått som typiske trekk for en veiledningssamtale. I denne utprøvingen ble det blant annet utledet to profiler for to samtaler med samme veileder og studentgruppe, men på to ulike tidspunkter i et pågående bachelorprosjekt (tidlig og sent i prosessen). Det ble identifisert likheter og forskjeller i mønstre mellom de to samtalene. Den viktigste likheten mellom de to profilene var at det i begge tilfeller ble dokumentert flest tilbakemeldinger som pekte fremover i tid. En forskjell mellom profilene var at det var større variasjon i mønstre i den første profilen sammenlignet med den siste. Det siste formålet med utprøvingen var å undersøke hvor egnet modellen var i koding og kartlegging av sekvenser av tilbakemeldinger. I denne utprøvingen fant jeg blant annet at de to hyppigst kodede

*påfølgende* mønstrene på tvers av de sju samtalenes var, ‘forslag / produkt / kognisjon / fremover’ → ‘forklaring / produkt / kognisjon / fremover’.

Gjennom kodearbeidet, viste det seg å være relativt enkelt å anvende modellens koder i klassifisering av feedback. Reliabilitetstesten utført i denne studien indikerer at modellens definisjoner var forståelige og relativt entydige også for andre kodere, uavhengig av særskilt kjennskap til forskningen på feedback. Kartlegging av sekvenser gav en dypere forståelse for hvordan veiledere «bygger opp» en dialog gjennom valget av typer feedback, men denne kodingen var utfordrende, for det ble mange mønstre og rekkefølger å forholde seg til. Når analysen ble gjort tema for tema, viste det seg imidlertid at konkrete mønstre gjentok seg på tvers av temaene i en samtale. Videre fant jeg ut at ved at modellen koder utsagn på en kombinasjon av fire aspekter, oppnås en presisjon som man ellers måtte ha brukt underkategorier for å oppnå. Harris, Brown, og Harnett (2015) har antydnet at kodene «produkt» og «person» i Hattie & Timperleys (2007) modell trenger underkategorier. I modellen ivaretas dette behovet langt på vei av at de fire aspektene i modellen kombineres, slik at for eksempel koden «person» kan opptre i veldig mange forskjellige mønstre. Videre fant jeg ut at modellen egner seg mindre godt for å kode hva jeg omtaler som «småprat» og «meta-meldinger». I denne studien ble det ikke utforsket hvilke aspekter og koder som eventuelt kan fange opp dette, og/eller om de i det hele tatt skal inkluderes i en modell for koding av feedback. Disse funnene er det behov for å følge opp nærmere i fremtidige studier. Artikkelen konkluderer med at det er to elementer som gjør at PLUS-modellen vurderes som et egnet verktøy for koding av muntlige feedback i høyere utdanning. For det første dekker modellens koder langt på vei egenskaper ved muntlige feedback, ved at modellen uttrykker flere aspekter ved utsagn, ordnet i et flerdimensjonalt og fleksibelt system. For det andre viste utprøvingen at modellens koder forstås og anvendes relativt likt av kodere med bakgrunn innen pedagogikk

### 5.3. Trusting the bald professor? An study of bachelor students’ perceptions of verbal feedback in group supervision (artikkel 3)

I denne artikkelen prøves PLUS-modellen ut i koding av studenters beskrivelser av feedback fra veiledere. Artikkelen ivaretar det fjerde og siste trinnet som det er redegjort for i kapittel 3. Datagrunnlaget bestod av 28 halvstruktureerte intervjuer (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) med studenter ved to ulike utdanninger ved en middels stor høgskole i Norge, valgt av samme årsaker som utvalget i artikkel to; å få frem størst mulig variasjon i koder og mønstre som modellen muliggjør. Studentene som ble intervjuet var i ferd med å avslutte bacheloroppgaven ved de aktuelle lærestedene, og gikk på siste semester i en bachelorutdanning. Kurset var veiledningsbasert, som vil si at det ikke ble gitt noen andre former for undervisning enn de ukentlige samtalene som tok sted mellom studenter og veiledere, og gruppebasert (2-7 medlemmer). Det ble foretatt to typer analyser. Først ble modellen prøvd ut som

verktøy i koding av de typene feedback studentene omtalte på intervjuet. Som et første ledd i denne utprøvingen ble samtlige intervju transkribert. Intervjuene ble så kodet ved hjelp av modellen, sammen med programvaren TAMS Analyser (Weinstein, 2006), som «nyttig» og «unyttig». Den andre analysen omhandlet studenters beskrivelse av betingelser for at feedback skal oppleves som nyttig.

I denne studien fant jeg at PLUS-modellen egner seg til bruk i undersøkelse av studenters opplevelse av nytten av feedback. Ved å bruke modellen som kodeverktøy var det mulig å identifisere konkrete typer av feedback som studentene beskrev som mer eller mindre nyttige. Gjennom studien fant jeg at studentene jevnt over oppfatter feedbacken som de får som mer nyttig enn unyttig. Jeg fant også at de mønstrene av feedback som oftest ble vurdert som nyttige, også oftest ble vurdert som unyttige<sup>10</sup>. Dette ble tolket som et uttrykk for at ett og samme mønster i noen sammenhenger oppleves som nyttig, mens det i andre sammenhenger oppleves som unyttig. Ut i fra de analysene som her ble foretatt, fant jeg ikke belegg for å hevde at noen mønstre per definisjon er mer nyttige enn andre. Men jeg oppdaget også ut at PLUS-modellen måtte suppleres med induktiv koding (Corbin & Strauss, 2008) for å få frem betingelser og begrunnelser for at samme feedbackmønster noen ganger oppleves som nyttig og andre ganger unyttig. Gjennom denne metoden, fant jeg at sammenhengen et mønster for feedback ble satt inn i, var viktig for studentenes evaluering av feedbacken. Studentenes oppfatninger av personlige egenskaper ved veileder var også med på å styrke eller svekke det som ble sagt i veiledningen. Til sist ble det klart at studenters egeninnsats og innstilling hadde mye å si for hvordan feedbacken ble evaluert. Et annet interessant resultat i denne studien var at så mye som en tredjedel av de intervjuede studentene følte seg utrygge på om noe dumt som ble sagt i veiledning, ville komme til å straffe seg til sist når karakteren ble satt. En slik oppfatning vil kunne føre til et redusert læringsutbytte ettersom disse studentene vil nøle med å vise frem de delene som de strever med, og som de virkelig trenger mest hjelp med. En oversikt over de tre artiklene gis i tabell 6.

#### 5.4. En oppsummering av artiklenes resultater

Som redegjort for innledningsvis og i kapittel 3, er hovedmålet med avhandlingen «å utvikle og prøve ut en syntetisert og mangefasettert modell som kan brukes i forskning og praksis til å klassifisere feedback som veiledere og lærere gir studenter i høyere utdanning». Modellen skal fange opp et rikt spekter av feedbacktyper, og være så fleksibelt at den kan brukes i forskning på feedback i ulike sammenhenger og med ulike formål. I dette avsnittet oppsummeres artiklenes funn med det formål å belyse dette hovedmålet.

I artikkel 1 er det redegjort for hvordan 18 empiriske studier og ti teoretiske artikler har dannet utgangspunkt for utvikling av PLUS-modellen. I dette arbeidet har Rosch's (1978) teori om prototyper

---

<sup>10</sup> Dette gjelder med noen få enkeltunntak som det redegjøres for i artikkelen.

og Goughs mfl. (2012) beskrivelse av systematisk review vært benyttet. I denne artikkelen gjøres også en innledende utprøving av modellen, ved at den anvendes til rekoding av data fra de 18 empiriske artiklene. De 144 ulike betegnelse for feedback som ble identifisert i disse studiene, viste seg å kunne plasseres i 57 av de 192 mønstrene for feedback som den nyutviklede modellen muliggjør.

I artikkel 2 er PLUS-modellen prøvd ut på sju transkriberte veiledningssamtaler. Artikkelen redegjør for hvilke feedbackmønstre som forekommer i dette materialet, og en reliabilitetsundersøkelse viser at modellen kan brukes som klassifiseringsverktøy med tilfredsstillende reliabilitet også av andre personer enn meg selv (forskeren). I tillegg til analyse av enkeltstående feedbackutsagn, er det vist hvordan modellen kan brukes til å utarbeide veiledningsprofiler som viser hva som særpreger feedback gitt i hele veiledningssamtaler. Videre innføres «tema» som en enhet som enkeltutsagn kan samles og analyseres innenfor, og det vises hvordan analyse av sekvenser av feedbackmønstre kan brukes for å studere utviklingen av feedbacksamtaler innenfor et tema.

I artikkel 3 anvendes PLUS-modellen på et intervjumateriale bestående av intervju med 28 studenters beskrivelse av feedback som de får i veiledning. Intervjuet gir informasjon om hva slags feedback studentene mener å ha fått av sine veiledere, og hvilken nytte de mener å ha hatt av denne feedbacken. Analysen viser blant annet at ett og samme feedbackmønster kan oppleves både som nyttig og unyttig, avhengig blant annet av hvilken sammenheng utsagnet forekommer i, av hvilken tillit studenten har til veilederen, og hva studenten gjør med den veiledningen som gis. Det er imidlertid viktig å merke seg at analysen er basert på hva som kommer frem i intervju. Studentene har ikke alltid beskrevet feedbacken så nøyaktig at den med sikkerhet lar seg kode i henhold til modellen, og de har heller ikke nødvendigvis full oversikt over hvilken nytte de har av den feedbacken de har fått. Det som midlertid ble klart gjennom dette arbeidet, var at modellen måtte suppleres med induktiv koding (Corbin & Strauss, 2008) for å få frem betingelser og begrunnelser for at samme feedbackmønster noen ganger oppleves som nyttig og andre ganger som unyttig. Det var altså ikke nok å bruke modellen for å svare på denne studiens problemstillinger.

De empiriske resultatene i artikkel 2 og artikkel 3 er av begrenset interesse, blant annet på grunn av utvalgene som ligger til grunn, først og fremst valgt med tanke på å få frem variasjoner i modellens koder med tanke på utprøvingen. Selv om artiklene kan gi en indikasjon på hva slags feedback som brukes i en spesiell kontekst, er hovedhensikten med artiklene å prøve ut modellen i koding av feedback, samt å vise noen bruksmåter av den nyutviklede feedbackmodellen. Modellen er i sin natur deskriptiv, og kan bare beskrive hva slags feedback som gis, men hvis den knyttes til teoretisk begrunnede oppfatninger av hva som er gode feedbackmønstre i en situasjon, vil den kunne vise diskrepans mellom observert feedbackpraksis og hva som anses som ønskelig praksis (jf. Brown & Glover, 2006). I så fall kan modellen danne utgangspunkt for vurdering for læring også for eksempel i forbindelse med trening av veiledere. Dette kommer jeg tilbake til når veien videre drøftes avslutningsvis i kapittel 6.



Basert på resultatene i de tre artiklene, mener jeg det er belegg for å si at jeg har klart å utvikle en modell for koding av feedback som fanger inn flere egenskaper enn tidligere klassifiseringer. Resultatet er PLUS-modellen som består av et fleksibelt og flerdimensjonalt system som uttrykker 192 typer eller feedbackmønstre. Modellen er funnet nyttig i koding for tre funksjoner: i) å analyse av enkeltutsagn ii) å analyse av veiledningsprofiler og iii) å kartlegge sekvenser av feedbackmønstre. Modellen er funnet nyttig i koding av feedback som lærere gir i veiledning (dokumentert vha. observasjon/lyd), og feedback som studenter beskriver at de får i veiledning (dokumentert vha. intervju). Det er særlig to grunner til at modellen egner seg i koding av feedback. For det første dekker kodene som modellen definerer, egenskaper ved muntlig feedback som veiledere bruker og studenter beskriver at veiledere bruker. For det andre forstås og anvendes modellens koder relativt likt av kodere med bakgrunn i pedagogikk. Modellen er tilgjengelig for videre utprøvinger og bruk.

TABELL 6: SAMMENLIGNING OG OVERSIKT OVER AVHANDLINGENS TRE ARTIKLER

	ARTIKKEL 1	ARTIKKEL 2	ARTIKKEL 3
Tittel:	Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education.	Veiledningssamtaler i høyere utdanning: Utprøving av en modell til bruk i forskning på tilbakemeldinger.	Trusting the bald professor? An interview study of bachelor students' perception of verbal feedback in group supervision.
Formål:	I denne artikkelen er det to formål, i) å fremskaffe en oversikt over hvordan feedback er klassifisert i den empiriske forskningslitteraturen innen høyere utdanning, og å bringe sammen og syntetisere disse resultatene, og ii) å utvikle en fleksibel og multidimensjonal modell for feedback som skal ivareta ulike og sentrale aspekter ved feedback.	Formålet med artikkelen er å studere hvordan PLUS-modellen kan anvendes for ulike formål; å identifisere enkeltstående feedbackmønstre, utarbeide profiler og å undersøke hvordan feedback utvikler seg i løpet av en samtale (innenfor et tema). I tillegg er det et formål å undersøke koderelabilitet ved bruk av modellen.	Å prøve ut PLUS-modellen for feedback som verktøy til å studere hva slags feedback studenter i et par typer høyere utdanning opplever at de får, hvilken nytte de mener at de har av denne feedbacken, og betingelser for opplevd nytte.
Spørsmål:	Er det mulig å utvikle en modell for feedback som fanger inn sentrale aspekter ved feedback basert på litteraturen som klassifiserer feedback, og i så fall, hvordan kan en slik modell se ut?	1) Hvor egnet er PLUS-modellen som verktøy i koding av muntlige tilbakemeldinger for å identifisere enkelttyper av tilbakemeldinger, utarbeide veiledningsprofiler og kartlegge sekvenser av tilbakemeldinger? 2) Hvor reliabel er PLUS-modellen brukt som kodeverktøy i analyse av muntlige tilbakemeldinger i forbindelse med prosjektveiledning i høyere utdanning?	Hva slags feedback opplever studenter som mest nyttig i arbeidet med den avsluttende bacheloroppgaven, og hvilke betingelser må være oppfylt for at de skal gjøre seg nytte av feedbacken de får?
Data:	18 empiriske artikler og 10 teoretiske artikler innen høyere utdanning som foreslår ulike klassifiseringer av feedback.	Sju veiledningssamtaler innen design- og informasjonsteknologi, gjennomført av tre ulike veiledere og deres studentgrupper. Innsamlet våren 2008 og våren 2012.	28 bachelorstudenter i to ulike utdanninger. Innsamlet våren 2008 og våren 2009.
Metode:	Litteraturstudie (review).	Metodisk utprøving av PLUS-modellen som kodeverktøy anvendt på sju transkriberte lydopptak av veiledningssamtaler.	Metodisk utprøving av PLUS-modellen som kodeverktøy anvendt på 28 intervjuer med studenter.
Funn:	<ol style="list-style-type: none"> <li>Arbeidet resulterer i en modell som omfatter fire aspekter ved feedback som kombineres i ulike mønstre for feedback</li> <li>Modellen brukes til å kode og sammenligne ulike typer av feedback foreslått i 18 empiriske studier. Sammenligningen indikerer at forskningen på feltet i stor grad har fokusert på korrigerende feedback som fokuserer på oppgaver studenter har gjort (jf. 'korreksjon / produkt / kognisjon / feed-back')</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Det var relativt enkelte å anvende PLUS-modellens koder til å klassifisere muntlig feedback.</li> <li>PLUS-modellens koder forstås og anvendes relativt likt av kodere med bakgrunn innen pedagogikk.</li> <li>PLUS-modellen, med noen modifiseringer, har potensialet til å bli et nyttig verktøy i forskning i høyere utdanning.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>PLUS-modellen erfares som nyttig i koding av studenters beskrivelser av feedback de får.</li> <li>PLUS-modellen måtte suppleres med induktiv koding (Corbin &amp; Strauss, 2008) for å få frem betingelser og begrunnelser for at samme feedbackmønstre noen ganger oppleves som nyttig og andre ganger unyttig.</li> <li>Studentene vurderte generelt feedbacken som mer nyttig enn unyttig. Nyttien vurderes ut i fra sekvens, veileder som person og egen innsats.</li> </ol>

## 6. OPPSUMMERENDE DRØFTING AV BIDRAGET TIL FORSKNINGSFELTET

I kapittel 1 redegjør jeg for hvorfor den opprinnelige intensjon om å studere sammenhengen mellom ulike typer feedback og studenters bruk av feedback måtte settes til side i påvente av en bedre og mer presis måte å klassifisere feedback på. Hovedmålet med avhandlingen ble derfor, som fremstilt i kapittel 3, å utvikle og prøve ut en modell som skal kunne brukes til klassifiseringen av feedbacken som veiledere/lærere gir studenter i flere sammenhenger og formål. Arbeidet som har strukket seg over en relativt lang periode, inkluderer i hovedsak fire trinn (jf. kapittel 3). Første trinn viser hvordan 144 typebetegnelser i 18 empiriske studier publisert mellom 1996 og 2011, ble syntetisert og systematisert (Rosch, 1978). Det endelige resultatet viser med en typologi åtte ulike feedbackformer: forklaring, vurdering, korreksjon, forslag, emosjonelt ladede kommentarer, idémyldring, spørsmål og tolkning. Med utgangspunkt i denne oppdelingen utviklet jeg i trinn to en modell basert på «tematisk syntetisering» (Gough mfl., 2012) av ti konseptuelle rammeverk. Dette arbeidet resulterte i et fleksibelt og flerdimensjonalt system som ivaretar fire sentrale aspekter ved feedback: form, fokus, formål og tidsretning, hvert enkelt aspekt presentert med 2–8 koder. Systemet fikk navnet, PLUS-modellen. De to første trinnene er presentert i artikkel 1. I de to siste trinnene blir modellen prøvd ut som kodeverktøy for forskning. Den første utprøvingen skjer i forbindelse med kodingen av sju transkriberte veiledningssamtaler (artikkel 2). I denne utprøvingen ble det også undersøkt hvordan fem andre kodere etter en kort opplæring klarte å gjennomføre koding av enkeltutsagn med modellen på en reliabel måte (jf. Boyatzis, 1998). I neste omgang blir modellen brukt som verktøy for koding av et intervjumateriale bestående av 28 studenters beskrivelse av feedback som de har fått (artikkel 3).

Hensikten med dette kapitlet er å oppsummere, drøfte og konkludere i forhold til den nyutviklede modellens bidrag til forskningsfeltet. I kapittel 6.1. drøfter jeg hva PLUS-modellen bidrar med i koding sammenlignet med tidligere klassifiseringer av feedback. I kapittel 6.2. drøftes erfaringer fra utprøvingene av modellen som er presentert i artikkel 2 og 3, mens det i kapittel 6.3 undersøkes nye utprøvinger av modellen for å studere hvilken nytte den kan ha utover de bruksmåtene som er studert i denne avhandlingen. Dette omfatter blant annet det som opprinnelig var intensjonen med prosjektet, men som måtte utsettes, nemlig å studere sammenhengen mellom ulike typer feedback og studenters bruk av feedback. Til sist følger en oppsummerende konklusjon i kapittel 6.4.

## 6.1. PLUS-MODELLEN – SLIK DEN SER UT PÅ PAPIRET

I denne drøftingen trekkes spesielt frem PLUS-modellens flerdimensjonalitet, fleksibilitet, representativitet og abstraksjonsnivå.

### 6.1.1. FLERDIMENSJONALITET OG FLEKSIBILITET

En fordel ved PLUS-modellen sammenlignet med tidligere klassifiseringer er at den uttrykker et flerdimensjonalt system som gjør det mulig å studere og kode flere aspekter ved feedback samtidig. Hver av kodene på de fire aspektene kan fritt kobles til kodene på de andre tre aspektene, og dette muliggjør ( $8 \times 4 \times 3 \times 2$ ) 192 ulike kombinasjoner, eller feedbackmønstre som jeg har valgt å kalle det. Ingen av klassifiseringene omtalt i kapittel 2.2.1. og 2.2.3. har denne muligheten til å vurdere ulike aspekter ved feedback uavhengig av hverandre. De tidligere modellene fremstår tilsynelatende som endimensjonale systemer, med særlig oppmerksomhet på feedbackens form. Noen modeller blander likevel inn elementer fra andre aspekter enn form, uten å eksplisitt uttrykke at det handler om ulike dimensjoner ved feedback. Dannels og Martin (2008) foreslår for eksempel, basert på en studie i design gjennomført i en amerikansk kontekst, et system med ni ulike typer av feedback, der de fleste typene er feedbackformer (f.eks. vurdering, idémyndring, tolkning). Kategorien «proessorientert» gjelder feedbackens fokus, og «identitetsutvikling» gjelder feedbackens formål. Kodesystemet legger imidlertid ikke opp til å studere kombinasjoner av aspekter; for eksempel kartlegge hvilke feedbackformer som benyttes i den proessorienterte feedbacken, eller den feedbacken som har identitetsutvikling som formål. Et annet eksempel kan være klassifiseringssystemet foreslått av Gardner (2004) som består av åtte kategorier, utviklet på basis av feedback gitt til masterstudenter på et engelskkurs. De fleste kategoriene beskriver feedbackformer (knyttet til f.eks. forslag, indikere mangler, ros). Kategorien «Gi eksplisitte og detaljerte forslag eller råd knyttet til strategier», kobler feedbackformer (forslag og råd) til et bestemt fokus (strategi), og en kan lure på hvorfor akkurat denne formen kobles til akkurat dette fokuset, eller sagt på en annen måte, hvorfor ikke dette fokuset (strategi) kobles til andre former (som f.eks. korreksjoner, ros).

På grunn av at PLUS-modellen koder utsagn på en kombinasjon av fire aspekter, oppnås også en presisjon som en ellers måtte ha brukt underkategorier for å oppnå. Harris mfl. (2015) stiller spørsmålet om de to kodene «produkt» og «person» i Hattie & Timperleys (2007) modell trenger flere underkategorier, og nevner et utsagn som handler om «[...] soften the blow of negative evaluations» (s. 276). Ifølge Harris mfl. (2015) kunne det være nyttig å dele feedback som fokuserer på studenten selv i mer spesifiserte sub-kategorier. Begrunnelsen deres går på inkludering av «sub-categories within self-feedback would help enable researchers to potentially correlate these types of statements with particular *outcomes* of interest (e.g. student motivation, engagement and academic achievement scores)» (Harris mfl., 2015, s. 276, forfatters kursiv). PLUS-modellen ivaretar noe av

dette ved å kombinere de fire aspektene i modellen, som gjør at behovet for flere nivåer med koder og underkoder blir mindre. I utprøvingene (omtalt i artikkel 2 og 3), ble det for øvrig ikke registrert noen tilfeller hvor det var behov for flere nivåer og underkategorier.

### 6.1.2. REPRESENTATIVITET

En annen fordel med PLUS-modellen er at den sammenlignet med tidligere klassifiseringer, inkluderer flere egenskaper ved fenomenet feedback, og at den i så måte er mer dekkende eller representativ enn tidligere klassifiseringer (jf. Hammersley, 1992, s. 69 i Crabtree & Miller, 1999, s. 193). En av grunnene til dette er at de fleste tidligere modeller er fremkommet ved induktiv analyse av feedback i enkeltstudier, mens min modell baserer seg på en sammenfatting av elementer fra mange ulike undersøkelser (kapittel 2.2.1. og 2.2.3), supplert med elementer hentet fra konseptuelle rammeverk for effektiv feedback (kapittel 2.2.2). Induktiv koding av funn i en enkeltundersøkelse kan fungere bra innenfor den undersøkelsen som ligger til grunn for klassifiseringen, men når forskjellige undersøkelser bruker ulike klassifiseringer, blir det vanskelig å sammenligne resultater fra ulike studier. Fordelen med å benytte en modell som opererer med et a priori klassifiseringssystem som inkluderer flest mulig varianter av feedback, er at undersøkelsen ikke bare kan vise hva slags feedback som forekommer, men også hva slags feedback som *ikke* forekommer, for eksempel at det i datamaterialet mitt ikke identifiseres feedback som kan kodes med det «psykomotoriske» (artikkel 2 og 3). Begge deler kan være nyttig for tolkning og vurdering av feedbackpraksis.

PLUS-modellens koder fungerte godt og viste seg å være adekvate for koding av feedbackutsagn i forbindelse med denne avhandlingen. Likevel er ikke modellen altomfattende. Metakommunikasjon, eller meta-meldinger, som jeg har valgt å kalle denne typen kommunikasjon (i artikkel 2), er en variant som ikke fanges opp av min modell, men som er med i en typologi utviklet av Handal mfl. (2013). I deres studium identifiseres strategier for veiledningsdialoger mellom veileder og ph.d.-studenter med utgangspunkt i veileders egenrapportering. Metakommunikasjon ble identifisert som en viktig strategi, fordi slike kommentarer legger føringer for hvordan studenter skal forstå eller tolke feedbacken som gis. Typologien til Handal mfl. (2013) har forøvrig andre svakheter knyttet til representativitet og fleksibilitet, som kan gjøre at den fremstår som et mindre egnet og presist verktøy for koding av feedback. Småprat, eller «fatisk feedback» (Jakobson, 1960) kodes heller ikke i PLUS-modellen, selv om det kan ha en viktig emosjonell funksjon fordi denne typen utsagn smører og holder samtalen i gang. Småprat binder veiledere og studenter tettere sammen, og har ifølge Carless (2013b) stor betydning for læreprosessen. Gjennom for eksempel å bruke småprat om noe som ikke har direkte betydning for oppgaver som studenter holder på med (om tidsklemma, ferier, småbarn o.l.), kan en veileder få vist omsorg for studenten og veiledningsforholdet. I artikkel 3 viser funnene at forholdet mellom student

og veileder kan ha innflytelse på studentens oppfatning av den konkrete feedbacken som gis, og altså påvirke studentenes læring.

Det non-verbale er også et element som PLUS-modellen ikke fanger opp. Kroppsspråk er et viktig element i muntlig feedback og påvirker hvordan feedbacken oppfattes av studenten (Molloy mfl., 2013). I studien som presenteres i artikkel 3, uttaler en student at feedbacken som veileder gir, ikke blir tillagt så stor vekt fordi veileder ikke investerer tid i studentgruppa: «Han tar kanskje litt lett på det. Det har vært litt sånn stønning og huffing, litt sånt kroppsspråk, som tyder på at det er en ekstra byrde å være veileder, noe han kanskje egentlig vil slippe». Kroppsspråk er et viktig element i muntlig feedback og påvirker hvordan feedbacken oppfattes av studenten (Molloy mfl., 2013). I dag er språk den mest utbredte kommunikasjonskanalen forskere benytter for å presentere sine funn og studier, og i så henseende mindre egnet til for eksempel å presentere kroppsspråk på en adekvat måte. Formidlingen av kroppsspråk utgjør også i denne sammenhengen utfordring ved bruk av PLUS-modellen til koding av muntlig feedback sammenlignet med skriftlig. Det er grunn til å arbeide videre med om kroppsspråk og kommentarer som meta-meldinger og småprat skal inkluderes i modellen, muligens gjennom billedmedier hvor utfordringen i sin tur er anonymisering.

### **6.1.3. ABSTRAKSJONSNIVÅ**

I det forutgående viser argumentasjonen at PLUS-modellen har noen fordeler sammenlignet med tidligere klassifiseringer i forhold til flerdimensjonalitet og representativitet. En tredje fordel med PLUS-modellen er at den uttrykker et enhetlig abstraksjonsnivå, altså et system som inkluderer koder som befinner seg på det Rosch (1978) omtaler som basisnivå. Noen av de tidligere klassifiseringssystemene inkluderer kategorier som uttrykker ulike nivåer for abstraksjon. For eksempel definerer Gardner (2004) i tillegg til kategorien, «eksplisitte detaljerte forslag eller råd knyttet til strategier», en mer generell kategori som definerer «eksplisitte detaljerte forslag eller råd». De to kategoriene står i et hierarkisk forhold til hverandre, hvor den første åpenbart utgjør en spesifisering av den sistnevnte, selv om de omtales som to likeverdige kategorier på sammen nivå som de øvrige kategoriene i klassifiseringen. En følge av dette vil være at alle utsagn som kodes med den førstnevnte kategorien, strengt tatt også må kodes med den sistnevnte (for alt som kan inngå i den første kan også inngå i den andre), uten at dette problematiseres i artikkelen (Gardner, 2004). I utviklingen av PLUS-modellen, har jeg støttet meg på Rosch's (1978) teori om systematisering. Jeg mener teorien hennes har vært et nyttig bidrag for å skape et mer hensiktsmessig system, der modellens aspekter og koder er nøye vurdert for å uttrykke noenlunde samme nivå, nemlig basisnivå, som utgjør det mest brukte og nyttige nivået, ifølge Rosch (1978). Ut fra utprøvingene (omtalt i artikkel 2 og 3), mener jeg at valget av nivå på kodene i PLUS-modellen er tilstrekkelig abstrakt til at irrelevante egenskaper ved kategoriene blir ignorert, samtidig som det er tilstrekkelig til at det er mulig å skille mellom relevante egenskaper innbyrdes mellom kategoriene.

#### **6.1.4. OPPSUMMERING**

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i tre identifiserte *fordeler* med PLUS-modellen og drøftet hva den bidrar med i koding av feedback, sammenlignet med tidligere klassifiseringer. PLUS-modellen uttrykker for det første et flerdimensjonalt og fleksibelt system som muliggjør koding langs flere aspekter samtidig. Grunnen til dette er at alle kodene ved samtlige aspekter fritt lar seg koble til hverandre. I tillegg fanger modellen opp flere egenskaper ved feedback, som gjør den mer dekkende eller representativ enn tidligere klassifiseringer. I og med at den også uttrykker et enhetlig nivå, oppnås det totalt sett en presisjon som en ellers måtte ha hatt underkategorier for å oppnå. Når det er sagt, må det legges til at modellen likevel ikke er altomfattende. Småprat, meta-meldinger og non-verbal feedback utgjør egenskaper ved feedback som PLUS-modellen ikke fanger opp. Disse elementene er det behov for å se nærmere på i videreutvikling av rammeverket for koding.

## **6.2. ERFARINGER MED PLUS-MODELLEN – SLIK DEN BLE PRØVD UT**

Gjennom undersøkelsene (omtalt i artikkel 2 og 3), er PLUS-modellen prøvd ut for ulike formål: å studere forekomst av enkeltstående feedbackmønstre, å utarbeide feedbackprofiler for veiledningssamtaler og å studere feedbacksekvenser. I det følgende vil jeg drøfte erfaringene fra utprøvingene, med vekt på hvordan modellen har fungert i forhold til de gitte formålene. De empiriske resultatene fra utprøvingene vil også bli drøftet i lys av feedbacklitteraturen beskrevet i kapittel 2.

### **6.2.1. BRUK AV PLUS-MODELLEN FOR Å IDENTIFISERE OG TELLE FOREKOMST AV FEEDBACKMØNSTRE**

Ved bruk av PLUS-modellen kodes feedbackmønstre, som er kombinasjoner av fire egenskaper ved feedback: form, fokus, formål og tidsretning. PLUS-modellen kan identifisere 192 ulike mønstre, og det kan innvendes at dette kompliserer kodearbeidet og gjør kodearbeidet mindre reliabelt enn et kodesystem med færre kategorier. Derfor har jeg foretatt en undersøkelse av koderelibilitet, beskrevet i artikkel 2. Resultatet tyder på at andre kodere etter en moderat opplæring, kan bruke modellen til å kode enkeltstående feedbackmønstre med tilfredsstillende reliabilitet.

Feedbackmønsteret som forekommer oftest i samtalene (omtalt i artikkel 2), er ‘forklaring / produkt / kognisjon / feed-forward’, altså feedback hvor veiledere kommer med forklaringer på en fremtidig oppgave studenten skal lage eller gjøre, for å fremme kognitive formål. Dette er for øvrig et av de feedbackmønstrene studentene rapporterer god nytte av (omtalt i artikkel 3): Selv om de forteller at de får mest feedback i form av vurderinger og korreksjoner, utmerker disse to typene feedback seg også ved å inneholde en større andel «unyttig» feedback. Spesielt sammenlignet med feedbackmønstre som inkluderer «forklaringer» som oftere oppleves som mer «nyttig» enn «unyttig». Det er ikke mulig å sammenligne disse funnene med funn fra tidligere undersøkelser,

ettersom PLUS-modell er den første som, i følge mine søk, identifiserer feedbackmønstre som kombinasjoner av feedbackens form, fokus, formål og tidsretning. For å kunne sammenligne med tidligere resultater, vil de fire aspektene ved feedback i det følgende bli behandlet ett om gangen.

I henhold til det *første* aspektet i PLUS-modellen, feedbackens form, ble det dokumentert hyppig bruk av feedback kodet med «forklaringer» både i artikkel 2 og 3, og relativt lav forekomst av de to feedbackformene «idémyldring» og «tolkning». At veilederne (omtalt i artikkel 2 og 3), gir mye feedback i form av «forklaringer» avviker fra resultatene i en rekke empiriske studier hvor forekomsten av «forklaringer» er funnet lav (se f.eks. Gardner, 2004; Hyatt, 2005, Ivanič mfl. 2000; Lephala & Pienaar, 2008; Orsmond & Merry, 2011; Pryor & Crossouard, 2010). Når studentene i artikkel 3 opplever god nytte av denne formen for feedback, bekrefter dette for øvrig resultater i en rekke studier som finner at studenter liker å få «forklaringer» av lærerne/veilederne sine (se f.eks. Bailey, 2009; de Kleijn mfl., 2013; McGrath mfl., 2011). Selv om studenter både kan ta feil av hva som er nyttig for dem og glemme hva de har fått av feedback over tid, er det samtidig de som gjennom bruken av feedbacken er best posisjonert for å vurdere dens nytteverdi (jf. Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). Ettersom vurderinger også trekkes frem som nyttig i studenters læreprosess i flere konseptuelle studier (se f.eks. Boud & Molloy, 2013; Molloy mfl., 2013; Sadler, 2010; Walker, 2013), kan det indikere en styrke ved feedbackpraksisene som er studert (omtalt i artikkel 2 og 3) ettersom også veilederne gir relativt mye av denne typen feedback. Ifølge Brown og Glover (2006) skapes det gjennom bruken av «forklaringer» en forbindelse mellom feedbacken og studentens arbeid, som setter studenten i stand til å bruke feedbacken til å lukke «gapet» (s. 85). At denne handlingen settes i gang, er ifølge Brown og Glover (2006) med referanse til Sadler (1989) nettopp det som utgjør kjerneaktiviteten i formativ vurdering («[...] the closure of the feedback loop (Sadler, 1989)» (Brown & Glover, 2006, s. 85).

Den lave forekomsten av feedbackformene «idémyldring» og «tolkning» i de to studiene (artikkel 2 og 3) bekrefter for øvrig resultater i tidligere studier om at dette er en type feedback som lærere/veiledere i høyere utdanning gir lite av. Det finnes likevel enkelte unntak i litteraturen; Dannels & Martin (2008) kartlegger hvilke typer av muntlig feedback designstudenter på ulike utdanningsnivåer får av sine veiledere og finner hyppig bruk av «idémyldring», den tredje mest kodede kategorien (s. 143). Studentene (omtalt i artikkel 3) vurderer denne feedbackformen som nyttig i læreprosessen, ellers er det lite dokumentert i hvilken grad studenter opplever idémyldring som nyttig. Det at veiledere går i prosess med studenter og kommer med spontane forslag, er trolig noe som ikke kun er relevant for prosjektveiledning, men kan være vel så utbredt i forbindelse med for eksempel veiledning på et akademisk essay. Denne feedbackformen er lite undersøkt i forskningslitteraturen på feltet. Meg bekjent inkluderer svært få studier denne egenskapen i klassifiseringene sine (med unntak av blant andre, Dannels, 2011; Dannels & Martin, 2008). Jeg har heller ikke funnet mange studier som inkluderer «tolkninger» i klassifiseringene sine. I studiene til Kumar & Stracke (2007) og Gardner (2004) identifiseres noe bruk av denne typen feedback, og hos

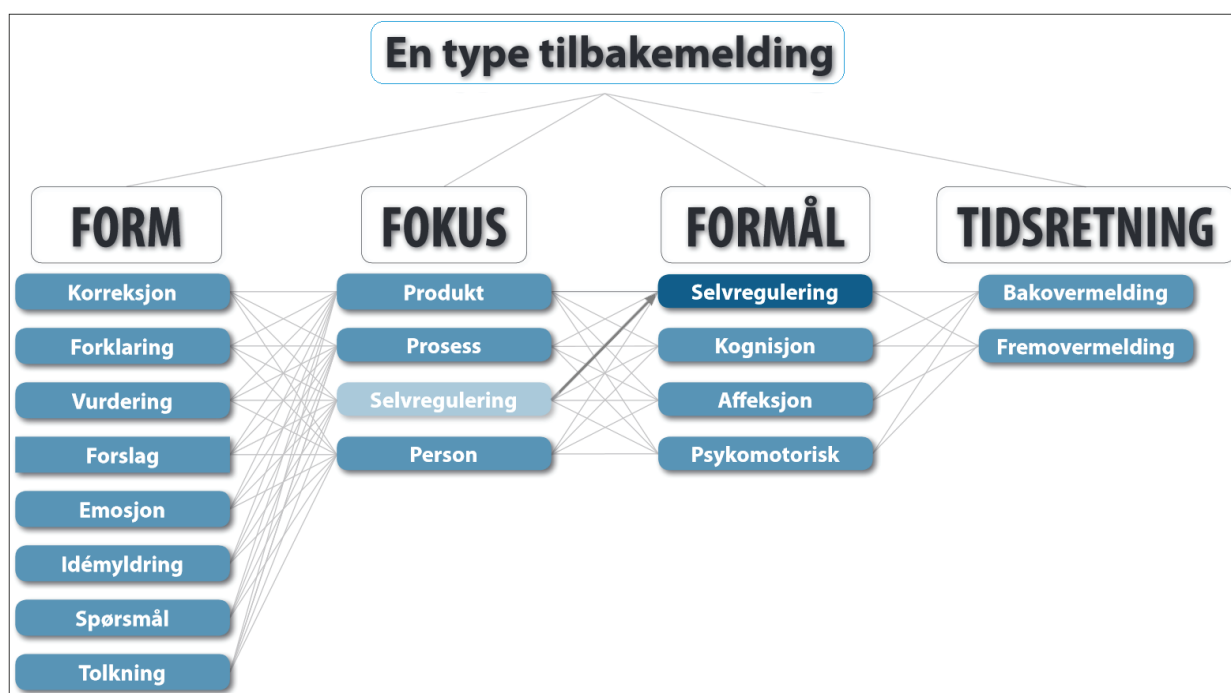


Kumar & Stracke (2007, s. 467-468) dokumenteres også god nytten av denne typen. Også i den mer konseptuelle litteraturen, vurderes «tolkninger» som effektivt i studenters læreprosess (se f.eks. Boud & Molloy, 2013; Molloy mfl., 2013). At veilederne (omtalt i artikkel 2 og 3) gir lite av denne typen feedback, kan dette være en svakhet ved denne praksisen. Når det er sagt, må det igjen presiseres at også andre momenter spiller inn i forhold til den endelige nytte-effekten av feedback, for eksempel kombinasjonen av typer feedback, rekkefølgen feedbacken kommer i, personlige egenskaper os veilederen og studentenes egeninnsats (omtalt i artikkel 3).

I henhold til det *andre* aspektet i PLUS-modellen, feedbackens fokus, viser funnene i artikkel 3 at studentene forteller om en praksis preget av feedback som fokuserer på produkt, prosess og noe personlig feedback, og lite selvregulering. Dette gjenspeiler funnene presentert i artikkel 2, hvor det ble dokumentert at veilederne hyppigst bruker feedback som innrettes mot produktet som studentene skal lage eller holder på å lage. Dernest kommer feedback som fokuserer på prosess og på studenten som person, selv om det er betydelig mindre av det siste enn av den produktorienterte feedbacken. Bruk av «selvregulering» er lite dokumentert (omtalt i artikkel 2 og 3). Feedback som fokuserer på «produkt» og «person» er i meta-studien til Hattie og Timperley (2007) identifisert som de minst effektive typene feedback som bidrag til dyp læring, hvis de ikke knyttes direkte til selvregulering (s. 90). Ut ifra dette dokumenteres det i begge mine studier en praksis med høy forekomst av feedback som i litteraturen er karakterisert som mindre effektiv (produkt) og lav forekomst av feedback som defineres som effektiv (selvregulering). Dette funnet er ikke unikt i forskningssammenheng. I empiriske studier som har undersøkt veileders/lærers vurderingspraksis innen høyere utdanning, dokumenteres en høy andel produktorientert feedback, og betydelig mindre feedback innrettet mot prosess, person og selvregulering (se f.eks. Brown & Glover, 2006; de Kleijn mfl., 2013; Espasa & Meneses, 2010; Gardner, 2004; Handal mfl., 2013; Hyatt, 2005; Hyland, 2001; Orsmond & Merry, 2011). Et unntak er Dannels & Martin (2008) studium hvor det i tillegg dokumenteres mye prosessorientert feedback (20,8 % av all feedback som dokumenteres i denne studien). Det er nettopp den prosessorienterte feedbacken som studentene i artikkel 3 vurderer som mest nyttig sammenlignet med feedback som fokuserer på produkt og person. Selvregulering nevnes i liten grad som nyttig/unyttig. Dette er også et funn som bekrefter resultater i tidligere studier hvor studenter ofte rapporterer god nytte av produktorientert feedback, men hvor selvregulering ikke eller i svært liten grad nevnes (de Kleijn mfl., 2013; Hyland, 2001; Robson mfl., 2013).

Det er for så vidt et uventet funn at det i begge studiene mine dokumenteres lite feedback innrettet mot «selvregulering», både i veiledernes praksis (artikkel 2 og 3) og i henhold til hva studenter opplever som nyttig/unyttig (artikkel 3). Selvregulering utgjør kjernen i et dialogisk eller bærekraftig feedback (jf. Boud & Molloy, 2013; Carless mfl., 2011; Nicol, 2010; Orsmond mfl., 2013; Price mfl., 2013) og er sentralt i studenters læreprosess (Butler & Winne, 1995). En kunne forvente at studenter i kompleks læringsituasjon på et høyt nivå (jf. Price mfl., 2013), ville sette pris

på feedback som fokuserte på selvregulering. Det kan være andre årsaker til at selvregulering ikke kodes i disse studiene, enn at lærerne ikke gir denne typen feedback, enten fordi de ikke fokuserer på det, eller fordi studenter faktisk er selvregulerte som tredjeårsstudenter i en bachelorutdanning, og derfor ikke trenger denne typen feedback (de Kleijn mfl., 2013, s. 1021–1022). Det kan også hende at denne koden overses i kodearbeidet. I artikkel 2, er dette forsøkt avkreftet gjennom en rekoding av materialet. Videre kan det tenkes at koden ikke er godt nok definert i Hattie & Timperleys (2007) modell, for også andre studier som har brukt modellen som et rammeverk for koding, identifiserer lav forekomst av selvregulering (se de Kleijn mfl., 2013; Harris mfl., 2015). Til sist er det en mulig at denne koden er plassert feil i PLUS-modellen, at selvregulering ikke skal betraktes som en egenskap ved feedbackens fokus, men utgjør et element ved et annet aspekt. Det er nærliggende å betrakte «selvregulering» som et formål, på lik linje med kognitive, affektive og psykomotoriske formål. Det vil si at veileder gir feedback med formål om å fremme selvregulering, snarere enn å rette fokuset på «selvregulering» (se forslag, tabell 7). En utfordring ved å foreslå selvregulering som en kategori ved dette aspektet, er å definere noen tydelige egenskaper som gjør det mulig å skille mellom «selvregulering» og «kognisjon» på en måte som samtidig ivaretar et enhetlig abstraksjonsnivå i PLUS-modellen. Dette antyder at det kan være behov for å se nærmere på definisjonen og plasseringen av «selvregulering» i videre utvikling av rammeverket.



**Figur 7:** Et potensielt forslag til revisjon av PLUS-modellen

I det *tredje* aspektet i PLUS-modellen, feedbackens formål, viser dokumentasjonen at veilederne gir mest feedback som har til hensikt å fremme kognitive formål, men det dokumenteres også god bruk av feedback for affektive formål (artikkel 2). Det samme gjelder for feedbackpraksisen identifisert i artikkel 3. I henhold til hva studenter opplever som nyttig feedback, nevnes likevel den affektive

feedbacken oftere enn feedback som har til formål å fremme det kognitive (artikkel 3). Det dokumenteres ingen feedback kodet med «psykomotoriske», verken i artikkel 2 eller 3. Kroppslig læring er sentralt for profesjonsfag som design (jf. Schön, 1987); resultatet er derfor overraskende ettersom utvalgene i artikkel 2 og 3 omfatter profesjonsrettet veiledning innen designfag hvor studenter skulle lage og/eller designe noe basert på et faktisk problem. En årsak til at denne typen feedback ikke kodes, kan være at denne typen veiledning ikke nødvendigvis uttrykkes med ord, men gjennom kroppen – som noe veileder, eller veileder og student gjør sammen for eksempel at en veileder viser hvilket grep en bruker for å holde et bestemt verktøy eller hvordan en plié eller et fraskyv skal utføres i dans. Som allerede presisert, så fanger ikke PLUS-modellen inn kroppsspråk. Rollen språket har for kroppslig læring, er sentralt i profesjonsfagene, og dette kan være et interessant tema i fremtidige studier, for eksempel måter veiledere gir feedback med psykomotoriske formål (med ord eller med kropp?). Dette funnet sier noe om utfordringene ved å fange opp kroppslighet eller «embodiement» (jf. Merley-Ponty, 1994) i forskning.

Resultatene i artikkel 2 og 3 samsvarer med funn i tidligere studier om at veiledere gir mest feedback med formål om å fremme kognitive formål (se f.eks. Brown & Glover, 2006; Dannels & Martin, 2008; Espasa & Meneses, 2010; Hyland, 2001; Orsmond & Merry, 2011). Studenter synes å sette pris på denne typen feedback (jf. Kumar & Stracke, 2007; Robson mfl., 2012), men de liker også å få feedback gitt for affektive formål (Kumar & Stracke, 2007; Lizzio & Wilson, 2008). Å utvikle studenters kognitive ferdigheter har en sentral plass i forskningslitteraturen på feltet og er viktig i studenters læreprosess (Akcan & Tatar, 2010; Lephala & Pienaar, 2008; Nicol, 2010; Orsmond & Merry, 2011; Pryor & Crossouard, 2010), selv om ikke den gis en eksplisitt forrang fremfor affektive og psykomotoriske formål, som anses som like viktig (Molloy mfl., 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Yang & Carless, 2013). I henhold til det «psykomotoriske», er denne egenskapen likeledes lite dokumentert i empiriske studier både innen høyere utdanning og i studiene som omhandler profesjonsfag som design (Dannels, 2011; Dannels & Martin, 2008). I følge egne undersøkelser og analyser inkluderer ingen av klassifiseringene i de empiriske studiene (omtalt i kapittel 2.2.1. og 2.2.3) dette elementet i klassifiseringene sine. Det er derfor usikkert om fraværet av denne koden skyldes liten forekomst i de studerte praksisene eller om det skyldes at kodesystemene ikke definerer dette elementet. Grunnen til at det «psykomotoriske» ble inkludert i PLUS-modell, var at Blooms (1956) klassifisering ble brukt til å definere koder relatert til feedbackens formål, noe som gjør at modellen har relevans også for profesjonsfag og andre praktiske- og estetiske fag (som dans, musikk, kroppsøving, kunst og håndverk o.l.)

Når det gjelder egenskapene knyttet til det *siste* aspektet i PLUS-modellen, feedbackens tidsretning, viser dokumentasjonen at veilederne (omtalt i artikkel 2 og 3) gir mest fremtidsorientert feedback. I artikkel 2 kodes feed-forward over dobbelt så mange ganger som feed-back. Dette er også den type feedback som studentene opplever som mest nyttig (artikkel 3). Fremovermeldinger er ved siden av selvregulering det elementet som oftest omtales som effektivt i studenters

læreprosess fordi denne typen feedback stimulerer student–veileder-dialogen (se f.eks. Boud & Molloy, 2013; Carless mfl., 2011; Walker, 2013). Samtidig er et relevant spørsmål om fremovermeldinger er like gunstige i alle situasjoner. God feedback handler også om i hvilken grad kommentarer tilpasses den spesifikke konteksten (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2008; Wiliam, 2011), og da kan det tenkes at det av og til er mer gunstig å gi feed-back som eksempelet i delkapitlet om profiler i artikkel 2 viser. Få studier undersøker veileders feedbackpraksis med henblikk på feedbackens tidsretning. De studiene som har gjort det, finner at veiledere/lærere gir lite feedback som peker fremover i tid (se Brown & Glover, 2006; Gardner, 2004; Orsmond & Merry, 2011). Når det gjelder studenters beskrivelse av hvilken tidsretning de foretrekker, viser et entydig resultat at det er den fremtidsorienterte feedbacken de opplever som mest verdifull (se f.eks. Bailey, 2009; Barker & Pinard, 2014; Dowden mfl., 2013; Ferguson, 2011; Hounsell mfl., 2008; Pitts, 2005; Robson mfl., 2013). At veiledningen (omtalt i artikkel 2 og 3) preges av fremtidsorientert feedback, kan dermed indikere en styrke ved praksisen som er studert.

### **6.2.2. PLUS-MODELLEN BRUKT TIL Å UTLEDE VEILEDNINGSPROFILER**

Når forekomsten av de forskjellige enkeltmønstrene i en veiledningssamtale er registrert, er det mulig å bruke PLUS-modellen til å lage en veiledningsprofil for samtalen. Veiledningsprofiler forstås som typiske trekk for en veiledningssamtale. Studier av slike veiledningsprofiler gjør det mulig å undersøke om det finnes typiske trekk i feedbackpraksisen innenfor enkelte fag og utdanningsnivåer. Det gjør det også mulig å sammenligne feedbackpraksis under ulike faser av et prosjekt eller avhandlingsarbeid. Dessuten kan det brukes til å studere i hvilken grad den enkelte veileder har en typisk profil som går igjen i ulike samtaler.

I artikkel 2 sammenlignes to veiledningssamtaler gjennomført av en veileder i samtaler med én og samme studentgruppe, men på to ulike tidspunkt i prosessen deres, tidlig (samtale 1) og sent i prosessen (samtale 2). I denne studien finner jeg blant annet at det i begge samtalene gis mye fremtidsorientert feedback (over 90 % av all feedback som gis i disse samtalene); et eksempel på et karakteristisk trekk ved denne veilederen. Videre finner jeg noen forskjeller, bl.a. knyttet til feedback som inkluderer ‘person / affeksjon’ – et relevant eksempel på at veilederen tilpasser feedback i henhold til tidspunktet i prosessen som studentene befinner seg i. Så langt er veiledningsprofilen en deskriptiv størrelse. Hvis man legger inn betraktninger om hva som er god og hensiktsmessig feedback i ulike situasjoner, kan opplysningene fra en veiledningsprofil antyde at det vil kunne være nyttig å endre sin feedbackpraksis. Å tilpasse feedback til studenters behov kan ha betydning for hvor nyttige de blir i studenters læreprosess (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2008; Nicol, 2010; Wiliam, 2011). Måter PLUS-modellen kan brukes på i utarbeiding av *veiledningsprofiler* i videre studier, tas opp under «veien videre» i kapittel 6.3.3.

### 6.2.3. PLUS-MODELLEN BRUKT TIL Å STUDERE SEKVENSER AV FEEDBACK

I artikkel 2 er det også vist hvordan PLUS-modellen kan brukes til å studere sekvenser av feedbackmønstre. I denne forbindelsen viste det seg hensiktsmessig å organisere samtalene i temaer for å kunne studere hvordan en dialog om et bestemt tema utvikler seg innenfor en samtale. En veiledningssamtale uttrykker i denne sammenhengen tre ulike nivåer; samtalen som helhet, temaene og de enkelte utsagnene. Kartlegging av sekvenser gir en dypere forståelse for hvordan veiledere «bygger opp» en dialog gjennom valget av feedback. Det er utfordrende, for det blir mange mønstre og rekkefølger å forholde seg til. Men det er viktig, for i artikkel 3 viste undersøkelsene at et og samme mønster for feedback noen ganger oppleves som nyttig og andre ganger unyttig.

Basert på materialet som ligger til grunn for undersøkelsene i artikkel 3, kan det se ut som om sammenhengen et mønster blir satt inn i, i henhold til rekkefølgen av enkeltmønstre, er viktig for hvordan studenter opplever feedbacken. Det gis eksempel på vurderende utsagn, hvor ett og samme feedbackmønster kan oppleves som positivt eller negativt («dette er bra» eller «dette er dårlig»), avhengig av hvilke enkeltmønstre som kommer før og etter. Fra et veiledningsperspektiv stemmer disse funnene av vurdering, helt med Kjeldsens (2006) ord om at det ikke er «nok å rose og kritisere. En må alltid gi konkrete eksempler på det en roser eller kritiserer, samt si på hvilken måte det er godt eller dårlig [...] å eksemplifisere hvordan noe kan gjøres annerledes, og si hvorfor dette er bedre» (s. 166-167). Det er forøvrig et element som Gardner (2004) som en av få, inkluderer i sin taksonomi hvor hun definerer «ros som søtningmiddel» i en ‘ros-kritikk-forslag / råd-sekvens’ som den åttende kategorien (s. 32).

At PLUS-modellen muliggjør analyse av sekvenser, er helt essensielt for å kunne undersøke og forstå student–veileder-dialogen; hvem som sier hva, når og hvordan det følges opp, i et reaksjon- og motreaksjonsmønster. I artikkel 2 gis det et eksempel på en måte modellen kan brukes på som verktøy for å studere studentens bidrag i dialogen. De fleste situasjoner hvor feedback gis, er interaksjonelle i vid forstand. Med dette menes at lærerens feedback formes av studentens innspill. For eksempel kan det som begynner som et spørsmål, følges opp med en korreksjon, et nytt spørsmål eller en tolkning, alt avhengig av studentens utsagn og respons. Dette er en form for interaktivitet som lett kan forsvinne, avhengig av hva som er gjenstand for analysen. Denne typen analyser av dialogen mellom veileder og student kan gi god informasjon om studenters nyttiggjøring og bruk av feedbacken de får. Få studier gjør denne type analyser, men noen av de beste eksemplene er gjennomført av Svinhufvud og Vehviläinen (2013) og Vehviläinen (2009).

### 6.2.4. OPPSUMMERING

Dette kapitlet drøfter erfaringer fra utprøvingene av PLUS-modellen brukt for tre ulike formål, identifisering av enkeltmønstre, utarbeiding av profiler og kartlegging av sekvenser. Som følge av utprøvingene er det blitt beskrevet noen resultater som både bekrefter og avviker fra tidligere

studier. Det er relativt stort sammenfall mellom feedbacken lærerne gir (omtalt i artikkel 2 og 3) og feedbacken studentene karakteriserer som nyttig (omtalt i artikkel 3). Det dreier seg i begge tilfeller om forklaringer på oppgaver som peker framover i tid, gitt for kognitive og affektive formål. At studentene (omtalt i artikkel 3) liker «forklaringer» som peker fremover i tid, bekrefter det vi vet om studenters erfaringer fra tidligere studier. Forklaringer skaper en forbindelse mellom feedbacken og studentenes arbeid, som setter studenten i stand til å bruke feedbacken til å lukke eventuelle gap (Brown & Glover, 2006), og utgjør en kjerneaktivitet i formativ vurdering (jf. Sadler, 1989). Studentene (omtalt i artikkel 3) er positive til produktorientert feedback, noe de også opplever de får mye av. Resultatet bekrefter tidligere studier, men omtales som mindre nyttig enn «selvregulering» i et dialogisk eller bærekraftig feedbackperspektiv. Slike resultater bekrefter det vi vet fra tidligere studier om at både feedbacken som veilederne gir (omtalt i artikkel 2 og 3) og feedbacken som studentene rapporterer at de setter pris på (omtalt i artikkel 3) ligger nærmere et *transmisjonsperspektiv* på feedback (jf. kapittel 2.1.). Dette gir støtte til at transmisjonen kan være god. Samtidig kan det bety at hva som i litteraturen beskrives som effektiv feedback, må omtales på andre måter. Ingen feedback er alltid nyttig, én type feedback fungerer noen ganger, men ikke i neste omgang (omtalt artikkel 3). En hjelp til å høyne presisjonsnivået kan være å beskrive feedback langs flere aspekter, slik PLUS-modellen legger opp til. Utvikling av veiledningsprofiler og kartlegging av sekvenser kan gi relevant informasjon om student-veileder-dialogen. Samtidig bør det tas forbehold om andre forhold som ligger utenfor den konkrete feedbacken som gis i øyeblikket, men som virker inn på hvor effektiv den blir i studenters læreprosess. Slike forhold er for eksempel studenters oppfatning av veilederen som person og deres egen innsats og holdning som tas med inn i feedbacksituasjonen (omtalt i artikkel 3). I slike tilfeller må PLUS-modellen suppleres med andre analyser, for eksempel induktiv koding (Corbin & Strauss, 2008).

Basert på erfaringene fra utprøvingene (omtalt i artikkel 2 og 3), identifiseres særlig to elementer som det er behov for å studere nærmere i fremtidige studier, etter min mening. For det første er det behov for å se nærmere på definisjonen og plasseringen av «selvregulering» i PLUS-modellen. Dette på bakgrunn av den lave forekomsten som ble dokumentert av denne feedbacken i artikkel 2 og 3, som bekrefter funn fra tidligere studier. For det andre er det behov for å se nærmere på funksjonen feedback for «psykomotoriske» formål, i designfag spesielt, men også innenfor andre praktiske- og estetiske fag, hvor kroppslig læring er sentralt. Få empiriske studier inkluderer dette elementet i klassifiseringene sine, og sammen med resultatene i artikkel 2 og 3, ville det være interessant å studere nærmere hvordan psykomotorisk feedback kan gis, og hvilken funksjon denne typen feedback har i studenters læreprosess. Når det er sagt er det viktig å presisere at feedback med psykomotoriske formål ikke har noen forrang fremfor affektive og kognitive formål, men at dette må sees i relasjon til hverandre. Basert på hva vi for eksempel vet om vurderingspraksiser innen dansefeltet (Eliassen, 2007; Karlsen, 2014), registreres det et betydelig antall feedback som har til formål å fremme både affektive og kognitive formål, også innenfor et så praktisk/kroppslig fag som

dans. I mine «cases» som inkluderer designfag, er det uventet at ikke et eneste tilfelle med feedback for «psykomotoriske» formål dokumenteres.

### 6.3. ANDRE BRUKSOMRÅDER FOR PLUS-MODELLEN I DET VIDERE

I dette avsnittet undersøkes hvilken nytte PLUS-modellen kan ha utover de bruksmåtene som er studert i denne avhandlingen. Det gis tre eksempler på måter modellen kan brukes videre, hvor det siste eksemplet berører praksis. I kapittel 6.3.1. fokuseres det på hvordan modellen muliggjør kvalitative studier av studenters bruk av feedback, og da er vi tilbake til min opprinnelige intensjon med prosjektet, men som ble satt på vent i påvente av et bedre verktøy for koding av feedback. I kapittel 6.3.2. drøftes det hvordan modellen kan brukes i mer kvantitative studier til utforming av målesystemer og andre verktøy for å studere studenters opplevelser og tilfredshet med feedback i en institusjonssammenheng, som ifølge NOKUT er et viktig ledd i kvalitetsarbeidet i høyere utdanning. Til sist, i kapittel 6.3.3. undersøkes muligheter for å bruke modellen i mer praktiske sammenhenger, som i egen feedbackpraksis og i forbindelse med undervisning av veiledere i høyere utdanning, for eksempel i tilknytning til kurs i høyskolepedagogikk, som et verktøy for refleksjon, analysere og endring/utvikling.

#### 6.3.1. STUDENTERS BRUK AV FEEDBACK I HØYERE UTDANNING

PLUS-modellen kan vise seg å være et nyttig verktøy i studier som undersøker studenters bruk av feedback, fordi modellen muliggjør en presis, detaljert og reliabel måte å identifisere typer av gitt feedback. En rekke studier viser at studenter ikke i stor nok grad greier å nyttiggjøre seg potensialet som ligger i feedbacken de får (Jonsson, 2013), og det er behov for mer kunnskap om studenters interaksjon med og bruk av feedback (Evans, 2013). Flere studier har hatt som formål å undersøke dette, men ender opp med å beskrive betingelser for effektiv feedback snarere enn en deskriptiv beskrivelse av selve bruken av feedback som de får (se f.eks. Crisp, 2007; Duncan, 2007; Weaver, 2006). Kun et lite knippe studier omfatter studenters faktiske bruk (se, Bevan mfl., 2008; Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Hyland, 1998; Hyland, 2001; Price, O'Donovan, & Rust, 2007; Vehviläinen, 2009). En systematisk gjennomgang av ulike bruksområder identifisert i disse studiene, kan sammenfattes ifølgende fire kategorier, revidere, ignorere, avvise og å ha kommentaren «i mente» for senere bruk (Karlsen & Karlsen, 2012b). Et eksempel kan være Hylands (1998) studium hvor det identifiseres at ESL-studenter bruker skriftlig feedback på følgende måter i en revisjonsprosess, i) den følges nøye opp, ii) den brukes som en første stimulus (til å sette i gang større endringer, som kanskje går utover den konkrete feedbacken), og iii) den omgås ved at hele det problematiske området slettes. I tillegg dokumenteres det at noen revisjoner ikke handler om feedbacken som gis, men om andre forhold som muntlig kontakt med veileder. Et

resultat som for øvrig sammenfaller med egne funn knyttet til betingelser for opplevd nytteverdi, presentert i artikkel 3.

Noen generelle utfordringer er knyttet til måten disse studiene undersøker studenters bruk av feedback på. En innvending kan være at et fåtall klassifiserer feedbacken fra veilederen på en systematisk måte. I Vehviläinen (2009) nevnes fire kategorier, å lokalisere fokuset i teksten, vise hva som er galt i teksten, foreslå hva som skal gjøres og forklare relevansen av feedback (s. 188). Feedback som inkluderer tolkninger, idémyldring, prosess, person, selvregulering, affektive formål nevnes ikke. Kategoriene som ligger til grunn for Vehviläinen (2009) klassifisering av studenters «strategier», har derfor noen svakheter sammenlignet med PLUS-modellen når det gjelder flerdimensjonalitet, fleksibilitet og representativitet. Den andre innvendingen er knyttet til at beskrivelsene av studenters bruk av feedback ofte er på et overordnet og generelt nivå, som for eksempel at studenten har gjort en revisjon, men uten at det går i detalj om hva studenten helt konkret har gjort i selve revideringen. Den siste utfordringen, som er en sammenfatning av de to foregående, er at koblingen mellom typer feedback som veiledere/lærere har gitt og måten studenter bruker disse typene på, derfor er relativt vag. Det dokumenteres at studenter bruker feedback, men ikke hvilke typer feedback som brukes til hva. Dette signalisere at vi har lite kunnskap og forskning på dette temaet.

Med PLUS-modellen som utgangspunkt er det mulig å studere forholdet mellom typer av feedback og bruken. For eksempel at det tas utgangspunkt i et materiale som likner feltstudien jeg beskrev i kapittel 1; en rekke feedbacksykluser som identifiserer veiledning og arbeidet studentene gjør i etterkant frem mot neste veiledning. Et slikt forskningsdesign gir mulighet til å studere studenters reaksjoner på feedback i dialog med veileder, samt muligheter for å følge studentenes revideringsarbeid i etterkant av veiledningen. Om studentene i tillegg jobber i grupper, er det lettere å få tilgang til måten feedbacken omtales og brukes, både på kort sikt rett etter samtalen og på lengre sikt (som kan være dager eller uker etter veiledning). Poenget er at med PLUS-modellen som kodeinstrument er det mulig å søke etter interne referanser der veiledere (i veiledningssamtalen) og studenter (både underveis og i etterkant av samtalen) henviser til bestemte uttalelser som veileder kommer med, som viser hvordan studentene interagerer med feedbacken og bruker den. PLUS-modellen brukes i denne sammenhengen til å identifisere de ulike typene av feedback som gis, for å etablere en relasjon mellom disse typene og bruk. Det kan på ingen måte påstås å være en kausal sammenheng mellom typen som gis og studentenes bruk «av en type», men det er mulig å studere studentenes og læreres språk og samhandling innrammet i en feedbacksyklus. Hvis studentenes uttalelser viser tilbake til elementer i veiledningssamtalen, kan det være et tegn på at den brukes. Innenfor en slik ramme er det mulig å spore feedbackmønstre over tid, for å se hvordan disse informerer og påvirker studentenes læring og utvikling.

Når det er sagt, er det gjennom dette avhandlingsarbeidet identifisert noen forhold som ligger utenfor den konkrete typen feedback som gis i øyeblikket, men som gjør at et og samme



feedbackmønster kan ha ulik effekt på studenters læreprosess, og på deres opplevelse av nytteverdien. Studenters oppfatning av veileder som person og tillitsforholdet, ble av studentene (omtalt i artikkel 3), vurdert som viktig for deres vurdering av feedbackens nytteverdi. Dette resultatet bekrefter for øvrig velkjente psykologiske faktorer fra forskningen på feltet (se f.eks. Chabaya mfl., 2009; de Kleijn, Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2014; Dysthe mfl., 2006; Lizzio & Wilson, 2008; Pitts, 2005; Poulos & Mahony, 2008; Price mfl., 2010). Videre viser resultatet fra undersøkelsen (omtalt i artikkel 3) at studentene er bevist sin egen rolle, ansvar og bidrag, for å gjøre feedbacken så konstruktiv som mulig, et resultat som også bekrefter funn i tidligere forskning (se f.eks. Mirzaee & Hasrati, 2014; Pitts, 2005; Rae & Cochrane, 2008). Slike forhold må tas med i studier som undersøker forholdet mellom typer feedback og studenters bruk av feedback. Hva som til sjuende og sist er effektiv feedback, er kontekstavhengig. Genererer feedback en relevant og fornuftig aktivitet, mener jeg det er grunn til å vurdere den som verdifull. At det kommer andre elementer i tillegg, er ikke en svakhet ved PLUS-modellen, men noe forskeren bør være oppmerksom på om den skal brukes for slike formål.

### **6.3.2. UTVIKLING AV SPØRRESKJEMA**

Et a priori klassifiseringssystem, som PLUS-modellen, kan være et velegnet utgangspunkt for utvikling av spørreskjema (surveys), strukturerte intervjuer og observasjonsskjemaer. Et stadig viktigere arbeid knyttet til kvalitetssystemer i høyere utdanning, er å studere studenters tilfredshet med undervisnings- og læringsmiljøet ved ulike kurs og programmer. Det finnes ulike spørreundersøkelser nasjonalt og lokalt på de enkelte lærestedene. Et eksempel på et spørreskjema som ofte brukes, er Ramsdens (1992) Course Experience Questionnaire (CEQ). Denne undersøkelsen tar for seg kvaliteten på undervisning og læring, men har kun noen få items som dekker feedback. Med PLUS-modellen som utgangspunkt er det mulig å operasjonalisere egenskaper (attributter) relatert til feedback. En måte å gjøre det på er å utvikle en studentundersøkelse med en rekke items som berører ulike typer av feedback som studentene evaluerer. Itemene kan inkludere kombinasjonen av flere aspekter og kategorier, eller av enkeltaspekter/kategorier. Itemene kan så kobles til andre aspekter ved læring som er relevant for kvalitetssystemet (som allerede gjøres i CEQ), for eksempel til god undervisning, arbeidsbyrde, vurderingsformer og klare mål o.l., til studenters generelle opplevelse av tilfredshet, selvfølelse, motivasjon og liknende. Resultater fra mitt eget avhandlingsarbeid kan brukes til å operasjonalisere og videreutvikle items i et slikt skjema. Hvis det for eksempel blir tydelig at noen typer feedback er mer effektive enn andre når det for eksempel gjelder tilfredshet, kan slik informasjon i neste omgang brukes som et grunnlag for diskusjon på en institusjon omkring feedbackpraksisen som del av kvalitetsarbeidet.

### 6.3.3. PRAKTISK ANVENDELSE AV PLUS-MODELLEN

PLUS-modellen kan gi informasjon om hvilke typer feedback som gis i en praksis, og kan i tråd med Kvernbekk (2001) danne grunnlag for refleksjon og dernest handling – Er praksisen slik jeg ønsker at den skal være? Er den slik den burde være i en gitt situasjon i en bestemt kontekst? Er det noe jeg burde endre på? Modellen kan brukes som et grunnlag for pedagoger før, under eller etter en feedbacksituasjon, hvor det for eksempel er mulig å reflektere over egen feedbackpraksis. Et eksempel kan være hvis en oppdager at studenter reproducerer fragmenter av kunnskap i stedet for å komme med refleksjoner der kunnskapen brukes til støtte for egen argumentasjon, da vil en kartlegging av egen feedbackpraksis kunne brukes som grunnlag for diskusjon omkring behovet for endringer av typer og sammensettingen av feedback. Modellen kan også brukes som et verktøy i opplæring av for eksempel lærerstudenter og universitets- og høgskoleansatte, for øke kompetanse (literacy) i feedback (omtalt i artikkel 3). Å gi god feedback er utfordrende, men i ifølge Black, Harrison, Lee, Marshall and Wiliam (2009) vil systematisk opplæring gradvis øke kompetansen i å gi feedback (s. 58f). I en slik kontekst kan PLUS-modellen danne grunnlaget for observasjoner og samtaler, i forbindelse med veiledning.

Ved å bruke PLUS-modellen for slike formål er det mulig å analysere egen og andres feedbackpraksis på ulike måter. En kan for eksempel utarbeide en veiledningsprofil som dokumenterer typiske trekk i veiledningspraksisen, som et grunnlag for å reflektere over om feedbacken som gis er godt nok tilpasset studenters ulike behov, noe som har betydning for hvor nyttig feedbacken blir i deres læreprosess (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2008; Nicol, 2010; Wiliam, 2011). På denne måten kan det identifiseres positive trekk, eller andre trekk som kanskje ikke er så hensiktsmessige som en gikk ut i fra. I artikkel 2, gis det et eksempel på et trekk som kanskje ikke er det mest hensiktsmessige i forhold til hvor studentene er i sin læreprosess når feedbacken gis, der en veileder på tvers av ulike samtaler nesten utelukkende gir studenter fremovermeldinger, også mens studentene er i ferd med å avslutte en oppgave, hvor det trolig hadde vært mer effektivt å gi bakovermelding. Gjennom utarbeiding av profiler vil det også være mulig å studere spredningen i feedbackmønstre, hvor på den måten kommer det fram om en stort sett gir de samme typene feedback, altså lite variasjon i mønstre (jf. en smal profil) eller hvor variasjonen over feedbackmønstre er større (jf. bred profil). Med PLUS-modellen som refleksjonsgrunnlag vil en kunne få innspill til måter feedback kan varieres og settes sammen på med tanke på ulike former, fokus, formål og tidsretninger. I artikkel 2 settes veiledningsprofiler i relasjon til det som i litteraturen omtales som «roller» veiledere kan ta, for eksempel guru/mester, kritisk venn, kontrollør, utfordrer, instruktør og inspirator/ pådriver (se Handal & Lauvås, 2006; Krogsmark & Åberg, 2007; Pettersen & Løkke, 2004). En generell svakhet ved denne litteraturen er at de ulike rollene i liten grad knyttes til beskrivelser av typer feedback. PLUS-modellen kan brukes til å

utforske og definere aktuelle trekk for de ulike rollene en veileder kan ta i ulike situasjoner og faser av et prosjekt, og kan dermed utgjøre et nyttig bidrag til denne litteraturen.

Modellen kan brukes for å kartlegge sekvenser og rekkefølgen av feedbackmønstre, altså kjeder av feedbackutsagn i en samtale innenfor et tema (jf. artikkel 2). Dette kan gi en dypere forståelse for hvordan dialogen bygges opp gjennom sammensetningen av feedback som følger på hverandre i samtalen. Kanskje finner en ut at det gis mye vurderinger som ikke følges opp med forslag, spørsmål eller forklaringer, noe som er dokumentert av betydning for studenters opplevelse av nytteverdi (omtalt i artikkel 2), som bekrefter litteraturen ellers (se f.eks. Dunworth & Sanchez, 2016; Gardner, 2004; Kjeldsen, 2006).

En styrke ved å bruke PLUS-modell, sammenlignet med andre klassifiseringer for samme formål (som klassifiseringen til Handal mfl., 2013), er dens deskriptive natur, som gjør det mulig å bruke den sammen med ulike teorier eller perspektiver på feedback (transmisjon og som dialog). Jeg mener dette er viktigere enn påstanden om at noen typer i *utgangspunktet* er mer effektive enn andre. Feedback må alltid tilpasses kontekst, og det finnes ikke noen fiks ferdig oppskrift som en gang for alle definerer den optimale feedbacken. I den forbindelse vil jeg argumentere for at det er viktig at veiledere har en fyldig verktøykasse (f.eks. kunnskap om mulige mønstre for feedback) og forståelse for forhold som kan virke inn på effekten av feedback, forhold som kan knyttes til f.eks. sekvensen en type feedback plasseres i, relasjonelle forhold og egenskaper ved veileder selv, samt studentkunnskap. Et annet positivt trekk ved PLUS-modellen er at den inkluderer elementer som er utelatt i andre klassifiseringer, som for eksempel «feed-forward». Og jeg stiller spørsmål om hvorfor dette elementet ikke er inkludert for eksempel i Handal mfl. (2013) sin modell, ettersom klassifiseringssystemet deres er utviklet med utgangspunkt i Hattie & Timperleys (2007) modell, der dette er et sentralt element. Kategoriene i klassifiseringssystemet kan derfor framstå som ufullstendig, og en begrunnelse for dette kunne styrket bidraget deres. Dette gjelder for øvrig ikke bare Handal mfl. (2013) kategorisystem, men kan også rettes mot flere av klassifiseringene som presenteres i litteraturen (jf. kapittel 2.2.1. og 2.2.3). En svakhet med PLUS-modell sammenlignet for eksempel med modellen til Handal mfl. (2013), som inneholder 5 kategorier, er at det blir mange mønstre og forholde seg til, 192 feedbackmønstre totalt. Ellers gjelder for øvrig fordelene som ble diskutert og dokumentert i kapittel 6.1.

I høyere utdanning er det viktig at det legges til rette for praksisfelleskap der lærere og lærerstudenter (og andre studenter i profesjoner hvor veiledning er sentralt, f.eks. innen helse- og sosialfag) får muligheten til kritisk refleksjon i undervisning og praksis. Handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (1983) er et eksempel på en metode veiledere/ lærere kan bruke for å utvikle og skape større bevissthet omkring egen praksisteori og «derigjennom gjøre den mottagelig for forandring» (s. 14). Gjennom refleksjon skapes et høyere bevissthetsnivå om egne handlinger, som kan danne grunnlag for utvikling og økt bevissthet om egen praksisteori. Refleksjon setter en i stand til å ta kvalifiserte valg i handlingen, både i nær og fjern fremtid. Nylig

bekreftet Solstads (2013) resultater som bekrefter tidligere studier, nemlig at for eksempel lærerstudenter i liten grad får «erfaring med kritisk refleksjon og forskningsorientering i praksisopplæringen» (s. 104). For at praktikere skal utvide og utype sin egen evne til å reflektere i handling, må de ifølge Schön (1991) «discover and restructure the interpersonal theories of action which they bring to their professional lives» (s. 353).

#### 6.4. OPPSUMMERENDE KONKLUSJON

Erfaringer fra utprøvingene gjennomført i artikkel 2 og 3 har vist at PLUS-modellen har enkelte fordeler sammenlignet med tidligere klassifiseringer for kategorisering av feedback. En fordel med modellen er at den uttrykker et flerdimensjonalt system som gjør det mulig å kode flere aspekter samtidig. Sett i forhold til tidligere klassifiseringer, kan det gjennom PLUS-modellen oppnås større presisjon i kodingarbeidet, som er viktig for å fange opp feedback som et «complex multi-dimensional rather than a simple, straightforward phenomenon» (Poulos & Mahony, 2008, s. 145). En annen fordel med PLUS-modellen er at den er representativ, selv om det er elementer ved feedback som den ikke inkluderer (som f.eks. meta-meldinger, småprat og det non-verbale) fanger den opp egenskaper ved feedback som i litteraturen er beskrevet som sentrale (jf. kapittel 2.2.2). Ved at modellen dekker flere aspekter og egenskaper ved feedback, er det mulig å kartlegge feedbackmønstre med både høy og lav forekomst i en bestemt situasjon. Begge deler er nyttig for å tolke, forstå og vurdere den aktuelle feedbackpraksisen. En tredje fordel er at det er forsøkt utviklet et enhetlig abstraksjonsnivå; det vil si at systemet inkluderer koder på cirka samme nivå for abstraksjon. Dette gjør at det i koding er mulig å skille mellom relevante egenskaper kategoriene i mellom, samtidig som kategoriene er abstrakte nok til at irrelevante egenskaper blir ignorert. Til sist er PLUS-modellen funnet tilfredsstillende i henhold til reliabilitet, det vil si at ulike kodere med moderat opplæring kunne bruke modellen i koding av enkeltstående mønstre med høy grad av samsvar seg imellom og med min egen koding. Det er med andre ord utviklet et verktøy som ved bruk i koding er presist nok og representativt nok til å fange opp kompleksiteten av fenomenet feedback, samtidig som modellen er akkurat passe abstrakt og reliabelt nok, til at relevante egenskaper, kategoriene seg imellom, lar seg skille fra hverandre, også for andre kodere enn meg selv. Det vil si at resultatene, når den øvrige metodologien ellers er ivaretatt, kan gi en relativt god og pålitelig beskrivelse av feedbackpraksisen som studeres.

Det som gjennom denne avhandlingen er lagt ned av arbeid i utvikling og utprøving av PLUS-modellen, gjør at det nå er mulig å vende tilbake til det som var den opprinnelige intensjonen for avhandlingsarbeidet; å studere sammenhengen mellom ulike typer feedback og studenters bruk av feedback. Som kjent ble dette potensielle prosjektet satt på vent i påvente av en bedre og mer presis måte å klassifisere feedback på. I tillegg er det mulig å se for seg at PLUS-modellen kan tilpasses andre formål (eksempler i kapittel 6.3). Selv om PLUS-modellen er prøvd ut i koding og analyse av muntlig feedback fra veileder, er det videre mulig å se for seg at modellen kan anvendes

for å studere andre typer modi eller kanaler (skriftlig feedback, peer-feedback, egenvurdering), andre typer medier som er mer tilpasset fleksible studier (som online/synkron–asynkron), feedback gitt i forbindelse med andre fag/disipliner (f.eks. humanistiske fag, samfunnsfag), andre utdanningsnivåer (ph.d.-nivå, videregående, grunnskole, spesialskoler), eller feedback gitt i forbindelse med praksisopplæring (som f.eks. ved lærerutdanningen, sykepleierutdanningen o.l.), for å nevne noe. Alle situasjoner hvor det gis feedback er forskjellige, og det er til en viss grad er vanskelig å vite på forhånd hvilke mønstre som vil være dominerende. Det er selvfølgelig mulig å forutse at forekomsten av mønstre som for eksempel inkluderer det psykomotoriske, vil være høyere i praksiser der det gis feedback i dans, enn feedback på et essay. Poenget er at man i utgangspunktet trenger en modell som åpner opp for et rikt spekter av mønstre, for å kunne bruke modellen i ulike situasjoner. Kontekstuelle forhold som utdanningsnivå, fagdisiplin, oppgavetype o.l. har betydning for hvilke typer feedback som gis, og modellen tar høyde for dette ved at den er basert på omfattende vurdering av så mange egenskaper som mulig som har fremkommet i ulike disipliner, utdanningsnivåer, oppgavetyper o.l.

Tatt i betraktning at feedback gis for at studenten skal lære, er det en svakhet ved PLUS-modellen at den ikke fanger opp studentens respons og handlinger. Dette er spesielt problematisk i et bærekraftig og dialogisk perspektiv, hvor studentens rolle er særdeles sentral, og hvor studenten også bidrar og «former» lærerfeedbacken som gis. I avhandlingsarbeidet har jeg valgt å konsentrere meg om veilederens bidrag til feedbacken. Det er imidlertid fullt mulig å utvikle og videreutvikle PLUS-modellen til også å fange opp studenters respons og bruk av feedback, hvor det for eksempel kan undersøkes om modellen med dens ulike aspekter og kategorier også er et egnet verktøy for å klassifisere studentens bidrag i dialogen.

Til sist er det viktig å være oppmerksom på at PLUS-modellen er deskriptiv og av den grunn ikke sier noe kategorisk om kvalitet, på liknende måter som andre pedagogiske modeller, for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen ikke sier noe om hvor god undervisningen blir, men gir et rammeverk og noen kategorier for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen som skjer i praksis (Bjørndal & Lieberg, 1978). PLUS-modellen kan likevel anvendes i evalueringsformål ved å sammenligne faktisk forekomst av feedbackmønstre med det som i en kontekst anses som ønskelig. Det å bruke modellen deskriptivt til å finne ut hva som skjer og holde dette resultatet opp i mot hva som anses som god praksis, vil kunne danne et utgangspunkt for å reflektere over praksis, som et grunnlag for endring. Samtidig må noen kriterier legges til grunn for hva som er god feedbackpraksis. Kriterier kan komme fra teori, som for eksempel at feedback som fokuserer på «selvregulering» innenfor et dialogisk eller bærekraftig syn på feedback, defineres som effektiv feedback (jf. Boud & Molloy, 2013; Carless mfl., 2011; Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Yang & Carless, 2013). Kriterier kan også komme fra lærere/ veiledere, som i ulike situasjoner erfarer hva som er nyttig/unyttig, som ikke nødvendigvis stemmer med hva teorien beskriver som nyttig, eller fra studenter som skal bruke feedbacken, og som i ulike situasjoner vet hva som

fungerer best for dem eller ei. I tillegg til de konkrete typene feedback som gis i øyeblikket, må det tas en rekke forbehold i forhold til feedbackens nytteverdi, blant annet de som er knyttet til sekvensen et mønster plasseres i, egenskaper hos veileder og studentens egen innsats og holdninger (omtalt i artikkel 3). En trenger med andre ord noe mer enn PLUS-modellen for å kunne avgjøre kvaliteten på feedbacken som gis. Dette er ikke en svakhet ved denne modellen, men noe som forskere må være klar over ved bruk av den i fremtidige studier; at det er et skille mellom PLUS-modellen og bruken av den. Når det er sagt, kan det vise seg å være en styrke ved PLUS-modellen at den nettopp er deskriptiv, noe som gjør at den kan brukes sammen med ulike normer og kriterier for god feedbackpraksis, i flere og ulike bruksområder, for å beskrive og klassifisere typer av feedback.



## REFERANSELISTE

- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2006). *Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 6: Den nye studiehverdagen*. Oslo: NIFU-STEP.
- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An Investigation of the Nature of Feedback Given to Pre-Service English Teachers during Their Practice Teaching Experience. *Teacher Development, 14*(2), 153-172.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops linking feedback and learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning* (1-18). London: Routledge Falmer.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and taxonomies: an introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bailey, R. (2009). Undergraduate students' perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning Development in Higher Education*. Hentet fra <http://www.aldinhe.ac.uk>
- Bakken, P., Damen, M.-L. & Keller, L.D. (2015). *Studiebarometeret 2014: Gjennomføring og hovedtendenser*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Hentet fra <http://www.nokut.no/>.
- Barker, M., & Pinard, M. (2014). Closing the feedback loop? Iterative feedback between tutor and student in coursework assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 899-915.
- Barnard, R., de Luca, R., & Li, J. (2015). First-year undergraduate students' perceptions of lecturer and peer feedback: a New Zealand action research project. *Studies in Higher Education, 40*(5), 933-944.
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education, 19*(4), 432-445.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education, 36*(6), 671-687.
- Bevan, R., Badge, J., Cann, A., Willmott, C., & Scott, J. (2008). "Seeing Eye-to-Eye? Staff and Student Views on Feedback." *Bioscience Education, 12*(1), 1-15.  
[www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/](http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/).
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(1), 161-177.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education, 5*(1), 7-74.

- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a Theory of Formative Assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 81-100). London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brown, E., & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback. I C. Bryan & K. Clegg (Red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 81-91). London: Routledge.
- Bueie, A. (2015). Hvis lærer sier at vi skal rette, så gjør jeg det»-en studie av elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer på heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4, 21 sider. Hentet fra: <http://adno.no/index.php/adno>.
- Butler, D. L. & winne, P. H. Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2013a). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (s. 113-122). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Carless, D. (2013b). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher education and professional education. Understanding it and doing it well* (s. 90–103). Great Britain: Routledge.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.



- Chabaya, O., Chiome, C., & Chabaya, R. A. (2009). Students' failure to submit research projects on time: a case study from Masvingo Regional Centre at Zimbabwe Open University. *Open Learning*, 24(3), 211-221.
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning*, 26(1), 67-78.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Crabtree, B.F., & Miller, W.L. (1999). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Damen, M.-L., Keller, L. D., Hamberg, S., & Bakken, P. (2016). Studiebarometeret 2015: hovedtendenser (NOKUT rapport 1/2016). Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Hentet fra: [file:///C:/Users/khe/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/HGA6SYW3/Studiebarometeret\\_2015\\_hovedtendenser\\_1-2016.pdf](file:///C:/Users/khe/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/HGA6SYW3/Studiebarometeret_2015_hovedtendenser_1-2016.pdf).
- Dannels, D. P. (2011). Relational Genre Knowledge and the Online Design Critique: Relational Authenticity in Preprofessional Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(1), 3-35.
- Dannels, D. P., & Martin, K. N. (2008). Critiquing Critiques: A Genre Analysis of Feedback Across Novice to Expert Design Studios. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 135.
- de Kleijn, R. A., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 1012-1026.
- de Kleijn, R. A., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2014). The relation between feedback perceptions and the supervisor-student relationship in master's thesis projects. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 336-349.
- Donovan, P. (2014). Closing the feedback loop: physics undergraduates' use of feedback comments on laboratory coursework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1017-1029.

- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Druckman, D. (2005). *Doing research: methods of inquiry for conflict analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
- Dunworth, K., & Sanchez, H. S. (2016). Perceptions of quality in staff-student written feedback in higher education: a case study. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 576-589.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 299-318.
- Ekern, L. (2009). *Betalt deltakelse*. Hentet fra: <http://forskning.no/forskningsetikk-forskningsfinansiering/2009/03/betalt-deltakelse>.
- Eliassen, K. H. (2007). *Er dette en god dans? En kvalitativ studie av kriterier for vurdering i dans ved en profesjonell ballettskole i Oslo* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsintitutt (149 s). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/>.
- Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher education*, 59(3), 277-292.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Reserach*, 83(1), 70-120.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 315-339.
- NESH (2006). Guidelines for research ethics in the social sciences, law and the humanities. Oslo: The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-law-and-the-humanities-2006.pdf>.
- Gardner, S. (2004). Knock-on effects of mode change on academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(1), 23-38.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. I K. Karen Clegg & C. Bryan (Red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 11-22). New York: Routledge.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004-2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Los Angeles: Sage.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hall, M., Hanna, L.-A., & Quinn, S. (2012). Pharmacy students' views of faculty feedback on academic performance. *American journal of pharmaceutical education*, 76(1).
- Hamer, J., Purchase, H., Luxton-Reilly, A. & Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 151-164.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Handal, G., Lycke, K. H., & Lauvås, P. (2013). Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst. *Uniped*, 36(4), 32-44
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Havnes, A. (2013). Assessment in Higher Education: A CHAT Perspective. I G. Wells & A. Edwards (Red.) *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach* (s. 89-104). New York: Cambridge University Press.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies In Educational Evaluation*.
- Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(1), 43-58.
- HEFCE (2010). The national student survey: Findings and trends 2006–2009 . Bristol: Higher Education Funding Council for England. HEFCE Report. Hentet fra: [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10\\_18/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10_18/).
- Hepplestone, S., & Chikwa, G. (2014). Understanding how students process and use feedback to support their learning. *Practitioner Research in Higher Education*, 8(1), 41-53.
- Hermerén, G. (1974). Models. I S. Stenlund (Red.), *Logical theory and semantic analysis*. (s. 175-193). Dordrecht-Holland/ Boston-USA: D. Reidel publishind Company.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Hopfenbeck, T. N., Petour, M. T. F., & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44-60.

- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. *Higher education and the lifecourse*, 67–78.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. I D. Boud & N. Falchikov (Red.), *Rethinking assessment in higher education* (s. 101–113). London: Routledge.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Hughes, G. (2014). *Ipsative Assessment: Motivation through marking Progress*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hughes, G., Smith, H., & Brian, C. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularized programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8), 1079-1094.
- Hyatt, D. (2005). Yes, a very good point!': a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, F. (2001). Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16(3), 233-247.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 180-187.
- Ivanič, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. I M. R. Lea & B. Stierer (Red.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. I T. A. Sebeok (Red.), *Style in language*, 350 (s. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- James, R., Krause, K.-L., & Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jolly, B., & Boud, D. (2013). Written feedback. What is it good for and how can we do it well? I D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher education and professional education. Understanding it and doing it well* (s. 104-124). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.

- Karlsen, K. H. (2009). *Et informert, uttrykkelig og frivillig samtykke?* (Essay i PhD-kurs). Institutt for spesialpedagogikk (upublisert).
- Karlsen, K. H. (2011). A systematisation of types of feedback. Similarity and diversity; how can types of feedback, developed and used in empirical studies in the field of higher education, be typified? Foredraget presentert på Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference, 7.-9. desember 2011, Newport, Wales.
- Karlsen, K. H. (2014). Feedback i dans: et kvalitativt studium av mål og kriterier nyttig i danseundervisning i skolens grunnopplæring i kroppsøving og musikk. *Nordic Journal of Dance*, 5, nr. 1, 36-49.
- Karlsen, K. H. (2015). Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 148-164.
- Karlsen, K. H., & Karlsen, J. (2012a). Feedback matters when students are considering what type of learning activities to engage in. Presentert på European Association for Reserach on Learning and Instruction (EARLI), SIG 1: Assessment and Evaluation, 28.-31. august 2012, Brussel, Belgia.
- Karlsen, K. H., & Karlsen, J. (2012b). Students use of feedback in relation to learning objectives and feedback types. Presentert på Nordic educational research association (NERA) Congress, 8.-10. mars 2012, Insitutt for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus universitet, København, Danmark.
- Kjeldsen, J. E. (2006). Tilbakemelding på tekst. I O. Dysthe & A. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master-og doktorgradsnivå* (s. 162-182) . Trondheim: Abstrakt forlag.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 212-218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: Handbook II: *Affective domain*. New York: McKay.
- Krogsmark, T. & Åberg, K. (2007): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lau, A. M. S. (2015). 'Formative good, summative bad?' - A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525.
- Lephalala, M., & Pienaar, C. (2008). An evaluation of markers' commentary on ESL students' argumentative essays in an ODL context. *Language Matters*, 39(1), 66-87.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Mirzaee, A., & Hasrati, M. (2014). The role of written formative feedback in inducing non-formal learning among masters students. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 555-564.
- Mason, J., & Brunning, R. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What three research tell us*. University of Nebraska-Lincoln: Centre of Instructional Innovation.
- McCune, V., & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. *Higher Education*, 49(3), 255-289.
- McGrath, A. L., Taylor, A., & Pychyl, T. A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 2(2). DOI: 10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.5
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 1994. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (s. 50-71). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. I D. Jonassen (Red.), *Handbook of research on educational technology and technology* (s. 745-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morton, J., Storch, N., & Thompson, C. (2014). Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language and Learning*, 8(1). Hentet fra <http://journal.aall.org.au/>.
- Narciss, S. (2004). The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning. *Experimental Psychology*, 51(3), 214-228.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. I D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well* (s. 34-49). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

- 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.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., & Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham, UK: Open University.
- Personopplysningsloven (2000). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Personvern (2011). *Samtykke til handsaming av personopplysningar*. Hentet fra: <https://www.datatilsynet.no/personvern/samtykke/>
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*, Oslo: Universitetsforlag.
- Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. I J.C. Smart & W. G. Tierney (Red.), *Higher education: Handbook of theory and research*, vol. xvii.
- Pitts, S. E. (2005). 'Testing, testing...' How do students use written feedback? *Active learning in higher education*, 6(3), 218-229.
- Postholm, M.B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 89(02), 146-158.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Price, M., O'Donovan, B., & Rust, C. (2007). Putting a social-constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 143-152.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that Effort, But What is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 277-289.
- Price, M., Handley, K., O'Donovan, B., Rust, C., & Millar, J. (2013). Assessment feedback. An Agenda for Change. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (s. 41-53 ). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2010). Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 265-276.
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Richardson, J. T.E., Rivers, B. A., & Whitelock, D. (2015). The role of feedback in the under-attainment of ethnic minority students: evidence from distance education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 557-573.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, S., Leat, D., Wall, K., & Lofthouse, R. (2013). Feedback or feed forward? Supporting Master's students through effective assessment to enhance future learning. I J. Ryan (Red.) *Cross cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education* (s. 53-68). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. I E. Rosch & B. B. Lloyd (Red), *Cognition and categorization* (s. 28-48). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Rowe, A. D., & Wood, L. N. (2008). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3), 78-88.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up Feedback: Teaching Learners to See. I S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students* (54-63). London: Routledge.
- Sadler, D. R. (2014). Learning from Assessment Events: The Role of Goal Knowledge. I C. kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Red.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (152-172). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sadler, R. D. (2015). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.  
doi.org/10.1080/02602938.2015.1064858
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative reserachers*. Los Angeles: Sage.



- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Scott, S. V. (2014). Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 49-57.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Red.) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (s. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally & Co.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Simpson, E. J. (1966). *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain* (Rapport BR-5-0090 1.juli 1965 - 31. mai 1966). Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/>
- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, 45(4), 343-371.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen—en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 97-108.
- St.meld.nr. 27, S. m. n. (2000-20001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(17), 137-146.
- Stiggings, R., & DuFour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessment. *Phi Delta Kappan Magazine*, 90(9), 640-644.
- Studtmann, P. (2007). Aristotle's Categories. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/>.
- Svinhufvud, K., & Vehviläinen, S. (2013). Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. *Text & Talk*, 33(1), 139-166.
- Tang, J., & Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 212-222.
- Tuck, J. (2012). Feedback-giving as social practice: teachers' perspectives on feedback as institutional requirement, work and dialogue. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 209-221.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.

- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.
- Vygotsky, L.S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walker, M. (2013). Feedback and feedforward. Student responses and their implications. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (s. 103-112). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Walker, M. (2015). The quality of written peer feedback on undergraduates' draft answers to an assignment, and the use made of the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 232-247.
- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Weinstein, M. (2006). TAMS Analyzer Anthropology as Cultural Critique in a Digital Age. *Social Science Computer Review*, 24(1), 68-77.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Whitelock, D., Watt, S., Raw, Y., & Moreale, E. (2003). Analysing tutor feedback to students: first steps towards constructing an electronic monitoring system. *Association for Learning Technology Journal*, 11(3), 31-42.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2016). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2015.1130032. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2015.1130032>.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in higher education*, 18(3), 285-297.
- Yang, S.-H. (2016). Conceptualizing effective feedback practice through an online community of inquiry. *Computers & Education*, 94, 162-177. doi:10.1016/j.compedu.2015.10.023
- Yelland, C. (2011). A genre and move analysis of written feedback in higher education. *Language and Literature*, 20(3), 218-235.

# VEDLEGG 1

Koding utført av: \_\_\_\_\_ dato/år: \_\_\_\_\_

1) Kontekst og tilbakemelding	Kode		FORMÅL	TEMP.	Kommentar
	FORM	FOKUS			
<p><u>Kontekst</u>(BA-oppgave)            Veileder oppsummerer det som har blitt snakket om til nå; et møte studentene var på med arbeidsgiver og hvordan det gikk og utkast til design som de har jobbet med, også sier veileder:</p> <p><u>Tilbakemelding:</u>  <i>Skal vi prøve å si noe om den prosessen som da skjer fra nå og litt fremover?</i>  <i>fordi nå finnes det et utgangspunkt definert ut fra det møte og så har dere laget en del utkast,</i>  <i>så det jeg liksom lurer på er, hvordan har dere tenkt fremdriften fra nå av og fremover i tid?</i>            [Samtale 4, fra s. 12 i kodeheftet]</p>					

2) Kontekst og tilbakemelding(BA-opp-gave)	Kode		FOKUS	FORMÅL	TEMP.	Kommentar
	FORM					
<p><u>Kontekst</u> Veileder og studenter diskuterer strategier eller måter som studentene har gått frem på for å komme frem til spørreskjemaet som de har brukt i undersøkelsen sin. Veileder sier:</p>						
<p><u>Tilbakemelding:</u> <i>for dere har brukt den her [måten] når dere laget spørreskjemaene?</i> <i>[En av studentene sier: - ja, i forbindelse med de 10 første spørsmålene]</i></p>						
<p><i>Men da kan dere skrive [i BA-opp-gaven] at for å formulere spørsmålene, subjektive spørsmål som dette her, så har vi tatt og referert til den.</i></p>						
<p>[Samtale 6, fra s. 17 og 18 i kodeheftet]</p>						

3) Kontekst og tilbakemelding (BA-løp, andre klasse)	Kode		FORMÅL	FOKUS	TEMP.	Kommentar
	FORM					
<p><u>Kontekst</u>  Veileder har kalt inn gruppa til et ekstraordinært møte, for gruppen har ikke gjort noe på oppgaven, de møter ikke til fastlagte tider og de ligger langt etter andre grupper. Veileder forteller studentene at de har et alvorlig problem (s. 2), og tar for seg en av av gruppas representanter for en kommentar. Veileder henvender seg her til en student som tydeligvis har vært på ferie uten å ha levert og uten å ha informert gruppen:</p> <p><i>Hva tror du [en tenkt] arbeidsgiver ville sagt hvis du reiste bort uten at du hadde gjort noe? [studenten mumler: nei, det er ikke bra[uklart]]</i></p> <p><i>Det er dårlig oppførsel ovenfor de andre i gruppen din.</i></p> <p><i>Du skulle ha tatt det opp i gruppa</i></p> <p><i>[Samtale 5, s. 3 i kodeheftet]</i></p>						

4) Kontekst og tilbakemelding(BA-oppgave)	Kode		FOKUS	FORMÅL	TEMP.	Kommentar
	FORM					
<p><u>Kontekst</u> Denne BA-gruppen holder på å designe et veterinærbord for hunder. I denne delen av samtalen diskuterer veileder og student en mulig logo for bordet, der studentene har vist frem en skisse. Veilederen ser på skissen, og sier og tegner:</p>						
<p><u>Tilbakemelding:</u> Ja, eller så må dere liksom få inn noe sånt [veileder tegner på skissen av hunden deres, og studentene sier «ja»]  Ja, sånn rett forfra [tegner og tydeliggjør fronten på hunden]  Sånn? Du kan, du kan jo gi den litt sånn? [tegner noe på hundens ansikt, og en student sier «Litt sint?»]  Litt skjegg [Tydeliggjør skjegget på tegningen, og studenten sier «Schnauz..eh».  Riesenschnauzer [tysk hunderase]  [Samtale 2, s. 27 i kodeheftet]</p>						

5) Kontekst og tilbakemelding(BA-oppgave)	Kode		FORMÅL	FOKUS	TEMP.	Kommentar
	FORM					
<p><u>Kontekst</u> Denne tilbakemeldingen gis helt i starten av BA-prosjektet til denne gruppen. Studentene vet ikke helt hva de skal gripe fatt i og hvilken vei de skal gå. De rives mellom det som oppdragsgiver ønsker at de skal få til og deres egne ønsker/muligheter. I denne situasjonen ber veileder studentene sortere og tenke litt gjennom hva som er oppdragsgivers visjoner, målsetningene for studiet og <i>drømmene</i> de har for fremtiden om hvem <i>de</i> ønsker å være som designere, og ut i fra det gjøre noe valg i forhold til det de skal lage. Veileder sier så:</p> <p><u>Tilbakemelding:</u>  <i>Hva skal dere blir når dere blir store, hva skal dere bli gode på?</i>  [Samtale 1, s. 6 i kodeheftet]</p>						

6) Kontekst og tilbakemelding(MA-oppgave)	Kode		FORMÅL	FOKUS	TEMP.	Kommentar
	FORM					
<p><u>Kontekst</u> Konteksten for denne veiledningssamtalen er siste fase i MA-oppgaven rett før studenten skal levere. I denne situasjonen forteller studenten om noe som hun har skrevet i diskusjonskapitlet knyttet til inkremerter, krav og meta-inkremerter. Veileder kommer med korte innspill som «ja» og «ikke sant», og studenten fortsetter og sier: «fordi at du har et funksjonelt krav, også har du også et krav om safety som henger veldig godt sammen med [veileder: og de påvirker hverandre] og hvor det å skille utviklinga av de to der ikke er å anbefale», veileder:</p>						
<p><u>Tilbakemelding:</u>  <i>Så det du foreslår, er at man da heller har litt lengre inkremerter, også at man tar flere krav samtidig, som hører sammen.</i>  [student: ja, nei, det, det jeg snakker om som metainkrement, det er at jeg sier ja, du har inkremerter, de er liksom bestemt... osv...fortsetter å forklare]</p> <p>[Samtale 7, s. 20 i kodeheftet]</p>						



# APPENDIKS 1

APPENDIKS 1: 144 BETEGNELSER PÅ TYPER AV FEEDBACK I 18 ULJKE STUDIER

No.	Reference	Main category	Sub-category
1	Chetwynd and Dobbyn (2011)	Retrospective-on-content	None
2	Chetwynd and Dobbyn (2011)	Retrospective-on-skills	None
3	Chetwynd and Dobbyn (2011)	Future-altering-on-content	None
4	Chetwynd and Dobbyn (2011)	Future-altering-on-skills	None
5	Dannels (2011)	Idémýldring	None
6	Dannels (2011)	Free association	None
7	Dannels (2011)	Concept questions	None
8	Dannels (2011)	Concept interpretation	None
9	Dannels (2011)	Personal response	None
10	Dannels (2011)	Expression of confusion	None
11	Dannels (2011)	Form question	None
12	Dannels (2011)	Recommendation	None
13	Orsmond and Merry (2011)	Identifying errors	None
14	Orsmond and Merry (2011)	Giving praise	None
15	Orsmond and Merry (2011)	Correcting errors	None
16	Orsmond and Merry (2011)	Explaining misunderstandings	None
17	Orsmond and Merry (2011)	Demonstrating correct practice	None
18	Orsmond and Merry (2011)	Engaging students in thinking	None
19	Orsmond and Merry (2011)	Justifying marks	None
20	Orsmond and Merry (2011)	Suggesting approaches to future assignments	None
21	Akcan and Tatar (2010)	The reflective approach	None
22	Akcan and Tatar (2010)	Concrete advice	None
23	Espasa and Meneses (2010)	Information on errors made	None

No.	Reference	Main category	Sub-category
24	Espasa and Meneses (2010)	Information about the correct answer or final solution	None
25	Espasa and Meneses (2010)	Information about guidelines and strategies to improve work	None
26	Espasa and Meneses (2010)	Information about additional resources as an aid to future learning	None
27	Pryor and Crossouard (2010)	Concrete/procedural	None
28	Pryor and Crossouard (2010)	Reflective/ discursive	None
29	Pryor and Crossouard (2010)	Discursive/ existential	None
30	Dannels and Martin (2008)	Judgment	None
31	Dannels and Martin (2008)	Process oriented	None
32	Dannels and Martin (2008)	Idémyldring	None
33	Dannels and Martin (2008)	Interpretation	None
34	Dannels and Martin (2008)	Direct recommendation	None
35	Dannels and Martin (2008)	Investigation	None
36	Dannels and Martin (2008)	Free association	None
37	Dannels and Martin (2008)	Comparison	None
38	Dannels and Martin (2008)	Identity invoking	None
39	Lephalala and Pienaar (2008)	L1, minimal feedback	None
40	Lephalala and Pienaar (2008)	L2, general and non-text specific	None
41	Lephalala and Pienaar (2008)	L3, feedback that focuses on content and organisation	None
42	Kumar & Stracke (2007)	Referential	Editorial
43	Kumar & Stracke (2007)	Referential	Organizational
44	Kumar & Stracke (2007)	Referential	Content
45	Kumar & Stracke (2007)	Directive	Suggestions
46	Kumar & Stracke (2007)	Directive	Question
47	Kumar & Stracke (2007)	Directive	Instruction
48	Kumar & Stracke (2007)	Expressive	Praise
49	Kumar & Stracke (2007)	Expressive	Criticism
50	Kumar & Stracke (2007)	Expressive	Opinion
51	Hyatt (2005)	Phatic feedback	Label None

No.	Reference	Main category	Sub-category
52	Hyatt (2005)	Phatic feedback	Encouragement
53	Hyatt (2005)	Developmental comments	Alternatives
54	Hyatt (2005)	Developmental comments	Future
55	Hyatt (2005)	Developmental comments	Reflective questions
56	Hyatt (2005)	Developmental comments	Informational comment
57	Hyatt (2005)	Structural comments	Discourse level
58	Hyatt (2005)	Structural comments	Sentence level
59	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Punctuation
60	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Lexis
61	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Syntax/word order/grammar
62	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Proofreading/spelling
63	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Referencing/citation etc.
64	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Presentation
65	Hyatt (2005)	Stylistic comments	Register
66	Hyatt (2005)	Content-related comments	Positive evaluation
67	Hyatt (2005)	Content-related comments	Negative evaluation
68	Hyatt (2005)	Content-related comments	Non-evaluative summary
69	Hyatt (2005)	Methodological comments	Approach
70	Hyatt (2005)	Methodological comments	Procedures
71	Hyatt (2005)	Methodological comments	Process
72	Hyatt (2005)	Administrative comments	None
73	Brown and Glover (2006)	Comments on content of student's response	Error/misconception
74	Brown and Glover (2006)	Comments on content of student's response	Omission of relevant material
75	Brown and Glover (2006)	Comments on content of student's response	Irrelevant material included
76	Brown and Glover (2006)	Comments on content of student's response	Tutor clarification of a point Student's clarification of a point requested by tutor
77	Brown and Glover (2006)	Comments on content of student's response	Communication
78	Brown and Glover (2006)	Comments designed to develop student's skills	English usage
79	Brown and Glover (2006)	Comments designed to develop student's skills	English usage

No. Reference	Main category	Sub-category
80	Brown and Glover (2006)	Diagrams or graphs
81	Brown and Glover (2006)	Mathematical
82	Brown and Glover (2006)	Presentation
83	Brown and Glover (2006)	Dialogue with student encouraged
84	Brown and Glover (2006)	Future study/assessment tasks referred to
85	Brown and Glover (2006)	Resource materials referred to
86	Brown and Glover (2006)	Praise for achievement
87	Brown and Glover (2006)	Encouragement about performance
88	Brown and Glover (2006)	Negative words/phrases (e.g. 'you should not/never) used
89	Brown and Glover (2006)	Judgment of student's performance is personal and negative
90	Brown and Glover (2006)	None
91	Brown and Glover (2006)	None
92	Brown and Glover (2006)	None
93	Gardner (2004)	None
94	Gardner (2004)	None
95	Gardner (2004)	None
96	Gardner (2004)	None
97	Gardner (2004)	None
98	Gardner (2004)	None
99	Gardner (2004)	None
100	Gardner (2004)	None
101	Whitelock (2003)	Shows solidarity
102	Whitelock (2003)	Shows tensions release
103	Whitelock (2003)	Shows agreement
104	Whitelock et.al. (2003)	Give suggestion
105	Whitelock et.al. (2003)	Give opinion

No.	Reference	Main category	Sub-category
106	Whitelock et.al. (2003)	Attempted answers	Give information
107	Whitelock et.al. (2003)	Questions	Asks for information
108	Whitelock et.al. (2003)	Questions	Asks for opinion
109	Whitelock et.al. (2003)	Questions	Ask for suggestions
110	Whitelock (2003)	Negative reactions	Shows disagreement
111	Whitelock (2003)	Negative reactions	Shows tension
112	Whitelock (2003)	Negative reactions	Shows antagonism
113	Hyland and Hyland (2001)	Praise	None
114	Hyland and Hyland (2001)	Criticism	None
115	Hyland and Hyland (2001)	Suggestions	None
116	Hyland (2001)	Focus on the product	Content
117	Hyland (2001)	Focus on the product	Organisation
118	Hyland (2001)	Focus on the product	Language accuracy
119	Hyland (2001)	Focus on the product	Presentation
120	Hyland (2001)	Focus on the learning process	Encouragement
121	Hyland (2001)	Focus on the learning process	Reinforcement of learning material
122	Hyland (2001)	Focus on the learning process	Suggestions to improve students' language learning process
123	Ivanič et.al. (2000)	Explain the grades in terms of strengths and weaknesses	None
124	Ivanič et.al. (2000)	Evaluate the match between the student's essay and an 'ideal' answer	None
125	Ivanič et.al. (2000)	Correct or edit the student's work	None
126	Ivanič et.al. (2000)	Engage in dialogue with the student	None
127	Ivanič et.al. (2000)	Give advice which will be useful in writing the next essay	None
128	Ivanič et.al. (2000)	Give advice on rewriting this essay	None
129	Ferris (1997)	Ask for information/question	None
130	Ferris (1997)	Make a request/question	None
131	Ferris (1997)	Make a request/statement	None
132	Ferris (1997)	Make a request/ imperative	None

No. Reference	Main category	Sub-category
133 Ferris (1997)	Give information/question	None
134 Ferris (1997)	Information/ statement	None
135 Ferris (1997)	Make a positive comment/ statement or exclamation	None
136 Ferris (1997)	Make a grammar/mechanics comment/question, statement, or imperative	None
137 Tunstall & Gipps (1996)	Evaluative	Rewarding
138 Tunstall & Gipps (1996)	Evaluative	Punishing
139 Tunstall & Gipps (1996)	Evaluative	Approving
140 Tunstall & Gipps (1996)	Evaluative	Disapproving
141 Tunstall & Gipps (1996)	Descriptive	Specifying attainment
142 Tunstall & Gipps (1996)	Descriptive	Specifying improvement
143 Tunstall & Gipps (1996)	Descriptive	Constructing achievement
144 Tunstall & Gipps (1996)	Descriptive	Constructing the way forward

### EKSEMPEL PÅ SAMTYKKEERKLÆRING (VÅR 2008)

#### INFORMASJON OM SAMTYKKE

Knyttet til «feedback»-studie ved industriell design, våren 2008, i forbindelse med Kristine Høeg Eliassens ph.d.-studium ved Høgskolen i Østfold / Universitetet i Oslo.

*Tittel:*

*Exploring and identifying students use of 'feedback' given by a tutor in higher education*

*Navn og adresse til forsker:*

*Kristine Høeg Eliassen, Ravnåsveien 13 A, 1254 Oslo. Tlf.: 950 52 733*

**Formål og problemformulering:**

*Målet med denne studien er å bidra til kunnskap om hva god mappevurdering kan være i praksis. Jeg ønsker å se nærmere på studentenes bruk av respons (feedback). Respons er viktig for studentenes læring, men læringen følger ikke nødvendigvis proporsjonalt med mengden respons som blir gitt. Hva studentene gjør, og hvordan de bruker responsen er vesentlig. Jeg ønsker å begrepsliggjøre studentenes bruk av respons. For å komme frem til resultater som kan bidra til utvikling av kunnskap om formativ vurdering og studentenes bruk av respons har jeg valgt følgende problemstilling: a) Hvilken type respons får studentene, b) hva gjør studentene med responsen de får og hvordan begrunner de sine valg, c) hva opplever de som nyttig og verdifull respons?*

**Datainnsamlingsmetode**

Det vil bli brukt studentbok/logg, observasjon samt intervju av studentene. Studentloggen vil bli brukt til å samle inn opplysninger om studentenes opplevelse av den feedbacken de får. I studentloggen vil studentene skrive om den feedbacken de har fått, og den gav umiddelbar nytte og om den førte til en forandring i måte å tenke eller jobbe på. Studentloggen foregår på mail under fullt navn. Det vil bli foretatt mellom 15–20 observasjoner. Målet med observasjonene er å finne ut hva lærerne gir feedback på og om dette følges opp i gruppenes arbeid i etterkant. Intervjuene vil skje enten i grupper eller individuelt. Utgangspunktet for intervjuet er studentloggen. Intervjuet vil være en utdypning av informasjonen som er hentet inn gjennom observasjon og logg. Dette innebærer at studentene daglig følger opp loggen og er villig til å skrive loggen under fullt navn. Videre innebærer det at studentene er villige til å la meg observere deres arbeid i prosjektet både i veiledningstidene samt når gruppene jobber alene. Det innebærer også at studentene setter av tid til intervju. I tillegg vil jeg observere lærerne i veiledningssituasjonen. Jeg vurderer å ha et intervju med dem også. Dette innebærer at lærerne er villige til å ha meg inne i veiledningstidene samt at de setter av tid til intervju.

**Bruk av innsamlet data**

Dataene som blir samlet inn gjennom studentbok/logg, observasjon og intervju (av lærere og studenter) vil brukes til å kunne besvare prosjektets problemstilling. Dataene vil bli analysert og presentert i form av en artikkel som planlegges å publiseres i et internasjonalt anerkjent tidsskift.

**Konfidensialitet og oppbevaring**

Studentloggene ligger/lagres på HiØs webmail og jeg er den eneste som har tilgang på mailene. I analysen vil personopplysningene i webmailen aidentifiseres. Observasjons- og intervjumaterialet av studentene og lærere vil aidentifiseres. Dataene vil ikke bli gjenbrukt uten studentenes/lærernes samtykke. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Prosjektet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Prosjektets varighet**

Prosjektet vil vare frem til juni 2008. Dataene vil deretter bli analysert. Ettersom jeg har fødselspermisjon vil dataene først bli analysert våren og høsten 2009. ph.d.-studiet mitt varer frem til våren 2013 (inkludert permisjon). Alle data vil bli anonymisert ett år etter dette. Det vil si våren 2014.

**Frivillig deltakelse**

Deltakelse på dette prosjektet er frivillig og samtykket kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at studenter/lærere må oppgi grunn.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

---

(dato)

(signatur)



## APPENDIKS 3

### Intervjuguide – artikkel 3

#### *INTERVJUGUIDE*

1. Hva tror du veilederne ser etter når de gir dere tilbakemeldinger? Kan du gi noen eksempler på hva du eller dere har fått tilbakemelding på denne våren?
2. Kan du gi noen eksempler på hva eller ulike måter dere har brukt feedbacken på? (søke ny informasjon, organisering av arbeid, forkaste noe, nye ideer, evaluere eget arbeid etc.)
3. Hva synes du det er viktigst å få tilbakemelding på?
  - A) Kan du beskrive en situasjon der du virkelig hadde stor nytte av tilbakemeldingen?
  - B) Kan du si noe om hva det var som gjorde at denne fungerte sånn for deg? (ev. gi eksempel på en episode der feedbacken bidro til læring, refleksjon, motivasjon, selvtillit, forståelse, meta-kognisjon?)
  - C) Har du tenkt noe på hvordan en tilbakemelding må være for at du skal kunne dra nytte av den? (noe med innholdet, tidspunktet, veilederen eller noe knyttet til selve situasjonen rundt veiledningen)
4. Hva kan du selv gjøre i eller etter en veiledning for at du best mulig skal kunne nyttiggjøre deg tilbakemeldingen? (forventning, egenaktivitet/forberedelser, husketeknikker)
  - A) Da jeg leste igjennom loggene deres så jeg at mange studenter mente at det var viktig å jobbe med tilbakemeldingen i etterkant for at den skulle bli meningsfull og nyttig. Hva tenker du om det?
  - B) Bruker du mye tid på tilbakemeldingen i etterkant av veiledningen?
5. Nå har vi snakket om hva du tror veilederne ser etter når de gir dere tilbakemeldinger og hva du opplever som nyttig og god feedback. Hvis du ser tilbake på kurset kunne du kommet med noen eksempler på hva dere har brukt tilbakemeldingene til?
6. Har du noen gang brukt tid på å følge opp en tilbakemelding som du ikke så nytten av der og da? Hvis «ja»: Kan du beskrive situasjonen?
  - A) Hva var det som gjorde at du likevel valgte å følge den opp?
  - B) Hvis du fikk gjøre om på valget du gjorde den gang – ville du i dag brukt tid på å følge den opp?
7. Har du opplevd at ei tilbakemelding som du umiddelbart ikke så nytten av viste seg å være nyttig på lang sikt?
8. Tilbakemeldingene dere får ser ikke alltid ut til å bli brukt noe særlig.
  - A) Kan du gi et eksempel på ei lite brukelig tilbakemelding som du har fått?

- B) Kan du fortelle litt om hva som gjorde at du ikke kunne bruke den?
  - C) Hvis vi tenker «worst-case», hvordan ser den verst tenkelige tilbakemeldingen som du kan få ut?
  - D) I hvilken grad kjenner du deg igjen i utsagnet: «Det kan være vanskelig å være åpen og ta imot tilbakemeldinger som er utfordrende».
9. Har du noen gang opplevd en tilbakemelding fra veileder som ubehagelig? (at du har vært sterkt uenig eller blitt såret). Hvis «ja», kan du fortelle litt mer om dette?
10. Har du opplevd at noen av dine medstudenter har fortalt deg at en tilbakemelding de har fått har vært spesielt nyttig/god/ubrukelig/provoserende/snill/overfladisk? Hvis «ja», kan du fortelle litt om det?
11. Når studentene får tilbakemelding mens de holder på å lærer seg noe nytt, er hensikten å bidra aktivt til studentens læringsprosess. Da er det viktig at studentene tør å vise frem også det man foreløpig ikke får til. På eksamen derimot, skal man vise hvor god man er blitt, man skal bli sjekket, godkjent og karaktersatt. Da er det ikke lurt å vise frem det man ikke kan eller ikke er god til.
- A) Synes du det er helt greit, eller er du redd for at noe «dumt» du gjør eller sier i veiledningssituasjonen skal få negative konsekvenser for karakteren du får?
12. Hvor god sammenheng tenker (tror) du at det er mellom tilbakemeldingene dere får i veiledningen nå og det som blir vurdert til eksamen?
13. Fra litteraturen kan det se ut som om studenter bare bruker de tilbakemeldingene som de tror er direkte relevante til eksamen.
- A) I hvilken grad gjelder dette for deg?
  - B) Hva tror du gjelder for de andre på gruppa de eller i klassen din?
14. I høst fortalte dere meg da jeg oppsummerte spørreundersøkelsen at dere følte at de muntlige samtaler/ tilbakemeldingene var gull verd, og at det var denne formen for tilbakemelding dere lærte mest av. Er du fortsatt enig i dette?

**EVENTUELT:**

15. Hvor viktig er veiledningen for læringsmiljøet på studiet ditt?
16. Hva synes du om hyppigheten på veiledningsmøtene? (ofte nok / for mye)

## INTERVJU OM FEEDBACK

*Gjennom loggene dere har skrevet og det jeg selv har observert har jeg forsøkt å sette meg inn i hvordan veiledningen foregår her. Nå ønsker jeg å få utdypet noe av det som har kommet fram, samtidig som jeg vil prøve å få frem noen nye perspektiver. Intervjuet vil i hovedsak ta for seg fire tema: 1) Typer av feedback dere har fått 2) Nytte og bruk av feedback 3) Nytte og eksamen og til sist 4) Læring. Jeg vil først og fremst ha fokus på den feedbacken dere har fått fra veilederen deres på IT. Jeg er interessert i at hver enkelt student skal svare ut fra hva du selv synes uten å skjele til hva du kan tenke deg at andre studenter måtte mene.*

## TEMAENE I INTERVJUET

**Typer av feedback**

feedback.

Jeg ønsker her en liten samtale om innholdet i feedbacken. Kanskje kan du komme med noen eksempler på feedback som du har fått i vår? Jeg er også interessert i høre litt om hva du tror veilederne ser (eller er opptatt) av når de gir dere

**Nytte og bruk**

vi både snakker litt om hvordan feedbacken må være for at du best mulig skal kunne dra nytte av den og hva du på din side kan gjøre (for å få best mulig utbytte). Under dette tema vil jeg også at vi diskutere 'nyttan av feedback over tid'. Har du f.eks. fått noe feedback som du der og da ikke så nytten av, men som viste seg å være nyttig på sikt? Til sist ønsker jeg å rette fokus mot 'dårlig' feedback. Feedback som du opplever har vært ubrukkelig, lite konstruktiv, kanskje til og med ubehagelig.

**Nytte og eksamen**

Rapportinnlevering og eksamensdagene nærmer seg. Under dette tema ønsker jeg at vi knytter veiledningssituasjonen til eksamen/ eksamenskarakteren. Jeg er nysgjerrig på deres oppfatning av sammenhengen mellom feedbacken dere får og det som faktisk vurderes til eksamen. Jeg lurer også på i hvilken grad du er redd for at noe "dumt" du sier eller gjør i veiledningen skal få negative konsekvenser for eksamenskarakteren din?

**Læring**

Vi avrunder med en liten diskusjon omkring de ulike formene for feedback. Jeg ønsker her at vi setter den "muntlige formen i grupper" ("veiledningsmøtene" deres, som dere har denne våren) opp mot andre former som f.eks. skriftlig individuell feedback. Hvilken form foretrekker du?

Hilsen Kristine ☺



## **DEL 2: ARTIKLENE**

**Artikkel 1:** Conceptualising a Model of Feedback in Higher Education.....136

**Artikkel 2:** Veiledningssamtaler i høyere utdanning. Utprøving av en modell til bruk  
i forskning på tilbakemeldinger.....153

**Artikkel 3:** Trusting the bald professor? An study of bachelor students' perceptions of  
verbal feedback in group supervision .....179













# Veiledningssamtaler i høyere utdanning: Utprøving av en modell til bruk i forskning på tilbakemeldinger

**Sammendrag:** Tilbakemeldinger er sentralt for pedagogiske prosesser i høyere utdanning og er en viktig komponent i vurdering med hensyn på læring. Imidlertid dokumenterer en rekke studier at studenter ikke er helt fornøyde med kvaliteten på tilbakemeldingene fra sine veiledere (se f.eks. Damen, Keller, Hamberg, & Bakken, 2016), og at de ikke brukes godt nok for læringsfremmende formål (Jonsson, 2013). For å forbedre kvaliteten på vurderingsprosessen, er det behov for mer kunnskap om tilbakemeldingene som veileder gir. Klassifiseringer er et nyttig verktøy for å beskrive tilbakemeldinger, hvis de evner å fange inn kompleksiteten av fenomenet. Tilbakemeldinger har imidlertid gjerne blitt kategorisert med endimensjonale og relativt rigide systemer. Dette er foreslått løst i en klassifiseringsmodell som består av et fleksibelt og multi-dimensionalt system, utviklet i en tidligere studie av Forfatter (2015). Denne artikkelen presenterer og drøfter resultatene fra en utprøving av denne modellen brukt som kodeverktøy i forskning, med utgangspunkt syv veiledningssamtaler som utgjør det empirisk materiale. Utprøvingen inkluderer en foreløpig sjekk av koderelibilitet. Konklusjonen i artikkelen er at modellen synes å være et egnet verktøy til å beskrive tilbakemeldinger, og at den dermed kan gi et bedre grunnlag for refleksjon over og endring av tilbakemeldingspraksis.

**Abstract:** Feedback is central to educational processes in higher education and constitutes the main component of assessment with regard to the learning. However, as documented in a series of studies; even if students appreciate getting feedback, they are more reserved when it comes to the quality of the feedback they receive from teachers and supervisors (Damen, Keller, Hamberg, & Bakken, 2016). To improve the quality of the practice, we need to know more about the feedback that students receive. Classifications are useful tools to describe feedback, if they manage to capture the complexity of the phenomenon. However, feedback is often categorized with one-dimensional, relatively rigid systems that only embrace a few features. This study makes use of a multi-dimensional classification system, developed in a previous study by the Author (2015). This article presents and discusses results of a test of this model used as a coding tool for data from an empirical material consisting of seven feedback situations. The test includes a preliminary check of coder reliability. The article concludes that the model seems to be a suitable tool for description of feedback practices, and that it may give an improved basis for reflection on and improvement of feedback practice.

**Nøkkelord:** typer av tilbakemeldinger (feedback); klassifiserings skjema; koding; reliabilitetskontroll; veiledning; formativ vurdering.

## Innledning

Tilbakemeldinger oppfattes i forskningen på formativ vurdering som den viktigste komponenten i vurderingsprosessen for å styrke studentenes fremtidige læring (se f.eks. Black & Wiliam, 1998; 2009; Hattie & Timperley, 2007). Med utgangspunkt i Ramaprasad (1983, s. 4) definerer Sadler (1989) tilbakemeldinger som «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» (s. 120). Et viktig poeng i følge Sadler (1989) at vurderingen først blir formativ når tilbakemeldingen påvirker studentenes læringsprosess (s. 121), og på den måten er formativ vurdering sentralt for pedagogisk praksis (Black & Wiliam, 2006, s. 100). Tettere oppfølging med gode tilbakemeldinger (feedback) til den enkelte student, er derfor et viktig mål i den norske kvalitetsreformen for høyere utdanning (St.meld.nr. 27, 2000-2001).

Selv om nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at studenter generelt synes å sette pris på tilbakemeldingene som de får, kommer det også frem at de ikke er helt tilfredse med kvaliteten på tilbakemeldingene (se, f.eks. Damen mfl., 2016; Hamberg, Damen, & Bakken, 2015; HEFCE, 2010; James, Krause, & Jennings, 2010; Michelsen & Aamodt, 2007). Dette kan enten forstås som et uttrykk for at studentene ikke fullt ut greier å forstå og dra nytte av tilbakemeldingene (Jonsson, 2013; Winstone, Nash, Rowntree, & Parker, 2016), og/eller som et uttrykk for at lærerne ikke gir gode nok tilbakemeldinger. Mulige årsaker til det siste kan være økt arbeidsbyrde og tidspress som resultat av økte klassestørrelser (Donovan, 2014; Hounsell, Slowey & Watson, 2003), at det er krevende å gjennomføre lengre feedback-løp på grunn av modularisering (Gibbs, 2006; Hounsell, 2007; Robson, Leat, Wall, & Lofthouse, 2013), eller usikkerhet knyttet til hvordan gode tilbakemeldinger skal gis.

For å forbedre kvaliteten på praksisen med å gi tilbakemeldinger, er det behov for å utvikle gode pedagogiske begreper og teori. Pedagogisk teori kan ikke endre eller styre praksis, men pedagogisk teori kan, i følge Kvernbekk (2001), gjøre en veileder i stand til å se og forstå «mer av hva som foregår, på en helt annen måte» (s.19). Det finnes ulike typer teorier, deriblant klassifiseringer. En klassifisering ordner et fenomen gjennom en systematisk vurdering av egenskaper og sammenhenger ut fra likhet og forskjeller. På feltet innen høyere utdanning finnes det en rekke studier som klassifiserer tilbakemeldinger i ulike typer (se f.eks., Basturkmen, East & Bitchener; 2014; Brown & Glover, 2006; Hamer, Purchase, Luxton-Reilly, & Denny, 2015; Hyatt, 2005; Ivanič, Clark, & Rimmershaw, 2000). I denne forskningen er tilbakemeldinger blitt kategorisert ved hjelp av relativt rigide, endimensjonale systemer basert på vurdering av noen få egenskaper knyttet til måter veiledere formulerer og uttrykker tilbakemeldingene sine på, i form av for eksempel vurderinger, råd, forklaringer og korreksjoner.

Med utgangspunkt i en systematisk gjennomgang av egenskaper og kategorier beskrevet i litteraturen, har jeg i en tidligere artikkel (Forfatter, 2015) utviklet en modell som ordner 17 egenskaper ved tilbakemeldinger i et multi-dimensjonalt system (s. 150). Modellen beskriver fire hovedkategorier eller aspekter: form, fokus, formål og tidsretning, og uttrykker ved dette flere egenskaper og typer tilbakemeldinger, enn det som har vært foreslått i tidligere klassifiseringer. Fordelene er blant annet knyttet til fleksibilitet, representativitet, og at den har en struktur som gjør at den lett kan utvides eller innskrenkes i henhold til forskningskonteksten (Forfatter, 2015). Modellen heretter, omtalt som PLUS-modellen<sup>1</sup>, og resonnementsrekkene er grundig omtalt i en annen publikasjon (Forfatter, 2015). Målet med denne artikkelen er å *prøve ut* denne modellen på et empirisk material som består av syv samtaler gjennomført i forbindelse med prosjektveiledning, og deretter drøfte hvor godt den beskriver de muntlige tilbakemeldingene fra veileder.

---

<sup>1</sup> Grunnen til dette er at, i) den er mer «dekkende» enn tidligere klassifiseringer, og ii) har en fleksibilitet som muliggjør både vertikale og horisontaltale utvidelser, i henhold til aspekter og egenskaper, avhengig av kontekst.

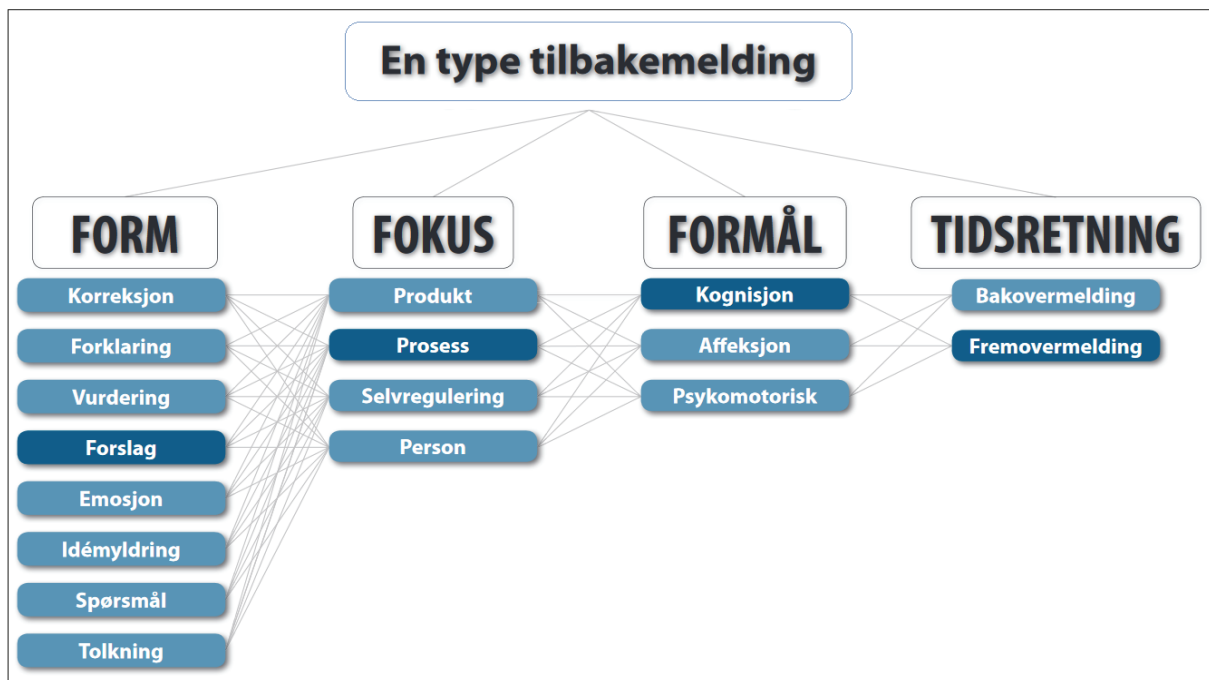
I utprøvingen brukes PLUS-modellen på tre ulike måter i deskriptiv koding av veileders tilbakemelding. Utprøvingen omfatter for det første bruk av modellen til å kode de enkelte utsagnene i veilederens tilbakemelding i de transkriberte samtale. Videre utarbeides veiledningsprofiler som har til hensikt å vise hva som er typiske tilbakemeldinger i en hel veiledningssamtale. Dette gjøres ved å telle opp ulike typer enkeltutsagn kodet i den transkriberte samtalen for å kunne gi en helhetlig oppsummering av tilbakemeldingene fra veileder. I tillegg studeres sekvenser av enkeltutsagn for å kartlegge hvordan utsagnene følger på hverandre i tid, og danner kjeder av tilbakemeldinger. Ett og samme enkeltutsagn vil kunne oppfattes ulikt av studenter avhengig av hvilken sammenheng den fremkommer i. Muligheten til å studere sekvenser av tilbakemeldinger er også viktig for forståelsen av dialogen mellom veileder og student. Hvis PLUS-modellen gjennom denne utprøvingen viser seg å være et nyttig kodeverktøy, har den potensiale i seg til å kunne utgjøre et godt bidrag til arbeidet med å utvikle en styrket forståelse av praksisen med tilbakemeldinger i høyere utdanning. På bakgrunn av dette er følgende to forskningsspørsmål formulert:

- i) Hvor egnet er PLUS-modellen som verktøy i koding av muntlige tilbakemeldinger for å identifisere enkelttyper av tilbakemeldinger, utarbeide veiledningsprofiler og kartlegge sekvenser av tilbakemeldinger?
- ii) Hvor reliabel er PLUS-modellen brukt som kodeverktøy i analyse av muntlige tilbakemeldinger i forbindelse med prosjektveiledning i høyere utdanning?

Artikkelen er organisert i fem deler. Etter presentasjonen av PLUS-modellen i del 1, beskrives datagrunnlaget for denne utprøvingen, og prinsippene for koding og analyse av data ved hjelp av denne modellen i del 2. I denne delen defineres tilbakemeldingene fra veileder på utsagnsnivå. Det betyr at hvert utsagn utgjør en *type tilbakemelding* som kodes med PLUS-modellen. I del 3 beskrives tre ulike måter modellen kan brukes på i deskriptiv koding av tilbakemeldinger; klassifisering av enkeltutsagn (typer), utarbeiding av profiler og kartlegging av sekvenser av tilbakemeldinger. Her omtales også en foreløpig sjekk av koderelibilitet. Det vil si i hvilken grad faglig kompetente kodere som ikke har hatt noe med utviklingen av modellen å gjøre, koder i samsvar med forsker som har utviklet modellen. Etter drøfting av PLUS-modellens sterke og svake sider, konkluderer del 5 med om modellen kan være et potent egnet, reliabelt og rimelig presist kodeverktøy i forskning på tilbakemeldinger innen høyere utdanning.

### *Presentasjon av PLUS-modellen for koding av tilbakemeldinger*

PLUS-modellen ble utviklet for å imøtekomme et behov for bedre pedagogiske begreper, på grunnlag av tidligere klassifiseringer. Modellen uttrykker et flerdimensjonalt og fleksibelt system, som gjør den til et alternativt rammeverk for koding av muntlige tilbakemeldinger. I dette avsnittet gis det en kort presentasjon av modellens fire aspekter og relasjonen mellom dem, som er utgangspunktet for utprøvingen som er fokusert i studien. For en grundigere argumentasjon for utviklingen av modellen, se Forfatter (2015). PLUS-modellen uttrykker fire aspekter ved en type tilbakemeldinger; form, fokus, formål og tidsretning. Hvert aspekt er definert med 2-8 egenskaper eller kategorier (figur 1). Det gir 192 ( $8 \times 4 \times 3 \times 2$ ) mulige kombinasjoner av de fire aspektene. En slik kombinasjon kalles et *mønster*. Det kan for eksempel være 'forslag / prosess / kognisjon / fremover' (markert i figur 1), som uttrykker tilbakemeldinger gitt i form av forslag, der veileder ønsker å fremme en intellektuell og/eller kunnskapsmessig forståelse av en prosess som kan være viktig for utførelsen av et fremtidig arbeid. Andre eksempler på mønstre kan være 'korreksjon / produkt / kognisjon / bakover' eller 'vurdering / person / affeksjon / bakover'. Modellen og dens fire aspekter fremgår av figur 1.



**Figur 1:** PLUS-modell for koding av tilbakemeldinger

Den første kolonnen i figur 1 beskriver PLUS-modellens første aspekt, tilbakemeldingens *form*, definert med åtte egenskaper eller koder (korreksjon t.o.m. tolkning). De neste kolonnene uttrykker PLUS-modellens tre siste aspekter, hvor tilbakemeldingens *fokus* er definert med fire koder (produkt t.o.m. person), tilbakemeldingens *formål* med tre koder (kognisjon, affeksjon og psykomotorisk) og *tidsretning* med to koder (bakovermelding og fremovermelding).

### Tilbakemeldingens form

Tilbakemeldingens form betegner åtte ulike måter veiledere formulerer, uttrykker og leverer tilbakemeldingene sine på. I PLUS-modellen er tilbakemeldingene representert med følgende koder: korreksjon, forklaring, vurdering, forslag, emosjonelt ladet kommentar (uttrykt som `emosjon` i figur 1), idémyldring, spørsmål og tolkning (se figur 1, kolonne 1). Disse kodene fremkom gjennom et omfattende systemiseringsarbeid med utgangspunkt i Rosch (1978) sin teori om klassifisering ved hjelp av prototyper. Systematiseringen ble gjennomført på bakgrunn av 144 betegnelser for typer tilbakemeldinger foreslått i 18 empiriske studier innen høyere utdanning. Kort forklart definerer *korreksjoner* gjennom sin instruerende form tilbakemeldinger som sikter mot å identifisere og/eller rette opp feil og mangler. Gjennom eksempler, definisjoner, analogier og konklusjoner, forsøker *forklaringer* å gjøre noe tydelig og forståelig. *Vurderinger* definerer tilbakemeldinger hvis hensikt er å sette verdi på noe eller vurdere kvalitet. Mens hint og råd brukes når en idé eller et tiltak til endringer *foreslås*, definerer *idémyldring* flere påfølgende og spontane forslag. *Følelsesladede* kommentarer definerer utbrudd i form av ros, komplimenter og/eller misnøye og skuffelser *Spørsmål* innebærer i hovedsak å spørre i form av åpne og ikke-retoriske tilbakemeldinger, mens personlige meninger og perspektiver formidles gjennom *tolkninger*.

### Tilbakemeldingens fokus

Det andre aspektet i PLUS-modellen, tilbakemeldingens fokus, handler om hva som står i sentrum av veileders oppmerksomhet. Det kan være metodene eller teknikkene som brukes i et studentarbeid, konseptene som defineres innledningsvis i et essay, eller en students evne til å regulere arbeidet sitt. PLUS-modellen klassifiserer fire ulike fokus: produkt, prosess,

selvregulering og person (figur 1, kolonne 2). I likhet med andre studier på feltet (de Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans, & Pilot, 2013; Jolly & Boud, 2013; Orsmond mfl., 2013; Yang & Carless, 2013) benyttes Hattie og Timperleys (2007) definisjoner av de fire fokusområdene. Mens tilbakemeldinger på *produkt* fokuserer på oppgaven eller arbeidet som studenten holder på med eller skal ta fatt på, omhandler *prosessorienterte* tilbakemeldinger, selve prosessen som brukes for å fullføre arbeidet eller lage produktet (s. 90). Tilbakemeldinger i form av *selvregulering* fokuserer på studentens evne til egenvurdering, og involverer ifølge Hattie og Timperley (2007) «an interplay between commitment, control, and confidence. It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal» (s. 93). Tilbakemeldinger kan til sist være *personlige*, i den forstand at de er rettet mot studenten `selv` (s. 90). Tilfeller av personlig feedback kan i følge Hattie og Timperley (2007) være når en veileder for eksempel sier «du er en god student» eller «Det der, det er et intelligent svar, bra jobba» (s. 90).

### Tilbakemeldingens formål

Det tredje aspektet i PLUS-modellen, tilbakemeldingens formål, handler om de tiltenkte målene studentene skal nå etter endt læringsprosess. Det kan for eksempel være: oppfatte det vakre i en skulptur, danse en selvkomponert dans, handle etter gjeldende profesjonsetiske retningslinjer, kjenne til lovverket som for eksempel styrer en virksomhet, kjenne mestring, og mestringsfølelse og økt motivasjon. Modellen klassifiserer tre ulike formål: Det kognitive, det affektive og det psykomotoriske (figur 1, kolonne 3). Etablerte klassifiseringer av læringsmål ble brukt til å definere kodene (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964; Simpson, 1966). Det *kognitive* domenet retter seg mot å utvikle studentene intellektuelt og kunnskapsmessig (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002). Det *affektive* domenet retter seg mot å stimulere og utfordre studentenes følelser, holdninger og verdier (Krathwohl mfl., 1964). Det *psykomotoriske* domenet retter seg mot utvikling av studentenes motoriske ferdigheter (Simpson, 1966).

### Tilbakemeldingens tidsretning

Det siste aspektet i PLUS-modellen, tilbakemeldingens tidsretning, betegner tidsaspektet i forholdet mellom tilbakemeldingen og det den omhandler. I den engelskspråklige litteraturen brukes varianter av begrepene `feed-back` og `feed-forward` (se f.eks. Higgins, Hartley, & Skelton, 2001; Nicol, 2010; Sadler, 2010; Walker, 2013) – en inndeling som PLUS-modellen også benytter seg av ved hjelp av de norske begrepene `bakovermelding` og `fremovermelding` (figur 1, kolonne 4). *Bakovermeldinger*, definert med referanse til Walker (2013), er kommentarer som gis til noe studenten allerede har gjennomført. Formålet med denne tidsretningen er å lukke retrospektive gap. *Fremovermeldinger* er generelle kommentarer gitt til noe studentene skal gjøre med målsetning om å lukke prospektive gap (s. 107).

## Utprøving av PLUS-modellen i koding av tilbakemeldinger

Datamaterialet som modellen prøves ut på i denne studien består av transkriberte lydopptak av sju veiledningssamtaler gjennomført i forbindelse med prosjektveiledning innen design- og informasjonsteknologifag. Data ble samlet inn i forbindelse med et omfattende feltstudium gjennomført som del av et strategisk høgskoleprosjekt om vurderingsordninger i høyere utdanning, finansiert av Norges forskningsråd<sup>2</sup> (Hammersley & Atkinson, 2007). I dette prosjektet ble lydopptakene brukt som hjelpemiddel, støtte og supplement til feltnotatene i forbindelse med innhenting av informasjon fra observasjonene. De ovennevnte feltnotatene

---

<sup>2</sup>Norgesforskningsråd, innvilgningsnummer xxxx.

inngår ikke i datagrunnlaget for denne artikkelen, på grunn av at formålet i denne sammenhengen er utprøving av en modell. De syv samtaler ble valgt ut for å få frem størst mulig variasjon i modellens koder (utdypes under). Avsnittet starter med en beskrivelse av de syv samtaler brukt som eksempeldata i utprøvingen av PLUS-modellen. Samtalene eller dataene omtales som 'eksempeldata' for å presisere artikkelens formål, en metodisk utprøving og drøfting av PLUS-modellen nytteverdi i koding av muntlig feedback. Sist i avsnittet redegjøres det for metodene som er brukt i utprøvningsarbeidet, beskrevet som tre faser: forberedelse, analyse og gjennomføring av reliabilitetstest.

### *Eksempeldata brukt i utprøving av modellen*

Det empiriske materialet som PLUS-modellen prøves ut på, består av sju veiledningssamtaler innen design- og informasjonsteknologifag. Samtalene ble gjennomført av tre veiledere og deres studentgrupper på ulike utdanningsnivåer, ved en høyskole i Norge. Samtalene berørte en rekke faglige og personlige temaer relatert til studentenes arbeid, for eksempel en designbeslutning, valg av en prosess, utforming av en logo, konflikt i ei gruppe eller et møte studenter skulle gjennomføre med eksterne arbeidsgivere o.l. Samtalene varierte fra 27 minutter til én time og 40 minutter. Alle veiledere og studenter i undersøkelsen hadde gitt et informert, uttrykkelig og frivillig samtykke til datainnsamlingen. Det kan også nevnes at studien ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)<sup>3</sup> og vurdert tilfredsstillende i henhold til kravene i personopplysningsloven (§ 3).

For å få frem variasjoner i koder og mønstre, ble samtaler valgt ut i fra likheter og forskjeller innenfor studentgrupper/fagtilhørighet, utdanningsnivå, studieførløp og variasjon over tid. Tabell 1 gir en oversikt over de syv samtaler, hvor rad 1 og 2 identifiserer studentgrupper (seks totalt) og veiledere (tre totalt) som gjennomfører samtaler. «Tidspunktet» for samtalen gjengis i rad 3, informasjon som var særlig relevant for utprøving av PLUS-modellen i utarbeidingen av veiledningsprofiler (blir utdypet). Til sist beskrives «utdanningsnivået» og informantenes «fagtilhørighet» i rad 4 og 5.

**TABELL 1: OVERSIKT OVER EKSEMPELDATA BRUKT I UTPRØVINGEN**

Rad	Veiledningssamtale:	1	2	3	4	5	6	7
1	Studentgruppe	1	1	2	3	4	5	6
2	Veileder	1	1	1	2	2	3	3
3	Tidspunkt	29.2.	11.4.	18.4.	2.2.	12.2.	3.4.	3.2.
4	Utdanningsnivå	3kl./BA <sup>4</sup>	3kl./BA	3kl./BA	3kl./BA	2.kl	3kl./BA	MA
5	Fagtilhørighet	D <sup>5</sup>	D	D	IT	IT	IT	IT

De tre første veiledningssamtaler (tabell 1), ble gjennomført av to ulike studentgrupper (studentgruppe, 1 og 2) som arbeidet med bacheloroppgaver i designfag, i dialog med den samme veilederen (1). Samtale 1 og 2 inkluderte derfor samme studentgruppe (1) og veileder (1), men i dialoger gjennomført på to ulike tidspunkt i prosessen (tidlig og sent), se rad 3. Dette muliggjorde koding av tilbakemeldinger, gitt av samme veileder, til ulike studentgrupper innenfor samme fag og på samme studienivå (samtale 1 og 3), men i ulike faser av prosjektet (samtale 1 og 2). De fire siste samtaler involverte to ulike veiledere (rad, 3, veileder 2-3), også i dialog med hver sine studentgrupper som arbeidet med BA-oppgaven (tabell 1, samtale 4 og 6), men innrettet mot et bachelorprogram innen informasjonsteknologifag (IT). Jeg kunne derfor

<sup>3</sup> NSDs prosjektnummer: 18569 og 21630.

<sup>4</sup> BA er forkortelse for bacheloroppgave.

<sup>5</sup> «D» for bachelorprogram i design, og «IT» for bachelorprogram innen informasjonsteknologi.



kode tilbakemeldinger gitt av ulike veiledere til studenter på samme utdanningsnivå som skulle løse samme type oppgaver (BA-oppg.) innenfor ulike fagfelt (tabell 1, samtale 1, 2, 3 sammenliknet med samtale 4 og 6) og innenfor samme fagfelt (samtale 4 og 6). Veileder 2 ble også observert i samtaler med andreårsstudenter på BA-nivå (samtale 5). For å prøve ut modellen som kodeverktøy på ulike utdanningsnivå, ble i tillegg veileder 3 observert i en samtale med en masterstudent (samtale 7).

### *Koding og analyse av eksempeldata*

I arbeidet med å kode og analysere materialet tok jeg utgangspunkt i Creswells (2014) overordnede rammeverk for kvalitativ analyse. Arbeidet ble delt inn i tre faser; forberedelse, analyse og reliabilitetskontroll. Først ble lydopptak av de muntlige veiledningssamtalene transkribert til skriftlig tekst, som innebærer en abstraksjon av muntlig språk for å formidle dens mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Så ble den transkriberte teksten ordnet i et hensiktsmessig kodehefte, som dannet utgangspunktet for analysen. Til slutt kodet noen andre kodere noen teksteksempler for å teste reliabiliteten til modellens koder.

#### **Forberedelse**

Samtalene ble transkribert av en erfaren transkriptør etter klare prosedyreinstruksjoner. For å sikre god kvalitet og troverdighet, foretok jeg en kontroll ved å sammenlikne den muntlige samtalen med den skrevne teksten for å få til presise transkripsjoner og en så nøyaktig koding av eksempeldata som mulig. Tegn, pauser, latter, tonefall og alt annet som er viktig for dialogen, ble derfor notert i teksten, for eksempel ble latter markert med 'he-he' og pauser ble markert [pauser]. Videre ble den transkriberte samtalen organisert og klargjort for analyse ved hjelp av et strukturert kodehefte. Den transkriberte teksten ble kopiert liggende på venstre side med kodeskjemaet på høyre side. Skjemaet besto av fire hovedkolonner, én for hvert av de fire aspektene i modellen (form, fokus, formål og tidsretning), med en underkolonne for hver kode. I tillegg var det en ekstra kolonne i skjemaet der jeg kunne notere mine refleksjoner underveis i prosessen (se appendiks A). Avhengig av samtalens varighet besto kodeheftene av mellom 20 og 60 doble sider.

Et av de viktigste valgene i denne fasen av studien, var å bestemme analyseenheten. Analyseenheten vil kunne variere avhengig av formålet med undersøkelsen (Druckman, 2005), men forskeren må være «reasonably clear about what constitutes a unit of analysis» (Miles og Huberman, 1994, s. 65). Veileders uttalelser i eksempeldataene hadde varierende lengde og kunne bestå av påfølgende like eller ulike typer tilbakemeldinger. Basert på en rekke utprøvinger, valgte jeg til sist å kode på utsagnsnivå, hvor formen på tilbakemeldingen (aspekt 1), bestemte og avgrenset utsagnet. Det vil si at når veileder i en uttalelse gikk fra å gi en korreksjon til å stille et spørsmål, ble dette kodet og talt som to ulike enheter eller utsagn, uttrykt av to mønstre; én med 'korreksjon', og én med 'spørsmål'. Følgende kan brukes som illustrasjon,

[...] Ellers så er det bra, du har fått med alt som skal være med [1], men jeg synes ikke du behøver så mange avsnitt [2]

Uttalelsen består av to utsagn kodet med to ulike mønstre og telles som to enheter. Den starter med en vurdering av noe studenten har skrevet [1], kodet 'vurdering / produkt / kognisjon / bakover', og avrundes med et forslag til endringer som studenten kan gjøre [2], kodet 'forslag / produkt / kognisjon / fremover'. Det første utsagnet retter seg mot noe studenten har gjort (bakovermelding), mens den andre setningen peker fremover i tid (fremovermelding) mot noe studenten kan endre for å forbedre teksten. Denne måten å kode og telle utsagn på gjaldt også for påfølgende gjentatte mønstre. Et unntak var formen 'idémyldring', som består av tre eller

flere påfølgende forslag (jf. Forfatter, 2015). De fleste utsagnene (analyseenheter) i denne studien viste seg å være én enkelt setning på i gjennomsnitt av mellom ti og 40 ord.

## Analyse

I analysen ble alt materialet kodet ved hjelp av kodeheftet. For å få best mulig oversikt over utvikling og rekkefølge av mønstre over tid i samtaler, ble det gjort bruk av manuell koding (håndkoding) og ikke databasert koding. Håndkoding gir bedre kontroll over (eller «føling» med) avgjørelsene som tas i hvert enkelt ledd i kodeprosessen, og jeg vurderte dette som viktig i en utprøvningsfase av en modell for koding. For å sikre konsistens ble all koding gjennomført i løpet av to uker. I de sju samtaler ble det registrert til sammen 926 utsagn eller kodeenheter. Usikkerhet og begrunnelser for kodevalg ble markert i kodeheftet. I åtte tilfeller fikk utsagn doble koder, f.eks. ved at de ble kodet både som spørsmål og som tolkning. I tvilstilfeller markertes usikkerhet og begrunnelser for kodevalg i kodeheftet. Underveis i kodingen var det viktig å ha tilgang til lydopptakene, for å kunne høre gjennom samtaler en ekstra gang ved tvilstilfeller. Tonefall og pauser har mye å si i muntlig tale, spesielt for tolkningen av tilbakemeldingens form. Tonefallet kan for eksempel avgjøre om setningen er ment som et spørsmål eller en korreksjon. Tabell 2 gir to eksempler på uttalelser kodet ved hjelp av PLUS-modellen. Første kolonne i tabellen viser konteksten for uttalelsene, det vil si den sammenhengen som veilederens tilbakemelding fremkommer i gjennom veiledningssamtalen. Tabellen gjengir to uttalelser (kolonne 2). Uttalelsene ble delt inn i seks utsagn totalt, beskrevet i kolonne 3. Mønsteret utsagnene ble kodet med gjengis i de fire siste kolonnene i tabellen.

Konteksten for den første uttalelsen, var oppstarten på en samtale hvor veileder innkalte studentgruppen til et oppvaskmøte der studentene, en for en, fikk krass kritikk for sin egen oppførsel i gruppen. Veileder kom med følgende uttalelse til en av studentene,

Hva tror du [en tenkt] arbeidsgiver ville sagt hvis du reiste bort uten at du hadde gjort noe? [1].  
Det er dårlig oppførsel ovenfor de andre i gruppen din [2]. Du skulle ha tatt det opp i gruppen [3].

I denne uttalelsen gikk veileder fra et spørrende utsagn [1], til et vurderende utsagn [2] til å gi en korreksjon [3], se tabell 2 (utsagn 1-3). Avgrenset av endringen i det første aspektet i PLUS-modellen, tilbakemeldingens form, ble uttalelsen delt i tre enheter for koding; én for 'spørsmålet', én for 'vurderingen' og én for 'korreksjonen'. I utsagnet innrettes spørsmålet mot studenten selv, mot vedkommendes personlige holdninger og verdier i forbindelse med en uannonisert reise studenten hadde gjennomført. Dette gir kodene *person* på fokus-aspektet, *affeksjon* på formål-aspektet og *bakover* på tidsretning, derav mønsteret 'spørsmål / person / affeksjon / bakover' (tabell 2, utsagn 1). Ettersom dette også er i sentrum for de to siste utsagnene, opptrer de tre mønstrene derfor med like koder på de tre siste aspektene, altså 'person / affeksjon / bakover' men med forskjellige koder på det første aspektet (utsagn 1-3).

Den andre uttalelsen i tabell 2, inngikk i en dialog om en prosess, som blant annet inkluderte gjennomføringen av et møte studentene hadde vært på med sin eksterne oppdragsgiver, der veileder ønsket å fokusere på den videre prosessen frem mot ferdigstilling og levering av bachelorprosjektet. Veileder sa:

Skal vi prøve å si noe om den prosessen som da skjer fra nå og litt fremover? [4] For nå finnes det et utgangspunkt definert ut fra det møte også har dere laget en del utkast [5], så det jeg liksom lurer på er, hvordan har dere tenkt fremdriften fra nå av og fremover i tid? [6].

**TABELL 2: EKSEMPEL PÅ KODING VED BRUK AV PLUS-MODELL**

		MØNSTER					
KONTEKST FOR TILBAKEMELD.	UTTALELSE	UTSAGN	FORM	FOKUS	FORMÅL	TIDSRETNING	
<p><b>Kontekst for uttalelse 1:</b>                      Veileder har kalt inn gruppen til et ekstraordinært møte, fordi gruppen ikke har begynt på oppgaven, de møter ikke til fastlagte tider og de ligger langt etter andre grupper. Veileder forteller studentene at de har et alvorlig problem (s. 2), og tar for seg en etter en av gruppens representanter. Veileder henvender seg her til en student som tydeligvis har vært på ferie uten å ha levert sin del og uten å ha informert gruppen om fraværet:</p>	1	1	Hva tror du [en tenkt] arbeidsgiver ville sagt hvis du reiste bort uten at du hadde gjort noe? [studenten: nei, det er ikke bra]	Spørsmål	Person	Affeksjon	Bakover
		2	Det er dårlig oppførsel ovenfor de andre i gruppen din.	Vurdering	Person	Affeksjon	Bakover
		3	Du skulle ha tatt det opp i gruppen	Korreksjon	Person	Affeksjon	Bakover
<p><b>Kontekst for uttalelse 2:</b>                      Veileder oppsummerer det som har blitt snakket om til nå; et møte studentene var på med arbeidsgiver og hvordan det gikk, og utkast til design som de har jobbet med og så sier veileder:</p>	2	4	Skal vi prøve å si noe om den prosessen som da skjer fra nå og litt fremover?	Spørsmål	Prosess	Kognisjon	Fremover
		5	fordi nå finnes det et utgangspunkt definert ut fra det møte også har dere laget en del utkast,	Forklaring	Prosess	Kognisjon	Bakover
		6	så det jeg liksom lurte på er, hvordan har dere tenkt fremdriften fra nå av og fremover i tid?	Spørsmål	Prosess	Kognisjon	Fremover

Også denne uttalelsen ble kodet som tre utsagn eller kodeenheter uttrykt med tre ulike mønstre som inkluderte to 'spørsmål' [4, 6] og en 'forklaring' [5]. Utsagn 4 og 6 pekte fremover i tid og ble derfor kodet, 'fremover' (på fjerde aspekt i PLUS-modellen), mens utsagn 5 omhandlet prosessen som studentene hadde vært igjennom og ble kodet, 'bakover'. De tre utsagnene består derfor av mønstre som varierer i henhold til koder på flere aspektet i PLUS-modellen sammenliknet med det første eksempelet i tabell 2. Oppsummert består de to uttalelsene av seks utsagn totalt, kodet med fem ulike mønstre. Fire av mønstrene kodes én gang, det vil si at hvert mønster får ett treff hver. Ettersom utsagn 4 og 6 kodes med *samme* mønster ('spørsmål / prosess / kognisjon / framover), kodes dette mønsteret to ganger, og får dermed to treff totalt. Denne muligheten til å kode og telle mønstre på, danner utgangspunktet for utprøving av PLUS-modellen i denne studien, relevant for identifisering av enkeltutsagn, utarbeiding av veiledningsprofiler og kartlegging av sekvenser.

De to uttalelsene i tabell 2, egner seg også som illustrasjon på måter enkeltutsagn eller enkeltmønstre følger etter hverandre over tid i en samtale og danner ulike kjeder eller rekkefølger av mønstre. I uttalelse 1 følger et utsagn kodet med et mønster som inkluderer en 'korreksjon' [3] i kombinasjon med 'person / affeksjon / bakover' [/p/a/b] på et mønster som inkluderer et 'spørsmål' [1] etterfulgt av en vurdering [2], i samme mønsterkombinasjon i de tre siste aspektene i modellen [/p/a/b]. Det danner kjeden:

'spørsmål [/p/a/b]' → 'vurdering [/p/a/b]' → 'korreksjon [/p/a/b]'

Uttalelse 2 starter med et utsagn som inkluderer et 'spørsmål' som peker 'fremover' i tid i kombinasjon med 'prosess / kognisjon' [/p/k/]. Dette mønsteret etterfølges av et mønster som inkluderer en 'forklaring' som peker 'bakover' i tid, og et nytt 'spørsmål' som peker 'fremover'. Begge mønstrene har identiske koder på fokus- og formål-aspektet [/p/k/]. Dette danner følgende kjede av de tre mønstrene:

'spørsmål [/p/k/] fremover' → forklaring [/p/k/] bakover' → 'spørsmål [/p/k/] fremover'

Muligheten for å studere påfølgende utsagn eller mønstre av tilbakemeldinger er relevant for utprøving av PLUS-modellen i analyse av sekvenser. Dette utgjør den mest avanserte bruken av modellen ettersom utprøvingen kombinerer koding av enkeltutsagn med analyser av måter enkeltutsagn kjedes sammen på over tid i en samtale.

### Reliabilitetstest

En viktig betingelse for at PLUS-modellen skal være nyttig, er at faglig kompetente personer er enige om kodingen av tilbakemeldingene. Ettersom det i denne studien prøves ut og drøftes en modell som forskeren selv har utarbeidet, er det ekstra viktig å undersøke om andre kodere vil kode på samme måte. Forskere som utvikler kodeskjema arbeider så grundig med kodene at det i følge Stemler (2001) kan utvikle seg delte og skjulte betydninger av dem. Hvis modellen skal fungere som et egnet klassifiseringsverktøy for andre enn forskeren selv, må modellens koder være reliable i betydningen av «konsistent» (Stemler, 2001). Et mål på reliabilitet er generelt at flere kodere ser de samme temaene i samme informasjon, og at samme tekst kodes med like koder (Boyatzis, 1998). Sett i lys av denne informasjonen var det behov for å gjennomføre en foreløpig reliabilitetssjekk av kodingen.

I denne studien testes kodenenes reliabilitet ved at fem testkodere koder elleve utsagn fra datamaterialet. Ettersom samtlige utsagn kodes i forhold til de fire aspektene i modellen, utgjorde dette koding av 44 enkeltkoder totalt. Av de fem testkoderne var fire førstekompetente pedagoger med spesifikk kompetanse i veiledning og tilbakemelding innen høyere utdanning. Disse ble valgt fordi de har kjennskap til det aktuelle fagfeltet og forskningstradisjonen som den

aktuelle modellen springer ut fra. I tillegg ble én testkoder inkludert fra et annet pedagogisk spesialfelt. Reliabilitetstesten ble foretatt individuelt, og besto av en opplæringsfase og en kodefase. I opplæringsfasen fikk alle koderne 35-40 minutters individuell opplæring, hvor alle fikk den samme muntlige informasjon om bakgrunnen for selve utviklingen av modellen samt en grundig innføring i modellens ulike koder. I denne fasen ble det gjennomført en før-test som besto av tre enkeltutsagn, som ble kodet i samarbeid med forskeren. Etter det brukte testerne i snitt 30 minutter på kodeheftet de fikk utdelt. De ble oppfordret til å forklare underveis hvordan de resonnerer, samt komme med begrunnelser for kodene som ble valgt. I et eget kommentarfelt i skjemaet kunne de notere tanker og grader av usikkerhet. I denne fasen var jeg tilbakeholden med å kommentere valgene til testkoderne. Mine egne refleksjoner, sitater og tentative analyser ble skrevet ned i en refleksjonslogg. Resultatet fra denne testen, som viser samsvar i kodingen mellom koderne, blir presentert sist i påfølgende avsnitt.

## Resultater fra utprøving av PLUS-modellen

I det følgende redegjøres det for resultater fra utprøvingen av PLUS-modellen brukt på tre ulike måter i deskriptiv koding av veileders tilbakemelding i prosjektveiledning innen design- og informasjonsteknologifag. Først presenteres funn knyttet til utforskning av modellens egnethet i analyse av de enkelte tilbakemeldinger (mønstrene) som gis på tvers av de syv samtalene. Utgangspunktet er en koding av samtlige utsagn i de syv samtalene (926 totalt) med mønstre som PLUS-modellen muliggjør, 192 mønsteralternativer totalt. Dernest beskrives resultatene fra utformingen av `veiledningsprofiler`, som blant annet viser typiske trekk som det er mer eller mindre av i samtaler. To samtaler danner utgangspunkt for denne utprøvingen, gjennomført med samme veileder og studentgruppe, men på to ulike tidspunkter i et bachelorprosjekt. Deretter redegjøres det for resultater fra utprøvingen av PLUS-modellen brukt i kartlegging av sekvenser. Som utgangspunkt for denne utprøvingen, ble samtalene delt inn i mindre enheter, organisert rundt temaene i samtalene. Sist i avsnittet presenteres funnene fra reliabilitetstesten, der fem testkodere har brukt PLUS-modellen i koding av noen utvalgte enkeltutsagn fra eksempeldata.

### *Identifikasjon av enkeltmønstre*

Det første formålet med utprøvingen var å utforske hvor godt PLUS-modellen egnet seg i deskriptiv koding og identifisering av tilbakemeldinger (enkeltutsagn) i eksempeldata. Ved å bruke modellen i koding av tilbakemeldinger (utsagn) som veileder gir studenter gjennom de sju samtalene, ble 69 av de 192 mønstrene som modellen muliggjør, identifisert. Tabell 3 oppsummerer de 30 vanligste mønstrene i materialet (kolonne 1). For oversiktens skyld er mønstrene presentert i grupper basert på likhet i kombinasjon i de tre siste aspektene i modellen, `fokus / formål / tidsretning`. Det er totalt ni grupper (kolonne 2). Kolonnen merket «utsagn» beskriver antall ganger totalt (av 926) et mønster er kodet. De to siste kolonnene, merket «samtaler» og «veiledere», oppsummerer antallet samtaler (av totalt sju) og antallet veiledere (av totalt tre) hvor mønsteret forekommer. Det hyppigst forekommende mønsteret er `forklaring / produkt / kognisjon / fremover`, med 164 treff totalt (første rad). Alle veilederne gir tilbakemeldinger kodet med dette mønsteret, registrert i 6 av 7 samtalene.

TABELL 3: OPPTELLING AV ENKELTMØNSTRE

RAD	GR.	FORM	FOKUS	FORMÅL	TIDSRETNING	UTSAGN	SAMTALER	VEILEDER
1	1	Forklaring	Produkt	Kognisjon	Fremover	164	6	3
2		Forslag	Produkt	Kognisjon	Fremover	76	6	3
3		Korreksjon	Produkt	Kognisjon	Fremover	29	4	3
4		Spørsmål	Produkt	Kognisjon	Fremover	20	4	3
5		Emosjon	Produkt	Kognisjon	Fremover	13	4	2
6		Tolkning	Produkt	Kognisjon	Fremover	11	4	3
7		Vurdering	Produkt	Kognisjon	Fremover	12	4	3
8		Idémyldring	Produkt	Kognisjon	Fremover	8	2	1
9	2	Forklaring	Prosess	Kognisjon	Fremover	82	7	3
10		Forslag	Prosess	Kognisjon	Fremover	43	7	3
11		Korreksjon	Prosess	Kognisjon	Fremover	41	6	3
12		Emosjon	Prosess	Kognisjon	Fremover	8	4	2
13		Spørsmål	Prosess	Kognisjon	Fremover	8	5	3
14	3	Forklaring	Produkt	Kognisjon	Bakover	66	7	3
15		Spørsmål	Produkt	Kognisjon	Bakover	48	6	3
16		Emosjon	Produkt	Kognisjon	Bakover	28	4	2
17		Tolkning	Produkt	Kognisjon	Bakover	28	4	3
18		Vurdering	Produkt	Kognisjon	Bakover	17	5	2
19		Forslag	Produkt	Kognisjon	Bakover	16	3	2
20	4	Forklaring	Person	Affeksjon	Fremover	24	2	2
21	5	Spørsmål	Prosess	Kognisjon	Bakover	16	5	3
22		Forklaring	Prosess	Kognisjon	Bakover	10	4	3
23	6	Forklaring	Produkt	Affeksjon	Fremover	16	5	3
24	7	Forklaring	Prosess	Affeksjon	Fremover	12	5	3
25		Korreksjon	Prosess	Affeksjon	Fremover	10	5	3
26		Spørsmål	Prosess	Affeksjon	Fremover	9	4	2
27	8	Forklaring	Prosess	Affeksjon	Bakover	12	4	3
28		Spørsmål	Prosess	Affeksjon	Bakover	9	3	2
29	9	Forklaring	Person	Affeksjon	Bakover	6	1	1
30		Spørsmål	Person	Affeksjon	Bakover	6	1	1

Mønstre som inkluderer forklaringer, kodes over dobbelt så mange ganger som mønstre som omhandler `forslag` og `spørsmål`, med 401 (av 926) treff totalt, se tabell 3, rad 1, 9, 14, 20, 22-24, 27 og 29. Videre kodes mønstre innrettet mot produkt, med sine 568 (av 926) treff totalt, langt oftere enn mønstre som fokuserer på prosess, person og selvregulering (med henholdsvis 282, 57, 19 treff totalt). Alle de åtte hyppigst forekomne mønstrene fokuserer på produkt (tabell 3, rad 1–8). Dernest orienterer de 19 hyppigst forekomne mønstrene seg mot kognitive formål (gruppe 1-3, tabell 3). Kognisjon har med sine 762 treff totalt over fire ganger så mange treff som affeksjon (162 totalt). Ingen utsagn ble kodet med psykomotoriske ferdigheter. Det kodes altså mer på tilbakemeldinger som har til formål å stimulere, utfordre og utvikle studentenes kunnskap og refleksive evner enn på tilbakemeldinger som skal styrke studenters følelser

(holdninger og verdier) eller deres fysiske ferdigheter. Fremovermeldinger kodes over dobbelt så mange ganger som bakovermeldinger i eksempeldataene, med 629 treff (av 926) totalt. Det vil si at seks av de åtte mest vanlige mønstrene inkluderer `fremovermeldinger` (tabell 3), hvor målsetningen er å hjelpe studenter med å løse fremtidige gjøremål og/eller oppgaver.

Oppsummeringen av funnene viser at PLUS-modellen kan brukes i deskriptiv koding for å identifisere enkeltmønstre i muntlige tilbakemeldinger (utsagn). På tvers av de syv samtalene ble det kodet på totalt 69 av de 192 mønstrene som modellen muliggjør. Det ble registrert flest tilbakemeldinger i form av forklaringer i kombinasjon med produkt, kognisjon og fremovermeldinger. Identifisering av enkeltmønstre er viktig for å kunne utarbeide veiledningsprofiler og kartlegge sekvenser.

### *Utarbeiding av veiledningsprofiler*

Det andre målet med utprøvingen var å utforske hvor godt modellen egner seg til å kode og analysere veiledningsprofiler, forstått som typiske trekk for en veiledningssamtale. Profiler åpner for å studere om typiske trekk ved den enkelte veilederens måte å gi tilbakemeldinger, går igjen i ulike veiledningssamtaler, og videre om det er forskjeller mellom ulike fag, ulike studienivåer og ulike faser i et veiledningsforløp. I denne utprøvingen ble det blant annet utledet to profiler for to samtaler gjennomført med samme veileder og studentgruppe i et pågående bachelorprosjekt innen designfag (tabell 1, samtale 1 og 2), men på to ulike tidspunkter (tidlig og sent i prosessen). Tabell 4 oppsummerer de hyppigst forekomne mønstrene for de to profilene, åtte mønstre totalt (rad 1). Samtalene varte i gjennomsnitt 90 minutter, og som illustrert i tabellen, er det noen tydelige likheter og forskjeller mellom de to profilene.

TABELL 4: VEILEDNINGSPROFILER

Rad	Form	Fokus	Formål	Tidsretning	<b>PROFIL 1</b>	<b>PROFIL 2</b>
1	Forklaring	Prosess	Kognisjon	Fremover	24	27
2	Forslag	Prosess	Kognisjon	Fremover	13	6
3	Korreksjon	Prosess	Kognisjon	Fremover	9	5
4	Forklaring	Person	Affeksjon	Fremover	21	-
5	Forklaring	Produkt	Kognisjon	Fremover	16	45
6	Forslag	Produkt	Kognisjon	Fremover	2	10
7	Korreksjon	Produkt	Kognisjon	Fremover	-	11
8	Forklaring	Produkt	Affeksjon	Fremover	9	-

Den viktigste likheten mellom de to profilene er at det i begge tilfeller dokumenteres flest tilbakemeldinger som peker fremover i tid (se kolonne m/ tidsretning, tabell 4). Faktisk utgjør fremtidsorienterte tilbakemeldinger i begge tilfellene 92 % av alle kodete mønstre totalt sett. Dette kan være et typisk trekk ved denne veilederen, for også i en samtale med en annen studentgruppe, kodes over 80 % av utsagnene fra den samme veilederen med `fremovermeldinger`. Imidlertid kan det også være et trekk ved denne typen veiledning, at tilbakemeldinger generelt i prosjektveiledning tenderer mot å være mer fremoverrettet enn tilbakeskuende, for også i de øvrige fem samtalene, gis det mest fremovermeldinger.

Det er større variasjon i mønstre i den første profilen enn i den siste. Profil 1 uttrykker totalt 27 forskjellige mønstre som inkluderer tre av fire mulige fokus (produkt, prosess og person) og to av tre formål (kognisjon og affeksjon), men med færre treff på hvert mønster enn i

samtale 2. Profil 2 omfatter 19 mønstre totalt, men mesteparten av mønstrene inkluderer 'kognisjon / fremover' i kombinasjon med enten prosess eller produkt. En annen forskjell mellom de nevnte profilene, er kodete utsagn på mønstre som inkluderer 'person / affeksjon'. Et eksempel fra data kan være når noen studenter i samtale med veileder forteller at de «står litt fast» i designet de holder på å utvikle, hvor veileder foreslår at de skal granske sine egne ønsker og framtidsmuligheter. Veileder ønsker at studentene skal sortere og tenke gjennom oppdragsgivers<sup>6</sup> visjoner og målsetninger for bachelorstudiet, og å sette disse i relasjon til sine egne visjoner, framtidsdrømmer og hvem de ønsker å være som designere. Veileder utfordrer studentene og uttaler,

«... hva skal dere bli når dere blir store, hva skal dere bli gode på?».

Dette er en type tilbakemelding som rettes mot studentenes personlige holdninger og/eller verdier (hvem ønsker jeg å være/bli?). Forskningslitteraturen på feltet trekker slike tilbakemeldinger frem som verdifulle i forbindelse med studenters læring i designfag (Dannels & Martin, 2008). Mønstre som inkluderer person/affeksjon, forekommer hele 21 ganger i profil 1, mens den ikke er inkludert i profil 2. Det betyr at veilederen i denne samtalen ikke gav en eneste tilbakemelding som ble kodet med denne type mønstre (tabell 4, rad 4). Mulige forklaringer på disse forskjellene kan være at samtale 1 forekommer i starten av bacheloroppgaven, hvor ulike sider ved studentprosjektet gjennomgås og diskuteres, også det som berører studentenes personlige forutsetninger, holdninger og drømmer om hvem de ønsker å være som designere i et fremtidig yrke. Samtale 2 foregår lenger ut i prosessen og spisses mot refleksive aspekter ved ferdigstilling av produktet som studentene lager, noe som kan forklare at hele 60,7 % av alle utsagn, kodes med mønstre som kombinerer 'produkt / kognisjon'.

Oppsummeringen av funnene viser at PLUS-modellen kan få fram variasjoner mellom samtaler gjennomført av samme veileder og studentgruppe på ulike tidspunkt i prosessen. Samtidig viser begge profilene høy forekomst av fremovermeldinger. Dette kan både bety at det er noen trekk som følger veilederen eller veiledningstypen (prosjektveiledning), og at tilbakemeldinger tilpasses situasjonen eller konteksten de gis i.

### *Kartlegging av sekvenser*

Muntlige tilbakemeldinger danner kjeder av utsagn. Et tredje og siste formål med utprøvingen var derfor å undersøke i hvilken grad PLUS-modellen egner seg for analyse av sekvenser i tilbakemeldinger (utsagn), det vil si måter enkeltmønstre følger etter hverandre over tid i en samtale. Avsnittet starter med en redegjørelse for et metodisk grep som er utviklet for å organisere samtaler i mindre enheter eller nivåer. Grepet er hensiktsmessig i forhold til forståelse av måtene enkeltutsagn kjedes sammen på i løpet av samtalen. Deretter oppsummeres noen trender i materialet, samt en beskrivelse av de hyppigst kodede påfølgende mønstrene på tvers av de syv samtalene.

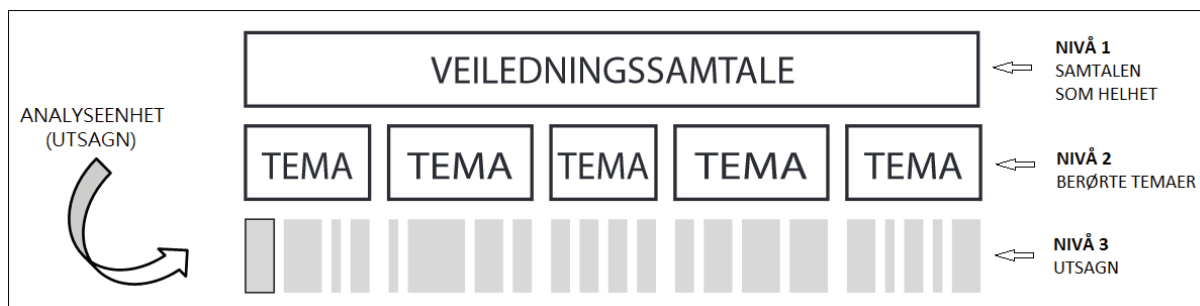
I analysen av de syv samtalene oppdages noen gjentakende måter enkeltmønstre fulgte på hverandre på innenfor samtalens ulike deler. For eksempel markerte veileder 1 ofte starten og slutten på en sekvens med en 'forklaring', mens de to andre veilederne gjerne starter med et 'spørsmål' eller 'forslag', og slutter med en tilbakemelding kodet med enten 'spørsmål' (veileder 2) eller en 'forklaring' (veileder 3). For å kunne studere hvordan tilbakemeldinger innenfor en samtale utvikler seg over tid viste det seg hensiktsmessig å organisere samtalene i ulike sekvenser avgrenset av *temaene* i samtalen. Et tema kunne for eksempel være et møte studentene skulle gjennomføres med en oppdragsgiver, en skisse til en design, eller en pågående

---

<sup>6</sup> Bachelorprosjektene ved den aktuelle høyskolen var initiert av veileder i samarbeid med ulike eksterne oppdragsgivere, for eksempel et offentlig bibliotek (Deichmanske).



konflikt innad i ei studentgruppe. En veiledningssamtale inneholder tre analytiske nivå (illustrert i figur 2): samtalen som helhet (nivå 1), temaene (nivå 2) og de enkelte utsagnene (nivå 3). I analysen av sekvenser, var enheten for koding fortsatt på utsagnsnivå (nivå 3), men de ble analysert innenfor et avgrenset område i samtale, definert av tema (nivå 2). Til sammenlikning med utarbeiding av profiler, hvor enkeltmønstre ble analysert innenfor samtalen som helhet (nivå 1).



Figur 2. Veiledningssamtalens ulike nivå.

Samtale 7 (gjennomført med veileder 3) kan fungere som illustrasjon på hvordan ulike sekvenser bygger opp en samtale og avgrenses av temaene som tas opp. Tabell 5 lister opp sju sekvenser midt i denne samtalen, hvor `formen` på det første utsagnet kodet i hver sekvens beskrives i kolonne to, merket «start». Som det fremgår av tabellen begynner de syv sekvensene oftest med et `forslag` (sekvens 1, 2, 6) eller et `spørsmål` (sekvens 3, 5). Tabellens «middel» viser hvordan sekvensene fortsetter, oftest direkte etterfulgt av en `forklaring` (sekvens 1, 2, 3, 6) eller et nytt `forslag` (sekvens 5, 7). Den nest siste kolonnen i tabell 5, viser den siste `formen` kodet i hver sekvens, som i fire av syv tilfeller er en `forklaring`. Totalt antall kodete mønstre i en sekvens oppsummeres i siste kolonne, som varierer mellom 2-17 mønstre. Det kan nevnes at samtale 7 inkluderte 21 sekvenser totalt og var dermed den samtalen som berørte flest tema.

De to `formene` som oftest følger på hverandre i disse syv sekvensene er `forslag→forklaring` (se utheving i tabell 5). Analyser av påfølgende mønstre innenfor sekvenser på tvers av de sju samtalene viser at nettopp `forslag` som etterfølges av en `forklaring` i kombinasjon med `produkt / kognisjon / fremover` er de mønstrenene som oftest kjedes sammen i materialet sett under ett:

‘forslag / produkt / kognisjon / fremover’ → ‘forklaring / produkt / kognisjon / fremover’

Det vil for eksempel si at en veileder kom med et forslag om noe som skal gjøres i fremtiden for å stimulere studentens kognitive ferdigheter, som etterfølges av en forklaring med samme fokus, formål og tidsretning. Dette kan illustreres med følgende uttalelse fra samtale 6: «Jeg bare synes at du bør sette det i et avsnitt for da ser det mye fyldigere ut». I denne kommentaren kommer veilederen med forslaget «sett det i et avsnitt», som etterfølges av en kort forklaring om at det vil se «mye fyldigere ut».

Ved å studere slike sekvenser får vi informasjon om hvordan mønstre følger etter hverandre i tid. At modellen muliggjør analyse av påfølgende utsagn i en samtale, er helt essensielt for å kunne undersøke og forstå student–veileder-dialogen; hvem som sier hva, når og hvordan det følges opp, i et reaksjon–motreaksjon-mønster. I det følgende gis det et eksempel

TABELL 5: TEMA OG SEKVENNS

SEKVENNS	START	MIDTDEL	AVSLUTNING	MØNSTRE TOTALT
1	<b>Forslag-</b>	<b>forklaring- forslag-forklaring-</b>	forslag	5
2	<b>Forslag-</b>		<b>forklaring</b>	2
3	Spørsmål-	forklaring- <b>for</b> slag- <b>for</b> klaring- <b>for</b> slag- <b>for</b> klaring-[...]-	forslag	17
4	Korreksjon-		Spørsmål	2
5	Spørsmål-	<b>for</b> slag- <b>for</b> klaring- <b>for</b> klaring- <b>for</b> salg-	<b>forklaring</b>	6
6	<b>Forslag-</b>	<b>for</b> klaring- <b>for</b> klaring- <b>for</b> slag-spørsmål-	forklaring	6
7	Forklaring-	forslag-spørsmål- <b>for</b> klaring- <b>for</b> klaring- <b>for</b> slag- <b>for</b> klaring-[...]-	forklaring	17

fra utprøvingen hvor modellen testet ut som verktøy i koding av student-veileder-dialogen.

Følgende utdrag fra samtale 4 begynner med at veilederen kommer med et utsagn til studentene:

- 1 Veil.: Men hvordan har dere tenkt å gå frem når dere lager utkastet, og hvordan har  
2 dere tenkt å gjennomføre den diskusjonen med dem [oppdragsgiver] underveis?  
3 Det har jeg ikke helt klart for meg.  
4 Stud. 1: Om måten vi kommuniserer med dem på, eller?  
5 Veil.: Ja, med oppdragsgiver. Dere må jo komme frem til et utkast eller to som dere  
6 kan presentere for dem. Og, da, hvordan kommer dere frem til det?  
7 Stud. 1: Det blir vel at alle sitter og jobber litt for seg selv og prøver å komme opp med  
8 ulike forslag.  
9 Veil.: Dere må spille ball med noen andre også. Noen på utsiden.  
10 Stud. 1: Ja-ja, og så heller samles litt.  
11 Stud.2: Som med det her, så har vi jo kommet med meninger alle sammen. Det tar litt  
12 tid da [latter].  
13 Veil.: Ja, det tar tid, og derfor må dere strukturere dere og lage en slags konkret plan  
14 på ting [...] Hva er rollene til de forskjellige i gruppen?  
15 Stud. 3: Vi har egentlig tenkt litt på det selv.  
16 Stud. 1: Det er bestemt at jeg skal holde kontakten med alle.  
17 Veil.: Sånn som vi snakket om før, ja.  
18 Stud. 2: Vi har veldig mange meninger om alle tingene alle sammen på en måte.  
19 Veil.: Ja, men nå er dere i den situasjonen at dere må fordele ansvar [...].  
20 Stud. 2: [...] Jeg har lagt merke til at vi har blitt mer effektive når vi gjør sånn i stedet for  
21 at man sitter og tenker «hva skal jeg gjøre nå?» og sånn hele tiden.

I dialogen stiller veilederen tre spørsmål (1–3, 6, 14), gir én forklaring (5) og kommer med to korreksjoner (9, 19) som alle rettes fremover i tid, fokuserer på studentens prosess og kodes i kombinasjon med ‘prosess / kognisjon / fremover’. Det første spørsmålet fokuserer på strategiene studentene har tenkt å ta i bruk i utviklingen av skisser/utkast (1–3). Studentenes første respons på dette (4) er at de ikke forstår hva veilederen mener og uttrykker dette. Basert på denne responsen kommer veilederen med en forklaring (5–6) som avrundes med en repetisjon av det opprinnelige spørsmålet (6). Student 1 forteller da at de skal jobbe for seg selv (7–8), noe veilederen korrigerer ved å si at de må oppsøke noen de kan spille ball med (9). Student 2 kommer med en mulig innrømmelse av at de kanskje ikke har gjort dette fordi det er tidkrevende, som basert på latteren kan tolkes som om at de muligens er litt late (11–12). Veilederen korrigerer igjen og sier at de må strukturere seg annerledes (13), noe studentene synes er vanskelig fordi de har så mange meninger (18), hvorpå veilederen sier at de må begynne med å fordele ansvar (19). I dialogen ser vi at studentene utfordres til å tenke gjennom den videre prosessen, for til sist å anerkjenne at det kanskje er lurt å jobbe mer fokusert og målrettet (19).

Oppsummert gir bruk av PLUS-modellen i koding av sekvenser informasjon om måter mønstre følger etter hverandre i tid i en samtale. Å studere påfølgende utsagn innenfor et mer avgrenset område, inndelt av et tema, var et viktig analytisk grep for å forstå variasjonene av måter enkeltutsagn ble kjedet sammen i en sekvens i en samtale, også når studentens bidrag til dialogen er gjenstand for analyse. Analysene viste at de ulike samtalene varierer når det gjelder antall sekvenser og antall mønstre kodet innenfor en sekvens. Dette reflekterer mengden tilbakemeldinger som veileder gir i forbindelse med hvert tema som tas opp, og i hvilken grad deltakerne gir et likeverdig bidrag til dialogen (taletid). De to hyppigst kodede *påfølgende* mønstrene på tvers av de syv samtalenes ulike sekvenser var, ‘forslag / produkt / kognisjon / fremover’ → ‘forklaring / produkt / kognisjon / fremover’.

## Reliabilitet ved koding av enkeltutsagn

I denne studien ble det i tillegg til mine egne utprøvinger utført en reliabilitetskontroll av kodene, hvor fem testkodere brukte modellen i koding av noen utvalgte utsagn fra eksempeldata. Resultatet av dette kodearbeidet er oppsummert i tabell 6. Tabellen lister opp antallet koder (av totalt 44) hvor det kodes likt som forskerens egen koding (rad 1), koding med avvik (rad 2), samt koder hvor testkoderne har uttrykt tvil (rad 3). Resultatet av reliabilitetskontrollen viser at testkoder 1 og 2 kodet materialet likt med min egen koding. Testkoder 3, som for øvrig er testkoderen uten spesifikk kompetanse i veiledning, har et avvik på én kode, mens testkoder 4 og 5 har et avvik på henholdsvis to og tre koder. Ettersom det er ulike koder som avviker hos de ulike testkoderne, er det totalt seks koder hvor en av testkoderne satte en kode forskjellig fra de andre. Oppsummert vil det si at alle de fem testkoderne kodet 38 av 44 koder likt med min egen koding. Fire av de fem testkoderne kodet også de siste 6 kodene likt med min egen koding. På bakgrunn av dette er konklusjonen at graden av reliabilitet er relativt høy.

TABELL 6: OPPSUMMERING AV RETEST

		TESTKODERE					FORSKERS KODING
		1	2	3	4	5	
1	Antall koder med samsvar	44	44	43	42	41	44
2	Antall koder med avvik	0	0	1	2	3	0
3	Antall koder med tvil	5	3	3	3	5	0

## Drøfting av PLUS-modellen som verktøy for koding av muntlige tilbakemeldinger

### *Hvor egnet er PLUS-modellen som verktøy i koding av muntlige tilbakemeldinger*

Allment vurderes modeller ut i fra hvor representative elementene i modellen er for fenomenet som de skal representere, altså i hvilken grad de faktisk representerer de egenskaper ved et fenomen som vi har til hensikt å beskrive, forklare eller teoretisere (Hammersley, 1992, s. 69 i Crabtree & Miller, 1999, s. 193). Gjennom kodearbeidet viste det seg å være relativt enkelt for forsker å anvende PLUS-modellens koder til klassifisering av de enkelte tilbakemeldingene eller utsagnene. Kortere utsagn var i de fleste tilfellene lette å kode, fordi de som regel ble kodet med kun ett mønster. For eksempel ble utsagnet «Hvordan har dere tenkt å gå frem når dere lager utkastet?» kodet som 'spørsmål / prosess / kognisjon / fremover'. Veilederen spør studentene ('spørsmål') om en fremgangsmåte ('prosess') som de har planlagt å ta i bruk i nær fremtid ('fremover'). I samtalen går det frem at veilederen spør fordi hun ønsker at studentene skal reflektere over fremgangsmåten (derfor 'kognisjon'). Noen korte utsagn var likevel vanskelige å kode, fordi de passet inn under flere koder. Et eksempel var uttalelsen «Så det du foreslår, er at man da heller har litt lengre inkremitter, også at man tar flere krav samtidig, som hører sammen?». Denne uttalelsen ble først kodet som ett 'spørsmål', men ettersom det er veilederen selv som forsøker å forstå det studenten prøver å få til, ble uttalelsen omkodet til 'tolkning'.

PLUS-modellen egnet seg mindre godt til å kode småprat, det vil si samtaler som ikke har noen direkte betydning for den oppgaven studentene skal løse. Det kan for eksempel være at kona til veilederen har låst seg ute av bilen, behovet for ferie eller om hvor god kaffe den nye kaffemaskinen lager. Denne typen utsagn kan være interessant å studere videre, men det vil

kreve en utvidelse av modellen. Slike utsagn kan gis merkelappen «fatisk tilbakemelding» (Jakobson, 1960, s. 357), altså utsagn som ikke handler om formålet med veiledningen, men er det som opprettholder, smører og holder samtalen i gang. Småprat binder veiledere og studenter tettere sammen og har ifølge Carless (2013) stor betydning for læreprosessen. En annen type utsagn som modellen ikke fanget opp, var tilbakemeldinger som innrettes mot selve tilbakemeldingen, altså en type «meta-meldinger». Det vil si utsagn veiledere bruker for å legge noen føringer for hvordan de vil at studenten skal forstå eller tolke tilbakemeldingen. Slike utsagn kan merkes «metakommunikasjon» (Handal, Lauvås og Lycke, 2013), illustrert i følgende to eksempler: en samtale, der en av veilederne sier «Jeg er så pirkete jeg vet du», og uttalelsen:

Det jeg gjør, er jo at jeg trekker ut det dere snakker om – også prøver jeg å eksemplifisere det litte granne sånn at dere kan si ‘ok, nå velger vi noe annet enn det vi snakket om’ eller – hvis dere synes det jeg sier høres riktig ut – så for gudsskyld, jobb med det!

Både småprat og meta-meldinger lar seg kode på modellens første aspekt (f.eks. er sistnevnte eksempel en type `forklaring` på hvorfor akkurat denne typen tilbakemelding gis), men hvordan slike utsagn skal kodes på de øvrige aspektene er mer uklart. Denne studien har ikke utforsket hvilke aspekter og koder som eventuelt vil kunne fange inn småprat og meta-meldinger, og/eller om de i det hele tatt skal inkluderes i en modell for tilbakemeldinger. Disse funnene er det behov for å følge opp nærmere i fremtidige studier.

Erfaringen viste at PLUS-modellen er relativt enkel å bruke for å utarbeide veiledningsprofiler, ettersom profiler i hovedsak oppsummerer og lister opp forekomsten av ulike typer tilbakemeldinger (enkeltmønstre) som gir en beskrivelse av den aktuelle veiledningen. Med utgangspunkt i forekomsten av enkeltmønstre i de to samtalene som lå til grunn for denne utprøvingen, tyder det på at veileder tilpasset tilbakemeldingene situasjonen eller konteksten de ble gitt i. Å tilpasse tilbakemeldingene til studentenes behov, kan ha betydning for hvor nyttige de vil bli i studenters læreprosesser (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2008; Nicol, 2010; Wiliam, 2011). Veiledningsprofiler kan ha relevans for det som i litteraturen omtales som veiledningsroller (Handal & Lauvås, 2006; Krogsmark & Åberg, 2007; Pettersen & Løkke, 2004). I litteraturen beskrives roller veileder kan ta som, guru/mester, kritisk venn, kontrollør, konfronterer, instruktør og inspirator/ pådriver. En svakhet med denne litteraturen er for øvrig at veiledningsrollene i liten grad knyttes til beskrivelser av konkrete tilbakemeldinger. Ved at veiledningsroller relateres til veiledningsprofiler, kan bruk av PLUS-modellen utgjøre et nyttig bidrag ved å utforske og definere aktuelle trekk i rollene veiledere kan ha i ulike situasjoner og faser av et prosjekt, som ved bruk i kartlegging av praksis kan danne utgangspunkt for refleksjon og endring.

Kartlegging av sekvenser ved hjelp av modellen fremsto som svært nyttig for å få en dypere forståelse av hvordan veiledere «bygger opp» en dialog gjennom valget av tilbakemeldinger. Utfordringen var å forholde seg til alle mønstrene og rekkefølgene av enkeltutsagn. Imidlertid når hvert enkelt tema ble analysert, viste det seg at konkrete mønstre gjentok seg på tvers av temaene i en samtale. At modellen muliggjør denne typen sekvensanalyser, er viktig for å kunne studere dialogen mellom student og veileder. Et spørsmål fra veilederens side, vil kunne utvikle seg til en forklaring, en korreksjon eller et nytt spørsmål, avhengig av studentens respons. Slik er studentene med og påvirker og forme tilbakemeldingen fra veileder. Undersøkelser av sekvenser er beslektet med og kan tilpasses flere typer analyser, som f.eks. interaksjonsanalyse (jf. Svinhufvud & Vehviläinen, 2013; Vehviläinen, 2009). Undersøkelse av sekvenser er også interessant for forskning på praksis, fordi bestemte typer tilbakemelding kan være nyttig og mindre nyttig avhengig av hva som kommer først og hva som

kommer etter i dialogen. Kun et knippe studier av tilbakemeldinger i høyere utdanning, utfører denne typen analyse. Et unntak er den ofte nevnte effekten av negativ kritikk pakkets inn i rosende kommentarer i for og etterkant av kritikken (Dunworth & Sanchez, 2016; Gardner, 2004; Hyland & Hyland, 2001; Kjeldsen, 2006), omtalt som en «feedback sandwich» (Docheff, 1990; Molloy, Borrell-Carrió, & Epstein, 2013; Molloy, 2010).

I og med at modellen koder utsagn på en kombinasjon av fire aspekter, oppnås en presisjon som man ellers måtte ha brukt underkategorier for å oppnå. Harris, Brown, & Harnett (2015) har antydnet at kodene `produkt` og `person` i Hattie & Timperleys (2007) modell trenger underkategorier. Som eksempel nevner Harris mfl. (2015) utsagn som handler om å «[...] soften the blow of negative evaluations» (s. 276), hvor det ifølge de overnnevnte forfatterne ville være nyttig å dele opp tilbakemeldinger som fokuserer på studenten selv, i mer spesifiserte subkategorier. Begrunnelsen er at en ved å inkludere «sub-categories within self-feedback would help enable researchers to potentially correlate these types of statements with particular *outcomes* of interest (e.g. student motivation, engagement and academic achievement scores)» (Harris mfl., 2015, s. 276, forfatters kursiv). PLUS-modellen ivaretar dette behovet langt på vei ved at de fire aspektene i modellen kan kombineres, slik at for eksempel koden `person` kan opptre i mange forskjellige mønstre. Kombinasjonsmulighetene gjør at behovet for flere nivåer med koder og underkoder blir mindre. I kodingen av eksempeldata fant jeg ingen tilfeller hvor det var behov for flere nivåer og underkategorier for øvrig, funnet. Når det er sagt, er en av fordelene med PLUS-modellen, at den både kan skrumpes og utvides i henhold til konteksten (s. 151). Modellen legger altså til rette for å inkludere og redusere antall aspekt, samt å definere mulige underkategorier til de allerede eksisterende aspektene.

I forhold til hvor egnet modellen er til å identifisere mønstre gjennom koding, må det nevnes at koden `selvregulering` ble lite anvendt i utprøvingene. Mulige forklaringer er at denne koden ikke er definert godt nok, eller at den ikke er knyttet til riktig aspekt. Også i andre studier som undersøker forekomsten av tilbakemeldinger med utgangspunkt i Hattie og Timperleys (2007) modell, kodes det i liten grad på selvregulering (se f.eks. de Kleijn mfl., 2013; Harris mfl., 2015). Dette tyder på at det kan være behov for å se nærmere på definisjonen og plasseringen av selvregulering i videre utvikling av rammeverket.

### *Hvor reliabel er PLUS-modellen for koding av mønstre?*

Modeller må vurderes ut fra hvor reliable de er (Boyatzis, 1998). Reliabilitetskontrollen ved koding av enkeltutsagn utført i denne studien indikerer at PLUS-modellens definisjoner er forståelige og relativt entydige for testkoderne, uavhengig av en spesifikk kjennskap til forskningen på tilbakemeldinger. I denne sammenhengen er det også relevant å peke på at noen av koderne, også de som ikke avvek fra min koding, uttrykte noe usikkerhet til et par av kodene i modellen. I hovedsak dreier det seg om to typer usikkerhet. Den ene typen usikkerhet er knyttet til selve utsagnet eller tilbakemeldingen som skal kodes. For eksempel kan være koding knyttet til et utsagn som omhandler en tilbakemelding hvor en veileder sier følgende til en student «Hva tror du [en tenkt] arbeidsgiver ville sagt hvis du reiste bort uten at du hadde gjort noe?» Fire av de fem koderne tolker dette som et åpent og reelt spørsmål, og koder utsagnet i likhet med den opprinnelige kodingen som et `spørsmål`, mens en av koderne tolker dette som et lukket eller retorisk spørsmål, at det lå en form for kritikk i tilbakemeldingen, samt et ønske om å korrigere studentens atferd. Informanten valgte derfor å kode utsagnet som en korreksjon. Denne usikkerheten kan skyldes at vedkommende ikke hadde mulighet til å se eller lese utsagnet i kontekst, noe som er forbundet med selve tolkningen som gjøres av utsagnet.

Det andre usikkerhetsmomentet retter seg mot selve modellen og kodernes forståelse av hvordan kodene skal brukes i analysearbeidet. I hovedsak dreier dette seg om grensene mellom koder; mellom forslag og idémyldring, og mellom korreksjon og vurdering. Jeg vil

eksemplifisere førstnevnte usikkerhet med et utsagn der en veileder i et av bachelorprosjektene innen design gir følgende tilbakemelding på en logo studentene har utarbeidet:

Veileder:	Ja, eller så må dere liksom få inn noe sånt	Tegner på skissen av hunden deres
Studenten:	Ja	
Veileder:	ja, sånn rett forfra	Tegner og tydeliggjør fronten
Veileder:	Sånn? Du kan, du kan jo gi den litt sånn	Tegner noe på hundens ansikt
Studenten:	Litt sint?	
Veileder:	Litt skjegg	Tydeliggjør skjegget på tegningen
Student:	Schnauz..eh..?	
Veileder:	Riesenschnauzer [tysk hunderase]	[skriver navnet på tegningen]

Dette kan kodes som `idémyldring`, men en av testkoderne kodet dette som `forslag`, og argumenterte med at selv om veileder kom med flere forslag, så er de av samme type. I kodeskjemaet noterte denne koderen «Jeg mener dette er et forslag [fordi] studentene kommer med ett forslag som blir foreslått endret» (14/10-2015). Koderen mente altså at kommentaren fra veilederen, å lage en logo som gir assosiasjoner til en riesenschnauzer, samlet sett gir et perspektiv eller en idé til videreutvikling av designet. Derimot, hvis veileder i tillegg assosierte andre hunderaser, dyr eller noe helt annet, så ville forslagene være av så forskjellig art, at de kvalifiserte til `idémyldring`. Selv om ingen av de andre koderne tolket idémyldring på denne måten, viser det at denne koden, slik den defineres av Forfatter (2015), gir rom for ulike tolkninger. De fire andre koderne kodet tekstutdraget som `idémyldring`, med begrunnelsen at utsagnet besto av flere påfølgende ideer, hvor en av dem sa «idémyldring er en viktig kategori, som er helt forskjellig fra `forslag`, for den får inn flytelementet, ...så fint at den kategorien var med». Denne forståelsen av idémyldring har også likhetstrekk med måten Dannels (2011) definerer idémyldring på, «thread of ideas» (s. 15), som inkluderer «statements encouraging the designer [student] to consider something new and providing ideas about what that might look like» (ibid.).

Begrensningen med denne måten å undersøke koderelabilitet på, er at den ikke fanger inn koding av påfølgende tilbakemeldinger eller dialog. Slik koding innebærer at koderen i tillegg til generell kunnskap om modellens koder, må opparbeide en forståelse for egnet analyseenhet (jf. Druckman, 2005; Miles & Huberman, 1994), og konteksten. Dette krever antagelig en lengre treningsperiode enn det var mulig å gi koderne som deltok i denne undersøkelsen. Generelt kan det innvendes at en modell som muliggjør hele 192 mønstre for tilbakemeldinger kan svekke kodingens reliabilitet, fordi antall koder som koderen til enhver tid må forholde seg til, er høyt. Relevant i denne sammenhengen er måten selve kodearbeidet ble ordnet på. Etter innledende utprøving i den første fasen av analysen, oppdaget jeg at det både var mulig og fordelaktig å kode den transkriberte teksten vertikalt, det vil si langs én og én hovedkolonne (aspekt) om gangen. Dette gav færre aspekter (og koder) å forholde seg til, noe jeg mener styrket kodearbeidets konsistens. Jeg mener dette er en hensiktsmessig metode som befester rammeverkets reliabilitet.

## Konklusjon

I denne artikkelen er det gjennomført en foreløpig utprøving av PLUS-modellen for koding av tilbakemeldinger. Utprøvingen har vist at modellen kan brukes til å identifisere og klassifisere enkeltutsagn i muntlige tilbakemeldinger, til å utarbeide profiler som viser typiske trekk for en veilednings samtale og til å kartlegge sekvenser av mønstre av tilbakemeldinger. Det er to elementer som gjør at PLUS-modellen egner seg som verktøy i denne formen for koding. For det første at kodene i PLUS-modellen langt på vei ivaretar egenskaper ved muntlige tilbakemeldinger. I og med at modellen uttrykker flere aspekter av utsagn: form, fokus, formål og tidsretning, fanger den inn rikdommen og bredden i fenomenet, som risikerer å gå tapt ved å anvende en for overordnet og endimensjonal modell. Når det er sagt, fanger ikke modellen opp «fatiske tilbakemeldinger» og «meta-meldinger» og inneholder dessuten en lite anvedt kode, 'selvregulering'. For det andre har studien vist, gjennom en foreløpig reliabilitetstest, at modellens koder forstås og anvendes relativt likt av kodere som har bakgrunn innen pedagogikk.

Artikkelen konkluderer med at PLUS-modellen med noen modifiseringer, er et potensielt egnet og rimelig presist kodeverktøy i høyere utdanning, fordi modellen fanger opp mer av kompleksiteten i tilbakemeldinger enn tidligere teorier og modeller. Med PLUS-modellen er det mulig å foreta en rekke undersøkelser for forskjellige formål, hvor forskere og praktikere med ulike perspektiver og metoder, studerer praksisen med tilbakemelding, inkludert forholdet mellom tilbakemeldinger og studenters læreprosess. PLUS-modellen kan bidra til å høyne forståelsen av praksisen med tilbakemeldinger i høyere utdanning, og dermed konsolidere grunnlaget for refleksjon, handling og endring. I artikkelen er det i hovedsak veileders tilbakemeldinger som studeres, men modellen har også anvendelsesmuligheter og relevans i forhold til studentens bidrag til dialogen. Selv om modellen er utviklet med tanke på å studere tilbakemeldinger lærere og veiledere gir studenter i høyere utdanning, for eksempel er det enkelt å forestille seg at den kan tilpasses andre behov, som egenvurdering, kollegaveiledning og kameratvurdering. Modellen er tilgjengelig for videre utprøvinger og bruk.

## Referanser

- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-71.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a Theory of Formative Assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 81-100). London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brown, E., & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback. I C. Bryan & K. Clegg (Red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 81-91). London: Routledge.



- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher education and professional education. Understanding it and doing it well* (s. 90–103). Great Britain: Routledge.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Damen, M.-L., Keller, L. D., Hamberg, S., & Bakken, P. (2016). Studiebarometeret 2015: hovedtendenser (NOKUT rapport 1/2016). Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Hentet fra: [file:///C:/Users/khe/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/HGA6SYW3/Studiebarometeret\\_2015\\_hovedtendenser\\_1-2016.pdf](file:///C:/Users/khe/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/HGA6SYW3/Studiebarometeret_2015_hovedtendenser_1-2016.pdf)
- Dannels, D. P. (2011). Relational Genre Knowledge and the Online Design Critique: Relational Authenticity in Preprofessional Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(1), 3-35.
- Dannels, D. P., & Martin, K. N. (2008). Critiquing critiques a genre analysis of feedback across novice to expert design studios. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 135-159.
- de Kleijn, R. A., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 1012-1026.
- Docheff, D. M. (1990). The feedback sandwich. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(9), 17-18.
- Donovan, P. (2014). Closing the feedback loop: physics undergraduates' use of feedback comments on laboratory coursework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1017-1029.
- Druckman, D. (2005). *Doing research: Methods of inquiry for conflict analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dunworth, K., & Sanchez, H. S. (2016). Perceptions of quality in staff-student written feedback in higher education: a case study. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 576-589.
- Forfatter (2015). xxx.
- Gardner, S. (2004). Knock-on effects of mode change on academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(1), 23-38.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. I K. Karen Clegg & C. Bryan (Red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 11-22). New York: Routledge.
- Hamberg, S., Damen, M., & Bakken, P. (2015). Studiebarometeret 2015: Personal feedback and advising in Norwegian higher education: Explaining student dissatisfaction (NOKUT rapport 5/2015). Hentet fra: [http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2015/Hamberg\\_Damen\\_Bakken\\_Personal\\_feedback\\_and\\_advising\\_in\\_NOR\\_HE\\_Explaining\\_student\\_dissatisfaction\\_5-2015.pdf](http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2015/Hamberg_Damen_Bakken_Personal_feedback_and_advising_in_NOR_HE_Explaining_student_dissatisfaction_5-2015.pdf)
- Hamer, J., Purchase, H., Luxton-Reilly, A. & Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 151-164.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- HEFCE (2010). The national student survey: Findings and trends 2006–2009 . Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE Report). Hentet fra: [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10\\_18/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2010/10_18/).
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.
- Hounsell, D., Slowey, M., & Watson, D. (2003). Student feedback, learning and development. I M. Slowey & D. Watson (Red.), *Higher education and the lifecourse* (s. 67-78). England, Berkshire: Open University Press.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. In D. Boud & N. Falchikov (Red.), *Rethinking assessment in higher education* (s. 101–113). Great Britain: Routledge.
- Hyatt, D. F. (2005). ‘Yes, a very good point!’: a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.
- Ivanič, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. In M. R. Lea & B. Stierer (Red.), *Student writing in higher education: New contexts* (s. 47–65). Great Britain: Taylor & Francis, Inc.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. I T. A. Sebeok (Red.), *Style in language*, 350 (s. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- James, R., Krause, K.-L., & Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jolly, B., & Boud, D. (2013). Written feedback. What is it good for and how can we do it well? In D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher education and professional education. Understanding it and doing it well* (s. 104–124). Great Britain: Routledge.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76.
- Kjeldsen, J. E. (2006). Tilbakemelding på tekst. In O. Dysthe & A. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master - og doktorgradsnivå* (s. 162-182). Trondheim: Abstrakt forlag.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Krogsmark, T. & Åberg, K. (2007): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). Evaluering av kvalitetsreformen. Sluttrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students* (s. 50-71). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Molloy, E. K. (2010). The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning? *Medical education*, 44(12), 1157-1159.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., & Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252.
- Pettersen, R.C. & Løkke, J.A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. I E. Rosch & B. B. Lloyd (Red.), *Cognition and categorization* (s. 28-48). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Robson, S., Leat, D., Wall, K., & Lofthouse, R. (2013). Feedback or feed forward? Supporting Master's students through effective assessment to enhance future learning. I J. Ryan (Red.), *Cross cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education* (s. 53-68). Abingdon: Oxon: Routledge.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Jouarnal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(17), 137-146.
- St.meld.nr.27. (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svinhufvud, K., & Vehviläinen, S. (2013). Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. *Text & Talk*, 33(1), 139-166.
- Walker, M. (2013). Feedback and feedforward. Student responses and their implications. In S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students* (s. 103-112). Great Britain: Routledge.
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2016). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2015.1130032. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.

# Appendiks A

## Venstre side av kodeheftet

## Høyre side

## REFLEKSJONER

REFLEKSJONER	comm	Feed-forward	Feed-back	skills	Affec	Cogn	Person	SRL	Process	Product	Encour	Interpr	Quest	Brains	Sugges	Explan	Judgm	Corr	
V: Ja det tror jeg dere gjorde.																			
S3: Bør det gir en respons så går det greit.																			
V: Ja ikke sant. Men det kan jo være at de gjør det bare stemt, at det er vanlig.																			
S3: Ja jeg fikk det inntrykket at det var 10 standardspørsmål som de brukte og så ut fra dette så kunne de avgjøre. Og hvis det normalt sett skal være sant at de må ha større utvalg så kan det være at jeg bommet litt på listen der nede og vil jeg tro.																			
V: Men vet du hva, det er ikke sikkert at de spør et slikt dere "lissal equipment corporation 1986" - kanskje de spørsmålene er hentet fra et annet sted? Sjekk opp det, jeg tror kanskje at de har bare, det er ikke sikkert at de har funnet på dette her altså. For de spørsmålene kommer fra et tidligere sted/så det kan dere sjekke opp så kanskje dere slipper å referere til denne her i det hele tatt. Det tror jeg, fordi, de har jo referanser disse her også sjekk opp det hvor disse spørsmålene her kommer fra, men det er ikke sikkert at de har noe med teknikkten, den "quick og dirty" å gjøre i det hele tatt. Men det finner dere ut av.																			
S3: Men uansett hvor mye vi føler at det suger røva av oss så blir det bra.																			

ANALYSEENHET

?

2

3

4

5

6

7

8

Utsiker  
Sjekk

Fin kjede

Kontekstjon → Fortløy  
→ fortløy

Kontekstjon → fortløy  
→ sløper på en oppmuntning til sist

## BEGYNNENDE ANALYSER

## KODER

## TILFOYELSER/ RETTELSE I TRANSSKRIPSJONEN





## Errataliste – 25/10-2016

**Doktorkandidat:** Kristine Høeg Karlsen

**Avhandlingens tittel:** Feedback under lupen. Utvikling og utprøving av en modell til bruk i forskning på feedback i høyere utdanning

Side	Original tekst	Korrigert tekst	Forklaring
ix		En omarbeidet versjon av artikkelen er publisert i Acta Didactica Vol. 10, Nr. 3, Art. 13	Artikkelen er publisert.
16	Ved et annet program <del>lærestedet</del> våren etter.	Ved et annet studieprogram våren etter.	Ord strøket.
20	, behov for feedback fra	, har behov for feedback fra	Ord lagt til.
27	hvor det vel så gjerne er lærerne som	hvor det vel så gjerne er læreren	Endring av tid.
28	omtaler Nicol (2013) som self-review	omtaler Nicol (2013) som <i>self-review</i>	Kursivering.
32	som på engelsk omtales som coursework-litteraturen	som på engelsk omtales som <i>coursework settings</i>	Ord strøket, samt ordendring.
38	(se Barker & Pinard, 2014; Espasa...)	(Se Barker & Pinard, 2014; Espasa...)	Stor S i «se».
40	Det kan se ut til	Det kan for øvrig se ut til	To ord lagt til.
43	arbeidet <del>var</del> , var å undersøke hvilke	arbeidet var å undersøke hvilke	Ord strøket.
51	2-tidsskrift Review of Education Research	2-tidsskrift <i>Review of Education Research</i>	Kursivering.
60	vil det være mer effektivt	vil det nok være mer effektivt	Ord lagt til.
62	latter og mor	latter og moro	Ordfeil.
63	I tvilstilfeller markerte jeg usikkerhet og begrunnelser for kodevalg <del>markert</del> i kodeheftet	I tvilstilfeller markerte jeg usikkerhet og begrunnelser for kodevalg i kodeheftet	Ord strøket.
63	I tvilstilfeller markerte jeg usikkerhet og begrunnelser for kodevalg i kodeheftet		Setning fjernet (duplikat)
64	relevant for å studere prakssi	relevant for å studere praksis	Ordfeil.
67	kritikk av studenten <del>som</del> selv	kritikk av studenten selv	Ord strøket.
68	være oppfylt for at du skulle	være oppfylt for at de skulle	Ordfeil.
68	omtaler som en åpne kodeprosess	omtaler som en åpen kodeprosess	Ordfeil.
68	utfordring i analysen av da at PLUS	utfordring i analysen var at PLUS	Ordfeil.
71	i) meldeplikt og samtykkeerklæring, ii) konfidensialitet, iii) fordeler og betaling og iv) «member checking» (jf. Creswell 2014)	4.5.1. Meldeplikt og samtykkeerklæring, 4.5.2. Konfidensialitet, 4.5.3. Deltakelse og betaling og 5.3.4. <i>Member checking</i> (jf. Creswell 2014)	Endring fra i) ii) iii) iv) til tall.
73	Jeg valgte også å gi	Jeg valgte å gi	Ord strøket.
74	som «member checking»	som <i>member checking</i>	Kursivering.
76	utgjør følgende mønster for feedback	utgjør feedbackmønsteret	Omskriving.
77	<b>Figur 6:</b> Modell for koding av feedback. <del>Jeg har for øvrig</del>	<b>Figur 6:</b> Modell for koding av feedback.	Ord strøket.
78	mellom de to profilene er at det i begge tilfeller ble dokumenteres	mellom de to profilene var at det i begge tilfeller ble dokumentert	Endring av tid.
78	annet at to hyppigst kodede	annet at de to hyppigst kodede	Ord lagt til.
79	viste deg seg	viste det seg	Ordfeil.
82	to grunner til at Modellen	to grunner til at modellen	Endring til liten bokstav.
85	trekkes spesielt frem <del>den</del> PLUS-modellen	trekkes spesielt frem PLUS-modellen	Ord strøket.
86	ble det ikke registrert	ble det for øvrig ikke registrert	Ord lagt til.
86	I denne studien	I deres studium	Tydeliggjøring.
95	er det uventet ikke et	er det uventet at ikke et	Ord lagt til.
96	lite knippe <del>antall</del> studier	lite knippe studier	Ord strøket.
97	undersøker <del>studerer</del> studenters bruk	undersøker studenters bruk	Ord strøket.
98	spørreundersøkelser <del>på</del> nasjonalt og lokalt	spørreundersøkelser nasjonalt og lokalt	Ord strøket.
102	for hvilke typer feedback,	for hvilke typer feedback som gis,	To ord lagt til.

104	Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? <i>Studies in Higher Education</i> , 36(6), 671-687.	Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? <i>Studies in Higher Education</i> , 36(6), 671-687.	Kursivering av journal.
104	Bevan, R., Badge, J., Cann, A., Willmott, C., & Scott, J. (2008). "Seeing Eye-to-Eye? Staff and Student Views on Feedback." <i>Bioscience Education</i> , 12(1). <a href="http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/">www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/</a> .	Bevan, R., Badge, J., Cann, A., Willmott, C., & Scott, J. (2008). "Seeing Eye-to-Eye? Staff and Student Views on Feedback." <i>Bioscience Education</i> , 12(1), 1-15. <a href="http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/">www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/</a> .	Sidetall inkludert.
105	Boyatzis, R.E. (1998). <i>Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	Boyatzis, R.E. (1998). <i>Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	Kursivering av tittel.
108	Handal, G., Lycke, K. H., & Lauvås, P. (2013). Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst. <i>Uniped</i> , 36(4).	Handal, G., Lycke, K. H., & Lauvås, P. (2013). Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst. <i>Uniped</i> , 36(4), 32-44	Sidetall inkludert.
108	Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. <i>Australian Journal of Language and Literacy</i> , 31(1), 43.	Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. <i>Australian Journal of Language and Literacy</i> , 31(1), 43-58.	Sidetall inkludert.
110	Kjeldsen, J. E. (2006). "Tilbakemelding på tekst", in O. Dysthe and A. Samara, (eds.), <i>Forskningsveiledning på master-og doktorgradsnivå</i> . Trondheim: Abstrakt forl.	Kjeldsen, J. E. (2006). Tilbakemelding på tekst. I O. Dysthe & A. Samara (Red.), <i>Forskningsveiledning på master-og doktorgradsnivå</i> (s. 162-182) . Trondheim: Abstrakt forlag.	Fjernet anførselstegn. Endring fra engelsk til norsk, og forlag.
111	McGrath, A. L., Taylor, A., & Pychyl, T. A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. <i>Canadian Journal for the Scholarship of Teaching &amp; Learning</i> , 2(2).	McGrath, A. L., Taylor, A., & Pychyl, T. A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. <i>Canadian Journal for the Scholarship of Teaching &amp; Learning</i> , 2(2). DOI: 10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.5	Inkludert: DOI.
112	Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that Effort, But What is the Effect? <i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i> , 35 (3): 277-289.	Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that Effort, But What is the Effect? <i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i> , 35 (3), 277-289.	Endret kolon til komma.
114	Simpson, E. J. (1966). <i>The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain</i> (Rapport BR-5-0090 1.juli 1965 - 31. mai 1966). Hentet 12. mai 2012 fra <a href="http://files.eric.ed.gov/">http://files.eric.ed.gov/</a>	Simpson, E. J. (1966). <i>The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain</i> (Rapport BR-5-0090 1.juli 1965 - 31. mai 1966). Hentet fra <a href="http://files.eric.ed.gov/">http://files.eric.ed.gov/</a>	Fjernet dato og årstall
114	Studtmann, P. (2007). Aristotle's Categories. <i>Stanford Encyclopedia of Philosophy</i> . Hentet 5. April 2013 fra <a href="http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/">http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/</a> .	Studtmann, P. (2007). Aristotle's Categories. <i>Stanford Encyclopedia of Philosophy</i> . Hentet fra <a href="http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/">http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/</a> .	Fjernet dato og årstall.