



# Feedback i skolen

## - så enkelt, så **komplekst**?

Feedback er enkelt: alle har enten gitt det, eller mottatt det, og kan erindre når det har hatt betydning for deres videre utvikling. Men samtidig er det noe ved feedback som gjør det mer komplekst. Feedback kan ha flere hensikter, og kan gis på ulike måter. Innledningsvis vil jeg nå antyde denne variasjon, som bidrar til kompleksiteten. Noen har sagt at det er vanskelig å være bøddel, og dermed satt ord på det som er en av lærerens største utfordringer: å gi ærlig, faglig og objektiv feedback, og samtidig vise omsorg med følelsesmessig engasjement. Det er mulig at leseren vil reagere på uttrykket "bøddel", men det viser til noe som min veileder, Gordon Stobart, en gang i tiden omtalt som "killer feedback" (Stobart 2011). Dette er en form for feedback som går tett inn på mottakeren, slik at det påvirker hvordan de tenker om seg selv, og sin motivasjon for videre læringsarbeid. Dette perspektiv på feedback er dermed opptatt av å trekke en linje mellom motivasjon og læring. Det er ikke vanskelig å påstå at feedback alltid vil ha en tilknytning til motivasjon, enten i positiv eller negativ retning. Feedback kan også betraktes som en del av lærerens mer tradisjonelle strategi for klasseledelse, som vektlegger læreren i sentrum, disiplin og formidling pedagogikk (Pitsoe 2007, s 61). Med dette perspektiv risikerer feedback å bli underordnet lærerens behov for å styre og kontrollere elevens læring.

Et tredje perspektiv på feedback, ligger nærmere kjernten av det som opptar meg, nemlig hvordan feedback er knyttet til interessen for evaluering for læring; hvor

evaluering og læring ikke er adskilte aktiviteter. Tvert imot, evaluering for læring skal integreres og flettes in i hverandre, slik at evaluering gis underveis og formativt, mens læring foregår. Engh (2011), for å ta et eksempel, anser feedback som sentralt i to av de fem aktiviteter forbundet med evaluering for læring (punkt 4 og 5 nedenfor):

- Læringsplanforståelse (f. eks bryter ned kompetansemål i faget for å gjøre dem til didaktisk forståelig enheter som kan undervises og evalueres),.
- Fokus på læring (f. eks hvordan kan situert læring eller stillas tenkning inngår i evaluering for læring),.
- Relasjon/interaksjon i klasserom (f.eks. læreren leder undervisning, men våger å la elevene velge læringsmål som er differensiert etter eget behov),.
- Å forstå hvor de lærende befinner seg i læringsprosessen (men eleven skal delta aktivt i å finne hvor de er).
- Å gi hjelp til eleven, som bidrar til at til å komme videre i læringsarbeidet (f.eks., gir læreren ikke bare en tilbakemelding, men også en fremovermelding).



**Stephen Dobson** *Professor*

**Mini CV** *Professor Stephen*

*Dobson (1963) har en doktorgrad i flyktningsarbeid, og en doktorgrad i evaluering. Han har tidligere arbeidet med flyktninger, både som miljøarbeider og fritidsleder. I 2011 ga han ut *Dannelse. Utsikt over en ullent pedagogisk landskap*, sammen med Kjetil Steinsholt. Han er for tiden aktuell med *Feedback i skolen* (2012), i samarbeid med Egil Hartberg og Lillian Gran. Denne boken er også oversatt til dansk. Email: Stephen.dobson@hihm.no*

konsekvensene av sine prøver, spesielt om eleven mister muligheten til å fortsette læring innen faget eller deler av faget de har vært testet i (Messick 1989).

I denne artikkelen vil jeg utforske feedback som et ledd i evaluering for læring, ved først å se på hvordan feedback kan defineres og hvilke praksis feedback kan inngå i. Deretter vil jeg se på en del aktuell forskning om feedback. Til slutt vil jeg presentere en teoretisk modell, som jeg har utviklet sammen med noen av mine kolleger i boken *Feedback i skolen*, der innhold, timing og roller, utgjør sentrale omdreiningmomenter (Hartberg m.fl. 2012). I denne boken er vi opptatt av å anvende modellen, og benytter halvparten av boken til å vise eksempler fra praksis i klasserom. Denne artikkelens lengde gjør det derimot vanskelig å gi detaljerte eksempler.

### **Definisjoner**

Om konteksten er gitt, som klasseromsundervisning med evaluering for læring som siktemål, hvordan kan da feedback defineres innenfor denne konteksten? Utgangspunktet mitt er at feedback bør være enkelt og rette seg mot elevens interesser. Det vil si at feedback bidrar til økt motivasjon. Men samtidig kan og bør feedback utformes med stigende grad av kompleksitet, ikke minst for å strekke eleven til neste utviklingsone. Jeg har sammenliknet feedback med foringsituasjonen, der fulgemor gir fulgeungene mat. Denne metaforen viser at feedback skal være

Det er evaluering for læring som danner rammen for min hovedinteresse for feedback. Jeg er opptatt av hvordan feedback kan bli en del av evaluering for læring, nærmere sagt feedback som er gitt underveis og formativt. Jeg distanserer meg fra feedback som kommer alt forwww sent, i slutten av en undervisningsperiode, eller etter at eleven har tatt en test, der det ikke gis mulighet til å jobbe videre med resultat som er en karakter og/eller kommentar. En utfordring i evalueringsfelt har vært at de som utvikler prøver og tester, noen ganger er for lite opptatt av de sosiale

matnyttig, noe som kan brukes, være relevant og konkret for den det gjelder. Det handler om å fylle et gap mellom nåværende kompetanse og ønsket framtidig kompetanse. Samtidig må metaforen brukes forsiktig, fordi den fort kan gi inntrykk av at feedback skal fylle en kompetansemangel, og at eleven alltid lever i en mangeltilstand.

I den internasjonale debatten om feedback i skolen omtaler Hattie og Timperley

de nevnte prosesser 'to reduce the gap between current and desired understandings in response to feedback' (Hattie & Timperley 2007, s 86). Med dette perspektivet understreker de at feedback ikke bare skal peke bakover, men også fremover til målet (feed up) og svaret på spørsmålet 'hva er neste steg? (feed forward)'. Det vil si, både som en bakover og fremovermelding. Begrepet «feedback» kan slik virke noe ulogisk, da det indikerer å ha et blikket i to retninger. I norsk evalueringsforskrift for Individuell vurdering/evaluering, har Kunnskapsdepartement benyttet begrepet "melding", for slik å unngå begrepets tvetydighet<sup>1</sup>.

I likhet med flere andre feedbackforskere, har Hattie og Timperley blitt inspirert av Sadlers klassisk formulering:

„ If the gap is perceived as too large by a student, the goal may be unattainable, resulting in a sense of failure and discouragement on the part of the student. Similarly, if the gap is perceived as too 'small', closing it might not be worth any individual effort. Hence, to borrow from Goldilocks, formative assessment is a process that needs to identify the 'just right gap'. „ (Sadler 1989, s 130).

Derimot kan feedback ha flere hensikter utover det å fylle et gap og påpeke kompetansemangel. Jeg vil derfor rette oppmerksomheten mot innholdet i den feedback som gis, og jeg tar dette opp i beskrivelsen av den teoretiske modellen som ble utviklet under arbeidet med boken «feedback i skolen».

### Aktuelle forskning om feedback

Det finnes en rekke bidrag til feedback, , men det er ikke mulig å nevne alle i en kort artikkel. Når jeg henviser til aktuelle forskning, trekker jeg da frem forskning som ofte siteres, og som modellen i *Feedback i skolen* gir et motsvar til. Black og William (1998) bemerker at feedback er mest effektiv om det er gitt med det formål å kunne korrigere feil, og at feedback har best effekt om det rettes mot oppgaven eleven utfører, i stedet for eleven som person. I tillegg meder de at muntlig feedback er mer effektiv enn skriftlig feedback. I det siste er det Hattie (2009, 2011) som er mest profilert



med sine evidensbaserte globale metastudier av tiltak som kan øke læringsutbyttet. Han tilhører slik "det virker" bevegelsen. Feedback har en høy korrelasjon med et økt læringsutbytte, når elevene vurderer sitt eget arbeid før de leverer det inn. Dette minner mye om det som jeg har sagt om evaluering som læring (se innledning i Dobson m.fl. 2009), der elevene øker sin metakognitive kompetanse gjennom egevaluering. Hattie mener videre at det er en fordel om feedback blir knyttet til oppgaver som ikke er komplekse, og at feedback ikke kan gi før noe har blitt lært.

I boken *Feedback i skolen* (Hartberg m.fl. 2012, s 147-148) er vi skeptiske til flere av Hatties påstander:

- Han bygger konsekvent på evidensbasert kunnskap med dokumentert
- effekt, men mangler vitenskapelig belegg for et av hans hovedpoeng, nemlig at feedback fra eleven til læreren er av stor betydning.
- Hattie omtaler feedback som individrettet. Hva med feedback i forbindelse
- med gruppearbeid? Læring og feedback i grupper og sammen med andre kan være av stor betydning for motivasjonen, ikke minst med tanke på læring av sosial kompetanse som er tverrfaglig (det inkluderer samarbeid, holdninger og sosial kompetanse).
- Feedback som går på eleven som person, er Hattie skeptisk til (f. eks "Kerensa, du er en stjerne"), men vi vet at motivasjon, selvfølelse og læring henger tett sammen<sup>3</sup>, og i en slik sammenheng blir hans læringsteori innholdsmessig «fattig» om den ikke tar innover seg betydningen av feedback rettet mot selvet.
- Hvis feedback hele tiden rettes mot enkle oppgaver, og som ikke får eleven til å strekke seg, mister eleven muligheten til å ta steget inn i neste utviklingszone, der både medelever eller en lærer kan opptre som veiledere og gi feedback.

Vår kritikk må ikke tolkes slik at vi mener at læreren ikke skal bruke innsikt fra evidensbasert kunnskap med god dokumentert effekt, men kunnskapen må veies opp mot kontekstuelle/kulturelle forhold og verdier (hva er pedagogisk ønskelig?) og ens egne komplekse erfaringer (hva tror jeg på?). Læring og sosialt samspill er lite forutsigbart, og lærere opererer derfor i en hyperkompleks sammenheng, hvor kontekst og det som skjer for øyeblikk i klasserom er avgjørende. Da holder det ikke med enkle svar på hvilke enkeltelementer som virker og ikke virker.



### En modell for feedback

I boken Feedback i skolen argumenterer jeg sammen med kolleger for at 'feedback skal ha læring som siktemål og anerkjennelse som ledetråd' (Hartberg m.fl. 2012, s 13). Dette er veiledende prinsipper i større grad enn en definisjon. Det første prinsippet knyttes til teorier som omtaler læringsprosesser, eller mer presist teorier som knytter evaluering til læring, gjennom en forståelse av blant annet motivasjon og læreplananalyse. Når det gjelder læringsteori er det nærliggende å vektlegge elevsentrert aktivitetslæring (Estes 2004), men denne må balanseres med læringsteori som vektlegger det sosiale, samt faglig utvikling innenfor elevens nærmeste utviklingszone i samarbeid med andre, og med læreren<sup>4</sup> som ansvarlig for å legge til rette for gode prosesser. Med anerkjennelse tenker jeg på en sosial relasjon som underbygger læringsvirksomhet og samtidig fører til identitetsutvikling og på sikt personlig dannelse (Steinsholt & Dobson 2009). Det er en fin balansegang mellom anerkjennelse og

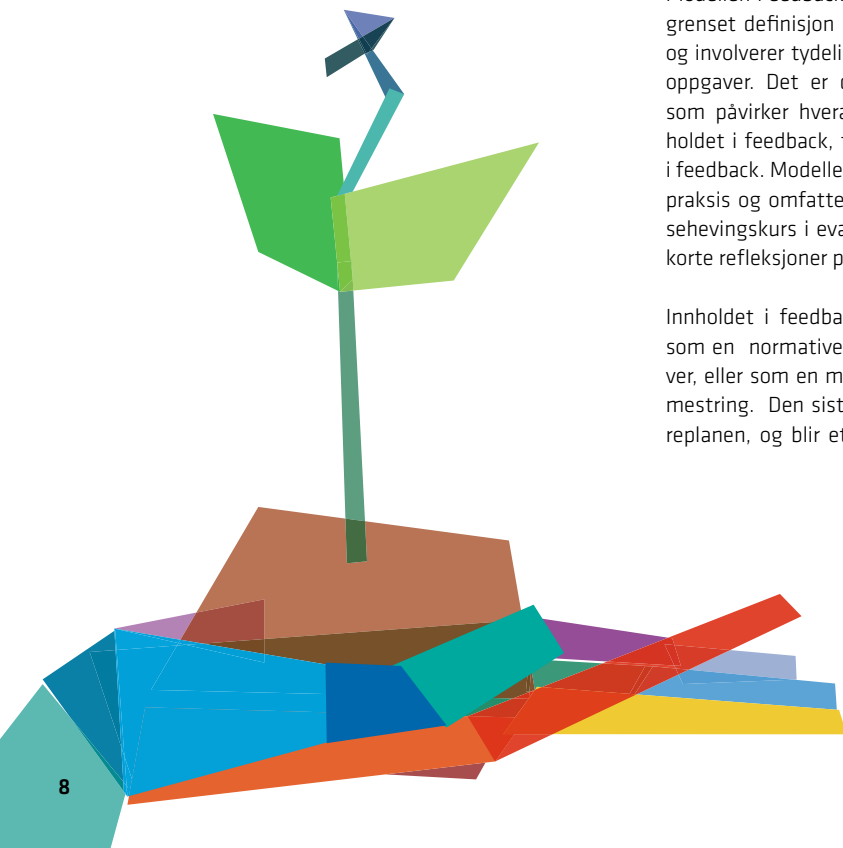
underkjennelse, der underkjennelse kan forstås som sosiale forhold hvor krenkelse er tilstede (Haaland & Dobson 1995). Det er som med kjærlighet, små irriterasjoner med partneren kan bygge seg opp til utbrudd av det motsatte.

**R**<sub>ros</sub> **O**<sub>omformulere</sub> **S**<sub>spesifikk</sub>

Flere har utviklet pedagogiske modeller for feedback. Espedal (2010), for å ta et eksempel, har utviklet en modell som kan forkortes til ROS, der R står for ros, O for å omformulere og S for spesifikk. I praksis er læreren godt kjent med bruk av ros, gi elever mulighet til å bearbeide og omformulere, og at feedback bør være konkret, presis og avgrenset til oppgaven.

Modellen Feedback i skolen bygges rundt en noe avgrenset definisjon på feedback: den foregår over tid og involverer tydelige aktører med hver sine roller og oppgaver. Det er derfor tre omdreiningsmomenter som påvirker hverandre i et gjensidig forhold: innholdet i feedback, tidspunktet for feedback og roller i feedback. Modellen er utviklet på basis av forskning, praksis og omfattende erfaring gjennom kompetansehevingkurs i evaluering. Jeg vil komme med noen korte refleksjoner på hver av disse momenter.

Innholdet i feedback kan ha flere hensikter: enten som en normative evaluering i forhold til andre elever, eller som en målorienterte evaluering av elevens mestring. Den siste evalueringen knytter seg til læreplanen, og blir etter norske retningslinjer for eva-



luring en mer korrekt evaluering, kan det i praksis være vanskelig å forlate en form for sammenligning, spesielt når evalueringen også skal være rettferdig. Vi er vant til å tenke om feedback knyttet til ros, vel vitende om at ros kan gjøre mottakeren "ros-avhengig" i fremtiden. Hva med feedback som råd? Det finnes en definisjon av feedback som understreker hvordan feedback fremmer både en læringsrettet handling og noe å gruble over:

» Information which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure... domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks. » (Winne og Butler 1994).

Benjamin har noe linkende i tankene når han sier følgende:

» Et råd er jo ikke så mye svar på et spørsmål, men mer et forslag som handler om historiens fortsettelse, som i alle fall går sin gang. » (1991, s 182).

Disse forfatterne påpeker hvordan feedback som råd burde bekreftes, omskrives eller benektes. Det ligger i rådets vesen. Det vil alltid være usikkerhet knyttet til om feedbacken vil fremme elevenes læring. Her er det ikke primært den eksistensielle komponenten i feedback som er sentral, men det språklige innholdet. Det har likevel noe eksistensielt ved seg når feedback knyttes til og kan forandre

oppfattelsen av «selvet». Sagt på en annen måte: når feedback treffer en elev

på en dypt personlig måte, rokker det ved selvoppfattningen, og det skapes en åpning for forandring.

Når det gjelder perioden feedback skal gjelde og virke innenfor, kan perioden deles opp i et kort, mellomlangt og et langt tidsspenn. Logikken er enkel: feedback er annerledes for hvert tidsspenn. Det korte tidsspennet dreier seg om feedback som gis i løpet av en time. Feedback omfatter da alt fra Walt (what are we learning today) eller WILF (what I am looking for)<sup>5</sup> i

begynnelse av timen, til utgangskort som leveres i slutten av timen med informasjon om det som er lært, slik at læreren kan tilpasse undervisning neste gang det skal undervises i faget. I det mellomlange tidsspennet kan det være undervisning i løpet av en periode (f.eks. over 4 ukers periode i et fag), med feedback på småprøver underveis, og med en større prøve mot slutten av perioden. Den store prøven må gjerne komme en uke før perioden er ferdig, slik at eleven kan bruke den feedback læreren ga til å justere sin læring. Prøven bør ikke komme helt i slutten, fordi elevene vil da først kjenne resultatet av egen læringsprosess når læreren underviser i et nytt tema.

Felles for det korte og det mellomlange tidsspennet er streben etter å konkretisere hva som skal læres, i den hensikt at elevene skal forstå hva som forventes av dem. Men det kan føre til at de helhetlige og langsiktige læringsmål glemmes eller blir uklare. Et eksempel kan illustrere: i et av mine kurs om evaluering ble lærere i en videregående skole bedt om å si hva som var de tre viktigste læringsmål for elevene i faget de undervist. Flere sa det viktigste av alt var å møte presist til timen. Jeg og mine kolleger ble bekymret; kunne det være sant og riktig? Hva med faglig mål? Lærerne som underviste i yrkesfag bekreftet nødvendigheten av at elevene fikk gjentatt feedback på presist oppmøte, fordi dette ble høyt verdsatt i yrkeslivet. Riktig nok rangert lærerne faglige mål etter å møte presis; de var ikke glemt. Eksemplet viser hvordan disse lærere holdt det lange tidsspennet i sikte hele tiden.

Den siste del av modellen tar for seg de ulike rollene i feedback situasjonen. Jeg har allerede signalisert at sosiale forhold basert på anerkjennelse er en viktig forutsetning for gode feedback. Det motsatte gjelder når forhold utvikler seg til underkjenning. Makt er en viktig del av disse forhold. Makt er vanligvis tenkt som noe læreren har i form av kunnskap, ferdigheter eller erfaringer, som læreren benytter for å gi feedback.

Men det er mer komplisert enn dette: Å omfavne rollen som den talende kan gi mer innflytelse enn det motsatte; det samme kan gjelde det å være aktiv framfor passiv. Læreren eller eleven kan være den aktive. Om vi følger logikken i denne argumentasjon

er det vesentlig hvordan man spiller rollen som lærer eller elev, med tanke på hvordan maktforholdet utøves. Men det må huskes at makt her, ikke er noe som bokstavelig knyttes til en person. Det er noe som etter Foucault (1999) finnes i nettverket av relasjoner som dannes mellom deltakere. I en feedbackprosess kan dette for eksempel være forholdet mellom den talende læreren og den lyttende eleven. Makt er dermed som et edderkoppnett, der forandring i en relasjon mellom to deltakere samtidig vil påvirke andre som er til stede i klasserommet, og deres vev av relasjoner. Det er viktig at eleven opplever økt makt og kontroll over feedback forhold. Med dette som mål blir det klart hvorfor egenevaluering og hverandre evaluering er så viktig. Den ene betyr selvrettet feedback, som på sikt påvirker hvordan eleven er ovenfor andre. Hverandre evaluering påvirker hvordan elevene tar hensyn og blir sensitive overfor hverandre.

### Avslutning

Feedback kan ha et enkelt mål og være "to the point". Men blir ganske snart mer komplisert da feedback også skal strekke eleven mot nest utviklingssoner: innholdet kan variere, tidspunkt må bestemmes (kort, mellomlangt eller langt tidsspenn) og rollene fordeles eller deles med andre (f.eks. hverandre evaluering). Mitt fokus har vært på formativ feedback, som gis underveis og ikke summativt. Det betyr at det er mulig for eleven å ta en mer aktiv rolle og slik mulighet til å drøfte feedback med enten læreren eller med elev over tid. Sagt på en annen måte, handler det om feedbackkjeder som utvikles av og med deltakere. La meg utvikle dette poeng.

Jeg har alltid vært fasinert av muntlig evaluering, 'oral assessment' eller 'the viva' som det heter på engelsk. Og jeg mener alle forskjellige former for muntlig prøver, f.eks. i skolesammenheng i både det korte, mellomlange og lange tidsspenn, i ulike former for fagbrev, prøver i erhvervsutdanning, i og utenom skolesammenhenger, slik som i et jobbintervju... osv. Noe av det interessante i slike former for evalueringshandlinger (Eriksen m.fl. 2011) er graden de åpner for feedbackkjeder der deltakere responderer på hverandres feedback. Slike sekvenser er bevis på evaluering som et ledd i evaluering for læring, hvor feedback spiller på stemme, mimikk, fakter, samt deltakernes evne til å spille sosiale roller og tar hensyn til den andre, i tillegg til det tematiske innhold i feedback. Sagt på en annen måte, kan vi være vitne til rike evalueringsoppgaver (rich assessment tasks; se Plummer 1999) gjennom feedback, som gir mye informasjon; noen ganger mer enn det er behov for i utarbeidelsen av evalueringen. Det er mulig å konkludere med at feedback kan ha en ambisjon om å være enkel, men det er sjelden tilfelle i praksis hvor mange hensyn spiller inn.





## Referencer

Benjamin, W. (1991): "Fortelleren" I Kunstverket i reproduksjonsalderen og andre essays. Oslo: Pax Forlag.

Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning" I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Bind 5, nr. 1, s. 7-74.

Dobson, S., Eggen, S. og Smith, K. (red) (2009): "Innledning" I *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engh, R. (2011): *Evaluering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig evalueringskultur*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Eriksen, S., Nes, K. og Sand, S. (2011): *Elevevaluering og tilpasset opplæring*. Hedmark University College Rapport nr. 7.

Espedal, G. (2010): *Ros. Om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Estes, C. (2004): "Promoting Student-Centred Learning in Experiential Education" I *Journal of Experiential Education*, bind 27, nr. 2, s. 141-161.

Foucault, M. (1999): *Seksualitetens historie*. Bind I: *Vilje til viten*. Oslo: Pax forlag.

Haaland, Ø. og S. Dobson (1995): *The Pedagogics of Ressentiment: the Experience of Hamlet*. Lillehammer: Lillehammer College.

Hartberg, E., Dobson, S. og Gran, L. (2012): *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag. Dansk utgave er utgitt av Dafolo Forlag.

Hattie, J. og H. Timperley (2007): "The Power of Feedback" I *Review of Educational Research*. Bind 77, nr. 1, s. 81-112.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2011): *Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Messick, S. (1989): "Validity" I Linn, R. (red.): *Educational Measurement*. New York: Macmillan. 3. utgave, s. 13-103.

Pitsoe, V. (2007): *A Conceptual analysis of Constructivist Classroom Management*. Pretoria: University of Pretoria.

Plummer, F. (1999): "Rich assessment tasks: exploring quality assessment for the school certificate. I, Scan. Bind 18, nr. 1, s14-19.

Roeser, R. og Peck, S. (2009): "An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective" I *Educational Psychologist*. 2009; bind 44, nr. 2: s. 119-136.

Sadler, D.R. (1989): *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. I, *Instructional Science*. Bind 18, s119-144.

Steinsholt, K. og S. Dobson (red.) (2011): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir forlag.

Stobart, G. (2011): *Feedback in assessment for learning*. Foredrag for utdanningsdirektoratet, Oslo 9.2.11.

Winne, P.H. og Butler, D.L. (1994): "Student cognitive processing and learning" I Husen, T. og Postelthwaite, T.N. (red.): *The international encyclopedia of education*, s. 5739-5745. Oxford. UK: Pergamon

(Endnotes)

1 §3-11: *Undervegsevalueringa skal inneholde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling* (<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map004>)

2 Det kan være relevant å notere at Hattie har muligens i tanker en kultur hvor individ heller enn gruppe er i fokus når det gjelder læring og vurdering.

3 De henger sammen med teorier av selv (f.eks. meg/jeg), motivasjon (volition/vilje eller self-efficacy) og former for selvregulerte læring. Se Roeser & Peck (2009).

4 Lærere sentrert undervising med vekt på formidlingspedagogikk.

5 Shirley Clarke har sagt følgende: *Walt you can't really go wrong with, but Wilf was a bit of a disaster – it meant teachers were giving children the success criteria instead of asking children to generate them. It made children think, 'This is about doing what the teacher wants us to do.'* (Times Education Supplement, 13.8.09).