

# Arbeidsnotat

## Working Paper

2020:1

Helene Hoemsnes

Veiledning og underveisvurdering  
av skriftlig studentarbeid



**Høgskolen i Molde**  
Vitenskapelig høgskole i logistikk



**MØREFORSKING**  
MOLDE

Helene Hoemsnes

Veiledning og undervisvurdering  
av skriftlig studentarbeid

Arbeidsnotat / Working Paper 2020:1

Høgskolen i Molde  
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Molde University College  
Specialized University in Logistics

Molde, Norway 2020

ISSN 1894-4078

ISBN 978-82-7962-287-1 (trykt)

ISBN 978-82-7962-288-8 (elektronisk)

# Veiledning og underveisvurdering av skriftlig studentarbeid

## Innledning

Som høgskolelektor ved Avdeling helse- og sosial ved Høgskolen i Molde jobber jeg med profesjonskvalifisering. Begrepet profesjonskvalifisering benyttes av Smeby og Mausethagen (2017). De legger til grunn en bred definisjon av profesjoner, der utdanning i universitets- og høgskolesektoren gir innpass i kunnskapsbaserte yrker. Spesialisert kunnskap, praktiske ferdigheter samt verdier og holdninger samspiller i kvalifiseringen. En del av profesjonenes kvalifisering er å søke teoretisk og empirisk kunnskap og skrive fagtekster. I all høyere utdanning er det forventninger om skriftlig kunnskapsproduksjon. Skrivning blir sett på som et pedagogisk verktøy som forbedrer læring (Dysthe, 2002; Wittek & Dale, 2013).

Dette semesteret er jeg veileder for studentene som skriver fordypningsoppgave om selvvalgt tema. Studentene går tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Med veilederrollen som bakteppe fikk jeg økt interesse for hva forskningen sier om feedback. Forskning viser at feedback og bruk av underveisvurdering har stor effekt på studenters læring (Hattie & Timperley, 2007). Forskingen viser også at noen former for feedback har større effekt for studentens læring enn andre. Jeg kommer tilbake til feedback, tilbakemelding og formativ vurdering. I tittelen bruker jeg underveisvurdering, begrepene knyttet til vurderingen som skjer undervegs i studentens læreprosess vil bli brukt i teksten.

Veiledning er et mye brukt begrep på min arena, som en form for undervisning, opplæringsvirksomhet, assistanse i studentenes læring og utvikling. Cutcliff, Butterworth & Proctor (2001) bruker begrepene enabling process og empowering process, som kan forstås som støtte og hjelp i studentens vekst og utvikling. Veiledning kan ses som en læringsprosess som foregår mellom student og veileder – en prosess som kan påvirkes og styres av mange

faktorer (Handal & Lauvås, 2013, s. 13–15). Dette er en av mange forståelse av veiledningsbegrepet.

Tveiten (2002) definerer veiledning som en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. I hennes definisjon er det presisert at hovedformen i veiledning er dialog. Dysthe (2001) redigerte boken med tittel Dialog, samspel og læring. Hun skriver om dialogen « ... ikkje som ein nyoppussa pedagogisk metode, men som eit integrert element i faglege læringsprosessar og som ein måte å forstå og tenkje relasjonar på ( Dysthe 2001, s12-13). Dysthe (2006) skriver om ulike veiledningsmodeller som jeg kommer nærmere inn på.

Min forforståelse er at faglig ansatte i høyere utdanning som jobber med profesjonskvalifisering har innvirkning på studentenes oppfattelse av hva som er vektlagt i utdanningsløpet. Begrepene lærer, veileder og faglig ansatt i høyere utdanning vil bli brukt synonymt i det videre. Min forforståelse er videre at lærer sitt læringssyn spiller inn på relasjon og handlinger når vedkommende skal veilede studenter i skriftlig arbeid. Med denne bakgrunnen er det gjort et lite kvalitativt studie. Jeg har hentet inn erfaringer fra ansatte i høyere utdanning som er veiledere for studenter som arbeider med tekster som senere skal vurderes med karakter, også omtalt som summativ vurdering.

### Studiens hensikt og rapportens oppbygning

Hensikten med dette arbeidet er å utforske hvordan ansatte gir tilbakemeldinger og se funnene i lys av teori om veiledning og feedback. I en akademisk kontekst er det mange skriftlige oppgaver som skal produseres. Det å mestre akademisk skriving på et visst nivå er nødvendig for å lykkes i utdanningsløpet. Studentene skal ha kunnskap om, og ferdigheter til, å skrive akademisk tekst. Grimen (2008) skriver om ulike typer kunnskap integreres og syntetiseres i en profesjon i henhold til krav som stilles, han kaller det for praktiske synteser. Han er opptatt av den plassen heterogene former for disiplinkunnskap har i profesjonsutøvelse. Det å lese fag og forsknings litteratur samt å produsere faglig tekst er en sentral del av studentenes læring mot profesjonsutøvelse. Å skrive er handling på et individuelt nivå, som bringer sammen forskjellige sosiale og kulturelle tegn, symboler og ord til ny “mening” (Witteck & Dale, 2013). Prosessen med å skrive kan forstås som en samhandling med oppgaveteksten, men også med litteratur og veileder.

Ut fra teori og egen erfaring vil veiledere ha ulike begrunnelser for hva som skal til for å fremme studentenes læring når det gjelder skriving av faglige tekster, noe som vil kunne ha betydning for hvordan studenten mestrer oppgaven.

I det videre vil jeg starte med dvele litt ved læringssyn før jeg går inn på veiledningsmodeller. Formativ vurdering og feedback blir deretter omtalt. Jeg velger å bruke feedback begrepet i størst grad, selv om det mer hverdagslige begrepet tilbakemelding er mye brukt i høyere utdanning. Tilbakemelding ble også ble brukt i datainnsamlingen. Metode blir omtalt, det er gjort en liten datainnsamling fra kollegaer. Jeg vil presentere og drøfte funn fra innsamlede data. Til sist har jeg en kort oppsummering.

## Kort om læringsteorier

Behavioristisk læringsteori som har hatt stor påvirkning på undervisning beskriver kunnskap som objektiv og kvantitativ. Læring blir oppfattet som akkumulasjon av stimulus – respons assosiasjoner. Ytre motivasjon baserer seg på positiv forsterkning av mange små steg (Shephard, 2000). Den behavioristiske teorien har preget oppbygging av pensum, undervisning og vurdering i stor grad.

Kognitive teorier er inspirert av Piaget som beskrev læring som en aktiv konstruksjonsprosess. Menneskelig tenkning og intellektuelle kapasitet settes i sentrum. Piagets teorier om barns utviklingsstadier har hatt stor betydning for praktisk pedagogikk (Piaget 1972). Kognitive teorier beskriver at studentene får informasjon, tolker informasjonen, knytter det mot det andre de har kunnskap om og reorganiserer mentale strukturer dersom det er nødvendig for ny forståelse.

Sosiokulturell læringsteori har lange historiske røtter, men læringsteorien har relativt kort historie knyttet til kunnskap og læring. Læring innenfor en sosiokulturell tilnærming blir omtalt på følgende måte av Dysthe, (2001)

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere. (s.33)

Dysthe (2001) beskriver den mye brukte inndelingen i ulike læringsteorier som behaviorisme, kognitivism og sosiokulturell teori som en forenkling. Hun argumenterer for at alle de tre læringsteoriene hører med hvis man skal forstå læring, de vektlegger ulike aspekter ved læring. Min forforståelse er som nevnt at ansattes syn på læringsteori kan påvirke handlingene i en veiledningskontekst.

## Veiledning

I litteraturen om veiledning finner vi ulike sammenhenger og betydninger. Veiledning er blitt beskrevet som den mest private undervisningsformen ved høyskoler og universiteter. Det foregår lite utveksling av erfaringer, utfordringer og synspunkter veiledere imellom (Lauvås & Handal, 1998). Veiledningen foregår i en kontekst og den bestemmer i stor grad innholdet i veiledningsbegrepet. Handal & Lauvås (2013) inndeler veiledning på oppgaveskriving i prosess- og produktveiledning. Prosessveiledning setter studentenes arbeidsprosess i fokus og har mindre fokus på kvaliteten i det som produseres. Produktveiledning handler om å lese tekster, vurdere dem i forhold til kravene til et ferdig produkt og gi råd om hvordan teksten skal kunne forbedres. (Handal & Lauvås, 2013).

Jeg retter meg mot Dyste (2006) som tar for seg student – veileder relasjoner i skriftlig arbeid. Bakgrunnen er en intervjustudie ved Universitetet i Bergen, Fagskriving og veiledning ved universitetet. Internasjonalt har det vært gjort mer forskning knyttet til forskerveiledning, mye er basert på psykologiske teorier der de relasjonelle forholdene mellom veileder og student er sentrale. Dyste (2006) skriver også at forsknings- og skriveprosesser er en viktig side av undervisning og læring i høyere utdanning. Veiledningen må forstås i lys av teorier om kunnskap og læring samt teorier om kommunikasjon og tekst. Kommunikasjon er sentralt og begrepet «dialogisme» fra Bakhtin (1998) blir brukt. Begrepet blir sammen med «monologisme» presentert som to ulike analytiske perspektiv på språk, men også menneskelig kognisjon og kommunikasjon. Dialogisme blir presentert som et alternativ til monologisme som kan beskrives som en overføringsmodell. Eksempelvis at veileder uttrykker et budskap som student tar imot. Dialogisme legger opp til at forståelse oppstår mellom veileder og student, det betegnes som en «intersubjektiv, semiotisk modell, der meningen blir skapt i dialogen» (Dysthe, 2006 s. 231). Det å kunne ta den andres perspektiv er sentralt i dialogisk forståelse av kommunikasjon, det er beskrevet av Rommetveit (1996).

Dyste (2006) presenterer tre ulike relasjoner mellom veileder og student; undervisningsmodellen, partnerskapsmodellen og lærlingmodellen. De ulike modellene utelukker ikke hverandre, men kan oppfattes som ulike aspekt knyttet til veilederrollen. Jeg berører ikke lærlingmodellen i denne sammenheng.

## To modeller knyttet til veiledning

### Undervisningsmodellen

Undervisningsmodellen beskriver et tradisjonelt lærer –student forhold som er karakterisert av en asymmetrisk relasjon, ulik status og stor grad av avhengighet. Veileder går inn i en lærerrolle overfor studenten. Tilbakemeldinger gis i stor grad på gjennomarbeidede tekstutkast, der studenten mottar faglige råd eller «rettinger» knyttet opp mot substans, språk og struktur. Relasjonen i denne modellen er ofte skapt av både veileder og student, fordi begge parter ser på veilederen som en autoritet og ekspert på fagfeltet og som har som en av sine oppgaver å overføre kunnskap til studenten (Dysthe, 2002). Forholdet mellom veileder og student i denne modellen er karakterisert av at det mer tradisjonelle forholdet mellom lærer og elev fra skolen videreføres. Det er en tydelig asymmetri i relasjonen og studenten er avhengig av veileder. Praksisen er i denne modellen karakterisert av at tilbakemelding fra veileder er retting og omskriving av studenten er oppretting av feil (Dyste, 2006).

### Partnerskapsmodellen

Partnerskapsmodellen beskrives som mer symmetrisk og studentarbeidet som et felles prosjekt. Innenfor denne modellen gis tilbakemeldinger gjennom dialog, og tilbakemeldingene er åpne for diskusjon og forhandling. Dysthe (2002) understreker at forholdet ikke er symmetrisk i form av at studenten og veilederen har lik kunnskap eller innsikt, men veiledningsformen legger opp til en dialog hvor det gis rom for at begge parter initierer og argumenterer for egne innspill. Dysthe (2002) trekker frem at det ofte ligger en større grad av pedagogisk bevissthet eller filosofisk inspirasjon bak en veiledningsform basert på en partnerskapsmodell.

I sin studie fant hun at veiledere som praktiserer denne veiledningsformen er opptatt av å gi tilbakemeldinger til studenter på en måte som bidrar til at de blir selvstendige og kritiske tenkere (Dysthe, 2002). Forholdet mellom veileder og student er preget av symmetri, dialog, felles ansvar og oppgaven, gjensidig forpliktelser samt det å fostre identitet som selvstendig tenker. Praksisen i denne modellen er preget av at veileders tilbakemelding er åpen for

forhandlinger, studentens omskriving betyr å tenke nytt samt at utforskende tekster er viktig for dialogen mellom veileder og student (Dysthe 2006).

Veiledning kan ikke defineres på en enkel måte, det trengs flere perspektiver og begreper. I denne sammenhengen er det gjort et lite utvalg, det finnes mye veiledningslitteratur. Det samme gjelder feedback begrepet, som kan forstås på ulike måter. Jeg går videre med feedback som inngår i formativ vurdering.

## Formativ vurdering og feedback

Jeg vektlegger den formative vurderingen, som fokuserer på studentenes tankegang, læreprosess og selvregulerte læring. Formativ vurdering omtales også som underveisvurdering og feedback for læring. Det er viktig å merke seg at vurdering ikke foregår formativt før vurderingsinformasjonen faktisk tas i bruk av lærer/ veileder og studenter i det videre arbeidet (William, 2011). Feedback er sentralt i formativ vurdering. Black & Wiliam (2009) skriver om aspekt ved formativ vurdering. En formativ vurdering som studenten kan nyttiggjøre seg viser både til styrker og svakheter ved produktet, er konkret og individrettet, oppfordrer studenten til å reagere på den feedback som blir gitt. Studenten gjøres delaktig i vurderingen. Formativ vurdering bør få positive konsekvenser for det videre arbeidet, slik at studenten vil anvende en mer fornuftig læringsstrategi for å nå læringsutbyttene / kompetansemålene (Black & Wiliam 2009).

Shute (2008) undersøkte hvilke funksjoner feedback har når det gjelder studentenes læring. Resultatene fra hans review av 100 studier knyttet til feedback resulterte i at han trakk fram noen generelle trekk. Dette ble gjort selv om han fant at det ikke er mulig å standardisere feedback siden virkningene er avhengig av kontekstuelle betingelser. De generelle trekkene viste at studentenes læringsresultat var avhengig av om studenten har mulighet til å nyttiggjøre seg feedback (Shute 2008, s. 182). Sterke studenter hadde nytte av feedback som fremmer problemløsning, mens svakere studenter har større muligheter til å nyttiggjøre seg spesifikk feedback. Det viste seg at studenter profiterer på feedback fra en person de har tillit til. Det at feedback kommer studenten til nytte og at studentene er delaktige i vurderingen, er viktig for at vurdering skal forbedre læring. Studentene må være aktører i vurderingsarbeidet.



Målet for læringen er tydelig til stede i vurderingen. Her ser vi at veiledning, læring og vurdering er sammenvevd. Det er et mål at studentene skal aktiveres slik at de utvikler egne læringsstrategier. Ramsden (2003) beskriver student sentrert tilnærming til læring. Det at lærere anstrenger seg for å gi best mulig feedback krever at studentene vises respekt og omsorg. Feedback er et sentralt element både i undervisning og veiledning innenfor høyere utdanning (Ramsden 2003; Hattie & Timperley, 2007). Det gjelder om 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). Lærer gir studenten en respons, i den ligger det en eller annen form for vurdering.

### Positiv feedback

Det er verd å merke seg at feedback kan virke både positivt og negativt på studentenes prestasjoner (Hattie, 2009). For at feedback skal virke positivt, må den ifølge Hattie & Timperley (2007) gi svar på følgende spørsmål:

Hvor skal jeg (hva er målene) (feed up)?

Hvordan gjør jeg det (i hvilken grad har jeg beveget meg i retning av målene) (feed back)?

Hva er neste steg (hva skal jeg nå gjøre for bedre å nå målene?) (feed forward)?

Hvert av disse spørsmålene kan stilles på fire ulike nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Hattie & Timperley (2007) omtaler feedback på oppgavenivå som mest vanlig. Feedback på dette nivået forteller studentene om arbeidet er riktig eller galt, den får en korrigerende karakter. Hattie & Timperley (2007) påpeker at feedback på oppgavenivå ofte blir for spesifikk, det kan vanskelig for studenten å overføre innholdet til andre oppgaver.

Feedback på prosessnivå er tilknyttet en dypere forståelse av læring hos studenten. Hensikten er å gi feedback på prosesser som gjelder oppgaver generelt. Ifølge Hattie & Timperley (2007) er et av de viktigste momentene på prosessnivå knyttet til å hjelpe studenter til å etablere strategier for å oppdage elementer som kan gjøres bedre. Gjennom slik feedback kan det være enklere for studentene å overføre den til andre oppgaver.

## Selvregulert læring

Selvregulering er et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit, det innebærer autonomi, selvstyring og selvdisiplin. Feedback på dette nivået er rettet mot måten studenter mestrer disse tingene på (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Nicol & Macfarlane Dick (2006) anser feedback som støttende for utvikling av studentenes selvregulering. De skriver om hvordan formativ vurdering kan bidra til å utvikle selvregulært læring. De omtaler denne feedbacken som et nøkkelement i formativ vurdering. Videre omtaler Nicol & Macfarlane Dick (2006) syv momenter knyttet til god feedback:

- 1) God feedback praksis er tydelig på hva som er en god prestasjon.
- 2) God feedback legger opp til refleksjon og vurdering av egen læring for studenten.
- 3) God feedback gir kvalitetsinformasjon til studenten om deres læring.
- 4) God feedback oppmuntrer til dialog mellom studenter og lærer og mellom studenter.
- 5) God praksis knyttet til feedback motiverer studentene og styrker deres selvfølelse.
- 6) God feedback gjør det mulig for student å lukke gapet mellom nåværende og ønsket prestasjon.
- 7) God feedback gir info til lærerne som de kan bruke til å forbedre egen veiledning eller undervisning.

Feedback på selvreguleringsnivå utvikler studentens evne til å bruke vurderingsspråk og gjøre egenvurdering. Gjennom feedback kan studentene regulere viktige sider ved egen læring. Feedback på personnivå er minst støttende for læring sammenlignet med feedback på de andre nivåene (Hattie & Timperley, 2007). Feedbacken er da rettet direkte mot personen og personens innsats, ikke mot oppgaven.

Feed up handler om å kjenne til målene og vurderingskriteriene for arbeidet. Feed back er informasjon om den læring som har funnet sted, og feed forward er informasjon om fokus for framtidig læring (Hattie & Timperley, 2007). En ideell situasjon er ifølge Hattie & Timperly (2007) når studenten forsøker å svare på alle de tre spørsmålene og søker den indre sammenhengen mellom dem. Det vil stille krav til studenten, men også stille krav til kommunikasjon og relasjon mellom lærer og student (Sadler, 1989). «It is closing the gap between where the student is and where they are aiming to be which leads to the power of feedback.» (Hattie & Timperley, 2007, s. 90)

En vesentlig side ved feedback er altså hvordan den oppfattes både av den som gir og av den som får tilbakemeldingen. Feedback er som nevnt ikke alltid entydig positivt, om feedbacken

virker læringsfremmende eller ikke avhenger ifølge Hatti & Timperley (2007) om timing, feedbackens form og det er et spørsmål om balansen mellom ros og kritikk.

### Råd til veiledere som skal gi feedback

Kjeldsen (2006) beskriver at det å få konkret feedback på tekst gir godt læringsutbytte når en skal utvikle seg i akademiske skriving. Han skriver om konkrete råd til ansatte som skal gi feedback på tekster fra studenter. Feedback bør være konstruktiv og positiv. Han omtaler det å gi positiv kritikk og feedback, som eksempel å se etter kvaliteter i teksten og start med det i tilbakemeldingen. Ros bør alltid underbygges og konkretiseres ifølge Kjeldsen (2006).

Et annet råd fra Kjeldsen (2006) er at feedback bør være konkret og kriteriebasert. I det legger han at feedbacken skal gi konkrete eksempler på hva som roses eller vurderes som ikke tilstrekkelig. I tillegg er det sentralt at lærer forklarer de kvalitetskriteriene som legges til grunn for vurderingen.

Til sist skriver han om prosessorientert og nivå basert feedback. I det legger han å hjelpe studenten til å finne og holde fast i tekstens fokus. Lærer tar hensyn til studentens skriveprosess og måten vedkommende jobber på. Det å gi feedback på det rette tekstnivået, eksempel tidlig i prosessen gis ikke feedback på formuleringer, lærer ser mer på fokus og form. (Kjeldsen 2006, s. 176-178)

Feedback til studentene er sentralt, men også å bruke feedback som vurdering av undervisningspraksisen. Når vurderingen er formativ vil ansattes tilnærming til veiledning også få feedback. I tilfeller der læreren får innsikt i hva studentene mestrer og ikke mestrer, læringsstrategier som tas i bruk og hva studentene motiveres av kan veiledningen legges om. I formativ vurdering som begrep ligger også at den skal føre til endring i lærerens veiledningspraksis.

## Metode

Denne begrensede studien tar utgangspunkt i et lite antall ansatte i høyere utdanning som er veiledere for studenter som skriver oppgaver på ulike nivå, bachelor og master. Fem kollegaer responderte. Både kvinner og menn er representert. Et utvalg ansatte ved høgskolen jeg er ansatt på, fikk tilsendt en forespørsel på e-post fra meg. I e-posten gjorde jeg det klart at jeg

deltar på Universitet og Høgskole pedagogikk kurs og samler data til avsluttende prosjekt. Jeg la også inn at jeg gjerne diskuterer temaet videre med informantene etter at prosjektet er levert, slik at vi får en samtale om et viktig tema for mange av oss som jobber med veiledning og feedback på tekst. Flere gav positiv respons og sa de ville svare, men så kom korona situasjonen i Norge og verden i mars 2020, flere forventede svar uteble. Flere av de som svarte tidlig sa at vi måtte ta en faglig prat om tema etter hvert, det vil jeg følge opp. Jeg vurderte det slik at jeg fikk nok svar til å kunne jobbe med prosjektet, og fant at det ikke var ønskelig å be om svar fra kollegaer som var i en presset situasjon med å legge om undervisning, veiledning og vurdering. Vitenskapsteoretisk baserer studien seg på et fortolkende perspektiv.

Datagrunnlaget er samlet fra de fem ansatte som ble spurt om de ville skrive et notat på maksimalt en A4 side der de besvarer to spørsmål:

Hva gjør du når du gir tilbakemeldinger på studenters skriftlige arbeider?

Hva bidrar til at dine tilbakemeldinger fungerer godt for studentens læring sett fra ditt perspektiv?

Analysen er inspirert av stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode (Tjora, 2017), hvor man arbeider induktivt i etapper fra rådata til konsepter eller teorier, med deduktive tilbakekoblinger i hvert steg. Materialet ble først analysert basert på innhold i en empiri nær koding for hver tekst. I denne sammenhengen velger jeg å knytte analyse av empiri og en teoretisk inngang om veiledning og feedback. Deretter samler jeg funn i tre kategorier; relasjon /dialog, feedback knyttet til studentens tekst og selvregulert læring.

## Funn og drøfting

Ingen av informantene tok i bruk feedback begrepet. Jeg vil i det følgende bruke hun når jeg omtaler informantenes utsagn. Som tidligere nevnt er det både kvinnelige og mannlige informanter, men med så få informanter er det med på å anonymisere. Funn fra hver informant knyttet til hva de gjør når de gir tilbakemelding på studenters skriftlige arbeid presenteres her i lys av teori om veiledning og formativ vurdering/ feedback.

### Informant 1

En av informantene jobber ved en bachelorutdanning der de har hatt mappevurderingssystem siden 2002. Denne informanten var den som tydeligst relaterte seg til det jeg finner i feedback litteraturen. Det beskrives at kollegiet har gode erfaringer med mappevurdering. Informanten beskriver at undervisvurderinger ikke skal forekomme som godkjenninger eller karakterlignende tilbakemeldinger «*fordi dette kan strupe studentens videre arbeid med å utvikle teksten*». Informanten uttrykker at hun ønsker å tilrettelegge for at studenten kan utvikle teksten videre gjennom å gi kommentarer og forslag. Veileder synes opptatt av studentens prosess. Jeg tenker at det kan være tidlig i veiledningen at prosessen er mest i sentrum, produktet er ennå ikke kommet i fokus. Det kan være i forståelsesrammen som Handal & Lauvås (2013) omtaler. På den andre siden kan det være utfordrende for studenten dersom prosessen holdes i fokus helt fram til studenten skal levere. Studenten kan da miste en tydelig undervisvurdering på produktet.

Vi kan se samarbeidet mellom lærer og student som et eksempel på partnerskapsmodell, det er et felles prosjekt. Dysthe (2002) uttrykker at det å ønske samarbeidslinje med student ikke betyr at det er symmetri i form av kunnskap, men at det legges opp til dialog der begge parter kan komme med innspill.

Informanten beskriver at kollegiet har en felles linje på å gi studentene et løft, uansett hvor langt vedkommende har kommet med besvarelsen. Kjeldsen (2006) uttrykker at en skal se etter kvaliteter i teksten og at det er sentralt å underbygge hvorfor de delene kan trekkes fram positivt. Informanten beskriver at han bestreber seg på å «*peke konkret på hvilke deler av teksten som fungerer best, og hvordan andre deler av teksten kan løftes*». Det kan vi se på som tydelig feed back i følge Hattie & Timperley, 2007. Studenten får informasjon om hvor vedkommende står, veileder gir studenten informasjon om i hvilken grad han/hun har beveget seg i retning av målet. Ett av Nicol & Macfarlane Dick (2006) sine syv momenter knyttet til god feedback er at god feedback gir kvalitetsinformasjon til studenten om deres læring. Det å få feedback om hva som fungerer best og hva som kan forbedres må sies å være kvalitetsinformasjon som studenten kan nyttiggjøre seg. Like fullt er det opp til studenten å ta innspillene inn i sin læring. Studenten får vite hvilke deler av teksten som må eller bør forbedres, samtidig så kan det gi motivasjon at noen deler av teksten fungerer bedre sett i lys av målet. Studentens mottak av feedback vil i mange tilfeller være preget av studentens tillit til sin veileder.

Dersom veileder hadde fulgt en undervisningsmodell knyttet til veiledning, kan en tenke at det kom til syne en behavioristisk læringsteori, der veileder oppfattet noe som rett og noe annet som feil. Det som var feil kunne komme i forgrunn og studenten ble bedt om å rette opp. Informanten beskriver at studenten gis beskjed dersom det er deler av besvarelsen som medfører at studenten ikke vil kunne få bestått endelig mappeinnlevering. Det harmonerer med at god feedback gjør det mulig for student å lukke gapet mellom nåværende prestasjon og det som er kravet. Det samsvarer også med rådet fra Kjeldsen (2006) om at feedback skal være konkret og kriteriebasert. Dersom studenten får tydelig beskjed om at nåværende prestasjon ikke holder i lys av kriteriene er det konkret feedback som studenten kan nyttiggjøre seg. En slik feedback, som en tydelig undervegs vurdering, synes selvfølgelig i vurderingsteori, men i lys av veiledningsteori kan en tenke at en veileder i en spesiell situasjon kan rette mer fokus mot studentens vekst og utvikling generelt enn at vedkommende skal passere akkurat denne oppgaven. En kan da se for seg at veileder er opptatt av å jobbe med relasjonen til studenten for å støtte vekst og utvikling, mer i det landskapet som beskrives som prosessveiledning. I et slik tilfelle kunne det komme i forgrunn og studenten får ikke tydelig feedback om at det som til nå var levert ikke vil bli vurdert til bestått.

Informanten beskriver et «*visst dilemma når det gjelder å være tydelig, uten at tilbakemeldingen blir karakterlignende*». Vedkommende beskriver pedagogisk frihet blant lærerne, når det gjelder hvilken konkret veiledningsform som benyttes. Informanten har hatt mange gode erfaringer med en variant av rubrikkveiledning. Dette er en kombinasjon av avkryssing for hvor langt studenten har kommet med de ulike delene av besvarelsen (På god vei, Godt i gang, I gang og Ikke i gang), og en utdypende og forklarende kommentar til avkryssingen. Eksempel på rubrikkveiledning fra informant er vist i figur 1.

Del i	På god vei	Godt i gang	I gang	Ikke i gang	Kommentarfelt:
Karve-framstilling	X				Levens iocuna dolere et amat, conseruatur adpersione alio. Vitamina frugiat curatio ignota, et magna bella pueri ut amat. Dicit ornare munda arca, et amat volubrat libris dicitur et amat. Phaselia capitis vltanconper natram. Dicitur carula hylter erio, conseruatur volubrat diam blandit et. Eriam namc magna, mollis ac natram et, curale a dolere.
Vardere broedran langt kan påvirke kontakt og kommunikasjon		X			Dicit non venenatis velle. Morbo et diam et rone porta lobortis et phaselia vena. Sed tempus erio vel odio lacuna, matta ornare lacuna placant. Curabitur enim nisi, mollis ut amet vena quis, conseruatur rhonca massa. Dicitur in leo a lapida auctor venenatis. Dicitur ac magna, nislamada et amet pueri namc magna, matta a vena. Eriam molenda faucibus vena, vltan dicitur sileo conseru et.
Vardere broedran skivstykke gir et best mulig behandsingsforhold		X			Dicitur odio nihil, nislamque nec viverra et, venenatis nec turpis. Dicit tempus pretium nascitur et pellentesque. Et nam ornare vltan. Pone et vltan facilisis, gravida lacuna nec, natram lacuna.
Dreft: Hva konserverer en miljøbelastning			X		Dicit non venenatis velle. Morbo et diam et rone porta lobortis et phaselia vena. Sed tempus erio vel odio lacuna, matta ornare lacuna placant. Curabitur enim nisi, mollis ut amet vena quis, conseruatur rhonca massa. Dicitur in leo a lapida auctor venenatis.

Figur 1. Eksempel på rubrikkveiledning.

En slik rubrikkvurdering er på flere måter prosessorientert og faller slik under partnerskapsmodellen og prosessveiledning, men det kan også være en tydelig produktveiledning. Veileders feedback er tydelig gjennom at studenten får vite hvordan veileder vurderer tekst samt at det gis kommentarer. Det er deretter opp til studenten hva hun velger å gjøre. Veileder viser studenten respekt og lar studenten være aktøren som velger om undervisvurderingen tas til etterretning.

Dysthe (2002) skriver at veiledere som benytter partnerskapsmodellen er opptatt av å gi feedback slik at studenten kan gjøre sine egne vurderinger. Studenten kan inngå i dialog med veileder, spørre om utfyllende informasjon og på den måten kunne utvikle seg til selvstendige og kritiske tenkere. Dersom veileder var mer inspirert av undervisningsmodellen knyttet til veiledning ville studentene i større grad ha fått feedback på hva som måtte rettes opp, slik at studentens oppgave var å skrive om teksten ut fra det veileder hadde kommentert på. På den måten ville studenten i mindre grad ha utviklet selvregulert læring. Nicol & Macfarlane Dick (2006) anser at det er et nøkkelelement i formativ vurdering at feedback skal være støttende for utvikling av studentenes selvregulering.

### Informant 2

Informanten skriver *«på bacheloroppgaver gir jeg ofte en veiledning i form av en fortløpende tekst, men ordnet med overskrifter iht disposisjonen i oppgaven.»* Denne uttalelsen kan gi inntrykk av at veileder jobber ut fra en undervisningsmodell knyttet til veiledning. Veileder går i slike tilfeller inn i en mer tydelig undervisningsrolle der hun går inn i studentens tekstutkast og gir feedback som en autoritet. Det kan synes som veileder forventer at studenten retter opp ut fra hennes tekst og at hun mottar en omskriving. Informanten skriver videre at slik veiledningsform krever mer av studenten, noe som for mange er bra, men det finnes unntak. *«Blir dette for krevende for studenten, kan veiledning rett inn i oppgaveteksten være nødvendig».* Dette fører meg til Hattie & Timperley (2007) som skriver om feedback som virker læringsfremmende eller ikke. De skriver at det er et spørsmål om timing, form og balanse mellom ros og kritikk. Dersom denne veilederen har en etablert relasjon til studenten slik at studenten er vant til at feedback kommer tilbake i fortløpende tekst kan det fungere greit. På den andre siden kan det være krevende og lite motiverende for en student å få tilbake en selvstendig tekst fra veileder som de må koble til egen tekst. Dialogen er ikke synlig i disse uttalelsene, men det kan være at den er tatt for gitt fra veileder slik at studenten har «åpen linje» for å spørre, da vil veiledningen også ha innslag av partnerskapsmodellen. Konteksten

knyttet til veiledningen og underveisvurderingen vil spille en rolle for om studenten forstår og nyttiggjør seg veilederens tekst.

### Informant 3

Informant uttrykker at tilbakemeldingen som regel gis gjennom læringsplattformen Canvas og funksjonen Speed Grader. Vedkommende leser noen av besvarelsen raskt igjennom for å danne seg et inntrykk av besvarelsene, eksempel utkast til oppgave, *«dette fungerer som en slags innledende kalibrering for meg sjøl»*. Her kan vi se at veileder ønsker å danne seg et inntrykk av tekstene som flere studenter har produsert. En slik gjennomlesning kan sees i lys av målet som er satt. Etter å ha lest flere besvarelser beskriver informanten et ønske om å kommentere om igjen de første. *«Jeg var ikke like enig med meg sjøl lengre, jeg kunne vært både for detaljorientert eller streng eller for hjelpsom da jeg kommenterte dem første gang»*. Denne kommentaren oppfatter jeg som at veileder følte behov for å skaffe seg oversikt før hun går nærmere inn i det å vurdere den enkelte students tekst. Veileder gir i dette tilfelle feedback på oppgavenivå. Det blir tydelig for studenten hva som kommenteres akkurat i denne oppgaven. Den feedbacken kan bli så spesifikk at studenten ikke klarer å nyttiggjøre seg den i andre oppgaver. Det kan også hende at studenten er uenig i vurderingen og lar være å ta den opp til vurdering. Dersom feedbacken også har innslag av spørsmål som studenten må ta stilling til kan studentens refleksjon over eget produkt og egen læreprosess øke.

Etter gjennomlesningen starter informanten å lese besvarelsene nøye. *«Da har jeg kriterier eller retningslinjer ved siden av meg slik at de hjelper til å holde meg på sporet av hva studentene har fått å forholde seg til»*. Denne uttalelsen tydeliggjør at informanten vet at studentene har hatt mulighet for å rette seg mot målet, hva det er studenten skal levere. Dette omtales av Hattie & Timperley (2007) som feed up.

Informanten skriver så tilbakemelding i marginen med konkrete innspill i den enkelte tekst. Slike kommentarer er tydelig feedback som gir studenten informasjon om hvordan hun/han gjør det, om hun/han beveger seg i retning av målet. Kommentarene kan også gi informasjon om hva som er neste steg. I tillegg tar vedkommende notater om litt mer generelle innspill som kan løfte teksten. *«Dette fordi det har vist seg at mange av innspillene gjelder flere studenter og disse innspillene kan da formuleres til felles bruk og legges ut i kommentarfeltet til den enkelte student.»* På den måten får studentene personlige kommentarer i teksten sin *«samt noen overordnede kommentarer som gjelder flere (eller nesten alle) av dem»*. I dette tilfellet gir informanten et eksempel på at veileder får feed back om hvordan studentene gjør



som igjen kan hjelpe henne til å forbedre informasjon, kriterier eller lignende i neste oppgave.

#### Informant 4

Informanten starter alltid veiledningen med et fysisk møte med studenten. Deretter forventes skriftlig tekst før studenten kan få tilbakemelding. Denne veilederen vil møte studenten først, det ligger nært forståelsen av veiledning sees på som en læreprosess mellom veileder og student. Dysthe (2002) beskriver at dialogisme legger opp til at det skal oppstå forståelse, en intersubjektiv modell, der mening blir skapt i dialogen. Et fysisk møte mellom veileder og student kan danne et grunnlag for å etablere en omforent forståelse av veiledningsforholdet og hvordan feedbacken kan gis og forstås. Dette er et sentralt tema å snakke om for partene i veiledningsforholdet. Når veileder mottar teksten skriver vhn ut teksten og skriver i margin med penn. Hun vektlegger oppgaveteksten, den gitte informasjonen studenten skal forholde seg til i stor grad. Her er det også tydelig at veileder og student har kriterier å forholde seg til.

Informanten skriver ikke kommentarer i teksten. «*Jeg gir studenten utskriften med notater når vi møtes til muntlig veiledning.*» Det å møtes til muntlig veiledning gir en annen mulighet for å kommunisere og møte studenten der studenten er ifølge informanten. Her kommer igjen et eksempel på at veileder ønsker en dialog med studenten, denne veilederen vil trolig hovedsakelig jobbe ut fra partnerskapsmodellen. Det kan være utfordrende for studenten at teksten leses av veileder og kommenteres på en måte som gjør at studenten ikke har tilgang til kommentarene før de to møtes. Dersom studenten hadde fått tilgang på veileders feedback før de møttes kan en tenke at studenten hadde mulighet til å stille ytterligere forberedt til samtalen.

Nicol & Macfarlane Dick (2006) har et moment som omhandler at god feedback oppmuntrer til dialog mellom studenter og veileder. Det kan være litt overveldende for en student å få både muntlig og skriftlige tilbakemeldinger i det fysiske møtet. På den måten kan vi tenke at veileder framstår mer som en autoritet enn en dialogpartner. Likevel kan relasjonen være slik at studenten kan ta kontakt igjen for å diskutere kommentarene fra veileder senere. En begrensning på det kan være antall timer avsatt til veiledning totalt.

#### Informant 5

Siste informant veileder på masteroppgaver og beskriver tydelig at hun ikke er opptatt av å gi tilbakemelding på tekst i innledende faser. Dette ser jeg i lys av Handal & Lauvås (2007) som

omtaler prosess- og produkt veiledning og Kjeldsen (2006) som gir råd om å gi prosessorientert og nivåbasert feedback. Informanten ber studentene sende tekst, les og avtaler en samtale. Det kan tyde på at veileder er mer opptatt av fokus og form, enn formuleringer i tidlig fase. «Jeg vil snakke med studenten for å forstå hvordan vedkommende tar imot tilbakemeldingene og for å forstå hvor han/hun er i prosess». Informanten skriver ikke kommentarer inn i studentenes tekst. Jeg oppfatter at veileder er opptatt av studenten som aktør, det kan tyde på at det ligger et sosiokulturelt læringssyn til grunn. Samspillet mellom deltagerne er av betydning for hvilken læring og utvikling studenten får. Informanten er opptatt av tilbakemeldingene skal gi studenten åpninger til å gå sin egen vei. Det er verd å merke seg at det her er snakk om masterarbeid og at studenten da vil ha mer erfaring fra å skrive akademisk og forholde seg til målene enn studenter på bachelornivå. Feedbacken tilpasses kontekst og det er verd å minne om at det er en vesentlig komponent her at det er både den som gir og mottar som kan vurdere feedbacken.

Her kommer dialogen inn igjen, for at deltagerne skal kunne tilpasse seg hverandre vil det ha betydning at de kan snakke om det som skjer. I dette tilfellet kan det tyde på at veileder tenker mer i retning av partnerskapsmodell, der hun vil tilpasse feedback til der studenten er i prosessen. Spørsmål kan være om studenten oppfatter det på samme måte eller om vedkommende forventer og opplever at veileder i større grad er en autoritet.

Jeg har i denne delen beskrevet hvordan ansatte gir tilbakemeldinger og sett det i lys av presentert teori. I det videre vil jeg gå litt videre med å belyse hvordan begrepene veiledning og underveisvurdering er koblet sammen og likevel kan representere noe forskjellig. Bakken og Øygarden (2019) har skrevet NOKUT rapport om faktorer bak god tilbakemelding og veiledning av studenter basert på Studiebarometeret. De beskriver at dataene entydig peker mot at jo større omfang det er av tilbakemelding og veiledning, jo mer tilfredse er studentene med tilbakemelding og veiledning.

## Veiledning og / eller underveisvurdering

Jeg finner det interessant at en informant skriver «detaljorientert veiledning», det får meg til å tenke over Tveiten (2002) som definerer veiledning som en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Kan det være at informanten tenker på detaljorientert underveisvurdering? Det tydeligste funnet for meg i dette begrensede datamateriale er at det er mangfoldig hva mine kollegaer legger

tilbakemelding. Det de beskriver har jeg tematisert i relasjon /dialog, feedback knyttet til studentens tekst og selvregulert læring.

I denne sammenhengen minner jeg om de tre kjerneaktiviteter som inngår i utdanningsprosjektet; undervisning/veiledning, læring og vurdering. Lærer/veileder er tilstede i alle aktivitetene, men ansvaret mellom lærer/ veileder og student er ulikt vektlagt i de ulike aktivitetene. Kjerneaktivitetene er integrerte fenomener, men kan sies å ha ulik aktørposisjon. Jeg minner om at i feedback litteraturen er det tydelig at studenten må være en tydelig aktør i underveisvurderingen for å kunne nyttiggjøre seg feedbacken.

### Relasjon /dialog

Jeg vil her trekke fram utsagn fra en informant, der hun snakker om ulike veiledningsforhold knyttet til studentens nivå og behov for å bli litt kjent med studenten.

Informanten skriver om å klare å tilpasse veiledningsformen til studentens nivå. «*Studenter har svært ulikt veiledningsbehov, og også en skriftlig veiledning bør/må derfor se forskjellig ut, avhengig av hvem som er mottakeren*». Informanten uttrykker at det er vanskelig å vise til en fasit på hvordan tilpasning skal gjøres, «*men jeg ser for meg et spekter fra en nokså spesifikk og instruksjonslignende veiledningsform på den ene siden, og til en dialogisk og idégenererende veiledningsform på den andre*». Informanten skriver videre «*jo bedre jeg kjenner studenten, jo lettere er det å tilpasse veiledningen på en god måte. Tenker jeg. Så noe av utfordringen er å vurdere graden kjennskap, og evt. å gjøre noe med det, når det er nødvendig (live møte, telefon, annet)*».

I disse uttalelsene synes jeg det relasjonelle kommer svært tydelig fram. En veileder er ikke den samme veilederen i alle relasjoner med studenter. Veilederrollen vil måttet tilpasses studenten, men uansett vil det være sentralt i veiledningen at nettopp den studenten står i fokus. Det er den studentens vekst og utvikling faglig og menneskelig som står i sentrum. Det er nettopp den studenten som skal utvikle seg i sin profesjonsrolle og veileder er gitt et ansvar på arenaen utdanning for å støtte den utviklingen. Shute (2008) beskriver tydelig at det ikke er mulig å standardisere feedback. At kontekstuelle betingelser spiller inn kommer tydelig fram her. Ulike studenter har behov for å bli møtt ulikt, det ligger i veiledningsrollen å møte studenten der studenten er. Det samme gjelder når feedback skal gis, den skal tilpasses. Jeg ser veiledning og vurdering som to litt adskilte kjerneaktiviteter, men relasjon og dialog er sentralt i begge.

Veiledere som viser studentene respekt og omsorg, vil ha et beder utgangspunkt relatert til dialog i veiledning og feedback.

### Feedback knyttet til studentens tekst

To informanter snakker om å gi feedback i eller utenfor studentens tekst. Som nevnt finner jeg det interessant at en informant skriver «detaljorientert veiledning». Informanten beskriver at det vil avhenge av oppgavetypen hvilken feedback hun vil gi, samtidig kommer det klart til uttrykk «*at detaljorientert veiledning, for eksempel med bobler i margen, har noen svakheter – mange studenter endrer akkurat det som blir påpekt, men viser ikke økt innsikt i stoffet.*»

En informant uttrykker «*at jeg synes ofte det ligger mer læring i at veilederen «trekker seg ut» av selve oppgaveteksten, og gir en veiledning på eget ark.*».

Slik jeg ser det nå vil det ha betydning at veileder er tydelig for seg selv på hva som skal gjøres når feedback skal gis. Hva vil det si å gi god feedback har blitt tydeliggjort blant annet av Black & Wiliam (2009); Hattie & Timperley (2007); Nicol & Macfarlane Dick (2006) og Kjeldsen (2006). Litteraturen er veldig tydelig på at vurderinger som studenter skal nyttiggjøre seg må være konkret og individrettet, vise til både styrker og svakheter og oppfordrer studenten til å reagere på feedbacken. Det viktigste ser ikke ut til å være hvilken form feedback har, om den er skriftlig i studentens tekst, på eget ark eller muntlig. Det som har betydning er om studenten kan gjøre seg nytte av den feedbacken de får.

Gjennom veilederens respons ligger det en vurdering av studentenes prestasjon. De to uttalelsene over omtaler å gi konkret og individrettet feedback, men sier ikke noe om feedbacken gir vurdering av det som er bra og det som bør forbedres. Det sies at ved å kommentere i tekst kan studenten rette opp bare det som blir kommentert på, men det kommer trolig an på hvilke kommentarer som blir gitt. Kommentarene kan være knyttet til de kvalitetene i teksten som finnes og kommentarene kan videre knyttes til kriteriene slik at studenten selv ser at det er et gap mellom der studentens tekst er nå og det som forventes. Det er videre veilederens oppgave å gi feedback som motiverer og styrker studentenes selvfølelse samt at feedbacken legger opp til at studenten reflekterer og vurderer egen læring, ikke bare i den spesielle oppgaven (Nicol & Macfarlane Dick, 2006). Veiledere som fremmer dialog framfor monolog for å fremme refleksjon over egen læring, vil gjennom formen vise studenter respekt og studenter kan lettere ta imot feedbacken.

### Selvregulert læring

En informant skriver «*jeg håper jo at de fungerer som en refleksjon som de lærer noe av også til seinere skriveprosjekter*». Hun bruker mer spørsmål i kommentarene enn «råd» eller konkrete forslag til endring. «*Jeg spør heller mer i kommentarene fordi det da kreves at de «svarer» seg sjøl når de skal jobbe videre med teksten. For at det ikke skal oppleves som negativ og pirkete pleier jeg å nevne min tilbakemeldingsform i kommentarfeltet slik at de ikke får opplevelsen av at teksten er generelt dårlig fordi om jeg spør mye*».

Her ser vi veileder som tydelig er opptatt av at studenten skal tas i vare og vises respekt gjennom dialog om hvordan vurderingen på tekst vil bli gitt. Allerede da vil student og veileder gjennom dialogen ha fått et felles utgangspunkt for feedbacken som vil bli gitt. Nicol & Macfarlane Dick (2006) vektlegger at studenten ut fra feedbacken de får kan kontrollere viktige sider ved egen læring, sette seg mål, overvåke framdriften og evaluere framgangen sett i lys av målene.

Dersom veileder i stor grad opptrer som underviser vil det kunne være vanskeligere for studenten å spørre og be om ytterligere kommentarer for å forstå og følge med sin egen læreprosess. Det «å svare seg selv» kan være utfordrende for studenter. De kan trenge veileder, andre besvarelser, litteratur ol. for å reflektere videre. Det kan være veileders oppgave å gi innspill til hvor student kan vende seg for å komme seg videre. Det skjer ikke så sjelden at en student opplever lite mestring i sitt skriftlige arbeid. Hvis så er tilfelle er det behov for at vurderingen ses i lys av studentens situasjon samtidig som målet må være klart for student og veileder. I et slikt tilfelle kan veileder oppleve at det å være veileder krever en spesiell handling og det å være den som vurderer krever en annen handling. Jeg tenker at det er fullt mulig å være en god veileder å beholde dialogen med studenten selv om studenten i et gitt tilfelle ikke mestrer oppgaveskriving. Det kan sees på som at veileder har vært «et godt følge på veien» med å være konkret i vurderingene. Gjennom den vurderingen må studenten trolig se på sine mål, framdriften og evaluere situasjonen for å kunne gå videre. I slike tilfeller har veileder gitt et bidrag til at studenten kan bli mer opptatt av hva som må til for at studenten skal finne veien videre.

Handal & Lauvås (2007) mener at veiledningen bør endre karakter i løpet av oppgaveskrivingen. Litteraturen knyttet til formativ vurdering er også opptatt av hva vurderingen skal inneholde. I starten bør veileder være mest opptatt av gode arbeidsvaner (prosess) og mer forsiktig med kritikk av de innleverte oppgaveutkast. Det kan vi forstå opp mot behovet for å bidra til at studenten holder motivasjon for det som må gjøres. Mot slutten

av oppgaveskrivingen bør veileder bli mer opptatt av innholdet i teksten. Etter min vurdering går veileder inn i en mer vurderende rolle når teksten kommer i fokus. Det er viktig at veileder og student har en felles oppfatning om hvilken form for veiledning det er snakk om til enhver tid. Vekslingen mellom de prosess- og produktveiledning bør være et samtaletema i veiledningene. Handal & Lauvås (2007) betegner dette som metakommunikasjon.

## Oppsummering

Funnene viser at informantene omtaler innholds dimensjoner fra teori både knyttet til veiledning og formativ vurdering. Vurdering kan sies å være en integrert del av veiledningsarbeidet. Jeg har sett på funnene i lys av undervisningsmodell og partnerskapsmodell. Litteraturen knyttet til formativ vurdering og feedback synes å skyve veilederrollen mot partnerskapsmodellen fordi studenten selv bør være en tydelig aktør i vurderingsarbeidet. Spesielt synes det når veileder er bevisst at jobben innebærer å la studenten bli selvregulert i sin læring, mer enn å rette opp det veileder påpeker. Dette harmonerer med livslang læring og profesjonskvalifisering. Undervisere og veiledere i høyere utdanningsinstitusjoner som ønsker at studentene skal følge med sine egne prosesser og utvikle seg fra det ståstedet de til enhver tid har, retter seg slik jeg ser det mot et sosiokulturelt læringssyn.

Det å skrive faglige tekster vil alle ha bruk for i sin profesjon, men konteksten vil avgjøre hva som er en bra fagtekst. Nettopp derfor bør veiledere sette seg inn i feedback litteraturen og ta inn over seg at studenters arbeid må vurderes på en slik måte at de motiveres og nyttiggjør seg feedbacken i sin utvikling. Veileder skal hjelpe studenter slik at de stiller seg spørsmål om hvor de skal, hva målet er, om de er på riktig retning og hva de til enhver tid kan gjøre for å komme seg nærmere målet.

Veilederrollen fordrer at det jobbes med å kunne ta studenten, den andres, posisjon. Dette fordi det er sentralt å ta den andres posisjon i kommunikasjon generelt og spesielt i dialogisk kommunikasjon. Ansatte i høyere utdanning har et spesielt ansvar for å jobbe kunnskapsbasert og ta feedbacken de får gjennom samarbeid med studenter og andre opp til vurdering når neste veiledning og feedback planlegges.

## Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt og med etterord av R.T.Slaatelid, Bergen: Adriadne
- Bakken, P. & Øygarden, K. (2019). *Faktorer bak god tilbakemelding og veiledning av studenter*. Studiebarometeret: Rapport 5-2019. Hentet fra [https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/faktorer-bak-god-tilbakemelding-og-veiledning-av-studenter\\_5-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/faktorer-bak-god-tilbakemelding-og-veiledning-av-studenter_5-2019.pdf)
- Black, P. & Wiliam, D. (2009) *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5- 31.
- Carless, D. Salter, D. Yang, M. & Lam, J. (2011) *Developing sustainable feedback practices*, *Studies in Higher Education*, 36:4, 395-407, DOI: 10.1080/03075071003642449
- Cutcliff, J. Butterworth, T. & Proctor, B. (2001). *Fundamental Themes in clinical supervision*. Routledge. London og New York
- Dysthe, O. (2001). *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. I Dysthe, O. (red.), *Dialog , samspel og læring*, , 9 – 30. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2002). *Mapper som lærings- og vurderingsreiskap*. Uniped nr. 2.
- Dysthe, O. (2006). *Rettleiaren som lærar, partner eller meister?* I Dysthe, O. & Samara, A. (red.), *Forskningsveiledning på master og doktorgradsnivå*, , 228-245. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier s. 78 – 86*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G., Lauvås, P. & Hofgaard Lycke, K. (2013). *Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst*. Uniped, 36(4), 32–44.
- Hattie, J. & Temperley, H. (2007). *The power of feedback*, Review of Educational Research, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta – analyses. Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Tilbakemelding på tekst*. I Dysthe, O. & Samara, A. (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitet i Oslo. Rapport fra prosjektet «Vitenskapelig veiledning»*. Rapport nr. 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Piaget, J. (1972). *Psykologi og undervisning*. Stockholm: Aldus.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Rommetveit, R (1996). *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*. I Dysthe, O. (red), *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional science*, 18(2), s. 119-144.
- Shephard, L.(2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, Vol. 29 (7), s. 4-14.
- Shute, V.J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of educational research*, 78(1), s.153-189.
- Smeby, J.-C. & Mausestagen, S. (2017). *Profesjonskvalifisering* (s.11-20). I Smeby, J-C & Mausestagen, S. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning – mer enn ord... 2. utgave* Bergen: Fagbokforlaget.



- William, D. (2011). *What is assessment for learning?* Studies in Educational Evaluation,37(1), s. 3-14.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013) *Skriving som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier*. I Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Syn for skriving – læringsressurser og skriving i skolens tekkulturer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wittek, L. (2014) *Om undervisning og læring*. I Strømsø, H. Lycke, K. L. & Lauvås, P. (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.



**Høgskolen i Molde**  
PO.Box 2110  
N-6402 Molde  
Norway  
Tel.: +47 71 21 40 00  
Fax: +47 71 21 41 00  
post@himolde.no  
www.himolde.no



**Møreforskning Molde AS**  
Britvegen 4  
N-6410 MOLDE  
Norway  
Tel.: +47 71 21 42 90  
Fax: +47 71 21 42 99  
mfm@himolde.no  
www.mfm.no