





## Forord

Det føles rart å sette strek etter fire års studier på Høgskolen i Oslo og Akershus. Det har vært fire arbeidsomme og innholdsrike år, med studier ved siden av full lærerjobb. Vi vil for alltid huske samlingene og studentfelleskapet som noe positivt og energigivende, selv om disse årene også har vært preget av stor grad av frustrasjon, utilstrekkelighet, mangel på tid, dårlig samvittighet, avkall på fritid og sosiale arrangementer, og færre treningsøkter kombinert med lettvinne middagsløsninger, men med et hav av gode dialoger og refleksjoner og interessante utfordringer.

Vi spør oss selv om vi har blitt bedre pedagoger etter disse fire årene. Vi oppsummerer med: Vi har kanskje ikke gått der vi tenkte å gå... - men vi har endt opp der vi trengte å være, for å forstå og erfare alt vi vet, der vi er nå.

Gjennom hele studiet har vi jobbet tett sammen. I denne siste avsluttende oppgaven var det viktig for oss å velge et tema med positive vinklinger og noe som opptar og engasjerer oss. Derfor temaet feedback. Dette har bidratt til økt motivasjon for arbeidet og at det ble lettere å gripe en bok for å lese. Det har vært godt å være to, i denne prosessen som ofte ellers i livet. Vi har ikke spart tid på det å være to, men vi har fått diskutere, reflektere og korrigere, rollene har vekslet og vi har løftet hverandre når den ene har vært motløs og sliten. Vi er ganske så stolte etter endt arbeid, og fremdeles gode venner og kolleger. Litt mer reflekterte enn før – og med noen flere erfaringer i ryggsekken.

Vi ønsker å takke hverandre for utholdenhet og styrke til å få dette arbeidet i havn. Vi vil samtidig rette en takk til våre veiledere gjennom første delen av masterstudiet; Pål Henning Bødtker Walstad, Arne Roar Lier og Trond Ingar, for alle gode innspill og tilbakemeldinger som vi har tatt med oss, også i denne siste delen av studiet. Vi vil spesielt takke vår veileder Birger Brevik som hele tiden har hatt tro på vår oppgave og tematikk, som har motivert oss underveis, som har vært rask med å svare på våre utålmodige e-poster og spørsmål, og som har gitt oss særdeles konkrete og konstruktive tilbakemeldinger slik vi liker det. En stor takk fortjener også våre informanter, som åpent har delt sine erfaringer og gitt oss innsikt i deres opplevelser. I tillegg er det viktig for oss å få takke Mathias, Jørgen, Fredrikke og Karoline som har akseptert å ha hatt opptatte mammaer i perioden som nå er tilbakelagt og våre forståelsesfulle samboere og nærmeste familie som tålmodig har støttet oss i prosessen.

Vi håper du vil like det du nå får lese – og at du er raus med din feedback i fremtiden.

Ingvild Fredrikke Borander og Rannei Bergem Loftås



## Sammendrag

Etter å ha lest Guro Øiestads bok om feedback har dette vært et tema som har opptatt oss begge, og som har dannet bakgrunn for og innfallsvinkel til vår masteroppgave. Vi ønsket å rette fokuset mot at ungdommer i yrkesutdanningen skulle få lære og erfare bruk av spesifisert feedback til hverandre og videre se hvilken effekt dette kunne ha og om dette kunne være et godt verktøy å ta med seg ut i praksisfeltet som kommende yrkesutøvere. Dette ble konkretisert til følgende problemstilling: Hvordan gjøre elevene på utdanningsprogrammet Service og samferdsel, mer bevisst på det å gi og motta feedback, og hva gjør dette med elevene og deres fellesskapsfølelse?

Vi har støttet oss til Robert Yins forskningstilnærming og benyttet et enkelt casesdesign, med flere innebygde analyseenheter. Våre fire analyseenheter omfatter opplæring av elever, gjennomføring av ulike øvelser, innhenting av refleksjonsnotater og produserte feedbacker samt gjennomføring av et fokusgruppeintervju. Alle data ble innhentet fra den samme konteksten og ga oss utfyllende kvalitative data for å belyse vår problemstilling.

Vi har benyttet kategorier som kjennetegner god feedback, som struktur i opplæringen og i datainnsamlingen. Vår analyse og presentasjon av resultater gjøres etter samme struktur. Kategoriene vi har benyttet er det å evne å benytte positive briller, det å kunne spesifisere feedback, kunne være ærlig, evne å verdsette ulikheter og det å unngå overdrivelser i feedback. I tillegg har vi kategorisert etter det å gi og motta feedback og hvordan det påvirket fellesskapsfølelsen.

Vårt datamateriale viser at elevene behersket å benytte verktøyet de hadde blitt introdusert for, etter endt opplæring. Det viste seg at alle elevene hadde en god opplevelse av det å gi og motta spesifisert feedback fra medelever og at vi hadde lykket med den bevisstgjøringen vi hadde til hensikt å oppnå. Hva fellesskapsfølelsen angår, viste det seg å være vanskelig for elevene å sette ord dette. Det fremkommer at det de har vært med på påvirker fellesskapsfølelsen positivt, men vi har ikke lykket med å få vite på hvilken måte dette vil gjøre seg gjeldene.

Vi så tydelig at det å benytte positive briller og det å spesifisere sin feedback var en enkel oppgave for elevene. De benytter til daglig en stor grad av uspesifisert feedback i form av hjerter og likes på sosiale medier, men har nå fått erfare verdien av en spesifisert feedback. De

har opplevd at selvfølelse og tiltro til seg selv har blitt positivt påvirket, og har blitt bevisstgjorte på den synergien de kan oppnå ved å være rausere med spesifisert feedback.

Vi ble oppmerksomme på at elevene har en annen språklig sjargong enn oss selv, og at kategorien å unngå overdrivelser derfor var vanskelig å ivareta, sett med våre øyne. En gjennomgående faktor som viste seg å være av stor betydning i arbeidet med feedback, var relasjonen mellom feedbackgiver og mottaker. Det er enklere å gi feedback til de man har en tett relasjon med. Dette bevisstgjorde oss på viktigheten av å øve på å gi og motta feedback, for å evne å gjøre dette også til de man ikke har så tett relasjon med. Med dette mener vi at det er viktig å trene på det å gi og motta feedback, for å sikre overførbarheten til et yrkesliv hvor man skal evne å verdsette hverandre, uavhengig av hvor tett den personlige relasjonen måtte være.

Arbeidet vi har lagt ned i denne oppgaven er tuftet på vår yrkesdidaktiske tenkning. Vi har bestrebet oss på å fremstille dette på en ærlig og forståelig måte, som gjør at du som leser kan få innblikk i og ta del i disse opplevelsene. Etter endt arbeid er vi av den oppfatning av at dette temaet bør få et større fokus i yrkesopplæringen, for å utdanne fremtidige yrkesutøvere som evner å se hverandre, verdsette hverandre og som kan bidra til en sterk fellesskapsfølelse på sin fremtidige arbeidsplass.

## Summary

After having read Guro Øiestad's book on feedback, we both got interested in this topic and it has formed the basis for, and approach to, our thesis. We wanted to focus on how young people in vocational education should be taught and experience use of specific feedback to each other, to see what effect this could have, and find out whether or not this could be a good tool to bring with them into their practice as future professionals. This was specified in the following research question: How can we make students of the Service og samferdsel-course more aware of how to give and receive feedback, and what does this do with the students and their sense of community?

We have based our research on Robert Yin's research approach and used a single case design with multiple embedded units of analysis. Our four units of analysis include: The training of students, implementation of various exercises, obtaining reflection notes and produced feedback and data from a focus group interview. All data were obtained from the same context and gave us complementary qualitative data to illuminate our problem.

We have used categories that characterize good feedback, to structure in the training and the collection of data. Our analysis and presentation of results are done by the same structure. The categories we have used are: The ability to use a positive outlook, to specify the feedback, to be honest, to appreciate differences and to avoid exaggerations in the feedback. In addition, we categorized our results by the way the students experienced to give and receive feedback and how this affected their sense of community.

Our data shows that students, after completing their training, mastered using the tool they had been introduced to. It turned out that all the students had a good experience of giving and receiving specific feedback from classmates, and we had success with the awareness we intended to achieve. When it comes to their sense of community, this aspect proved difficult for the students to articulate. It appears that what they have been doing influenced their community feeling in a positive way, but we have not been able to find out how this will prevail.

It was clear to us that to specify their feedback and to use a positive outlook were easy for the students. Every day they use a large degree of unspecified feedback in the form of hearts and "likes" on social media, but they have now got to experience the value of a specified

feedback. They have found that their self-esteem and confidence in themselves have been affected positively, and have been made aware of the synergies they can achieve by being generous with specific feedback.

We were aware that students have a different linguistic jargon than ourselves, and that the category of avoiding exaggerations therefore was difficult to maintain, seen with our eyes. A consistent factor that proved to be of great importance in the work with feedback was the relationship between the giver of the feedback and the receiver. It is easier to provide feedback to someone you have a close relationship with. This made us aware of the importance of practicing giving and receiving feedback, to the ability to do this also with people they do not have that close relationships with. By this we mean that it is important to practice giving and receiving feedback, to ensure transferability to a professional life where one should be able to appreciate each other, regardless of how closely the personal relationship may be.

The work we have put into this task is rooted in our professional didactic thinking. We have endeavored to portray this in an honest and understandable manner, so that you as a reader can gain insight into and take part in these experiences. After having completed the work, we are of the opinion that this issue should get a larger focus in vocational training, to contribute that we get future professionals who have the ability to really see each other, appreciate each other and who can contribute to a strong sense of community in their future workplace.



*«livet er kanskje ikke noe stort vågestykke, men sosiale samspill er...»*

**Goffmann**



# Innhold

Forord

Sammendrag

Summary

<b>1. Innledning</b> .....	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	13
<b>2. Teori</b> .....	17
2.1 Hva er feedback? .....	17
2.2 Anerkjennelse .....	19
2.3 Fellesskapsfølelse .....	21
2.4 Gi og motta feedback.....	22
2.5 Kategorier for god feedback .....	24
2.5.1 Bruke positive briller .....	25
2.5.2 Gi spesifisert feedback .....	26
2.5.3 Vær ærlig når du gir feedback .....	27
2.5.4 Sett pris på ulikheter når du gir feedback .....	28
2.5.5 Ikke overdriv når du gir feedback .....	29
2.6 Læring.....	30
2.7 Vår yrkesdidaktiske tanke .....	33
<b>3. Metode</b> .....	35
3.1 Planlegging av analyseenhetene .....	35
3.2 Opplæring og gjennomføring av analyseenhetene .....	39
3.2.1 Innledende øvelse, enkel feedback .....	40
3.2.2 Opplæring og produksjon av spesifisert feedback .....	42
3.2.3 Produksjon og overlevering av spesifisert feedback .....	46
3.2.4 Fokusgruppeintervjuer .....	49
3.3 Metode for behandling av data .....	54
3.4 Validitet, reliabilitet og metodediskusjon.....	56
3.4.1 Validitet og reliabilitet .....	56
3.4.2 Metodediskusjon .....	59

<b>4. Presentasjon av resultater og analyse</b> .....	63
4.1 Positive briller.....	63
4.2 Spesifisert feedback.....	66
4.3 Ærlig feedback.....	68
4.4 Unngå overdrivelser i feedback.....	70
4.5 Sette pris på ulikheter i feedback.....	71
4.6 Elevenes opplevelse av å gi og motta feedback.....	74
4.7 Feedbackens påvirkning på fellesskapsfølelsen.....	78
4.9 Våre øvrige funn i arbeidet med feedback.....	81
<b>5. Drøfting av funn</b> .....	85
<b>6. Veien videre</b> .....	97
<b>Litteraturliste</b>	

## Figuroversikt

<b>Figur 1:</b> Casets oppbygging og innhold.....	38
---	----

**Forside:** Ordsky laget fra oppgaveteksten på nettstedet: <http://www.wordle.net/create>

Referanser og sitater i oppgaven er i henhold til APA 6th style

## 1. Innledning

Dette er en masteroppgave, gjennomført ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi, Rannei Bergem Loftås og Ingvild Fredrikke Borander er kolleger i videregående skole, og jobber til daglig tett sammen og har en felles forståelse av vår arbeidshverdag. Vi jobber på en av landets største videregående skoler som tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Vi underviser i hovedsak på utdanningsprogrammet Service og samferdsel, samt i Rettslære og Markedsføring og ledelse på studiespesialiserende utdanningsprogram. Vi opplever daglig mange situasjoner, inspirasjoner og utfordringer, og flere av disse har vi jobbet med å belyse i vår videreutdanning. I denne endelige og avsluttende masteroppgaven ønsker vi å rette fokus mot det å gi og motta feedback.

Masterstudiet i yrkespedagogikk har som formål at studentene skal kvalifisere seg til å utvikle forskningsbasert yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk kunnskap av betydning for yrkesutdanning og læring i arbeidslivet (HiAk, 2010, s. 4). Vi så det som utfordrende og spennende å se på betydningen av feedback mellom elever i yrkesutdanningen. Vi ønsket ikke å ha fokus på feedback rettet mot vurdering, men valgte å se på betydningen av feedback som verktøy for å evne å se og verdsette hverandre.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I følge sosiologiprofessor Heidegren preges det moderne samfunnet for tiden av en nesten manisk jakt på oppmerksomhet, etter mottoet «den som ikke ses og høres, eksisterer ikke». Heller beryktet enn ukjent (Heidegren, 2010, s. 7). Vi undret på om man i dag er drevet av et enormt behov for oppmerksomhet, og for enkelte mennesker kan det virke som all oppmerksomhet god oppmerksomhet.

Oxford dictionary kårer «årets ord» i 2013 til å være «selfie». Ordet selfie defineres i følge Oxford dictionary som «a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website» (Oxford Dictionary, 2013).

I vår arbeidshverdag ser vi daglig jakten på «likes», i form av å ta bilder av seg selv, legge det ut på sosiale medier og spent vente på tilbakemeldingene. Tilbakemeldingene gis ofte i form av «likes» og hjerter. Det gjelder å «selge» seg selv, vise sin vellykkede fasade, høste kommentarer og positive tilbakemeldinger, og en evig jakt på «likes» på det du velger å dele. Slik vi oppfatter det, bruker ikke personene som kommenterer eller responderer med «likes» mye tid og refleksjon på sin form for tilbakemelding, og det er ofte vilkårlig og tilfeldig den responsen som gis. I følge førsteamanuensis Berit Skog ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU illustrerer dette og «selfiene» en tidstypisk individualiseringstrend, der det å fronte seg selv og å drive aktiv imagebygging er et grunnleggende trekk (Skog, 2013).

I den andre enden av skalaen hvor det har vært flere år med reality-TV og konkurranser hvor man stemmer ut personer, kan ungdom lett få inntrykk av at det er den som er best på manipulasjon, og det å drive med urent spill for å vinne, som lykkes. Vi lever i et samfunn hvor det forekommer mange kritiske betraktninger, og som en motvekt til dette, ønsket vi å fremheve og rette fokus på det å positivt anerkjenne hverandre, men med en større dybde og delaktighet, enn å trykke «like» eller komme med en tom frase som kommentar.

For å fremstå som positiv og støttende har det lenge vært slik at vi har lett for å rose barn og elever, for alt og ingenting. Dette kan være på bakgrunn av tankesett om at det ikke finnes problemer i skolen, det finnes bare utfordringer. Barn av i dag betegnes ofte som «curling-generasjonen», nettopp fordi de ikke møter motstand, men feies videre med positive vinder. Barnas vei blir feid og glattet og holdt fri for enhver hindring (Hougaard, 2005, s. 70). Elever roses ofte for all positiv atferd, selv om det er atferd som er forventet, og som ofte kan anses som normal folkeskikk og høflighet. Dette blir tilbakemeldinger uten dybde og verdi for mange, og som gjennomskues av den enkelte. Den får da liten effekt hos den som mottar rosen, og vil også bidra til å gjøre at positive tilbakemeldinger av denne art blir verdiløse for eleven.

Psykolog Bent Hougaard trekker i sin bok fram at individualiseringen gjør det vanskeligere for førskolelærere å få barna til å oppføre seg sosialt akseptabelt og hensynsfullt i en barnegruppe. Han mener at vi lærer barna våre å bli egoister i stedet for likeverdige medlemmer av en gruppe (Hougaard, 2005, s. 164). Vi mener det er viktig at vi i den videregående utdanningen fokuserer på å gjøre elevene til likeverdige gruppedlemmer,

som er i stand til å se hverandre, verdsette hverandre og gjøre hverandre gode. Dette vil være en viktig faktor for at de skal fungere godt i et yrkesliv, slik vi ser det.

Gjennom opplæring i skolen skal alle elever utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sitt eget liv, og å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Til forskjell fra faglige mål er ikke målene for sosial kompetanse og dannelse operasjonalisert i læreplanene. Skolen påstås å være samfunnets veksthus, og elevene må da sikres gode vekstforhold, også på utenomfaglige områder slik vi ser det, for å bli gode yrkesutøvere i vårt samfunn.

Etter 10 års erfaring som lærere i videregående skole, og mange gode diskusjoner knyttet til vår jobb som lærere, erkjente vi at feedback er et tema og et begrep som opptar oss i stor grad. Vi er opptatt av hva positiv spesifisert feedback gjør med personer, både den som gir og den som mottar, og dette er kjerneelementet i vår studie. Vi mener at alle mennesker bevisst eller ubevisst hungrer etter å motta feedback, og at det å gi og motta feedback påvirker oss mennesker og gjør noe med oss.

Vi ønsket å se på praktisk bruk av feedback som er reflektert og anerkjennende, og gi våre elever et verktøy som de kan ta med seg videre ut i arbeidslivet, som gode yrkesutøvere i et yrkesfellesskap og i et serviceyrke. Flere av våre elever skal også bli fremtidige arbeidsgivere som skal mestre å se sine ansatte og skape gode relasjoner blant disse. Vi anser det å skape gode relasjoner og se sine ansatte og kolleger, som en egenskap som gjør at de fremtidige yrkesutøverne ikke gir grunnløse tilbakemeldinger. Fokuset vårt vil være å lære elevene å gi tilbakemeldinger som bidrar til å få andre til å vokse, og blant annet til å skape gode fellesskap, tilhørighet og arbeidsmiljø.

I forkant av arbeidet vi skulle i gang med, var det mange innfallsvinkler til temaet som vi fant interessante. Dette var blant annet; Hvordan kan man legge til rette for at elever skal gi og motta spesifisert feedback til hverandre? Hvordan påvirkes elever av feedback de mottar fra andre elever? Hva gjør feedback med selvfølelsen til den som mottar det? Hvordan påvirker positiv feedback fellesskapsfølelsen i en gruppe? Hvordan legge til rette for en kultur som ivaretar behovet for feedback? Gir bruk av feedback elevene relasjonell kompetanse og selvutvikling?

Vi så at de interessante innfallsvinklene til temaet var mange og omfattende, og vi var nødt til å gjøre noen valg for vår forskning. På bakgrunn av ovennevnte avgrenset vi vårt arbeid og kom fram til følgende problemstilling:

**Hvordan gjøre elevene på utdanningsprogrammet Service og samferdsel, mer bevisst på det å gi og motta feedback, og hva gjør dette med elevene og deres fellesskapsfølelse?**

I vårt arbeid med denne problemstillingen ble det viktig for oss å ha fokuset rettet mot det å gjøre våre elever på yrkesfaglig utdanningsprogram, bevisste på feedback som begrep og som verktøy. Da mener vi feedback som er spesifisert og som gir elevene anerkjennelse på et dypere nivå enn uforpliktende hjerter og «likes». Samtidig ville vi sette fokus på betydningen av mellommenneskelige forhold når man er en del av en gruppe. I dette tilfellet som medelev og om kort tid som en god kollega i et yrkesfellesskap.



## 2. Teori

I dette kapitlet redegjør vi for de teorier og begreper vi har valgt å støtte oss på i vår studie, og vår forståelse av disse. Det redegjøres først for feedback som begrep og som verktøy. Deretter tar vi for oss anerkjennelse og fellesskapsfølelse, før vi presenterer våre kategorier for god feedback.

### 2.1 Hva er feedback?

I denne studien har vi valgt å bruke begrepet feedback utelukkende som et positivt ladet begrep. Direkte oversatt er det naturlig å forstå feedback som tilbakemelding. Vi mener det er viktig å ikke se feedback utelukkende som *tilbakemelding*, men også som en *framovermelding*. Med det mener vi at feedback gjør noe med deg, og er noe du tar med deg videre inn i fremtiden. Målet vårt er dermed at feedback er noe som skal fungere som en framovermelding.

Vi er i denne forbindelse enig med psykolog Guro Øiestad<sup>1</sup> som sier at feedback er god, bare hvis den virker styrkende på folks følelse av å være akseptert, inkludert og verdsatt (Øiestad, 2004, s. 69). Øiestad definerer feedback som å få øye på noe i en annen person og formidle det du ser til den det gjelder (Øiestad, 2004, s. 19)

Psykologiprofessor Carl Erik Grennes er opptatt av kommunikasjon i organisasjoner og definerer feedback som informasjon som man mottar om egne prestasjoner (Grenness, 1999, s. 187). Han sier videre at positiv feedback er informasjon som vil være med på å forsterke ønsket atferd. I arbeidslivet mener Grennes at feedback må forstås ut fra den generelle betydning tilbakemelding har i menneskers dagligliv. I vanlige dagliglivssituasjoner er uformell feedback et kontinuerlig og spontant aspekt ved interaksjon mellom mennesker. Slik interaksjon forutsetter innsikt i andres forventninger og baseres ofte på gjensidig tillit

---

<sup>1</sup> Guro Øiestad er spesialist i klinisk voksenpsykologi og har jobbet som psykolog siden 1990. Øiestad er teoretisk og praktisk forankret i ulike retninger innenfor psykologien, blant annet system og kommunikasjonsteori, kognitiv psykologi, nyere utviklingspsykologi og affektbevissthetstenkning, gestaltterapi, samt løsningsfokuserert tilnærming - LØFT. Hun har videreutdanning i gestaltterapi (fra USA), i LØFT-metodikk, veiledningsmetodikk og i traumebehandling. Hun er tilknyttet Institutt for Aktiv Psykoterapi (Psykologfellesskapet, 2013).

(Grenness, 1999, s. 186). Vi er enige med Grennes, men mener at for å få til det spontane må man være bevisst på det å se andre og evne å gi uttrykk for hva man ser. Denne bevisstgjøringen fokuserer vi på i vår studie. Vi ønsker at denne bevisstgjøringen hos våre elever, skal prege deres interaksjon med andre i et fremtidig yrkesfelleskap.

Vi opplever at mange bruker feedback-begrepet om å gi en vurdering på prestasjoner og kompetanse en person utviser. Blant annet sier professor i pedagogikk John Hattie, at tilbakemelding er informasjon om forhold som gjelder en persons prestasjoner eller forståelse, og tilbakemelding er da en konsekvens av innsats (Hattie, 2013, s. 261)<sup>2</sup>. Vi tolker det slik at Hattie bruker ordet tilbakemelding for å oppnå faglig fremgang og vekst. Winne og Butler i Hattie bruker ordet tilbakemelding i vid forstand og som informasjon som mottakeren kan bruke for utvikling enten det gjelder fagkunnskap, metakognitiv kunnskap, antakelser om seg selv eller oppgaver eller kognitive taktikker og strategier (Hattie, 2013, s. 261). Dette er en annen vinkling av feedbackbegrepet enn det vi ønsket å ha i vår studie, da vi ikke ønsker å fokusere på feedback knyttet til ferdigheter og vurdering av utførte oppgaver.

Det fremkommer i tidligere litteratur om kommunikasjon i organisasjoner, at man manglet kompetanse på og hadde liten erfaring med å gi hverandre feedback og at man derfor var forsiktig med dette (Grenness, 1999). Dette ser vi på som bakgrunn for coachingens fremmarsj i dagens samfunn.

Susann Gjerde som er profesjonell coach støtter seg til Øiestads definisjon av feedback, og legger til at det er mange viktige grunner til å gi og få tilbakemelding. Tilbakemelding handler om vårt behov for å føle aksept, tilhørighet og utvikling. God tilbakemelding kan hjelpe oss med å utvide kunnskapen om oss selv slik at vi kan utvikle oss, det kan bygge og øke selvfølelse og selvstøtte (Gjerde, 2010, s. 181). Vår bruk av feedback-begrepet har da et mer sammenfallende innhold med den måten coachinglitteraturen bruker begrepet på, enn de som bruker begrepet i opplæringsøyemed mot vurdering for kompetanseheving i fag.

Vi definerer feedback slik Øiestad gjør (2004, s. 19) det å registrere og se noe hos en annen, som du formidler tilbake til ham eller henne. Dette betyr at det å gi feedback er å anerkjenne sider ved en annen, og det å få feedback er å bli bekreftet og gitt mulighet til å vokse.

---

<sup>2</sup> John Hattie gjorde i årene fra 1990–2005 en av de til nå mest omfattende studiene av hva som påvirker læring. Studien er beskrevet i «Visible learning», utgitt i 2009. Boken er basert på en syntese (sammenfatning) av over 800 metaanalyser om hva som påvirker læring. De 800 metastudiene bygger på 52 637 studier av undervisning.

Vi er opptatt av at dette skal dreie seg om å se hele mennesket og dets iboende egenskaper som er fremtredende og som verdsettes av andre. Å være god på å se disse egenskapene og å kunne formidle hva man ser, vil i et yrkesfelleskap være viktig. Dette fordi det etter vår mening vil bidra til større trygghet for den enkelte, mer åpenhet og at det knyttes tettere bånd kollegaene i mellom. Slike tilbakemeldinger behøver ikke komme fra en overordnet eller profesjonell, for å ha stor betydning for mottakeren. Det er viktig at man i et yrkesfelleskap uansett posisjon evner å gi hverandre feedback, for å styrke fellesskapsfølelsen og for å kunne få inspirasjon fra arbeidsmiljøet i bedriften.

## 2.2 Anerkjennelse

Å gi feedback kan ses i sammenheng med det å anerkjenne. I begrepet anerkjennelse ligger det å se og å se igjen, og slik gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Det handler om å bringe frem noe eller bygge opp den andre (Espedal, 2010, s. 27).

Anerkjennelse er en nødvendig betingelse for at mennesker skal utvikle seg til selvstendige individer og medlemmer av samfunnet, hevder filosofene Taylor og Honnet i Heidegren (2010, s. 66). Mennesker har et grunnleggende behov for anerkjennelse slik vi også ser det.

Sosial verdsettelse innebærer mer enn å være tolerant ovenfor andre, det betyr at man bekrefter, oppmuntrer, påskjønner og i det hele tatt er åpen for andre mennesker, i følge Honnet i Heidegren (2010, p. 66). Når vi anerkjenner et menneske, så bekrefter vi vedkommende (Heidegren, 2010, s. 79). Videre hevder Heidegren at anerkjennelse er en form for sosial handling, som uttrykkes gjennom holdninger, handlinger og gester (Heidegren, 2010, s. 139). I vårt arbeid med feedback, og det å lære elevene å anerkjenne hverandre, har vi spesielt fokusert på positive holdninger og handlinger.

Å være anerkjennende krever både omtanke og refleksjon. Anerkjennelse i denne forbindelse kan også bety sosial relasjon som underbygger læringsvirksomhet og samtidig fører til identitetsutvikling (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 13). Selvfølelsen bygges i relasjon til andre. Summen av alle dine mellommenneskelige erfaringer, skaper og videreutvikler selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 18).

Slik vi ser det blir selvfølelse også skapt av det å få anerkjennelse fra andre. Selvfølelse er viktig for å vekke stoltheten i deg. Om andre ser positivt på deg våkner stoltheten, og det gir i høy grad emosjonell energi, som igjen gjør at mennesker får overskudd, og bidrar godt i arbeidslivet. Dette trekkes frem av professor i pedagogikk Tom Tiller, i hans bok «verdsettende ledelse» (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 17).

I vårt arbeid som lærere, ser vi det derfor som viktig å gjøre elevene i stand til å bli gode yrkesutøvere, som fungerer i relasjon med andre, som evner å anerkjenne sine kolleger, og dermed bidra til økt motivasjon i arbeidslivet. Vi ser det som viktig å utvikle elevenes evner til å anerkjenne sine kolleger for derigjennom å bli gode servicemedarbeidere. Betydningen av feedback i forbindelse med utvikling av sosial relasjon og fellesskapsfølelse og hvordan dette igjen kan påvirke det å bli en god kollega og yrkesutøver, var noe av det vi ville belyse i denne studien. Det er mer enn de faglige kunnskapene som er viktige for at man skal bli god i et yrke og fungere godt i et yrkesfellesskap.

Vi ser på verdsettelse som en viktig del av det å anerkjenne et annet menneske. De medarbeiderne som opplever verdsettelse i det daglige gir også fullt tilbake. Ikke bare i form av kvalitetsarbeid, men også verdifull respons som styrker og videreutvikler lederen (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 10). Vi hevder at anerkjennelse og verdsettelse ikke bare vil styrke og videreutvikle lederen, men også kollegene. Som lærere har vi en filosofi om at vi og elevene har et felles ansvar, om at vi sammen skal gjøre hverandre gode. Dette gjelder både i opplærings- og arbeidshverdagen. Det å være flinke til å anerkjenne hverandre, vil bidra sterkt til å oppnå dette. Det er likevel viktig at vi og elevene får forståelse for at det er forskjell på det å få oppmerksomhet og det å få anerkjennelse.

Oppmerksomhet er en nødvendighet for å få anerkjennelse, men man kan få oppmerksomhet uten å få anerkjennelse, i følge Vosvinkel (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 53). For oss betyr dette at oppmerksomhet er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for å få anerkjennelse. Det vi innledningsvis trekker frem i denne oppgaven om positiv respons i form av «likes», er ikke å betrakte som anerkjennelse, men som oppmerksomhet. Anerkjennelse forstår vi som respekt, påskjønnelse, verdsettelse og beundring, slik det beskrives av Vosvinkel i Skrøvset & Tiller. Relasjoner til andre er både det viktigste og det vanskeligste for oss, vi søker aksept og frykter avvisning (Øiestad, 2009, s. 19). Det har derfor vært viktig for oss å være bevisst på dette i yrkesutdanningen.

Når man gir andre spesifisert feedback så bidrar det til å skape en god følelse i oss. Det at man får et verktøy for å kunne gi feedback, er verdifullt ut fra at man da alltid kan anerkjenne ulike sider hos andre mennesker. Det er relasjonsbyggende i den form at den som gir feedback har jobbet og brukt tid for å finne frem noe positivt hos et medmenneske. Man bygger dermed tillit og trygghet hos den andre, når dette blir formidlet. Anerkjennelse har derfor stor betydning som relasjonsbygger (Tveit, Nordahl & Hansen, 2012, s. 9). Dette bringer oss over i neste tema i vår problemstilling, fellesskapsfølelsen.

### 2.3 Fellesskapsfølelse

Alle mennesker ønsker og har behov for å bli sett av andre. Det er et grunnleggende, eksistensielt behov hos oss (Øiestad, 2004, s. 19). Når vi oppnår en anerkjennelse hos andre så skaper det en god selvfølelse. Vi skiller mellom selvtillit som går på hva vi kan og hva vi gjør, og selvfølelse som viser til hvem vi er og hvordan vi ser på oss selv. Vi er født med et ønske om å være til nytte for noe eller noen. Tillit til egen mestring og egne bidrag til fellesskapet er en viktig del av selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 31).

Vi trenger å føle oss tilknyttet andre mennesker i et fellesskap (Øiestad, 2004, s. 26). Vi mener at feedback er verdifullt fordi det gjør noe med den som er gjenstand for tilbakemelding. Vi ser også på prosessen med å tenke ut og overlevere feedback som en verdifull opplevelse. Først og fremst så tenker vi at den som mottar feedback opplever å bli sett av en annen person. Når vi opplever at også andre ser og gir oss tilbakemeldinger på den vi er, så vil dette forsterke vår egen følelse og gi oss en grunnleggende og viktig trygghet.

I følge Klemsdal i boken om fellesskap og individualisme defineres fellesskap som en vesentlig ramme for at vi som ansatte i en virksomhet skal kunne gjøre en god jobb, hver for oss og sammen. Slik sett viser fellesskap seg først og fremst som gjensidig forståelse (Vetlesen, Blakar & Nafstad, 2009, s. 56). Klemsdal hevder videre at når vi blir anerkjent av andre er det som regel på grunnlag av hva vi gjør. Arbeidslivet omfatter sånn sett to grunnleggende eksistensvilkår for oss mennesker, handling og fellesskap. Det handler først og fremst om å gjøre noe sammen med andre, det vi med andre ord kan kalle samhandle eller samarbeide. Følgelig kan vi si at gode samarbeidsforhold er et vesentlig vilkår for et godt menneskeliv, og at arbeidsplassen i denne forstand utgjør en viktig del av det den tyske

filosofen og sosiologen Jürgen Habermas kaller menneskenes «livsverden» (Vetlesen et al., 2009, s. 57).

Vår forståelse av begrepet fellesskapsfølelse må henges på definisjonen av et fellesskap. Vi mener fellesskapsfølelse da handler om et gjensidig tillitsforhold mellom personer tilknyttet et fellesskap. Dette kan også være et arbeidsfellesskap. Det betyr at trygghet og lojalitet vil være betegnelser på grad av fellesskapsfølelse. Det at man i et fellesskap anerkjenner hverandre, mener vi vil bidra til at man gjør hverandre gode.

En ekstrabonus på bakgrunn av dette vil være økt motivasjonskraft og økte prestasjoner i arbeidslivet. Dette hevder også Jan Spurkeland, som sier at synergieffekten av at man kjenner seg akseptert fører til økt motivasjon og at man yter mer (Spurkeland, 2012, s. 30). Vi mener at humankapitalen, altså de menneskelige ressursene, er den viktigste ressursen man har i en organisasjon. Det vil derfor være viktig å fokusere på og ivareta denne ressursen, for å oppnå det Spurkeland hevder.

## 2.4 Gi og motta feedback

Det å gi og motta feedback er noe som må læres. Vi mener at først når man har vært så heldig å motta god feedback, vil man forstå viktigheten av å gi. Likevel vil det å kunne produsere og gi feedback kreve en viss form for øvelse for å bli fortrolig med det, og for å kunne få det inn som en del av kulturen i et yrkesfellesskap.

På samme måte som man må øve på å gi feedback, må mottakeren øve på å være åpen for å motta feedback. Effektiv utnyttelse av feedback forutsetter ofte at man må overvinne mentale blokkeringer – for eksempel tendenser til å rasjonalisere, ignorere eller unngå feedback (Grenness, 1999, s. 191). Spurkeland sier i sin bok om relasjonsledelse, at man må trene på å ikke bagatellisere mottatt feedback, spøke med det eller tolke det som smiger og smøring. Man må øve på å ta det inn og kjenne på det og la det virke i seg (Spurkeland, 2009, s. 112). Han sier også at i norsk kultur mottas ofte ros med avvising og neglisjering (Spurkeland, 2012, s. 103). Vi har reflektert over dette, og kanskje kan dette stamme fra Aksel Sandemoses jantelov<sup>3</sup> og hva som er innfelt i den norske folkesjela om at man ikke skal tro at man er noe.

---

<sup>3</sup> Janteloven består av 10 bud som først ble presentert i boken «en flyktning krysser sitt spor» i 1933. Aksel Sandemose mente at menneskers samhandling var preget av menneskers evne til å trykke hverandre ned.

Øiestad hevder at mange av oss er utstyrt med en sensurinstans som rask finner årsaker til at feedbacken enten ikke stemmer eller ikke kan tas i mot. Vi har en tendens til å bortforklare, minimalisere eller bagatellisere feedbacken. Mange tar seg ikke tid til å ta i mot feedback før de har avfeid den (Øiestad, 2004, s. 102-104). Enkelte kan også føle seg truet av å få ros og positive tilbakemeldinger. Kanskje stemmer ikke feedbacken de mottar, med det selvbildet og oppfattelsen de har av seg selv. Personer med dårlig selvilde og lav selvfølelse kan komme til å underkjenne den rosen de får (Røkenes, Hanssen & Tolstad, 2012, s. 82).

På bakgrunn av ovennevnte ble vi bevisste på viktigheten av å øve på det å ta i mot feedback, ikke bare på det å gi den. Skal feedbacken ha noen effekt må vi være i stand til å ta den inn over oss.

Vi må i følge Spurkeland jobbe med konkrete ferdigheter for å ta i mot ros både mentalt og verbalt. Å øve på dette mentalt betyr at man må øve på å være tilgjengelig i lyttemodus. Verbalt betyr det at man må trene på å takke, med for eksempel ord, smil eller håndtrykk (Spurkeland, 2012, s. 103).

Når det gjelder å gi feedback krever det som nevnt øvelse. Verdsettende kompetanse må læres. Det kreves at man må styrke, videreutvikle og bygge den, for å forstå omfang og betydning, og for å kunne benytte seg av dette i sin arbeidshverdag. Det er viktig å ha en god teoretisk forståelse for verdsettingens betydning, men det er ikke tilstrekkelig. Kompetansen læres best hvis man praktiserer den i hverdagshandlingene (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 10). Det har vært vårt mål å lære elevene å gi og motta feedback men også å motivere dem til å senere ta dette verktøyet i bruk i sitt skole- og arbeidsliv.

Å gi feedback forutsetter at du har blikket vendt utover mot andre, for å klare å formidle det du ser av gode ting. For å kunne gi feedback må du altså være subjekt ved å bruke ditt eget blick og registrere egne reaksjoner, være aktør ved å gå til handling ut fra det du ser og registrerer. Det krever mot å tørre å gi (Øiestad, 2004, s. 94). Vi er enige med Øiestad i dette, men vi hevder samtidig at en god opplevelse knyttet til det å motta feedback, også vil forenkle det å tørre å gi feedback. Det å lære å ta i mot spesifisert feedback og reflektere over denne, vil gi en erfaring og en kjennskap til hva dette innebærer for den enkelte. Vi har tro på at det dermed vil kreve mindre mot og innebære en større trygghet knyttet til det å bruke verktøyet aktivt.

Feedback kan gis både muntlig og skriftlig. Skriftlig tilbakemelding kan man lese igjen og igjen, og det kan føles mer «sant» når man har det skriftlig. Det er lett å glemme hva folk har sagt, og når vi har det skriftlig, kan vi huske det lettere (Gjerde, 2010, s. 182). Ekstra sterkt virker feedback skriftlig, fordi den kan tas frem og leses om igjen flere ganger (Øiestad, 2004, s. 54)

En annen måte å gi feedback på er applaus. Dette er en direkte feedback til de som har sagt eller presentert noe (Øiestad, 2004, s. 56). Vi erfarer at dette er en spontan og direkte måte å gi feedback på, som elevene er godt kjent med og aktivt benytter seg av i skolen.

Når Øiestad sammenfatter feedback-begrepet sier hun at det handler det kort og godt om å vise interesse. Feedback kan gis på mange måter, men i vår studie ønsker vi å fokusere på feedback som er reflektert og spesifisert. Når man gir feedback til en annen viser man interesse for mottakerens gode sider. Når man utvikler sitt feedback-repertoar, øker man muligheten for å gi tilbakemeldinger på måter som gir andre følelsen av å bli verdsatt av deg. Det er noe av essensen i feedback – å vise hverandre interesse på en slik måte at vi føler oss anerkjent og verdsatt (Øiestad, 2004, s. 62)

## **2.5 Kategorier for god feedback**

Det finnes mange aspekter som kjennetegner god feedback og vi valgte å fokusere på fem ulike kategorier. Vi ser på disse som klare kjennetegn for å evne og produsere og gi feedback. Når vi valgte disse kategoriene var vi opptatt av å tenke hvilke som ville fungere godt i opplæringen av våre elever. Vi endte opp med følgende kategorier; bruke positive briller, gi spesifisert feedback, vær ærlig når du gir feedback, sett pris på ulikheter og ikke overdriv når du gir feedback. Innholdet i de ulike kategoriene, og vår forståelse av disse, presenteres nedenfor:



### 2.5.1 Bruke positive briller

Det å lære seg å se positivt på andre mennesker, er en nødvendig ferdighet for å mestre å gi positiv feedback. I vår studie har vi valgt å bruke betegnelsen positive briller, om denne ferdigheten.

Øiestad kaller denne ferdigheten for mentalt kikkertsyn. Hun mener at det er viktig å bevisst innstille «kikkerten» på det du liker eller setter pris på hos andre, og overse ting du eventuelt ikke liker for en stund (Øiestad, 2004, s. 36). Øiestad mener altså at man skal lete med lys og lykte etter noe man liker hos andre. Dette mener hun at i utgangspunktet er lett når det er folk vi omgås ofte og i utgangspunktet liker. Selv om det er lett å gjøre dette overfor sine nærmeste, mener hun at man med fordel kan bruke kikkertsyn for å få øye på enda flere ting å sette pris på.

I følge Øiestad bruker vi ofte negativt innstilte kikkerter overfor folk vi er skeptiske til, og vi har da en tendens til å lete etter ting som kan bekrefte et dårlig inntrykk. Hun hevder videre at det alltid er mulig å finne noe å like hos folk, selv hos dem du vurderer som fiender (Øiestad, 2004, s. 36). Vi støtter Øiestads tanke om at man alltid kan finne noe positivt hos en annen, uansett personkjemi. Dette har det vært viktig for oss å bevisstgjøre elevene på i opplæringen, spesielt med tanke på at man sjelden kan velge hvem man skal jobbe sammen med i skole eller arbeidsliv. Egenskapen å evne å finne positive trekk ved alle mennesker, vil hjelpe dem å mestre å være positive deltakere i et yrkesfelleskap. Professor Tony Ghaye mener at man skal forstørre alt som er bra i og hos mennesker, og at man skaper en energi ved å se muligheter hos mennesker (Ghaye, 2008, s. 196).

I motsetning til Øiestad synes vi at kikkertsyn kan assosieres med at man snevrer inn sitt syn, og personlig liker vi bedre betegnelsen positive briller. Vi synes dette er et positivt ladet begrep i større grad, som innbyr til en videre vurdering av hele mennesket, og som ser hele mennesket som gjenstand for positiv feedback. I våre ører høres kikkertsyn mer begrensende ut enn positive briller. Innholdet i positive briller er for oss likevel det samme som Øiestad beskriver, å bevisst se på et menneske for å finne egenskaper du kan verdsette og sette pris på.

Spurkeland understreker at menneskets totalkompetanse er et mye bedre grunnlag for respekt og verdsettelse, enn bare enkeltferdigheter. Ingen er bare det du ser (Spurkeland, 2009, s. 85). Vi mener at man må ha et vidt syn, og ingen smal kikkert for å kunne evne å se hele

mennesket. Positive briller blir da en bedre betegnelse. I vår feedbackopplæring ga vi ingen begrensninger på hvilke positive egenskaper eller ferdigheter som skulle vektlegges, være seg evner, ferdigheter, holdninger eller utseende.

I Spurkeland sin modell for relasjonskompetanse<sup>4</sup> er menneskeinteresse en av 14 dimensjoner. For å evne å vise positive følelser overfor andre, blir spørsmålet hvordan man kan åpne seg for en slik relasjon. Partene åpner seg mot hverandre i en sympatisk observasjon og legger vekt på positive sider og trekk hos hverandre (Spurkeland, 2012, s. 31). Ett av målene våre i denne studien var å legge til rette for denne positive relasjonen og øke elevenes bevissthet rundt det å bruke positive briller. Det betyr at man må legge vekk sin forutinntatthet, de må bevisst tenke positivt i stedet for negativt, man må tørre å formidle det positive man ser på en mer beskrivende måte enn å trykke «like». Dette får vi ytterligere bekreftet i Spurkeland, som sier at man må la alle sperrer falle og man må ha åpent sinn for stimulans fra andre, og ha høy bevissthet på å holde på det åpne sinnet (Spurkeland, 2009, s. 85)

Å bruke positive briller, er for oss en nødvendig ferdighet for å mestre å gi feedback slik som definisjonen av feedback sier; å få øye på noe positivt hos andre, og formidle det.

Skrøvset og Tiller hevder som nevnt at verdsettende kompetanse må læres. Det kreves at man styrker og videreutvikler og bygger denne kompetansen gjennom daglige gjøremål (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 10). Dette understøtter at man må lære å bruke positive briller og lære å gi feedback som en del av sitt daglige virke, og vi har derfor ansett det som viktig å fokusere på dette i undervisningen for våre elever.

### 2.5.2 Gi spesifisert feedback

Når man gir feedback mener vi det er viktig at det fremkommer for mottakeren *hva* det er man setter pris på. Med at feedback bør spesifiseres, mener vi at den må utdypes og forklares. Det er først da mottakeren får forståelse av dybden i feedbacken. Når man presiserer «hvorfor», vil det gi næring til selvtillit og motivere. Vi finner støtte for dette både hos Øiestad, Spurkeland, Gjerde samt hos Tiller og Skrøvset.

---

<sup>4</sup> Spurkelands definisjon på relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder relasjoner mellom mennesker.

Å gi spesifisert feedback betyr at man forteller «hvorfor». På denne måten blir personen som mottar feedbacken mer bevisst på sin egen kompetanse. Som eksempel kan feedback være «jeg liker å jobbe sammen med deg». Gjøres denne om til spesifisert feedback fyller man på med å si hvorfor man liker å jobbe sammen med denne personen. For eksempel «jeg liker å jobbe sammen med deg **fordi** du er så god til å lytte og til å ta hensyn til mine innspill». Spesifisert feedback fungerer ofte bedre enn uspesifisert feedback, fordi spesifiseringene gjør at mottakeren helt konkret får styrket sin tiltro til seg selv (Øiestad, 2004, s. 40).

Spurkeland gir grunnleggende råd for tilbakemelding, som går på at det må være en individuell tilpasning i form og styrke. Tilbakemeldingen skal ha en form og et innhold som mottakeren kan forholde seg til, og forstå innholdet i (Spurkeland, 2012, s. 96). For at mottakeren skal kunne forholde seg til innholdet og forstå det og kunne gi mottakeren en verdi, mener vi det er vesentlig at feedbacken er spesifisert og utdypende. Vi mener feedbacken har verdi når den er konkret og konstruktiv. Da får mottakeren mulighet til å se sine sider som blir verdsatt av andre, og dyrke disse videre. Den ytre anerkjennelsen som kommer fra andre; ledelse, kolleger, foreldre og elever er sentral, men må treffe for at den skal ha noen verdi (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 66). Det er større sannsynlighet for at en spesifisert feedback vil treffe mottakeren og ikke oppfattes som overflattisk.

### 2.5.3 Vær ærlig når du gir feedback

Vi mener at i all kommunikasjon vil ærlighet være en grunnleggende forutsetning for at mennesker skal kunne forholde seg til hverandre. Dette er en barnelærdom som vektlegges helt fra du som barn begynner å gi uttrykk for egne meninger og ytringer. Det å gi feedback er en kommunikativ handling.

En kommunikativ handling er i følge Habermas en interaksjon mellom to aktører i en kommunikasjonssituasjon, der avsender og mottaker aksepterer hverandres utsagn som gyldig (Nerheim, 1995, s. 433). Slik vi ser det, må man i en kommunikativ handling godta kommunikasjonssituasjonen og at det som sies blir godtatt som avsenders mening. I en feedbacksituasjon kan vi likevel ikke pålegge mottakeren å ta innover seg det som blir sagt som ren sannhet for sin egen del, men at mottakeren må kunne se på det som en ærlig

oppfattelse og tilbakemelding fra avsender. Hvorvidt den er gyldig for mottaker, kan kun mottakeren selv avgjøre, men det er viktig at avsender står inne for gyldigheten i sine utsagn.

Videre finner vi følgende om Habermas sitt sannhetsbegrep i Nerheim;

*Basis for en kommunikativ etikk lar seg konkretisere ved henvisning til sannhetsbegrepet. Den grunnleggende forbindelsen mellom det å utsi noe og det å være forpliktet til å tale sant, eksisterer selv som en språklig regel. I denne forstand er forpliktelsen på sannhet en skjult dybdestruktur i all språklig kommunikasjon. Forpliktelsen til å tale sant er en forutsetning for kommunikasjon og dermed identifiserbar som etisk grunnorm (Nerheim, 1995, s. 436).*

Dette viser at grunnlaget for kommunikasjon og dermed feedback, må være sannhet. Selv om dette kan virke selvsagt og som allmenn forståelse, var det viktig for oss å bevisstgjøre elevene på dette, og fokusere på det i opplæringen. Elevene måtte få forståelse for hvorfor det var viktig å være ærlig, når man skal gi feedback.

Når man skal gi feedback er det viktig å mene det du sier, og si det du mener. Pene ord virker best når den som sier ordene er oppriktig (Øiestad, 2004, s. 66). Det er ofte bedre å ikke si noe, enn å gi falsk feedback. Med falsk feedback menes feedback du ikke kan stå inne for. Mottar man feedback som ikke er oppriktig vil man kunne føle seg manipulert, og feedbacken kan virke ydmykende og dermed ha motsatt effekt av hva god feedback skal ha.

Et eksempel på feedback som ikke vil oppfattes som ærlig, kan være en gutt som på fotballtrening får mye ros og gode tilbakemeldinger, men som likevel opplever å sitte på benken når det er fotballkamp.

#### **2.5.4 Sett pris på ulikheter når du gir feedback**

Vi mener det er viktig å lære elevene å fokusere på og sette pris på egenskaper som ikke nødvendigvis er det som ligner deres egne. Ved å sette pris på ulikheter blir det lettere for personer å finne sin plass og bidra til at deltakerne i gruppe utfyller hverandre. Når menneskene i en gruppe klarer å sette pris på ulikheter innad i gruppa, vil det bidra til fellesskapskulturen på en annen måte enn om alle bestreber seg på å være like. Vår erfaring er at i en gruppe med ungdommer vil de aller fleste være redd for å skille seg ut, og det vil alltid

være en søken etter å bli akseptert og en frykt for å bli avvist. Klarer vi å verdsette ulikheter vil vi etter vår mening dempe denne frykten.

Vi får støtte for våre meninger rundt dette av Espedal og Øiestad. Å dyrke mangfoldet og forskjellighet er viktig når man skal gi tilbakemelding (Espedal, 2010, s. 203). Et team eller et lag kan prestere bedre enn enkeltpersoner, bare hvis folks forskjellighet får komme til sin rett og folk blir verdsatt for det de er gode til (Øiestad, 2004, s. 75).

Våre elever som utdannes til å være deltakere i et yrkesfellesskap, vil nyte godt av å kunne verdsette ulikhetene i sitt kollegium. Spurkeland hevder i sin bok om relasjonsledelse at det handler om å få fram det beste i hver enkelt, og kombinere ulik spisskompetanse til gode og komplementære lag (Spurkeland, 2009, s. 42). Vi hadde som mål at våre elever skulle se akkurat dette, og at den gode dynamikken i en gruppe dannes av at deltakerne er forskjellige med ulike egenskaper og ferdigheter. Dette støttes av Ghayes prinsipper for verdsettende ledelse, hvor han fremhever at man skal styrke hver enkeltes kunnskap, ferdigheter og visjon og man skal sette individ og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte (Ghaye, 2008, s. 196).

### **2.5.5 Ikke overdriv når du gir feedback**

Feedback kan miste sin effekt ved overdrivelser. Grenness som er opptatt av kommunikasjon i organisasjoner, mener at feedback virker best når den er begrenset og ikke overveldende (Grenness, 1999, s. 189).

Gode tilbakemeldinger må være nyanserte og velplasserte for å ha virkning (Øiestad, 2004, s. 83). Overdrivelser medfører i følge Øiestad at nyanser og betydninger drukner. Hvor grensen går for overdrivelser er en subjektiv oppfatning mener hun. Vi er enige med Øiestad, men mener videre at relasjonen mellom den som gir og mottar feedback eller kulturen de tilhører, også vil ha betydning for deres subjektive oppfatning av hvor grensen for overdrivelser går.

Utfordringen er for hver enkelt å finne måter å være raus med feedback på, uten at det føles som overdrivelser for oss selv, og dem vi omgås (Øiestad, 2004, s. 84). Slik vi oppfatter ungdomskulturen rundt de elevene vi omgås hver dag, så er ungdommene raus med enkel feedback, spesielt via sosiale medier og deres hyppige bruk av «likes» som tidligere nevnt.

## 2.6 Læring

I vår studie var målet å bevisstgjøre elevene på å gi og motta feedback og legge til rette for en læringsprosess, siden dette i utgangspunktet ikke er en iboende ferdighet i oss mennesker. Vi har et sosiokulturelt perspektiv på læring, og med det forstår vi at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i en sosial praksis. I dette perspektivet vektlegges slik vi ser det, betydningen av sosiale rammer og handlinger, og kunnskaper relateres til sammenhenger i disse.

Læring kan ifølge professor Knud Illeris forstås som enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring. Læring dreier seg ikke bare om denne prosessen, men om forhold som betinger og påvirker læringen (2006, s. 15). Professor i pedagogikk, Olga Dysthe, mener det i dag er selvsagt at læreprosesser påvirkes av de individuelle mentale prosessene og samspillsprosessene mellom den enkelte og omgivelsene (2001, s. 33).

I følge læringsteoretiker Etienné Wenger, er det fire premisser som betyr noe for læring. Første premisset dreier seg om erkjennelsen av at mennesker er sosiale vesener og dette er et sentralt aspekt ved læring (2004, s. 15). En lærings situasjon er ikke bare avhengig av den ene personen, men hvilken relasjon man har til andre og tryggheten til disse. Det betyr at hvilke forhold vi har til hverandre påvirker vår lærings situasjon. Professor i pedagogisk sosiologi, Thomas Ziehe, omtaler identitetsutvikling hos ungdom, og hevder at:

*samfunnets forventning om at ungdom har mange muligheter og kan ivareta alle sine valg, som igjen gir dem en rett til å bestemme over seg selv, vil gjøre dem sårbare med at de alene må ivareta sin personlige identitet. Dette utløser en skjerpene oppmerksomhet som ungdom opplever ovenfor seg selv, og innebærer at det gjør dem mer avhengig av anerkjennelse fra andre. En lengsel etter vedvarende bekreftelse av selvet påvirker både individets forhold til seg selv og dets sosiale relasjoner til andre (2012, s. 544).*

Dette bekrefter våre antagelser om at det er viktig at læring forgår i en sosial relasjon og at dette er en betydningsfull faktor i læringsprosessen. Ziehe poengterer behovet for anerkjennelse som spesielt viktig for ungdom. Dette er noe av essensen i feedback som vi jobbet med, i opplæringen av våre ungdommer.

Det andre premisset er innsikt i egen deltagelse, hvor det å være aktiv i en læringsprosess blir et vilkår som må være ivaretatt (Wenger, 2004, s. 14). Ved at elevene lærer å bruke positive

briller, ville vi legge til rette for at de skulle bli engasjert i hverandre. Å bruke positive briller fordrer at man stopper opp og gjør en aktiv reflekterende vurdering av en medelev. Ved at de deltok i ulike øvelser knyttet til det de skulle lære, ble de aktive i egen læringsprosess.

Filosof og psykolog John Dewey sin filosofi, er at man skal tro på individets grunnleggende interesse for å lære og utvikle seg, for selvrealisering som grunnlag for praktisk og nyttig læring som tar sikte på forberede individet på endring, og på livslang læring (Inglar, 2009, s. 237). Dewey hevdet også at kunnskap skal oppdages gjennom en aktiv prosess og at det er vesentlig for at elevene skal få egen innsikt gjennom opplæring og erfaring. Dette underbygges av pedagogen Nils Magnar Grendstad som mener at å lære er å oppdage (1986, s. 17). Opprinnelig formulerte Grendstad begrepet *å oppdage* med en betydning av et personlig initiativ, selvstendighet og målrettethet. Dette viser at når man oppdager så gir det en innsikt og en aktiv deltagelse i læringsprosessen.

Det tredje premisset er kompetanse til å kunne verdsette ferdigheter, som for eksempel å synge rent, reparere maskiner og lignende (Wenger, 2004, s. 14). Vi måtte legge grunnlag for at elevene skulle se etter ulike ferdigheter hos hverandre og bygge videre på disse, når de skulle lære å gi og motta spesifisert feedback.

Det fjerde og siste premisset Wenger trekker frem, er meningen elevene opplever i en læringsprosess. Når vi opplever læring som noe meningsfylt, er dette i siste instans det som skal til for at læring skal finne sted (2004, s. 14). En situasjon hvor man mottar en god spesifisert feedback, vil kunne gi en opplevelse av at dette er positivt, og gjør noe med den som mottar. Det vil kunne bli en god erfaring knyttet til det å motta spesifisert feedback, og vil da kunne oppleves som meningsfylt. Når du har lært å bruke positive briller og gi andre slik spesifisert feedback, vil også det kunne oppleves som meningsfullt, da man gir uttrykk for verdsetting av et annet menneske, og man har en forståelse for hva dette betyr for mottakeren.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv legges det vekt på at ønsket om å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig (Dysthe, 2001, s. 40). Førsteamanuensis Trond Inglar hevder at for å oppnå mening i det en lærer, må man gjennom praktiske handlinger veve sammen teori og praksis som bygger på nødvendige kunnskaper. Han sier at meningsfull læring er en kombinasjon av praksis og teori og en pendling mellom eksempler og forklaringer (2009, s. 271). Det å kunne få kunnskap gjennom undervisning om hva spesifisert feedback skal inneholde, for deretter å kunne gjøre dette praktisk vil være en veving av teori og praktisk utførelse. Det at elevene deretter gir og mottar feedback til hverandre, vil gi en egen erfaring

med hvordan dette opplevdes og dermed gi hver enkelt elev en egen mening. Dersom elevene i etterkant reflekterer over egne ferdigheter og erfaringer, vil dette etter vår mening kunne bidra til å bevisstgjøre dem på hva de hadde vært igjennom og deres læring.

Wenger hevder at hvis vi mener at den informasjon som er lagret på bestemte måter, kun utgjør en liten del av innsikt og at innsikt primært er forbundet med aktiv deltagelse i sosiale fellesskaper, synes den tradisjonelle undervisnings-form ikke så fruktbar. Hva som derimot synes lovende er oppfinnsomme måter å gi elevene meningsfull praksis på, ved å gi dem adgang til ressurser som styrker deres deltagelse og åpner deres horisonter. Slik kan de begynne på læringsbaner de kan identifisere seg med og som kan involvere dem i handlinger, diskusjoner og overveielser som betyr noe for de fellesskaper de verdsetter (Wenger, 2004, s. 20).

Med bakgrunn i dette fokuserte vi på å legge til rette for at elevene skulle benytte en arbeidsmetode hvor de selv praktisk skulle utarbeide spesifisert feedback. Vi hadde et mål om at dette skulle engasjere dem til å lære om feedback og at de skulle gjøre det ut fra sitt ståsted ved å vise nye perspektiver som de tidligere ikke var oppmerksomme på. Det at de også skulle se nytten av å lære å benytte dette verktøyet og eventuelt sette dette i et større perspektiv, ved at dette var noe de kunne ta med seg ut i et fremtidig arbeidsliv, finner vi støtte for hos Dewey. Han hevder at undervisningen må forholde seg til samfunnet slik at elevene selv kan se sammenhenger mellom det de lærer og den verden de er en del av (Vaage, 2000, s. 155). Ifølge Dewey er skolesystemet for tradisjonelt og lite samfunnsorientert. Hans konklusjon er at man må gjøre elevene forberedt på hva samfunnslivet består av og gjøre skolen til en vital sosial institusjon, hvor skolen er oppdatert på hva som representerer dagen i dag. Han tror at utdanning egentlig skjer gjennom stimulering av elevens evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner eleven befinner seg i. Gjennom dette stimuleres eleven til å opptre som medlem i et fellesskap, og bryte ut av sine opprinnelige begrensninger når det gjelder handling og følelser, og å forstå seg selv ut fra hva som gagnar den gruppen det hører til (Vaage, 2000, s. 55). Det betyr at alle er like viktig i en gruppe hvor man skal gi hverandre feedback, alle må delta for at enhver skal få et utbytte av å få feedback selv. Dette påpeker Grendstad ved å hevde at når en person i gruppa ikke yter på lik linje med de andre, vil dette prege hele gruppas innsats på grunn av prinsippet om gjensidig påvirkning og gjensidig avhengighet (1986, s. 236). Hver enkelt elev ser ulike sider ved en person ut fra hvilke relasjoner de har til hverandre, og ved å gi denne til hver enkelt gjennom spesifisert feedback, vil gi mottakeren en unik mulighet til å få et nyansert bilde av seg selv.



## 2.7 Vår yrkesdidaktiske tanke

Professor Svein Sjøberg, mener didaktikk handler om de vurderinger som ligger bak utvalg og strukturering av undervisningens innhold (Sjøberg, 2009, s. 31). Hiim og Hippe definerer yrkesdidaktikk som praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv (2001, s. 19). Førsteamanuensis Birger Brevik definerer yrkesdidaktikk som følger:

*Yrkesdidaktikk omfatter yrkesfaglæreres arbeid med planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og læringsoppgaver – basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng (Brevik, 2014, s. 32)*

Vi støtter oss til disse to definisjonene, men mener at Breviks definisjon treffer oss bedre, da den også tar inn relevante arbeidsoppgaver i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng. Vi mener at det er viktig at lærerne i sin yrkesdidaktiske tenkning er orientert mot utviklingen i arbeidslivet og samfunnet for øvrig, for å kunne tilrettelegge yrkesopplæringen for elevene og at denne tilnærmer seg det faktiske yrkesliv i størst mulig grad.

I tillegg mener vi at lærere må tenke på reglen; hva, hvorfor, hvordan og for hvem, i sitt fag og yrkesdidaktikk. Med dette mener vi at man hele tiden må være bevisst på hva vi skal lære bort, hvorfor vi skal lære det bort, hvordan vi skal gjøre det tilgjengelig for mottakeren, og hvem som er mottakeren. Sistnevnte vil ha betydning for alle de tre foregående spørsmålene. Alle elementene i denne reglen må tilpasses og tas hensyn til for at vi skal lykkes i vår undervisning.

I vår yrkesdidaktiske tenkning knyttet til dette prosjektet, har målet vært å introdusere elevene for feedback som verktøy, for at dette skal kunne ligge som en grunnleggende plattform i deres yrkesutøvelse som gode servicemedarbeidere og som gode kolleger. Videre var målet at elevene skulle erfare praktisk bruk av spesifisert feedback og betydningen av dette.

Det å legge til rette for refleksjon i undervisning og opplæring ser vi på som et viktig aspekt, for å bevisstgjøre elevene på egen læring. Refleksjon innebærer at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom, eller virkninger av enkelterfaringer. Videre at en analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap (Inglar, 2009, s. 254).

Vår yrkesdidaktiske tenkning gjenspeiler også formålet i læreplanen i felles programfag for vg1 Service og samferdsel, som sier at grunnleggende kunnskaper om mellommenneskelige relasjoner står sentralt i opplæringen av den som skal utøve handel og leveranse av tjenester og produkter (Udir, 2006)

### 3. Metode

For å belyse vår problemstilling har vi benyttet ulike kvalitative datainnsamlingsmetoder for å innhente data fra vår kontekst. Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydninger, og kan gi mye informasjon om små enheter. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at man søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakerne i felten, ved intervju eller observasjon, eller analyser av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013, s. 17).

I dette kapitlet redegjøres det for den opplæringen elevene fikk, de metodene vi har benyttet og gjennomføringen av de ulike analyseenhetene vi har hentet data fra.

#### 3.1 Planlegging av analyseenhetene

Vi har støttet oss på Robert Yins forskningstilnærming, og benyttet oss av et case-studie, som innebærer at man belyser flere sider av samme fenomen.

Yin definerer casestudier på denne måten; A casestudy is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 2009, s. 18). Når vi leser Yins definisjon i Andersen er også denne setningen lagt til; and in which multiple sources of evidence are used” (Andersen, 2013, s. 24).

Casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Når aktørers handlinger og synspunkter kartlegges, for å karakterisere den undersøkelsesenheten de inngår i, blir de observasjonssenheter eller databærende enheter (Andersen, 2013, s. 14). I vårt tilfelle ble casen gjennomført i en bestemt klasse i videregående skole, og dette har vært vår undersøkelsesenhet, hvor vi ved hjelp av flere datainnsamlingsmetoder fikk dybdeinformasjon fra denne konteksten.

Robert Yin har hatt stor innflytelse på hva som kan betegnes som et case, og har trukket opp følgende kjennetegn for når et casestudie egner seg. Han sier at et casestudie egner seg når du har en problemstilling som stiller hvordan eller hvorfor-spørsmål, for å få en dybdebeskrivelse av et sosialt fenomen (Yin, 2009, s. 10). Vår problemstilling var «**hvordan** gjøre elever på

utdanningsprogrammet Service og samferdsel, mer bevisst på det å gi og motta feedback, og hva gjør det med elevene og deres fellesskapsfølelse». Det er en utbredt oppfatning at casestudier egner seg best til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og oppleves, snarere enn hvorfor (Andersen, 2013, s. 43), og det var dette vi ønsket å belyse i denne studien. Vi fant da støtte for å benytte oss av denne forskningsstrategien.

Yin hevder at casestudier egner seg når man har et tidsriktig fenomen innenfor en virkelig kontekst (2009, s. 18). Vår case gjennomføres i en eksisterende klasse, i en ordinær undervisningssituasjon og i et tema som er aktuelt innenfor yrkesopplæring og elevenes ansettbarhet, ut i fra kompetansemålene vi jobber med i skolen.

Det siste punktet Yin trekker fram som begrunner valget om å benytte seg av et casestudie, er at forskeren har liten kontroll over hendelsene, og at man ikke kan manipulere atferden i konteksten (Yin, 2009, s. 11). I en undervisningssituasjon vil vi som lærere sette rammene, men vi vil likevel ha liten eller ingen mulighet til å påvirke opplevelsene elevene har, læringen de oppnår, eller hvordan de takler utfordringer og oppgaver.

Yin presiserer også at et case kan innebære bruk av mange datakilder. Dette gjør at validitet i tolkninger og forklaringer er en av casestudienes sterke sider (Andersen, 2013, s. 25). Dette vil vi komme tilbake til under diskusjon av validiteten i vår studie. Det trekkes videre fram at styrken i en casestudie ligger i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser, da casen baserer seg ikke bare på datatriangulering, men flere ulike datakilder (Andersen, 2013, s. 25). I vår studie benyttet vi både produsert feedback, refleksjonsnotater fra elevene, fokusgruppeintervjuer og observasjon som datakilder. Vi anså derfor case-studie som en hensiktsmessig forskningsstrategi for oss, da vi ønsket å benytte alle de nevnte datakildene som analysemateriale.

Det å benytte ulike metoder slik vi gjør, innebærer en metodetriangulering.

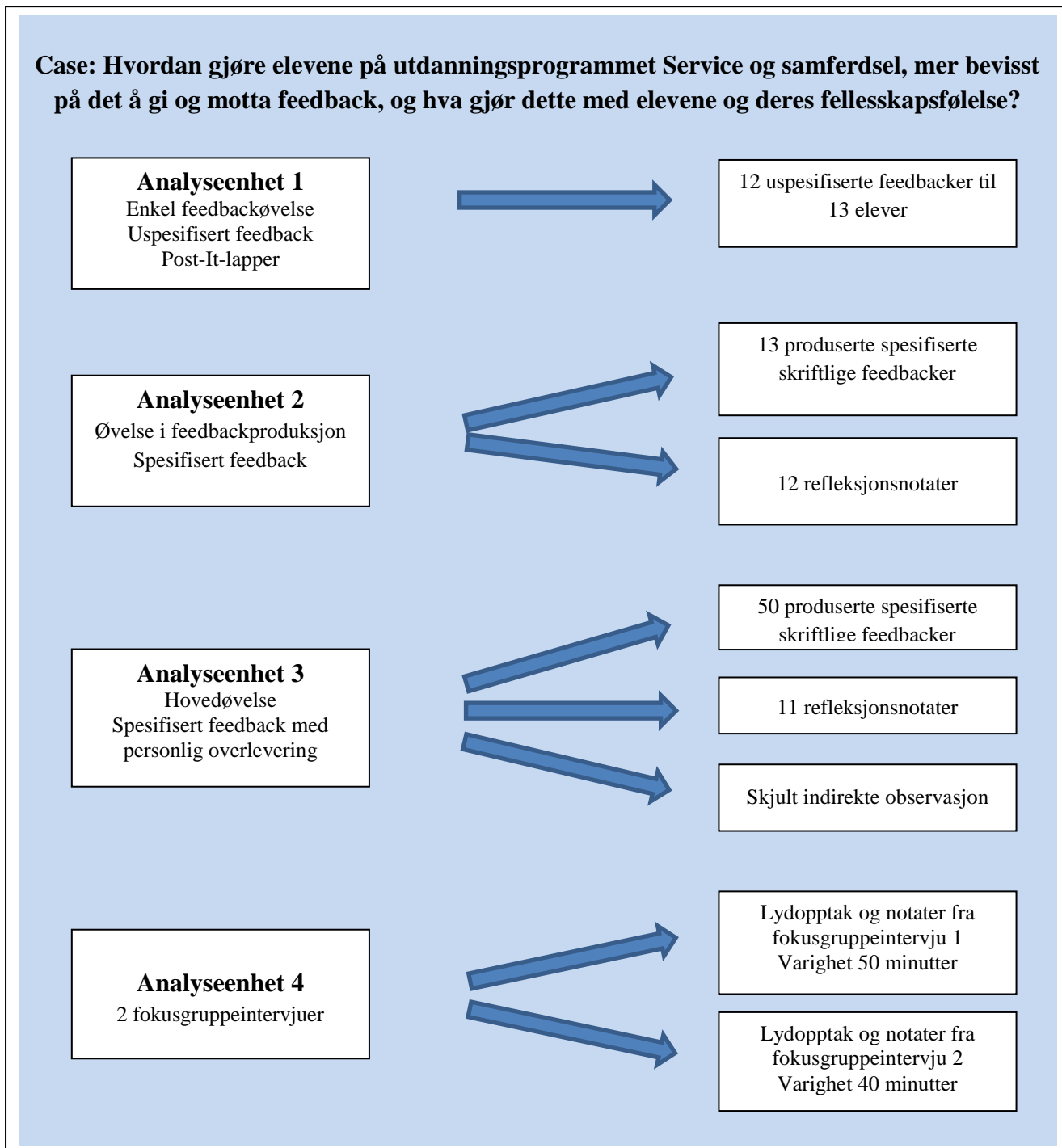
Metodetriangulering betyr at samme problemstilling undersøkes med ulike metodiske innfallsvinkler (Jacobsen, 2010, s. 146). Triangulering brukes også for å utdype forståelsen for ulike aspekter knyttet til samme sak, det vil si til å gjøre forskningen mer fullstendig i følge Jick i Ryen (2002, s. 195). Thagaard beskriver triangulering som en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (2013, s. 18). Ryen hevder at man kan triangulere ved bare å bruke kvalitative metoder for å oppnå større innsikt eller bredere forståelse (2002, s. 195). Vi har i denne masteroppgaven kun brukt kvalitative metoder, men brukt flere ulike metoder for å belyse vår problemstilling, og vi anser dette som triangulering.

I casestudier er det ekstra viktig å ha en klar modell for arbeidet, siden forskningsprosessen og analysen ikke følger standardiserte regler (Andersen, 2013, s. 35). I følge Andersen, er Yin av dem som har kritisert antimodell-holdningen i casestudietradisjonen. Yin påpeker at casestudiebeskrivelser antakelig er vanskelige både å skrive og lese, og at dette kan bli enklere dersom studien bygger på et klart rammeverk (Andersen, 2013, s. 35). På bakgrunn av dette, utarbeidet vi en oversikt som viste konteksten, casen og datakildene som ble benyttet vår studie, slik at vi hele tiden holdt oss innenfor de rammene vi hadde lagt. Denne oversikten ble laget med utgangspunkt i en av Robert Yins fire hovedtyper av case-design (Yin, 2009, s. 46). Vi valgte ett enkelt casedesign med flere innebygde analyseenheter, hvor utgangspunktet hele tiden var den samme konteksten og den samme problemstillingen, hvilket betyr et multiple case. Robert Yin beskriver casestudier som en lineær, men gjentakende prosess (Yin, 2009, s. 1). Det stemmer også for oss, da vi med utgangspunkt i ulike datakilder belyste den samme problemstillingen.

Vår oversikt vises i figuren på neste side og man ser her at vår case har 4 analyseenheter, og det vises hvilke datakilder som genereres fra de ulike enhetene.

## Kontekst: VG2-klasse

**Case: Hvordan gjøre elevene på utdanningsprogrammet Service og samferdsel, mer bevisst på det å gi og motta feedback, og hva gjør dette med elevene og deres fellesskapsfølelse?**



Figur nr 1: Casets oppbygging og innhold

## 3.2 Opplæring og gjennomføring av analyseenhetene

I dette kapitlet presenterer vi planlegging og gjennomføring av hver av de fire analyseenhetene.

Vår case omfattet opplæring av elever i begrepet feedback og bruken av det, deretter å øve på å produsere feedback til andre, og til slutt overlevere anerkjennende og spesifisert feedback. Deretter ønsket vi å intervjuere elevene om opplevelsen knyttet til det å gi og motta feedback.

Vår case ble gjennomført i en VG2<sup>5</sup> klasse, på utdanningsprogrammet Salg, service og sikkerhet. Bakgrunnen for at vi valgte denne klassen er at Ingvild hadde 13 timer pr uke i denne klassen, slik at det tidsmessig gikk an å legge til rette for gjennomføringen av casen. I tillegg bestod majoriteten av elevene i denne klassen av elever som Rannei kjente godt, da hun var kontaktlærer for dem på VG1<sup>6</sup>. I tillegg var Rannei også ofte vikar i klassen i løpet av VG2-året. Vi valgte altså en gruppe vi kjente forholdsvis godt, fordi den var lett tilgjengelig og at det allerede var en etablert kontakt mellom oss.

Det er etiske retningslinjer som må ivaretas når man gjør undersøkelser av denne art. Informert samtykke innebærer at deltakerne må informeres om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelse er basert på frivillighet, og at deltakerne i et prosjekt har anledning til å trekke seg ut på ethvert stadium i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 92). Man vet ikke hvilken innsikt data vil gi og kan heller ikke informere om hvordan en kommer til å tolke materialet. Det kan derfor være vanskelig å gi deltakerne i prosjektet et fullstendig bilde av hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer (Thagaard, 2013, s. 27).

Vi introduserte elevene for vårt masterstudium og emnet vi jobbet med, høsten 2012. Vi ga samtidig uttrykk for at vi ønsket å legge vårt prosjekt og datainnsamling til denne klassen, og fortalte hva det ville innebære. Det ble gjort kjent at datainnsamlingen ville omfatte praktiske oppgaver, refleksjonsnotater og intervjuer. Det kreves også at forskeren må behandle informasjon fra prosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult, for å sikre konfidensialitet (Thagaard, 2013, s. 28). Vi informerte elevene om anonymiseringen av informantene som deltok i et slikt arbeid, og formidlet at alt datamateriale ville bli tilintetgjort når dette mastearbeidet er avsluttet. Elevene var umiddelbart åpne og positive, og samtykket til å delta i vårt prosjekt.

---

<sup>5</sup> Det andre, og avsluttende året på yrkesfaglig utdanningsprogram

<sup>6</sup> Det første året på yrkesfaglig utdanningsprogram

### 3.2.1 Innledende øvelse, enkel feedback

For å introdusere elevene for begrepet feedback og for å lære dem om bruken av det, ønsket vi å fokusere på positiv relasjonsbygging i klassen. Med relasjonsbygging mener vi det å videreutvikle forholdet de har til hverandre, som nødvendigvis ikke er vennskapelig. Man fikk anledning til å vise sider av seg selv som de andre ikke kjente særlig godt fra tidligere. Vi ønsket at elevene skulle bli bedre kjent, for deretter å ha et bedre grunnlag for å kunne være med på feedbackøvelsene vi ønsket å gjennomføre som en del av opplæringen.

Vi benyttet to hele tirsdager før jul 2012 til å jobbe med relasjonsbygging i klassen. Den første tirsdagen ble brukt til at elevene laget fyldige presentasjoner av seg selv, som de holdt foran klassen. Hensikten var å gi alle medelevene ytterligere kjennskap til sider ved hverandre, som ikke kommer fram i den ordinære skolehverdagen. Dette oppdraget tok elevene på alvor, og laget innholdsrike og overraskende ærlige presentasjoner av seg selv. De høstet positiv og spontan respons med applaus og positivt kroppsspråk fra sine medelever. Applaus er som tidligere nevnt en måte å gi feedback på (Øiestad, 2004, s. 56), og var i dette tilfellet elevenes spontane og direkte feedback til den som hadde presentert seg selv. Som Øiestad også påpeker er det fint å erfare at noe så lett som å klappe gir feedback.

Påfølgende tirsdag fortsatte vi arbeidet med relasjonsbygging, og elevene var forberedt på og innerforstått med at vi skulle fokusere på å bygge sterkere relasjoner til hverandre. Vi hadde tidligere samme uke snakket med dem for å få innspill på hvordan vi kunne få til en sosial og hyggelig dag, og de kom med ulike forslag til hvordan første halvdel av dagen skulle disponeres. I fellesskap ble det bestemt at vi skulle spille ulike typer brettspill og kortspill, spise felles lunsj og snakke sammen. Elevene valgte selv spill, som de hadde med seg til skolen denne dagen. Lunsjen var det også elevene som stod for, og organiserte. De gjorde avtaler seg i mellom, med hva den enkelte skulle ta med seg til felles lunsj-bord.

Vi hadde en forventning om at elevene kom til å gruppere seg slik de pleier, men til vår positive overraskelse viste deg seg at grupperingen ble annerledes. En gruppe på 6 personer som vi aldri før har sett jobbe sammen, valgte å samle seg for å spille ett bestemt brettspill. I løpet av dagen observerte vi at grupper ble oppløst og satt sammen på nytt flere ganger. Vi observerte at de etter hvert gikk på tvers av hvem de vanligvis er sammen med, og det var dette vi ønsket skulle skje. Dette fordi det da ville være enklere for oss å sette sammen grupper til senere øvelse, da flere hadde bedre kjennskap til hverandre.



Etter felles lunsj i klasserommet startet vi første øvelse, som er vår analyseenhet 1. Denne øvelsen beskrives også i Espedals bok om anerkjennende ledelse og verdsettende arbeidsmiljø (Espedal, 2010, s. 208), og går ut på at man gir hverandre «varme» Post-it-lapper. Med dette menes at man gir hverandre lapper påskrevet en positiv egenskap man ser hos den som skal få lappen.

Vi gjennomførte øvelsen ved at alle fikk et ark tapet på ryggen, en penn og hver sin Post-it-blokk. Instruksjonen var at de skulle skrive ett ord som var en positiv karakteristikk av hver enkelt, og henge dette på ryggen til vedkommende. Det var ingen innvendinger og de var utålmodige med å få startet.

Elevene brukte ca 20 minutter på å summe rundt, og det var god stemning i klasserommet. Da alle var ferdige fikk de selv lese alle lappene, og det fremskapte mange utrop og latter. Vi satte oss sammen og gikk mer systematisk frem, med at hver og en fikk si litt om hvilke lapper/ord de hadde fått.

Denne øvelsen ble en ubevisst trening i å bruke positive briller. Som Øiestad beskriver ble dette også en øvelse i å være subjekt og aktør. De måtte bruke sitt eget blikk aktivt. Ved at de jobbet med å gi uspesifiserte karakteristikk til de rundt seg, fikk de øvelse i å være aktør og på denne måten få øvelse til å bli bedre til å gi feedback. I tillegg fikk alle gleden av å «bli funnet», noe som bidrar til å styrke deres selvfølelse (Øiestad, 2004, s. 97). Ved denne øvelsen fikk den enkelte hjelp av de andre til å hente fram gode karakteristikk som den enkelte hadde på ryggen og dette kunne bli en nyttig «ryggsekk» å ha med videre. Espedal argumenterer for verdien av denne øvelsen, med at deltakerne kan ta vare på lappene og ha dem i veska eller på skrivebordet, og på denne måten kunne ta dem fram igjen (Espedal, 2010, s. 208).

Bakgrunnen for at vi ønsket å gjennomføre denne type øvelse i oppstarten, var for å få en enkel forståelig introduksjon til temaet, og for at elevene skulle få kjenne på følelsen av å motta positive tilbakemeldinger som gikk på person, og ikke på noe de hadde utført. Det ville da også være enklere for oss å forklare elevene forskjellen på spesifisert og uspesifisert feedback i etterkant. Denne øvelsen dannet derfor utgangspunkt for det videre arbeidet med feedback og var å se på som innledning til undervisningen i temaet.

### 3.2.2 Opplæring og produksjon av spesifisert feedback

Analyseenhet 2 bestod i at elevene gjennomførte en øvelse i å produsere spesifisert skriftlig feedback, etter å ha deltatt i opplæring og undervisning i temaet. Vi presenterer nedenfor rammeverket for det undervisningsopplegget vi utarbeidet og benyttet.

For å kunne lære elevene å gi og motta feedback, ønsket vi å gi dem et verktøy for å kunne mestre dette. Vi startet derfor med å introdusere elevene for begrepet feedback. Sammen med elevene diskuterte vi betydningen og innholdet i begrepet, og deretter ulike elementer som er av betydning for kvaliteten og effekten av feedback. På denne måten fikk vi sammen en felles forståelse for begrepet, hva angår form, innhold og som et verktøy.

I vår forskning valgte vi at elevene skulle produsere skriftlig feedback. Dette fordi vi mente det å skrive ville være til hjelp for elevene for å klare å mestre å produsere feedback. Vi antok at det også ville oppleves som lettere å overlevere feedback når de hadde den skriftlig. I tillegg ville vi at de skulle bruke tid på produksjonen, og det å ha et skriftlig materiale å jobbe med ville gjøre det enklere for dem å ivareta de kategoriene vi introduserte dem for. Det at de i etterkant også skulle bli sittende med en skriftlig kopi av den feedbacken de mottok, var viktig for oss for at de skulle kunne se på den flere ganger og bruke tid på å ta den inn over seg.

Da vi planla og gjennomførte undervisningsopplegget for temaet i vår klasse, støttet vi oss til Bjørndal og Liebergs didaktiske tenkning, og elementene mål, rammefaktorer, deltakerforutsetninger, innhold, arbeidsmetoder og evaluering (Bjørndal & Lieberg, 1978).

#### Mål

Målene vi satte oss, var at elevene skulle lære innholdet i begrepet feedback, og erfare betydningen i bruken av dette. Vi skulle derved gi elevene et verktøy for å kunne gi hverandre god feedback, og i den forbindelse lære å benytte positive briller. Det siste målet var å gjøre elevene i stand til å reflektere over og ta inn over seg feedbacken de selv mottok.

## Rammefaktorer

En av våre rammefaktorer var at opplegget skulle gjennomføres i en gitt skoleklasse som vi selv hadde valgt ut, i ordinær skoletid. I samråd med ledelsen på vår skole benyttet vi to og en halv dag til vårt undervisningsopplegg og datainnsamling. Opplæringen ble gjennomført som ordinær undervisning med utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen. Læreplanmålet lyder som følger: «Å kunne uttrykke seg muntlig i programområdet for salg, service og sikkerhet innebærer å kommunisere og samhandle med mennesker, gjennomføre presentasjoner og skape gode relasjoner for å yte service i samsvar med kundenes forventninger og behov» (Udir, 2006).

Dette læreplanmålet og fokuset på det å gi elevene verdifull kompetanse for å bli profesjonelle yrkesutøvere og gode kollegaer, var rammefaktorene for vårt opplegg. Dette er samtidig i tråd med vår yrkesdidaktiske tenkning (kapittel 2.7).

## Deltakerforutsetninger

Elevene hadde fra før av liten eller ingen erfaring med bevisst bruk av feedback. På VG1 hadde elevene lært om kommunikasjon og om avsenders og mottakers oppgaver i en kommunikasjonssituasjon. Elevene var ikke opplært i å gi personlig spesifisert feedback, så dette var nytt for dem. Rannei var kontaktlærer på VG1 for halvparten av elevene i denne klassen. I den anledning fikk disse elevene skriftlig og muntlig spesifisert feedback ved sin sommeravslutning. Dette ble gitt i form av en skriftlig tekst, hvor de fikk en konkret tilbakemelding på hvilke positive egenskaper hun hadde sett hos hver enkelt elev. Disse ble høytidelig opplest for elevene siste skoledag. Eksempler fra Ranneis sommerhilsen finnes i vedlegg 1.

Det å motta denne type tilbakemelding overlevert muntlig og skriftlig, er den erfaringen vi kjente til at noen av elevene hadde med seg når det gjaldt det å motta spesifisert feedback. Elevene hadde selvfølgelig erfaring i å få vurdering på arbeid som er gjort, men feedbacken her dreide seg om å bli verdsatt for den personen man er.

## Innhold

Innholdet i undervisningsopplegget dreide seg om at elevene skulle lære betydningen av og innholdet i følgende begrep:

- Lære hva feedback betyr
- Lære om positive briller, og å bruke det
- Lære forskjellen på uspesifisert og spesifisert feedback
- Lære betydningen av å være ærlig i forbindelse med feedback
- Lære å se etter og sette pris på ulikheter hos andre, og formidle dette
- Lære å være nyansert og ikke overdrive tilbakemeldingene
- Gjøre praktiske øvelser i å produsere, gi og motta feedback

## Arbeidsmetoder

Vi startet med klasseromsundervisning rundt de ovennevnte temaene, og hadde en halv dag til disposisjon. Vi åpnet for at elevene fikk komme med sine assosiasjoner og tanker, og skapte en dialog rundt disse. Vi oppsummerte dette i et stort tankekart på tavla. Vi viste eksempler på bruk av positive briller, hvor vi brukte oss selv som eksempler. Vi ga eksempler på feedback innenfor alle våre kategorier og diskuterte disse med elevene.

Etter undervisningen og diskusjonen fikk elevene en praktisk øvelse for å trene på produksjon av spesifisert feedback. De skulle selv velge hvem som skulle være mottaker av denne. Denne øvelsen ble gjort skriftlig, og levert inn elektronisk til oss lærere via It's Learning<sup>7</sup>. Denne øvelsen genererte 13 produserte feedbacker, som vi benyttet som datakilde, i vår analyse.

I etterkant av øvelsen ønsket vi at elevene skulle reflektere over det de hadde vært med på, og at de skulle samle sine refleksjoner i et refleksjonsnotat. Et refleksjonsnotat betegnes også som læringsnotat, forbedringsnotat eller erfaringsrapport (Andersen & Schwencke, 2012, s. 185). Å fylle ut et refleksjonsnotat omhandler blant annet å bearbeide praksiserfaringer og å utvikle personlig kunnskap. Et skriftlig notat kan synliggjøre ulike oppfatninger og elevens egen forståelse, og gir trening i å uttrykke seg skriftlig, og se sammenhenger mellom teori og praksis (Buberg & Hessevaagbakke, 2004, s. 101). På denne måten ønsket vi at elevene selv skulle vurdere og se om de hadde lyktes med å produsere feedback i henhold til opplæringen.

---

<sup>7</sup> It's Learning er en digital læringsplattform som benyttes av både lærere og elever ved vår skole.

I tillegg ønsket vi at de skulle reflektere over det de hadde vært med på. Vi benyttet derfor refleksjonsnotat som en bevisstgjøringsprosess for elevene, og som datainnsamlingsmetode.

Noe av bakgrunnen for dette er at vi deler Dewey sitt syn; «We do not learn from experience. We learn from *reflecting* on experience» (Dewey, 1938).

Foss Hansen et al hevder i Kruuse at en loggbok med overskrifter anbefales til prosessevaluering, uansett om resultatene utelukkende skal brukes til egne refleksjoner eller om de også skal brukes som grunnlag for intervju (Kruuse, 2007, s. 328). Slik styrt loggbokskriving gjør skrivingen strukturert og systematisk. Den disponeres ofte etter temaer som skal behandles under veiledningssamtaler og som grunnlag for kvalitative intervjuer i et pedagogisk prosjekt eller i utviklingssamtaler (Kruuse, 2007, s. 326).

Vi tenker at det er stor likhet mellom en loggbok slik Kruuse beskriver, og et refleksjonsnotat. Vi hadde på forhånd utarbeidet et rammeverk for refleksjonsnotatet våre elever skulle fylle ut, i form av et dokument med ledetekster for de stikkordene vi ønsket refleksjon rundt. Disse ledetekstene hadde sitt utspring fra vår problemstilling og kategoriene vi benyttet oss av. Dette ville bidra til å gi oss strukturerte refleksjoner slik Kruuse beskriver. Nok en grunn for at vi valgte et notat med ledetekster, var at vi ønsket å sikre at eleven reflekterte rundt de elementene som var en del av undervisningsopplegget, og igjen kategoriene i vår forskning. Refleksjonsnotatet finnes i vedlegg 2.

Dersom vi ikke hadde benyttet ledetekster så vi muligheten for at elevene skulle finne det vanskelig å forstå hva de skulle reflektere over. De hadde så vidt oss bekjent ingen erfaring med å fylle ut åpne refleksjonsnotater, og skulle vi benyttet oss av slike ville det vært nødvendig at vi hadde drevet en mer utstrakt opplæring og øvelse i å skrive refleksjonsnotater. Dette ønsket vi ikke å ha fokus på.

Vi forutsatte at elevene formulerte åpne svar, under de ledetekstene vi hadde utarbeidet. Ved åpne svar må vi også tenke på at evnen til å uttrykke seg skriftlig varierer (Dalland, 2007, s. 214). Vi mente derfor at kombinasjonen med fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat sikret oss fyldige data. Gjennom et utfylt refleksjonsnotat ville elevene bli bevisstgjort på sin egen produksjon, og dette mente vi også ville gjøre dem trygge og forberedt til fokusgruppeintervjuet. I et fokusgruppeintervju deler man erfaringer i gruppe, og kanskje

setter man andre ord på opplevelsene, får nye tanker og innspill, når man hører andres erfaringer. Dette vil sette i gang ytterligere reflektering.

Refleksjonsnotatet ble fylt ut umiddelbart etter feedbackproduksjonen, og genererte 12 refleksjonsnotater til bruk i vår analyse.

## **Evaluering**

Evaluering av opplæringen i feedback var ikke av tradisjonell art, med en karaktersetning etter måloppnåelse, som er vanlig i skolesammenheng. Elevene evaluerte selv prosessen og egen opplevelse og læring, gjennom refleksjonsnotatet i etterkant av øvelsene.

### **3.2.3 Produksjon og overlevering av spesifisert feedback**

I dette kapitlet beskrives den avsluttende feedbackøvelsen i analyseenhet 3. Som figur 1 viser, genererer denne analyseenheten tre datakilder; de produserte feedbackene, refleksjonsnotatene og vår observasjon.

Denne enheten anser vi som hovedøvelsen i vår studie, hvor elevene skulle produsere, og overlevere spesifisert feedback til hverandre. Vi velger å dele dette kapitlet i to deler, hvor den første delen beskriver gjennomføringen av øvelsen, mens den andre delen beskriver vår observasjon av det som skjedde under elevenes overlevering av feedback til hverandre.

#### **3.2.3.1 Gjennomføring av hovedøvelse**

Det gikk en uke mellom gjennomføringen av ovennevnte undervisningsopplegg og den avsluttende øvelsen knyttet til å produsere, gi og motta feedback til medelever. Elever som ikke var til stede ved undervisningen og forrige øvelse, hadde ikke anledning til å delta denne dagen. Dette hadde vi på forhånd avklart med elevene, og de hadde forståelse for at undervisningen og øvelsene som er beskrevet under analyseenhet 1 og 2, var opplæring og forberedelsen til denne avsluttende øvelsen.

## Utvalg

VG2-klassen bestod i utgangspunktet av 15 elever, hvor det kun var to jenter. Den dagen vi gjennomførte undervisningsopplegget var det kun elleve elever til stede. Fire elever var av ukjente årsaker, ikke til stede ved undervisningen. Disse deltok derfor ikke på den avsluttende øvelsen, men var ute i arbeidspraksis, etter avtale med elevene og praksisbedriftene disse var tilknyttet. Utvalget vårt ble derfor elleve elever fra den gitte klassen.

Elevene ble delt i to grupper, bestående av fem og seks elever. Gruppesammensetningen var gjenstand for grundig diskusjon oss i mellom, i forkant av øvelsen. Kriteriet vi landet på var at gruppene skulle bestå av elever som vi opplevde at kjente hverandre best. Dette fordi vi antok at de da ville få en enklere oppgave med å utarbeide og produsere feedback til hverandre. Vi endte derfor opp med å styre inndelingen etter gruppetilhørighet fra VG1, og de relasjonene vi observerte at utspant seg gjennom dagen vi benyttet til relasjonsbygging. Vi endte opp med en gruppe bestående av seks personer blandet av gutter og jenter, og en gruppe bestående av fem gutter.

Vi anser dette å være et ikke-sannsynlighets-utvalg av skjønnsmessig form. Dette innebærer at forskeren velger ut enhetene ut fra egen vurdering. Faren er da at forskeren bevisst eller ubevisst velger ut enheter som bevisst eller ubevisst samsvarer med forskerens forhåndsoppfatninger (Halvorsen, 2008, s. 160). Dette var vi bevisste på ved utvelgelse og gjennomføring.

## Gjennomføring

Vi gjennomførte en kort repetisjon av forrige økt for å friske opp kategoriene og avklare eventuelle begreper, før vi startet på den praktiske oppgaven denne dagen.

Dagens oppgave var å produsere en skriftlig spesifisert feedback til de andre på sin gruppe, bestående av minst tre positive tilbakemeldinger. Vi opplyste elevene om at feedbacken skulle overleveres personlig i en høytidelig ramme i sin gruppe, senere på dagen. Vi ga dem i utgangspunktet 60 minutter til rådighet for produksjon, hvor de jobbet individuelt. Dette viste seg å være for liten tid, og enkelte elever brukte to timer på denne oppgaven. Elevene fikk ingen hjelp under produksjonen, fordi vi ikke skulle påvirke deres produksjon. Feedbacken ble levert inn til oss lærerne på It's Learning, men ble også skrevet ut, slik at de personlig skulle kunne overlevere den til medelevene.

Etter en pause på 15 minutter laget vi langbord, hvor vi ønsket å lage en formell ramme rundt overleveringen av feedbacken. Overleveringen ble gjennomført ved at en og en leste opp sin feedback til de andre på gruppa. Dette innebar at hver enkelt elev fikk høytidelig opplest spesifisert feedback fra fire medelever i den ene gruppa, og fem i den andre. Seansen varte i ca 45 minutter for begge gruppene.

### Refleksjon og avslutning

Vi ønsket også etter denne øvelsen å benytte oss av refleksjonsnotater, for å få tilgang til elevenes opplevelser av det de hadde vært med på, slik vi gjorde i analyseenhet 2. Disse ble fylt ut elektronisk, umiddelbart etter øvelsen. Dette refleksjonsnotatet hadde også fastsatte ledetekster, og ble utarbeidet etter samme teoretiske begrunnelse som beskrevet i kapittel 3.2.2, arbeidsmetoder. Grunnen til at vi ikke brukte det samme refleksjonsnotatet som i analyseenhet 2, var at vi i tillegg ønsket å få elevene til å reflektere over hvordan de opplevde det å gi og motta feedback, og hvordan de mente dette ville påvirke fellesskapsfølelsen. Dette refleksjonsnotatet finnes i vedlegg 3.

Lave og Wenger forklarer begrepet refleksjon i allmenn betydning som overveielse eller betraktning (2010, s. 233), og i denne sammenheng er det Schöns omformulering av begrepet det henvises til. Schön definerer, refleksjon over handling, til å tenke tilbake på det man har gjort, for å undersøke hvordan ens viten i handling kan ha vært med på å gi et uventet resultat (2012, s. 348). Refleksjon kan i følge Mezirow forstås som bedømmelse av hvordan og hvorfor vi har opplevet, tenkt, følt eller handlet, så er det noe annet enn bedømmelse av hvordan man best utfører disse funksjonene som man tidligere har lært (Mezirow, 2012, s. 160). Også etter denne øvelsen var det viktig for oss å få elevenes refleksjoner knyttet til den handlingen de hadde gjort og hva den resulterte i slik Lave og Wenger trekker frem. Det var også viktig for oss å få tak i refleksjon rundt opplevelsen slik Mezirow påpeker.

Etter denne øvelsen hadde vi 50 produserte spesifiserte skriftlige feedbacker, elleve refleksjonsnotater og våre observasjoner, som vi tok med oss videre til analyse.

Da øvelsen var avsluttet og refleksjonsnotatene skrevet, samlet vi begge gruppene til felles lunsj, som skolen spanderte. Avslutningsvis ga vi elevene en uformell tilbakemelding i plenum om vår oppfatning av deres gjennomføring av øvelsene og resultatene, hvor vi berømmet innsats og engasjement.



Etter lunsjen gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer av begge gruppene, som beskrives i kapittel 3.2.4.

### **3.2.3.2 Observasjon**

Det var viktig for oss å være tilstede og observere elevene underveis i hele prosessen med relasjonsbygging, produksjon og overlevering av feedback. Vi benyttet en tilnærming av ustrukturert observasjon, som betyr at vi var åpne og oppmerksomme for det som skjedde rundt og med elevene, ikke bare de bestemte aktivitetene (Halvorsen, 2008, s. 135). Gjennom en slik ustrukturert observasjon vil det kanskje dukke opp noe som fanger interessen, og slike spørsmål er viktige å notere seg for å kunne forfølge dem videre (Dalland, 2007, s. 191). Observasjonene ga oss detaljer som vi kunne spille videre på i fokusgruppeintervjuene som vi senere skulle gjennomføre, samt trekke med oss i vår analyse av det datamaterialet vi samlet. Vi noterte derfor ned ulike uttrykk som gjorde seg gjeldene som kroppsspråk, utrop, latter, glede og frustrasjon.

Vi gjennomførte en skjult indirekte observasjon, som innebar at de observerte ikke var klar over at de var gjenstand for undersøkelse, ei heller hva som var hensikten med observasjonen (Halvorsen, 2008, s. 134). Dette gjorde vi for å få et inntrykk av hvordan elevene jobbet med og hvordan de hadde det underveis i feedbackproduksjonen. Hvordan de tilsynelatende opplevde å motta direkte spesifisert feedback fra sine medelever, og hvordan overleveringen av denne foregikk, noterte vi også ned.

### **3.2.4 Fokusgruppeintervjuer**

Et fokusgruppeintervju gjennomføres ved at man samler flere mennesker til diskusjon om ett eller flere tema. Slikt gruppeintervju er et godt hjelpemiddel når det er et relativt avgrenset tema som skal diskuteres (Jacobsen, 2010, s. 89). Nilsen i Kruuse beskriver fokusgruppeintervju som et intensivt kvalitativt intervju av en liten gruppe mennesker, som er samlet på samme sted for å inngå i en intensiv diskusjon med en diskusjonsleder, som fokuserer diskusjonen på forskjellige delemner innenfor hovedemnet (2007, s. 146).

Etter at elevene hadde gjennomført den avsluttende feedbackøvelsen, ønsket vi å innhente elevenes erfaringer, følelser og opplevelser, knyttet til opplegget de hadde vært en del av, gjennom et slikt fokusgruppeintervju. Delemnene vi ønsket også å få innblikk i, var hva som hadde vært lett og hva som hadde vært utfordrende ved å delta i øvelsen, og hva de hadde lært i prosessene de hadde vært med på. Dette ønsket vi å innhente med spesielt fokus på kategoriene nevnt i kapittel 2.5. I tillegg ønsket vi å innhente informasjon om hva øvelsene hadde hatt av betydning for elevene og deres fellesskapsfølelse. Fokusgruppeintervjuet var å anse som den avsluttende og oppsummerende datainnsamlingen for å belyse vår problemstilling.

Vi valgte kvalitativ datainnsamling blant annet ved hjelp av fokusgruppeintervju, fordi vi mente samspillet mellom informantene i en slik intervjusituasjon, ville gi oss utfyllende informasjon for å belyse vår problemstilling. Guldvik i Halvorsen (2008, s.139) hevder at samhandlingen i en gruppe stimulerer deltakerne til å supplere, rette på og bekrefte hverandres framstillinger. Punktet Guldvik nevner om å rette på hverandres framstillinger ønsket vi å unngå, da det var viktig å få fram de opplevelsene den enkelte elev satt med. Vi ønsket at alle beskrev sin opplevelse og følelser knyttet til denne, men at de sammen kunne inspirere og hjelpe hverandre til å sette ord på opplevelsen de hadde delt.

I vår forskning var det vesentlig å få tak i elevenes umiddelbare opplevelse av å motta spesifisert feedback, og hvordan de opplevde det å produsere feedback til sine medelever. Det ble derfor naturlig for oss å velge en kvalitativ metode. En kvalitativ metode tar sikte på å fange opp mening og opplevelse, og analyse og fortolkning er integrert i datainnsamlingen (Halvorsen, 2008, p. 131). Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og å få frem betydningen av deres erfaringer og opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21)

Fokusgruppeintervju er en intervjumetode hvor man gjennomfører et gruppeintervju der hensikten er å få deltakernes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i (Dalland, 2007, p. 165). Fokusgruppeintervju skiller seg fra det individuelle intervjuet ved at interaksjonen i gruppa som intervjuet brukes spesielt til å få frem data. I følge Grønmo i Ryen er hovedprinsippet å oppnå tilgjengelighet til relevante hendelser og handlinger hos respondenten (2002, s. 116). En av fordelene med metoden er at når en respondent besvarer et spørsmål lytter de andre og kommer med innspill når det er naturlig. I

følge Kitszinger og Barbour i Dalland, er fokusgrupper ideelle når man skal utforske menneskers erfaringer, meninger, ønsker og anliggender (Dalland, 2007 p. 166).

I vårt tilfelle var det viktig å bruke et fokusgruppeintervju i tillegg til elevenes egne refleksjonsnotater, for å se om innspillene fra respondentene i fellesskap kunne bringe nye data. Vår erfaring tilsier at metoden er egnet fordi den åpner for synergier og frie assosiasjoner hos respondentene. Sammensetningen av en fokusgruppe må vurderes nøye, slik at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut i fra (Thagaard, 2013, s. 99).

Gruppesammensetningen i våre to fokusgruppeintervjuer, var lik den vi hadde under den avsluttende feedbackøvelsen. Dette var et bevisst valg fra vår side, da vi så det som viktig at alle i fokusgruppen hadde delt den personlige opplevelsen de skulle uttale seg om. Dette betød at vi måtte gjennomføre to fokusgruppeintervjuer.

Dalland anbefaler fra fire til åtte deltakere når det gjelder gruppestørrelse, men det presiseres at det er tema og situasjon som er avgjørende for antallet (2007, s. 169). Kruuse mener en fokusgruppe kan bestå av 6-12 personer (2007, s. 146). Våre gruppestørrelser falt inn under disse anbefalingene, da våre grupper hadde henholdsvis 5 og 6 deltakere.

Vi fikk elevenes personlige opplevelser gjennom refleksjonsnotatet, mens vi i fokusgruppeintervjuene ønsket å se hvordan gruppemedlemmene sammen opplevde det de hadde vært med på. Andres innspill kunne bidra til ytterligere refleksjon hos informantene. Noe av kritikken mot metoden er at det kan være fare for at en enkelt person kan bli for dominerende i gruppa, og til hinder for andre i å fremme sitt syn, i følge Bell i Halvorsen (Halvorsen, 2008, s. 139). Det stilles mange krav til en god leder av en fokusgruppe<sup>8</sup>. En forutsetning for et vellykket resultat er at gruppen ledes av en person med de nødvendige ferdigheter som kan lede intervjuet slik at alle får sagt det de ønsker (Dalland, 2007, s. 168).

Når intervjuer gjennomføres ansikt til ansikt har intervjuerens opptreden mye å si. For at en åpen informasjonsutveksling skal kunne oppnås, må det etableres en tillitsrelasjon mellom

---

<sup>8</sup> Nilsen i Kruuse mener en slik leder skal ha grundig kjennskap til emnet for å kunne stille relevante spørsmål, ha gode interpersonelle relasjoner og kunne klare å oppmuntre et taust gruppemedlem til å fortelle. Han skal også kunne være fast og bestemt, slik at dominerende gruppemedlemmer ikke overtar. Det kreves at lederen er god til å lytte og skrive ned, god til å tolke kroppsspråk. Lederen skal kunne guide diskusjonen og holde samtalen gående uten å være ledende eller påvirke respondentene (2007, s. 146-147)

intervjuer og informant. Slik tillitsrelasjon utvikles gjerne gjennom samhandling over tid (Jacobsen, 2010, s. 96). Vi kjente elevene våre godt, og hadde en slik relasjon til elevene når vi intervjuet dem. Det ble derfor viktig for oss å være bevisste på vårt forhold til informantene, og hvordan det eventuelt kunne prege intervjuet. Det er viktig at forskeren reflekterer over relasjonene til dem som studeres, og vurderer hvilken betydning disse relasjonene kan ha for den informasjonen han får (Thagaard, 2013, s. 88).

Vi har tidligere gjennomført to fokusgruppeintervjuer i tidligere forskning, og har liten men god erfaring med metoden. Våre fokusgrupper bestod av personer som kjenner hverandre godt og som i våre øyne ikke hadde problemer med å uttale seg i fellesskap med de andre, eller det å hevde sine meninger og opplevelser.

### **Utarbeidelse av intervjuguide**

En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonene til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100). Vi utarbeidet en intervjuguide bestående av 13 intervju spørsmål, som vi benyttet som styringsredskap under intervjuet. Guiden ble benyttet som utgangspunkt og ledetråd for intervjuet, for å sikre at vi fikk belyst hele problemstillingen vår.

Intervjuguiden finnes i vedlegg 4.

En intervjuguide er en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp underveis i intervjuet (Dalland, 2007, s. 150). Når vi utarbeidet intervjuguiden tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår og kategoriene fra feedbackteorien. Som intervjuguiden viser har vi under flere av intervju spørsmålene, oppfølgings spørsmål som kunne benyttes dersom vi ønsket utdypende informasjon eller dersom gruppa var stille.

Ved utarbeidelsen av intervju spørsmål er det viktig å ta hensyn både til det tematiske og den dynamiske dimensjon man ønsker i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Med våre spørsmål ønsket vi både å avdekke kunnskaper og erfaringer, men også å legge opp til interaksjon mellom respondentene. For oss betydde det at spørsmålsstillingen startet med «hva» når det gjaldt å få innsikt i respondentenes teoretiske oppfatninger, mens for å ivareta det dynamiske stilte vi spørsmål med «hvordan» for å stimulere respondentene til å snakke om opplevelser og følelser.

Vi valgte å strukturere intervjuguiden etter kategoriene, for å ha en tydelig struktur på intervjuet og for å lette analysearbeidet i etterkant, noe som også anbefales i Kvale (2009, s. 144).

For å sikre at et intervju skjema fungerer etter hensikten, bør man foreta en pretest på personer som ligner de man har valgt ut som undersøkelsesenheter (Halvorsen, 2008, s. 147). Vi valgte å ikke preteste vår intervjuguide da intervjuet utelukkende skulle omhandle det respondentene hadde vært med på. Det ville ikke være mulig for oss å finne testrespondenter som ville kunne sette seg inn i våre spørsmål eller kunne uttale seg om dette, da de ikke hadde deltatt i denne type opplegg. Vi brukte mye tid på å utarbeide guiden, og på å fokusere på at spørsmålene skulle være lett forståelige. Vi var glade for å konstatere at guiden vår fungerte slik vi hadde til hensikt, etter gjennomføringen av første fokusgruppeintervju. Vi endret derfor ikke noe i intervjuguiden, før det andre intervjuet.

### **Gjennomføring av fokusgruppeintervju**

I forkant av fokusgruppeintervjuet sendte vi meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)<sup>9</sup> hvor vi la ved vår intervjuguide. Vi fikk skriftlig tilbakemelding på at vårt forskningsprosjekt ikke var meldepliktig. Denne bekreftelsen er vedlagt som vedlegg 6. Vi gjennomførte to fokusgruppeintervjuer, og disse ble gjennomført i et av klasserommene på skolen, rundt samme bord som feedback-overleveringen. Det var hensiktsmessig for oss å avvikle intervjuene på skolen, i trygge rammer for alle som deltok.

Intervjuet ble ledet av oss, hvor én stilte spørsmål, mens den andre noterte og sørget for lydopptak. Forskeren kan ikke stole på sin egen hukommelse, men må fortløpende notere ned det viktigste som observeres eller som sies i et intervju (Halvorsen, 2008, s. 167). Ved å gjøre lydopptak sikrer man at man får med alt fra intervjuet (Ryen, 2002, s. 110). Ved at vi noterte ved siden av lydopptaket, sikret vi oss tilleggsdata, som for eksempel bekreftende nikk, oppmuntrende smil eller annen form for ikke-verbal kommunikasjon.

Vi bestrebet oss på å følge råd om god intervjuatferd, og fokuserte på å opptre rolig, være naturlige, være oppmerksomme og interesserte og å ikke gå i diskusjon med informantene (Ryen, 2002, s. 117). Vi anså det likevel som viktig å få frem utdypende kommentarer fra respondentene, uten å gå i slik diskusjon. Det beskrives i Thagaard at man kan få til dette ved

---

<sup>9</sup> NSD er et serviceorgan for norsk forskning. De veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

å komme med oppmuntrende kommentarer for å få respondenten til å utdype sin mening mer presist. Vi hadde fokus på å stille spørsmålene på en slik oppmuntrende måte, og å unngå kritiske refleksjoner fra vår side. Det er en utfordring i enhver intervjusituasjon å utvikle en god balanse mellom å spørre og å lytte (Thagaard, 2013, s. 109).

Det ene intervjuet hvor gruppen bestod av seks respondenter varte i 50 minutter, og det andre hvor gruppen bestod av fem respondenter varte i 35 minutter. Sistnevnte gruppe var den som bestod av kun gutter. Den gruppen som ikke ble intervjuet ventet på et annet rom, og hadde denne tiden til egen disposisjon.

### 3.3 Metode for behandling av data

Etter våre datainnsamlinger ble det viktig for oss å utarbeide et system som gjorde at vi kunne lagre og behandle våre data på en ryddig og oversiktlig måte. Vi sorterte dataene fra de ulike analyseenhetene slik at vi først kunne se på disse hver for seg, før det ble aktuelt å trekke data fra de ulike enhetene sammen.

Vi utarbeidet et referansesystem som gjorde det oversiktlig for oss å finne fram i datamaterialet og å holde orden på data fra de ulike informantene. Referansesystemet ble bygd opp av 3 og 4 ledd, hvor det første henviser til øvelse gjort i analyseenhet 1, 2 eller 3, mens det andre leddet indikerer de ulike tekstdokumentene som vårt datamateriale består av. F står for feedback, mens R står for refleksjonsnotat. Informantene har fått hvert sitt nummer i det tredje leddet. Referansen 2R4 viser da til refleksjonsnotatet til informant nummer 4 i øvelse nummer 2. I øvelse 3 opererer referansesystemet med 4 ledd, der det siste leddet er nummeret på den produserte feedbacken hver enkelt informant produserte. De produserte inntil 4 hver i denne øvelsen. Nummeret i tredje ledd henviser da til hvilken informant det gjelder, i alle øvelsene. Der vi i vår presentasjon av resultater siterer tekst fra våre informanter, har vi valgt å sette inn referanse til vårt datamateriale.

Når det gjelder analyseenhet 4, fokusgruppeintervjuene, er elementer og sitater fra disse kun merket med FI. Uttalelsene fra informantene i fokusgruppeintervjuene er ikke merket med informantnummer slik som i de tidligere analyseenhetene. Dette fordi intervjuet bar preg av erfaringsutveksling og assosiasjoner, og for at det ikke var mulig å skille alle utsagn fra hverandre og knytte disse til de enkelte informantene når vi transkriberte intervjuene. Vi ser

heller ikke at det ville hatt noen betydning for oss om vi hadde gjennomført en slik koding, og vi mener det ville vært hemmende i intervjuet om vi skulle tatt oss tid til å notere hvem som sa hva. Da måtte vi filmet seansen, noe vi ikke ønsket å gjøre.

Vårt referansesystem er i sin helhet presentert i tabellform, i vedlegg 5.

Når det gjelder fokusgruppeintervjuene transkriberte vi disse. Transkribering vil si å overføre datamateriale fra tale til skriftlig tekst. Når intervjuer transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Ved transkriberingen gjennomgikk vi lydopptakene, noterte og supplerte de skriftlige notatene som vi hadde fra vår observasjon under intervjuene.

Notatene inneholdt observasjoner som bekreftende nikking, respondenters spontane bifall til det som ble sagt, samt latter og til og med gråt. Når vi hadde transkribert hele lydopptaket ble hele intervjuet sortert i kategorier. Disse kategoriene kan sammenlignes med forståelseskategorier slik Berg og Walstad beskriver (Berg & Walstad, 2011, s. 26). Det er kategorier som er egnet til å besvare problemstillingens spørsmål. Vi benyttet kategoriene hentet fra kjennetegn ved god feedback, samt spørsmålene våre knyttet til opplevelsen av å gi og motta feedback og fellesskapsfølelsen.

Når det gjelder data fra de andre analyseenhetene ble disse nøye gjennomgått, og også sortert i analysekategoriene som er nevnt ovenfor. Rent praktisk ble de sortert manuelt og nedskrevet på store plakater. Vi hadde én plakat for hver øvelse, med datamaterialet sortert i hver analysekategori.

Alle innsamlede data, være seg produserte feedbacker, refleksjonsnotater, transkriberte intervjuer, lydfiler og egne observasjoner vil bli destruert etter at denne masteroppgaven er godkjent. Dette gjelder både elektronisk lagret materiale og papirdokumenter.

### 3.4 Validitet, reliabilitet og metodediskusjon

I dette kapitlet belyser vi validitet og reliabilitet i vår studie, og deretter gjør vi en diskusjon av de metodene vi har anvendt.

#### 3.4.1 Validitet og reliabilitet

Validitet blir definert som sannhet, riktighet og styrke, og i vårt tilfelle om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Validitet handler også om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres, har betydning for tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 194). Validitet er således knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren har gjort, og validiteten kan vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som har blitt studert (Silverman, 2011, s. 369-373). Vi forstår begrepet som gyldighet eller relevans i vår studie, og om de tolkninger vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert i vårt arbeid.

Grennes hevder at en triangulering styrker validiteten av en undersøkelse (2004, s. 114). Vi har gjennomført kvalitative datainnsamlinger i form av elevarbeider, refleksjonsnotater, observasjoner og fokusgruppeintervjuer, og i følge Grennes bidrar dette til å styrke validiteten i vår studie. Det å ha mange datakilder, og dermed bred tolkningsmulighet er case-studiets sterke side, slik vi også forstår Andersen (2013, s. 25)

Varierte innsamlingsmetoder har gitt oss et rikt datamateriale og vi har fått dyp innsikt i elevenes erfaringer og oppfatninger knyttet til opplæring, arbeid de har gjort og den opplevelsen de har delt. Datainnsamlingsmetodene har supplert hverandre og gitt oss svært utfyllende data, knyttet til vår case. Elevene har selv har fått beskrive og vurdere egen produksjon. Først via refleksjonsnotater, deretter i fokusgruppeintervju, slik at vi har innhentet utfyllende data som for disse elevene representerer sannheter, som vi mener styrker studiens validitet. Vi mener at den informasjonen vi har fått fra våre informanter i høy grad gir oss informasjon om det vi hadde til hensikt å undersøke.



Vi mener det også styrker vår validitet at alle kategorier elevene uttalte seg om i sine refleksjonsnotater har vært nøye gjennomgått i opplæringen, og at det er helt tydelig at elevene ikke har misforstått noen av ledetekstene vi har benyttet i refleksjonsnotatene.

I tolkningen av dataene har vi vært bevisste på det Silverman presiserer, at vår relasjon til elevene kan ha vært av betydning for vår tolkning. Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen førte til. Thagaard mener også at forskerens relasjon til det miljøet som studeres, har betydning for tolkningene forskeren kommer fram til (2013, s. 194).

Forskeren tolker dataene ut fra sitt faglige ståsted. Forskeren kan enten søke å gjengi den forståelsen hun eller han tror personene forsøker å formidle, eller forskeren kan argumentere for en alternativ tolkning (Thagaard, 2013, s. 195). Thagaard hevder også at når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får han eller hun et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. De erfaringene forskeren har i miljøet gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen hun eller han etter hvert kommer fram til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer (2013, s. 206). Vi har ved gjennomføring og tolkning av data vært bevisste på vår relasjon til gruppa vi studerer, og har bestrebet oss på å forholde oss til kategoriene våre og å gjengi så nøyaktig som mulig, den forståelsen og opplevelsen elevene har formidlet. Vi har også vært bevisste på at vår kjennskap til gruppa kunne gjøre at vi overså elementer som avvek fra tidligere erfaringer, og at vi dermed kunne bli mindre åpne for nyanser i de situasjonene vi studerte. Vi har bestrebet oss på å være åpne for alle nyanser, og det at vi har vært to personer til å fange opp og diskutere alt som har skjedd i vår case, ser vi på som en styrke for validitet i vår studie.

Med reliabilitet menes påliteligheten i arbeidet (Dalland, 2007, s. 50). Grenness beskriver reliabilitet ved at man skal kunne stole på resultatene fra undersøkelsen som er gjort (2004, s. 100). Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identisk resultat (Halvorsen, 2008, s. 68). Thagaard beskriver reliabilitet som at en forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til samme resultat (2013, s. 202). Vi forstår reliabilitet slik Thagaard beskriver det, som at dersom noen andre hadde gjort de samme øvelsene og intervjuene som oss, så skulle de fått tilnærmet like resultater. Vi forstår reliabilitet som nøyaktighet, ærlighet og redelighet i arbeidet, og at alt man gjør som forsker beskrives nøye.

Vi kan aldri garantere at alle informantene har vært helt ærlige, at de har forstått alle spørsmålene, eller at vi har tolket svarene i tråd med det informantene mente å si. Vår

intensjon har vært å få fram informantenes meninger og opplevelser slik de beskriver dem, på en pålitelig måte.

Seale beskriver i Thagaard at ekstern reliabilitet, altså repliserbarhet, er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. For å sikre høy grad av intern reliabilitet er det viktig at forskeren er konkret og spesifikk i rapportering av framgangsmåter ved innsamling og analyse av data (2013, s. 202). Slik Seale beskriver det vil det altså være vanskelig å oppnå ekstern reliabilitet i vår studie, men det har vært viktig for oss å beskrive alle framgangsmåter både i undervisningen, i datainnsamlingen og i analysen, for å styrke reliabiliteten i vårt arbeid.

Hvorvidt det er mulig å oppnå repliserbarhet i en kvalitativ studie slik vi gjennomfører, er vi usikre på. Spørsmålet er om det er mulig å se på våre resultater som uavhengige av den relasjonen vi har til de som studeres, slik det trekkes fram i Thagaard (2013, s. 202). Vi mener våre resultater er representative for den gruppen vi har undersøkt. Vi har innhentet kvalitative data fra våre informanter, og resultatene ville helt sikkert avveket med en annen gruppe elever, med en annen forsker eller om vi hadde gjort undersøkelsen enda en gang. Elevene hadde da utviklet seg siden forrige undersøkelse, og resultatene kunne da ha avveket.

Dersom annen forsker hadde gjort vår øvelse i denne klassen, med samme plan og gjennomføring, mener vi at elevene ville hatt samme læringsutbytte og samme opplevelse av produksjon og gjennomføring, som de har hatt med oss. Slik sett ville resultatet for elevene vært det samme. Det vi i midlertid lurer på er om de ville delt opplevelsen og beskrivelsen i fokusgruppeintervjuet på samme måte for en fremmed forsker. Slik vi vurderer det så har gruppas sammensetning og relasjonene i denne, en større betydning enn forskeren, når det gjelder å frambringe data i et slikt intervju. Vi mener derfor at en annen forsker ville frembragt de samme data som oss. En annen forsker ville med sin erfaringsbakgrunn kunne hatt andre innfallsvinkler til tolkningen av datamaterialet.

Relabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Som datainnsamlere i eget felt har vi vært bevisste på at vi har en forforståelse og en erfaring med våre elever og deres væremåte som vi var redd skulle prege oss i gjennomføring, analyse og tolkning. Vi har vært bevisste på dette gjennom all datainnsamling og analyse, og hatt fokus på å være så objektive som mulig. For å ivareta dette har vi sammen hørt på lydopptak, transkribert, notert og diskutert, slik at vi har hatt muligheten til å korrigere og komplettere hverandres observasjoner og tolkninger. Alle framgangsmåter er beskrevet og dokumentert.

Vi mener at vi ut i fra vår forskningsfaglige begrunnelse, bakgrunn og våre forutsetninger, har sikret god reliabilitet i vår studie.

### 3.4.2 Metodediskusjon

Vi har gjennomført et case-studie bestående av ulike analyseenheter (Yin, 2009). I hver analyseenhet har vi støttet oss til ulike datainnsamlingsmetoder.

Den første delen av vårt arbeid omfattet opplæring av elevene i temaet feedback. Våre resultater gir en indikasjon på at denne delen av datainnsamlingen der klasseromsundervisningen var konteksten, fungerte slik vi hadde ønsket. Vi opplevde at elevene var muntlig aktive og resultatene av aktiviteten viste at elevene hadde god forståelse for innhold og arbeidsmetoder. Ut fra de rammebetingelsene vi hadde knyttet til innhold, tid og sted, mener vi å ha lykket med denne opplæringen.

Våre kategorier fungerte godt til opplæring, og ble et godt verktøy som var styrende for produksjon av feedback og refleksjon. For oss som masterstudenter var de også egnet som analysekategorier. Vi ville valgt de samme kategoriene under opplæring i feedbackbegrepet, om vi skulle gjort dette med nye elevgrupper, kolleger eller andre.

Vi brukte blant annet refleksjonsnotater som datainnsamlingskilde. Ved gjennomgangen av dette datamaterialet og analyse ser vi at vi disse notatene har gitt oss verdifull informasjon, og elevenes umiddelbare refleksjoner rundt det de har deltatt på, før dette har blitt diskutert med andre. Dette var hovedhensikten vår med å bruke notatene som datakilder, og vi har her oppnådd det vi ønsket. Vi valgte å bruke ledetekster i disse refleksjonsnotatene, for å sikre oss refleksjoner rundt de kategoriene vi ønsket. Dette ga oss strukturerte refleksjoner slik det er beskrevet i Kruuse (2007, s. 326).

Vi ser her at vi kan ha gått glipp av den frie refleksjonen elevene kunne gjort, dersom den hadde blitt gjort uten form for retningslinjer eller ledetekster. En slik fri refleksjon kunne satt oss i den situasjonen at refleksjonsnotatene ga oss svært lite data. Vår erfaring fra skolesituasjonen når elevene skal gjøre egenvurdering av sitt arbeid, er at de er svært knappe i sine vurderinger. I tillegg er en ulempe med fri loggskrivning at den mangler struktur (Kruuse, 2007, s. 326). Det ville gjort vår analyse mer utfordrende. I Kruuse trekkes det frem at slike overskrifter anbefales også når loggene skal brukes som grunnlag for intervju (2007, s. 328).

Refleksjonsnotatene dannet grunnlaget for det elevene skulle diskutere i fokusgruppeintervjuet. Vi tolker vårt datamateriale slik at ledetekstene har vært til god hjelp og stimulert til refleksjon.

Vi har i tillegg gjennomført fokusgruppeintervjuer. Dette hadde vi liten, men god erfaring med å gjennomføre fra tidligere, men da med andre grupper. Vi støttes oss til Nilsens krav til ledelse av fokusgruppeintervju (Kruuse, 2007, s. 146-147). Fokusgruppeintervjuer kan være nyttige for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor det feltet man skal studere, og i løpet av intervjuet gir medlemmene i gruppa respons på hverandres synspunkter og bidrar til å utdype de temaene som er relevante for prosjektet (Thagaard, 2013, s. 99). Vi hadde en tanke om at disse intervjuene skulle gi oss utfyllende informasjon, som beskrev hvordan gruppa sammen opplevde det de hadde vært med på, og at det skulle bringe nye data.

Våre data fra fokusgruppeintervjuene viser at elevene hadde forholdsvis like opplevelser og oppfatninger av det de hadde vært med på, mens refleksjonsnotatene ga oss grundigere og mer nyanserte beskrivelser. I vår intervjuguide var vi bevisst på å starte spørsmålene med «hvordan» for å stimulere til åpne svar, men vi oppnådde ikke helt det vi hadde til hensikt. Thagaard fremhever at personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere disse i et fokusgruppeintervju (2013, s. 99). Noen av de individuelle betraktningene virket å bli borte i fokusgruppeintervjuene, og det var derfor viktig for oss å ha refleksjonsnotatene fra den enkelte i tillegg.

Noe av kritikken til denne type intervjuer er at noen i gruppa kan bli dominerende og hindre andre i å fremme sitt syn (Halvorsen, 2008, s. 139). Vi var på forhånd bevisste på at vi kunne ha noen dominerende elever, og ledet fokusgruppeintervjuet slik at alle fikk komme til ordet. Vi opplevde likevel at elevene var mindre meddelsomme enn forventet. Vi stiller oss spørsmålet om dette hadde med gruppesammensetningen å gjøre. Det kunne også bety at intervjuet kom for raskt etter overleveringsseansen slik at denne ikke var ferdig bearbeidet, eller det helt motsatte, at de nå anså seg som ferdige med sine refleksjoner etter det grundige arbeidet med refleksjonsnotatene.

Det at vi valgte å gjennomføre vår datainnsamling i en forholdsvis kjent gruppe, medførte en viss trygghet for oss som masterstudenter. Med dette mener vi trygghet i forhold til at vi antok at gruppa aktivt ville delta i opplegget vi skulle gjennomføre, og gi oss et forskningsmateriale. Vi antok at elevene også ville oppleve trygghet med oss som intervjuere, og at det da ville være enklere for dem å dele erfaringer og opplevelser med oss. Vi hevder likevel at dette ville

fungert i en for oss ukjent gruppe, hvis gruppen hadde hatt tid til å etablere en trygghet, og gruppe medlemmene hadde hatt et visst kjennskap til hverandre. Dette er en naturlig prosess også i yrkeslivet, at man etablerer en kontakt og blir kjent før man gir denne typen feedback som vi her omtaler. Vi presiserer at bakgrunnen for at vi trekker frem trygghet som viktig, omhandler at vi skulle innhente kvalitative data fra elevene og at de skulle være komfortable med å gi oss disse dataene.

Når det gjelder gruppesammensetningen, ser vi at vår forforståelse og kjennskap til elevene, preget valgene vi tok i denne forbindelse. Vi benyttet våre egne antakelser om hva som ville fungere, som kriterium for sammensetningen. Vi opplevde at den ene gruppa som bestod av både gutter og jenter, fungerte best. Den andre gruppa ble bestående av bare gutter, og vi ser at dette kan ha preget dynamikken i gruppa. Dette vil vi omtale nærmere i vår drøfting av resultater.

De samme gruppene ble opprettholdt, da vi skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuet. Slik Thagaard hevder, må gruppe medlemmene i et fokusgruppeintervju ha et felles grunnlag å diskutere ut fra når de deltar i et slikt intervju (2013, s. 99). Resultatene tyder på at det var et riktig valg å ha samme gruppesammensetning i intervjuene, da de fikk diskutere den opplevelsen de hadde delt.

Våre resultater tyder på at våre metoder for undervisning og gjennomføring har fungert, og disse er nøye beskrevet i denne rapporten. Vi mener å ha belegg for å si at dette ville fungert også i en annen gruppe, men at resultatene og utfallet kunne blitt et annet, da dette er en kvalitativ undersøkelse. Informantenes opplevelse, erfaring og interaksjon vil variere fra gruppe til gruppe. Vi har forsket på en gruppe 17-åringer. Hadde informantene vært en gruppe bestående av 40-åringer, ville de hatt en annen referanseramme, erfaring og fokus i et slikt prosjekt. Vi mener dette sannsynligvis ville preget innholdet i feedbackene. De nevnte elementene kunne bidratt til at den produserte feedbacken hadde avveket fra det vi har sett i denne undersøkelsen når det gjelder innhold. På samme måte tror vi man kunne opplevd forskjeller dersom man hadde gjort dette i en ren jentegruppe, ren guttegruppe eller blandingsgruppe.



## 4. Presentasjon av resultater og analyse

I dette kapitlet presenteres resultatene fra de ulike analyseenhetene. Vi har valgt å gjennomføre analyse av resultatene fortløpende i dette kapitlet, og disse presenteres etter kategoriene fra kapittel 2.

Vi har valgt å gjengi en del av de feedbackene elevene produserte, og de refleksjonene elevene gjorde underveis, for å gi deg som leser en bedre forståelse av resultatene, analysen og den videre drøftingen. Vi ønsker å presisere at utsagnene kommer fra elever som er 17 år gamle. Sitatene er gjengitt så nøyaktig som mulig og med de feil og den ortografi som elevene hadde.

Til orientering for leseren så velger vi i dette kapitlet å avvike fra APA 6th style, når det gjelder sitering. Alle sitater gjengis i kursiv tekst, innrykket fra venstre marg. Dette for at det tydelig skal fremkomme hva som er sitater, og for at vi oppfatter dette som mest ryddig og presentabelt i framstillingen.

### 4.1 Positive briller

Den første øvelsen ble gjennomført før elevene hadde fått opplæring i temaet feedback, og skulle være en trening i det å se noe positivt hos en medelev. Dette var inngangsporten til det å bli bevisst på bruken av positive briller. Denne øvelsen ble gjennomført umiddelbart etter at vi hadde jobbet aktivt med relasjonsbygging. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle feste Post-it-lapper på ryggen til medelevene, med en positiv beskrivelse. Dette ble gjort i form av uspesifisert feedback, beskrevet med ett eller få ord<sup>10</sup>.

Vi ble overrasket over variasjonen i bruken av positive ord elevene benyttet. Det dreide seg både om beskrivelser av personlige egenskaper, utseende og ulike typer ferdigheter. Det var fire superlativer som klart skilte seg ut, og ble mye brukt; snill, hyggelig, morsom og kjekk. Eksempler på andre superlativer var glad, pen, hjelpsom, flink, velkledd, arbeidsom, musikalsk og kul.

---

<sup>10</sup> Vi hadde totalt 157 Post-it lapper, og fant hele 52 ulike superlativer skrevet på disse lappene. Vi ønsker ikke med dette å kvantifisere vårt datamateriale, men å gi leseren en enkel oversikt over variasjonen i materialet.

Av de som valgte å bruke superlativet «flink», valgte noen å presisere hva vedkommende var flink til. For eksempel flink til å synge, flink til å bake og flink i engelsk.

Et fåtall av tilbakemeldingene var av useriøs karakter, og vanskelig å tolke som en positiv beskrivelse av en person, som for eksempel bjørn og bonde.

Da elevene senere hadde fått opplæring i temaet feedback, skulle de produsere en skriftlig spesifisert feedback til en person de selv valgte. I etterkant av produksjonen fylte de ut et refleksjonsnotat.

Det viste seg at elevene i denne øvelsen utelukkende valgte personer som de var nært knyttet til, som mamma, kjæreste eller bestevenn. Da vi gjennomgikk datamaterialet fra denne øvelsen, så vi parallelt på den produserte feedbacken og elevens tilhørende refleksjonsnotat. Dette for umiddelbart å kunne se elevens egen refleksjon over det de hadde produsert. Vi så at alle elevene hadde mestret det å benytte positive briller, og dette kommenterte de også selv i sine refleksjonsnotater. I øvelsen hvor de selv valgte mottaker av feedback, bekrefter alle at det ikke var noen utfordring knyttet til det å bruke positive briller. Det at elevene hadde valgt personer de hadde nær relasjon til, virket å ha forenklet oppgaven med å ta på positive briller. Dette er i tråd med det Øiestad mener, om at det er lett for oss å ta på positive briller når det gjelder folk vi omgås og som vi i utgangspunktet liker (Øiestad, 2004, s. 36).

Det å benytte positive briller er en forutsetning for å evne og gi positiv feedback. Dette ble diskutert nøye med elevene i opplæringen. I hovedøvelsen elevene gjennomførte, var oppgaven å ta på positive briller og produsere spesifisert feedback til medelever. Ett av Wengers premisser av betydning for læring er innsikt i egen deltakelse, hvor det å være aktiv er et vilkår som må ivaretas (2004, p.14). I denne øvelsen fikk også elevene veve teori og praksis sammen, slik Inglar trekker fram at er viktig for meningsfull læring (2009, p. 271). Gjennomgående i refleksjonsnotatene fra denne øvelsen, ga elevene uttrykk for at de hadde klart å ta på positive briller, og på denne måten bekrefter de at aktiviteten hadde bidratt til bevisstgjøring på en ferdighet. De mente at de måtte være mer bevisste på å bruke de positive brillene, når de skulle produsere feedback til elever de ikke følte de hadde god kjemi med eller som de ikke kjente spesielt godt. Som Spurkeland nevner, kreves det at man må åpne seg mot hverandre for å legge vekt på positive sider og trekk hos hverandre (2012, s. 31). Elevene mener selv i følge sine refleksjonsnotater at de har fått dette til, men innrømmer at det var vanskeligere i denne øvelsen enn når de kunne produsere feedback til noen de var i tett og nær relasjon til.



Noen av elevene uttaler i sine refleksjonsnotater:

*«Ja jeg fikk bruke mine positive briller, det var lett å bruke dem. Jeg tenkte litt utenfor boksen og prøvde å finne så mye positivt som mulig, men alt skulle være ærlig»* 3R7

*«På x og y var jeg nødt til å ta på positive briller, fordi jeg ikke kjenner de så spesielt godt, og jeg har jo skapt et eget bilde av de som ikke hadde så mye positivt. Men det gikk fint»* 3R2

*«Jeg slet litt i starten, men jeg følte at jeg fikk de positive brillene på etter hvert»* 3R8

Det fremkommer tydelig i resultatene at elevene har fått til å bruke positive briller også i hovedøvelsen, og de mener også selv at de har klart det, selv om det krevdes en større innsats denne gangen. Spurkeland poengterer at man må la alle sperre falle, ha et åpent sinn og ha en høy bevissthet på å holde det åpne sinnet (2012, s. 31). Vi tolker det slik at elevene har lyktes med dette.

I fokusgruppeintervjuene vektla vi innledningsvis å få rede på om elevene hadde forstått hensikten med og betydningen av, kjennetegnene for god feedback. Elevene ga tydelig uttrykk for at det å bruke positive briller, for dem betyr at de klarer å se noe positivt hos andre mennesker. De sier at de kun trenger å ta på seg denne typen briller når det er personer de ikke liker så godt, eller kjenner godt, for ellers tenker de i utgangspunktet positivt. Når de bevisst tar på seg positive briller, mener de at de oppnår å få et annet syn på personen.

Å bruke positive briller er en nødvendig ferdighet for å mestre å gi feedback. Resultatene tyder på at vi har lyktes med opplæringen på dette punktet. Elevene oppgir samtidig at dette var en ferdighet mange hadde i seg fra før. De sier klart at de i utgangspunktet ser positivt på andre mennesker, og at de kun trenger å fokusere på å ha de positive brillene på, når det gjelder folk de ikke liker så godt. Skrøvset og Tiller hevder at slik kompetanse må læres og samtidig styrkes og videreutvikles gjennom daglige gjøremål (2011, s. 10). Selv om elevene har en oppfatning av at de har kunnet mye av dette fra før, velger vi på bakgrunn av datamaterialet vårt å tolke det dithen at disse øvelsene har utfordret dem i bruken av positive briller, og at dette har bevisstgjort dem på at dette ikke alltid er like lett. Det krever at man må åpne seg også mot personer de ikke har så mye til overs for.

## 4.2 Spesifisert feedback

Vi gjennomgikk hele vårt datamateriale for å se om elevene hadde lyktes med å være spesifisert i den feedbacken de hadde produsert, og om de selv opplevde at de mestret dette.

Gjennomgående i alle refleksjonsnotatene ga elevene uttrykk for at de hadde forstått og fått til å produsere spesifisert feedback. Dette var også vårt inntrykk når vi leste det de hadde produsert. En av elevene uttrykker i sitt refleksjonsnotat;

*«Jeg spesifiserte ved at jeg gikk dypere inn i hvorfor jeg synes hun er snill, hyggelig, positiv og hvorfor hun respekterer de fleste»* <sup>2R3</sup>

Dette stemte med den spesifiserte feedbacken, som utdypet det med respekten for andre på denne måten;

*«du har mye humor og respekterer de fleste. Du respekterer andre ved at du gir alle en sjanse og tar godt i mot de fleste»* <sup>2F3</sup>

Vi viser nedenfor noen eksempler på spesifisert feedback elevene produserte til selvvalgte personer. Vi gjengir kun små utdrag av enkeltelevers produksjon.

*«du er en utrolig flink selger, du klarer å utnytte alle muligheter, overtaler de vanskeligste kundene, fordi du er en karismatisk person»* <sup>2F5</sup>

*«jeg setter pris på deg fordi du er lett å snakke med og for at jeg kan være meg selv sammen med deg»* <sup>2F1</sup>

*«jeg setter pris på din personlighet fordi du er en støttende person, åpen, ikke dømmende og aksepterer folk slik de er»* <sup>2F4</sup>

*«du er alltid positiv og blid, og det gjør meg glad at du ser glad ut»* <sup>2F2</sup>

Vi ser at disse feedbackene har god spesifisering. Å gi spesifisert feedback betyr i følge Øiestad at man er flink å beskrive «hvorfor», og gir mottakeren styrket tiltro til seg selv (2004, s. 40).

I vårt datamateriale kunne vi se at spesifiseringen i feedbackene var tydeligere blant elever som hadde en nær relasjon:

*«Du er en særegen person med mye glede og omsorg ovenfor andre medmennesker. Du bryr deg og stiller opp om det skulle være noe»<sup>3F2.4</sup>*

*«Du kommer deg gjennom alle slags problemer og hindringer du måtte komme over i livet, noe som viser at du tåler utrolig mye, og lar ikke små eller store ting hindre deg i gjøre det du vil. Noe jeg skulle ønske jeg også klarte, alt ville blitt så mye lettere da»<sup>3F3.5</sup>*

Elevene påpekte selv i refleksjonsnotatene, at det var enklere å gå i dybden på feedbacken til de personene de kjente best.

Eksempler på et utdrag av spesifisert feedback mellom to som vi oppfattet at ikke hadde noen tett relasjon var:

*«du er hyggelig fordi alltid når jeg spør deg om noe, så svarer du pent tilbake»<sup>3F9.4</sup>*

*«Når vi drev med ungdomsbedrift, merket jeg at du gjorde det du skulle, og du gjorde det bra»<sup>3F6.4</sup>*

Bakgrunnen for at vi oppfattet at disse ikke hadde noen tett relasjon, var at disse tydelig ikke omgikk hverandre på fritiden, og heller aldri valgte noen form for samarbeid i skolesituasjonen.

I fokusgruppeintervjuene fikk vi på nytt høre elevenes tanker om det å spesifisere feedbacken. Dette samsvarte med det vi leste i refleksjonsnotatene. Elevenes forståelse for begrepet «spesifisert», er at noe begrunnes og forklares med hvorfor. De presiserer at det som gjør det vanskelig, er å begrunne personlige egenskaper. Det kommer til uttrykk at det er vanskelig å utdype hvorfor noen er snille eller hyggelige, men lettere å utdype hva de oppfatter at mottakeren er flink til.

Vi ser nok en gang at det er forskjell på feedbacken mellom de som har nære relasjoner og de som er mer perifere for hverandre, slik vi også opplevde i forrige kategori. Spesifiseringen blir mer utdypende i den nære relasjonen, men i begge forhold er det god spesifisering i de produserte feedbackene. Elevene er flinke til å begrunne hva de setter pris på hos mottakeren. For mottakeren betyr det at han ble bevisstgjort på egne ferdigheter som oppfattes av de andre i klasserommet, men som ikke nødvendigvis kun er relatert til skolesituasjonen. Én fikk også feedback på gode ferdigheter som rask progresjon i kjøreopplæringen.

Som nevnt ovenfor fremkommer de tydelig at elevene oppfattet at det var lettere å spesifisere feedback som gikk på ferdigheter enn på person. Vi hadde i utgangspunktet et ønske om at elevene skulle være flinke til å verdsette personlige egenskaper, i større grad enn ferdigheter. Dette fordi vi i følge Øiestad spesielt trenger er å bli verdsatt for den vi er, ikke bare for våre prestasjoner (2004, s. 40). Vi er samtidig opptatt av å gjøre våre elever til gode yrkesutøvere, og gode deltakere i et team som skal utfylle hverandre og kunne bidra til å gjøre hverandre gode. Da er det en viktig egenskap å kunne gi spesifisert feedback som også går på prestasjon. Det ser ut til at det er enklere å se etter personlige egenskaper hos dem man har nære relasjoner til. Igjen betyr det at relasjonen har betydning for innholdet i feedbacken.

### 4.3 Ærlig feedback

I opplæringen la vi vekt på at ærlighet i feedback betyr at du skal mene det du sier.

Når det gjelder ærligheten i den produserte feedbacken kunne vi ikke betvile den på noen måte, men lese i refleksjonsnotatene hva elevene selv sa om dette. Når elevene i refleksjonsnotatet skulle beskrive på hvilken måte de hadde vært ærlige, ga noen følgende svar:

*«den er ærlig fordi jeg vet at de kjenner seg igjen i det jeg skriver»<sup>2R1</sup>*

*«den var rett fra hjertet»<sup>2R10</sup>*

Sistnevnte sitat treffer rett inn i Øiestad sin beskrivelse av ærlighet, hvor hun sier at man skal mene det man sier og si det man mener (2004, s. 66,71). Det har denne eleven lykkes med både i egne og våre øyne.

I hovedøvelsen hvor elevene skulle produsere feedback til hverandre følte de seg mer forpliktet til å være ærlige, enn i øvelsen hvor den produserte feedbacken ikke skulle overleveres. Dette fremkommer i intervjuet, med noen av disse utsagnene;

*«vi måtte legge mer tanker og planlegging bak det i dag, den forrige feedbacken skulle jo ingen lese. Da ble den ikke kontrollert»<sup>F1</sup>*

*«spesielt hvis den andre personen skal få høre det jeg har å si, må jeg være ærlig. Hvis ikke driter man seg jo ut»<sup>F1</sup>*

Likevel kommenterer elevene i sine refleksjonsnotater at det å være ærlig var lett. Ett av sitatene hentet fra et refleksjonsnotat var:

*«spesielt ærlighet er lettere enn de andre, for da er det bare å skrive nøyaktig det en tenker og opplever av den andre»*<sup>3R3</sup>

Elevene uttrykker i fokusgruppeintervjuene at det å være ærlig var det enkleste i øvelsen. Øiestad hevder at det å finne på gode tilbakemeldinger som man ikke står inne for, krever strategisk tenkning. Man slapper mer av når man snakker sant (2004, s. 67). Det er tydelig at dette er i tråd med elevenes tenkning. De mener videre at det for mottaker er lett å forstå om man ikke har vært ærlig og feedbacken ikke stemmer, derfor var det både viktig og enkelt for dem å være ærlige.

Resultatene tyder på at våre elevers oppfatning av ærlighet samsvarer med sannhetsbegrepet til Habermas (Nerheim, 1995, s. 436), hvor en forutsetning for kommunikasjon er forpliktelsen til å tale sant. Selv om dette er en etisk grunnnorm, trodde vi at vi måtte legge fokus på dette i opplæringen. Men elevene gir klart uttrykk for at de opplever dette som selvsagt. De begrunner denne selvfølgeligheten med at det ville blitt oppdaget eller avslørt om de ikke var ærlige. De mente det ville være ydmykende for dem som avsender, hvis deres feedback ble oppfattet som uærlig. De var opptatt av at den overleverte feedbacken måtte være ærlig for å være gyldig, men reflekterte ikke ytterligere over mottakerens oppfatning av gyldigheten i feedbacken. Vi noterer likevel et utsagn fra fokusgruppeintervjuet hvor en mottaker selv sier:

*«kult at vi nå har tilbakemeldinger som er ærlige og uten overdrivelser»* <sup>FI</sup>

På bakgrunn av ovennevnte ble det naturlig for oss å spørre elevene i fokusgruppeintervjuet om de hadde klart å ivareta sannhetsbegrepet og ærligheten i den feedbacken de produserte, som ikke skulle overleveres. Elevene mener selv at de også i denne øvelsen har mestret å være ærlige. De formidler videre at de kobler ærlighet sammen med overdrivelse, da de mener at å være ærlig også betyr at de ikke overdriver. Dersom man overdriver er man ikke lenger ærlig påstår de. Dette tar oss over i neste kategori, hvor vi belyser elevenes bruk av overdrivelser.

#### 4.4 Unngå overdrivelser i feedback

Fra innledende øvelse med bruk av Post-it-lapper så vi blant superlativene noe bruk av overdrivelser, ved at de valgte å bruke tilleggsord som «super», for å legge tyngde på superlativet, som super-fin, super-smart og super-snill. Vi oppfatter dette som overdrivelser.

Øiestad beskriver at hvor grensen går for overdrivelser er en subjektiv oppfatning (2009, s. 83), og det var viktig å her være åpne for at det kunne være forskjeller i denne oppfattelsen hos oss og hos elevene. Grennes mener at feedback virker best når den er begrenset og ikke overveldende (1999, s. 189). Vår oppfatning er at tilleggsordene som her er beskrevet vil kunne bidra til å gjøre feedbacken overveldende. Vi oppfatter at nyanser og betydninger kan forsvinne blant disse superlativene, og at elevene fort kan bli sittende igjen med ordene «super», «utrolig» som innholdet i feedbacken. Dette var det viktig for oss å diskutere med elevene i fokusgruppeintervjuene.

Elevenes forståelse av bruken av overdrivelse i følge fokusgruppeintervjuene, er at man ved overdrivelser sier mer enn det som egentlig er sant, og at det blir for mye av det gode. Når vi ba om eksempler på overdrivelser fikk vi følgende sitater:

*«når man sier at noen er best i verden»* FI

*«å si at personen er forbildet ditt på en måte, og så er det ikke det»* FI

Vi spurte konkret om de ser på bruken av forsterkende ord som «utrolig» foran en tilbakemelding, er å overdrive. Da svarte elevene at når man sammenligner andre med seg selv, og de er bedre, er det riktig å bruke slike forsterkende ord. De ser ikke på det som overdrivelse.

Elevene var som nevnt gjennomgående flinke til å spesifisere all gitt feedback, og det fremkom tydeligere når relasjonen var nær. Når det gjelder overdrivelser så vi den samme tendensen, at når det var en nær relasjon mellom elevene, så kom også overdrivelsene tydeligere frem;

*«Du er en utrolig god og hyggelig gutt, som jeg har blitt ganske så glad i. Hver morgen kommer du på skolen og sprer glede, du er en slags gladfugl som alltid smiler og ler. Noe som er utrolig positivt for oss rundt deg. Jeg vet at du er en person som stiller opp uansett hva det måtte være, og det setter jeg utrolig pris på»* 3F2.3

Vi fant bruk av overdrivelser i de skriftlige feedbackene elevene hadde produsert, og gjengangeren var bruken av ordet «utrolig» foran superlativene. I følge refleksjonsnotatene så ingen av elevene at de hadde overdrevet feedbacken. De ser dermed ikke at feedback som i eksemplet ovenfor inneholder overdrivelser. De oppfatter de forsterkende ordene kun som fremhevelse av de gode egenskapene og som ærlig.

I en av de produserte feedbackene var bruken av ordet «utrolig» gjentatt flere ganger. Vår tolkning er at elevene ikke finner «store nok ord» for å vise hvor pris de setter på sine nære relasjoner, som dekker det de ønsker å si. Derfor bruker de slike forsterkende ord. Det er vanskelig for oss å vurdere om bruken av tilleggsord er en del av ungdomssjargongen som gjelder språklig sett eller om det er sviktende ordforråd som er årsaken.

En elev nevner at det var vanskelig å unngå overdrivelser og bruk av humor. Det fremkom at denne eleven synes det var en sammenheng mellom disse to faktorene. Han mente det var unaturlig at gutter ga hverandre feedback på denne måten, og han mente de da hadde valgt å legge litt humor inn i feedbackene, for at det ikke skulle bli så alvorlig. Denne respondenten tilhørte gruppa bestående kun av gutter. Et sitat fra en respondent i nevnte gruppe er som følger:

*«du drar gitarsoloer like bra som du drar damer»* 3F6.3

Vi tolker innslaget av humor i feedbacken som en måte å ufarliggjøre selve overleveringen av feedbacken i guttegruppa, ikke som en overdrivelse.

#### **4.5 Sette pris på ulikheter i feedback**

Det å verdsette andres egenskaper som er ulike fra sine egne, var noe vi ønsket at elevene skulle være bevisste på og lære å gi uttrykk for. I opplæringen la vi vekt på det Espedal, Øiestad og Spurkeland presiserer i sine teorier, at team blir bedre når man har en kombinasjon av ulike ferdigheter og hvor deltakerne utfyller hverandre (kapittel 2.5.4). Vi ga dem eksempler på dette ut i fra egen arbeidserfaring, samt kjente eksempler fra næringslivet for øvrig i opplæringen.

Når vi går igjennom de produserte feedbackene var dette den minst fremtredende kategorien. De hadde gitt lite uttrykk for spesifikke ulikheter. Det var vanskelig for oss å vurdere om de

hadde fokusert på ulikheter, når dette ikke ble nevnt direkte i feedbacken. Vi måtte da ha tolket de verdsatte egenskapene, mot vår kjennskap til eleven som har produsert feedbacken. Vi hadde for liten kunnskap om den enkelte til å gå inn i den type analyse og vurdering.

I refleksjonsnotatene etter øvelsen med å produsere feedback til selvvalgt person, beskrev noen at det ikke fantes så mange ulikheter mellom dem og den personen de hadde valgt. Det hadde derfor vært vanskelig for dem å ivareta dette fokuset når de produserte feedbacken.

En gutt som produserte feedback til sin gode venn, reflekterte på følgende måte når han så at han ikke hadde fått til å ha fokus på ulikheter:

*«vi er egentlig veldig like når det gjelder alt for det meste. Vi er som to dråper vann etter hva jeg har hørt, og det er sjelden vi er uenige om noe»* 2R8

Vi tror at årsaken til vanskeligheten med å finne ulikheter i denne øvelsen, var at de hadde valgt nære og kjære relasjoner. Det fremkommer i refleksjonsnotatene at det da var vanskeligere å se ulikhetene fra seg selv. Vi ser likevel at de som har produsert feedback til kjærestene sine, i større grad har fått til å verdsette ulikhetene i den produserte feedbacken enn de som har valgt mamma, søsken og bestevenner. En skriver til kjæresten sin:

*«vi har ulikheter som at jeg har mye fordommer – noe du ikke har»* 2F3

Her ser vi at eleven tydelig spesifiserer sin feedback, og samtidig tydelig verdsetter en ulikhet. Ulikheten verdsettes positivt slik Ghaye trekker fram (2008, s. 196).

Vi ser at noen av elevene reflekterer over ulikhetene mellom seg og feedbackmottakeren i refleksjonsnotatene, selv om de ikke har klart å ivareta dette fokuset i den produserte feedbacken. Når en elev blir bedt om å reflektere over om den produserte feedbacken inneholder verdsetting av egenskaper som er ulike fra sine egne, skriver han i sitt notat:

*«Ja jeg kobler av hele tiden. Han gjør det bare om kvelden. Han er flink til å «åpne» dører rundt seg i samfunnet. Men jeg lukker de»* 2R5

Den tilhørende produserte feedbacken hadde ikke tydelig beskrivelse av ulikheter slik vi leser den, men inneholdt dette fokuset i følge informanten. Feedbacken var som følger:

*«Du er en utrolig flink selger, og du klarer å utnytte alle muligheter. Samtidig som du overtaler selv de vanskeligste kundene, kun fordi du er en karismatisk person.»*



*Du er veldig go til å sette deg mål, og fullføre. Du jobber hardt til alle tider, og det er skjeldent du ikke jobber overtid»* <sup>2F5</sup>

De produserte feedbackene er ikke alene nok til å finne resultatene for ulikheter, da det kun er de som konkret kommenterer forskjellen på seg selv og mottakeren, som automatisk kan oppfattes som at har ivaretatt ulikheter i sin feedback. Datamaterialet viser at elevene forklarer hvordan ulikheter er ivaretatt i sine refleksjonsnotater. Refleksjonsnotatene må derfor ses i sammenheng med den produserte feedbacken, for at resultatene for ulikheter skal komme klart fram.

Den neste øvelsen gikk på produksjon av feedback til klassekamerater, og vi noterer oss at relasjonene mellom de som gir og mottar feedback ikke er så tette som i forrige øvelse. Ulikhetene som ble verdsatt gikk i stor grad på ferdigheter, observert hos medelever, som for eksempel:

*«du er heldig som klarer å ordlegge deg så bra, den misunner jeg deg»* <sup>3F5.4</sup>

I refleksjonsnotatene etter siste øvelse, sier elevene lite om hvordan det var å finne og sette pris på ulikheter hos medelever. Få elever kommenterer momentet med ulikheter i sitt refleksjonsnotat, og sier at det var vanskeligere å få til dette enn de andre kjennetegnene for god feedback.

Når vi i fokusgruppeintervjuet ba elevene om deres tanker rundt betydningen av ulikheter i forbindelse med feedback, sier de at de forstår det som at de skal se etter «forskjeller på deg og meg». Dette er i tråd med Espedal som sier at man skal dyrke forskjellighet og mangfold (2010, s. 203). Noen mener at de skal se etter egenskaper de selv skulle ønske at de hadde. De mente at de klarte å få dette med i sin feedbackproduksjon.

Slik elevene sier de oppfatter ulikheter, viser de at de har forstått selve begrepsinnholdet, men datamateriale gir uttrykk for at de ikke helt har forstått hensikten med dette fokuset i feedback. Spurkeland sier at det handler om å få fram det beste i hver enkelt, kombinere ulik spisskompetanse til gode komplementære lag (2009, p. 42). Det trekkes frem i Wenger at ett av premissene for læring er å se mening med det vi skal lære (2004, p.14). Det resultatene kan tyde på er at elevene ikke ser meningen med ulikheter, og hvordan dette skal brukes og viktigheten av å skape disse komplementære lagene. Når elevene hevder at det å se etter ulikheter vil si å se etter egenskaper de selv skulle ønske de hadde, er ikke dette helt i tråd med den opplæringen vi ga dem. I opplæringen støttet vi oss på Øiestads tanke om at

feedback må la personer få komme til sin rett og bli verdsatt for det de er gode til, og ikke etterstreber seg å bli lik de andre (2004, p. 75).

Vi avsluttet spørsmålene rundt feedback-kategoriene med å spørre om feedbacken de hadde mottatt inneholdt alle kategoriene. De svarte unisont «ja» på dette spørsmålet. Om svaret her gjenspeilet det de følte de hadde produsert eller det de mottok, fremkommer ikke klart i datamaterialet. I fokusgruppeintervjuet hadde vi på nytt snakket oss igjennom alle kategoriene, og alle hadde derfor disse friskt i minnet. Dette kan ha bidratt til at alle satt med en følelse av økt forståelse og mestring. Som beskrevet i vårt metodekapittel er fordelene med et fokusgruppeintervju at respondentene sammen diskuterer og at det utspiller seg synergier til det som blir tatt opp.

#### 4.6 Elevenes opplevelse av å gi og motta feedback

Hvordan elevene opplevde det å gi og motta feedback reflekterte de over i sine refleksjonsnotater, samt at dette ble diskutert i fokusgruppeintervjuet, hvor alle fikk muligheten til å dele sine opplevelser.

I intervjuet spurte vi hvordan elevene opplevde det å overlevere den produserte feedbacken til sine medelever, og det kom fram at noen elever hadde vært spente i forkant av overleveringen. Det viste seg i ettertid at alle synes det gikk greit, bare de kom i gang med sin opplesning. En person sa at det var lett og vanskelig på samme tid, og at forholdet til personen påvirket den følelsen opplevelsen ga. Dette ble ikke ytterligere utdypet. Igjen bekrefter dette at relasjon er av betydning.

I vår beskrivelse av gjennomføringen av hovedøvelsen i kapittel 3.2.3 begrunner vi vårt valg av at produksjonen av feedbacken skulle være skriftlig. Vi mente i tillegg at dette ville være til hjelp for elevene og forenkle oppgaven med å overlevere feedbacken. Dette bekrefter elevene. Det at elevene var godt forberedt og hadde det de skulle si nedskrevet, gjorde dem tryggere i følge intervjuet. En uttalelse var:

*«jeg kjente ikke de i gruppa mi så godt, så jeg synes det var litt vanskelig. Men det jeg hadde skrevet var lett å gi» FI*

På spørsmål om noe hadde blitt annerledes i forbindelse med overleveringen dersom de skulle deltatt på hovedøvelsen en gang til, sier noen at det da ville vært lettere, siden de da hadde visst at det ikke ville bli «kleint»<sup>11</sup>. De hevder at resultatene ville blitt de samme, da de uansett ville trukket fram det de synes best om personen, som skulle motta deres feedback. De mente at de hadde gjort et grundig arbeid med øvelsen. Det siste samsvarer med deres opplevelse av å ha ivaretatt alle kategoriene i produksjonen av feedbacken.

En elev i fokusgruppeintervjuet fortalte at han på eget initiativ hadde overlevert sin produserte feedback fra produksjonsøvelsen til sin kompis. Eleven fortalte videre at kompisen ble rørt, og veldig glad. Eleven fikk anerkjennende tilbakemeldinger fra gruppa på dette, i form av kroppsspråk med gode smil, og utrop som «å så bra» og «wow». Vi spurte da de andre i gruppa om de fikk lyst å gjøre det samme, men de ga uttrykk for at de ikke var klare for det.

Når det gjelder det å motta feedback, ble elevene bedt om å reflektere rundt denne opplevelsen. Vi så tydelig i refleksjonsnotatene, at alle elevene satte stor pris på og ble positivt overrasket over effekten av en direkte spesifisert feedback til seg selv.

Øiestad trekker fram at mange ikke tar til seg feedback, men avfeier den (2004, s. 102). Elevene mente de klarte å ta den spesifiserte feedbacken til seg. Det gjorde inntrykk på oss da vi leste hva en stille og anonym elev i klassen uttrykker;

*«jeg synes det var litt rørende at de har lagt merke til meg»* 3R8

Det er flere enn denne eleven som bruker betegnelsen rørende, når de skal uttale seg om hvordan det var å motta feedback. Dette er et emosjonelt ord, som sier noe om hvordan eleven følte det. De fleste ønsket å utdype opplevelsen ved å bruke forsterkende ord som *veldig* hyggelig, *spesielt* hyggelig, *veldig* god opplevelse og *veldig* spesielt når de beskrev det de hadde vært med på:

*«det er ganske spesielt, man føler man at man blir sett selv om man ikke kjenner en person så veldig godt. Og det er en slags lettelse å vite hva andre synes og mener om deg»* 3R2

*«jeg synes det er en veldig god opplevelse å høre så mye fint om meg fra medelevene mine. Jeg likte det veldig godt»* 3R7

---

<sup>11</sup> Elevene forklarer kleint som trykket stemning og klam følelse, men også som flaut eller pinlig

Resultatene viser samme tendens i bruken av forsterkende ord, også der elevene beskriver sin egen opplevelse. Dette er også fremtredende i elevenes produserte feedback, spesielt til de i nær relasjon. Det viser seg altså at denne typen ord kommer til bruk når det er snakk om følelsesmessige forhold og situasjoner.

I fokusgruppeintervjuene ba vi elevene utdype hvordan det hadde vært å motta feedback. Vi fikk et unisont svar om at de hadde klart å ta de positive tilbakemeldingene til seg, og at det betydde noe for dem. Et spontant svar var:

*«jeg fikk lyst å gi noe tilbake»<sup>FI</sup>*

Vi hevdet i kapittel 2.4, i tilknytning til Øiestads påstand om at det kreves mot å tørre å gi feedback, at en god opplevelse ved å få feedback, vil det forenkle det å gi. Noe ovennevnte sitat kan være en bekreftelse på.

Elevene sa de fikk en følelse av at personen som ga feedback virkelig mente det, da han eller hun personlig leste det høyt for mottakeren. De mente at det ville hatt en annen effekt om de selv skulle lest det, og at de da kunne ha tolket noe av det som ironi. Den muntlige direkte og personlige overleveringen var altså av betydning.

Den spesifiserte feedbacken de høytidelig overleverte til hverandre, hadde i følge elevene større betydning for dem, enn den første øvelsen med enkel uspesifisert feedback. De mente at man måtte ha mer selvtillit for å klare å ta inn over seg tilbakemeldingene fra Post-It-øvelsen.

Dette bekrefter at spesifiserte feedbacker har større effekt og større betydning for den som er mottaker, enn enkel feedback. Som Skrøvset og Tiller hevder, er den ytre anerkjennelsen som kommer fra andre sentral, men den må treffe for å ha noen verdi. Da vil den ikke oppfattes som overflatisk (2011, s. 66). Med dette forstår vi at når elever får høre at de er flinke, så vil det ikke være en feedback som har betydning på samme måte, som en feedback som formidler hva eleven er flink til. Mottar du en begrunnet og spesifisert feedback trenger du i følge elevene ikke å ha like høy selvtillit for ta den inn over deg, som ved en uspesifisert. Det er viktig i følge Spurkeland å mentalt øve på og være tilgjengelig i lyttemodus for å ta i mot feedback (2012, s. 103). Resultatene viser at øvelsen i å motta spesifisert feedback som vellykket, da elevene sier at de har vært lyttende og tatt til seg det som har blitt sagt.

Dette kan være en indikasjon på at sensorinstansen for ikke å ta imot feedback slik Øiestad beskriver, slår hardere til når den er uspesifisert enn ved spesifisert feedback. Personer med

lav selvfølelse kan komme til å underkjenne ros (Røkenes et al., 2012, s. 82), og det er noe av dette elevene påpeker i disse utsagnene hvor de mener at man må ha høy selvtilit for å ta i mot den uspesifiserte enkle feedbacken.

Det er ingen elever som uttrykker at de hadde noen form for negativ opplevelse av det å motta feedback. Alle gir uttrykk for at dette var en god opplevelse. Én elev kommenterer at det var helt greit, men at det samtidig var litt kleint, da det kunne føles litt unaturlig når det ble mellom gutter.

Etter den høytidelige opplesningen i siste øvelse, fikk elevene dokumentet med den skriftlige feedbacken fra sine medelever. Vi registrerte at elevene takket tydelig og høflig for feedbacken de mottok og tok vare på dokumentet. I skolehverdagen ellers ligger det ofte papirer igjen på pultene i klasserommet når dagen er over, men det gjorde det ikke denne dagen. Det betyr at elevene tok med seg det de hadde fått og dermed hadde mulighet til å ta dette frem igjen senere. Øiestad sier at skriftlig feedback virker ekstra sterkt fordi den kan tas frem og leses i ettertid flere ganger (2004, s. 54).

De to intervjugruppene svarte helt ulikt på spørsmålet om de senere kom til å ta frem og se på feedbackene de hadde mottatt. Den ene gruppa svarte unisont «ja» med store smil om munnen. I den andre gruppa som kun bestod av gutter, svarte umiddelbart en person at han ikke kom til å gjøre det, men at han kom til å ha det i hodet. De andre kommenterte ikke dette ytterligere, men bekreftet at det hadde gjort godt å få denne type tilbakemeldinger.

Som tidligere nevnt viste vårt materiale at den rene guttegruppen hadde en mer utstrakt bruk av humor. De ga i større grad uttrykk for at de grudde seg til overleveringen, fordi det følte unaturlig mellom gutter. Under overleveringen observerte vi at guttegruppa var mer urolige og virket mindre komfortable enn den andre gruppa. Vi kommenterer dette ytterligere i kapittel 4.8.

I intervjuet ba vi også elevene uttale seg om helhetsinntrykket av det de hadde vært med på, innenfor arbeidet med temaet feedback. De gir tilbakemelding på at de oppfattet dette som en seriøs oppgave, og som var mye mer positiv enn de hadde forventet. Noen av gutta var mer tilbakeholdne på det positive, og kommenterte at arbeidet hadde vært helt greit, samt at siste øvelsen var mindre «klein» enn forventet. I begge fokusgruppene bekrefter alle elevene at de har en positiv følelse etter endt arbeid. Sluttkommentar fra en elev var:

*«Vi lærte om å gi feedback og sånn. Det var litt spesielt, man pleier ikke gå så mye å tenke på dette, man blir minnet på at det er lurt å gjøre det – altså å gi feedback. Man får en god følelse når man gir feedback. Godt for deg sjæl også, i alle fall om man ser at personen tar det til seg»<sup>FI</sup>*

Sistnevnte sitat bekrefter at det var en god følelse knyttet til både det å gi og det å motta.

#### **4.7 Feedbackens påvirkning på fellesskapsfølelsen**

Vi avgrenset fellesskapsfølelse i kapittel 2.3, til å omhandle et gjensidig tillitsforhold mellom personer tilknyttet et felleskap, og at trygghet og lojalitet vil være betegnelser på grad av fellesskapsfølelse.

Elevene skulle i sine refleksjonsnotat etter feedback-overleveringen, reflektere over om de trodde at det å gi hverandre feedback, ville være med på å påvirke fellesskapsfølelsen i klassen. Elevene hadde mange tanker rundt dette i sine refleksjonsnotater, og vi ønsker å gjengi flere av refleksjonene rundt dette;

*«det er litt vanskelig å si på forhånd egentlig, men det kan hende vi får litt bedre fellesskap innad i gruppa, siden vi har delt tankene våre med hverandre»<sup>3R3</sup>*

*«det er jo selvfølgelig en øvelse som alle andre, og det å kunne gi feedbacker på en naturlig måte vil komme godt med senere i livet, men om dette hadde så mye påvirkning for klassen tviler jeg på»<sup>3R6</sup>*

*«ja det gjør noe med fellesskapsfølelsen. Da vet man hva andre medelever tenker om deg»<sup>3R9</sup>*

*«ja det tror jeg i veldig stor grad også, jeg mener at det vil bli en veldig god stemning i klassen. Det er nok veldig mange som vil tenke over dette lang tid etterpå, og dem vil føle seg veldig glade inni seg alle sammen»<sup>3R7</sup>*

Øiestad mener at feedback øker nærheten og fellesskapsfølelsen mellom mennesker (2004, s. 112), og det er disse sitatene bekræftelser på. Elevene sier selv at de får en nærhet og en trygghet innad i gruppa, når de vet hva andre mener om dem. Øiestad sier videre at når vi

opplever at andre ser oss og gir oss tilbakemeldinger, så vil det forsterke vår egen følelse og gi oss en grunnleggende og viktig trygghet.

Ut fra refleksjonsnotatet som ble skrevet etter den siste feedbackøvelsen, var det ulike oppfatninger av i hvilken grad øvelsen ville påvirke fellesskapsfølelsen i klassen. Det var derfor i vår interesse å prøve å få elevene til å utdype dette i fokusgruppeintervjuene. Refleksjonsnotatene viste en variasjon rundt dette, som til dels uteble i intervjuet. Vi observerte at noen var raskt ute med å beskrive den positive påvirkningen de mente dette hadde på fellesskapsfølelsen, og det kan ha påvirket til at det ble en spiral med positive assosiasjoner som utspant seg.

Det fremkom i intervjuene at alle mente at en slik øvelse påvirker fellesskapsfølelsen, men det var vanskelig å få elevene til å sette ord på hvordan denne påvirkningen ville gjøre seg gjeldene. De uttrykte at de hadde et bra klassemiljø fra før, men at det var godt å få vite hva andre tenkte om seg. En elev uttrykte at det vil bli tettere bånd mellom de som ga hverandre spesifisert feedback, og dette ble bifalt av de andre i gruppa. Begge gruppene oppsummerte at øvelsen totalt sett hadde hatt positiv innvirkning på fellesskapsfølelsen. Dette bekrefter det vi hevder i kapittel 2.1 hvor vi definerer feedback og mener at evnen til å se egenskaper hos andre og formidle disse, vil i et fellesskap være svært viktig da det vil bidra til større trygghet for den enkelte og at det knyttes tettere bånd. Denne virkningen antar vi vil være lik enten det er snakk om et elevfellesskap eller yrkesfellesskap.

Når det gjelder refleksjoner rundt betydningen av feedback i arbeidslivet, stilte vi i intervjuet spørsmål om hvordan elevene trodde at feedback ville påvirke et kollegialt forhold i arbeidslivet. Vi fikk da flere innspill av positiv art. De sa at det ville være mer motiverende, hjelpe på selvtilliten, skape bedre trivsel, at de ville gjøre en bedre jobb og at de ville få lyst til å gjøre litt ekstra, dersom de kom til å få positiv feedback på jobben. Alle var enige i dette, men de utdypet ikke om de her mener feedback mottatt fra kollegaer eller overordnet. De kommenterer også at de mener man knytter medarbeidere tettere til seg og motiverer dem, ved å gi dem positive tilbakemeldinger. En elev skiller på feedback fra kolleger og overordnet og uttrykker:

*«hvis sjefen sier at jeg har vært flink vil jeg bare jobbe bedre. Sier kollegaen at jeg har vært flink, så gir det styrke i forholdet mellom kollegaene»* FI

Spurkeland hevder at gode lag består av sterke vennlighetsrelasjoner som igjen gjør laget slik at de hever prestasjonene sine (2012, s. 31). Eleven gir i sitt sitat uttrykk for at vennlighetsrelasjonen vil forsterkes, og Spurkeland hevder at dette igjen vil heve medarbeiderens prestasjoner. Elevene har i opplæringen ikke blitt bevisstgjort på dette, det må de selv erfare når de entrer arbeidslivet. Kjennskapen til feedback som verktøy, vil likevel være en god hjelp for dem i så måte, når det gjelder å skape disse gode vennlighetsrelasjonene.

En annen elev uttrykker følgende i fokusgruppeintervjuet;

*«Vi tror at alle har det sånn at man blir motivert av positive tilbakemeldinger. Ikke bare vi. Jeg er ikke så flink til å gi positive tilbakemeldinger selv. Jeg burde vært flinkere til det. Da får jeg sikkert mer tilbake også»* FI

Siste setning viser at det er satt i gang en bevisstgjøringsprosess hos elevene.

#### **4.8 Elevenes refleksjoner rundt feedback som verktøy**

Vårt ønske var å gi elevene et verktøy de kunne ta med seg ut i arbeidslivet som en viktig del av sin yrkesutøvelse.

I intervjuene kom det frem at de trodde det kom til å være vanskelig å gi arbeidskolleger feedback, fordi de selv var så unge i forhold til sine kolleger. Det var da tydelig at de så seg selv like unge som nå, i den tenkte arbeidssituasjonen. Videre hevder de at en slik kollegial feedback ikke ville blitt like personlig, da den sannsynligvis hadde dreid seg mer om hvordan personen oppførte seg på jobben og hvordan han eller hun gjorde jobben sin. Altså feedback som fokuserte på ferdigheter.

Vi avsluttet fokusgruppeintervjuet med å spørre hva de ville ta med seg videre og bruke i fremtiden, av det de nå hadde jobbet med. Elevene svarte at de nå hadde blitt bevisste på at de må gi feedback litt oftere, at den må være mer spesifisert slik at mottakeren kan ta den inn over seg, og at de skal være flinkere til å gi tilbakemeldinger.



En elev kom med følgende sluttkommentar:

*«jeg har lært å gi litt oftere kanskje. Det hjelper i alle fall på en arbeidsplass. Jeg tror ikke det er så mange som gjør det. Jeg har aldri tenkt på det før. Jeg skal bli flinkere til å gi tilbakemeldinger»* <sup>FI</sup>

#### 4.9 Våre øvrige funn i arbeidet med feedback

Når vi gjennomgikk alle de produserte feedbackene som skulle overleveres, så vi en stor variasjon i hva elevene verdsatte hos hverandre. Det gikk fra verdsetting av personlige egenskaper til mer overfladiske betraktninger av klesstil og musikksmak, samt tilbakemeldinger som gikk på personlighet. Vi så at det gjennomgående var enkelte egenskaper elevene fremhevet og verdsatte hos hverandre, og det var evnen til å få folk til å le, det å kunne skape morsomme situasjoner og det å være blid.

Egenskapene som nevnes ovenfor er gjengangere i alle de tre første analyseenhetene. Vi stiller oss selv spørsmål om disse egenskapene ses på som særdeles viktig hos de menneskene de omgås, eller om dette er en egenskap det er lett å legge merke til, og derfor lett å gi tilbakemelding på i feedbacksammenheng. Vi var ikke oppmerksomme på denne tendensen i vårt datamateriale i forkant av fokusgruppeintervjuene, og fikk derfor ikke stilt informantene spørsmål om dette.

I refleksjonsnotatene kom det tydelig fram at elevene synes det var vanskeligere å produsere feedback til hverandre, enn til en selvvalgt person. De begrunnet dette med at de nå ikke var så godt kjent med alle medelevene de skulle gi feedback til. I gruppa som bestod av kun gutter ga de uttrykk for at det var unaturlig for gutter å gi hverandre denne type tilbakemeldinger. Dette er et synspunkt som er gjennomgående i refleksjonsnotatene fra denne gruppa. I et refleksjonsnotat leser vi følgende:

*«det var veldig kleint og litt små-gay, men det gikk bra»* <sup>3R1</sup>

I den andre gruppa som bestod av både gutter og jenter, er denne type betraktning eller følelse helt fraværende.

I refleksjonsnotatet ba vi elevene beskrive om de ulike kategoriene ble oppfattet som lette eller vanskelige når det gjaldt feedbackproduksjon til medelever. En har skrevet i sitt refleksjonsnotat:

*«For det meste lett å gi spesifisert, ærlig og se ulikheter, men det vanskeligste er å ikke overdrive og bruke for mye humor når man gir feedbacken»* <sup>3R6</sup>

Vi kan se at noen feedbacker har en mer flåsete stil når de er produsert til medelever, og dette gjelder også spesielt i guttegruppa. Det som gjør at vi betegner noen av utsagnene som flåsete, er bruk av ord som «snasen», «no-homo», «godklump» og «kjekkas». Hvorfor guttegruppa velger en mer flåsete stil i arbeidet med hovedøvelsen, begrunner de i hovedsak med at de ikke synes det er naturlig at gutter skal si slikt til hverandre. Guttene viser at de har forstått hva som skal prege innholdet i god feedback. Dette fremkommer når vi ser på de feedbackene de produserte til selvvalgte personer, som ikke skulle overleveres. Disse var å betrakte som gode og spesifiserte feedbacker. Det er tydelig at det da er overleveringen som gjør at gutta anlegger en annen stil, og at de var redde for at det skulle bli «kleint» under seansen. Vi observerte at det ikke var noen trykket stemning, men litt mer fliring og latter ved overleveringen i denne gruppa enn i den andre. Guttene gjennomførte likevel overleveringen på en god måte, og takket hverandre for tilbakemeldingene de fikk. Som Øiestad sier, det krever mot å gi feedback (2004, s. 94). Det er vanskelig for oss å vurdere om disse guttene hadde «mindre mot» eller om dette handlet om gruppesammensetningen og dynamikken i gruppa, som gjorde at de hadde problemer med å opptre seriøst under produksjon og overlevering til medelever.

Guttene forteller oss at hovedøvelsen var en hyggelig opplevelse og ikke så kleint som forventet. De sier opplevelsen ga dem en god følelse og at de ble glade. Når vi spør guttene om det hadde blitt annerledes dersom de skulle gjort dette på nytt, svarer de noe delt. Noen mener at det ville blitt helt likt, noe mente det ville vært mindre vanskelig og en mener at det ville vært lettere, fordi han da hadde hatt flere tanker om hva han ville skrive.

I den andre gruppa observerte vi også en nervøs stemning før oppstart av overleveringen. Men når vi startet opplesningen opplevde vi at elevene satt konsentrert og lyttet. De var interessert og engasjert i det som foregikk.

En person ble rørt, og måtte avbryte sin opplesning og ta en pause. Eleven prøvde å fortsette, men hadde problemer med å gjennomføre. Rannei tilbudte seg å overta opplesningen noe det

ble takket ja til. Vi valgte å gi denne eleven en pause i sin overlevering, slik at eleven fikk samle seg, og lot en annen gi sin feedback i mellomtiden. Eleven ble sittende ved bordet. Da nevnte elev skulle fortsette, gjennomførte vedkommende to opplesninger før Rannei igjen måtte overta, da vedkommende utbrøt at hun ble så rørt av dette. Rannei leste derfor de tre siste overleveringene for henne.

Vi observerte at deltakerne i denne gruppa i større grad ble emosjonelt berørt av det de var med på, enn den gruppa bestående av kun gutter. Det var åpenbart i resultatene, at denne gruppa gjennomgående hadde gjort en grundigere jobb med feedbackproduksjonen. Feedbacken var mer spesifisert, mer personlig og mer gjennomarbeidet.

Noen av deltakerne i den gruppen som bestod av både gutter og jenter, presiserer i sine refleksjonsnotater at de ble emosjonelt berørt. Dette var de som mottok en feedback som vi vurderte at inneholdt alle kategoriene for god feedback. For oss bekreftet dette betydningen av en gjennomarbeidet, ærlig og spesifisert feedback. Den treffer da mottakeren i større grad, noe dette var en bekreftelse på. Den emosjonelle opplevelsen kan knyttes til personen som tok til tårene, og som strevde med overleveringen fordi vedkommende ble så rørt. De andre observerte dette, og ble kanskje fanget av situasjonen og stemningen.

Det var en elev som hadde store utfordringer med å gjennomføre feedbackproduksjonen, og han ga klart uttrykk i sitt refleksjonsnotat, at dette hadde vært vanskelig. Hans produserte feedback til medelevene var kun bestående av én positivt ladet setning, uten videre spesifiseringer. De andre feedbackene varierte fra tre setninger til en halv A4-side.

Alle elevene ga uttrykk for at de hadde mottatt feedback som dekket alle kategorier. Vi så at feedbackene hver for seg ikke alltid inneholdt de fem kategoriene slik vi hadde lært dem, men elevene selv oppfattet at de hadde fått riktig og god feedback som inneholdt disse. En uttrykte i intervjuet;

*«det er kult at vi nå har tilbakemeldinger som er ærlige og uten overdrivelser»* <sup>FI</sup>

Øiestad sier at feedback er god bare hvis den virker styrkende på folks følelse av å være akseptert, inkludert og verdsatt (2004, s. 69). Vi bemerker oss igjen denne refleksjonen:

*«jeg synes det var litt rørende at de har lagt merke til meg»* <sup>3R8</sup>

Dette sitatet bekrefter at det å motta feedback gjør noe med deg, og reduserer den nevnte frykten for ikke å bli akseptert.



## 5. Drøfting av funn

I dette kapitlet besvares vår problemstilling, og denne gjentas derfor her;

*Hvordan gjøre elevene på utdanningsprogrammet Service og samferdsel, mer bevisst på det å gi og motta feedback, og hva gjør dette med elevene og deres fellesskapsfølelse?*

Her drøftes våre funn etter samme struktur som i resultatkapitlet, med kategoriene positive briller, spesifisert feedback, ærlig feedback, unngå overdrivelser, sette pris på ulikheter, elevenes opplevelse av å gi og motta feedback og fellesskapsfølelsen. Vi trekker i dette kapitlet frem noen av de funnene som fremkom i vårt datamateriale, som vi ønsker å kommentere for å belyse vår problemstilling ytterligere.

### Positive briller

Teorien vi har støttet oss på sier at det å bruke positive briller er en nødvendig ferdighet for å mestre å gi feedback (kapittel 2.5.1). I følge våre resultater så mener våre elever at dette er en ferdighet de allerede innehar, og at de ikke trengte spesiell opplæring i dette, da de i utgangspunktet tenker positivt. De mente likevel at de måtte være bevisste på å ta på disse brillene, når de skulle se etter positive egenskaper hos mennesker de i utgangspunktet ikke likte eller kjente så godt.

Når vi trekker inn vår erfaring som lærere, så er ikke dette sammenfallende med vårt hovedinntrykk av elever i dagens samfunn. De er ikke preget av å ha positive briller på seg til enhver tid, men opptrer heller noe tilbakeholdent, og er til tider raskt ute med kritikk og kommentarer som ikke alltid er av positiv art. Vi mener vi kan se en tydelig forskjell på en uformell og formell ramme, og dette mener vi det er verdt å reflektere noe rundt. Men formell ramme mener vi i denne sammenheng en konkret oppgave gitt en bestemt gruppe, mens en uformell ramme er klassemiljøet slik det forløper til daglig. Til daglig i de uformelle rammene, så observerer vi at elevene velger å være mer tilbakeholdene og at de ikke ønsker å stikke seg fram ved å fremstå som spesielt positive verbalt sett. Dette kan være i frykt for den responsen man er spent på å få i retur, som i verste fall kan være en avvisning. Teorien trekker frem at det å utveksle feedback ofte baseres på et gjensidig tillitsforhold (Grenness, 1999, s.

186). Vi er av den oppfatning at om man er usikker på dette forholdet, vil man bli mer tilbakeholden.

På den annen side observerer vi at elevene er rausere og positive i sosiale medier, hvor de villig vekk deler ut hjerter og «likes» til hverandre. Det kan være dette de har i tankene, når de beskriver seg selv med at de alltid har de positive brillene på. Da vi inviterte elevene inn til en mer formell ramme, en konkret opplæring og oppgave, ser vi at de stiller seg positive og åpne. De mestrer da å se på sine medelever med positive briller, på en annen måte enn det vi har observert tidligere. I en slik formell ramme er det en forventning om at man skal dele positive spesifiserte feedbacker, og den tryggheten gjør at de også klarer å formidle disse. Vi tolker det slik at elevene selv ikke ser at de til vanlig ikke alltid har dette positive fokuset, slik de selv mener de har.

I vårt materiale var det interessant å se på hvilke ferdigheter og egenskaper elevene så gjennom sine positive briller, og som ble vektlagt i feedbacken. Det viste seg at humor og det å få andre til å le, er det som gjennomgående verdsettes mest, både i den spesifiserte og uspesifiserte feedbacken. Om dette er en egenskap som de er bevisste på at de virkelig setter pris på, eller om dette er en egenskap det er lett å legge merke til og derfor enkelt å fremheve i feedbacken, kan vi ikke tolke ut fra vårt datamateriale. Vi opplever i skolehverdagen at elever som har humor som treffer medelevene og som kan få de rundt seg til å smile og le, bidrar til å skape en god stemning i klassemiljøene. På denne måten får de en anerkjent posisjon i klassen av medelever. Det er her en tydelig sammenheng med det vi observerer til daglig, og det vi ser i vårt datamateriale.

Ved å bruke positive briller ble elevene bevisste på å lete etter egenskaper som ikke var så synlige eller fremtredende hos medelever, men som likevel var verdt å sette pris på. På denne måten mener vi elevene fikk en trening i å se etter et større spekter av ferdigheter og egenskaper å verdsette, noe som tydelig fremkommer i vårt datamateriale. Som yrkesutøver i et fellesskap vil det å ha på positive briller gjøre at man blir flinkere til å se kollegaer med en annen dybde og ikke kun observere overflatiske væremåter eller et ytterskall. Ved at vi har gjort denne øvelsen, fremkommer det i våre resultater at elevene har fått en erfaring som utelukkende var positiv, ved å gi og motta feedback. Flere oppgir at dette nå er ufarliggjort, og at de nå vil bli mer bevisst på det å ha på positive briller og tørre å gi uttrykk for det de ser. Vi konstaterer at vi har lykket med denne delen av vårt arbeid.

Det at vi arrangerte en formell ramme, for å få elevene til å verbalt gi uttrykk for spesifisert feedback, gjør at vi stiller oss selv spørsmålet om en slik formell ramme er nødvendig for å få dette til. I så fall vil den overførbarheten til yrkeslivet som vi ønsket å se, virke vanskelig å få til. Mange vil tenke at dette ikke lar seg gjøre i et travelt yrkesliv, dersom man må legge til rette for slike formelle rammer. I vårt yrkesdidaktiske perspektiv (kapittel 2.7) mener vi at det å ha fokus på opplæring og øvelse i det å gi å motta feedback i yrkesopplæringen og gi elevene opplevelser tilknyttet dette, vil bevisstgjøre våre fremtidige yrkesutøvere. Dette vil igjen bidra til at de vil kunne evne og gjøre dette utenfor de nevnte formelle rammer.

Vi har kun gjort dette ene prosjektet i vår klasse, men ved å gjøre flere slike øvelser i yrkesutdanningen, vil vi kunne bidra til å skape reflekterte fremtidige yrkesutøvere som forstår betydningen av spesifisert feedback. De vil samtidig ha et viktig verktøy med seg ut i yrkeslivet, til å kunne se på sine kolleger med positive briller og samtidig tørre å gi uttrykk for det de ser. I yrkeslivet vil man ha stor nytte av å mestre det å se på sine kolleger med positive briller, fordi man vil måtte jobbe sammen med mange ulike mennesker uansett personkjemi. Våre elever bekrefter i fokusgruppeintervjuene, at de har blitt bevisstgjorte og at de ønsker å ta dette med seg videre.

### **Spesifisert feedback**

En av våre intensjoner var at våre elever skulle forstå og erfare forskjellen på uspesifisert og spesifisert feedback, både når det gjaldt å gi og motta.

Våre resultater viser at elevene forstod hva som kjennetegner en god spesifisert feedback, og de benyttet aktivt spørsmålet «hvorfor» for å kunne begrunne hva de satte pris på hos feedbackmottakeren. Våre elever var gjennomgående flinke til å spesifisere feedbacken i øvelsene de gjorde. Vi ser tydelig i vårt datamateriale at relasjonen mellom avsender og mottaker, hadde stor betydning for graden av spesifisering og variasjonen i den. Relasjonen hadde også betydning for om det var personlige egenskaper eller ferdigheter som ble verdsatt. Når vi tenker nøyer over dette, så er ikke dette overraskende. Dette fordi man automatisk vil ha et større register å hente fra, når man har en nær relasjon og opplever flere sider av en person, framfor til en man kun ser i skolehverdagen. Dette bekrefter at opplæring og øvelse i å spesifisere og begrunne feedback er viktig slik vi trekker frem i kapittel 2.5.2. Dette for å evne og gjøre det, også til andre enn de som er nære og som man omgås ofte.

Vi ser at elevene i stor grad benytter seg av uspesifisert feedback til hverandre i sosiale medier, i form av hjerter og likes. Dette gjenspeiler også trenden i samfunnet.

Universitetsstipendiat Bente Kalsnes mener i en artikkel i Aftenposten at liker-knappen og Twitters retwitre-funksjon bygges opp slik at det inviterer til ros og fremsnakking (Nordli & Skogstrøm, 2014). Hun trekker videre frem at sosiale medier blir brukt til å rose og skryte av hverandre.

Vi hevder at denne formen for tilbakemelding kan være lite gjennomtenkt, og at den gir mottakeren liten eller ingen informasjon om hva avsenderen faktisk liker. Vi mener likevel at denne trenden er positiv, og at det gir mottakeren en viss følelse av å bli sett. Tilbakemelding som skal bidra til utvidet kunnskap om oss selv og til selvutvikling, bør ha en form og et innhold som mottakeren kan forholde seg til. Hvor mottakeren selv kan se hvilke sider som blir verdsatt og da ha mulighet til å dyrke disse videre (kapittel 2.5.2).

Elevene sier selv at det skal mer selvtillit til for å ta i mot uspesifisert feedback, og dette er vi enige i. Man har ingen forutsetning for å tolke innhold og dybde i en uspesifisert feedback. Man vil da være usikker på om dette var en gjennomtenkt og reflektert handling fra avsender, slik vi ser det. Dette kan også være en handling fra en som føler seg forpliktet til å gi en slik tilbakemelding, eller den kan være fra en person som ønsker «å holde seg inne» med deg eller fra noen som selv ønsker å oppnå noe.

Men hva med de som har høy selvtillit? I vår klasse hadde vi en person som gjennom skoleårene hos oss, fremsto som svært sikker på seg selv og med et høyt selvbilde og selvtillit. Vi kunne observere at vedkommende ikke lot feedbacken gjøre så stort inntrykk på seg som de andre elevene, og han ga også uttrykk for at dette ikke var så viktig for ham. Fra å ha en aktiv sentral rolle i klassen, så vi under dette arbeidet at han var mer tilbakeholden enn vi var vant til. Vi stilte oss da spørsmålet om grunnen til at eleven ikke lot seg engasjere av den feedbacken han mottok, hadde å gjøre med den høye selvtilliten. Dette reiser igjen spørsmål om mennesker med høy selvtillit ikke har så stort behov for feedback. I Øiestads bok om feedback, ser vi ikke at dette er belyst, og slik vi tolker henne har vi alle behov for verdsettelse og anerkjennelse. Vi velger å fortsatt støtte oss til dette, da vi mener dette er iboende hos oss alle, slik vi fremhever i kapittel 2.2. Selvfølelse bygges i relasjon med andre, i følge Øiestad (2009, s. 18). Var gruppesammensetningen og relasjonene i gruppa av betydning for hvordan denne eleven tok til seg den spesifiserte feedbacken han fikk? Noen av våre observasjoner kan tyde på at han ikke anerkjente sine gruppemedlemmer på samme måte



som vi observerte at de andre deltakerne gjorde. Det hadde vært interessant å intervju den omtalte personen ytterligere om dette. Han var deltaker i den gruppen som kun bestod av gutter, og vi lurer på om utfallet hadde blitt annerledes for ham, om han hadde vært med på denne øvelsen med andre gruppedeltakere.

Elevene har nå fått erfare betydningen av dybden og innholdet i spesifisert feedback. De sier de ser tydelig forskjell på spesifisert og uspesifisert feedback, og at den spesifiserte feedbacken gjør noe med dem. De oppgir at de tok den innover seg, og vi så tydelig at spesifiseringen gjorde inntrykk på dem. Dette bekrefter det vi omtaler i kapittel 2.1, om at en slik god tilbakemelding kan bygge og øke selvfølelsen, og hjelpe oss til å utvikle oss videre. God tilbakemelding kan hjelpe oss til å utvide kunnskapen om oss selv, slik at vi kan videreutvikle oss.

Elevene har også tydelig gitt uttrykk for at de har fått erfare forskjellen på det å motta spesifisert og uspesifisert feedback, og de sier at de ble positivt overrasket over effekten av å få spesifisert feedback til seg selv. Spesifisert feedback fungerer bedre enn uspesifisert feedback, da de får styrket tiltro til seg selv (kapittel 2.5.2). Vår erfaring fra å jobbe med elevene i denne alderen er at de utvikles og modnes i disse skoleårene hos oss, og det de nå har erfart vil være av betydning i deres identitetsutvikling (kapittel 2.6). Ungdom har stort behov for anerkjennelse fra andre, for egen identitetsutvikling.

### **Ærlig feedback**

Vårt helt tydelige funn i kategorien ærlighet, var at elevene oppfattet dette som en selvfølgelighet. Det fremkommer samtidig at relasjonen mellom den som gir og mottar feedback, ikke har noen betydning i forhold til ærlighet. Elevene hevder at man er ærlig uansett, når man gir feedback.

Vi mener at en spesifisert feedback fordrer en større grad av ærlighet enn den uspesifiserte. Vårt inntrykk er at den spesifiserte feedbacken elevene har produsert, er ærlig. Elevenes uspesifiserte feedbacker i hverdagen, er nødvendigvis ikke alltid preget av den samme ærligheten, slik vi ser det. Det å kommentere en fin ny jakke, eller det å like et bilde som legges ut på sosiale medier, fordrer ikke den samme ærligheten. Vi er av den oppfatning at man noen ganger gir en slik uspesifisert feedback av en følt forpliktelse, for å vise at man er

med og inkludert, eller for å bygge nettverk, uten at den nødvendigvis trenger å være av en helt ærlig gjennomtenkt karakter.

### Unngå overdrivelser

En av kategoriene for god feedback er at man skal unngå overdrivelser. Ingen av våre elever så eller mente at de hadde brukt overdrivelser i feedback de produserte. De benyttet i stor grad forsterkende ord, som beskrevet i kapittel 4.4, men mener selv at dette ikke er å anse som overdrivelser. Dette ville vi ser nærmere på. Hvorfor oppfatter vi dette som overdrivelser når elevene ikke gjør det?

Et viktig aspekt er at det er ulike måter å kommunisere på, i de ulike generasjonene. Våre elever har en annen måte å kommunisere og verdsette hverandre på, enn det tidligere generasjoner har. Elevene bruker ord som «utrolig», «super» og «veldig» foran superlativene til feedbackmottakeren. Dette tolket vi først til at det hadde med relasjoner å gjøre, at elevene ikke fant store nok ord når de skulle verdsette dem de var glad i, eller hadde en nær relasjon til. Vi ser også tydelige tegn på at dette er en del av ungdomsspråket og kulturen som råder dem i mellom. Det at de benytter slike forsterkende ord, kan også ha å gjøre med at elevene ikke har et så utviklet vokabular, når det gjelder å kunne beskrive egenskaper og ferdigheter.

Vi observerer samtidig en trend og et tegn i tiden på at godt voksne, spesielt kvinner, benytter ungdomsspråk som «fineste», «beste» og «vakreste». Dette trekkes blant annet frem i en artikkel i Aftenposten, hvor analytiker Nyhaug kommenterer nettopp dette (Johansen & Nordli, 2014). Vi ser på dette fenomenet blant elevene som overdrivelser, men må samtidig forholde oss til trenden om at språket og måten å kommunisere på er i endring. Antakelig viskes også de språklige generasjonsskillene ut på sikt, ved at generasjonene er på de samme sosiale medier og deltakelse her fordrer samme språklige tilnærming.

På den annen side, så vi i vårt materiale at noen av elevene benyttet uttrykk som; «til en viss grad», «du er vel...», «for det meste», «ganske» og «positivt ment». Vår umiddelbare oppfatning var at dette kunne være en type nedtoning av feedbacken, altså det motsatte av overdrivelser. Vi tolket at årsaken til dette kunne være ønsket om å distansere seg litt, og ufarliggjøre overleveringen. Samtidig reiser det spørsmål om dette er en måte å være ærlig på. Bidro denne nedtoningen til en ærligere feedback, sett fra elevenes side? Dette kan også

tolkes dithen at elevene som ikke hadde tett relasjon til hverandre, heller ikke ønsket å være så overveldende i sin feedback, i frykt for at den ikke skulle oppfattes som ærlig.

Vi er åpne for at dette også kan handle om den språklige tonen ungdom benytter seg i mellom. Vi synes likevel det er verdt å bemerke, at vi ikke så denne typen tilbakeholdenhet i feedbacken som elevene produserte til sine nære relasjoner, eller i feedback som ikke skulle overleveres. Det at den ikke skulle overleveres kan ha bidratt til at elevene ikke følte det nødvendig å tone ned eller begrense superlativene. Samtidig kan en overlevering til de man har nær relasjon med, oppfattes som enklere og det vil derfor heller ikke her være nødvendig å tone ned feedbacken.

## Ulikheter

Vårt datamateriale viser at elevene har forstått hvordan man verdsetter ulikheter. De har forklart oss hvordan dette gjøres, og de mener at de har mestret å ivareta dette i sine feedbacker, men at dette var den vanskeligste kategorien.

Når vi så på de produserte feedbackene kunne det for oss se ut som elevene ikke hadde klart å ivareta denne kategorien. Vi kom fram til at det er vår kunnskap om eleven som gjør at vi i utgangspunktet ikke kan se at vedkommende har verdsatt ulikheter. Vi så gjennomgående i datamaterialet, at ulikhetene ikke tydelig fremkommer i feedbackene, men de ble forklart i refleksjonsnotatene. Dette tyder på at elevene har klart å ivareta kategorien. Når det gjelder mottakerens eventuelle oppfatning av å bli verdsatt for ulikheter, må vi anta at de på bakgrunn av sin kjennskap til avsenderen, selv hadde kunnet se om dette var et ivaretatt element i feedbacken.

Vi tolket likevel vårt materiale til at elevene ikke helt forstod hensikten med å verdsette ulikheter, eller hvorfor dette er en kategori som kjennetegner god feedback. Bakgrunnen for at vi ønsket å ha dette med i feedbackopplæringen, var at elevene skulle få en forståelse av hva som kan bidra til å skape en god gruppedynamikk, hvor deltakerne har ulike egenskaper og ferdigheter, og på denne måten utfylle hverandre.

Vi mener at det å fokusere på ulikheter handler om å få fram det beste i hver enkelt, og kombinere dette til gode og komplementære lag (kapittel 2.5.4). Våre elever har erfaring med å jobbe i team i form av gruppearbeid i skolen. Vi kan se at når de selv velger gruppemedlemmer, ikke er oppmerksomme på den fordelene de kan ha av å velge medelever

som ikke har de samme egenskapene og ferdighetene som dem selv. Fordelen med å ha ulike personer i samme gruppe, vil være at de vil utfylle hverandre på ulike måter, og dermed kunne heve det faglige arbeidet. Det at elevene likevel velger personer med tilnærmet like ferdigheter og egenskaper, kan i våre øyne handle om det Øiestad påpeker, om vår søken etter aksept og frykt for å bli avvist (2009, s. 19). Vi er redde for ikke å bli likt, hvis vi ikke oppfører oss som de andre.

Vi har nå drøftet noen av våre funn i forhold til den opplæringen og gjennomføringen vi har gjort, sammen med elevene. Elevene har blitt introdusert for et verktøy som har gjort dem i stand til å kunne gi god spesifisert feedback, til medelever, kolleger eller andre de har rundt seg. De har vist god forståelse for kategoriene og for gjennomføringen, og fra vårt ståsted har vi lykkes med å gi elevene dette verktøyet. I den videre drøftingen trekker vi frem elevenes opplevelser knyttet til det å gi og motta feedback og hva det gjorde med dem.

### **Gi og motta feedback**

Først og fremst gledet det oss at elevene utelukkende så på opplevelsen av det å gi og motta feedback som positiv. De komplementerer uttalelsene om opplevelsen med at dette var meningsfylt og mer seriøst enn de hadde forventet.

Elevene har gjennomgått en bevisstgjøringsprosess rundt det å gi og motta feedback, og har samtidig måttet være aktive deltakere i dette. Det ser ut til at vi har truffet elevene med vårt forsøk på en oppfinnsom metode for styrke deres deltakelse og åpne deres horisonter slik Wenger beskriver (2004, s. 20). Vi observerte at alle våre elever deltok, uavhengig av hvilke forutsetninger og innstillinger de måtte ha i forkant og underveis i gjennomføringen.

Vi kunne gjennom fokusgruppeintervjuet og refleksjonsnotatene se at elevene selv hadde oppdaget betydningen og verdien av å gi og motta feedback. Noen av sitatene hentet fra kapittel 4; «jeg fikk lyst til å gi noe tilbake» *FI*, «dette vil komme godt med senere i livet» *3R6* og «jeg burde vært flinkere til det, da får jeg sikkert mer tilbake også» *FI*, tydet på innsikt i egen deltakelse og mottakelse, og at dette hadde gitt en motivasjon til å ta verktøyet i bruk senere. Vi ser med dette at elevene selv har blitt oppmerksomme på den synergien man kan oppnå, ved å gi spesifisert feedback.

Når vi ser tilbake på hovedøvelsen, ser vi at gruppesammensetningen kan ha vært av betydning. Vi så tydelig at gruppen som også rommet jenter, hadde et mer emosjonelt preg og

en høyere grad av alvor. I den rene guttegruppa var det mer humor, latter, fnising, uro og uttalelser om at dette var kleint. Det er flere faktorer som kan ha bidratt til disse forskjellene. Jentene kan ha vært mer modne og seriøse enn guttene, på dette alderstrinnet. Guttene synes en slik øvelse var mer unaturlig når det kun var gutter til stede, dette uttalte de selv. Kan dette ha å gjøre med at frykten for avvisning er større i en ren guttegruppe? Vi vet ikke hva som er årsaken, men registrerte denne forskjellen. Guttene som var deltakere i den blandede gruppen, hadde ikke denne typen reserverende kommentarer. Vi undrer samtidig på hvordan det hadde vært å gjennomføre dette i en ren jentegruppe. Jenter og gutter har etter vår erfaring ulike måte å kommunisere på, ved at jentene bruker større grad av emosjonelle ord og tør i større grad å bruke følelsesmessige uttrykk. Videre stiller vi oss spørsmålet om dynamikken som skapes i en blandet gruppe er det mest optimale for å legge til rette for god feedback-kultur, og vi mener at vår erfaring tilsier dette.

I et mannsdominert yrke, lurer vi da på om det vil være vanskelig å bygge opp en slik god feedback-kultur. Våre funn kan tyde på nettopp dette. Det blir derfor viktig å trekke frem at vår guttegruppe i fokusgruppeintervjuet formidlet at dette nå var ufarliggjort, og noen av våre informanter mente det ville blitt mindre vanskelig dersom de skulle gjøre dette igjen. Dette bekrefter nok en gang, at det å øve på å se positive sider hos et annet menneske, og formidle dette, er nødvendig. Slik vi ser det vil denne øvingen være en forutsetning for at deltakerne i en gruppe skal få en erfaring med å gi og motta feedback, og for at man skal kunne danne en kultur for dette. Denne kulturen mener vi det vil være mulig å få til, også i guttegrupper og i mannsdominerte yrker, men at nettopp øvelsen og bevisstgjøringen er spesielt viktig her. Det er viktig for oss at feedback som verktøy ikke blir sett på som noe som er spesielt egnet for kvinner, men som tydelig kan være til nytte i alle yrker og gruppesammensetninger. En god feedbackkultur gir en utvikling av selvfølelsen basert på anerkjennelse man får av andre. Våre informanter støtter også dette. Selvfølelse bygges i relasjon med andre (Øiestad, 2009, s. 18).

Vi ser at relasjon er av stor betydning både for produksjon, innhold og overlevering av feedback. Ved nære relasjoner viser det seg at arbeidet med spesifisert feedback blir enklere og vi ser at resultatet ofte blir fyldigere og med større dybde. Vårt datamateriale viser likevel tydelig, at alle får til arbeidet med feedback uavhengig av relasjon, og at effekten av det uansett er positiv. Vi ser at alle verdsetter den totale opplevelsen av å gi og motta feedback.

## Fellesskapsfølelsen

Det å jobbe aktivt med feedback, og få elevene til å gi hverandre god spesifisert feedback, antok vi at ville gjøre noe med relasjonen elevene i mellom. Vi undret på om dette ville gi dem en følelse av å ha delt noe spesielt, om det ville prege følelsen av tilhørighet, bidra til sterkere bånd mellom elevene og gi dem en styrket fellesskapsfølelse.

Som beskrevet i våre resultater bekrefter elevene at dette har bidratt til en økt fellesskapsfølelse. På den måten at det har blitt et tettere bånd mellom de som ga hverandre feedback, og at dette igjen førte til en økt trygghet i klassen. De uttrykte blant annet at det var godt å vite hva de andre mente om seg.

Vi definerte i kapittel 2.3 fellesskapsfølelsen til å omhandle anerkjennelse av hverandre, som igjen vil bidra til at man gjør hverandre gode. Man bygger opp et gjensidig tillitsforhold når man gir hverandre feedback. Vi er av den oppfatning at om man skal klare å gjøre hverandre gode, vil man på sikt kanskje være nødt til å også gi hverandre det som omtales som konstruktiv kritikk, eller veiledning til å gjøre ting på en annen måte. Vi betrakter dette som konstruktiv feedback. Vi hevder at de positive brillene, og en god feedback-kultur vil skape en fellesskapsfølelse og en trygghet som bygger opp et tillitsforhold som er så godt, at man da også vil være åpen for å motta denne konstruktive feedbacken. Da vil man igjen oppnå at tillitsforholdet og tryggheten bidrar til det som er viktigst av alt i et fellesskap, at man gjør hverandre gode. Vi vil presisere at en slik konstruktiv feedback, bør ivareta de samme kategoriene<sup>12</sup> som vi har beskrevet i denne oppgaven, knyttet til positiv feedback.

Elevene beskriver feedbackopplevelsen som stemningsskapende og motiverende. De trekker frem at de ville jobbet bedre om de fikk denne typen tilbakemelding i en arbeidssituasjon, og at det ville styrket forholdet mellom kollegene. Kollegenes relasjon vil da forsterkes, om man har en kultur for å gi hverandre spesifisert feedback, og kan igjen bidra til økt trivsel.

## Oppsummering

I vårt masterarbeid har vi gjennomført et arbeid som omfattet planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av det vi anser som en yrkesspesifikk læringsoppgave, for å besvare vår problemstilling. Vi ser på denne oppgaven som relevant i et organisatorisk og

---

<sup>12</sup> Positive briller vil da ha fokus på hva du kan gjøre for å bli bedre til noe. Spesifiseringen, ærligheten og det å unngå overdrivelser vil fortsatt være viktige faktorer. Ulikheter vil ikke være aktuelt ved konstruktiv feedback.

samfunnsmessig perspektiv. På denne måten har vi ivaretatt vår yrkesdidaktiske tanke i planleggingen og gjennomføringen. Vi har beskrevet undervisningsopplegget, som er utarbeidet med bakgrunn i vår yrkesdidaktiske tenkning, som har gjort elevene i stand til å gi og motta spesifisert feedback, og gjort dem bevisste på betydningen av dette. Vi har grundig presentert en metode som viste seg å være velfungerende og vellykket, for å oppnå denne bevisstgjøringen. Vi har samtidig fått god innsikt i hva dette gjør med elevene og deres fellesskapsfølelse. Vi har bestrebet oss på å fremstille dette på en ærlig og forståelig måte, som gjør at du som leser kan få innblikk i og ta del i disse opplevelsene.





## 6. Veien videre

I vårt arbeid har vi gjort oss erfaringer knyttet til et tema vi anser som viktig i yrkesopplæringen. Vi har gjort en liten, og etter vår mening, en vellykket studie av elever som har blitt introdusert for, fått opplæring i og erfaring med feedback. Vi ser at temaet trenger et større fokus og flere øvelser for å gjøre elevene trygge og i stand til å bruke dette verktøyet i yrkeslivet. Vi synes likevel at resultatene som fremkommer støtter opp om viktigheten av å jobbe med dette i yrkesutdanningen, da vi ser effekten av hva det gjør med elevene og med teamene de er en del av.

Humankapitalen er den viktigste og mest kostbare ressursen man har i en organisasjon og i samfunnet for øvrig. Derfor bør man investere i denne slik at den kan utnyttes best mulig. Vi hevder at anerkjennelse og god selvfølelse er en viktig og grunnleggende faktor for at mennesker skal yte maksimalt. Hvis det vi her har presentert kan føre til at medarbeidere opplever den anerkjennelsen og selvfølelsen de trenger for å fungere godt, prestere godt, og for å ivareta gode team på en arbeidsplass, da er det verdt å sette et større fokus på dette i yrkesopplæringen. Hvis dette kunne bli en kultur kommende arbeidstakere, medarbeidere og bedriftseiere kan ta med seg ut i yrkeslivet, vil det berike mang en arbeidsplass. For å bidra til en slik kultur, må det settes fokus på dette i yrkesopplæringen. Det å innføre dette i trygge rammer i de små klassemiljøene, vil i første rekke bidra til å danne gode klassemiljøer, og deretter danne grunnlag for overførbarhet til yrkeslivet.

Vi mener at dette kan være nyttig også for andre yrkesfaglige utdanningsprogram, hvor elevene skal ut i et yrkesfelleskap. Verktøyet elevene har blitt introdusert for vil kunne være av betydning for individ, for gruppe, for organisasjon og for samfunn. I yrket og livet for øvrig.

Vi ser i dagens samfunnsdebatt en økende aktualisering og oppblomstring av temaet, i form av artikler og diskusjoner som tar for seg framsnakking, raushet og positive omtaler. Vi har god tro på at dette fokuset fortsetter, og at vi ser starten på en kultur som omrammer positive tilbakemeldinger. Da vi i 2012 startet dette arbeidet var trenden en annen, og det var kritiske utstemninger og en konfronterende stil, i større grad enn vi ser nå, slik vi har beskrevet i vår innledning. Nå ser vi et stort fokus på uspesifisert feedback i form av hjerter, likes og heiarop, men håper at utviklingen vil gå mot en større grad av spesifisering og en innholdsrik feedback. Heidegren hevder i sin bok, at temaet om anerkjennelse i de kommende år vil

påkalle seg oppmerksomhet og at potensialet på dette området ligger i pedagogikken og i sosialt arbeid (2010, s. 139).

Om vi i fremtiden skulle forske videre på dette temaet, ser vi at det som interessant å kunne gjennomføre en forskning på feedback som en integrert del av programfagsopplæringen. Da med et mer langsiktig fokus på feedbackopplæring og øvelser gjennom hele utdanningsløpet.

Som en ytterligere aktuell problemstilling, kan man forske videre på effekten av uspesifisert feedback, slik den nå fremstår som en trend i tiden. I tillegg vil det være interessant å kunne sammenligne denne, med effekten av spesifisert feedback.

Vår studie viser at fellesskapsfølelsen ble påvirket av god spesifisert feedback, men vi fikk i liten grad vite på hvilken måte, eller hvordan dette ville gjøre seg gjeldene. Som en oppfølging til denne studien, kan det være interessant å gå dypere inn dette temaet og finne klarere svar på hvordan fokus på spesifisert feedback i et team, vil påvirke fellesskapsfølelsen.

Vi har ved hjelp av dette arbeidet bidratt med kunnskap om betydningen av feedback i undervisning og yrkesliv. Vi håper vår oppgave kan bidra til å forstå aspekter ved det yrkespedagogiske feltet bedre enn vi har gjort til nå. Det vil være nødvendig med ytterligere forskning og fokus på temaet i tiden fremover, for å forankre dette i hverdags og yrkesliv.

## Litteraturliste

- Andersen, E. S. & Schwencke, E. (2012). *Prosjektarbeid: en veiledning for studenter*. Bekkestua: NKI forl.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, T. & Walstad, P. H. B. (2011). *Om å tolke og forstå tekster* (Bind 2011 nr. 1). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Brevik, B. (2014). *LEGO & Læring: En kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO Mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Oslo.
- Buberg, L. I. & Hessevaagbakke, E. (2004). *Røde tråder i praktiske studier: et pedagogisk verktøy for sykepleierstudenter og deres veiledere*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Espedal, G. (2010). *Ros : om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective healthcare organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan*. Bergen: Fagbokforl.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grenness, C. E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner: innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: Abstrakt forl.

- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?: veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Heidegren, C.-G. (2010). *Anerkendelse: kort og godt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- HiAk. (2010). *Studieplan master i yrkespedagogikk kull 2010*. Kjeller: Høgskolen i Akershus. Hentet fra [http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_52/node\\_869/LU/node\\_1004/Studieplan-master-i-yrkespedagogikk-kull-2010](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1004/Studieplan-master-i-yrkespedagogikk-kull-2010)
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn: en håndbok i barneoppdragelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: en kvalitativ studie*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johansen, R. V. & Nordli, Ø. (2014, 15. mars). Heiagjengen. *Aftenposten*.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. [København]: Dansk psykologisk Forl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2010). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Nerheim, H. (1995). *Vitenskap og kommunikasjon: paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordli, Ø. & Skogstrøm, L. (2014, 18. mars). Forsker ikke belegg for å si at kvinner skryter mer enn menn. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Forsker-Ikke-belegg-for-a-si-at-kvinner-skryter-mer-enn-menn-7507287.html#.Uy1dIP15MRo>
- Oxford Dictionary. (Red.). (2013) (utg.).
- Psykologfellesskapet. (2013). *Angst og jubel*. Hentet april 2014 fra <http://www.angstogjubel.no/guro>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H. & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Schön, D. (2012). Refleksjon i handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse* (3. utg. utg.): Gyldendal Akademisk.
- Skog, B. (2013, 12.23.2013). Selfie i julemodus. blog på Forskning.no Hentet fra <http://www.forskning.no/blog/bersko/376860>
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveit, A., Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udir. (2006). *Læreplan i felles programfag Vg1 service og samferdsel* Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SSA1-01/Hele/Formaal/>

- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vetlesen, A. J., Blakar, R. M. & Nafstad, H. E. (2009). *Fellesskap og individualisme*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet* (B. Nake, Overs.). København: Reitzel.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ziehe, T. (2012). Normale læringsproblemer i ungdommen - på baggrund af kulturelle overbevisninger. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Øiestad, G. (2004). *Feedback*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.

## **Vedlegg:**

**Vedlegg 1:** Eksempler på spesifisert feedback benyttet i analyseenhet 1

**Vedlegg 2:** Refleksjonsnotat analyseenhet 2

**Vedlegg 3:** Refleksjonsnotat analyseenhet 3

**Vedlegg 4:** Intervjuguide analyseenhet 4

**Vedlegg 5:** Referansesystem for innsamlede data

**Vedlegg 6:** Bekreftelse fra NSD





***Kjære XXX***

*Tusen takk for dette skoleåret XXX.*

*Jeg vil huske deg som en pliktoppfyllende og særdeles høflig og flott elev. Du har utelukkende bidratt positivt i klassen, og har en evne til å komme godt overens med alle rundt deg. Du er moden og reflektert, og jeg er sikker på at du vil nå langt XXX.*

*Du er en gutt som opptrer ryddig i alle sammenhenger – og som gir et positivt inntrykk til både medelever og lærere.*

*Du har vist fremragende resultater i arbeidspraksis, og heldige er de som får deg med på laget i arbeidslivet.*

*Jeg ønsker deg lykke til med resten av utdannelsen din, skigåingen og med yrkesvalget ditt.*

*Ha en riktig god sommer.*

*Rannei*

***Kjære XXX***

*Jeg vil huske deg som en blid, pliktoppfyllende og høflig flott gutt, med god humor og glimt i øyet.*

*Du har en lun oppførsel, og en god evne til å lytte - noe som gjør det lett å trives i ditt selskap.*

*Du gjør alltid tildelte oppgaver grundig og etter beste evne, og er den perfekte mann i et serviceyrke.*

*Du er en gutt som sjelden har det travelt, og som alltid har tid til en liten prat når skoledagen er slutt, noe jeg har satt stor pris på gjennom skoleåret. Du er åpen, og lett å få god kontakt med. Dette er en god egenskap som du må ta med deg videre i livet.*

*Jeg håper du i fortsettelsen også har tid til å slå av en prat når du møter gamlelæreren din 😊*

*Jeg ønsker deg masse lykke til med neste skoleår, og en riktig god sommer*

*Rannei*



## Evaluering av øvelse nr 1, 25.2

Navn: \_\_\_\_\_

Hvem valgte du å gi feedback til:

Hvorfor valgte du denne personen:

Var det lett å ta på de positive brillene i forhold til denne personen? (ja,nei – beskriv hvordan du gikk fram for å få det til, eller hvorfor du ikke fikk det til)

### SE PÅ DIN PRODUSERTE FEEDBACK OG SE ETTER FØLGENDE:

Hvordan SPESIFISERTE du din feedback? Beskriv

På hvilken måte er feedbacken du har produsert ÆRLIG?

Har du OVERDRIVELSER i din feedback? Beskriv i så fall hvordan

Er feedbacken du har produsert, verdsetting av egenskaper som er ULIKE fra dine egne?  
Beskriv



## Refleksjonsnotat etter hovedøvelse, 5.3

Navn: \_\_\_\_\_

Reflekter over følgende – skriv så utfyllende du kan:

Hvordan var det å motta feedback fra en medelev? (Hva likte du evt hva likte du ikke)

Føler du at denne øvelsen gjør noe med fellesskapsfølelsen i klassen/gruppa? I så fall hva

Hvordan var det å produsere feedback til en medelev? (hva var lett/vanskelig)

Hvordan var det å overlevere feedbacken?

Fikk du til å bruke positive briller? (beskriv så godt du kan om dette var lett/vanskelig/og hvordan du gjorde det)

Klarte du å gi spesifisert feedback slik du har lært, og på hvilken måte?

Fokuset skulle være på *spesifisert, ærlighet, sette pris på ulikheter og ikke overdrive*. Er noe av dette lett/vanskelig? Beskriv:

Hva synes du generelt om å jobbe med dette temaet?

Hva vil du huske best etter jobbingen med dette temaet?



Intervjuspørsmål:	Oppfølgingspørsmål:
Hva synes dere om det der har vært med på?	Åpent (vi ønsker å få «top of mind-refleksjon»)
Kan dere beskrive hvordan det var å produsere feedback til en medelev?	Hadde det vært på samme måte om dere skulle produsere feedback til en kollega?
Hvordan var det å overlevere feedbacken til en medelev?	(følges opp med kommentarer notert underveis i øvelsen)
På hvilken måte påvirker feedback fellesskapsfølelsen?	Hvordan påvirker dette forholdet til den som gir deg feedback?
<b>Ledetråd: Positive briller</b> Hva legger dere i begrepet?	Hva oppnår man med å bruke positive briller?
Klarte dere å ta på positive briller når dere utarbeidet feedbacken?	På hvilken måte? Var det lett/vanskelig?
Har dere lært noe?	Hva?
<b>Ledetråd: Spesifisert</b> Hva legger dere i begrepet <b>spesifisert</b> feedback?	Hvordan klarte dere å spesifisere feedbacken? Var det lett/vanskelig?





<p><b>Ledertråd: Ærlig</b></p> <p>Hva legger du i begrepet ærlig feedback?</p> <p>Dere har også produsert feedback som ikke skulle overleveres til mottaker. </p>	<p>Klarte dere å være ærlige når dere utarbeidet feedbacken? Hvorfor/ hvorfor ikke? Lett/vanskelig?</p> <p>Er det vanskeligere å ivareta ærlighet når man skal overlevere feedbacken til en person?</p>
<p><b>Ledertråd: Uten overdrivelser</b></p> <p>Hva betyr det å overdrive?</p>	<p>Hadde dere overdrivelser i den feedbacken dere produserte?</p>
<p><b>Ledertråd: Ulikheter</b></p> <p>Hva betyr det å klare å se etter ulikheter når man gir feedback?</p>	<p>Klarte dere å sette pris på ulikheter? På hvilken måte?</p>
<p><b>Hvilke elementer var det enklest å ivareta under øvelsen?</b></p>	<p>Positive briller Spesifisert Ærlig Unngå overdrivelser Ulikheter</p>
<p><b>Hvordan var det å motta feedbacken de andre ga deg?</b></p>	<p>Klarte dere å ta det til dere? Hva gjorde dette med dere?</p> <p>Har dere blitt mer bevisst på hva positiv feedback gjør med mennesker?</p> <p>Følte dere at feedbacken dere mottok var:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spesifikk</li> <li>• ærlig</li> <li>• uten overdrivelser</li> <li>• verdsatt for at du er ulik</li> </ul> <p>Har det noen virkning i arbeidslivet at man er god på feedback?</p> <p>Hvordan tror dere bruk av feedback påvirker et kollegialt forhold i arbeidslivet?</p> <p>Hva kommer dere til å ta med dere videre og bruke i fremtiden - av det dere har vært igjennom? <i>(verdien av å gi og få feedback, elementene i feedback, positive briller)</i></p>



**Referansesystem for innsamlede data:**

<b>Øvelse nr</b>	<b>Øvelse</b>	<b>Referansesystem</b>	<b>Referansestart</b>	<b>Referanseslutt</b>
<b>1</b>	<b>Post-It, uspesifisert feedback</b>	Tall	1	157
<b>2</b>	<b>Produsert feedback</b>	Tall og bokstav	2F1	2F13
	<b>Refleksjonsnotater</b>	Tall og bokstav	2R1	2R13
<b>3</b>	<b>Produsert feedback for overlevering</b>	Tall og bokstav	3F1.1	3F11.5
	<b>Refleksjonsnotat etter å ha gitt og mottatt spesifisert feedback</b>	Tall og bokstav	3R1	3R11
<b>4</b>	<b>Fokusgruppeintervju</b>	Bokstaver og linjenummer	FI	FI



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 21  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Birger Brevik  
Fakultet for helsefag  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St.Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 22.03.2013

Vår ref:33670 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33670	<i>Feedback</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Birger Brevik</i>
<i>Student</i>	<i>Ingvild Fredrikke Borander</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingvild Fredrikke Borander, Hagebyen 12, 2055 NORDKISA