



Vurdering på Krigsskolen

*En kvalitativ studie om hvordan vurderingsform kan påvirke
læringsutbytte*

Bernt Kristian Kvarstein Norbeck
Bachelor i militære studier, ledelse og landmakt
Emne fordypning
Krigsskolen
2018

Blank med hensikt

Innhold

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Avgrensing	2
1.4	Disposisjon	3
2	Metodisk Tilnærming	4
2.1	Anvendt Metode	5
2.2	Metode- og kildekritikk	6
2.3	Min forforståelse	7
3	Perspektiver på vurdering og læring	8
3.1	Hva er vurdering?	8
3.2	Hattie og Timperley modell for tilbakemeldinger	12
3.3	Mestring og Mestringstro	15
3.4	Hvordan gjennomføres utdanning på Krigsskolen?	17
4	Formativ vurdering i høyere utdanning	20
4.1	Utfordringer med formativ vurdering	20
4.2	Tester designet for summativt bruk	21
4.3	Betydningen av tilbakemeldinger	21
4.4	Vurdering på Krigsskolen	24
5	Oppsummering	27
6	Litteraturliste	28

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

I løpet av mine tre år på krigsskolen har jeg deltatt på flere arenaer hvor vurdering har vært en sentral del. Jeg har opplevd ulike vurderingsformer, som har hatt innvirkning på min motivasjon for å prøve igjen

Vurdering er et virkemiddel som i stor grad kan legge til rette for godt læringsutbytte. Utdanningsdirektoratet sier at vurdering har stor innvirkning på en elevs motivasjon (2016, s. 1). Formativ og summativ vurdering er to vurderingsformer med forskjellig fokus. Den ene kan større grad tilrettelegge for utvikling og læring, mens den andre brukes for å måle resultat og bedømme. Disse kan igjen på hver sin måte fremme eller hemme læringsutbyttet kadettene sitter igjen med etter endt aktivitet.

Mestringstro kan på sin side øke forventningene en har til egne evner, og på den måten bidra til økt prestasjon (Bandura, 1998, s. 2). Vurdering kan påvirke en elevs mestringstro og på den måten gjøre elevene bedre skikket til å møte utfordringer.

For Krigsskolen skjer utdanningen i tråd med den militære profesjon (Krigsskolen, 2015, s. 16), og må av den grunn ta utgangspunkt i den militære konteksten. Denne konteksten kjennetegnes av fare, usikkerhet og fysiske anstrengelser, hvor vilje til å lykkes og prestere over forventninger kan avgjøre om utfallet blir suksess eller nederlag (Forsvarsstaben, 2007, s. 160)

Denne oppgaven vil fokusere på formativ vurdering, mestringstro og læringsutbytte og til slutt se på hvordan krigsskolen kan bruke det i videre vurderingsarbeid.

Oppgaven er en litteraturstudie, som baserer seg på eksisterende teori og forskning på området. Oppgaven har brukt pensumkilder og internettsøk i innhenting av kilder. Disse er blitt analysert og vurdert opp mot ulike prinsipper, og er vurdert til å være relevant.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvordan økt mestringstro kan påvirke læringsutbyttet til den enkelte kadett, og hvordan vurdering kan bidra til det. Oppgaven er ment å gi innspill i videre vurderingsarbeid på krigsskolen slik at kadetter kan få økt læringsutbytte gjennom økt mestringstro.

I krigsskolens modell for offisersutvikling (KOU) er vurdering et sentralt punkt. Krigsskolen skriver at:

«Informasjon om egne prestasjoner kan stimulere til å evaluere seg selv og egne prestasjoner. God informasjonstilgang og vurdering kan hjelpe kadettene til å forstå egen situasjon, hvordan de presterer, og bidra til å tydeliggjøre hva kadettene trenger å lære, og hvordan de kan gjøre det» (2015, s. 22).

Krigsskolen vektlegger egenrefleksjon og egenvurdering, i kombinasjon med veiledning og tilbakemeldinger fra instruktører for å sikre best mulig læring og utvikling (Krigsskolen, 2015, s. 23).

Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan kan krigsskolen øke læringsutbytte for kadettene ved hjelp av formativ vurdering?»

1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense omfanget til å omhandle eksisterende forskning på området slik at jeg kan belyse hvordan Krigsskolen kan benytte formativ vurdering for å øke læringsutbyttet. Det vil dermed si at denne studien ikke vil søke svar på hvordan vurderingen ved skolen oppleves av kadettene selv. Av den grunn er oppgaven fremgangsmåte gunstig. Det gir mulighet for dypdykk i forskning og eksisterende teori, og dermed bedre grunnlag for å belyse hvordan.

Jeg erkjenner at det er flere faktorer som påvirker motivasjon for læring enn mestringstro. Likevel vil denne oppgaven avgrense seg fra å se på andre faktorer enn mestringstro grunnet begrensninger i tid og oppgavens omfang.

1.4 Disposisjon

Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i en klassisk oppbygning med kapitler og underkapitler. Kapittel en omfatter bakgrunn, problemstilling, avgrensning og disposisjon. Kapittel to er et metodekapittel. Her blir metodevalg, kildevalg og kritikk til metoden og kildene presentert. Kapittel tre inneholder det teoretiske innholdet, hvor redegjørelse av relevant teori for oppgaven finner sted. Kapittel fire er drøfting, hvor teorien blir sett opp mot krigsskolens utdanning og problemstilling. Avslutningsvis vil kapittel 5 bestå av en konklusjon.

2 Metodisk Tilnærming

I en forskningsoppgave er metoden viktig. Dette for blant annet å sikre etterprøvbarehet og riktig tilnærming til problemstillingen. Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver at metode er å følge en bestemt vei mot et mål. Vilhelm Aubert blir sitert i flere sammenhenger i spørsmålet om hva er metode: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metode», hentet fra (Dalland, 2001, s. 71). Metode forteller oss altså hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Det å følge en bestemt metode vil gi oss gode data og belyse spørsmålet på en faglig interessant måte (Dalland, 2001, s. 71).

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser.

Temaet i denne oppgaven er vurdering, og problemstillingen omhandler formativ vurdering på Krigsskolen. Det er derfor naturlig at det blir en samfunnsvitenskapelig metode da vurdering gjøres av og for mennesker. I tillegg er informasjonen som behandles å regne som myke data. Til motsetning fra harde data, kan ikke myke data kvantifiseres ved hjelp av tall, men foreligger i form av tekst, lyd eller bilder, som er det denne oppgaven baserer seg på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 33). Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er det ikke en bestemt metode som skal følges, men det er en betegnelse på flere forskjellige metoder, og flere valg må foretas. Disse metodene ligger plassert et sted mellom de to hovedretningene kvalitativ og kvantitativ metode. Denne oppgaven vil ligge under kvalitativ metode da jeg vil få en dypere forståelse i fenomenet vurdering.

Oppgavens design er litteraturstudier, som består av å gjennomføre systematisk litteraturgjennomgang av data fra primærkilder i form av publiserte vitenskapelige artikler eller rapporter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 105). Oppgaven består av gjennomgang og analyse av eksisterende teori, for deretter å se på hvordan dette samsvarer opp mot krigsskolens utdanning.

2.1 Anvendt Metode

Utvelgelse av kildene i en teoretisk oppgave som dette er svært viktig. Det er her man finner kunnskapen oppgaven har sitt utgangspunkt i, og som problemstillingen drøftes opp mot (Dalland, 2001, s. 59). Sitatet fra Dalland om at «oppgavens troverdighet og faglighet er avhengig av at kildegrunnlaget er godt beskrevet og begrunnet» sier mye om hvor viktig kildegrunnlaget er (2001, s. 59). Det har derimot både vært et tidkrevende og vanskelig arbeid. I fagfeltet eksisterer det mange fagbøker og artikler, og utfordringen har i stor grad vært å finne den teorien som er mest relevant for min problemstilling.

I innsamlingsprosessen av kilder har pensumkilder og internettsøk blitt benyttet. Pensumkilden som ble brukt som utgangspunkt er boken *Pedagogikk av Janicke Heldal Stray og Line Wittek (2014)*. I hovedsak har jeg benyttet databasene EBSCOhost, ORIA og Google Scholar for internettsøk. De mest sentrale søkeordene som har blitt brukt er: Vurdering, Formativ Vurdering, Vurdering for Læring og Tilbakemeldinger, samt det engelske ordet til begrepet. Det har også blitt gjennomført sjekk av publiseringskanalen kildene stammer fra slik at det er mulig å kontrollere oppgavens reliabilitet. Dette har blitt gjort gjennom norsk senter for forskningsdata (Register over vitenskapelige publiseringskanaler, 2018).

I de allerede analyserte kildene ble referanselistene brukt for flere kilder, og tekster og forskere som blir referert til i flere andre kilder var spesielt interessant. Disse kildene ble dermed analysert opp mot TONE-prinsippet. TONE står for troverdighet, objektivitet, nøytralitet og egnethet (Enstad, 2015, s. 14). I praksis betyr dette at artiklene som er benyttet er vurdert opp mot faktorene i TONE.

2.2 Metode- og kildekritikk

Som forklart er det i denne studien brukt skriftlige dokumenter basert på eksisterende teori og forskning på området. En styrke med skriftlige dokumenter er at de ofte er godt gjennomarbeidet og har bedre etterprøvbarhet ved at det er mulig å finne primærkilden i referanselistene.

Den litteraturen som har blitt benyttet er hentet fra ulike forfattere med anerkjennelse i sitt fagfelt. Samtidig er artiklene fagfellevurdert og analysert med hensyn til TONE, som er med på å styrke reliabiliteten til denne studien.

I beskrivelsen av formativ vurdering er det i hovedsak benyttet *Paul Black og Dylan Wiliam – developing the theory of formative assessment (2009)*, men også artikler disse har skrevet sammen eller hver for seg. Paul Black tok doktorgrad i fysikk, men endret fagfelt og ble professor i utdanning senere. Han har utgitt flere bøker og artikler som omhandler formativ vurdering, og han har ledet og deltatt i forskningsgrupper for forskning på vurdering og læring. Dylan Wiliam har doktorgrad fra universitetet i London og hans forskning retter seg mot utvikling av lærere. Han har på lik linje som Paul Black utgitt flere publikasjoner som har fått god respons fra fagfeltet.

I redegjørelsen av tilbakemeldinger er litteraturen i hovedsak hentet fra John Hattie og Helen Timperley sin artikkel *The Power of Feedback (2007)*. John Hattie og Helen Timperley er to forskere fra New Zealand som begge har doktorgrad i utdanning.

For å redegjøre for mestringsstro er publikasjoner fra Albert Bandura brukt. En anerkjent psykolog som har utgitt flere artikler og bøker. Han refereres også til i artikkelen fra Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale, en forskningsgruppe fra universitetet i Oslo, som har skrevet forskningsrapporten *Bedre Vurdering for Læring (2009)* (Throndsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 42). Forskningsrapporten blir også benyttet i denne oppgaven.

En innvending kan være at disse kildene ikke retter seg mot den militære konteksten og farlige situasjoner, men mer mot sivile skoler og samfunn. Derimot har disse artiklene overføringsverdi til Krigsskolen ved at de tar opp aspekter som er gyldige også for utdanning ved skolen.

For å gi et perspektiv på den militære konteksten og krigsskolens utdanning har det blitt brukt litteratur som omtaler dette. Krigsskolens egne styringsdokumenter som, *Krigsskolens konsept for offisersutvikling (2015)*, *Krigsskolens konsept for utvikling og læring (2006)* og

studiehåndbøker skrevet for de ulike kullene har blitt benyttet for å gi forståelse for utdanningsmodellen krigskolen benytter. Det er videre benyttet *Forsvarets Fellesoperative Doktrine (FFOD)* og *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG)* for aspekter som omhandler Forsvaret som helhet. I tillegg har to forskningsartikler gjennomført på Krigsskolen blitt benyttet for å gi bedre empirisk grunnlag for utdanningen.

Den første er Forskning fra førsteamanuensis Leif Inge Magnussen, som sammen med førsteamanuensis Ole Christian Boe ga ut en artikkel som omhandler hvordan ulike kontekster påvirker mestringstro og læring på Krigsskolen. Denne heter *Pathei Mathos; mestringsopplevelser i ulike læringssituasjoner blant kadetter på Krigsskolen*. Denne artikkelen har samlet inn dataene gjennom systematisk observasjon, notater og fotografier tatt underveis, samt spørreskjema og intervju med kadettene.

Den andre studien som er benyttet er fra Lars Erlandsen og førsteamanuensis Thomas De Lange. Denne ser på studenten som veileder og hvordan dette påvirker en elevs læringsutbytte. Artikkelen har benyttet fokusgruppeintervju for å la informanten sitt svar blir mindre påvirket av forskeren. Artikkelen er utgitt i UNIPED og er fagfellevurdert.

Spørsmålet om oppgavens overførbarhet handler om funnene kan brukes i andre situasjoner eller om det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 233). Denne oppgaven ønsker å gi innspill Krigsskolen kan bruke i videre vurderingsarbeid.

2.3 Min forforståelse

I arbeidet med denne oppgaven var bevissthet rundt egen forforståelse helt sentral. Siden jeg studerer et fenomen på skolen jeg selv utdanner meg på. I løpet av denne perioden har jeg selv erfart de positive og negative sidene ved vurderingsmåten på Krigsskolen, og dermed blitt påvirket av tidligere opplevelser. Av den grunn har det vært sentralt for meg å være klar over dette, slik at oppgavens objektivitet opprettholdes i størst mulig grad.

Det har også vært sentralt i arbeidet med denne studien å unngå bekræftelsesfellen, slik at jeg ikke har funnet kilder for å bekrefte min subjektive oppfatning.

3 Perspektiver på vurdering og læring

I denne delen vil jeg presentere og redegjøre for teorien som ligger til grunn for å kunne svare på problemstillingen. Det blir først redegjort for formativ vurdering. Videre vil kapitlet ta for seg tilbakemeldinger, og se på sammenhenger mellom dette og formativ vurdering. Deretter vil jeg fokusere på motivasjon for læring, og mestringstro som faktor. Avslutningsvis redegjør jeg for Krigsskolen utdanning.

3.1 Hva er vurdering?

I pedagogisk sammenheng forbindes vurdering med tre hovedfunksjoner: Danne grunnlag for utvelging og sertifisering, gi elever og studenter informasjon om egen framgang og hvordan studenten kan arbeide for å lære mer, og gi lærere og utdanningsinstitusjoner informasjon om studentenes kunnskapsnivå samlet sett, og dermed nivået på utdanningen (Engelsen, 2014, s. 389).

Engelsen skriver at i tilfeller hvor hensikten er at eleven utvikler læringsstrategier og ferdigheter knyttet til problemløsning, krever det vurderingsformer som retter oppmerksomheten mot prosessuelle forhold. Eksempler på dette som Engelsen trekker fram er å vurdere hvilke læringsstrategier eleven bruker, hvordan eleven organiserer arbeidet og hvordan eleven bruker tilbakemeldingene som blir gitt (2014, s. 390).

I teorien skilles det mellom to hovedformene for vurdering. Summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering brukes om vurdering som har til hensikt å «dømme» eller måle elevene. Summativ vurdering kalles også vurdering av læring. Formativ vurdering har til hensikt å utvikle eller forme elevens læring og flere kaller dette også for vurdering for læring (Engelsen, 2014, s. 390).

3.1.1 Definisjon på formativ vurdering

Det finnes mange ulike definisjoner av formativ vurdering og vurdering for læring, men alle har flere likhetstrekk. (Engelsen, 2014, s. 394). Engelsen skriver at i hovedsak går alle ut på å betrakte vurdering som en del av og dermed en forsterkning av en læringsprosess framfor en bedømmingsprosess (2014, s. 394).

The assessment reform group (ARG), en gruppe som oppgave var å sørge for at vurderingsmetodene som ble brukt var i tråd med forskning, definerte i 2002 formativ vurdering som: «the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teacher to decide where the learners are in their learning, where they need to go, and how to get there» (Wiliam, 2011, s. 10)

Paul Black og Dylan Wiliams, to britiske professorer, definerer formativ vurdering som:

“Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.” (2009, s. 9).

Formativ vurdering blir altså ikke knyttet opp mot en bestemt prøveform eller metode (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 26), men blir brukt som et samlebegrep om vurdering som har til hensikt å bedre læringen for elevene. Denne definisjonen peker på at det som skjer i en undervisningssituasjon skal gi informasjon om elevenes læring og forståelse for faget. Denne informasjonen brukes videre til å gi tilbakemeldinger til læringsaktiviteter elevene og læreren er en del av, slik at de kan endres og forbedres. Definisjonen overlater heller ikke formativ vurdering til kun lærere, men trekker frem at eleven selv og medelevene bidrar til informasjon som kan benyttes formativ.

3.1.2 Vurdering for læring

Engelsen har valgt å bruke en definisjon av vurdering for læring for å forklare formativ og læringsorientert vurdering og bruker en definisjon fra Gordon Stobart (2008). «En bevisst prosess der man gjør vurdering om til en produktiv part i en læringsprosess – altså hvordan vurdering konstruktivt kan forme vår læring og vår identitet som deltakere» (Engelsen, 2014, s. 394).

Faglige vurderinger og tilbakemeldinger som har til hensikt å fremme elevenes læring blir omtalt som vurdering for læring – assessment for learning (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 26). Vurdering for læring er en del av formativ vurdering og en del forskere omtaler dette som tilnærmet det samme. Derimot, en rapport fra Black og kolleger omtaler disse fenomenene på en litt annen måte. Black beskriver forholdet mellom disse som at vurdering for læring er hensikten (purpose), og formativ vurdering som funksjonen (function), eller hvordan

det faktisk blir (Thronsdén, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 28). Begrepet blir definert på følgende måte:

“We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers—and by their students in assessing themselves—that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs” (Wiliam, 2011, s. 9)

3.1.3 Utvikling av begrepet formativ vurdering

For å bygge et bedre teoretisk grunnlag og en bedre forståelse for formativ vurdering utviklet Wiliam og Thompson (2007) en modell. Den var basert på Ramaprasad (1983) nøkkelprosesser for læring og undervisning (2009, s. 7), som er:

- Hvor er jeg i læringsløpet mitt?
- Hva skal jeg lære?
- Hva må gjøres for at jeg skal nå det?

Tradisjonelt sett er læreren sett på den som er ansvarlig for disse tre spørsmålene. Slik er det ikke lenger, og det er viktig å se hvem som har ansvar for hva. Læreren er ansvarlig for å skape trygge og effektive omgivelser, studenten selv er ansvarlig for å lære innenfor disse omgivelsene (Black & Wiliam, 2009, s. 7)

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Fig. 1 Aspects of formative assessment

Figur 1: Aspects of formative assessment (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

På bakgrunn av denne trekker Black og Wiliam fram fem punkter for formativ vurdering i praksis (2009, s. 7).

1. Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success
2. Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding
3. Providing feedback that moves learners forward
4. Activating students as instructional resources for one another
5. Activating students as the owners of their own learning.

Med andre ord vil dette si at læreren må dele undervisningens læringsmål og suksesskriterier. Her er det viktig at læreren ikke bare forteller om dem, men sørger for at elevene virkelig forstår hva som ligger i disse målene. Effektive klasseromdiskusjoner og andre læringsaktiviteter kan bidra til å hjelpe læreren med å avdekke hvor godt den lærende forstår lærestoffet, og kan dermed lettere gi tilbakemeldinger som hjelper eleven til å lære mer. De to siste strategiene Black og Wiliam trekker frem omhandler det at elevene selv skal aktiviseres som læringsressurser. Det er å benytte egenvurdering, være mentor for hverandre og la eleven være ansvarlig for egen læring (2009, s. 7). Som Engelsen skriver kan det å gi en tilbakemelding være like viktig som å få, fordi det krever at man tenker gjennom fagstoff og læringsmål på en annen måte enn hva man gjør det gjelder egen læring (2014, s. 397)

ARG arbeidet som tidligere nevnt med å skape forståelse for vurderingens hensikt og hvordan den påvirker utdanningen. De utga flere publikasjoner, og et gjennomgående budskap for at vurdering skal kunne fremme læring er at tre elementer må være til stede; 1. Effektiv tilbakemelding til elevene, 2. Aktiv involvering av elevene i deres læringsprosess og 3. Bevisst justering av undervisningen basert på resultater fra vurderingen (Engelsen, 2014, s. 395).

3.1.4 Forholdet mellom summativ og formativ vurdering

Formativ og summativ vurdering blir ofte sett på som to motsetninger. Opprinnelig ble disse begrepene brukt ved evaluering, hvor formativ evaluering er en prosess som skal fremme læring, mens summativ evaluering ble brukt om evaluering som ikke skulle brukes til utvikling (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 29).

Summativ vurdering blir forklart av Engelsen til å være vurdering av læring, fremfor vurdering for læring (Engelsen, 2014, s. 390). Summativ vurdering har til hensikt å avdekke hva en elev har lært, kvaliteten på det den har lært og måle resultatene opp mot en standard (Dixson &

Worrell, 2016, s. 156). I motsetning til formativ vurdering, som ofte har til hensikt å gi tilbakemelding til elev og lærer, brukes summativ vurdering til å finne ut hvor mye læring som har skjedd, og hvor mye kunnskap en student besitter (Dixson & Worrell, 2016, s. 156). Slike vurderinger gjøres ofte i forbindelse med avsluttende eksamen og arbeidskrav og ved forskjellige opptak og tester.

3.2 Hattie og Timperley modell for tilbakemeldinger

«Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Dette understøttes av Throndsen et.al ved at «det er grundig dokumentert at gode tilbakemeldinger til elevene fører til økt læringsutbytte», og at gode tilbakemeldinger krever informasjon om hva eleven mestrer, hvor eleven står sett opp mot læringsmålene, og hvordan eleven bør fortsette for å komme enda nærmere målene (Throndsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 41).

3.2.1 Definisjon og hensikt med tilbakemeldinger

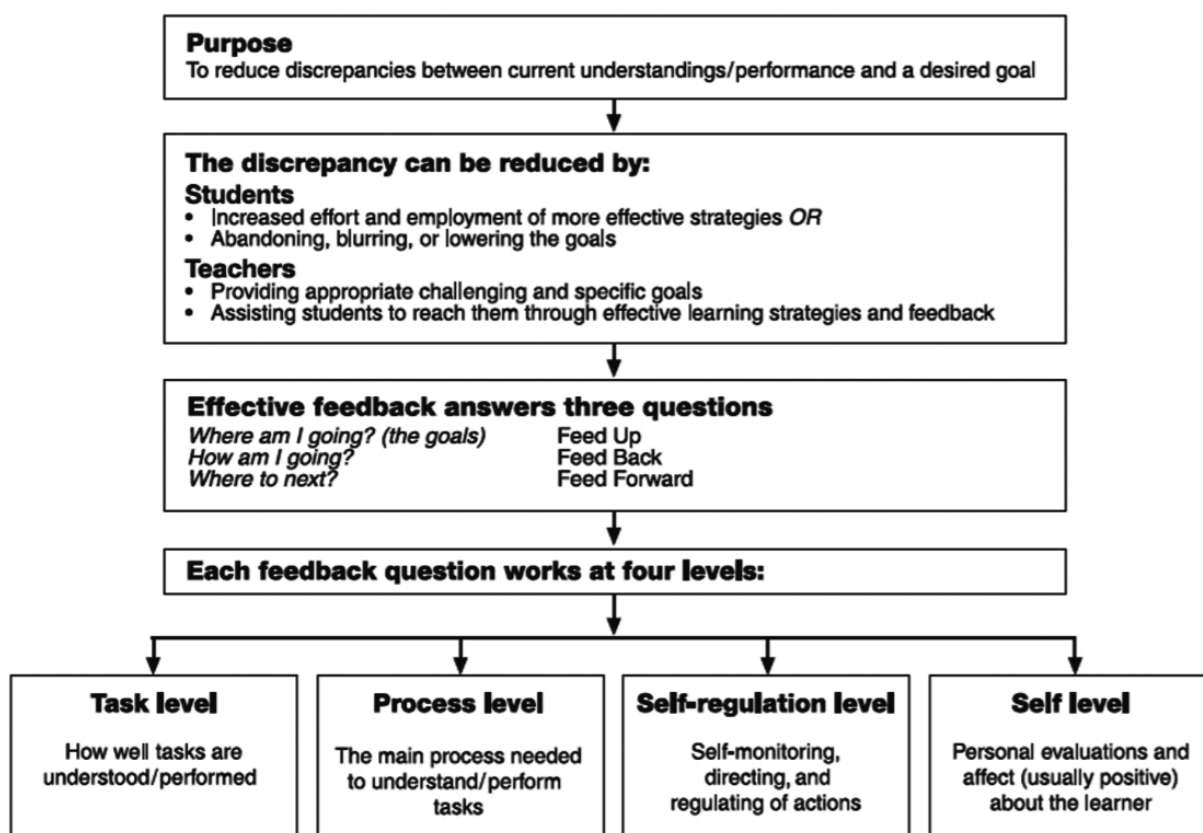
Hattie og Timperley gjennomførte i 2007 en omfattende studie om tilbakemeldinger (feedback), hvor flere viktige aspekter ble belyst. Her blir tilbakemeldinger forstått som “information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspect of one’s performance or understanding” (2007, s. 81). Tilbakemeldinger vil derfor være en «konsekvens» av opptreden/atferd.

Sadler, en australsk forsker og professor på læring og vurdering, sier hensikten med en tilbakemelding er å forstå mer om målet, forstå hvor elevens resultater er sett opp mot målet, og hvordan gapet mellom nåværende og ønsket resultat kan fylles (Sadler, 2010, s. 536). Hattie og Timperley understøtter dette og sier at tilbakemeldinger skal gi spesifikk informasjon om oppgaven, eller om læring som en prosess, og dermed kunne fylle gapet mellom hva som er forstått og hva som skal forstås (2007, s. 82). Det vil si at tilbakemeldinger skal redusere gapet mellom nåværende forståelse og målet som skal oppnås.

3.2.2 Selve modellen

Etter gjennomgangen Hattie og Timperley gjennomførte av 12 metastudier som omhandler tilbakemeldinger, fant de ut at tilbakemeldinger kan være veldig verdifullt for læring, men samtidig i svært varierende grad. Noe som igjen indikerer at noen typer tilbakemeldinger er bedre enn andre (2007, ss. 83-84).

På bakgrunn av dette utarbeidet Hattie og Timperley en modell for effektive tilbakemeldinger



Figur 2: A model of feedback to enhance learning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Modellen viser at det er flere måter å redusere gapet mellom nåværende forståelse og ønsket mål. Eleven kan øke egen innsats og motivasjon eller tilpasse målsettingene til riktig nivå. Samtidig kan læreren tilpasse utfordringene og gjøre målsettingene mer spesifikke. Videre kan læreren gi ny retning eller ny strategi som eleven kan følge, eller gi eleven mer støtte. Læreren kan være med på å skape et læringsmiljø som lærer elevene selv-regulering og å bruke tilbakemeldingene på en god måte (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Tilbakemeldingen må besvare tre viktige spørsmål for at den skal være effektiv: Hvor skal jeg? (Feed up), hvordan gjør jeg det? (Feed back?), hvordan skal jeg komme dit? (Feed forward?) (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Videre påpeker Hattie og Timperley at effekten tilbakemeldingene vil ha da disse spørsmålene er besvart avhenger av hvilket nivå tilbakemeldingen er rettet mot (2007, s. 90). De deler inn i fire nivåer: Forståelse eller gjennomføring for oppgaven, prosessen, selv-regulering og personlig (eleven som person/elev).

Tilbakemeldinger om forståelse eller gjennomføringen av oppgaven handler om å fortelle eleven hvor bra oppgaven er gjennomført. Det vil si å skille riktig og feil svar. Denne typen tilbakemelding er særlig effektiv når det er snakk om å lære en ny ferdighet

Nivå to handler om å gi tilbakemeldinger som fokuserer på prosessen som er underliggende selve oppgaven, eller forskjellige aspekter som relaterer seg til oppgaven. Eksempler på dette kan være forståelse for situasjonen og hvordan eleven forstår oppgaven. I tillegg er denne typen tilbakemeldinger rettet mot hvilke strategier eleven bruker for problemløsning og i hvilken grad eleven selv klarer å oppdage feil strategi, og dermed endre metode og øke effektiviteten. Med andre ord, tilbakemeldinger på dette nivået vil hjelpe eleven i å kunne gi tilbakemeldinger til seg selv (Hattie & Timperley, 2007, s. 93)

På det tredje nivået skal tilbakemeldingene gi informasjon selv-regulering. Selv-regulering slik det blir beskrevet av Hattie og Timperley er et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit, og tilbakemeldinger på dette nivået fokuserer på hvordan en student jobber mot et mål. I tillegg til selv-regulering, vil elevens selvtillit, mestringstro og kontroll av egne følelser bli påvirket her (2007, ss. 93-95).

Det siste nivået de tar opp er personlige tilbakemeldinger, som er informasjon om eleven har vært flink eller ikke. Slike tilbakemeldinger gir lite om oppgaven, og vil derfor være vanskelig for en elev å bruke for læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Eksempler som blir trukket fram er: «Så flink du er» og «bra jobbet», noe som ikke kan brukes til å bedre forstå oppgaven, endre strategi, eller føre til økt forpliktelse mot målet.

3.2.3 Effektive tilbakemeldinger

Effekten av disse nivåene varierer, og de argumenterer for at personlige tilbakemeldinger er de med lavest effekt for læring. Tilbakemeldinger som retter seg mot oppgaven er effektive når informasjon om oppgaven kan skape en bedre strategi eller bedre selv-regulering eller når man skal lære en ny ferdighet. Hattie og Timperley forklarer at de typene tilbakemeldinger som er

mest effektive er de som retter seg mot prosessen og mot selv-regulering, og dette spesielt i oppgaver som krever en dyp prosess eller krevende problemløsning (2007, s. 90).

McCauley, Velsor og Rudermann skriver at en tilbakemelding eller vurdering av en elev vil være veldig effektiv hvis det er et område som er viktig for eleven selv, og at eleven tror på tilbakemeldingen som blir gitt. Dette fordi eleven vil jobbe hardt for å redusere gapet ved å øke sin egen kapasitet (2010, s. 8)

Tilbakemeldinger som er rettet mot oppgaven, relatert til målsettingen eleven har satt, er mer effektivt enn tilbakemeldinger som går ut på å gi premie eller ros. Målsettinger spiller altså en viktig rolle for effektive tilbakemeldinger. Det viser seg at spesifikke mål, sammen med lav kompleksitet på oppgaven, gir høy effekt på tilbakemeldingene. I tillegg vil tilbakemeldingene være mest effektive når det er lav trussel for egen selvfølelse fordi større oppmerksomhet blir rettet mot tilbakemeldingen (Hattie & Timperley, 2007, ss. 84-85).

3.3 Mestring og Mestringstro

Thronsen et.al skriver at tilbakemeldinger kan bidra til økt motivasjon, og at motivasjon er en sentral faktor for læringsutbyttet. Videre skriver de at vil skolens vurderingsmetode og undervisning i stor grad kunne fremme eller hemme en elevs motivasjon for læring. Samtidig som vurdering kan øke motivasjonen, er vurdering også det virkemiddelet som mest effektivt kan dempe motivasjon (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 42). Det er derfor viktig for en lærer å være bevisst hvordan vurdering påvirker elevens motivasjon, slik at læringsutbyttet kan bli så stor som mulig.

3.3.1 Banduras Self-Efficacy

Self-efficacy er på norsk knyttet til begrepet mestringstro. Bandura definerer det på følgende måte: «People's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives» (1998, s. 2). Det vil si at begrepet knyttes til forventninger en har til å lykkes i spesifikke situasjoner, og at disse forventningene baserer seg på en oppfatning av egne evner opp mot en bestemt aktivitet eller oppgave (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 42).

Bandura skriver at en sterk mestringstro forbedrer prestasjoner og trivsel på flere forskjellige måter. Elever med høy grad av mestringstro vil se på krevende oppgaver som en utfordring som skal mestres, de setter seg høye mål og forplikter seg til dem på en bedre måte enn elever med

lav grad av mestringstro. Videre skriver han at nederlag ikke påvirker slike mennesker i like stor grad, fordi de klarer å opprettholde innsats selv når de opplever motgang (1998, s. 2). Det er ifølge Throndsen et.al flere studier som viser at elever som lykkes i skolesammenhenger, er preget av høye forventninger til egne evner (2009, s. 42).

Elever med lav grad av mestringstro vil derimot se på vanskelige oppgaver som en trussel. Slike oppgaver kan ofte gjøre at elever med lav mestringstro ikke klarer å opprettholde konsentrasjon og innsats, fordi stress, og tanker og følelser om nederlag og dårlige evner overstyrer fokuset mot oppgaven (Bandura, 1998, s. 2).

Bandura trekker frem fire måter som påvirker en elevs mestringstro; Erfaringsbygging, sosial observasjon, sosial overtalelse og reduksjon av stressreaksjoner (1998, ss. 2-3). Av disse, trekker Bandura frem erfaringsbygging som den mest effektive. I situasjoner hvor eleven selv opplever og erfarer mestring vil mestringstroen bli styrket. Samtidig, hvis eleven opplever nederlag og negative erfaringer, vil forventningene eleven har til egne evner svekkes (Throndsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 42).

Den andre måten som påvirker mestringstro er sosial observasjon. Bandura trekker fram at situasjoner hvor eleven opplever at andre som er lik seg selv lykkes vil styrke egne forventninger til sine evner. På samme måte kan dette være med på å svekke egen mestringstro, ved at den «signifikante andre» feiler (1998, s. 3). Den «signifikante andre» kan også være med på å styrke mestringstro gjennom sosial overtalelse. Ved å utrykke tiltro til elevens evner kan eleven overbevises til at han/hun innehar evnene som er nødvendig for oppgaven. Det må derimot påpekes at det er vanskeligere å bygge opp, enn å rive ned en persons mestringstro ved å bruke sosial overtalelse.

Den siste måten Bandura trekker frem er ved å redusere stressreaksjoner. Dette fordi vi lar vår fysiske og psykiske tilstand påvirke våre forventninger til egne evner. I tillegg til dette, skriver han at elevens humør kan påvirke mestringstro, slik at positivt humør kan fremme mestringstro. Så, ved å endre hvordan psykiske og fysiske situasjoner oppfattes av eleven kan man øke mestringstro (1998, s. 3).

3.4 Hvordan gjennomføres utdanning på Krigsskolen?

Den militære profesjonen gjør at utdanningen på Krigsskolen får et særpreg. Krigsskolen utdanner offiserer, og den militære konteksten det utdannes i er derfor sentral.

Den militære konteksten, operasjonsområde, blir av Forsvarets Fellesoperative Doktrine (FFOD) definert som krigens natur og krigens karakter, hvor krigens natur er konstant og uforanderlig, mens krigens karakter hele tiden er i endring (Forsvarsstaben, 2014, s. 17). Krigens natur består av fare, fysiske anstrengelser og usikkerhet, hvor friksjon er et samlebegrep for disse.

Krigens karakter er betegnelsen for at ingen krig er lik og at krigens natur skiftende gjennom operasjonen. Dette vil igjen bety at friksjon alltid vil være tilstede, men krigens karakter tilsier i hvor stor grad (Forsvarsstaben, 2014, s. 17). I tillegg kjennetegnes den militære kontekst blant annet av uforutsigbarhet, usikkerhet, kompleksitet og tvetydighet (Sean T. Hannah, 2010, s. 159). I den militære konteksten kan konsekvensene av ens handlinger være fatale for både deg selv og andre (Patrick J. Sweeney, 2011, s. 4). FFOD skriver at påkjennningene i strid kan være ekstreme og det å ha en vilje til å lykkes og streve mot resultater som overstiger det forventede er forskjellene mellom å lykkes og feile (Forsvarsstaben, 2007, s. 160).

3.4.1 Krigsskolens utdanningsmodell

Krigsskolens visjon er «Offiserer for fremtiden». I Dette betyr at utdanningen på Krigsskolen skal utvikle offiserer som identifiserer seg med den militære profesjon, og som er i stand til å ta sitt ansvar gjennom ekspertise forankret profesjonens verdier. (Krigsskolen, 2015, s. 6). Målet med utdanningen er ifølge Krigsskolen å utdanne reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig

Krigsskolens utdanningstilbud må derfor forholde seg til de oppgaver som tillegges profesjonen (Krigsskolen, 2005, s. 3). Krigsskolen er imidlertid opptatt av kunnskapen som læres skal videreutvikles etter utdanningen, og må av den grunn ikke bare være opptatt av innholdet, men også hvordan kadettene skal læres til å lære (2005, s. 3).

Krigsskolen beskriver selv at de skal være en viktig og aktiv part i Hærens transformasjonskommando (Krigsskolen, 2005, s. 3). Med dette mener de at kunnskapsutviklingen og formidlingen som skjer på Krigsskolen skal stå sentralt og være pådriver for utvikling, læring og nødvendig endring i Hæren. Videre beskriver Krigsskolen

utdanningen bredere enn fagene og emneplanene som ligger til grunn. Det blir beskrevet som en dannelsesreise, hvor kadettene blir dannet til å møte fremtidens utfordringer (2015, s. 6). Dette er med på å beskrive hvor omfattende utdanningen på krigsskolen er.

Krigsskolens utviklingsmodell tar utgangspunkt i erfaringslære i ulike praksisarenaer, og en vekselvirkning mellom teori og praksis. Slik de beskriver, innebærer læring at kadettene må forholde seg til nye situasjoner, nye hendelser, ny informasjon og ny kontekst. Av den grunn får de ny erfaring, og læring skjer når kadettene knytter bevissthet til erfaringene (Krigsskolen, 2015, s. 20). Kadettene blir utsatt for ulike situasjoner og utfordringer, hvor erfaringer en selv og andre gjør i disse situasjonene skal bidra til utvikling. Erfaringslære sammen med vurdering, støtte og utfordring fra medkadetter og instruktører utgjør krigsskolen utviklingsmodell (Krigsskolen, 2015, ss. 20-21).

Skolen tilbyr flere ulike arenaer for å tilegne seg ny erfaring. Fra faglig undervisning og prosjekter i klasserom, og verv i studentorganisasjonen, til praktiske lederskapsutfordringer på øvelser. Mye av utdanningen på Krigsskolen retter seg altså mot det å møte nye utfordringer. Slik utdanningen er lagt opp har oppgaver og praktiske øvelser ulik kontekst, slik at Kadettene i størst mulig grad får muligheten til å tilegne seg nye erfaringer og ny læring.

3.4.2 Forskning på læring ved Krigsskolen

I 2017 publiserte Leif Inge Magnussen og Ole Christian Boe en vitenskapelig artikkel om opplevd mestringstro i ulike læringssituasjoner på Krigsskolen; Kryssing av Hardangervidda på vinterstid og skytekurs. (Magnussen & Boe, 2017)

Hardangervidda kjennetegnes med et mestringsorientert læringsmiljø, hvor prestasjonskravet er å gjennomføre og relasjon til andre er samarbeid. Det er videre mestring i form av kroppslig arbeid, lange dager og å stå i det selv om det er tungt og kaldt (Magnussen & Boe, 2017, s. 201).

Skytekurs kjennetegnes på sin side med et målorientert læringsmiljø. Prestasjonskravet er rangering og skytetester og relasjonen til andre er konkurranse. I tillegg kjennetegnes skytekurset av finmotorikk, lite ansvar og utfordringer som å skyte på tid og treffe blink (Magnussen & Boe, 2017, s. 201).

Funnene de gjorde i denne studien var at resultater og måling i en målorientert kontekst som skytekurs ikke bidrar til økt motivasjon og prestasjon for alle, men at noen vil mestre på

bekostning av andre. De skriver at en slik vurdering kan føre til at individuell framgang blir skjult, fordi andre har like stor eller større framgang, og effekten på mestringstro for disse blir negativ (Magnussen & Boe, 2017, s. 202).

Derimot ga Hardangervidda, en mestringsorientert arena hvor måling og resultater ikke er det viktigste, men det å fullføre marsjen, stå i det og lagets samarbeid er viktigere, en positiv opplevelse av læring og mestring (Magnussen & Boe, 2017, ss. 202-203).

Som forklart tidligere ble det gitt ut en studie fra Lars Henrik Erlandsen og Thomas De Lange som rettet seg mot medstudentveiledere. Veiledning forstås som «formative tilbakemeldinger og samtaler som bidrar til refleksjon og støtte i læringsprosessen» (2017, s. 112). Utgangspunktet for studien er kadetter ved Krigsskolen, og retter søkelyset på hvordan medstudentveileder kan være et virkemiddel for å øke praktisk veilederkompetanse i profesjonsutdanning.

Det er flere positive aspekt som trekkes fram. Den første er at relasjonen mellom veileder og student oppleves som likeverdig, og tilbakemeldingen er mindre knyttet til formell bedømming. Slik vil studentene i større grad våge å være selvstendige og oppriktige i sin adferd og studentene opptrer mer naturlig (Erlandsen & Lange, 2017, s. 123). Dermed kan studentene i større grad velge hvilke tilbakemeldinger de vil benytte seg av, og på den måten gir bedre oppslutning rundt tilbakemeldingen. Den erfarne veilederen vil ha en eksperttilnærming til veilederrollen, og slik de påpeker kan dette være positivt, men er ofte et hinder for læring og utvikling. Veilederen vil fungere mer som en udiskutabel rollemodell, som påvirker hvordan studentene resonnerer og handler på. Denne likeverdigheten har likhetstrekk med formativ vurdering og tilbakemeldinger (Erlandsen & Lange, 2017, s. 123).

I tillegg trekkes det fram at tilstedeværelsen til en medstudentveileder er større enn til en ansatt veileder, noe som gjør at veilederen får større kjennskap til læringsarbeidet og gi presise og tidsriktige tilbakemeldinger (Erlandsen & Lange, 2017, s. 123).

Funn fra denne studien viser at slik veiledning kan fungere som en konstruktiv læringsstøtte, samtidig som det gir trening i å veilede i yrkesrealistiske situasjoner. Studiens Empiriske analyse antyder også at det er utfordringer med slik veiledning (Erlandsen & Lange, 2017, s. 122). Utfordringer fremkommer i form av usikkerhet, tidspress og uavklarte regler og rammer og om medstudentveilederen kan gi tilstrekkelig hjelp og støtte.

4 Formativ vurdering i høyere utdanning

I det forrige kapittelet ble den relevante teorien redegjort for. Formativ og summativ vurdering, tilbakemeldinger, motivasjon og mestringstro og Krigsskolens utdanning. I dette kapittelet vil oppgaven svare på problemstillingen «Hvordan kan krigsskolen øke læringsutbyttet for kadettene ved hjelp av formativ vurdering?» ved å drøfte fordeler og ulemper vurdering og tilbakemeldinger kan ha opp mot mestringstro og se på hvordan vurdering påvirker Krigsskolens utdanning.

4.1 utfordringer med formativ vurdering

Det ble redegjort for vurdering og mestring i teorikapittelet. Det er imidlertid ikke slik at all vurdering er god vurdering, og selv om vurdering kan fremme prestasjoner, kan det også i stor grad hemme hvis det ikke blir gjort på riktig måte. Slik vi så i teorien kan formativ vurdering bidra til å øke mestringstro og motivasjon for læring. Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG) påpeker at det kun er den lærende som kan lære (Forsvarets Skolesenter, 2006, s. 21), noe som betyr at den lærende må ha motivasjonen til det.

Det er flere utfordringer ved formativ vurdering. Black skriver at en utfordring med formativ vurdering handler om forskjellig forståelse blant lærere. Slik han beskriver har lærere ulik forståelse for prøvemåte og prøvespørsmål, og disse blir ikke delt med hverandre. Dette kan gjøre at man ikke får en kritisk diskusjon rundt vurderingsformen, og hva som faktisk blir vurdert (Black, 1999, s. 119). Det kan dermed gjøre at vurderingsformen som blir benyttet ikke er formativ og ikke fremmer utvikling, selv om instruktøren tror den gjør det. Dette kan imidlertid løses ved at kommunikasjonen mellom lærere også omfatter vurderingsform og diskusjon rundt formativ vurdering.

Black og Wiliam tar også opp en annen utfordring med formativ vurdering. Denne handler om å gjøre tilbakemeldingene gode og formative. De forklarer at lærerens forståelse av responsen de får fra en elev kan være vanskelig å tolke riktig, og dermed kan svaret som blir gitt være feil (Black & Wiliam, 2009, s. 16). En lærer må kunne lage en tilbakemelding eller respons på kort tid, og samtidig ha en forståelse for hvordan denne eleven kom fram til dette svaret. Slik de forklarer kan eleven ha en annen oppfatning av kriteriene til hva et riktig svar er enn det læreren har, og at en stor utfordring for læreren i en slik situasjon er at han eller hun må vurdere om svaret som blir gitt fremdeles kan være gyldig (Black & Wiliam, 2009, s. 16).

Samtidig kan det være vanskelig å vite hvilken effekt tilbakemelding har. Det er i ettertid enkelt å se om en tilbakemelding faktisk har hatt en formativ effekt, men vanskelig å vite effekten av den når tilbakemeldingen blir gitt. Av den grunn må læreren ha en bygd opp en forståelse for hvordan hver enkelt elev lærer best, slik at tilbakemeldingen faktisk blir brukt av mottakeren (Black & Wiliam, 2009, s. 13).

På den annen side vil dette også kunne bli en utfordring ved summativ vurdering, men i mindre grad. Selv om en slik vurderingsform blir brukt for å avdekke hvor mye læring som har funnet sted, kan det mellom lærer og elev være forskjellig oppfattelse av spørsmålet og hva kriteriene for et riktig svar er. Derimot er det ved summativ vurdering ofte en fasit, og det er mindre dialog mellom elev og lærer, som gjør at læreren i større grad kan basere svaret på egen oppfattelse av hva som er riktig.

4.2 Prøver designet for summativt bruk

Dylan Wiliam påpeker at summative vurderinger kan brukes formativt ved at resultatene blir brukt for å heve nivået på undervisningen (2011, s. 11). Et eksempel på dette er en situasjon hvor lærere møtes for å diskutere resultater fra en tidligere test. De ser at resultatene er innenfor standarden som er satt, men at studentene generelt gjør det dårligere på noen deler av prøven. Disse delene blir derfor fokusert på fremover. På denne måten har vurdering som er designet summativt også fått en formativ effekt ved at lærerne bruker denne informasjonen til å avdekke studentenes forståelse for faget, og dermed tilpasset undervisningen (Wiliam, 2011, ss. 10-11). Prøver utviklet primært for å ha en summativ effekt, kan derfor gi tilbakemeldinger som hjelper en student fremover (Black & Wiliam, 2009, s. 8). På den annen side bør prøver designet for summativ vurdering bør ses i sammenheng med mer informasjon for at det skal få en effekt, fordi slike situasjoner sjeldent gir eleven mulighet til å vise hele bredden av sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hvis det derfor ikke er en god hensikt med slik vurderingen, bør læreren stille seg selv et spørsmål: Er det nødvendig å gjennomføre en prøve, dersom det ikke er tid til å følge opp resultatene? (Utdanningsdirektoratet, 2016).

4.3 Betydningen av tilbakemeldinger

Effekten av tilbakemeldinger kan både være fremmende og hemmende for den som mottar, og måten den blir gitt på og formulert er derfor essensielt. Teorien sier at det er flere faktorer som påvirker tilbakemeldingene, og at disse må være på plass for at de skal bli bra og nyttig for

kadetten som mottar. Mest effektive tilbakemeldinger er når de fokuserer på oppgaven, prosessen eller selvregulering (Hattie & Timperley, 2007).

4.3.1 Bruken av positive og negative tilbakemeldinger

Både positive og negative tilbakemeldinger har god effekt på læring, men de må være rettet mot riktig nivå for å få best effekt, og det er spesielt i nivået om selv-regulering forskjellen mellom positive og negative tilbakemeldinger er størst (Hattie & Timperley, 2007, s. 98). En forskjell som skiller positive og negative tilbakemeldinger er hvor forpliktet eleven er til målet.

Et mål hvor forpliktelsen er «vil gjøre det» fremfor «må gjøre det», vil positive tilbakemeldinger øke motivasjonen for å gjennomføre det og eleven vil mest sannsynlig lære mer. Til motsetning vil negative tilbakemeldinger senke motivasjonen og læringsutbyttet (Hattie & Timperley, 2007, s. 99). Derimot, ved en målforpliktelse som er «må gjøre det», vil negative tilbakemeldinger være mest effektivt. Dette begrunner Hattie og Timperley ved at en trenger ekstern motivasjon for å opprettholde driven mot målet (2007, s. 99).

En viktig presisering Hattie og Timperley legger til, er at i en slik effekt ofte vil være kortvarig, og at over lengre tid kan det føre til at man utvikler atferd for å unngå oppgaver (2007, s. 99). Derimot kan negative tilbakemeldinger og høy forpliktelse til målet kan også påvirke læringsprosessen positivt. Dette ved at eleven vil legge ned mer innsats og sette høyere mål neste gang, og dermed prestere bedre enn elever som har fått positiv eller ingen tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007, s. 99). Samtidig kan positive tilbakemeldinger gjøre at eleven vil prøve igjen, ikke gir opp eller har høyere interesse for aktiviteten.

Positive og negative tilbakemeldinger vil også ha ulik effekt på elever med høy og lav mestringstro (Hattie & Timperley, 2007, s. 99). Personer med høy grad av mestringstro vil positive tilbakemeldinger signalisere talent eller evner, og vil takle negative tilbakemelding senere bedre, fordi de relaterer det til seg selv som gode til å tilegne seg læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 99). Personer med lav mestringstro vil derimot kunne oppleve vegring for nye oppgaver eller tilbakemeldinger, fordi de ikke vil at den suksessen de opplevde skal endre seg til feiling. Videre vil negative tilbakemeldinger kunne føre til redusert motivasjon og prestasjon, og eleven vil rette tilbakemeldingen mot evne framfor innsats mot den spesifikke oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, ss. 99-100).

Bruken av positive og negative tilbakemeldinger kan også ha påvirkning på en persons forventninger til egne evner ved det kan styrke en elevens mestringstro i læring. Dette ved at

tilbakemeldinger som fokuserer på det eleven kan, og gjør eleven bevisst på at de egenskapene han eller hun besitter er nok for å klare oppgaven (Throndsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 42). Samtidig som positive tilbakemeldinger kan fremme, kan negative tilbakemeldinger hemme, og læreren kan dermed styrke eller undergrave en elevs tro på egne evner.

4.3.2 Sadlers forutsetning for tilbakemelding

En forutsetning for at tilbakemeldingene skal bli verdifulle er at mottakere tar de til seg og bruker dem. På bakgrunn av denne forutsetningen skriver Sadler at tilbakemeldinger har, for mange elever, liten eller ingen effekt (Sadler, 2010, s. 535). Han argumenterer for at elever må forstå tilbakemeldingen i større grad enn det som er vanlig praksis, og at elever må identifisere hvilke aspekter ved tilbakemeldingen som må fokuseres på. Videre skriver han at uansett hvor mye motivasjon en elev har for å lære, klarer de ikke gjøre tilbakemeldingene om til noe som kan brukes for videre læring (2010, s. 537). Det er derimot en måte å gjøre at elever bruker de i større grad og dermed øke læringsutbyttet tilbakemeldingene gir. Sadler foreslår at elevene selv skal se og forstå kvaliteten av deres eget arbeid på samme måte som læreren gjør det, istedenfor å bli fortalt det av en lærer. Dette krever derimot mye og målrettet arbeid i vurdering og hvilke kriterier og kvaliteter som er verdsatt i de ulike aktivitetene (Sadler, 2010, s. 147).

På den annen side kommer til uttrykk i Krigsskolens modell for offisersutvikling (KOU) at forskning på formativ vurdering og formative tilbakemeldinger preger dokumentet, og at vurdering som fremmer læring står i fokus. Dette kan man også se gjennom studieløpet på skolen. Gapsanalysen som leveres i første semester kan ses opp mot slik Hattie og Timperley beskriver hensikten med tilbakemeldinger, hvor kadetten skal identifisere gapet mellom nåværende situasjon og ønsket situasjon (Krigsskolen, 2015, s. 18). I tillegg kan det argumenter for at Krigsskolen vektlegger de tre spørsmålene Hattie og Timperley sier må være på plass for at tilbakemeldingen skal være god. Dette kan man se gjennom emne profesjonsgrunnlaget, som er med på å danne et grunnlag for ønsket situasjon (Hvor skal jeg?). Den kontinuerlige lederutviklingen som gjøres på krigsskolen gjennom emne lederutvikling tilfører kadetten informasjon om hvordan han eller hun ligger an og til en viss grad hva kadetten må gjøre for å forbedre seg (Hvordan gjør jeg det? og hvor skal jeg?) (Krigsskolen, 2015). I tillegg er mye av utdanning på krigsskolen rettet mot å gi og motta tilbakemeldinger. Gjennom emne lederutvikling, veilederkurs og lederutviklingssamlinger lærer kadettene hvordan de skal gi og motta tilbakemeldinger, og hvordan man må jobbe videre for at de skal få god effekt. Kadettene

skal derfor være godt utdannet på å gi gode og effektive tilbakemeldinger, som igjen gjør argumentet til Sadler lite relevant på Krigsskolen.

4.4 Vurdering på Krigsskolen

På Krigsskolen er det utfordringer som skal mestres, og man skal lære og utvikles av erfaring fra disse. Av den grunn må kadettene ha og videreutvikle høy mestringstro for å fortsatt ha en forventning om å lykkes. Krigsskolens modell baserer seg på erfaringslære, og er i tråd med Bandura sin forskning om hva som gir mest effektiv forbedring av mestringstro. Det kan derfor argumenteres for at dette blir tatt hånd om på skolen. Bandura skriver også at erfaringer kan svekke mestringstro hvis utfordringene ikke er godt nok planlagt, og kadettene ikke føler suksess, men nederlag (1998, ss. 2-3). En slik bruk av erfaringslære kan dermed skape mindre motiverte kadetter, som vil få lavere læringsutbytte på skolen ved at de ikke søker like mange utfordringer eller opplever stress og misnøye i møte med utfordringer. I tillegg viser empiriske studier at erfaringslæring er læringsintensivt og komplekst. Slik undervisning har derfor utfordringer som i hovedsak treffer de faglig svake elevene ved at studentene ofte støter på usikkerhet og uklarhet (Erlandsen & Lange, 2017, s. 112). Det er derfor et behov for organisert støtte og veiledning i slike situasjoner.

Slik de ble redegjort for i teorien kan formativ vurdering kan på sin side motvirke en slik nedgående spiral. Ved å tilpasse utfordringene til den enkelte kadett, gi gode læringsmål og kriterier slik at det gis muligheter for forberedelser og ved å gi gode tilbakemeldinger som hjelper kadetten videre kan det bidra til å skape en positiv opplevelse med utfordringer, og dermed øke motivasjon og mestringstro.

4.4.1 Læring i ulike kontekster ved Krigsskolen

Slik krigsskolens utdanningsløp er lagt opp skal kadettene utfordres i flere ulike praksisarenaer gjennom sine tre år på skolen. For utdanningsmodellen erfaringslære som er nevnt tidligere er dette positivt. Kadettene får mulighet til å prøve seg i forskjellige situasjoner og erfaringsbanken blir større. På grunn av at krigens natur og krigens karakter må kadettene være fleksible og tilpasningsdyktige. Kadettene må endre seg i takt med krigen, og ulike praksisarenaer kan være med på å utvikle disse evnene.

På den annen side skaper dette en også en utfordring når det kommer til vurdering. Slik Magnussen og Boe tar opp kan ulik kontekst skape forskjeller i læringsmiljøet (Magnussen & Boe, 2017) Det kan argumenteres for at Hardangervidda kjennetegnes med mer formativ

vurdering, mens på skytekurset Magnussen og Boe studerte er det et større fokus på summativ. En utfordring som da kan tillegges krigsskolen handler om hvordan man øke mestringstro hos alle, og ikke bare noen, også i situasjoner som kjennetegnes av prestasjonsorientering.

Studien til Erlandsen og De Lange antyder at medstudentveilederen har positive erfaringer som samsvarer med viktige aspekter til formativ vurdering (2017, s. 123). De trekker fram at en større likeverdighet mellom student og veileder bidrar til at studentene våger å praktisere og utvikle eget lederskap, fremfor å underlegge seg en «riktig» utførelse som blir definert av en faglærer. På den måten vil det fremme læring i ulike kontekster og øke en students mestringstro, ved at eleven får positive erfaringer til sine evner og at tilbakemeldingene som blir gitt ikke er basert på en forutinntatthet om hva som er bra eller riktig. Dermed kan slik veiledning bidra til å øke læringsutbytte ved ulike kontekster.

Det er derimot ikke alltid en slik måte egner seg. Kadetten må identifisere seg med egen profesjon, og dette skjer best gjennom kontakt med erfarne rollemodeller, som kan demonstrere ekspertperspektiver (Erlandsen & Lange, 2017, s. 124). Det er derfor fordelaktig med en balanse mellom de ulike formene for veiledning.

4.4.2 Krigsskolens behov for summativ vurdering

Et annet særpreg med Krigsskolen er at man blir beordret til våpenvalg og stilling etter endt utdanning. I løpet av 4. semester blir våpenvalget gjennomført og kadettene får sin våpentilhørighet. Dette er et valg som blir gjort på bakgrunn av hva kadettene ønsker, hvilke behov Hæren har, tidligere erfaring, karakterer fra eksamen og skikkethet som militær leder. Hver enkelt setter opp en prioriteringsliste, og ut ifra kriteriene listet ovenfor blir valget gjort. Dette er preget av konkurranse, da valget blant annet avgjøres på bakgrunn av vurderinger som er blitt gjort av den enkelte kadett. Kadetten med best resultat på eksamen og SML, samt tidligere erfaring og eget ønske får sitt førstevalg. Disse går foran andre som har valgt det samme, men med dårligere resultat. Et slikt valg er avhengig av summativ vurdering, slik at det er mulig å skille kadettene fra hverandre, og se hvem som fortjener å få hvilket våpen. I tillegg er Krigsskolen en høyskole som, i likhet med andre skoler, må opprettholde karakterer og vurdering av læring.

Dette betyr at summativ vurdering fremdeles må gjennomføres i forbindelse med eksamener og arbeidskrav, samt opptak som gjøres til skolen. Slik vurdering har til hensikt å måle hva eleven har lært, slik at det kan brukes til videre skolegang eller arbeidsliv og brukes slik det er tiltenkt.

Derimot, prøver og andre aktiviteter hvor kadettene blir målt opp mot hverandre kan ha lavere effekt på mestringstro og læringsutbytte for mange av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). På den annen side kan gode resultater ved slik vurdering føre til økt læringsutbytte. Dette gjelder ikke alle, og elever som ikke presterer blant de beste kan føle misnøye og mistriivsel, og dermed få lavere mestringstro. For Krigsskolen og Forsvaret sin del vil det være en fordel at alle kadettene fullfører utdanningen med så høyt læringsutbytte som mulig fordi alle som fullfører krigsskolen er sikret videre jobb i Forsvaret.

5 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har jeg vært å gi innspill til hvordan Krigsskolen kan fortsette videre vurderingsarbeid ved skolen. Problemstillingen for oppgaven er: «hvordan kan Krigsskolen øke læringsutbytte til kadettene ved hjelp av formativ vurdering?»

Resultatet etter studien tyder på at formativ vurdering av kadettene kan øke læringsutbytte ved skolen. Dette skjer gjennom økt mestringstro og motivasjon for å lære.

Ved at motivasjon og mestringstro går opp, vil kadettene møte utfordringer med større tro på seg selv, og sannsynligheten for økt prestasjon går opp. Dette kan skape bedre læring i krigsskolens pedagogiske perspektiv «erfaringslære». Økt mestringstro kan også skape en større vilje til å møte nye utfordringer, slik at den enkelte kadett i større grad viser interesse til aktiviteter som gjennomføres. For Krigsskolens mange og ulike praksisarenaer er derfor høy mestringstro essensielt.

Det er derimot noen forutsetninger for at vurdering skal øke læringsutbyttet. Det må være større åpenhet og kommunikasjon rundt vurdering, slik at instruktørene forstår hva en slik vurdering innebærer og unødvendige vurderinger blir tatt bort. Det må hele tiden søkes etter informasjon om grad av forståelse, slik at undervisning og aktiviteter tilpasses riktig nivå. Det må planlegges hvordan tilbakemeldinger skal gis, slik at den treffer riktig og om den er positiv eller negativ. I tillegg må instruktørene i større grad lære seg å kjenne kadettene, slik at de får en forståelse for hvorfor svaret som ble gitt var slik.

Formativ vurdering kan derfor øke læringsutbytte blant kadettene. For at det skal fungere viser studien at lærere og instruktører bør ha bedre fokus mot utvikling og gjennomføre bedre planlegging.

6 Litteraturliste

- Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. *Encyclopedia of human behavior*.
- Black, P. (1999). Assessment, Learning Theories and Testing Systems. I P. Murphy, *Learner, Learning & Assessment* (ss. 118-134). London: Paul Chapman Publishin Ltd.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009, Januar 23). Developing the theory on formative assessment . *Educational assessment, Evaluation and Accountability*, ss. 5-31.
- Dalland, O. (2001). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dixson, D., & Worrell, F. (2016). Formative and Summative Assesment in the Classroom. *Theory Into Practice*, ss. 55: 153-159.
- Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som Pedagogisk Redskap. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 389-400). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Enstad, K. (2015). Hvordan skrive en god tekst. Oslo: Krigsskolen.
- Erlandsen, L. H., & Lange, T. D. (2017). Studenten som veileder - erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning. *UNIPED*, 40(2), ss. 109-128. doi:10.1826
- Forsvarets Skolesenter. (2006). *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn*. Oslo: Forsvarets Skolesenter.
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets Fellesoperative Doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsstaben. (2014). *Forsvarets Fellesoperative Doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige Metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. (77:1), ss. 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Krigsskolen. (2005). *Konsept for Læring og Utvikling ved Krigsskolen*. Oslo: Krigsskolen.
- Krigsskolen. (2015). *Konsept for Offisersutvikling*. Oslo: Krigsskolen.
- Krigsskolen. (2015). *Studiehåndbok*. Oslo: Krigsskolen.
- Magnussen, L. I., & Boe, O. C. (2017). Pathei Mathos; Mestringsopplevelser i ulike læringssituasjoner blant kadetter ved Krigsskolen. *UNIPED*, 40(3), ss. 192-206. doi:10.18261
- McCauley, C. D., Velsor, E. V., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our View of Leadership Development. *The Center for Creative Leadership*.

- Patrick J. Sweeney, M. D. (2011). *Leadership in dangerous situations*. Annapolis, Maryland: Naval Institute Press.
- Register over vitenskapelige publiseringskanaler. (2018). Hentet fra <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/Forside>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond Feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ss. 535-550.
doi:10.1080/02602930903541015
- Sean T. Hannah, D. J. (2010). Advancing a Research Agenda for Leadership in Dangerous Contexts. *Military Psychology*.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 08). Følg med på læringen underveis. Hentet 03 31, 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/folg-med-pa-laringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 02). Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile. Norge. Hentet 03 31, 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Vurderingspraksis - vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, ss. 3-14.