

Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen

Liv Ingrid Aske Håberg og Siv Måseidvåg Gamlem

Studien analyserer kva som kjenneteiknar tilbakemelding frå personale til barn på femårsklubb i to barnehagar. Datamaterialet består av intervju med tilsette (n = 7) og observasjonar (n = 23) frå femårsklubbar. Resultat frå studien syner at barn får mykje tilbakemelding. Dette er ulike typar av tilbakemelding. Tilbakemeldingar inneheld mykje ros og mindre informasjon om arbeidet og oppgåva. Barna får til dels mykje ros retta mot innsats og individet, medan det er lite tilbakemelding om det faglege arbeidet. Studien peikar på utfordringar og dilemma for barn si læring basert på innhaldet i tilbakemeldingar.

Nøkkelord: Tilbakemelding, læring, sjølvregulering, ros, barnehage, femårsklubb

Liv Ingrid Aske
Håberg
Avdeling for hu-
manistiske fag og
lærerutdanning
Høgskulen i Volda
lih@hivolda.no

Siv Måseidvåg
Gamlem
Avdeling for hu-
manistiske fag og
lærerutdanning
Høgskulen i Volda
sivmg@hivolda.no

Introduksjon

Tilbakemeldingar kan støtte læring, utvikling og føre til betre prestasjonar, men tilbakemelding kan også hemme læring (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Mykje av dagens forskning på tilbakemelding har vore retta inn mot skulen, medan det er gjort mindre forskning om innhaldet i tilbakemeldingar for barn si læring og utvikling i barnehagen. I denne artikkelen blir tilbakemelding definert som informasjon gitt eller søkt etter når det gjeld kvalitetsaspekt av barnet sin prestasjon (t.d. utsegn, oppgaveløysing, respons) med det formålet å peike på ei retning for vidare aktivitet, arbeid, auka forståing og læring. Denne definisjonen er basert på forskning av Gamlem (2014) og Hattie og Timperley (2007).

Det er ei utfordring at tilbakemelding kan vere både læringsfremjande og læringshemmande for barn si læring og utvikling (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Dersom ei tilbakemelding skal reknast som god, er det ein føresetnad at ho faktisk fører til læring og utvikling (Gamlem, 2014).

Forskarar seier at tilbakemeldingar berre vil hjelpe individ til å lære betre dersom tankeprosessen deira blir endra (Perrenoud, 1998). Barn må vere aktive i sin eigen læringsprosess. Dei må få informasjon som kan utvide forståinga deira, få kjennskap til kva som kan føre til betre prestasjonar, og få kunnskap som kan styrke den vidare læringa deira (Black & William, 1998; Gamlem, 2014, 2015a).

Læring som aktivitet er i teksten plassert i ein sosiokulturell tradisjon (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978). Forsking retta inn mot læringsprosessar og kognitiv utvikling har gjennom dei siste 20–30 åra endra vinkling gjennom framveksten av sosiokulturell læringsteori (Mercer & Littleton, 2007). Oppkommet til denne teoretiske retninga ligg i forkinga til den russiske psykologen Vygotsky (1962, 1978), og blir gjerne omtala som eit kulturhistorisk perspektiv. Forsking ut frå sosiokulturell læringsteori er ikkje eit sameina felt, men dei som arbeider innanfor paradigmet, behandlar kommunikasjon, kognisjon og læring som prosessar skapt av kultur, der kunnskap vert delt og forståing vert skapt i fellesskap (Mercer & Littleton, 2007).

Denne artikkelen vil belyse kva som kjenneteiknar tilbakemelding frå personale til barn på femårsklubb i barnehagen. Femårsklubb er retta mot barn som har siste året sitt i barnehagen før skulestart. Denne type aktivitet er vaksenleia, og barna er organisert i gruppe. Tid og stad er førehandsbestemt, det er eit innhald som skal formidlast, og aktiviteten føreset at personalet er til stades og leier aktiviteten (Håberg, 2015). Femårsklubb blir gjennomført 1–5 timar kvar veke i 99 prosent av norske barnehagar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Aktiviteten kan ein sjå som ei vidareføring av tradisjonen med egne aktivitetar for barna før skulestart. Denne tradisjonen går tilbake til tida då seksåringar var eldste kullet i barnehagen (Haug, 2013). Barnehageleva (Kunnskapsdepartementet, 2005) og rammeplanar (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017) gir ingen sentrale føringar for at femårsklubb skal finne stad, eller at det skal vere eit spesifikt innhald retta mot femåringar i barnehagen med tanke på komande skulestart.

Forsking på femårsklubb har tidlegare hovudsakleg undersøkt organisering, innhald og implementering av rammeplanen gjennom kvantitative studiar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Eksisterande forskning viser at fagområda «Kommunikasjon, språk og tekst» og «Tal, rom og form» blir mest vektlagt både på femårsklubb og i det generelle barnehagetilbodet (Brenna-utvalet, 2010; Riksrevisjonen, 2009; Østrem et al., 2009). Det er behov for studiar som kan undersøke andre aspekt ved femårsklubb, mellom anna ser tilbakemeldingspraksis ut til å ikkje ha vore studert tidlegare.

Vi treng meir kunnskap om tilbakemeldingar i barnehagen og kva som kan vere utgangspunkt for tilbakemeldingane. Det er såleis relevant å undersøke nærare innhaldet i tilbakemeldingar til barn i barnehagen, nærare bestemt kva tilbakemeldingar personalet gir til barn på femårsklubb. Ein læringsarena der barn blir støtta av personalet for å auke forståing, kunnskap og ferdigheiter,

speglar eit sosiokulturelt og eit kunnskapssentrert perspektiv på læringsmiljøet (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Vygotsky, 1978). I ei slik ramme blir også barna aktivt involverte i vurderingshandlingane og aktive deltakarar i eiga læring.

I denne studien søker vi kunnskap om *kva som kjenneteiknar tilbakemelding på femårsklubbb*. Studien vil ha ei kvalitativ tilnærming, der tilbakemeldingspraksis i to barnehagar blir analysert.

Teoretisk referanseramme

Eit sosiokulturelt læringssyn framhevar personalet som den kompetente og signifikante andre i høve interaksjon, læring og utvikling hos barna (Gjems, 2008; Vygotsky, 1978; Wells, 2007). Dette synet kjem også til uttrykk i fleire metastudier om barnehagen (Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012) der kvalitet blir knytt til personalet sine kvalifikasjonar. Aukrust og Rydland (2009) finn at barnehagar med høg kvalitet er kjenneteikna av godt samspel mellom barn og personale, der muligheit for kognitivt stimulerande leik er til stades. Det er brei semje om at personalet sine initiativ, tilrettelegging og tilbakemelding har stor verdi for å stimulere viktige utviklingsområde hos barna (Askew & Lodge, 2000; Aukrust & Rydland, 2009; Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Buckingham, Beaman & Wheldall, 2014; Gamlem, 2015a). Tilbakemeldingar som informerer, fører tanken framover, oppmuntrar og utfordrar, er eit utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringssyn (Copple & Bredekamp, 2006; Mercer & Littleton, 2007) og er samanfallande med teoriar om læringsstøttande tilbakemelding (Askew & Lodge, 2000; Gamlem, 2015a).

Tilbakemelding

Omgrepet tilbakemelding kan forståast på ulike måtar av aktørar og dermed tilsløre den tilbakemeldingspraksisen som er på den enkelte læringsarena, til dømes i barnehagen eller på skulen (Gamlem, 2015a, 2015b). Styrken i tilbakemelding ligg i den tosidige tilnærminga som set fokus på både kognitive faktorar og motivasjonsfaktorar på same tid. Tilbakemeldingar som støtte for læringsarbeid gir informasjon som barn treng for å vite kvar dei er i læringsprosessen, og kva dei må gjere vidare – ein kognitiv faktor. Når barn opplever at dei forstår kva dei skal gjere, og kvifor, er det slik at dei fleste utviklar ei kjensle av at dei har kontroll over si eiga læring – ein motivasjonsfaktor (Boekaerts & Corno, 2005).

Ulike tilbakemeldingsnivå

Forskning har peika på at tilbakemelding som blir gitt med utgangspunkt i å støt- te læring og utvikling, inneheld fire nivå: eit oppgåvenivå, eit prosessnivå, eit sjølvregulerande nivå og eit personnivå (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemelding på *oppgåvenivå* handlar om kor godt ei oppgåve er utført, til dømes kva som er «rett» eller «feil» svar, og eventuelt manglar ved oppgåva eller prestasjonen. Hattie og Timperley (2007) seier at ei tilbakemelding ut frå oppgåvenivået vil ha størst påverknad for læring når den kan bidra til å gjere barn bevisste på feiltolking og manglar, og når informasjonen kan peike på ei retning for vidare arbeid. Eit dilemma er at mykje tilbakemelding ut frå oppgåvenivået kan oppmuntre barn til å fokusere på resultat, som til dømes å bli ferdig med ei oppgåve, og ikkje på strategiar og prosessar for å meistre oppgåva.

Tilbakemelding på *prosessnivå* handlar om informasjon om prosessar og strategiar som er føresetnader for vidare læring og for å gjennomføre ei oppgåve (Hattie & Timperley, 2007). Dette er handlingar som er relaterte til oppgåva, og som overfører læring frå ei oppgåve til ei anna. Døme på dette kan vere bruk av strategiar for å finne informasjon i bøker og på internett, sortering og samarbeid. Intensjon med tilbakemelding ut frå eit prosessnivå er å gi barn ei forståing av eiga handling og læring, slik at dei kan kome i gang, justere og gjennomføre eit arbeid. Dette kan også vere relatert til barn sine strategiar for feil- og hjelpesø- king – kva gjer ein når noko ikkje ser ut til å fungere?

Tilbakemeldingar på *sjølvreguleringsnivå* handlar om korleis barn kontrollerer, overvakar og regulerer tanke- og læringsprosessar mot gitte arbeidsoppgåver eller mål (Butler & Winnie, 1995; Hattie & Timperley, 2007; McClelland et al., 2007). Det å få informasjon om alternative måtar å gjere noko på, eller å spørje om råd eller hint heller enn «det spesifikke svaret», fører til ei tilbakemelding på sjølvreguleringsnivået. Det vil vere viktig at ein får barn til å forstå verdien av å søke hjelp og tilbakemelding, noko som er sentralt for regulering av eiga læring og eige prestasjonsnivå (Andrade, 2010; Gamlem, 2015a). Andrade (2010) viser til at barn kan lære prinsipp for god sjølvregulering gjennom instruksjon og tilbakemeldingar frå signifikante personar, som til dømes barnehagepersonale.

Tilbakemelding på *personnivå* inneheld informasjon som er retta mot in- dividet (Hattie & Timperley, 2007). Døme på dette kan vere: «Så flink du er!» Denne type tilbakemelding er funne å vere minst støttande for læring ut frå dei fire tilbakemeldingsnivåa (Hattie & Timperley, 2007). Personretta ros rettar merksemda vekk frå oppgåva og over mot individet og vil såleis ha mindre på- verknad på læring enn ros som er retta mot oppgåva, innsatsen, engasjementet, sjølvreguleringa eller prosessane (Dweck, 2008).

Typar av tilbakemelding

For å gi gode tilbakemeldingar vil det vere sentralt at personalet har kjennskap til ei rekke ulike typar av tilbakemelding som kan nyttast ut frå barnet sine kunnskarar, ferdigheiter og forståing (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Timperley, 2007). Vidare blir det sentralt at personalet er fleksible og tilpassar tilbakemeldingar etter dei behova barna har i møte med oppgåver. Copple og Bredekamp (2006) nemner ei rekkje tilbakemeldingstypar som vert nytta. Dette kan vere tilbakemelding som å *oppfordre*. Ein vil då nytte kommentarar eller verbale handlingar som foreslår endringar, eller som fremjar utholdenhet og innsats hos barna («Det var ikkje lett, men eg trur du kan få det til. Kanskje kan du gjere slik? [instruerer]»), heller enn å gi tilbakemelding som generell ros («Godt jobba!»).

Forskning framhevar også verdien av *konkrete tilbakemeldingar* (Copple & Bredekamp, 2006; Gamlem, 2014). Det kan vere sentralt å tilby spesifikk heller enn generell tilbakemelding på barnet sine prestasjonar og bruk av strategiar. Eit døme på ei spesifikk tilbakemelding kan vere: «Det er ein A, Åse, ikkje ein Å. Det liknar på ein A, men bokstaven Å har ein runding over, ser du?», medan ei generell tilbakemelding kan vere: «Bokstaven din er feil.»

Modellering er ei anna type av tilbakemelding. Gjennom modellering synleggjer ein til dømes eit løysingsforslag, ein ferdigheit eller ein ønskeleg måte å oppføre seg på (kviskre når du vil at barna skal senke si eiga stemme). Ein kan også modellere muligheit om samarbeid og problemløysning ved å seie: «Dokke begge ønsker å bruke datamaskina, så la oss finne ut korleis de kan bruke den saman.»

Tilbakemelding kan også bli gitt gjennom å *oppretthalde eller legge til ei utfordring*. Dette kan vere å generere eit problem eller å bygge ut kompleksiteten i ei oppgåve, slik at oppgåva kan bygge vidare på kva barn allereie har meistra (når eit barn meistrer å telle opp til fem element, begynner ein å engasjere barnet i å telle til åtte).

Ein lede-tråd eller eit hint er også ei form for tilbakemelding. Eit hint vil implisitt peike mot til dømes eit svar eller ein måte å løyse ei oppgåva på. Det å *gi informasjon* basert på ein prestasjon er også ei form for tilbakemelding. Ein kan då gi barn direkte fakta når ein ser dei manglar kunnskap, erfaring eller forståing («Fuglar lagar reir for at små fugleungar skal få bu der»).

Verbale merkelappar (t.d. «Dette er ein trekant») kan også vere nyttig tilbakemelding som kan fremje forståing, språk og ferdigheit. Tilbakemeldingar som å *gi retningar*, eller spesifikke instruksjonar for barn si handling eller återferd («Flytt musa til dette ikonet og klikk på den»), vil også vere til nytte for å justere eller gi nye retningar for eit arbeid eller ei handling.

Tilbakemeldingar kan altså innehalde ulike dimensjonar for å fremje læring og utvikling (Copple & Bredekamp, 2006). Dette er også noko av argumentet til Hattie og Timperley (2007) om at effektiv tilbakemelding vil ha ulikt innhald, men baserer seg på dei tre spørsmåla innanfor dei ulike tilbakemeldingsnivåa:

- Kva skal barnet lære?
- Kva meistarar barnet no?
- Korleis skal barnet kome vidare i læring og utvikling?

Metode

Studien tek utgangspunkt i ei kvalitativ tilnærming, og er basert på ei reanalyse av datagrunnlaget i eit doktorgradsarbeid som omhandlar didaktisk arbeid i barnehagen (Håberg, 2015).

Det er nytta individuelle semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkman, 2015) og observasjon (Fangen, 2010) av personalet på femårsklubb i to barnehagar. Styrken ved å bruke både intervju og observasjon er at ein får tak i både formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Lindensjö & Lundgren, 2000). Formålet med denne studien er å undersøke tilbakemeldingar frå personalet til barn på femårsklubb i ein naturleg kontekst. Barna er ikkje informantar, og det tydelege fokuset på personalet i designen av studien understrekar det ansvaret personalet har i barns læringsprosessar i barnehagen.

Utval

Informantane og datamaterialet er henta frå to barnehagar, her kalla *barnehage 1* og *barnehage 2*. Informantar er assistentar og barnehagelærarar som alle er involvert i leing og gjennomføring av femårsklubb. I den følgjande teksten blir det ikkje skilt mellom yrkesgruppene. Dette er eit mykje brukt metodologisk val i barnehageforskning (Olsen, 2007; Håberg, 2015).

Barnehagane som er med i utvalet, var villige til å delta i forskingsprosjektet utan at spesielle særtrekk eller kvalitetar ved femårsklubben var kjende på førehand. Utvalet er såleis pragmatisk, men samtidig også strategisk fordi det var ein føresetnad at barnehagane gjennomfører femårsklubb regelmessig (Befring, 2015; Hammersley & Atkinson, 1996). Barnehage 1 er ein kommunal barnehage med ei avdeling med 24 barn i alderen 2–5 år, der ni barn går på femårsklubb. Barnehagen har seks tilsette, fire av desse er informantar. Barnehage 2 er ein privat barnehage med tre avdelingar og 60 barn frå 1 til 5 år, der ti barn går på femårsklubb. Denne barnehagen har 13 tilsette, tre av dei er informantar. Alle informantane bortsett frå ein har arbeidd i barnehage i ti år eller meir.

Datamateriale

Datainnsamlinga fann stad i barnehage 1 og 2 over eit halvt år. Datainnsamlinga starta med individuelle semistrukturerte intervju med tilsette ($n = 7$) som leia

femårsklubb. Så vart det gjennomført ikkje deltakande observasjon ($n = 23$) på femårsklubb (Fangen, 2010). Leiaren for aktiviteten var tilkopla ein lydopptakar, slik at alt som vart sagt, vart registrert for vidare transkribering og analyse. Observatøren sat saman med barna og personalet, men tok ikkje del i oppgåver eller annan aktivitet. Notat av aktiviteten vart skrive ned fortløpande av observatør, og eit meir utførleg notat vart skrive etter kvar observasjonsøkt. Førsteforfattaren av denne artikkelen gjennomførte alle observasjonane i dei to barnehagane.

I dei to barnehagane vart 92 % av alle femårsklubbar som fann stad frå august til desember, observerte ($n = 23$ observasjonar; 11 timar 16 minutt). I barnehage 1 vart det observert 11 femårsklubbar, der tre barn og ein tilsett var deltakarar kvar gong. I barnehage 2 vart det observert 12 femårsklubbar, der ti barn og to tilsette var til stades kvar gong. Ei oversikt over utval og datamateriale er vist i tabell 1.

Tabell 1 Utval, forskingsmetode og datamateriale

	Femårsklubb barnehage 1	Femårsklubb barnehage 2
Informantar	4 vaksne	3 vaksne
Intervju	$n = 4$, ($M = 29$ minutt)	$n = 3$, ($M = 35$ minutt)
Observasjon (lydopptak)	$N = 11$ (337 minutt)	$N = 12$ (339 minutt)

Det å skulle studere små barn set særlege krav til etiske retningslinjer (Lindgren & Sparrman, 2003; NESH, 2016). Forsking om barn og deira liv og levekår er verdifullt og viktig, men barn og unge treng beskyttelse som deltakarar i forskning (Alver, 2001). Såleis må metode og innhald i forskinga vere tilpassa barn sin alder og individuelle situasjon. Dette er tatt omsyn til i studien ved at barn ikkje er nytta direkte som informantar eller er observerte gjennom filmopptak. Førsette til barna på femårsklubbane fekk informasjon om studien.

Analyseprosess

Det essensielle i analysen av datamaterialet er å få kunnskap om kva tilbakemelding personalet gir til barna. Intervju og observasjonar er transkriberte ordrett (Befring, 2015). Intervjudata er nytta som utgangspunkt for å få meir kunnskap og forståing om informantane sine tankar om formålet med femårsklubb, medan observasjonsdata gir ei beskriving av tilbakemeldingspraksisar.

Ei temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013) er nytta i analyser av intervjudata med personalet, medan observasjonsdata er analysert ut frå ei deduktiv analytisk tilnærming, forankra i teori og tidlegare forskning (Alvesson & Sköldberg, 1994) om tilbakemelding. Analyser av observasjonsdata er

gjennomført ved å systematisere datamaterialet i matriser basert på ein analysemodell der dei fire tilbakemeldingsnivåa (Hattie & Timperley, 2007) danner fire hovudkategoriar, medan typane av tilbakemelding (Copple & Bredekamp, 2006) blir utgangspunkt for variablar innanfor dei fire kategoriane (sjå tabell 2).

Tabell 2 Analysemodell – tilbakemelding på femårsklubb

TILBAKEMELDING FOR LÆRING			
Oppgåvenivå	Prosessnivå	Sjølvregeringsnivå	Personnivå
Oppmoding	Oppmoding	Oppmoding	Oppmoding
Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding	Konkret tilbakemelding
Modellering	Modellering	Modellering	Modellering
Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring	Oppretthalde; legge til ei utfordring
Hint	Hint	Hint	Hint
Gi informasjon	Gi informasjon	Gi informasjon	Gi informasjon
Verbale merkelappar	Verbale merkelappar	Verbale merkelappar	Verbale merkelappar
Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon	Gi retning; spesifikk instruksjon

Utfordringar i analysearbeidet var å plassere dei ulike tilbakemeldingane frå personalet innanfor dei «rette» tilbakemeldingsnivåa og typane av tilbakemelding. Det vart først gjennomført separate kodesett av begge forskarane i studien, og vidare ein reliabilitetsjekk der ein samanlikna kodinga (Befring, 2015). Den eine av forskarane har svært høg kompetanse på temaet tilbakemelding (Gamlem, 2014), noko som styrka studiens reliabilitet når det gjeld kodeprosessen (Befring, 2015).

Resultat

Femårsklubb i begge barnehagane vart gjennomført som ein aktivitet der barna sit ved eit bord og utfører ulike oppgåver. Hovudaktiviteten i barnehage 1 var arbeid ut frå boka *1, 2, 3 – leik med mengd, rom og form* (Solem, 2007). Dette er ei bok i førebunde matematikk for barn i barnehagealder. Ved oppstart av femårsklubb i barnehage 1 i august var temaet *sortering*, og seinare på hausten vart omgrep og gjenkjenning av *former* som rektangel, sirkel og trekant introdusert. Barnehage 2 hadde formingsoppgåver som innhaldet på femårsklubb. Aktiviteten bestod hovudsakleg av teikning og fargeleggingsoppgåver. Barn som ønskte å skrive eige namn på teikningane sine, fekk i tillegg hjelp til dette.

Formål med femårsklubb

Personalet si forståing av femårsklubb er med på å bestemme tilbakemeldingspraksis (Gamlem, 2015a, 2015b). I studien av personalet sine tilbakemeldingar ønskte vi såleis å få kjennskap til deira forståing av formålet med femårsklubb.

Gjennom intervju uttrykte informantane at femårsklubb er ein positiv aktivitet for femåringar fordi barna får lære å lytte, vente på tur og øve på å konsentrere seg. Det blir framheva at eit formål er at barnehagen legg eit grunnlag for at barna kan få utvikle eit godt sjølvbilete og tileigne seg sosial kompetanse:

Barna må lære å oppføre seg, lære å ta omsyn til kvarandre, høyre på beskjedar. Eg synest det er minst like viktig som det faglege. Dei er jo små då. Sjølv sagt, å lære å skrive namnet sitt er svært. Eg synest kanskje det sosiale er minst like viktig (barnehage 2).

Når det gjeld fagleg læring, understreka dei fleste informantane at fagleg innhald i form av til dømes skriftspråkstimulering *kan* finne stad på femårsklubb. Formålet med å ha begynnande matematikkopplæring i barnehage 1 er forklart som at «barna må tenke sjølve. Ein kan ikkje seie at noko er meir rett enn andre ting» og «det viktigaste er å få dei [barna] i gang og tankeprosessen rundt det [matematikk]» (barnehage 1).

I barnehage 2 grunngir ikkje informantane val av *innhaldet* på femårsklubb, men framhevar at ein intensjon er at barna skal bli betre kjende sidan dei kjem frå to avdelingar.

Tilbakemelding på femårsklubb

Observasjonsdata viser at barna får mange og ulike typar av tilbakemelding. Tilbakemelding som «oppmoding», «konkret tilbakemelding», «gi informasjon», «modellering», «hint», «legge til ei utfordring», «verbale merkelappar» og

«spesifikk instruksjon» blir nytta. Tilbakemeldingane er stort sett forankra i eit oppgåve- og personnivå. Dei ulike typane av tilbakemelding vert også integrerte i den same meldinga. Vidare viser vi til ulike tilbakemeldingar som vert gitt til barna på femårsklubb i dei to barnehagane.

Tilbakemelding som oppmoding er gitt til barna både før og under oppgåveløysing. Barna skal mellom anna teikne ein edderkopp og får tilbakemeldinga: «No kan du teikne edderkoppen akkurat slik som du vil at den skal sjå ut» (barnehage 2). Denne tilbakemeldinga oppmodar, men personalet viser ikkje konkret korleis barna skal løyse oppgåva, eller teiknar saman med dei. Tvert imot stiller leiaren spørsmål, overlét til barn korleis teikneoppgåva skal løysast, og gir i tillegg barna personretta ros: «Eg synest de er flinke å teikne, eg» (barnehage 2). Når barna spør om leiaren kan hjelpe å skrive namnet til barnet på teikninga, får dei tilbakemeldingar som: «Nei, namnet ditt må du skrive sjølv. Eg og du som har same bokstav, veit du. Få sjå kor flink du er» (barnehage 2). Oppmoding blir også nytta for å motivere barna til å halde fram med å jobbe med oppgåver: «Trenng du ei lita pause? Det er ikkje så lenge til vi er ferdige. Du er veldig flink og tålmodig» (barnehage 1). Personretta ros blir gitt uavhengig av innsats og prestasjon, og alle får ros for å prøve å teikne eller løyse oppgåver i matematikkboka.

Konkret tilbakemelding er til dels fråverande. Barna får lite tilbakemelding som gir spesifikk informasjon om oppgåva eller strategiar for å løyse oppgåva. Når barna gjer openberre feil som å teikne mange strekar som ikkje har samanheng med ei oppgåve, seier personalet: «Viss de skriv feil, så kan de viske» (barnehage 1). Det blir gitt få konkrete korrigeringar. Barna får ofte høyre at dei er «flinke». Som døme seier leiaren etter at barna har arbeidd med matematikkboka: «Det er flott det de har gjort. De er flinke å jobbe» (barnehage 1). Konkret fagleg tilbakemelding under og etter oppgåveløysing manglar. Tilbakemeldinga er prega av ros for innsats og for «å vere flinke barn».

Modellering vert nytta. I materialet ser vi også ei endring i personalet sine tilbakemeldingar som modellering i løpet av observasjonsperioden. Når barna tidleg på hausten spør om personalet kan vise korleis eit arbeid skal gjerast, får dei tilbakemeldingar som: «Nei, *du* kan» (barnehage 2) og «Du er jo så flink å teikne sjølv, du» (barnehage 2). I oppstarten på hausten blir det sagt at barna skal skrive namnet sitt «slik du synest det ser ut» (barnehage 1), men i løpet av halvåret begynner personalet å lage lappar der barnet sitt namn er skrive med store bokstavar. Særskilde kjenneteikn ved bokstavane blir også etter kvart kommenterte, som til dømes bokstaven J: «Sjå her, hugsar du, fiskekroken?» (barnehage 2).

I *tilbakemelding for å oppretthalde og legge til ei utfordring* blir spørjeordet «kvifor» i stor grad nytta (barnehage 1). Til dømes når barn gir svar på spørsmål om kva dei ser på eit bilete, seier leiaren av femårsklubb: «Kvifor trur du det?» (barnehage 1). Vidare finn vi at når barna arbeider med sorteringsoppgåver, seier

personalet: «Kvifor vil du ha heisekrana opp i bilkassa? Kvifor blir det ikkje riktig å ha den opp i klossekassa?» (barnehage 1). Studien viser også at tilbakemeldingar som gir utfordringar ut frå oppgåve- eller prosessnivå, blir ikkje mykje gitt. Dersom nokre av barna blir ferdige med teikne- eller matematikkoppgåver før andre, får dei informasjon om at dei må vente. Det blir ikkje gitt nye oppgåver som ytterlegare utfordrar desse barna, og typiske tilbakemeldingar er: «Då er du ferdig, skal du fargelegge litt til?» (barnehage 2).

Hint som tilbakemelding i læringsøktar blir også nytta på femårsklubb. Eit døme på hint finn vi når barna teiknar seg sjølve og treng hjelp med teikninga (barnehage 2): «Hugsar dokke at i stad såg de augebryn og augevippar og sånne ting i spegelen?» Barna hadde då sett seg sjølve i spegelen samstundes som leiaren for femårsklubb peika på ulike kroppsdelar og spurde kva dei heiter: «Kva har vi her?» (peikar på håret), «Kva heiter desse håra som er på augene?» (peikar på augevippene). Men sjølv om vi finn nokre døme på hint, så er hovudinstrykket at det i liten grad er nytta.

Tilbakemelding som informasjon i form av direkte fakta (faktaopplysningar) i arbeid med oppgåver er lite framme. Som døme fekk barna i oppgåve å teikne ei krokodille (barnehage 1), men i staden for å gi opplysningar, spesifikk tilbakemelding eller modellere begynner leiaren å stille spørsmål om oppgåva: «Veit du noko om ei krokodille? Kva ei krokodille har?» Og litt seinare: «Har den auge? Har de sett at krokodilla har auge opp på hovudet? Når den ligg ned i vatnet så ser vi berre augene. Plutselig så jafsar den fram, biter og fangar eit dyr.» Leiaren held fram: «Eg trur du greier det. Kva slags kropp har krokodilla? Sei det først, før du teiknar den. Er den liten eller har den stor kropp?»

Det blir brukt lite tid på å forklare arbeidsoppgåver, omgrep, eller det barna skal utføre av oppgåver både før og under aktivitet. I introduksjon til ein aktivitet knytt til sortering blir *verbale merkelappar* i instruksjon og tilbakemelding nytta. Leiaren legg ulike dyr utover bordet og seier: «Her er nokre dyr, ein hest, ein katt, ei ku, ein ulv og ein kalv. Korleis vil de sortere desse dyra?» (barnehage 1). På førehand har leiaren sagt at det går an å sortere etter form og farge. Etter fleire forslag frå barna endar leiaren opp med å kome med eit nytt forslag: «Dyra kan sorterast i *ville dyr og husdyr*.» Desse omgrepa fungerer då som nye verbale merkelappar som barna skal bruke vidare utan at omgrepa vart nærare forklart.

Tilbakemelding som å gi ei retning blir i varierende grad gitt til barna. I arbeid med teikning og matematikk får barna tilbakemeldingar som: «Du kan teikne sånn som du ønsker det» (barnehage 2) og «Det kan vere fleire måtar å sortere på» (barnehage 1). Fråværet av tilbakemeldingar som gir retning om korleis oppgåver kan løysast fagleg, står i kontrast til mengda av tilbakemeldingar gitt om barna si *åttferd*. Barna får ofte tilbakemelding om at dei må sitte stille, høyre etter og utføre arbeidsoppgåver. Når barna blir urolege, får dei tilbakemeldingar som «Hysj, hysj, i dag har vi femårsklubb» (barnehage 1) og «Eg har ikkje spurd enno, så då må de vente med å rekke opp handa til eg har spurd» (barnehage 1).

Oppsummering av tilbakemeldingspraksis

Studien avdekkjer at barn får mykje tilbakemelding av personalet på femårsklubb. Kjenneteikn ved tilbakemeldingar er at dei inneheld til dels mykje personretta ros og mindre informasjon om oppgåva og prosessar. Barna får lite fagleg støtte i det arbeidet som skal gjerast. Dilemmaa ligg såleis i innhaldet i tilbakemeldingane.

Drøfting

Ros for arbeid og åtferd

Tilbakemeldingane i denne studien inneheld mykje ros. Dette er personretta ros og ros for innsats. I intervju framhevar informantane at det sentrale på femårsklubb er å lære sosiale ferdigheiter og å legge grunnlag for at barna får utvikle eit godt sjølvbilete. Såleis ser tilbakemeldingar ut til å verte gitt som motiverande personleg støtte (Askew & Lodge, 2000).

Det er mogleg at bruk av ros som tilbakemelding kan vere inspirert av eit ønske om å gi barn eit godt sjølvbilete. Men individfokuserert ros retta mot barnet treng ikkje virke på denne måten, då forskning (m.a. Dweck, 2008) viser at personretta ros kan flytte merksemda vekk frå oppgåva til eigenskapar ved barnet. Kombinert med få eller ingen tilbakemeldingar på oppgave-, prosess-, og sjølvreguleringsnivå blir bruk av personretta ros ekstra uheldig for barnet dersom det opplever å ikkje meistre dei oppgåvene det får. Då vil barn kunne oppleve at det er dei sjølve det er noko gale med, og dei forstår kan hende ikkje at det er strategien til å løyse oppgåva som er problemet. Såleis kan det vere sentralt at ros vert retta mot innsats og oppgaver, som til dømes når barna sorterar, heller enn individet (Dweck, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

Ulike typar av oppgave- og prosessretta tilbakemelding

Hattie og Timperley (2007) og Sadler (2010) viser til at tilbakemelding som berre tek utgangspunkt i eitt oppgavenivå, kan føre til at barn fokuserer på delar av arbeidet, «det rette svaret», og ikkje på strategiar for å meistre eller gjennomføre oppgåva. Barn løyser ei oppgave slik dei trur ho skal vere, og det kan føre til at dei får ei oppleving av at det dei gjer, vert feil, eller ikkje meistrar arbeidet dersom tilbakemeldingar som korrigerer, supplerer informasjon og støtter, er fråverande. I studien ser vi at barna får tilbakemelding på person- og oppgavenivå, men vi stiller oss undrande til at konkret (spesifikk) tilbakemelding og modellering i så liten grad blir nytta som tilbakemelding. Desse typane av tilbakemelding kan vise retning i eit arbeid både i høve til oppgåva og strategiar for å arbeide med oppgåva (Pramling, 1996). Til dømes modellerer ikkje personalet korleis oppgaver kan løysast i matematikkboka. Det ser ut som personalet i staden for modellering verbaliserer objekt i oppgåvene, eller stiller opne spørsmål om

oppgåvene som barna skal arbeide med. Dette kan føre til at det vert uklart kva barnet skal gjere, og kva som er målet med oppgåva. Når barnet ikkje forstår kva det skal gjere, vil det heller ikkje forstå kvifor det får den tilbakemeldinga det får. Opplevinga for eit barn kan då vere at tilbakemeldingane er basert på personalet sine oppfatningar om barnet. Dette oppfattast som dilemma da barnet si mangel på forståing om oppgåva kan gi det eit inntrykk av at kritisk tilbakemelding er meir personleg enn substansiell. Har ein kjennskap og forståing om oppgåva, vil derimot kritisk tilbakemelding virke konstruktiv og legitim (Gamlem, 2015, 2015a). Eit dilemma er også at det å sette ord på objektet og skildre eigenskapar ved det ikkje treng å gi informasjon om korleis ein til dømes skal teikne objektet (jf. teikning av krokodille).

I litteratur som gjeld barnehagebarn si læring, blir det vist til at dialogar mellom personale og barn har ei viktig rolle i å forme kva barn lærer. Det er gjennom dialog at personalet kan gi støtte til læring og utvida forståing om oppgåva og prosessar, og dette blir også framheva av ulike forskarar (Mercer & Litteton, 2007; Gjems, 2008). I mange aktivitetar vil det òg vere behov for å vise praktisk kva barna skal gjere, i tillegg til å sette ord på kva ei oppgåve inneheld, og korleis ho kan løysast. Pramling (1996, s. 568) hevdar at «In learning, both an act and a content aspect are emphasized». Samtale med barna for å vite kva dei no forstår, og så bygge kunnskap og ferdigheiter ut frå deira forståing vert sentralt (Bransford et al., 2000; Gamlem, 2015). Datamaterialet viser at personalet stiller spørsmål gjennom mellom anna hint og nyttar tilbakemeldingstypen *å legge til ei utfordring* gjennom kvifor-spørsmål til barna. Informantane i studien grunnir at dei gjer dette for at barna skal lære å tenke sjølv, men kombinert med liten støtte på oppgåve- og prosessnivå gjennom til dømes modellering kan det vere rom for å stille eit kritisk spørsmål om i kva grad dette gir tilstrekkeleg støtte til læringsprosessar hos barna.

Å be om hjelp – ein strategi for læring

I studien ser vi at nokre av barna spør personalet om hjelp, men at tilbakemeldingane dei får, manglar innhald som kan gi ei retning på oppgåva eller prosessen; dei får tilbakemeldingar som «kva trur du» og «å prøve sjølv». Tilbakemeldingar og instruksjon som kan styrke barn si sjølvregulering, er basert på både oppgåve- og prosessnivået (Hattie & Timperley, 2007), men blir i liten grad nytta på femårsklubb i dei analyserte observasjonane.

Vygotsky (1978) framheva den aktive rolla til læraren til å velje emne og retning for barn basert på deira spørsmål og førespurnader, for så å gå vidare med å gi rettleiing som engasjerer ut frå dei stilte spørsmåla. I denne studien ser vi at personalet i liten grad gir spesifikk tilbakemelding som kan gi ei retning for arbeidet eller svar på barna sine spørsmål. Dette gjeld både teikne- og matematikkoppgåver, som då barna skulle teikne ein edderkopp eller sortere

ville dyr og husdyr. Vi forstår det slik at fråvær av tilbakemeldingar når eit barn søker hjelp eller støtte, er uheldig fordi barnet då går glipp av å regulere si eiga forståing og læring. Det er også slik at det å spørje om hjelp er ein sentral strategi for å utvikle sjølvregulering, fordi det kan gi informasjon om ei vidare retning for arbeidet (Gamlem, 2015a; Tharp & Gallimore, 1988; Zimmerman, 1998). Dersom barn opplever at dei ikkje får hjelp eller svar når dei spør etter dette, kan dei etter kvart slutte å spørje om hjelp. Dei kan begynne å tru at det er dei som personar det er noko gale med, og såleis miste tru på eigne evner og motivasjon til læringsaktivitet og involvering (Dweck, 2008).

Tilbakemelding for disiplinering

Når informantane omtaler kva som er viktig at barna lærer før skulestart, blir sosial kompetanse framheva. Det er uklart kva informantane legg i omgrepet, men studien viser at åtferdsregulering finn stad gjennom tilbakemeldingar som til dømes *konkret tilbakemelding*, *gi ei retning* og *modellering*. Barna får høyre at dei skal sitte stille, rekke opp handa og vente på tur. Det blir også forventa at alle barna skal utføre alle oppgåvene personalet har planlagt for femårsklubb. Dette kan tilsvare ei form for disiplinering av femåringar med vekt på å lære typiske trekk ved skulekonteksten. Tidlegare forskning peikar på tilsvarende funn og spør om formålet med skuleførebuande tiltak i barnehagen primært handlar om disiplinering og i mindre grad om fagleg læring (Olsen, 2007; Haug, 2013). Funn frå studien om typar og nivå på tilbakemeldingar kan støtte eit slikt syn. Barna får liten fagleg støtte, og i langt større grad tilbakemeldingar om åtferd og personretta ros.

Det er mogleg omgrepet sjølvregulering kan gi assosiasjonar til at barn skal bli regulerte gjennom disiplinering. Men omgrepet sjølvregulering viser til barns evne til å vere merksame på eigen læringsprosess som å be om hjelp og tilbakemelding når dei treng det (Andrade, 2010; Gamlem, 2015a). Den nyaste stortingsmeldinga for barnehagefeltet, *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 59), definerer sjølvregulering som barns evne til å styre tankar, kjensler og åtferd. Eit dilemma kan såleis ligge i forståinga av intensjonen med femårsklubb, noko som igjen kan gi ei retning for personalet sitt innhald i tilbakemeldingane til barna.

Tilbakemelding kan hemme og fremje læring

Studien synleggjer at tilbakemeldingar på femårsklubb hovudsakleg relaterer seg til oppgåve- og personnivå, og i liten grad til prosess- og sjølvreguleringsnivå. Dette kan tyde på eit behov for auka kunnskap i barnehagar om korleis ulike tilbakemeldingar kan påverke barna si læring og utvikling. Fråvær av tilbake-

meldingstypar på prosess- og sjølvreguleringsnivå som gir støtte til læring, er eit dilemma med omsyn til moglegheit for sosial utjamning. Ifølgje barnehagens samfunnsmandat skal personalet legge til rette for at alle barn får utvikle grunnleggjande sosiale, språklege og kognitive ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2011, 2017; Meld. St. 19, (2015–2016)). Det blir forventa at barnehagen arbeider for og bidreg til sosial utjamning. Meir enn 90 % av barn i alderen 1–5 år går i barnehage, og den er dermed blitt ein arena ikkje berre for pedagogisk verksemd, men også for allmenndannande og førebyggjande tilbod i barnepopulasjonen (Haug, 2013; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

For barn frå familiar med lav sosioøkonomisk status kan barnehagar som styrker barnas læringsprosessar, ha stor verdi (Buckingham et al., 2014). Buckingham et al. viser til at personale som nyttar «rich vocabulary, sophisticated sentences, thought-provoking questions and positive tone» (s. 437) vil vere sentralt for barn si læring og utvikling. Samanhengen mellom barn sitt vokabular og seinare leseferdigheiter er godt dokumentert (Aukrust & Rydland, 2009). Den sterke vektlegginga av språkbruk hos personalet er relevant i barns læring, men vår studie viser at ein slik rik språkbruk ser ut til å mangle og heller ikkje er tilstrekkeleg. Det er også nødvendig å nytte eit spekter av tilbakemeldingstypar (Copple & Bredekamp, 2007), utføre handlingar til dømes gjennom modellering, og å vere bevisst på å gi tilbakemeldingar på alle dei fire nivåa: oppgåve, prosess, sjølvregulering og person (Hattie & Timperley, 2007). Manglar desse tilbakemeldingane, kan det slå ekstra uheldig ut for barn frå familiar med lav sosioøkonomisk status.

Barnehagen skal gi eit tilpassa tilbod til alle barn, også dei som er særleg evnerike (Kunnskapsdepartementet 2011, 2017; Idsøe & Skogen, 2011). I den samanhengen er innhald og progresjon sentralt. Tilbakemeldingar i denne studien er mellom anna prega av at dei barna som enkelt løyste oppgåvene, eller som tidleg vart ferdige med oppgåvene, skulle gjere meir av dei same teikne- og matematikkoppgåvene til alle var ferdige. Progresjon ser ut til å vere fråverande innanfor dei kontekstane denne studien har studert, og det er eit tankekor med utgangspunkt i den nye rammeplanen for barnehagen. I denne planen er progresjon løfta fram i eit eige underkapittel, og det blir peika på at personalet både skal utvide barnas interessefelt og introdusere nye opplevingar og erfaringar for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Såleis meiner vi at kvaliteten i tilbakemeldingar til barna er heilt sentralt i dette arbeidet.

Oppsummering

Studiens truverd og gyldigheit

I ein kvalitativ studie er reliabilitet eller truverde i stor grad avhengig av om forskingsprosessen er gjennomført på ein tillitvekkande måte (Befring, 2015; Thagaard, 2013). Studiens truverde er styrka ved at informantane i etterkant

av intervjuua fekk eit samandrag for gjennomlesing og med invitasjon til å gi kommentar. Ingen hadde andre merknadar enn at dette var i samsvar med deira meiningar. Vidare er studiens truverd også styrka ved at både intervju og observasjon er nytta (Hammersley & Atkinson, 1996) for å studere personalet sine tilbakemeldingar til barn. Med utgangspunkt i studien sin reliabilitet vart koding av tilbakemelding først gjennomført individuelt av begge forskarane, for så å samanlikne og drøfte eventuelle variasjonar i koding.

Vi vil også påpeike at studien har eit lite utval, noko som gjer at resultatane ikkje kan tolkast som å vere allmenngyldige for tilbakemelding til barn på femårsklubb. Resultatane si gyldigheit må forståast ut frå dei kontekstane der studien er gjennomført. Utvalet på to barnehagar med 23 observasjonar av femårsklubb (92 % av gjennomførte femårsklubbar i dei to barnehagane) dannar likevel eit bilete av kva tilbakemeldingar barn får som støtte for deira læring og utvikling.

Resultat og vidare forskning

Denne studien løftar fram aspekt ved femårsklubb som til no ikkje har vore kjent: kva typar tilbakemeldingar som blir gitt på femårsklubb, og innhaldet i desse. Med si kvalitative tilnærming og utval på to barnehagar og sju informantar gir studien eit lite innblikk i tilbakemeldingspraksis. Det er såleis behov for vidare studiar som også undersøker tilbakemeldingar i andre kontekstar ved bruk av kvantitativ tilnærming, for å få eit større og meir heilskapleg bilete av kva typar tilbakemeldingar som blir gitt barn på femårsklubb.

Referanseliste

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. I H. Andrade & G. Cizek (red.), *Handbook of formative assessment* (s. 90–105). New York: Routledge.
- Aukrust, G.V. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178–187.
- Alver, B.G. (2001). Forskingsetiske retningslinjer i studiet av børnekultur. I U. Palmenfelt & T.K. Marker (red.), *At forske i en bevægelig verden. Refleksivitet i børnekulturforskningen*. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (s. 13–29). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. I S. Askew (red.), *Feedback for learning* (s. 1–17). London: Routledge.

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2015). *Barn som lever i fattigdom: Regjeringens strategi (2015–2017)*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barn-som-lever-i-fattigdom/id2410107/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørnstad, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Rapport. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brenna-utvalet (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforbedrende aktiviteter i barnehager. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Buckingham, J., Beaman, R. & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428–446. DOI: 10.1080/00131911.2013.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. DOI: 10.3102/00346543065003245.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2006). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Children 3 to 6*. Washington, DC: NAEYC.
- Den nasjonale forskningsetiske komité [NESH] (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dweck, C.S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomstrinnet*. (Doktorgradsavhandling), Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Gamlem, S.M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Gamlem, S.M. (2015b). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and belief. *Teacher Development*, 19(4), 461–482. DOI:10.1080/13664530.2015.1060254.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364–375.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I P. Moss (red.), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship* (s. 112–129). Abingdon: Routledge.
- Håberg, L.I.A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen: Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. (Doktorgradsavhandling), Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Håberg, L.I.A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen: Ansvar og arbeidsdeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver*. Henta frå http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.), Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, A.L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiske aspekter på förskolans arbete med dokumentasjon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 58–69.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., McDonald Connor, C., Farris, C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.947.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge.

- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger: Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85–102. DOI: 10.1080/0969595980050105.
- Pramling, I. (1996). Understanding and Empowering the Child as a Learner. I Olson, D.R. & Torrance, N. (red.), *The Handbook of Education and Human development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (s. 565–592). Oxford: Blackwell Publishers.
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument nr. 3:13 (2008–2009)). Oslo: Riksrevisjonen.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015.
- Solem, H. (2007). *1, 2, 3 – lek med mengd, rom og form*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 14(3), 160–177.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA rapport 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Feedback for learning in 5-year-olds' club in kindergarten

The study analyzes what characterizes feedback given from staff to children in 5-year-olds' clubs. The data consists of interviews with employees (n = 7) and observations (n = 23) of 5-year-olds' club. Results show that children receive much feedback. These are different types of feedback. The feedback given to children primarily consist of praise, and less about the assignments. Children receive less feedback related to the assignments, whereas they often receive praise for efforts and self. The study points to dilemmas for children's learning based on the content in the feedback they receive.

Keywords: Feedback, learning, self-regulation, praise, kindergarten, 5-year-olds' club