

Formativ vurdering, den heilage gral?

Ei undersøking av korleis seks norsklærarar i vidaregåande skule opplever sin vurderingskvardag, og kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med å vurdere skrivne elevtekstar.

Nina Jevnaker



NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med
fordjuping i norsk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

UNIVERSITETET I BERGEN

Vår 2017



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

is norsklærarar i den vidaregåande skulen opplever sin vurderingskvardag og kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med skrivne elevtekstar. Hypotesen som vert freista avkrefta eller bekrefta er at formativ vurdering kan sjåast på som ein heilag gral. Bakgrunnen for hypotesen er då det moderne biletet av gralen som eit uklårt ideal, noko uopnåeleg. Påstanden er at dette kan vere ein god metafor for korleis det er å arbeide med formativ vurdering av skriftlege elevtekstar i norskfaget.

Metoden som er brukt er kvalitativt intervju. Seks erfarne norsklærarar fortalde om sin vurderingskvardag og kva rolle formativ vurdering har i deira vurderingspraksis. Materialet er analysert og drøfta ut frå sentrale omgrep frå teori om og forskning på formativ vurdering. Desse er henta i hovudsak frå arbeida til Sadler (1989, 1998, 2007), Black og William (1998a og b, 2004, 2009 2015), Bennett (2011) og Taras (2005, 2009, 2010), og har saman med styringsdokument som t.d forskrift til opplæringslova, danna fundamentet for oppgåva.

Tendensen som kjem fram er at lærarane gjerne *vil* vurdere formativt. Dei ynskjer å ha ein læringsfremjande vurderingspraksis, men det er mange faktorar som kan føre til brot på det Sadler kallar «feedback-loops» og som dermed hindrar vurderinga i å verte formativ. Lærarane nemner ytre forhold som mangel på tid og krav til breitt vurderingsgrunnlag som døme på slike hindringar, men dei ser også at meir personlege eigenskapar kan vere til hinder som t.d at dei sjølve ikkje har god nok kompetanse i å vurdere formativt, at dei ikkje orkar ellar har tid til å gjere jobben, at dei ikkje har eit god nok språk til å snakke med elevane om vurdering osv. Elevane si haldning til og vilje til å ta grep ut frå vurderingane og den rettleiinga dei får i tilbakemeldingar, ser også ut til å vere eit hinder i prosessen fram mot ei vurdering som har formativ effekt.

For å stette krava i forskrift til opplæringslova om ei formativ undervegsvurdering ser det ut til at det må skje endringar på fleire nivå, både i dei ytre rammene for norskfaget, i kvar lærar sin vurderingspraksis og i elevane sine haldningar til karakterar og vurdering.

Teachers of Norwegian in upper secondary school

experience their everyday work assessing students' papers, and what thoughts they have on the role of formative assessment in this work. The hypothesis, which is to be confirmed or dismissed, is that formative assessment can be seen as a holy grail. The background for the hypothesis is in this case the modern view of the grail as a somewhat unclear ideal, something unattainable. The assertion is that this can be a good metaphor for working with formative assessment when assessing students' written texts in Norwegian.

Qualitative interviews have been used as methodology in the research. Six experienced teachers of Norwegian have spoken about their assessment work and what role formative assessment plays in their evaluations. The data has been analyzed and discussed on the basis of central concepts from theory about, and research on, formative assessment. These have their origin mainly in the work of Sadler (1989, 1998, 2007), Black and William (1998a og b, 2004, 2009 2015), Bennett (2011) and Taras (2005, 2009, 2010) which has, alongside official policy documents like the regulation in The Education Act, made up the foundation for the thesis.

The tendency discovered is that teachers would like to make formative assessments. They want to assess in a way that encourages learning, but there are many factors that can cause, what Sadler calls 'feedback-loops' to break down, and make the assessment fail in becoming formative. The teachers mention external factors, such as the constant lack of time and the demand for a broad basis for evaluation when they are asked to reflect on what factors may come in the way of formative assessment, but they also see their own personal traits as obstacles. They mention for example lack of competence in formative assessment and how to put it into practice, the fact that they lack the energy to work in such a way and that they do not have a metalanguage about assessment that the students can understand, and so on. The students' attitudes towards assessment and feedback and their will, or lack of will, to make changes and improvements as a result of them, seems to be another obstacle in the process of making assessment formative.

To support the right to a formative continuous assessment as outlined in the regulation in The Education Act, it seems as if several changes have to happen on different levels, both in the perimeters of the subject itself, in every teacher's assessment practice and in the students' attitudes towards assessment, feedback and grading.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

4.3.13. «Teaching to the test»	í ..	87
for vidare undervisning	í ..	88
4.3.14. Auka fokus og press på vurdering	í ...	89
4.3.15. Er dei ytre rammene for norskfaget tilpassa dei nye vurderingsformene?	í ..	90
4.4. Formativ vurdering som den heilage gral. Kva vart sagt i intervju?	í í í í í í	91
5. DRØFTING	í ..	92
5.1. Bakgrunn for drøftinga	í ..	92
5.2. Drøfting av funn i analysen	í ..	92
5.2.1. Opplevingar av vurderingskvardagen	í ..	92
5.2.2. Formativ vurdering si rolle i eige vurderingsarbeid	í í í í í í í í í í í	97
5.2.3. Oppsummering	í ..	106
6. KONKLUSJON	í ..	109
6.1. Formativ vurdering, den heilage gral?	í ..	109
6.1.1. Det udefinerbare	í ..	109
6.1.2. Det uopnåelege	í ..	110
6.1.3. Lys i tunnellen	í ..	112
6.2. Vidare forskning	í ..	112
7. LITTERATUR	í ..	115
Vedlegg 1: Melding om godkjenning frå NSD	í ..	119
Vedlegg 2: Intervjuguide	í ..	121
Vedlegg 3: Førespurnad om å delta i masterprosjekt	í ..	123

Gjennom snart 17 år som norsklærer i den vidaregåande skulen har eg erfart kor utfordrande det kan vere å vurdere skrivne elevtekstar. Det har vore, og *er*, ein viktig del av arbeidet som eg tykkjer tek mykje tid og energi. Ynsket om at elevane skal lære noko av tilbakemeldingane eg skriv på arbeida deira, har alltid stått i fokus hjå meg, men å arbeide slik er krevjande. Eg kjenner ofte på kjensla av å komme til kort og at eg ikkje klarar å gjere så god jobb som eg skulle ynske.

Denne frustrasjonen har eg gjennom samtalar og diskusjonar med kollegaer på eigen skule og i fylket generelt, opplevd at mange har. Norsklærarane er opptekne av vurdering og ynskjer å gjere ein god jobb, men dei tykkjer det er utfordrande av ulike årsaker. Det er særleg den formative delen av vurderingsarbeidet som er vanskeleg.

Dette var bakgrunnen for at eg hadde lyst til å skrive om formativ vurdering i masteroppgåva mi. Arbeidet har vore krevjande, særleg i kombinasjon med å vere i vanleg jobb, men det har også vore svært lærerikt og interessant. Eg har fått høve til å fordjupe meg i teori og forskning som har skapt engasjement og inspirasjon, og eg tek med meg idear til måtar å vurdere på som eg no vil prøve ut på mine eigne elevar. Kanskje kan eg lukkast betre med formativ vurdering enn eg føler eg har gjort før? Masterprosjektet har rett og slett påverka min eigen vurderingspraksis til det betre.

Reisa har vore lang og eg har på langt nær vore åleine på den. Når eg no set punktum, er det mange eg ynskjer å takke.

Fyrst og fremst vil eg takke Ove, Tirill og Thomas som har halde ut med meg og alt maset om master-arbeid. De har vore ei fantastisk støtte! Det same har mamma og anna nær familie. Utan alle dykk til å motivere meg og heie på meg, hadde eg nok aldri kome i mål. Det er eit lagarbeid me no ser slutten på.

Dei seks informantane som stilte opp skal også ha stor takk. De delte av tida dykkar, tankar og refleksjonar, og gav meg eit godt grunnlag for oppgåva mi. Utan dykk hadde det rett og slett ikkje vorte ei oppgåve.

Medstudentane i 2013-kullet på NORMAU-studiet har også vore viktige for meg gjennom dei siste fire åra. Me har hatt det utruleg kjekt saman på samlingar, og me har rettleia, støtta og heia på kvarandre frå dag ein og heilt i mål. Takk for at eg har hatt dykk å ðspele ball medø



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

t å ha ei gruppe der, har vore gull verdt for oss. I
pirasjon til å fullføre prosjektet. De er gode førebilete!

Til sist, men ikkje minst, vil eg takke Gunnstein for rettleiing gjennom det eg har opplevd som ein ganske krevjande prosess. Han har gjeve meg tilbakemeldingar når eg har trengt det, og har svart på alskens spørsmål heilt inn i siste innspurt.

Øvre Årdal, 14.05.2017

Nina Jevnaker

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Denne avhandlinga handlar om korleis norsklærarar i vidaregåande skule opplever sin vurderingskvardag, og kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med å vurdere skrivne elevtekstar. Eg har sjølv ei oppfatning av at formativ vurdering er eit ideal for mange. Det er slik dei ynskjer å vurdere, men dei opplever det som utfordrande å få det til i praksis. Hypotesen vert då at formativ vurdering kan sjåast på som ein slags heilag gral; noko ein ynskjer å nå, men som kan verke uoppnåeleg. Bakgrunnen for val av emne og problemstilling spring med det ut frå både erfaringar i min eigen vurderingspraksis og kva eg har fått inntrykk av i møte med andre norsklærarar.

I skrivande stund har eg vore norsklærer i vidaregåande skule i nesten 17 år. Det byrjar altså å verte nokre år sidan eg starta og eg må etter kvart, med litt motvilje, sjå på meg sjølv som erfaren lærar. Heilt frå eg starta i læraryrket, har eg sett på vurdering av skriftlege elevtekstar som noko av det mest utfordrande i arbeidet mitt. I byrjinga tok dette enormt mykje tid og eg var ganske usikker på jobben eg gjorde. Litt etter litt har eg naturleg nok vorte meir røynd i rette- og vurderingsarbeidet, og eg kjenner meg no tryggare på å sette karakterar mellom anna fordi eg har fått justert vurderingsarbeidet mitt i samarbeid med gode kollegaer i norskseksjonen ved min eigen skule og saman med medsensorar under fellessensuren. Eg brukar altså ikkje lenger fullt så lang tid på kvar tekst og grublar ikkje like lenge over kva karakter eg skal sette. Dermed kan eg i større grad løfte blikket og få eit litt vidare perspektiv på min eigen vurderingspraksis enn berre å få sett rettferdige karakterar og overleve frå bunke til bunke. Eg har fått meir overskot til å gjere meg tankar om *kvifor* eg driv med vurdering, *kva elevane* får ut av arbeidet eg gjer, og *korleis* eg kunne hjelpe dei til å verte betre skrivarar

Mi personlege utvikling som vurderar har nærast gått hand i hand med, og har sjølv sagt vore påverka av, nyare forskning på området og eit auka fokus på temaet i skulen sine styringsdokument. Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) sette ein endra vurderingspraksis i fokus både frå politisk og frå fagleg hald. Omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering vart sentrale mellom anna i forskrift til opplæringslova der det vert understreka i dei generelle føresegnene at elevane har rett på begge typar vurdering. Vidare vert det framheva i paragraf 3.2 *Formål med vurdering* at «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs [í]» og at «[v]urderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing.» (www.lovdata.no) Omgrepet undervegsvurdering bygger forenkla forklart på teoriar om formativ vurdering

iv vurdering. Dette er omgrep eg vil forklare

i i hovudsak viser dei skiljet mellom «[í] vurdering som gis løpende underveis i opplæringen og vurdering ved avslutningen av grunnskolen og ved avslutningen av fag i videregående opplæring.» (Ibid.)

Styringsdokumenta våre, forskning og også mine egne praktiske erfaringar tilseier at det å satse på god undervegsvurdering, altså formativ vurdering, er ein god veg å gå. Utfordringa tykkjer eg ligg mellom anna i rammene for norskfaget og i brytningspunktet mellom krava om å ha eit breitt karaktergrunnlag og ynsket om å sette læringsutbyttet av vurderingane i fokus. Det er vanskeleg å få tid til alt innom det timetalet faget har, den leseplikta me har og med grunnlag i talet på karakterar me skal ha eit breitt grunnlag for å sette. Det er på eine sida godt å vite kva som kan vere ei god løysing på mange av spørsmåla eg har hatt rundt eigen vurderingspraksis, men så er det frustrerande å ikkje vere i stand til å få brukt det skikkeleg i praksis, til å utnytte kunnskapen.

Denne situasjonen reknar eg med at mange norsklærarar kjenner seg att i, og eg har lyst til å finne ut av og freiste å forstå korleis andre opplever vurderingskvardagen vår, og særleg då etter LK06 og det eg meiner er eit auka press på vurderingskompetansen vår. Dette er utgangspunkt for forskingsspørsmålet mitt. Bakgrunnen for at eg tykkjer akkurat dette temaet er så interessant, kjem frå egne erfaringar med at det å vurdere elevtekstar formativt, er svært utfordrande.

1.2 Forskingsspørsmål

Når tema for oppgåva mi vart vurdering, var det med utgangspunkt i eigen erfaring med at vurdering av skriftlege elevtekstar er ei av dei største utfordringane ein møter som norsklærer. Det å finne måtar å vurdere på som gjev elevane læring og skapar utvikling, har for meg verka som ei nærast umogleg oppgåve. I arbeidet med formativ vurdering som teori og også gjennom forsøk på praktisk bruk av slik vurdering, har eg tenkt at dette faktisk kan fungere, men kan det gjennomførast? Det har vorte min heilage gral. Eg har funne eit mål, eit ideal, men eg er usikker på korleis eg kan finna fram til det. Eg må leite for å kunne sette teori ut i praksis. Å nå målet med å klare å vurdere formativt, verkar nærast uoppnåeleg.

å til eit moderne syn på gralen som noko det er
te gevinsten, men som er uhandgripeleg og

omskiftande. Å søke etter gralen er ein nobel og idealistisk kamp, men det er vanskeleg å få resultat. Dette kan vere ein parallell til å søke etter den beste vurderingspraksisen tenker eg. *Encyclopedia of Psychology and Religion* definerer den heilage gral som [1] one of the most profound and complex psychological and historical symbols. In terms of mythology, literature and popular culture the Grail mythos deeply permeates Western culture as a symbol of perfection, struggle, purity and sacred quest. (2017.)

Lenger tilbake i tid har gral-myta si opprinning i ulike litterære verk på 1100 og 1200-talet. [2]The earliest account appears in a French verse-romance written about 1180 by Chrétien de Troyes. All subsequent treatments of the theme are based to some extent on this. (Wood, 2012:8.) De Troyes fekk aldri skrive ferdig si forteljing om helten Parsifal og hans søken etter gralen, men andre skreiv sine framhald, [3]continuations (ibid:10), og hadde sine versjonar av kva som hende. I høve til min parallell er kanskje det viktigaste å late seg inspirere av korleis helten i historia, Parsifal, i byrjinga ikkje klarar å stille dei rette spørsmåla. «Even then the limitations of his understanding and insight become clear at the court of the Fisher King when he fails to ask the proper question about the grail.» (ibid:22), men han utviklar seg gjennom erfaringar han gjer seg og utfordringar han må igjennom slik at han til slutt forstår kva han må spørje om for å nå målet sitt, gralen. [4]He then returns to the castle of the wounded king, asks the proper question and assumes the role of grail king. (ibid:22.)

Slik kan det også kjennast for ein norsklærar som skal vurdere elevtekstar. Ein startar noko famlande, men gjennom erfaringar og utfordringar utviklar ein etter kvart ein vurderingspraksis som ein er meir trygg på. Det store spørsmålet mitt blir då om det vil seie at ein har nådd målet? Er det nok at ein kjenner seg trygg på at ein set dei rette karakterane og at ein etter kvart ikkje brukar så alt for lang tid på rettebunken? For å kunne svare på det, må ein vere medviten på kva målet faktisk er. I gral-mytane er målet sjølvstøtt å finne gralen, men det er eit enormt spenn i framstillinga av kva gralen faktisk er. «In the various legends, the Holy Grail has been represented as a silver platter, a crystal vase filled with blood, a miraculous cauldron or dish of plenty, and a salver bearing a man's head, among other descriptions.» (Nickell, 2007:53.)

I norsk skule har det spesielt etter LK06, vore fokktert på at også vurdering skal føre til læring for eleven. Dette kan ein sjå mellom anna i forskrift til opplæringslova, noko eg skal

ingspraksis vår heilage gral? For meg personleg har det
t spanande prosjekt å finne ut av kva andre erfarne

norsklærarar tenker om dette. Kva tenker dei om vurderingspraksis? Kva ynskjer dei å få til, og kva får dei faktisk til? Kva let seg gjennomføre? Dette la grunnlaget for problemstillinga: Korleis opplever norsklærarar i vidaregåande skule sin vurderingskvardag?

Eg såg på førehand for meg at det i praksis er som i gral-mytene, at det vil vere ulike oppfatningar av korleis den beste vurderingspraksisen er og korleis ein kan nå den, men med min eigen ståstad som grunnlag og føringane i styringsdokumenta våre som bakteppe, vil eg stille spørsmålet: Formativ vurdering, den heilage gral? Dette vil eg finne ut av ved å snakke med erfarne norsklærarar om kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med å vurdere skrivne elevtekstar. Eg har då også i bakhovudet at «[t]he term Holy Grail is now popularly used to refer to any object of a quest, usually an unattainable one.» (Nickell, 2007:53), og må dermed spørje om kva formativ vurdering faktisk er og om det er oppnåeleg, eller om det blir som det moderne biletet av gralen, *öunattainable*.

1.3 Mål med prosjektet

Mitt mål med prosjektet er å gje lærarane ei stemme. Eg vil prøve å formidle kva dei tenker kring formativ vurdering og korleis den eventuelt artar seg i deira vurderingskvardag. Ynsket er å få fortelje deira historie. Eg er oppteken av kva dei meiner, kva dei har erfart og kva dei fortel om sin vurderings-praksis i tillegg til kva tankar dei gjer seg om dei ytre rammene for dette arbeidet. Undersøkinga er med det prega av eit fenomenologisk perspektiv. Resultata vonar eg det vil vere nyttig for andre lærarar å lese om. Eit anna perspektiv er at det kan vere nyttig for skulepolitikarar å få innblikk i den praktiske vurderingskvardagen vår og kanskje også for dei som driv opplæring av framtidige norsklærarar.

1.4 Omgrepsavklaring og teoretisk bakteppe.

Vurdering har lenge vore eit omdiskutert tema i skuleforskinga og skulepolitikken. Det store målet har vore å skape det ein som felles, overordna omgrep kan kalle læringsfremjande vurderingspraksis. *Formativ vurdering*, *summativ vurdering*, *vurdering for læring* (VFL) og *vurdering av læring* er sentrale omgrep i debatten.

er ein i hovudsak med undervegsvurdering og også formativ og summativ vurdering og vurdering for og av læring. Med så mange omgrep i bruk, kan det vere vanskeleg å orientere seg i teorien og finne gode definisjonar på kva dei faktisk står for. Forskarane er heller ikkje heilt samde i korleis ein skal formulere definisjonane og korleis teoriane kan nyttast i praksis. Særleg er det skilnaden på, eller eventuelt likskapen mellom formativ vurdering og VFL som er nyansert og vanskeleg. Summativ vurdering og vurdering av læring er lettare å definere, men her ligg utfordringa i å sjå samanhengen mellom summativ og formativ vurdering. Eg freistar likevel å gje ei avklaring. Denne vert noko forenkla her, men er nærare drøfta i teoridelen.

1.4.1 Formativ vurdering og vurdering for læring

Formativ vurdering og vurdering for læring står sentralt i undervegsvurderinga elevane har krav på. Det vil då seie vurderinga som ifølgje forskrift til opplæringslova, §3-11, «[í] skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven [í] aukar kompetansen sin i fag» og som «[í] skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven [í] og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget.» (www.lovdata.no.) Noreg er med desse formuleringane «[í] the only country in the world that has put into law students' rights to have AfL (Assessment for learning) in their schools.» (Hopfenbeck m.fl, 2015:45.) Men kva *er* så formativ vurdering eller vurdering for læring?

«Til tross for at det er en enighet om at vurdering har en effekt på læring, finnes det stadig en diskusjon om hvordan formativ vurdering egentlig skal defineres og hva som må til for at man kan kalle det man driver med for formativ vurdering.» (Høines, 2014:11.) Den australske forskaren Royce Sadler skreiv i 1989 artikkelen «Formative assessment and the design of instructional systems» og denne blir framleis referert til av dei som forskar på formativ vurdering. «[í] his paper (1989) is in fact one of the most cited papers for providing a coherent theoretical framework of formative assessment, [í]» (Taras 2010:3016). Hans definisjon av formative vurdering bygger på teori om feedback og har fokus på vurdering av elevprodukt.

Sadler's article effectively describes and discusses formative assessment, of which formative feedback is an integral part and which takes place when the assessment has been completed: the assessment can be carried out by the tutor or the learner, but the feedback must be used by the learner. It follows that to understand the feedback

and the differences between the initial assessment and what
s also need to be part of the assessment process.

Taras peiker her på det sentrale i Sadler sin definisjon av formativ vurdering som er at vurderinga skal seie noko om både kvaliteten på eleven sitt arbeid og den skal gje tilbakemelding på korleis arbeidet kan forbetrast og vidareutviklast. Kven som utfører vurderinga, om det er eleven sjølv (self-assessment), ein medeelv (peer-assessment) eller om det er læraren, er mindre relevant, men vurderinga må føre til at eleven gjer grep som hevar kvaliteten på arbeidet. Fyrst då kan ein seie at vurderinga har fungert formativt. Det er denne definisjonen eg i hovudsak vil bruke i mitt arbeid med analyse av data og drøfting, og det er Sadler (1989) sin teori eg nyttar som hovudgrunnlag for teoridelen min.

Dei britiske forskarane Black og William har gjort omfattande forskning på bruk og effekt av formativ vurdering, og er mest truleg dei som oftast blir sitert i litteratur om vurdering. Arbeidet deira saman med Assessment Reform Group (ARG) har fått stor gjennomslagskraft ikkje berre heime i Storbritannia, men også i andre deler av Europa, USA og Australia. Også her i Noreg kan me sjå att mykje frå Black and William i offentleg skulepolitikk og styringsdokument. Deira forskning på formativ vurdering har leia fram til teori om Assessment for Learning (AfL), vurdering for læring (VFL). Dei byggjer mykje av det teoretiske grunnlaget på Sadler, men har etter kvart utvikla ei eiga retning der vurdering i og av læreprosessar står sentralt. Her har dei gått i ei litt anna retning enn Sadler som var produktbasert. Taras illustrerer skilnaden slik: «Dual definitions of formative assessment appear across the literature: one is based on Sadler (1989) and has formative assessment focusing on product assessment. The other is a classroom learning an teaching pedagogy process.» (Taras 2010:3017.) Ho ser det altså som to variantar av det same, nemleg formativ vurdering, men understrekar at dei skil seg frå kvarandre ved at «[í] Sadler is used for one definition of formative assessment ó that of product assessment, without in any way relating to the process.» (Taras 2010:3017.)

Ein slik situasjon der eit omgrep etter kvart får fleire variantar og definisjonar kan vere forvirrande, og for dei fleste som arbeider i skulen, eller som er skulepolitikarar, så går nok formativ vurdering og vurdering for læring over i kvarandre og blir ein del av det same. Det kan ein sjå mellom anna i Stortingsmelding 28, der vurdering for læring berre vert nytta som eit anna ord for formativ vurdering. «Underveisvurdering blir ofte omtalt som *formativ* vurdering eller vurdering *for* læring fordi formålet er å fremme læring.» (Stortingsmelding 28,

å forskaren Bennett som i sin artikkel «Formative
formativ vurdering som «[1] formative assessment
(aka, «assessment for learning»)» (2011:5). Her viser han til det generelle inntrykket og bruken
av vurdering for læring som eit uttrykk for formativ vurderingspraksis. Det var denne
oppfatninga eg venta å møte i samtale med dei seks lærarane eg intervjuja.

1.4.2 Summativ vurdering og vurdering av læring.

Ifølgje forskrift til opplæringslova skal sluttvurderinga i fag gi informasjon om kompetansen
til eleven ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket. Denne sluttvurderinga skal då
bestå av standpunktarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag/-sveineprøve,
praksisprøve og kompetanseprøve (§3-17, www.lovdata.no). Formålet med sluttvurderinga er
å «[1] gi informasjon om elevenes kompetanse som grunnlag for å sertifisere elevene for
videre utdanning og arbeid.» (NOU 2015:8.) I Stortingsmelding 28 omtalar ein sluttvurdering
som «*summativ* vurdering eller vurdering *av* læring» (St.meld 28, 201562016:56), som då vil
seie at elevane ikkje lenger kan gjere noko for å forbetre resultatet eller kvaliteten på arbeida
sine, dei får ei vurdering som blir ståande som skildring av kompetansen dei har i eit fag ved
slutten av opplæringa eller på eksamen.

Slik sett burde definisjonen av summativ vurdering/vurdering av læring vere ganske beint
fram, men slik er det ikkje heilt. Taras kritiserer det skarpe skiljet mellom summativ og
formativ vurdering i artikkane «Assessment: Summative and Formative: some Theoretical
Reflections» (2005) og «Summative assessment: the missing link for formative assessment»
(2009), der ho understrekar at all vurdering fyrst er summativ for å seie noko om kvaliteten på
arbeidet slik det er på tidspunktet for vurdering, så kan feedback byggast på denne vurderinga
og til slutt ende i at eleven tek grep og gjer forbetringar, noko som gjer at vurderinga er blitt
formativ. (Taras 2005, 2009). I Stortingsmelding 28 vert det også understreka at «[d]et er
imidlertid ikke noe strengt skille mellom formativ og summativ vurdering, eller vurdering *for*
og *av* læring.» (St.meld 28, 201562016:56), noko som vert utdjupa med at «For at
underveisvurdering skal bidra til læring og gi informasjon om elevenes kompetanse, må den
også bestå av vurdering *av* læring. (St.meld 28, 201562016:57)». Her er meldinga heilt i tråd
med Taras. Denne tette samanhengen mellom formativ og summativ vurdering vart også eit
tema i intervjuja eg gjennomførte då det var interessant å høyre kva lærarar som arbeider i
praksisfeltet og som har lang vurderingserfaring, meinte om og i kor stor grad dei skilte
mellom summativ og formativ vurdering.

...s lærarar som alle har lang erfaring med å vurdere skrivne elevtekstar i norsk i vidaregåande skule.

Metoden eg har nytta er kvalitativt intervju og analyse av desse. Intervjuguiden dannar grunnlag for å gjennomføre eit semistrukturert livsverdenintervju (Kvale og Brinkmann, 2015:46), altså eit intervju som på den eine sida var delvis strukturert gjennom faste spørsmål i ein intervjuguide, men som samstundes var opne og uformelt nok til at eg kunne få til gode samtalar om temaet formativ vurdering, som er ein sentral del av intervjuobjekta sin arbeidskvardag, deira livsverd i denne samanhengen. «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.» (Kvale og Brinkmann, 2015:46.) Målet mitt var da at lærarane eg intervjuar, skulle opne seg og fortelje om eigen vurderingserfaring, om deira haldning til og oppfatning av formativ vurdering og om korleis dei tykkjer vurderingspraksis og krav til vurdering har utvikla seg. Dette var til dels personlege spørsmål som kravde ein uformell og personleg intervjusituasjon. Strukturen var viktigast for å ha eit godt grunnlag for det vidare arbeidet med analysen. Intervjuguiden sikra at eg intervjuar alle om dei same kategoriane. Desse har i det vidare arbeidet utgjort kategoriane i analysedelen av oppgåva.

Fyrst vart alle intervjuar transkriberte, før eg organiserte alle med like hovudpunkt og til slutt komprimerte dei ned til informantportretta som dannar fyrste del av analysekapittelet mitt, 4.2 Informantportrett. I andre del 4.3 Funn-analyse, har eg freista å sjå på intervjuar ut frå teori om formativ vurdering frå ulike perspektiv, men i hovudsak slik Sadler (1989, 1998) og Black & William (1998a, 1998b, 2003) definerer omgrepet. I og med at forskingsspørsmålet mitt handlar om skrivne elevtekstar, har eg lagt særleg vekt på Sadler som har ein meir produktbasert ståstad i sin definisjon av formativ vurdering i motsetnad til Black og William som fokuserer på læringsprosessar og har ein pedagogisk og prosessuell ståstad. Anna materiale som har vore medverkande som bakgrunn for analysen, er ulike forskingsrapportar og artiklar som tek føre seg formativ vurdering og nasjonale styringsdokument, t.d forskrift til opplæringslova.

1.6 Vidare disposisjon av oppgåva

Vidare i oppgåva mi vil eg no fyrst gå gjennom det eg ser som sentral teori om formativ vurdering. Der tek eg i hovudsak føre meg arbeidet til Royce Sadler (1989, 1998 og 2007) og

998a og b, 2004, 2009 og 2015). Til slutt i den delen

er kritiske til dei etablerte teoriane om formativ

vurdering. Desse er i hovudsak representerte ved Bennett (2011) og Taras (2005, 2009 og 2010).

Etter presentasjonen av det teoretiske bakteppet vil eg i ein metodedel gjere greie for val av forskingsdesign og metode, utval, gjennomføring av intervju, og etterarbeidet eg har gjort med materialet. Eg freistar også å drøfte om det kan seiast at val av metode fører til avgrensingar og ynskje om å vere kritisk til eigen ståstad som både forskar og norsklærer.

Funna frå materialet vert presenterte i to delar, gjennom korte informantportrett og gjennom ein analysedel. I analysen var målet å finne likskapar og ulikskapar i hjå informantane i høve til haldningar til og bruk av sentrale deler av formativ vurdering.

I drøftinga set eg funna frå analysen i samanheng med arbeidsspørsmåla mine om korleis dei seks norsklærarane opplever sin vurderingskvardag og kva tankar dei har om formativ vurdering. Vidare ynskjer eg å drøfte desse funna opp mot etablert teori og forskning.

Målet er å kome fram til ein konklusjon som enten avkreftar eller bekreftar hypotesen i forskingsspørsmålet mitt; er formativ vurdering som ein heilag gral for oss norsklærarar som arbeider med vurdering av elevtekstar? Er den eit litt udefinerbart ideal som me ynskjar å nå, men som det er vanskeleg å finne? Er den unaittaneleg?

I teoridelen prøver eg å presentere viktige bidrag til det teoretiske grunnlaget for formativ vurdering. Korleis kan ein definere slik vurdering og korleis kan den gjennomførast i praksis? Ei grundigare avklaring av sentrale omgrep vil då verte viktig og det same ei avklaring av korleis desse kan sjåast att i styringsdokumenta i norsk skule no og i framtida. Det vert sjølvsagt også viktig å vise at det er røyster i forskingsmiljøet som er kritiske til ulike sider ved teori om formativ vurdering, eller kanskje heller mangelen på eit teoretisk grunnlag i det heile. Eit slikt kritisk skråblikk avsluttar teoridelen.

2.1 Det teoretiske rammeverket

Sjølv om omgrepa formativ og summativ vurdering vart introdusert av Michael Scriven allereie i 1967, er det artikkelen «Formative assessment and the design of instructional systems» (1989) av D.Royce Sadler som har vore sentral i utviklinga av eit teoretisk rammeverk for den formative delen av vurdering. Artikkelen har vore utgangspunkt for og blir referert til i det meste av nyare forskning på emnet, mellom anna av Black og William som har vore leiande i høve til forskning på pedagogisk bruk av formativ vurdering i klasserommet. Nettopp fordi det ser ut til at mykje av seinare forskning på og utvikling av teori om formativ vurdering tek utgangspunkt i Sadler, har eg valt å gjere det same.

Sjølv om Maddalena Taras (2005, 2009 og 2010) har vore ei kritisk røyst og hevdar at formativ vurdering manglar eit solid teoretisk grunnlag, går også ho tilbake til Scriven og Sadler i sitt forsøk på å forankre praksis i teori.

From Scriven (1967) there is the definition of assessment and the original distinction between summative and formative assessment. Sadler's theory of formative assessment and feedback (1989) provide an augmentation of Scriven's argument. (Taras, 2010:3020.)

Eg har derfor valt å bruke Sadler som teoretisk bakteppe i arbeidet med mitt forskingsprosjekt. I tillegg til den sentrale artikkelen frå 1989 er Sadler sin andre artikkel om formative vurdering «Formative assessment: revisiting the territory» (1998) med på å danne hovuddelen av dette teoretiske bakteppet.

Product assessment.

Et lite forskning på formative vurdering og at ein egentleg mangla eit teoretisk grunnlag for formativ vurdering generelt. I artikkelen sin «Formative assessment and the design of instructional systems» (1989), legg han fram fleire moment som uroar han der [t]he first is with the lack of a general theory of feedback and formative assessment in complex learning settings. (Sadler, 1989:119), og han utdjupar med at «Only cursory attention has usually been given to feedback and formative assessment.» (ibid:122.) Han freista derfor sjølv å sette opp eit rammeverk for ein slik teori der vurdering av kvaliteten på elevarbeid er i fokus. Der drøftar han kven som skal utføre vurderinga, korleis vurderingane skal utformast og korleis vurderingar kan brukast for å auke elevane sin kompetanse (ibid:119). Teorien tek utgangspunkt i vurdering av elevprodukt -product assessment (Taras 2010:3017), og held med det ein slags avstand til den pedagogiske vurderingsprosessen i klasseromsituasjonar, «teaching pedagogy process» (Ibid:3017). Dermed er det denne delen av teori om formativ vurdering som står best til forskingsspørsmålet mitt som har vurdering av skrivne elevtekstar i norsk i fokus.

Feedback i feedback-loops

Vanlegvis er det lærarar som utfører vurderinga av elevarbeid, og for at denne skal kunne reknast som formativ, meiner Sadler at den må kunne brukast til å forme og forbetre elevane sin kompetanse: «Formative assessment is concerned with how judgements about the quality of student responses can be used to shape and improve the student's competence, [í]» (Sadler, 1989:120). Han reknar «feedback» som eit viktig element i prosessen fram mot formativ vurdering, då den gir informasjon om kor godt noko har blitt gjort. Definisjonen på «feedback» har han henta frå Ramaprasad som i artikkelen «On the definition of feedback» frå 1983 skriv at «Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way.» (Ramaprasad, 1983:4.) Kjernen her er nettopp at informasjonen i ei vurdering av eller ei tilbakemelding på eit produkt, må brukast til å endre produktet til det betre. «An important feature of Ramaprasad's definition is that information about the gap between actual and reference levels is considered as feedback *only when it is used to alter the gap.*» (Sadler, 1989:121).

Effekten av «feedback» skal altså vere at elevane vert i stand til å gjere forbetringar eller tileigne seg kompetanse som kan tette gapet mellom sin eigen prestasjon og nivået dei blir

må elevane få øve i eit trygt miljø hevdar Sadler, og » (ibid:120) med ein lærar som veit kva ferdigheiter som skal lærast, og som kan kjenne att og beskrive ein god prestasjon, demonstrere ein god prestasjon og indikere korleis ein svak prestasjon kan forbe­trast. Når læraren legg denne kompetansen i det han gir av feedback i vurderinga si, kan elevane bruke den «[í] to monitor the strength and weaknesses of their performances, so that aspects associated with success or high quality can be recognized and reinforced, and unsatisfactory aspects modified or improved.» (ibid:121.) Læraren kan gje skriftleg eller munnleg vurdering med feedback og skal då skildre eleven sitt arbeid, evaluere arbeidet opp mot kriterium som skapar kvalitet eller som dreg ned kvaliteten, legge fram alternative måtar som ville ha skapt forbetring og gi eksemplifisert feedback som demonstrerer ei tilnærming som vil vere ei forbetring. (Sadler 1998:82).

Brot på feedback-loops.

Sadler registrerer at det finst faktorar som kan stå i vegen for og bryte ein slik ðfeedback loopø t.d viss mottakaren av informasjonen i tilbakemeldinga ikkje har kunnskap eller krefter til å gjere endringar, eller dersom tilbakemeldinga er for vanskeleg koda til at mottakaren kan forstå kva endringar som må gjerast, så blir tilbakemeldinga berre til ðdangling dataø i staden for effektiv tilbakemelding (Sadler, 1989:121). Dette kan skje dersom eleven ikkje har kunnskap om kva som er god kvalitet, om kva kriterium som gjeld for eit godt arbeid eller ikkje forstår språket i det som skal vere feedback og hjelpe han til å gjere endringar. Som døme på kva han meiner med for vanskeleg koding, nemner Sadler at det t.d kan vere viss ein elev berre får ein karakter eller ein poengsum utan kommunikasjon om kva kriterium og vurderingar som ligg til grunn for den, eller at tilbakemeldingane er for vanskelege eller også for lange og omfattande med for mange utviklingspunkt. Då vil vurderinga kanskje til og med vere «[í] counterproductive for formative purposes» (ibid:121), hevdar han og ynskjer seg heller det han kallar ðtailored commentsø (Sadler 1998:77) eller ðtailoring feedbackø (ibid:82) der læraren skreddarsyr vurderinga og tilbakemeldinga til kvar einskild elev ut frå kjennskap til eleven, både korleis han har prestert tidlegar og kva personlegdom han har (ibid:82).

Sadler understrekar også at elevane sjølve må få trening i å tolke feedback:

Students should also be trained in how to interpret feedback, how to make connections between the feedback and the characteristics of the work they produce, and how they can

cannot simply be assumed that when students are given
it with it. (ibid:78)

Kommunikasjonen i feedback er ikkje mellom likeverdige partar, og dette må læraren vere medviten på, meiner Sadler, for å kunne formulere seg slik at eleven forstår kva som blir sagt og dermed kan gjere forbetringar (ibid:80). «[] the quality of feedback is a crucial issue.» (ibid:78), understrekar han.

God kvalitativ vurdering gjennom vurderingsfellesskap, «guild knowledge»

Sadler er spesielt oppteken av kvalitativ vurdering, altså vurdering som er så mangesidig at utvikling finn stad på mange område samtidig og er kontinuerleg i staden for steg for steg. Då let resultatane seg vanskeleg karakterisere som rett eller feil, seier han og peiker på at slik vurdering ofte må forholde seg til svært mange kriterium, noko som gjer arbeidet krevjande (Sadler, 1989:123). Vurdering av skrivne elevtekstar i norsk passar godt inn i ein definisjon av kva type arbeid som krev kvalitativ vurdering og passar då også godt inn i Sadler sin teori om formativ vurdering.

The theory of formative assessment outlined in this article is relevant to a broad spectrum of learning outcomes in a wide variety of subjects. Specifically, it applies wherever multiple criteria are used in making judgements about the quality of student responses. (ibid:119.)

Han trekker sjølv mellom anna fram engelsk, som då vert parallellen til vårt norskfag, som eit fag der «[] qualitative judgements are of fundamental importance.» (ibid:125.) Det å skulle gje slik kvalitativ vurdering med god formativ effekt er utfordrande mellom anna fordi ein skal ta omsyn til så mange kriterium når ein vurderer kvaliteten på arbeidet. I tillegg er fleire av kriteriane «fuzzy» meir enn «sharp» som Sadler seier (ibid:125). Det er også vanskeleg å få klare svar på om ein har gjort ei riktig vurdering eller ikkje. Då kan ein lærar få støtte i fellesskapen av andre lærarar som har vurderingskompetanse. Saman har dei det Sadler kallar «guild knowledge» (ibid:126) og kan samarbeide om å gje «sound qualitative judgements» (ibid:126).

Den sjølvregulerte eleven.

I høve til læraren sitt arbeid er altså kjernepunktet i Sadler sin teori om formativ vurdering at vurderinga og tilbakemeldinga dei gjer, må føre til at elevane kan gjennomføre endringar som fører dei nærare den ønska kvaliteten, eller standarden. Han erkjenner at dette er utfordrande arbeid, men han uroar seg også over haldninga mange elevar viser til vurderinga dei får:

[] the common but puzzling observation that even when teachers provide students with valid and reliable judgements about the quality of their work, improvements does not necessarily

Dette er særleg urovekkande fordi det endelege målet med formative vurdering er, ifølgje Sadler, at elevane til slutt skal verte sjølvregulerte slik at dei kan vurdere og justere sitt eige arbeid medan dei produserer det (Ibid:121).

A key premise is that for students to be able to improve, they must develop the capacity to monitor the quality of their own work during actual production. This in turn requires that students possess an appreciation of what high quality work is, that they have the evaluative skill necessary for them to compare with some objectivity the quality of what they are producing in relation to the higher standard, and that they develop a store of tactics or moves which can be drawn upon to modify their own work. (Sadler, 1989:119)

I prosessen med å verte sjølvregulerte hevdar Sadler at elevane må meistre tre trinn.

- a) The learner has to possess a concept of the *standard* (or goal, or reference level) being aimed for.
 - b) The learner has to compare the *actual (or current) level of performance* with the standard.
 - c) The learner has to engage in appropriate *action* which leads to some closure of the gap.
- (Sadler 1989:121)

Vidare vert då det store spørsmålet korleis elevane kan kome så langt at dei meistrar desse trinna og kva for rolle læraren har i dette arbeidet. Han er då tydeleg på at læraren har ei viktig oppgåve i å vise elevane kva som er god kvalitet, kva standard dei skal sikte mot og måle seg etter. «In a teaching setting, this presupposes that the teacher already possesses this knowledge, and that it must somehow be shared with the student.» (Sadler, 1989:126.) Han ser at det kan vere utfordrande for læraren å skildre kva ein ser etter og håpar at elevane skal ha fått til, sjølv om ein lett vil kjenne att eit godt arbeid. Dette forklarar han med at lærarar over tid har opparbeidd seg erfaring med kva som er god kvalitet og sit med det han kallar «in-the-head standards» (ibid:126), eller «tacit evaluative knowledge» (ibid:135), men at det kan vere vanskeleg å sette ord på desse erfaringane og oppfatningane av kvalitet. «How to draw the concept of excellence out of the heads of teachers, give it some external formulation, and make it available to the learner, is a nontrivial problem.» (ibid:127.) Han meiner at det kan gjerast effektiv både gjennom «descriptive statements» og «exemplars» (ibid:127), altså ved å freiste å forklare kva som ligg i god kvalitet eller ved å vise det gjennom døme. «While neither of these is sufficient in itself, a combination of verbal descriptions and associated exemplars provide a practical and efficient means of externalizing a reference level. (Sadler, 1989:127.) Han ser ikkje noko problem i at elevar kan kome til å bruke eksempeltekstar som

småte i staden for å produsere eit produkt sjølvstendig. ders that even if some students do in fact copy, they may learn something valuable in the process.ö (Sadler, 1989:128), hevdar han. For lærarane sin del har han erfart at det er nyttig å dele elevarbeid seg imellom og samarbeide om vurdering. På den måten vil lærarane hjelpe kvarandre fram til å verte trygge på kva som er god kvalitet. I ein slik vurderingsfellesskap vil «[í], the ability to make sound qualitative judgements constitutes a form of guild knowledge.» (ibid:126.) Målet skal då vere at elevane til slutt er innlemma i den same fellesskapen, ðguildø og har lært å kjenne att god kvalitet sjølve.

Elevane sin kunnskap om god kvalitet og kjennskap til vurderingskriterium.

For at elevane skal kunne mestre punkt b, ð[í] to compare the *actual (or current) level of performance* with the standard.ö (ibid:121), må dei bli i stand til å gjere vurderingar av eige arbeid ut frå eit utval kriterium, og dei må kunne gjere dei med ð[í] a proper degree of objectivity and detachment.» (ibid:130.) Sadler understrekar kor vanskeleg dette er, og då spesielt i fag som krev kvalitativ vurdering, der kriteria er så mange og samansette. Han trekker fram språkfaga og tekstskaping som døme på arbeid som krev slik ðmulticriterion judgementø(ibid:130), og han drøftar korleis elevar kan klare ein slik prosess når dette er komplisert og vanskeleg også for utdanna lærarar.

The obvious solution is to revert to the analytical approach and make it clear to students that certain nominated criteria are what will be used in appraisal. Many teachers follow this practice, distributing *criteria sheets* to their students either as part of the task specifications or (less useful if the criteria changes from taks to task) when returning assessed papers. (Sadler, 1989:133.)

Han meiner altså at elevar vil kunne handtere eit mindre utval vurderingskriterium dersom læraren vel dei ut og brukar dei i vurderingsprosessen. Helst bør det vere avgjort kva kriterium som skal gjelde *før* elevane får utdelt oppgåva, men det kan også fungere å få kriteria saman med vurderinga dersom ein har faste kriterium frå gong til gong slik at elevane er kjende med kva som gjeld. Sadler deler typen kriterium i to delar: ðmanifest and latent criteriaø(ibid:134). ðManifest criteriaøer dei som ein er medviten om medan ein arbeider på eit produkt eller når det blir vurdert. ðLatent criteriaøer dei som er i bakgrunnen, men som kan vert utløyste ved høve der noko ved arbeidet går ut over forventingane. Når slike latente kriterium vert ðbrotneøtek læraren det fram og det blir ein del av dei manifeste kriteria akkurat då. Eit døme kan vere at det ikkje lenger er eit manifest kriterium at setningar startar med stor bokstav når elevar kjem oppover i klassetrinna, men dersom elevar bryt dette

te kriteriet og kommentere det likevel. Sadler meiner fullt sett av slike kriterium og også dei uskrivne

reglane for å bruke dei. «But it is precisely this type of knowledge which must be developed within the students if they are to be able to monitor their own performances with a reasonable degree of sophistication.» (Sadler, 1989:134), hevdar han. Viss elevane er avhengige berre av læraren sine skriftlege vurderingar og tilbakemeldingar så er dei prisgitt:

- At læraren er villig til å skrive, eller har tid til å skrive slike kommentarar
- Læraren si evne til å uttrykke tilbakemeldingane sine med ord
- Eleven si eiga evne til å tolke og forstå tilbakemeldingane. Eleven forstår kanskje ikkje kva som er meint med kommentarar til ulike kriterium. (Sadler 1989:134)

Self-assessment

Elevane bør derfor få hjelp til å utvikle relevant vurderingserfaring, slik at dei også er i stand til å vurdere seg sjølve. «In other words, provide guided but direct and authentic evaluative experience for students enables them to develop *their* evaluative knowledge, thereby bringing them within the guild of people who are able to determine quality using multiple criteria.» (Ibid:135.) For å komme inn ein slik fellesskap, må elevane ha kjennskap til vurderingskriteria og desse «[] is caught through experience, not defined.» (ibid:135), hevdar Sadler, men understrekar at dette då krev at elevane får det han kallar «direct evaluative experience» (ibid:134) ó dei må få prøve seg på konkret vurdering og få vurderingserfaring. På den måten blir dei gradvis medvitne på dei ulike kriterium og reglane for korleis ein nyttar dei. Slik kan dei bygge seg ein base av evalueringskompetanse (ibid:135) og drive god «self-assessment»

Strategies for gap-closure

I det vidare arbeidet med å verte sjølvregulerte må elevane kunne finne måtar å tette gapet mellom eige arbeid og den ønskete kvaliteten eller standarden. Dei må utvikle det Sadler kallar «Strategies for gap-closure» (ibid: 138). For dei fleste er det jo slik at elevar «[] traditionally have more or less relied on their teachers to tell them how to effect improvement.» (ibid:138), men Sadler meiner at elevane for å verte sjølvregulerte må bli i stand til å velje fra eit utval strategiar og grep for å forbetre sitt eige arbeid. Det store spørsmålet vert då korleis ein skal skaffe seg eit slik utval. Ifølgje Sadler kan dei opparbeide seg nødvendig kunnskap gjennom å produsere tekstar sjølve, ved å få vurdering og ved å lese andre sine tekstar og vurdere dei (ibid:139). Han framhevar særleg vinsten ved å lese og vurdere tekstar skrivne av medelevar:

students to work on for evaluative and remedial (ibid:140.) Slik peer-assessment har fleire fordeler

hevdar han:

- a) The work is of the same type and addressed to the same task as their own.
- b) Students are brought face to face with a wide range of moves or solutions to creative, design, and procedural problems, and exposure to these incidentally expands their own repertoire of moves
- c) Other students' attempts normally covers a wide spectrum of imperfections, including global and particular inadequacies
- d) The use of other students' work in a cooperative environment assists in achieving some objectivity in that students are less defensive of, and committed emotionally to, other students' work than their own.

(Sadler, 1989:140)

Vurdering av medelevar sitt arbeid kan derfor vere eit godt verktøy når elevar skal opparbeide seg ein base for strategiar og grep som dei kan nytte for å betre eigne arbeid. Dette vil då vere det siste steget på vegen til å verte sjølvregulerte og då har skulen i følgje Sadler utført ein av sine viktigaste jobbar;

[1] the transition from feedback to self-monitoring.» (ibid:122.) Han påpeiker at ultimately, the intention of most educational systems is to help students not only grow in knowledge and expertise, but also to become progressively independent of the teacher for lifelong learning. (Sadler 1998:79.)

Ytre faktorar som kan vere til hinder for formativ vurderingspraksis.

Sadler har fokus på kva kvalitetar og haldningar både hjå lærarar og elevar som kan vere til hinder for å få til formativ vurdering og dermed sjølvregulering, men han ser også at «[1] formative assessment can be inhibited by certain circumstances outside the control of the teacher.» (Sadler 1989:141). Han nemner at skular brukar continuous assessment som er ein serie av vurderingar over ein periode der læraren til slutt legg saman karakterane til slutt og på den måten kjem fram til ei sluttvurdering (ibid:142). Då mistar elevane motivasjonen til å arbeide med t.d tekstar som ikkje blir del av denne akkumulasjonen, meiner han. På den andre sida ser han også at det kan vere urettferdig at nokre elevar arbeider vidare på arbeid dei har fått feedback på, medan andre ikkje nyttar seg av dette, fordi ein forventar at dei arbeida som dannar grunnlag for ein standpunkt karakter, skal vere produsert av eleven utan hjelp frå læraren (ibid:142).

1) vere ein faktor som hindrar formativ vurdering.

For purposes of formative assessment, the length of each unit is often not long enough for students to submit work, have it assessed, rework it in an effort to become proficient, and finally submit a different but well-produced piece for a grade. There simply is not the time to do it. (Sadler 1989:142.)

Det er interessant at han nemner dei ytre rammene i skulen og i eit fag som noko som kan vere til hinder for formativ vurdering og det blir spennande å høyre kva dei seks informantane har sagt om dette.

2.1.2 Black og William ó prosess i staden for, eller i tillegg til produkt.

Paul Black og Dylan William har over fleire tiår vore sentrale i forskning på vurderingskultur i skulen. I 1998 publiserte dei artikkelen «Assessment and Classroom Learning», der dei såg på eit breitt spekter av litteratur om formativ vurdering i klasserommet, 681 publikasjonar i alt. Hovudfunnet i arbeidet var at «[s]everal studies show firm evidence that innovations designed to strengthen the frequent feedback that students receive about their learning yield substantial learning gains.» (Black og William, 1998a:7.) Dei støttar seg då til Sadler (1989) og dermed Ramaprasad (1983), som teoretisk base og delvis også til Tittle (1994). Tittle knyter i større grad enn Sadler formativ vurdering opp mot læringsteori generelt, men er elles på same måte oppteken av eleven som brukar og tolkar av vurderingar og tilbakemeldingar (Black og William, 1998a:55). Black og William legg som Sadler, stor vekt på at eleven må ta grep og gjere endringar dersom ein skal kunne seie at vurderinga og tilbakemeldinga som dei har fått, skal kunne seiast å vere feedback (Sadler 1989, Ramaprasad 1983). Dei dreg då vidare konklusjonen at det heller ikkje har oppstått læring, før eleven er i stand til å ta slike sjølvstendige grep:

[1] a student who automatically follows the diagnostic prescription of a teacher without understanding of its purpose or orientation will not learn. Thus self-assessment by the student is not an interesting option or luxury, it has to be seen as essential. Given this, the orientation by a student of his or her work can only be productive if that student comes to share the teachers vision of the subject matter. (Black & William, 1998a:54.)

Her ser ein også att tankar frå Sadler (1989) om kor sentralt eigenvurdering står i formativ vurdering og kor viktig det er at elevane etter kvart får bygge seg opp same oppfatning av kjenneteikn på kvalitet som lærarane sit med. «If formative assessment is to be productive,

ent so that they can understand the main purposes of
they need to do to achieve.ö (Black og William,

1998b:86), hevdar dei heilt i tråd med Sadler.

Black og William har seinare gjort store undersøkingar av kva effekt formativ vurdering har i klasseromma, men har då hatt ei meir pedagogisk, delvis politisk, enn teoretisk tilnærming som t.d i den kjente artikkelen «Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment» (1998b). Der justerer dei også sin definisjon av formativ vurdering til å gå frå å vere produkt-basert, som hjå Sadler, til å inkludere pedagogiske vurderingsprosessar i klasseromssituasjonar: «For assessment to function formatively, the results have to be used to adjust teaching and learning.» (Black og William, 1998b:83.) Vurderinga må då føre til konkret undervisning ut frå kva manglar og utviklingspotensial som kjem fram gjennom vurderings-arbeidet. Med døme i skrivne elevtekstar i norsk kan det kome fram at elevane ofte gjer feil med *å/og*. Då må læraren legge opp til å undervise i dette temaet for at vurderinga skal ha fungert vere formativ, ifølgje Black og William. Dette vert då eit nytt element til teori om formativ vurdering som også inkluderer undervisninga i klasserommet.

Mykje av den vidare forskinga til både Paul Black og Dylan William går i større grad inn i den konkrete situasjonen i klasserommet og dei set i gang forskjellige prøveprosjekt for å prøve ut formativ teori i praksis:

Since 1998 we have planned and implemented several programs in which groups of teachers in England have been supported in developing innovative practices in their classrooms, drawing on ideas in the original article.», altså «Inside the Black Box» (Black m.fl, 2004:10.)

Den gongen hadde eit av spørsmåla vore om det fanst bevis for at «[í] improving formative assessment raises standards?» (Black m.fl, 2004:9). Konklusjonen var då «[í] «an unequivocal yes, a conclusion based on a review of evidence published in over 250 articles by researchers from several countries.ö (Black m.fl, 2004:9.)

Med det som utgangspunkt har dei gjennom vidare forskning funne ut at ein teori om formativ vurdering må stå i ein så kompleks utdanningspraksis, at den må vere samansett av litteratur frå ulike tradisjonar og den må «[í] bring into relationship the three spheres, the teacher's agenda, the internal world of the student and the inter-subjective; these between them map the territory.» (Black og William, 2009:24.) Denne vidareutviklinga av teorien freistar dei å få til i «Developing the theory of formative assessment» (2009), men som Black sjølv skriv i artikkelen «Formative assessment ó an optimistic but incomplete vision» (2015), så er det

ske retningslinjer så lenge det er dei omfattande praksis som må til for å lukkast med å sette teorien ut i praksis: «[í] the changes in classroom practice that are needed are central rather than marginal, and have to be incorporated by each teacher into his or her practice in his or her own way.» (Black, 2015:161.)

Ein ser her altså tydeleg at Black og William i mykje større grad enn Sadler har kontakt med og utviklar teorien i møte med skulerøynda. Det er i dette skjæringspunktet at mellom anna omgrepet «Assessment for Learning» (Black et.al, 2003) har oppstått (sjå punkt om omgrepsavklaring). I Noreg er det Assessment for Learning (AfL) som har fått gjennomslag som omgrep og som det vert referert til i styringsdokument og nasjonale tiltak, her som vurdering for læring (VFL). Dette ser ein tydelegast i den nasjonale storsatsinga frå Utdanningsdirektoratet (Udir), *Vurdering for læring*, som starta i 2010. Der var det overordna målet for satsinga at «[í] skoleiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål.» (www.udir.no) Udir opplyser at over 300 kommunar har teke del i satsinga til no i tillegg til alle fylkeskommunane og 78 privatskular, noko som er eit svært stort omfang. I 2013 vedtok i tillegg Kunnskapsdepartementet (KD) å vidareføre satsinga og nye puljer har hatt oppstart heilt fram til våren 2016. Dette er eit tydeleg signal på at VFL er eit viktig satsingsområde i norsk skule.

Denne satsinga har bakgrunn i forskinga på AfL i Storbritannia som i stor grad er bygd opp kring arbeidet til mellom anna Black og William gjennom Assessment Reform Group (ARG). Professor Stephen Dobson hevdar i sitt forord til boka *Vurdering for læring i skolen*, av Roar Engh, at «[v]urdering for læring er blitt en eksportvare for Storbritannia.» og at «[v]ed oppstarten for tjue år sidan kunne de aldri forestille seg hvilket omfang dette konseptet ville få.» (Dobson i Engh, 2011:7.) Hans syn på Black og William sitt arbeid med vurdering for læring er at dei har ein ganske enkel grunntanke som inneber at «I stedet for at undervisningen gjennomføres, fulgt av en bolk med vurdering, skal tradisjonell undervisning og vurdering settes saman til en meir eller mindre kontinuerlig, sømløs underveisvurdering.» (Dobson i Engh, 2011:7.) ARG har på grunnlag av Black og William si forskning utarbeidd ti grunnprinsipp for AfL der ein kan sjå denne samanhengen mellom undervisning og vurdering. Prinsipp som at «Assessment for Learning should be recognised as central to the classroom practice» står side om side med prinsipp direkte frå Sadler om at «Learners should receive constructive guidance about how to improve» (ARG, 2002). Her ser ein tydeleg korleis ein knyter vurdering for læring tett opp mot undervisning i mykje større grad enn Sadler, som

Dette er noko som Black og William har tilført teori

Black og William er altså opptekne av kvardagen til lærarane i klasserommet og korleis formativ vurdering også kan nyttast i undervisningssamanheng. Derfor er dei også opptekne av korleis politisk styring og politiske tiltak kan brukast for å legge til rette for slik formativ vurderingspraksis, og dei er ofte kritiske til at lærarane står åleine om å initiere og gjennomføre slikt nybrottsarbeid.

[1] it seems strange, even unfair, to leave the most difficult piece of the standards-raising puzzle entirely to teachers. If there are ways in which policy makers and others can give direct help and support to the everyday classroom task of achieving better learning, then surely these ways ought to be pursued vigorously. (Black & William, 1998b:82.)

Forskinga dei har gjort tyder på at trass i store nasjonale satsingsprosjekt i ulike land, er ei implementering av VFL vanskeleg å gjennomføre i praksis av ulike årsaker. Black peiker på årsaker som til dømes spenningsforholdet mellom formativ vurdering og eit auka press på test-instrument, eit behov for å slå saman formativ og summativ vurdering, vegring mot nye vurderingsmåtar som «comment-only marking» og «peer-assessment», at mange lærarar har hatt for vane å «teach to the test» og at «[1] the extra burdens that the curriculum placed on schools were such that assessments eventually became «the villains of work-load», for lærarane (Black, 2015:166). Desse funna har vore sentrale for meg i samtale med dei seks lærarane som stilte opp til intervju. Dei har alle lang erfaring med vurdering og det var svært interessant å høyre korleis dei har opplevd satsinga på VFL og dermed formativ vurdering.

2.2 Kritiske røyster

Det meste ein finn av litteratur om formativ vurdering i ulike variantar, er stort sett positiv. Dette gjeld sjølvsagt i hovudsak «Assessment and classroom learning» (1998b) der Black og William tok føre seg eit svært stort tal artiklar om emnet og konkluderer med at ei overvekt av dei viser at formativ vurdering har god effekt. Seinare har det kome meir kritiske røyster som stiller spørsmål ved til dømes mangelen på ein skikkeleg definisjon, mangelen på ein heilskapleg teori, skiljet mellom formativ og summativ vurdering, måtar å implementera teorien på i praksis, endringar i arbeidsmengda til lærarar osv. R.E Bennett har vore ei slik kritisk røyst. Han er ikkje negativ til formativ vurdering, men meiner framstillinga er for einseitig positiv og dermed kan ein ikkje utvikle konseptet vidare.

to encourage something largely missing from the assessment today: that is, a frank and judicious dialogue, one that is necessary for moving this promising concept forward.ö (Bennett, 2011:5.)

Han ynskjer seg altså ein opnare dialog kring formative vurdering og meiner den må ta føre seg i alle fall seks viktige tema: -The definitional issueø -The effectiveness issueø -The domain dependency issueø -The measurement issueø -The professional development issueø og -The system issueø (Bennett, 2011:5).

Særleg interessante er refleksjonane kring det han meiner er mangel på ein presis definisjon av formativ vurdering, «The definitional issue». «What exactly is -formative assessmentø?ö (Bennett, 2011:6), spør han. For meg var nettopp denne uklarheita kring kva formativ vurdering eigentleg er, mykje av utgangspunktet for at eg hadde lyst til å forske meir på emnet. Som lærar opplever eg eit stadig aukande trykk på at eg skal vurdere formativt, men eg er framleis usikker på kva det vil seie og korleis eg skal gjennomføre det i praksis og eventuelt korleis eg skal få tid til å gjennomføre det. Styringsdokumenta våre lit på at forskinga viser gode resultat ved formativ vurdering og pålegg med å drive slikt vurderingsarbeid for å nå eit mål om auka læring for elevane, men er det mogleg utan ein tydeleg definisjon som kan styre oss i arbeidet? Denne situasjonen er bakgrunnen for samanlikninga med den heilage gralen som noko ein strevar etter, men ikkje veit kva er og som kan verke uopnåeleg. Korleis kan ein vite om ein har nådd målet, dersom ein ikkje veit kva målet er?

Dette er problemstillingar som Bennett reiser. «Definition is important because if we can't clearly define an innovation, we can't meaningfully document its effectiveness.ö (Bennett, 2011:8.) Her rettar han spesielt kritikk mot Black og William som i «Assessment and classroom learning» (1998b) og «Inside the Black Box» hevdar det er vitenskapleg bevis for at formativ vurdering fører til meir læring for elevane.

[í] the essential argument put forth by these and numerous other advocates is that empirical research proves formative assessment causes medium-to-very large achievement gains and that these results come from trustworthy sources.ö (Bennett, 2011:10.)

Dei rapporterer altså mellom anna om svært gode effekt-storleikar når formativ vurdering vert nytta. Kritikken går då på at det ikkje er mogleg å seie noko bastant og generelt om effekt-storleik så lenge ein ikkje har definert kva ein forskar på effekten av.

Although research suggests that the general practices associated with formative assessment can facilitate learning, existing definitions admit such a wide variety of implementation that

widely from one implementation and student population to

Når ein tek i betraktning kritikken frå Bennett er det betenkeleg at mykje av skulepolitikken i høve til vurdering også er påverka av denne forskinga på formativ vurdering. Vurdering for læring har vore eit viktig nasjonalt satsingsområde særleg sidan 2010 og er tenkt ei sentral rolle også i framtidens skule (St.melding 28 og NOU:8). Ifølgje Bennett er det svært uklart og lite konkret kva vi faktisk satsar på, og om det finst belegg for å seie at det fungerer så godt som litteraturen og forskinga hevdar.

Maddalena Taras er ei anna kritisk røyst som også ser det som problematisk at formativ vurdering og då vurdering for læring, har eit delvis manglande og delvis sprikande teoretisk grunnlag. *“It is difficult to conceive of any major educational movement which has inspired academics and teachers world wide which is not firmly grounded in theory: but this is the reality for AfL.”* (Taras 2010:3015), hevdar ho. Og det er særleg AfL og arbeidet til Black og William ho er kritisk til. *“Black et al 2003 claim to situate AfL within theories and learning, motivation and the role of feedback, but can find no comprehensive theory to support their innovation.”* (Taras 2010:3016). Ho verdset målsettinga for AfL og verdien metoden har for utdanningsmiljøa, men hevdar at Black og William ikkje har klart å legge eit robust teoretisk grunnlag for å støtte det praktiske arbeidet (Taras, 2010:3021). *“[] the principal priority is on classroom practice as opposed to pure theory of principles of assessment.”* (Taras 2010:19.) For å finne teoretisk grunnlag går ho til Sadler som ho meiner har lukkast betre med å skape ein definisjon i sin produkt-baserte teori i motsetnad til Black og William som har prosess i fokus. *“The product definition taken from Sadler (1989) is straightforward: criteria are used to judge the quality of work in question.”* (Taras 2010:3018), meiner ho medan ho kritiserer AfL for å ikkje ha ein slik klar definisjon og dermed vere vanskeleg å ta i bruk. *“It has been shown that the theoretical problems make it difficult to apply its innovations in practice, as teachers (external to the AfL group) have found it impracticable.”* (Taras 2010:3021.) Ho stiller med dette det same viktige spørsmålet som Bennett: *“[] if we don’t know what formative assessment is, or are not clear as to what the processes and theories are, how can we promote and teach it efficiently?”* (Taras 2010:3016.)

Ein av dei sentrale medlemmane i ARG, Gordon Stobart, skriv sjølv i boka *Testing times: the uses and abuses of assessment* (2008), at forståinga av vurdering og då sjølv sagt også vurdering for læring framleis er på eit tidleg stadium og at enn så lenge *“AfL is best viewed as an approach to classroom assessment to support learning, rather than as a tightly*

Taras kommenterer dette i sin artikkel (2010) og enkt på som eit sett med «classroom handy-hints» og

ikkje ei teoribasert tilnærming til læring og undervisning (Taras 2010:3020), medan Stobart er meir nyansert og positiv. Han ser at det er framleis ein lang veg å gå for AfL, men «[t]his does not mean that there is no theoretical underpinnings; simply that it has not been organized, and may not need to be, into a stand alone theory.» (Stobart 2008:145.) Stobart er altså ikkje heilt sikker på om ein treng ein slik sjølvstendig teori medan både Bennett og Taras argumenterer for at mangel på ein slik teori, gjer det vanskeleg å utføre formativ vurdering i praksis.

Medan Taras vender seg til Sadler (1989, 1998) for å finne eit teoretisk grunnlag for formativ vurdering, hevdar Bennett at det manglande teoretiske grunnlaget og den uklare definisjonen gjer at mange har gått vekk frå å bruke omgrepet formativ vurdering i det heile, og det ser ut til at ein heller brukar «assessment for learning» (2011:7), då med tanke på ei pedagogisk tilnærming til læringsprosessar i staden for ein teori. Han ser at dette vert særleg problematisk når VFL vert nytta i staden for formativ vurdering for å gjere greie for kva summativ vurdering er. «From a definitional perspective however, this substitution is potentially problematic in that it absolves summative assessment from any responsibility for supporting learning.» (Bennett, 2011:7.) Kritikken rettar seg då mot at det vert ei forenkling av det han meiner er eit svært samansett forhold mellom formativ og summativ vurdering. Som Sadler var inne på (1989), tenker Bennett seg at «[i]f a summative assessment should fulfill its primary purpose of documenting what students know and can do but, if carefully crafted, should also successfully meet a secondary purpose of support for learning.» (Bennett, 2011:7.) Han trekker fram døme på at det kan vere så enkelt som at det å førebu seg til ein nøye samansett prøve med god stoffbreidde, kan vere ei læringserfaring for elevane. Han tenker seg altså at formativ og summativ vurdering heng så tett saman at dei begge har vurdering av læring og vurdering for læring som føremål, men i større og mindre grad.

Table 1. A more nuanced view of the relationship between assessment purpose and assessment type.

Type	Purpose	
	Assessment Of Learning	Assessment For Learning
Summative	X	x
Formative	x	X

Note: X = primary purpose; x = secondary purpose.

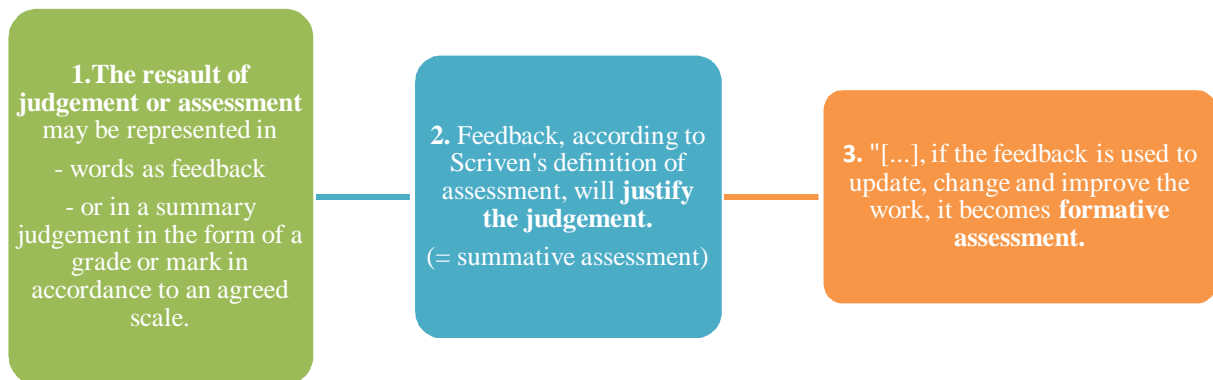
(Bennett, 2011:8)

Taras er også oppteken av at ein må sjå summativ vurdering som ein heilt naudsynt del av formativ vurdering. Ho argumenterer med at «[i]f all assessment, including

cit or explicit judgement or summative in order to
tly be used as a formative feedback and become

formative assessment.ö (Taras 2010:3021.) Ho har ein formel som viser denne tette
samanhengen: SA + feedback = FA, og i den brukar ho Scriven (1967) som grunnlag for
feedback og Sadler (1989) som grunnlag for kva som er formativ vurdering (Taras
2010:3021).

Eg har freista å sette formelen opp i ein figur for å illustrere korleis samanhengen mellom
summativ og formativ er i praksis, slik Taras argumenterer for. Den kan då sjå slik ut:



(Figur basert på Taras, 2010:3021)

Dette er eit spanande spenningsfelt som det er interessant å diskutere med lærarar som står
midt i vurderingskvardagen med sine krav til både summativ og formativ vurdering. Eg håpar
å få nokre svar gjennom analysen og drøftinga mi på korleis dei stiller seg til forholdet
mellom summativ og formativ vurdering. I den samanhengen er det også interessant å høyre
korleis dei stiller seg til Stobart sitt forslag om at færre summative vurderingar vil gjere at me
gir meir informativ og effektiv feedback, altså betre formativ vurdering (Stobart, 2016:2).
Kanskje vil det vere ein idè å kutte karakterar heilt for å ha fokus på den formative vurderinga
i staden, såkalla «comment-only feedback»?

Det er mange spørsmål knytte til korleis ein kan implementere det som finst av teori inn i
praksisfeltet. Mangelen på klare definisjonar er ei utfordrande side ved det, usemje om
prosess eller produkt skal vere i fokus er ei anna. Bennett er elles også kritisk til korleis
lærarar kan vere i stand til å utvikle formativ vurderings-praksis på relativt kort tid, slik det er
forventa, når dette krev store endringar. Han har tru på at lærarane kan utvikle den
pedagogiske kunnskapen og forståinga, men at «[í] trying to develop pedagogical
knowledge, deep domain understanding, and measurement fundamentals simultaneously may
be more than any one professional-development programme can reasonably deliever.ö

t lærarutdanninga då i alle fall vil måtte spele ei
eit betre grunnlag for å drive slik vurderingspraksis
før dei skal ut skulane. Dette er det lett å seie seg samd i, men for ein lærar som var ferdig
utdanna for 15 år sidan er det lite von i det. Stikkordet for oss blir ifølgje Bennett «time». Me
må få [] the substantial time and professional support needed if the vast majority of
teachers are to become proficient users of formative assessment.ö (Bennett, 2011:5.) Han
konkretiserer dette i konklusjonen sin der han understrekar at «[] teachers need substantial
knowledge to implement formative assessment in classrooms. It is doubtful that the average
teacher has that knowledge, so most teachers will need substantial time and support to
develop it.» (Bennett, 2011:20.) Det blir interessant å sjå i analysen min om erfarne lærarar
tykkjer dei har fått tid og fagleg støtte til å utvikle sin formative vurderingspraksis.

Her i Noreg har Hopfenbeck, Florez Petour og Tolo (2015) gjennomført ei undersøking av
korleis ulike skulefolk frå utdanningsministrar til skuleleiarar, lærarar og elevar har opplevd
storsatsinga *Vurdering for læring* og implementeringa av den. Der kom det fram at kritikken
Bennett og Taras kjem med, får konsekvensar for implementeringa. Resultata synte til dømes
at lærarar treng meir tid for å utvikle kompetanse på å gje feedback, at det er vanskar med å
tolke kva som ligg i VFL, at det er motstand mot det dei kallar «top-down policy» at det er
lærarmotstand mot å endre lærar-student rollene som t.d gjennom eigenvurdering og
kameratvurdering, at det er manglande engasjement hjå eldre tilsette og at travle klasserom og
mangel på kunnskap om korleis ein kan bruke VFL i praksis er viktige årsaker til at VFL i
realiteten ikkje har fått skikkeleg fotfeste i norsk skule trass den massive satsinga
(Hopfenbeck m.fl, 2015:47).

Ein annan faktor som Bennett og Taras er kritiske til, er forholdet mellom summativ og
formativ vurdering og her viser resultata at det store fokuset på eksterne testar (summative)
gjer at lærarane held fram med «teaching to the test» (Hopfenbeck et.al, 2015:46) i staden for
å fremje læring generelt. Desse faktorane kan ein til saman sjå på som eit uttrykk for kva
kritiske røyster i skulesystemet tenker om vurdering for læring og dermed formativ vurdering
brukt i praksis. Dei vart derfor viktige for meg i samtalan med mine informantar som jo er
blant dei som skal bruke teoriane i praksis. Hypotesen min har heile vegen vore at formativ
vurdering er noko me som lærarar har stor tru på og som me strevar etter og har lyst til å få til,
men at det er ein kronglete veg og utfordrande å gå. Ifølgje Bennett og Taras veit me kanskje
heller ikkje heilt kva målet. Formativ vurdering er vår heilage gral.

Viktige styringsdokument i norsk skule er opplæringslova, forskrift til opplæringslova og læreplanen, både den generelle delen og spesifikke fagplanar. I høve til vurdering er det særleg interessant å sjå på forskrift til opplæringslova som lovfestar elevane sine rettar til vurdering både undervegs i opplæringsløpet og ved slutten av opplæringa. Med tanke på mitt forskingsprosjekt er det interessant å sjå om eg finn att føringar på at vurderinga skal vere formativ og om våre forskrifter støttar seg på og har i seg element av teori om formativ vurdering.

2.3.1 Formativ vurdering i forskrifta til opplæringslova?

I kapittel 3 i forskrifta til opplæringslova er det presisert kva rettar elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatatar har i høve til vurdering. Her vert omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering nytta gjennomgåande og det vert understreka at formålet med vurderinga mellom anna er å fremje læring undervegs og at ho skal gje tilbakemelding og rettleiing til elevane (§ 3.2). Dette er heilt i tråd med Sadler sine tankar om at vurdering skal vere noko meir enn å vurdere nivået og kvaliteten på eit arbeid, ho skal også gje feedback (Sadler, 1989) som eleven kan nytte for å tette gapet opp mot den standarden dei skal strekke seg etter. Begge desse to sidene ved vurdering og feedback kan ein sjå er vidareførte inn i det nasjonale satsingsprosjektet *Vurdering for læring* der to av fire prinsipp for god undervegsvurdering er at elevane skal ha tilbakemeldingar på kva kvalitet arbeidet deira har, men også at dei skal få råd om korleis dei kan forbetre seg. Her seg ein tydeleg kor tett samanheng det er mellom teori om formativ vurdering, vurdering for læring og formuleringane i lovverket.

Denne tette samanhengen ser ein også fleire stader mellom anna i paragraf 3.1 i forskrifta der det står at «[d]et skal vere kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidataten kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.» (www.lovdatab.no.) Dette finn ein også att hjå Sadler, då formulert som at «[t]he learner has to possess a concept of the *standard* (or goal or reference level) being aimed for.» (Sadler, 1989:121.) Han hevdar at elevane må ha ei klar oppfatning av kva god kvalitet er slik at dei har eit referansepunkt å måle seg mot, men ser at det kan vere vanskeleg og tidkrevjande å opparbeide slik kompetanse. «The obvious solution is to revert to the analytical approach and make it clear to students that certain nominated criteria are what will be used in appraisal.» (Sadler, 1989:133), meiner han og viser til at mange lærarar gjer

læringskriterium, øcriteria sheetsø, og då naturleg nok gjennomføre. Ser ein så til Udir sine prinsipp for god

undervegsvurdering finn ein parallellen til desse tankane i punktet om at øEleven og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem.ø (www.udir.no.)

Der finn ein også eit fjerde og siste punkt om at «[e]levne og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.» (www.udir.no). Dette er då teke direkte frå forskrift til opplæringslova pragraf 3.12, der det blir understreka at eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga og har som formål at elevane skal reflektere over og bli bevisste på eiga læring. Eit slikt syn på eigavurdering og kva for rolle den skal spele, kan ein også spore tilbake til Sadler som meiner elevane må få «ødirect and authentic evaluative experienceø(Sadler 1989:134), slik at dei kan utvikle sin egen vurderingskompetanse og dermed verte i stand til å vurdere sine egne arbeid medan dei produserer dei. At elevane skal verte sjølvregulerte er eit av hovudmåla hans, og då er det å verte god på eigenvurdering eit sentralt verktøy på vegen.

Etter ein rask gjennomgang av forskrift til opplæringslova finn eg altså svært tette bånd derifrå og tilbake til Sadler sin teori om formativ vurdering. Denne tette samanhengen gjev grunnlag for å hevde, meiner eg, at elevane i dag har ein lovfesta rett til å få formativ vurdering. Så er det spanande kva som skjer framover med både forskrifta og den generelle delen av læreplanen. Dei skal begge reviderast og då er spørsmålet om retten til formativ vurdering og fokuset på vurderingsfremjande vurdering også vil stå like sterkt i framtidens skule.

2.3.2 Formativ vurdering også i framtidens skule?

Kunnskapsløftet er i desse dagar under fornying og også forskrift til opplæringslova skal vurderast. Det såkalla Ludvigsen-utvalet kom i 2015 med sin rapport om «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8) som staka ut kursen for det vidare arbeidet med å forme ein norsk skule tilpassa framtida. Der er det sjølvstøtt svært spanande for meg å sjå at dei ser føre seg ei vidareføring av fokuset på formativ vurdering. Viss ikkje, ville masterprosjektet mitt gå raskt ut på dato og ikkje lenger vere relevant. NOU 2015:8 står heller for ei styrking av formativ vurdering og rapporten definerer omgrepet «undervegsvurderingø frå forskrifta til opplæringslova, som formativ vurdering. Dette har tidlegare kanskje vore underforstått i opplæringsmiljøa, men vert no konkretisert.

eller formativ vurdering er en integrert del av en elevenes læring. Undervisvurdering betyr å innhente og bruke informasjon om læring og progresjon underveis i læringsprosessen, og at lærere og elever bruker informasjonen for å avgjøre hvor elevene er i sin læring, hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme dit. (NOU 2015:8.)

I Stortingsmelding 28, *Fag-fordypning-forståelse (2015 - 2016)*, som bygger på NOU 2015:8, vert det vist heilt konkret til Sadler i avsnittet om undervegsvurdering, og hans teori vert brukt som argumentasjon for kvifor denne framleis skal stå sterkt i forskrifta til opplæringslova. «Bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven bygger på forskning (Sadler) som viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de kan forbedre seg.» (St.meld. nr 28, 2015 - 2016:57).

Tankar frå Sadler om eigenvurdering er også representerte i kapittelet om vurdering i meldinga, då i ei presisering om at elevane skal involverast i vurderingsarbeidet ved å vurdere eigne arbeid og eiga utvikling. Evna til å drive eigenvurdering vert då knytt opp mot ønsket om at elevane skal få auka medvit om eigne læringsprosessar. Dei skal bli gode til å lære, og då kan eigenvurdering vere eit verktøy: «Refleksjon over eget arbeid er ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene har også behov for å utvikle evnen til å lære.» (St.meld. nr 28, 2015 - 2016:58), hevdar dei og utdjupar med at «[d]epartementet vil derfor fremheve at god undervisvurdering og eigenvurdering i fag også bidrar til at elevane reflekterer bedre over egen læring, egne læringsprosesser og egne læringsstrategier.» (St.meld. nr 28, 2015-2016:59.) Her finn ein att eit kjernepunkt hjå Sadler om at eit av skulen sine hovudansvar og mål er å gjere elevane i stand til å regulere seg sjølve, det han kallar «self-monitoring» (Sadler 1989:122). Omgrepet sjølvreguleringa vart nytta også av Ludvigsen-utvalet i NOU 2015:8 der det vart lagt vekk på at «[e]genvurdering og involvering av elevene i vurderingsarbeidet kan bidra til elevenes læring, og er nært forbundet med å arbeide med elevenes metakognisjon og selvregulering i læringsprosessen.» Vidare meiner utvalet at

[í] involvering av elevene i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom eigenvurdering, er et område som må vektlegges i økende grad. Det bidrar til læring at elevene får hjelp til forstå hva de skal lære i fagene, hva som er kriteriene for godt arbeid, hva de mestrer og hva som bidrar til at de lærer. Å få vurdere eget arbeid og egen fremgang og reflektere over læringsarbeidet sammen med medelever og lærere, kan bidra til at elevene utvikler et bevisst forhold til sin egen læring og lærer å ta en aktiv rolle i undervisningen. Dette er relatert til elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring. (NOU 2015:8, s.81.)

at eigenvurdering er eit av mange sentrale omgrep dei
g vil satse på i framtidens skule.

Departementet vurderer det vidare i meldinga slik at «Forsking viser at grunnsopplæringa i stadig større grad preges av en læringsfremmende vurderingskultur.» (St.meld. nr 28, 2015 - 2016:57), og viser då til rapportar frå prosjektet *Forsking på individuell vurdering i skolen*-FIVIS (2014) som viser at denne utviklinga av vurderingspraksisen er eit resultat både av store nasjonale satsingsprosjekt som *Vurdering for læring* og elles lokale utviklingsprosjektar. *Lærerløftet, på lag for kunnskapsskolen* (KD, 2014), er ein annan nasjonal strategi der fleire av tiltaka er utforma for å bidra til betre vurderingskompetanse. Mellom anna vert det lagt vekt på at det fagdidaktiske innhaldet i vidareutdanningstilboda i større grad skal legge vekt på elevvurdering. Denne satsinga ser ein også att i NOU 2015:8 der det står at

Underveivurdering er en integrert del av en læringsfremmende undervisningspraksis i fagene, og bør prioriteres i kompetanseutviklingen. I en langsiktig satsing på kompetanseutvikling har nasjonale myndigheter, lærerutdanningene, lærerprofesjonen, skoleeierne og skolelederne ulikt ansvar, men må arbeide mot felles mål. (NOU 2015:8, s.85)

Ein ser altså at lærarane og skulane er i ferd med å ta ansvar for å drive læringsfremjande, altså formativ vurdering, men at det er behov for kompetanseheving på området både hjå dei lærarane som allereie er i jobb og hjå dei som skal bli lærarar.

Trass i ei positiv utvikling ser departementet likevel at det er varierende forståing «[í] av hva som er god undervisningspraksis både mellom skoler og innad på skoler.» (St.meld. nr 28, 2015 - 2016:57.) Ludvigsen-utvalet la, som nemnt over, vekt på at både lærerutdanninga og etter- og vidareutdanninga kjem til å verte viktige støttespelarar for lærarane i arbeidet med å bli gode på læringsfremjande vurdering, og dei trekte også fram at det er «[í] behov for at lærerkollegiene prøver ut og videreutvikler nye tilnærminger og metoder til undervisning og vurdering.» og at «[í] utviklingsarbeid i profesjonsfellesskap ved skolene har betydning.» (NOU 2015:8, s.75.) Her er dei altså igjen på linje med Sadler som påpeikar at slike gode vurderingsfellesskap på skulane har det han kallar «guild knowledge» og at «[í] where teachers exchange student work among themselves or collaborate in making assessment, the ability to make sound qualitative judgements constitutes a form of guild knowledge.» (Sadler, 1989:126.)

Etter å ha sett på nokre av dei viktigaste dokumenta, rapportane og strategiane som skisserer kva retning norsk skule skal gå i framover, finn eg altså att Sadler sine tankar om formativ vurdering over alt der vurdering vert drøfta. Viktigast er det kanskje at Stortingsmelding 28 så



[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

urderinga byggjer på nettopp formativ vurdering og at
ingsfremmende tilbakemeldinger (skal) ivaretas[í]»
(St.meld. 2015-2016), også framover. Det ser altså ut til at formativ vurdering er eit viktig
satsingsområde i planane for framtidias skule og dermed framleis er eit svært aktuelt tema å
forske på.

3.1. Kvalitativ metode

«How do you choose whether to use a quantitative or a qualitative approach?», spør Creswell seg i læreverket *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Creswell, 2014:33). Han svarar då med at det er tre viktige faktorar som er avgjerande for kva metode ein skal velje. For det fyrste må metoden passe til forskings- spørsmålet ditt, for det andre må tilnærminga di passe det publikumet som skal lese sluttresultata, og for det tredje bør den metoden du vel å arbeide med reflektere dine eigne personlege erfaringar og opplæring (Creswell 2014:33). Ut frå eit slikt perspektiv vart det då heilt naturleg for meg å velje kvalitativ metode i arbeidet mitt.

«For qualitative researchers, the lived experiences of real people in real settings are the objects of study.», hevdar J. Amos Hatch (2002:6). Eg har ei problemstilling som spør etter nettopp slike personlege erfaringar, meiningar og refleksjonar, som det då ville vere lettast å få tak i gjennom ei kvalitativ tilnærming. «Viss du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?», spør Kvale og Brinkmann (2015:18), og det tenker eg dei har rett i. Vidare tenkte eg også at det ville vere mest interessant for andre norsklærarar, skulepolitikarar, forskarar og kanskje lærarutdannarar å lese om resultata dersom dei var baserte på kvalitativ metode då dette gjev best og mest detaljert innsikt i kva den einskilde av informantane har erfart, kva dei tenker og meiner.

Sist, men ikkje minst, var også kvalitativ metode utan tvil denne tilnærminga som låg meg nærast heilt personleg. Det å snakke med menneske, ha meningsutvekslingar, reflektere saman, stille kritiske spørsmål og lytte til kva andre meiner, er ein svært viktig del av arbeidskvardagen min og er ein situasjon eg trivst i. «Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i.» (Kvale og Brinkmann 2015:18.) Altså har nettopp dette vore målet med problemstillinga mi heilt frå starten av. Vegen vidare til å velje intervju for å samle data var derfor kort.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming.

For å samle materiale, valde eg å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Eg følgde då Kvale og Brinkmann sin tanke om at «[i] en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om

livsverdenen sin.» (2015:18.) Eg hadde eit ynske om å diskutere desse erfaringane med dei og utforske forskingsspørsmålet mitt med desse som grunnlag. Det var eit mål at lærarane skulle få ei stemme, at dei skulle føle seg høyrte og kjenne på at deira erfaringar er viktige. Derfor vart derfor naturleg for meg å ta ei fenomenologisk tilnærming til historiene. Eg ynskte med det å legge stor vekt på kva dei skildra og søke etter kva som kunne vere felles opplevingar av arbeidet med vurderinga av skrivne elevtekstar, eller skilnader i opplevingar. På den måten meinte eg å kunne ivareta målet om å skildre korleis lærarane eg snakka med opplever si livsverd, sin arbeidskvardag i høve til formativ vurdering av skriftlege elevarbeid. Eg ynskte få ei forståing både av korleis dei arbeider med vurdering reint praktisk, for korleis dei tenker rundt vurdering og for korleis dei faktisk har det med vurderingsarbeidet. Dette må kunne seiast å vere ei fenomenologisk tilnærming. I fenomenologi er nettopp *forståing* eller *mening* nøkkelord fordi «[í] forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne.» (Christoffersen og Johannesen 2012:99.) Fenomenet var her vurdering av skrivne elevtekstar i vidaregåande skule og det var norsklærarane si oppleving av og erfaring med dette fenomenet eg ville skildre. Mi vurdering var då at ei slik tilnærming passa godt i høve til målet med arbeidet mitt.

Dette førte då til at eg valde å bruke kvalitativt intervju som metode. Kvale og Brinkmann kallar det òt semistrukturert livsverdenintervju (2015:46) som kan nyttast t.d når ein ynskjer at «[í] temaer frå dagliglivet skal forstås ut frå intervjupersonens egne perspektiver.» (ibid:46.) Ein slik metode har den styrken at den «[í] gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.» (ibid:47.) Gjennom intervju kunne eg stille ganske opne spørsmål om bruk av formativ vurdering og tankar kring emnet. Samstundes fekk eg høve til å gå nærare i detalj gjennom oppfølgingsspørsmål.

Eg laga ein intervjuguide med åtte nøkkelspørsmål som eg ville ha svar på. I tillegg laga eg meg ein del oppfølgingsspørsmål på førehand som eg trudde det ville vere naturleg å komme innom i samtalen. Desse fekk eg god bruk for, men det vart også snakk om mange andre sider ved vurdering enn det eg hadde tenkt på på førehand. Hatch legg vekt på at «[i]nterviewers enter interview settings with questions in mind but generate questions during the interview in response to informants responses.» (Hatch, 2002:23.) Då var det ein fordel å ha god fagbakgrunn og sjølv ha lang erfaring innan området me snakka om. Det gjorde at eg tykte det gjekk greitt å kome med naturlege oppfølgingsspørsmål som eg ikkje hadde tenkt på i forkant

aiden gjorde at intervjuet vart delvis uformelle og i som igjen gjorde det lettare for folk å opne seg og fortelje om sine personlege erfaringar og meiningar. Dette var eg avhengig av for å få tak dei detaljerte skildringane og nyansane eg var ute etter.

I høve til Kvale og Brinkmann sin metafor på «[i] intervjuer som gruvearbeider og intervjuer som reisende» (Kvale og Brinkmann 2015:69), så kjente eg meg nok litt som begge. I delar av intervjuet var det gravande, utforskande spørsmål medan det i andre var spørsmål og samtale som nok fekk både meg og informantane ut på ei slags reise i vår eigen vurderingspraxis og vurderingsfering. «Intervjuet kan være en læreprosess for så vel den som blir intervjuet som for intervjueren.» (ibid:49). Det kan føre til at «[d]e kan selv oppdage nye aspekter ved det temaet de beskriver, og plutselig få øye på forbindelser som de tidligere ikke var oppmerksomme på.» (ibid:49). Eit semistrukturert intervju har som sagt ein styrke i at det vert høve for slike reiser, men dette kan fort også verte ei utfordring då det er lett å snakke seg vekk i interessante tema som strengt tatt ikkje er knytte til problemstillinga. Dette hadde eg nok ei kjensle av i etterkant av spesielt to av intervjuet, der eg ikkje hadde luktast heilt med å halde stram nok struktur på samtalen.

Følgjane av dette kom fram i arbeidet med å analysere materialet då eg såg at eg ikkje hadde klart å snakke med alle informantane om alle emne eg var ute etter å få forståing av. «Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet.», understrekar Kvale og Brinkmann (2015:193). Her har eg truleg litt å gå på. Dei faglege kvalifikasjonane mine var gode nok, og eg hadde også gode intervjupersonar, men eg ser i ettertid at eg ikkje heilt har gode nok kvalifikasjonar som intervjuar. Eg var nybyrjar, og det at eg ikkje klarte å dekke alle emne i alle intervjuet, kan gje rom for innvendingar mot validiteten i resultatane mine. Sjølv vil eg hevde at det skjedde i så liten grad, at det har lita eller inga tyding for dei samla resultatane.

3.3 Informantar ó utval

Med utgangspunkt i problemstillinga mi var det berre gjennom kvalitative djup-intervju at eg kunne kome tett nok på temaet eg ville studere. Då eg hadde som mål å forstå kva erfaringar norsklærarar tenker kring formativ vurdering og korleis fokuset på dette har auka, var det naturleg å tenke at den beste måten å få eit klårt bilete ut av dette på var gjennom å snakke

vurderingserfaring. Eg ville «[] samle data fra
nomenet som skal studeres.» (Christoffersen og
Johannesen 2012:100.) Det vart derfor eit kriterium i prosessen med å finne informantar at dei
skulle ha vurderingserfaring tilbake til tida med Reform-94. Då ville dei ha grunnlag for å
uttale seg om korleis utviklinga har vore og dei ville ha svært lang personleg
vurderingserfaring som kan ha utvikla seg over tid og kanskje i samsvar med dei sentrale
styringsdokumenta og kva som har vore pedagogiske trendar i tida. Eg nytta altså eit
homogent utval (Creswell, 2014:5), der deltakarane i undersøkinga hadde relativt «[] liten
variasjon ut fra sentrale kjennetegn []» (Christoffersen og Johannesen 2012:50). Dei skulle
vere erfarne norsklærarar med lang erfaring i å vurdere skriftlege elevtekstar i vidaregåande
skule. Eg sette ikkje noka avgrensing på kva studieretning dei skulle undervise på, men det
må likevel kunne seiast å vere eit ganske kriteriebasert utval eller eit føremålsutval.

Reint praktisk starta eg med å melde prosjektet til NSD og fekk det godkjent der (sjå vedlegg
1). Så skreiv eg ei prosjektskildring med føremål og ein førespurnad om deltaking i prosjektet
(sjå vedlegg 3). Dette fekk eg rektor på min eigen skule til å sende ut til alle sine
rektorkollegaer i fylket fordi eg vurderte at dei ville ta ein mail frå han meir på alvor enn om
den kom frå meg. Sjølv tok eg kontakt med kollegaer i norsknettverket på fylket då dei sit
som fagkoordinatorar på sine skular og derfor kunne fortelje om og ta opp prosjektet mitt når
dei hadde møte i norskseksjonen på sine skular. Slik kunne dei minne aktuelle lærarar på e-
posten med førespurnaden frå meg og også kanskje presse litt på for å folk til å melde seg. Eg
såg på både rektorane og fagkoordinatorane som «gatekeepers» (Creswell 2014:233) som
kunne enten stenge dører for meg eller hjelpe meg vidare i arbeidet med å finne villige og
gode informantar. Fagkoordinatorane kjenner eg godt gjennom fleire års samarbeid i
nettverket og eg meinte dei ville «gå god» for meg personleg, noko som kunne føre til at deira
kollegaer ville ha lettare for å melde seg som informantar. Heldigvis førte førespurnadene
mine fram og eg fekk seks lærarar som melde seg. Alle fylte kriteria eg hadde sett opp og var
interesserte i å snakke om vurdering og vurderingserfaringar. Eg hadde i utgangspunktet ikkje
tenkt å ha alder, kjønn og arbeidsplass som kriterium, men tilfeldigheitene ville det slik at eg
fekk representantar frå fem ulike skular i fylket, dei var svært spreidde i alder frå tidleg 40-åra
til 60-åra, dei representerte både små og store skular og det var tre kvinner og tre menn. Eg
enda derfor opp med å få eit ganske representativt utval for skulane i fylket, noko som kan
vere ein styrke for undersøkinga. Det var eit medvite val å ikkje intervjuje kollegaer på eigen

eg og nært på grunn av dei tette relasjonane. Eg
esjonell distanse til lærarar eg ikkje kjente frå før.

Når det gjeld tal på informantar, enda eg altså opp med seks. Eg hadde ikkje på førehand bestemt meg for at eg måtte ha eit visst tal informantar, men eg visste at det ikkje kunne verte for mange då det eg ikkje ville rekke å arbeide godt nok med eit så stort materiale. Så var det tilfeldigheitene som ville det slik at seks melde seg frivillig. Alle seks stetta kriteria eg hadde sett opp og som nemnt utgjorde dei i tillegg ei representativ gruppe for lærarane i fylket. Dermed vart det desse seks.

Dette er sjølvsagt ikkje ei stor gruppe, slik at det kan stillast spørsmålsteikn ved kor generaliserbare resultatata er, men det å gå i djupna og få forståing var viktigare for undersøkingane mine. Eg vurderte derfor seks informantar som føremålsteneleg. Det var mange nok til at eg meinte eg ville få fram nokre klare tendensar og også ulike oppfatningar, i tillegg til at det var ei gruppe eg praktisk sett kunne rekke å intervjuje med den avgrensa tida eg hadde til rådvelde og analysere og arbeide med intervjumaterialet i ettertid.

3.4 Intervjua

Intervjua fann stad på skulane til informantane. Der tenkte eg dei ville føle seg heime og vere trygge og dermed opne i samtalsituasjonen. Me hadde også noko kontakt på e-post før sjølve intervjua for å verte litt kjente, gjere praktiske avtalar og for at dei skulle føle seg budde på kva som møtte dei, men dei fekk ikkje sjå intervjugaiden eller bu seg på aktuelle spørsmål. Eg hadde så ein liten intervju-turnè, der eg reiste rundt i fylket 24. til 26. mai 2016 og gjennomførte alle intervjua. Dette var gunstig reint praktisk, men eg tenkte også at det kunne vere ein fordel å ta alle intervjua samla då eg raskt ville kunne dra nytte av erfaringar eg gjorde meg undervegs. Tidspunktet valde eg fordi eg har erfart at de passar ganske fint for mange lærarar. Dei har avvikla skriftleg eksamen og er i eit lite vakuum før munnleg eksamen startar. Slutten av eit skuleår er også eit godt eigna tidspunkt for å reflektere over arbeid ein har gjort og sjå seg litt tilbake og evaluere.

Innhaldet i intervjua vart delvis styrt av intervjuguiden. Den hadde åtte nøkkelspørsmål som eg utforma etter arbeid med teori om formativ vurdering saman med mine egne erfaringar med slikt arbeid i praksis. Ein kan sjå at spørsmåla på ulik måte set i fokus den praktiske bruken av vurderingsteori og kvar einskild si haldning til og oppfatning av korleis vurdering

...i personleg brukar formativ vurdering og kva de på. Eg ber dei også om å vurdere kor godt kvalifiserte dei kjenner seg til å utføre slikt vurderingsarbeid. I den samanhengen vert dei også spurte om i kor stor grad dei har støtte i kollegaer i vurderingsarbeidet, om dei har kultur for slikt samarbeid på skulen. Eit tredje aspekt ved spørsmåla er korleis lærarane erfarer at ytre faktorar påverkar vurderingsarbeidet deira. I dette legg eg t.d korleis skulen satsar på vurdering, kva haldning leiinga har til vurderingsarbeidet som vert gjort, kva ulike styringsdokument seier om korleis ein skal drive vurdering, kva rammer faget har i høve til timetal, lesplikt, tal karakterar osv. Dette er faktorar som ikkje den einskilde læraren kan påverke i stor grad, men må forholde seg til i vurderingskvardagen. Eg ber som avslutning om at lærarane vurderer desse rammene og eventuelt om dei har framlegg til endringar som kan gjerast som kanskje kan fremje arbeidet ved formativ vurdering. Alle intervjuet vart avrunda med ei oppsummering av samtalen der eg prøvde å forsikre meg om at me ikkje hadde misforstått kvarandre og ev spørje opp att dersom noko hadde vore uklårt. Informantane vart spurde om dei hadde noko dei ynskte å legge til.

Intervjuet vart dokumenterte ved å bruke Ipad til å gjere opptak og eg nytta då appen «Taleopptak». Alle opptaka er gjorde som samanhengande opptak utan pausar, noko eg føler vart bra for intervjusituasjonen som ikkje vart avbroten av at eg skulle ordne med teknisk utstyr. Informantane vart både før dei sa ja til å ta del i prosjektet og ved starten av intervjuet informerte om det vart gjort opptak og at desse skulle transkriberast og nyttast som grunnlag for det vidare arbeidet. Alle dei seks informantane skreiv under på at dei samtykka i deltakinga og desse føresetnadene.

I etterkant av intervjuet har eg transkribert alle sjølv. Eg lytta då til opptaka med høyretelefonar for å høyre best mogleg og skreiv så direkte ned det eg høyrde. Heldigvis var alle opptaka tydelege og gode, så det var lett å høyre dialogen. Dette gav meg god repetisjon av kva me hadde snakka om og kva som kom fram i høve til problemstillinga mi. Hatch (2002) legg vekt på at det kan vere fleire fordeler ved å gjere transkripsjonsjobben sjølv t.d at

[í] you will be able to add context, nonverbal information, and bracketed notations from your notes and memory [í] and you will learn thongs about your informants, the substance of the interview, and yourself as interviewer that will be missed in the transcript alone. (Hatch, 2002:113.)

Sjølve måten å transkribere på er både eit metodisk og eit etisk val. Eg valde å anonymisere informantane allereie frå transkriberinga for å verne om konfidensialiteten. Så måtte eg

ibere tett opp til den munnlege talen og dialekten til
vere mest i tråd med metoden eg hadde valt og målet
med forskinga å transkribere det munnlege spåket så ordrett og autentisk som mogleg, men på
den andre sida kan intervjuva då fort «[í]fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og
også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå.» (Kvale og Brinkmann, 2015:213.)
Informantane mine fekk tilbod om å lese transkripsjonane og eg var nok litt bekymra for at
dei skulle føle at dei ikkje framstod på nokon god måte dersom eg hadde ein slik autentisk og
ordrett transkripsjon. Derfor valde eg til slutt ein mellomting mellom ordrett transkripsjon av
det munnlege språket og ein transkripsjon som nærma seg skriftleg nynorsk. Dette tykte eg
kunne forsvarast med at alle informantane snakka dialektar som ligg svært tett opp mot
nynorsk og at eg då fekk det beste ut av begge metodar. Transkripsjonen vart nesten lik det
munnelge språket og uttrykksmåten, men den vart samstundes meir samanhengande og
formell ved at den var svært nynorsknær. I tillegg prøvde eg gjennom teiknsetting og
markering av pausar, tonefall, latter, pust osv. å gjere transkripsjonen så autentisk og detaljert
som mogleg.

Undersøkinga mi stettar elles NSD sine krav om konfidensialitet og intervjuva vert
anonymiserte så godt som mogleg. Informantane har fått pseudonym og det vert ikkje omtala
kva skule dei arbeider på. Eg har også prøvd å luke ut anna informasjon som kan identifisera
informantane som t.d andre undervisningsfag, når dei starta i jobb, om dei underviser på ein
liten eller stor skule osv. Audun, Bjarne, Børge, Berit, Elisabeth og Grete vert nærare
presenterte i informantportretta. Alle seks har lese gjennom og godkjent portretta sine slik dei
er i oppgåva i dag.

3.5 Utfordingar ved metoden og prosessen

«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemar.», hevdar Kvale og Brinkmann
(2015:35). Nokre av desse problema har eg allereie diskutert, men dei krev meir merksemd.

Kvale og Brinkmann er særleg opptekne av at eit kvalitativt forsingsintervju skal ha eit
asymmetrisk maktforhold. Altså bør ein ikkje «[í] betrakte et forskningsintervju som ein
fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere.» (Kvale og Brinkmann, 2015:51.)
Dei peikar på at forskaren er den som sit med den vitskapelege kompetansen, at det er
forskaren, og dermed intervjuaren, som definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema og

og naudsynt dominans i intervjusituasjonen (Kvale og

Eg har tidlegare i kapittelet nemnt at eg tykte det var ein styrke at eg hadde ein sterk fagleg relasjon til informantane mine. Eg såg det som eit godt utgangspunkt at me var fagleg likestilte gjennom utdanning og arbeidserfaring og at me skulle snakke om eit tema me begge var engasjerte i og hadde ei personleg erfaring med. I lys av det asymmetriske maktforholdet Kvale og Brinkmann meiner bør vere til stades, kan de ha vore negativt at me var såpass likestilte i situasjonen då dette kan føre til at intervjuobjektet tek over styringa og er den som bestemmer kva retning intervjuet skal gå. Dersom intervjuar manglar autoritet eller intervjuobjektet reagerer på at intervjuaren er dominerande, kan han eller ho bruke motkontroll (Kvale og Brinkmann 2015:52) og medvite halde tilbake informasjon eller snakke utanom temaet. Dette opplevde eg ikkje trass i eit ganske likestilt maktforhold i intervjusituasjonen, men eg opplevde at me vart så engasjerte i samtale om eit emne me begge er svært opptekne av, at eg som intervjuar gløynte kva eg egentleg ville ha svar på og gjekk meg vekk i faglege diskusjonar.

«Samtalen skal imidlertid gå i en bestemt retning; man skal nettopp ikke snakke på same måte som med en venn.» (Sennett i Kvale og Brinkmann, 2015:35.) Dette klarte eg ikkje alltid å følgje på ein god måte, mttet å ha transkribert intervjuet, trur eg likevel ikkje desse diskusjonane som kom litt utanom intervjuguiden, var utan verdi for problemstillinga mi. Eg høyrer at me reflekterte rundt temaet likevel og eg har fått fram personlege tankar og meiningar som kanskje ikkje hadde kome dersom eg hadde halde meg for strengt til planen min. Det er jo også nettopp slike personlege refleksjonar eg treng for å svare på problemstillinga mi. Slik sett vart det positivt, men i høve til forskningsintervjuet som håndverk (Kvale og Brinkmann 2015:85) vart nok handverket prega av at eg er nybyrjar. Eg hadde eit prøveintervju med ein kollega på eigen skule før eg starta og tykte det gjekk ganske fint, men ser i etterkant at eg burde ha hatt fleire slike prøveintervju for å vere i stand til å ta ei meir dominerande rolle i intervjuet. Då kunne eg ha unngått ein del småprat som fylte for mykje av tida. Det var særleg eit intervjuobjekt som prata seg litt vekk og som eg i større grad skulle ha styrt inn att på relevant tematikk.

Kvale og Brinkmann (2015) understrekar kor viktig det er at intervjuaren evnar å skape eit rom i intervjusituasjonen der den som vert intervjuet føler han kan snakke trygt og fritt. Det tykkjer eg at eg lukkast ganske godt med. Eg gjorde ein del forarbeid i form av dialog

var litt kjende før me møttest i sjølve intervju-
o småprat som innleiing til sjølve intervjuet og det
skapte ei god ramme. Elles opplevde eg informantane mine som trygge i situasjonen. Me
skulle snakke mykje fagleg og det er lærarar generelt trygge på og likar. Den faglege
fellesskapen og likskapen i erfaring gjorde og at me fort fann tonen. Då vart det etter kvart
også lettare å nærme seg dei meir personlege og kanskje delvis utfordrande og kritiske
spørsmåla. Eg trur derfor eg har fått ærlege og personlege svar på spørsmåla mine.

Ei anna utfordring ved det å forske på eit tema som er så sentralt i min eigen arbeidskvardag
var at det innimellom vart vanskeleg å «[í] sette forhåndskunnskap i parantes,[í]» (Kvale
og Brinkmann, 2015:75). Eg hadde med meg mange eigne personlege meiningar og erfaringar
som eg måtte prøve å legge til sides då dei lett ville føre til at eg fekk fordommar, at eg trekte
konklusjonar og kanskje at eg tolka svara eg fekk ut frå eigne synspunkt. Intervjua kan i ein
slik situasjon stå i fare for å verte ÷en manipulerende dialogø som Kvale og Brinkmann kallar
det (2015:52), der intervjuaren har ein skjult dagsorden som styrer intervjuet i ei bestemt
retning. Faren er då at eg kunne kome til å stille leiande oppfølgingsspørsmål for å få dei
svara eg ville ha. Dette vonar eg at eg har klart å unngå ved å vere medviten på faren gjennom
heile prosessen.

Den store fordelen ved å vere ein fagperson med same bakgrunn og erfaring som
intervjuobjekta, var at det gav med gode føresetnader for å stille gode oppfølgings-spørsmål
og ha ei slags direkte forståing for problemstillingane informantane reiste i samtalen. Då
opplevde eg det som meir problematisk å få til «[í] balanse mellom intervjuaren sitt ønske
om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervju-personens integritet etisk
sett.» (Kvale og Brinkmann, 2015:35.) Eg følte det kunne vere utfordrande å presse
informantane og stille kritiske spørsmål til det som vart sagt, men det måtte eg jo for å få dei
svara eg trengte. Kvifor tenker du det? Er det fornuftig å gjere det på ein slik måte? Har du
reflektert over kvifor det blir slik? I denne situasjonen vart eg redda av at eg ikkje hadde noko
personleg kjennskap eller forhold til intervjuobjekta. Det gjorde det lettare å skulle presse dei
litt innimellom. Eg spurte då også på slutten av kvart intervju om dei syntest noko hadde vore
ubehageleg eller vanskeleg, men fekk ikkje inntrykk av at nokon sat att med ei slik kjensle.

Ei vanleg innvending mot kvaliteten på intervjuforskning er at «[d]et kvalitative
forskningsintervjuet ikkje er objektivt, men subjektivt.» (Kvale og Brinkmann, 2015:199).
Dette har eg gjennom heile prosessen, frå intervju til analyse og drøfting, vore medviten på,

ektivitet ved å diskutere alle funn og formidle alle dei
m analyse og drøfting uavhengig av om dei måtte
støtte mitt eige syn på forskingsspørsmålet eller ikkje. Det har vore svært viktig å halde fast
på ein fagleg, profesjonell objektivitet og då unngå partisk subjektivitet der drøftinga vert
prega av å leite etter og framheve synspunkt til støtte for mitt eige forskingsspørsmål. Det
vonar eg at eg har lukkast med.

Den analytiske delen av arbeidet er utført med fokus på meining, altså at «[í] vekten er lagt
på fortolkning av mening.» (Kvale og Brinkmann, 2015:230), kva intervjuobjekta har ytra av
synspunkt, meiningar og haldningar gjennom intervju. Kvale og Brinkmann ser at kritikk
mot ein slik måte å analysere på kan vere at den er lite vitenskapleg sidan «[u]like fortolkere
finner ulike meninger i det samme intervjuet [í]» (2015:238), men dei tilbakeviser denne
kritikken med at det må vere rom for det dei kallar ðlegitimt fortolkningsmangfoldø også i
vitenskaplege metodar. Eg har med støtte i dette argumentet halde meg til ðmeningsfortolkningø
i analysearbeidet mitt då eg meiner det er mest føremålsteneleg i høve til den fenomenolgiske
tilnærminga eg har valt og målsettinga for prosjektet.

4.1 Bakgrunn for analysen

Med analyse meiner eg her å kategorisere intervjumaterialet for å finne mønster i korleis dei ulike informantane tenker om formativ vurdering både som teori og brukt i praksis. I informantportretta kjem det fram kva kvar einskild informant har tenkt, meint og fortalt medan sjølv analysedelen er ei samanlikning av dei seks informantportretta. Der freistar eg å trekke ut likskapar og ulikskapar mellom dei, for til slutt å sjå korleis dei som gruppe stiller seg til forskingsspørsmålet mitt: Opplever dei formativ vurdering som ein slags heilag gral, noko dei gjerne vil konkretisere og få til, men som av ulike årsaker er vanskeleg å nå, eller avkreftar dei hypotesen og har andre synspunkt?

I arbeidet med å strukturere og kategorisere intervjua til informantportrett hadde eg fyrst og fremst ei deduktiv tilnærming. Intervjuguiden min vart til etter eit grundig førearbeid med faglitteratur om formativ vurdering, mellom anna gjennom artiklane til Sadler, Black og William, Bennett og Taras, men også nasjonale styringsdokument som forskrift til opplæringslova og rapportar frå Kunnskapsdepartementet og Udir var viktige. Ut frå dette arbeidet laga eg spørsmål til intervjuobjekta som skulle avdekke noko om deira eiga vurderingserfaring og personlege vurderingspraksis og samstundes knyte dette opp mot kva kjennskap og haldningar dei hadde til sentrale omgrep i teori om formativ vurdering eller vurdering for læring. Desse spørsmåla frå intervjuguiden danna så grunnlag for storparten av kategoriane i portretta og dermed den vidare analysen. I etterarbeidet med intervjua fann eg vidare nokre nye kategoriar ut frå tema som dei fleste av informantane hadde snakka om i løpet av samtalen, sjølv om dei ikkje hadde vore del av intervjuguiden. Noko av materialet har derfor ei induktiv tilnærming.

4.2 Informantportrett

Informantportretta er eit resultat av ei fenomenologisk tilnærming og mitt ynske om å gje lærarane ei stemme og eit høve til å fortelje frå si «livsverd», der arbeidet med vurdering av skriftlege elevtekstar står svært sentralt. Dei har alle lang erfaring og eit breitt grunnlag for å seie noko om korleis dette arbeidet er i praksis og det er svært interessant å høyre kva dei meiner om formativ vurdering som teori og implementeringa av den i praksisfeltet.

ø(Kvale og Brinkmann, 2015:230) av dei transkriberte

den har fungert som hovudstruktur, men eg har også

nytta mi eiga vurderingserfaring i arbeidet med å trekke ut sentrale meiningsberarar frå

intervjua, ei såkalla kondenseringø(Christoffersen og Johannesen, 2012:104) eller

meningsfortetningø(Kvale og Brinkmann, 2015:233) av materialet.

4.2.1 «Elisabeth»

Elisabeth er den mest erfarne av lærarane eg intervjuar. Ho har hovudfag i norsk og har jobba i den vidaregåande skulen i over 30 år. Dei siste åra har ho vore mykje på studiespesialiserande programområde, men ho har tidlegare lang erfaring også frå å undervise i norsk som fellesfag på yrkesfag.

Opplæring i vurdering

Ho fortel at ho følte seg svært dårleg førebudd på vurderingsjobben gjennom utdanninga si. «Eg måtte stola på magefølelsen min», seier ho og reflekterer rundt at det er gjennom arbeidserfaring ho har utvikla vurderingskompetansen sin. «Det er jo heilt vanvittig å sende folk ut, í og så ein såpass viktig del av jobben, den skal du finna ut av sjølv? Heilt vanvittig», hevdar ho og tenker tilbake på korleis det var å stå som nyutdanna og skulle gjere ein viktig vurderingsjobb.

Vurderingskultur på skulen

Den gongen var det lite samarbeid om vurdering på skulen ho jobba på, men det har kome etter kvart og har vore svært verdifullt. «For meg vart det å samarbeide med andre rett og slett ei skulering i vurdering», fortel ho. «Me hadde sterke pådrivarar i norskseksjonen og det var me lærarane som både initierte og styrte samarbeidet». Dette arbeidet er det no ein innarbeidd kultur for på skulen der ho jobbar og ho er klar på at det har vore ein sentral faktor i utviklinga av hennar eigen vurderingspraksis. I tillegg trekker ho fram at arbeidet som sensor på skriftleg eksamen har vore ei veldig god skulering i vurdering. «Då får du ein trygghet i deg sjølv. Du får sjå om du er for streng, ligg eg for lågt, for høgt?» seier ho og oppmodar i same andedrag unge lærarar til å prøve å vere sensor.

Utvikling av eigen vurderingspraksis

På spørsmål om vurderingspraksisen hennar har endra seg gjennom åra, og i tilfelle korleis, så er ho rask med å svare at den har endra seg mykje. «Eg kunne nok skrive ganske korte

er nok lite konkrete når eg tenker på det no. I dag har eg folk».

Elevane sin respons på vurderinga

Ho framhevar også at dette er ei utvikling som går parallelt med at elevane er blitt meir «på hugget», som ho seier og vil ha konkrete svar på korleis dei kan få betre karakterar. «Elevane vil i dag ha i detalj kva dei skal gjere», understrekar ho, «[í] og det er jo å hjelpe dei til å bli betre me ønskjer!», men ho tenker då mest på å hjelpe dei til å verte betre skrivarar generelt, ikkje berre til å få ein betre karakter der og då. «Vurdering er viktig syns eg», seier ho og «Skal det vere meningsfylt både for elevar og lærarar, så bør jo vurderinga fungere som hjelp!». Ho er nok likevel meir usikker på om vurderinga faktisk fungerer slik ho ynskjer. «Mi oppleving er at det fyrst og fremst er karakteren som tel», seier ho. Dette har ho erfart på ulike måtar, mellom anna ved at elevane ikkje er interesserte i eit etterarbeid der dei vidareutviklar tekstane, at dei ofte ikkje tek vare på tekstar som er vurderte og som har viktige framovermeldingar, og at dei i samtale som regel er mest opptekne av å få ei rettferdiggingjering av karakteren, ikkje lærdom og utvikling. Ho tykkjer sjølv at dette er med på å gjere arbeidet med vurdering frustrerande. «Eg ser så lite resultat. Fokuset er ikkje på å bli betre, men på å gjere det lett vint og få ein god karakter», fortel ho.

Å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

Når eg ber ho om å skildre korleis det kjennest å sitte med rettebunkar, seier ho at vurdering av dei skriftlege arbeida er den tyngste delen av jobben hennar. «Det er mykje retting i norskfaget! Og det er grååådig tung no når eg har to norskklassar». For hennar del har det vorte slik at ho har søkt om å få gå ned i stillingsprosent fordi ho føler ho ikkje strekk til, og må ha meir tid for å kunne jobbe skikkeleg med klassane. «Eg er sliten etter arbeidsdagen» seier ho så då må ho sitte på laurdagar og søndagar. «Det er rett og slett ein måte å komme gjennom det på», seier ho. «Eg syns det er tungt. Det er det!» At vurderingsarbeidet kjennest byrdefullt, vert forsterka av at ein stiller spørsmål ved kor meningsfylt det er meiner ho. Ho forklarar kva ho meiner med at «Vi sit godt utdanna menneske og brukar veldig mykje av tida av livet vårt på noko som eigentleg, trur eg, fører til veldig lite. Eg føler i stor grad at rettingsarbeid og vurdering det er eigentleg å drive å sette på nokon tal, og det er eigentleg veldig mykje vekk-kasta arbeid.» Trass i frustrasjonar og delvis motløyse er ho likevel rask med å understreke at ho tykkjer vurdering er veldig viktig sjølv om det ikkje er enkelt. «Får me dreisen på det så trur eg norsklærarane hadde blitt fornøgde», påpeikar ho.

3, eller eventuelt vurdering for læring

g vurdering for læring, så har ho ikkje noko nært

forhold til dei, men ho ser som ho seier at norsklæraren blir ståande i ein skvis mellom vurderingsmåtar som ein ser kan fungere godt, og kva ein maktar å gjennomføre.

Å arbeide med mål, kjenneteikn og kriterium.

Vidare modererer ho seg litt med å seie at det kanskje er sider ved vurdering for læring som ikkje treng ta så lang tid. Ho tenner eigentleg litt på tanken om å prøve å involvere elevane meir i arbeidet med å sette opp vurderingskriterium. Vanlegvis er det ho sjølv som set opp kriteria, og så presenterer ho dei for elevane. «Eg har vel ikkje følt at dei heilt har kompetansen til å vere med på det, men eg ser at det kan vere at ein kunne ha engasjert fleire på den måten. Eg avviser ikkje den ideen», seier ho og reflekterer over at eit slik arbeid heller ikkje treng vere så ressurskrevjande. Ho er generelt ikkje ueinig i punkta på sida til Udir og meiner dei høyrest fornuftige ut, men at det er vanskeleg å få det til innanfor dei rammene ein har.

Å involvere elevane i vurderingsarbeidet

Elisabeth har ikkje prøvd ut eigenvurdering i stor grad fordi ho har erfaring med at det ikkje fungerer så godt frå tida med prosessorientert skrivning, og ho har tankar om at det er fordi elevane ikkje har god nok kompetanse eller opplæring i å vurdere. Ho stiller då spørsmål til kva kompetanse ho sjølv har til å lære dei opp i eit slikt arbeid. «Eg opplever det som frustrerande at det blir sagt kva me skal gjera, men ikkje noko om korleis me skal få det til», seier ho og understrekar at dette gjeld på mange område, ikkje berre vurdering. Ho er også ganske klar på at tanken om å skulle vurdere medelevar kan vere ganske «touchy» for mange og at enkelte kanskje kan verte redde for å skrive tekstar viss dei veit at andre elevar skal lese og vurdere dei. «Eg trur i alle fall at eg måtte ha vorte meir bevisst på å lære elevane korleis dei skulle gjere denne vurderinga viss det skulle ha vore vellukka», tenker ho.

Det lettaste prinsippet å følgje opp meiner ho er å gje god tilbakemelding på kvaliteten på elevane sine arbeid. Når det gjeld dei skriftlege tekstane framhevar ho at det er greiast å seie noko om det språklege, medan det er mykje meir krevjande å skulle begynne å seie kva eleven kunne ha gjort annleis eller betre. «Me har sikkert ting å hente på framovermelding», meiner ho, men etterlyser igjen opplæring av lærarane. Når eg lurar på om ho ser på ein retta tekst med fastsett karakter som rein summativ vurdering, er ho litt delt i tilnærminga. På den eine sida så er jo ein karakter ein karakter som ho seier, men ho påpeikar at både karakteren og

over mot nye arbeid og er ei framovermelding som formativ.

Om dei ytre rammene er tilpassa nye vurderingsformer

Når me diskuterer dette kjem det fram at ho meiner klasseromskvardagen er for travel. «Me rekk ikkje arbeide sånn. Det *meinar* eg!», seier ho og viser til dei fire punkta Udir har sett opp som kriterium på vurdering for læring. Når eg spør ho om det er tiltak som kan settast i verk for å minske arbeidsbyrden slik at ein faktisk får tid til å arbeide slik, så er ho raskt ute med å ønske seg færre elevar i klassane. Då kunne ein t.d hatt høve til å snakke med elevane når dei får tilbake skriftlege arbeid, seier ho. «Med 30 elevar i ein klasse kan ein ikkje ta ut elevar og snakke med dei. Det tek alt for lang tid», har ho erfart.» Då sit resten av klassen aleine i fleire undervisningstimar og det er ikkje eit vellukka prosjekt». Eit anna tiltak ho kan sjå er å ha færre karakterar i faget. Då ville ein kunne arbeide meir med kvart vurderingspunkt meiner ho. Ho har ikkje sjølv vore med på forsøksordninga som har vore tilgjengeleg i fylket dei siste åra, men ho trur det kan vere positivt og arbeidssparande.

«Comment only feedback»

Eg lurar då på korleis ho trur det ville ha vore dersom me hadde teke vekk karakteren og berre gjeve tilbakemeldingar på tekstane på vg1 og vg2, såkalla «comment only feedback» (í .?). Det er ho skeptisk til og er redd for at mange av elevane ville miste ein del av motivasjonen dersom dei ikkje fekk karakter. Ho ser også at karakterar er noko som vert forventta heimefrå. «Det er det som er tradisjon . Det er det me er vant til», seier ho og er usikker på om ei slik ordning kunne ha fungert.

«Teaching to the test»

At lærarar i stor grad tilpassar undervisninga og vurderinga si etter eksamen, ei slags «Teaching to the test» (Hopfenbeck m.fl, 2015:46)), vert sett på som ei utfordring viss ein skal lukkast med formativ vurdering. Elisabeth seier at ho er veldig bevisst på eksamen når elevane kjem opp på vg3. Då veit dei jo at dei skal ha eksamen, i alle fall i hovudmål. Elles har ho eit meir avslappa forhold til eksamen og er vanlegvis meir oppteken av dagens tema. «Eg går ikkje rundt og tenker på eksamen til dagleg», hevdar ho. «Eg er oppteken av å komme gjennom pensum og ynskjer å gjere mitt beste for at dei skal kunne møte alle slags oppgåver til eksamen», seier ho, men «elles er hovudmålet å gjere dei betre i norsk». Dette har sjølv sagt alltid vore målet, men ho meiner at eit auka fokus på korleis ein vurderer, har gjort at ein i større grad enn tidlegare ser på denne delen av arbeidet som læringsfremjande også.

ormtrøyte, dreg ho på det «Njaa, nei ..eg veit ikkje»

og held fram med at ho eigentleg trur lærarar er positive viss dei endringane som kjem, høyrst fornuftige og meningsfulle ut. «Men eg blir matt når me får beskjed om å gjere sånn og sånn og så blir det ikkje gitt opplæring og det er ikkje rammer til det!». Ho nemner då at elevane skal drive med eigenvurdering som døme.

Større fokus og press på vurdering.

Ho er tydeleg på at det har vore eit slik auka fokus og trekker fram Udir si satsing gjennom prosjektet «Vurdering for læring», som den mest tydelege. Det har gjort at skulane har sett temaet på dagsorden. «Skulen min har hatt vurdering som skal fremje læring som tema, det har vi hatt!, seier ho. Når ho ser tilbake på då ho starta i 1984, så er ho klår på at vurderingsarbeidet har utvikla seg i positiv retning sidan den gong, men at me framleis har utfordringar i høve til å gjennomføre det me veit er god vurderingspraksis og me må få elevane med på tanken om at vurdering også skal føre til læring.

4.2.2 «Bjarne»

Bjarne er ein erfaren norsklærer som har jobba i den vidaregåande skulen sidan 1995 og har dermed fått med seg både overgangen til Reform-94 og Kunnskapsløftet. Han har norsk mellomfag i utdanninga si og har undervist i norsk både på yrkesfagleg og studiespesialisering programområde. Han vart kasta rett inn i ein 3. klasse då han byrja, fortel han og sidan har han alltid hatt store norskklassar.

Opplæring i vurdering

Bjarne tenker at han var dårleg førebudd på den vurderingsjobben som venta han då han var ferdig med studiet og skulle ut å arbeide. «Me hadde ikkje noko didaktikk på norskfaget», seier han «og på pedon var det berre noko lite og det var heilt overflatisk». Etter kvart vart det litt hjelp å få gjennom opplegg som fylkesnettverket i norsk drog i gang. «Der var det nokre motorar som dreiv eit godt arbeid», minnest han.

Vurderingskultur på skulen

Det var heller ikkje nokon samarbeidskultur mellom lærarane på skulen der han starta. «Vi nye fekk vere så gode å klare os sjølve», hugsar han og tenker at hans fyrste møte med vurderingskvardagen var at «her gjeld det å klare seg sjølv». Denne erfaringa står i sterkt kontrast til det samarbeidet han opplever at dei har i dag. No treffest lærarane på skulen hans

verksmøter der dei mellom anna vurderer elevtekstar i mellom dei som har norsk på same årstrinn. «Dette er som natt og dag i høve til tidlegare», seier han.

Utvikling av eigen vurderingspraksis

I høve til sin eigen vurderingspraksis så tenker han at den ikkje har forandra seg så alt for mykje med åra. «Dei rettingane eg gjer, dei kommentarane eg skriv har ikkje endra seg så veldig mykje», meiner han og utdjupar med at «måten å vurdere på er knytt mykje meir til meg som fagmann og utøvar av ein profesjon enn til kva slags reform me har til ei kvar tid». Sjølv skreiv han fyldige tilbakemeldingar på elevane sine tekstar allereie då han var nyutdanna. «Eg var jo fri, frank ungar og hadde tida», humrar han, men påpeikar at den gongen var det veldig ulik praksis blant lærarane. «Nokon gav utfyllande kommentarar, mens andre berre sette ein karakter», fortel han. Han ser også at kommentarane elevane fekk den gongen var veldig fokuserte på å forklare kva som trekte ned. «I begynnelsen var eg nok mest oppteken av å rekne opp alle punkta eleven hadde gjort feil», minnest han. «Vurderinga vår var prega av fokus på det grammatiske, ortografiske feil, strukturelle manglar, vekting av ledd i oppgåva og tungt fokus på litteraturhistoriske fakta». Han er klar på at han sikkert ikkje alltid vurderer formativ i dag heller, men han trur han er mykje meir bevisst på at tilbakemeldingane skal vere meir balansert og ha ein framoverretta effekt.

Å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

Bjarne tykkjer generelt at arbeidet med å vurdere skriftlege elevtekstar stadig blir meir tyngande. «Frustrasjonen er der mange gonger», fortel han og tenker at han etter kvart er vorten meir desillusjonert. «Eg ser jo at det er elevar som eigentleg i veldig liten grad over tid gjer målbare framsteg», sukker han. Han tenker også at det med tida er kome høgare krav til læraren sin vurderingskompetanse og brukar som døme at «før kunne ein samanlikne. No er det blitt eit mantra at ein skal vere så god til å vurdere at du skal kunne vurdere kvar besvarelse for seg».

Elevane sin respons på vurderinga

«Elevane har vorte meir bevisste rundt det med tilbakemeldingar», har Bjarne erfart og han trur at dei som vil prøve å forbetre seg ikkje berre ser på karakteren, men også på tilbakemeldinga. «Det er variabelt om elevane tek skrivinga som trening», trur han og ser at det nok er dei sterkaste elevane som ofte er mest interesserte i å få vite korleis dei kan verte betre. «Dei flinkaste søm bevisst framover, mens dei fleste står og trør vatnet. Dei er mest

et. Det er også stort sett dei sterke elevane som er
føre til vurdering, meiner han.

Eit metaspråk om vurdering som elevane forstår.

Eg lurar på om ei årsak til at mange elevar ikkje les noko særleg gjennom tilbakemeldingane våre, kan vere fordi dei ikkje heilt forstår oss, me snakkar ikkje same språk. Det er Bjarne samd i, og han seier det ofte blir ein del kodar og flosklar i tilbakemeldingane som det kan vere at elevane har vanskar med å forstå. Han håpar sjølv at han klarer å individualisere tilbakemeldingane til ein viss grad, særleg etter kvar som han kjenner elevane betre og at det kan vere positivt i høve til å skrive slik at kvar einskild forstår og får noko ut av vurderinga og kommentarane. «Eg skreddarsyr delvis tilbakemeldingane når eg kjenner elevane utover på vg2 og vg3», fortel han

Forhold til omgrepet formativ vurdering, eller eventuelt vurdering for læring

Bjarne har ikkje noko sterkt forhold til omgrep som formativ vurdering eller vurdering for læring, men han har tankar om at det heilt konkret handlar om å vere med på å forme ein elev sine skriveferdigheiter og kunnskapar. Såleis er han litt kritisk til at Udir sine formuleringar om vurdering for læring «er vanskelege å forklare på ein konkret, praksisnær og vetig måte», slik at dei kan nyttast i praksis. Han har jo også tidlegare i samtalen vore ærleg på at han sjølv ikkje alltid er så formativ i vurderingane sine, og dei har heller ikkje jobba noko i seksjonen med nettsida til Udir.

Å arbeide med mål, kjenneteikn og kriterium.

Elevane til Bjarne er vanlegvis ikkje med på å utarbeide vurderingskriterium. Det har Bjarne gjort på førehand og så presenterer han dei for elevane slik at dei skal vere medvitne på kva dei vert vurderte på.

Å involvere elevane i vurderingsarbeidet

Eigenvurdering og kameratvurdering fortel Bjarne at han har prøvd det ut, men halde fram med det i liten grad. «Det tek alt for lang tid», hevdar han og han tykkjer også at elevane vert irriterte når dei må gjere slikt arbeid. «Er ikkje du betalt for å gjer desse vurderingane?», får han høyre, men elles opplever han ikkje at det er noko stort problem for elevane å dele tekstar. «Det går bra også for dei som ikkje gjer det så godt, viss dei får velje partner», seier han, men meiner det kan gje ei gjensidig svak vurdering når svake elevar skal vurdere andre svake elevar. Då har vurderingsarbeidet liten læringseffekt.

For å kunne vise elevane sine korleis eit godt arbeid er, tek Bjarne vare på tidlegare elevtekstar på ulikt nivå. Dei anonymiserer han og nyttar som døme for nye elevar han har. Elles brukar han også sakprosatetekstar og skjønnlitteratur for å vise sjangertrekk. «Det er vanskeleg å formidle til eleven akkurat kva som gjer ein tekst god», seier han og er samd i at me som norsklærarar sit med mykje taus kunnskap om tekst som det er vanskeleg å formidla til elevane.

Vurdering som bakgrunn for vidare undervisning

På spørsmål om han nokon gong brukar det han finn gjennom vurderingar som utgangspunkt for undervisning, svarar han «ja, naturlegvis!» og utdjupar med at han tenker det må vere ein av dei viktigaste måtane å supplere formative tilbakemeldingar på.

Om dei ytre rammene er tilpassa nye vurderingsformer

I høve til kravet om at vurderingsarbeid skal føre til læring så tykkjer ikkje Bjarne at me har romseleg nok rammer til å kunne drive slikt vurderingsarbeid. Det tek for lang tid, er argumentet hans. Han tykkjer likevel det er positivt at det no er fleire timar på vg3 sjølv om tanken om det formative bør vere like mykje vekta frå byrjinga av. Eg lurar litt på om det kunne ha hjelpt noko på arbeidsbyrden og tidsbruken dersom ein gjekk inn for å redusere talet karakterar til ein eller to, men det er han skeptisk til og han trur det berre ville føre til nedprioritering av sidemålet. «At ein slakkar av på krava», som han seier.

«Comment only feedback»

Han er heller ikkje spesielt interessert i ei ordning der ein ikkje har karakter på vg1 og vg2, men heller berre gir tilbakemeldingar. Han modererer seg etter kvart litt og seier at det kanskje kan vere positivt å ikkje ha karakterar, men at da må tilbakemeldingane vere svært presise og det vil krevje svært mykje skriftleg presisjon frå læraren. «Eg vil no seie at det er no litt støtte likevel i dette å ha eit tal, ein karakter», meiner han og påpeikar at «Elevane vil ha karakter».

«Teaching to the test»

Når det gjeld eksamen, så tykkjer han den er svært styrande for korleis han organiserer og driv vurderingsarbeid. «Eksamen bestemmer kva oppgåver elevane får», hevdar han og meiner lærarar er tvinga inn i ein situasjon der ein må køyre eksamensoppgåver. Dette grunn gir han mellom anna med at rektorane er så opptekne med å samanlikne eksamensresultata med

vil ha minst mulig avvik», meiner han og dermed blir

Det gjer at me får eit press på å førebu elevane i så

stor grad som mogleg på eksamen fordi «det er ei slags oppfatning at eksamenskarakteren er fasiten», sukker han.

Reformtrøytte?

Bjarne har vore lærar i 23 år og har vore med på to store reformer og elles mange skifte i fokusområde. Han meiner sjølv det har vore alt for mange nye impulsar og signal. «Når ein har vore med på nokre slike runddansar, blir du lettare frustrert», sukker han. «Ein blir lei av alle desse nye fokusfelta». Han er altså sjølv ganske reformtrøytt og trur at det gjeld mange med han.

Større fokus og press på vurdering.

Når samtalen leier fram til eit overordna spørsmål om han tykkjer det har vorte eit større fokus og press vurdering dei siste åra, så er Bjarne heilt tydeleg på at det tykkjer han det har vorte. «Ja, definitivt!», seier han og argumenterer mellom anna med forankringa undervegsvurderinga har fått i forskrift til opplæringslova, arbeidet med nedbryting av læreplanmål og utarbeiding av kjenneteikn på måloppnåing etter LK 06, meir stringente retningslinjer for sensur, meir standardiserte vurderingsskjema med kriterium for ferdigheitsmål og med alt dette eit større fokus på vurdering også lokalt på skulane, i fylkesnettverk, på fagdagar osb.

4.2.3 «Berit»

Berit har hovudfag i nordisk frå eit universitet og har jobba i den vidaregåande skulen sidan 1994. I byrjinga underviste ho like mykje på yrkesfaglege programområde som på gamle allmennfag, men etter kvart har det vorte til at ho har mest på studiespesialiserande programområde.

Opplæring i vurdering

Når eg spør ho om ho korleis det var å vere fersk lærar og verte kasta inn i vurderingsarbeidet, så er ho kjapp med å svare at ho aldri har tykt det har vore vanskeleg å sette karakter på skriftlege elevarbeid, men ho tykkjer at det er å grunngje karakteren, «i alle fall slik at elevane blir betre av det», som er den store utfordringa. «Me fekk ikkje opplæring i vurdering

«Eg hadde ingenting på universitetet og høgskulen
etodikk og vurdering på pedsem.».

Vurderingskultur på skulen

Ho har opparbeidd seg vurderingskompetansen sin sjølv gjennom konkret vurderingserfaring og etter kvart også gjennom diskusjonar med kollegaer, fortel ho. For Berit var det svært nyttig å ha eit vurderingsfellesskap på skulen då ho var fersk lærar. «Det var kjempeviktig!», understrekar ho, og fortel at eit slikt fellesskap har det vore på skulen hennar sidan ho starta. I så måte kjenner ho seg heldig då ho veit at det ikkje var slik på mange andre skular.

Utvikling av eigen vurderingspraksis

I høve til utvikling av eigen vurderingspraksis så tykkjer ho naturleg nok at ho har fått betre struktur på det etter kvart. «Det går litt lettare med åra», seier ho. «Eg føler ikkje at eg treng kommentere absolutt alt lenger, slik eg gjorde før». Ho har også fått god hjelp i vurderingsskjema som er utarbeidde og at ho brukar elevane si eigenvurdering som utgangspunkt for tilbakemeldingar. «[í] men ein bunke er ein bunke uansett», humrar ho.

Å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

Berit skildrar det å sitte med rettebunkane som «eit psykisk press» og «utmatande». Ho skundar seg samstundes med å seie at ho trivest godt i jobben sin, men at rettinga av alle dei skriftlege tekstane er den desidert verste delen. «Det slit mest og tek mest energi», seier ho og skildrar det som forferdeleg slitsamt og stressande å komme gjennom bunkane. Ho føler at ho må ha svært streng struktur for å kome i mål og at det er «[í]eit voldsomt press» i periodar». Det hender at ho sender både barn og hundar vekk for å kunne sitte pal og arbeide. «Eg føler ofte at tekstane heng over meg», seier ho. Berit tykkjer at den lange erfaringa hjelper ho litt, men ho føler framleis at ho kjem til kort når det gjeld konkret rettleiing av skrivning. «Det kan vere uhyre vanskeleg å setja ord på kva som gjer ein tekst god eller ikkje så god» seier ho, og viser til den tause kunnskapen erfarne lærarar sit med, men som er så uhyre vanskeleg å formidla.

Elevane sin respons på vurderinga

Eg lurar då vidare på om ho opplever at elevane brukar tilbakemeldingane dei får til å verte betre. Då humrar ho og seier litt på spøk at «Du kan leia hesten til brønnen, men du kan ikkje tvinga han til å drikka.» I det ligg det sjølvst at ho har inntrykk av at det er mange elevar som bryr seg lite om tilbakemeldingane uansett kor framoverretta og konstruktive dei måtte vere.

Eit metaspråk om vurdering som elevane forstår.

Tilbakemeldingane blir prega av at «det blir så mange flosklar», sukker ho og reflekterer litt rundt det at me manglar eit godt vurderingsspråk, eit språk som elevane forstår og som gir meining for dei. Den seinare tida har ho nytta læreverket Intertekst sine nettressursar for å prøve å vise elevane kva ho meiner. Der er det korte filmsnuttar som viser korleis ein tekst kan bli god, fortel ho. «Dette skulle eg ha visst i 20 år», ler ho. «Eller, í eg har visst det, men ikkje tenkt på at det kan seiast sånn.»

Forhold til omgrepet formativ vurdering, eller eventuelt vurdering for læring

Når det gjeld omgrepa formativ vurdering og vurdering for læring, så har ho ikkje vore inne på nettsida til Udir om VFL og ho kjenner ikkje til dei fire punkta dei har sett opp som kjenneteikn på god vurdering for læring. Sjølv om ho tenker at ho veit sånn ca kva som ligg i omgrepet, er ho einig i at det mange lærarar veit om VFL berre er overflatisk. «Me veit alt for lite i høve til at dette fakstisk skal inn og regulere heile arbeidsmåten vår!» reflekterer ho og ho ser at det ikkje er implementert som satsingsområde på skulen hennar enda sjølv om dei i seksjonen alltid har hatt vurdering som tema. Viss ho sjølv skal prøve å sette ord på kva ho tenker formativ vurdering er, så nemner ho at «Det er å rettleie i kommentarane ein skriv» og at «Det er å passe på å peike ut kva som er godt i ein tekst.». Ho nemner igjen at det er slik konkret rettleiing som er den største utfordringa ved å gje tilbakemeldingar på tekstar, men ho håpar at den rettleiinga ho gjev er god nok til at alle kan verte betre viss dei ynskjer å gjere noko med det.

Å arbeide med mål, kjenneteikn og kriterium.

I høve til å ta elevane med på arbeidet med å utarbeide vurderingskriterium, så er ikkje det noko ho har praksis på å gjere. «Dei er godt kjende med vurderingsskjemaet som eg nyttar på dei fleste tekstane, og det er det», seier ho.

Å involvere elevane i vurderingsarbeidet

Det mest effektive grepet ho har gjort i høve til å engasjere elevane i eigen tekst, er at ho har innført eigenvurdering av alle skriftlege arbeid. «Eg fekk ideen etter eit kurs og tenkte at *det* kan eg gjere, *det* maktar eg å gjennomføre!», fortel ho. Då må elevane gjere nokre vurderingar av kva dei er nøgde med ved teksten sin og kva dei tykte var utfordrande. Dette gjer dei med ein gong dei er ferdige med å skrive og dei leverer inn vurderinga saman med teksten. «Då

», seier ho og fortel at «det har hjulpet meg mykje med . Då kan ho rette kommentarane sine direkte inn mot

det dei har sagt er utfordrande og prøve å rettleie dei på det. Elevane har elles litt ulik haldning til å måtte vurdere seg sjølv, seier ho, men det går stort greitt. Då er det vanskelegare å få til god kameratvurdering. «Mange tykkjer det er ekkelt og litt skummelt viss dei skal sette karakter på ein ven», fortel ho. «Då vil dei i alle fall vere anonyme». Trass i at ho brukar det lite sjølv, har ho tru på at det å vurdere kvarandre sine tekstar kunne ha vore nyttig. «Då får dei kanskje eit meir realistisk bilde på korleis vurdering er», tenker ho, «og så ser dei at ikkje alle kan få fem eller seks».

Å vise kva som er god kvalitet

Berit tykkjer elles den beste måten å vise kva som er god kvalitet i tekst på er gjennom eksempeltekstar. Ho gjer dette på ulike måtar. Mellom anna tek ho gode utdrag av elevane sine tekstar og klipper, limer og deler ut, eller så deler ho ut eit heilt elevsvar viss det er godt. Nokre gonger skriv ho også døme sjølv.

Vurdering som bakgrunn for vidare undervisning

Eg lurar då på om vurderingane også kan føre til at ho underviser i emne som ho ser dei strevar med. «Ja, det hender», seier ho og justerer det etterpå til at det faktisk er sånn ganske ofte. «Har mange kommafeil, så repeterer me det, og ser eg at mange ikkje kan noko særleg om romantikken, så må me repetere det». Då blir vurderinga eit utgangspunkt for vidare opplæring slik at elevane kan få dekkja eit kunnskapsgap dei elles ville ha hatt. Dette går då rett inn i teori om kva som er formativ vurdering.

Om dei ytre rammene er tilpassa nye vurderingsformer

Berit understrekar at ho tykkjer vurdering for læring er eit av satsingsområda som verkeleg er bra, men som ho seier, «Å få det til i praksis er noko heilt anna!». «Det må fungera for meg og det må fungera tidsmessig og eg må få gjort det utan at det går ut over noko anna», seier ho og tykkjer det er litt fælt å stå i ein situasjon der ein tykkjer at noko eigentleg fungerer godt, men ein har ikkje tid og krefter til å gjennomføre det skikkeleg. «Eg har jo for eksempel lyst til å sette meg ned med elevane og gå gjennom tekstane deira med dei individuelt, men det er jo ikkje sjans til det!» fortvilar ho. Då vert resten av klassen sittande for mange timar utan lærar og det går ikkje meiner ho. Etter hennar syn kunne ein fått mykje læring ut av ei slik individuell rettleiing og konkret gjennomgang av tekst med elevane. Ho er klår på at ein ferdig retta tekst er ein del av skrive- og læringsprosessen. «Alle karakterar før standpunkt er rettleiande og eg reknar dei ikkje som sluttvurdering», seier ho, men ho skulle altså ha ønska

elevane på ein betre måte. Eit tiltak for å frigjere tid og innføre færre karakterar i faget, tenker Berit. Ho har vore med på prøveprosjektet med ein eller to karakterar og har gode erfaringar med det. «Då kan eg gje ei grundigare vurdering fordi eg ikkje treng fullt så mange vurderingssituasjonar for å få karaktergrunnlag», forklarar ho. «Då kan ein arbeide med det skriftlege på ein litt annan måte som er positiv», meiner ho. Slik me har det no *er* det for travelt konkluderer ho med.

«Comment only feedback»

Når eg spør om ho kunne ha tenkt seg eit system der ein ikkje sette karakterar på vg1 og vg2, så er ho svært tydeleg på at det ville ho ikkje vore komfortabel med. «Eg syns karakterane er viktige!», seier ho. Så sjølv om ho er samd i at tilbakemeldingane kanskje kunne vorte annleis og betre viss ein ikkje skulle sette karakter, så vil ho likevel ha dei. «Utan karakter trur eg ikkje elevane ville ha jobba så mykje med tekstane sine», argumenterer ho.

«Teaching to the test»

I praten vidare kjem me inn på eksamen og Berit bekreftar at den er ganske styrande for dei vurderingspunkta ho legg opp til og også for korleis ho vurderer og formar tilbakemeldingane sine. Ho innrømmer gladeleg at det er viktig for ho at elevane skal verte flinke til eksamen og godt førebudde på det som møter dei der, men ho ser ikkje det som spesielt negativt. «Viss dei er flinke til eksamen så er det fordi dei er blitt flinke skivarar generelt», hevdar ho.

Reformtrøytte?

Som ei vidareføring av spørsmålet om ei slik endring i systemet kunne ha vore bra, spør eg ho om ho trur lærarar er begynt å bli trøytte av at det stadig kjem endringar og nye reformer. «Ja, det trur eg!», svarar ho raskt. Ho tykkjer sjølv at det stadig kjem bølger av noko nytt, nye satsingsområde, nye fokusområde. «Ein del gonger føler me at endringane går i feil retning, seier ho og har refleksjonar rundt at dette gjer det vanskeleg å få innført det som eigentleg er bra og. «Men skulen er blitt betre da!», meiner ho.

Større fokus og press på vurdering.

Ho avsluttar samtalen vår med å stadfeste at ho tykkjer det har vorte eit stadig auka press ovanfrå på alle område av arbeidet vårt, også vurderingspraksisen.

skulen sidan 1999. Han har hovudfag i norsk og underviser både på yrkesfagleg- og studiespesialiserande programområde.

Opplæring i vurdering

Som nyutdanna lærar følte han seg klar til vurderingsarbeidet som venta han. Dette fordi han hadde ein lærar på PPU som var oppteken av at studentane skulle rette tekstar medan dei gjekk på studiet. Han fortel at dei fekk autentiske elevtekstar å prøve seg på og så fekk dei rettleiing på vurderinga si. «Eg følte at eg kunne det då eg byrja, ja», seier han, men han må innrømme at han likevel vart svært overraska av arbeidsmengda!

Vurderingskultur på skulen

Då han kom ut i sin fyrste jobb, opplevde han at det eksisterte ein vurderingskultur og eit vurderingsfellesskap som han drog nytte av. «Eg syns eg kom til ein arbeidsplass der det var ein god kultur for å ta det på alvor. Elevane fekk god tilbakemelding», fortel han sjølv om han også opplevde at folk sjølvsagt hadde ulike måtar å vurdere på. Han meiner «Det er ein trygghet i vurderingsarbeidet at det er nokon å diskutere med». På skulen hans arbeider dei i fagseksjonar. Til dømes møtest norsklærarane på trinnet ein gong i veka og tek føre seg ulike tema og oppgåver. Der kan dei mellom anna arbeide med vurdering. Det einaste negative ved dette kan vere at «Det kan vere belastande for dei yngre lærarane som føler det blir veldig mykje å følgje opp alt dei erfarne lærarane foreslår og gjennomfører», meiner han.

Utvikling av eigen vurderingspraksis

I høve til korleis hans eigen vurderingspraksis har utvikla seg så tenker han at han no vurderer meir framoverretta enn før. «Før var eg meir oppteken av å finne kva som ikkje fungerte», seier han. «No prøver eg å snakke til elevane slik at dei blir stolte av det dei har fått til og held fast ved det. Han må sjølvsagt framleis peike på kva som kan verte betre, men «Eg er ikkje oppteken av å markere feila lenger, men heller vise kva som kan utviklast», fortel han og humrar at «eg håpar i alle fall det har forandra seg litt».

Forhold til omgrepet formativ vurdering, eller eventuelt vurdering for læring

Når eg spør han kva han legg i omgrepa formativ vurdering eller eventuelt vurdering for læring, så seier han at eigentleg ikkje har god innsikt i kva det er. «Eg har ein følelse av at eg veit kva begrepet innheld på ein måte, men eg ser ikkje føre eg korleis eg kan komme dit». Han prøve likevel å definere formativ vurdering som «å vurdere sånn at det gir råd for framtidige arbeid kombinert med å påpeike kva som ikkje fungerer. Det heng jo saman.», sier han, men innrømmer at han er usikker på kor godt tilbakemeldingane hans verkar.

levtekstar

å arbeide med vurdering av skriftlege elevarbeid. «Er det byrdefullt», spør eg? Det svarar han eit tydeleg «Ja!» på. «Det tek lang tid med fulle klassar og ein bør ha ein del tekstar fordi det er tre karakterar i faget», seier han og føler at det tidvis «blir meir enn me maktar». Som eit resultat av den store arbeidsmengda tykkjer han sjølv at han er vorten meir kynisk med åra. «Vi rekk det vi rekk, tenker eg no. Det kan vere litt brutalt, men viss me har mange vurderingar så blir det enten til at vi vurderer dårligare, eller at vi slit oss ut og blir leie heile greia», meiner han. Dette er ikkje eit dilemma som er spesielt for norsklærarane, understrekar han, men han har tenkt på at norskfaget skil seg noko frå andre fag ved at det har fleire karakterar, og dermed krev eit breiare karaktergrunnlag, og ved at tekst er så samansett og subjektivt, noko som gjer det krevjande å vurdere og kommentere. «Det er likevel ikkje noko eg kvir meg spesielt til», tenker Audun «[í] anna enn at det tek så lang tid», og at det er lett å bli desillusjonert og lei når ein tviler på at arbeidet ein gjer gjev mening. Han skulle såleis gjerne hatt tid til å arbeide med meir individretta vurdering, seier han og framhevar munnlege fagsamtalar som noko han trur ville hatt god effekt. «Det burde eg ha gjort oftare, sidan det ser ut til at det virkar», seier han, «men det er jo noko med kva ein har tid til da», sukkar han og peiker på at han ikkje har tid og høve til å bruke ei veke på å snakke med alle i ein klasse på 30 elevar. Alternativet vert då å prøve å skrive individualiserte skriftlege tilbakemeldingar. «I ei elevgruppe på 30 så er det klart at du kan ikkje skrive identisk til alle», hevdar han, og han framhevar at «det syns eg faktisk er noko av det som er litt kjekt, at eg kan skrive på litt forskjellig måte tilbake til elevane, men det blir utfordrande for meg og!», seier han og utdjuar med at det er svært arbeidskrevjande. Det store dilemmaet bli då igjen, om det kan forsvarast å bruke så mykje tid og krefter, lurar han på, når det kan sjå ut til at mange av elevane ikkje forbetrar seg monaleg sjølv om dei får gode tilbakemeldingar og råd. Han ser også at for stor del av tilbakemeldingane går med til å rettferdiggjere karakteren som er sett. «Eg må skrive nøye akkurat kvifor det vart som det vart, seier han for elles må han ta så mange ekstra samtalar etterpå.

Elevane sin respons på vurderinga

«Eg er i tvil om kor mottakelege dei (elevane) er», seier han. Det tek i alle fall lang tid å forbetre punkt», seier han og skulle ønske seg at «tilbakemeldingane mine virka betre og ehh.. raskare!». Dette gjeld særleg det språklege, seier han, og viser til at han har inntrykk av at elevane er flinkare til å ta til seg råd om innhald mens dei slit meir med det språklege. «Eg kan bli frustrert når elevar får same tilbakemelding mange gonger utan å utvikle seg. Lurar jo

for seg, ..på enkelte», fortel han og reflekterer over at det krevjande arbeidet med å skrive gode

tilbakemeldingar når han ser at så mange elevar held same kompetansenivå som dei er på når dei byrjar på vg1 utan å utvikle seg noko vidare.

Eit metaspråk om vurdering som elevane forstår.

Eigentleg trur han vel at han gjev ganske gode råd, men «Ehh...det er kanskje gode råd for andre norsklærarar. Dei forstår for kva vi meiner», humrar han, og seier at han dessverre trur at me ofte bommar litt på korleis me skriv til elevane. Dei forstår ikkje kva som er meint i tilbakemeldinga, og da er ein jo like langt hevdar han. «Det er nok eit problem», sukker han og lurar på om det heller ville ha vore betre å vise kva ein meiner gjennom døme. «Viss ein hadde hatt tid, kunne ein ha skrive forslag til gode overgangar for eksempel eller rose dei overgangane eleven faktisk har fått til», tenker han, men ser at det truleg ville ta alt for mykje tid å arbeide sånn.

Å arbeide med mål, kjenneteikn og kriterium.

Audun har fleire formative sider ved vurderingspraksisen sin, men han er lite kjent med Udir si satsing på vurdering for læring. Han kan ikkje hugse at skulen hans var med på satsinga og dei har ikkje jobba noko med nettsida. Dei fire punkta for god undervegsvurdering er han derfor ikkje kjent med. Når me snakkar igjennom dei fortel han at elevane hans ikkje er med på å sette opp mål og vurderingskriterium, men dei veit at han nyttar sensorskjemaet i vurderingsarbeidet sitt og dei kjenner godt til måla og kriteria der. «Der kan dei sjå kva dei blir vurderte i og det er også ei begrepsavklaring for dei», seier han. Elles trur han dei er flinke til å gje tilbakemelding på kvaliteten på tekstane. «Det er å gje råd om korleis dei kan forbedra seg som er vanskeleg», sukker han og er ikkje i tvil om at «[í] å gje råd og framovermeldingar» er den mest krevjande delen av arbeidet hans.

Å involvere elevane i vurderingsarbeidet

Å be elevane vurdere eigne eller medelevar sine tekstar har han relativt lite erfaring med, men han ser at det kan ha effekt på dei elevane som tek det på alvor. Elevane er stort sett positive til slikt arbeid meiner han, men han tykkjer ofte det kan verte meiningslaust fordi dei har lite vurderingskompetanse og han ser at det ofte blir tilbakemeldingar som «Detta er jo ein god tekst», og «då har det liten læringsverdi», synest han. Audun ser at han er nok litt negativ til å bruke tid på eigenvurdering eller kompissvurdering. «Eg er ikkje nokon prinsipiell motstandar, men synst det er mange elevar som ikkje tek det på alvor», seier han, og vert

flatisk og lite grundig jobb. «Då kan eg bruke tida på

Å vise kva som er god kvalitet

For å prøve å vise elevane kva me meiner med god kvalitet så brukar Audun å vise til og arbeide med tekstane Udir har lagt ut på si heimeside. Dei viser ulike nivå og har også med ei forklaring på kvifor teksten har fått den karakteren den har fått, noko han tykkjer er nyttig. Elles viser han ein sjeldan gong døme på gode kortsvar som elevane i klassen sjølve har skrive, men berre dersom dei sjølve tykkjer dette er greitt.

Vurdering som bakgrunn for vidare undervisning

Når det gjeld bruk av vurdering som bakgrunn for vidare undervisning, så fortel Audun at han ofte brukar vurdering på den måten. Etter kvar skrivedag på vg3 pleier han å trekke fram eitt til to forhold som mange meistrar, «[o]g så jobbar me også med nokre forhold som eg ser er felles utfordringar», seier han.

Om dei ytre rammene er tilpassa nye vurderingsformer

I høve til kva som kan gjerast av endringar i dei ytre rammene vår for å legge til rette for å drive godt vurderingsarbeid, så meiner Audun at det fyrst og fremst er eit argument for færre elevar i kvar klasse. Det veit me er heilt urealistisk, som han seier, men då kan det nest beste kanskje vere å arbeide for færre karakterar, tenker han. Han har sjølv vore med på forsøksprosjektet og tykkjer det har vore svært vellukka. «Vi får meir tid til å arbeide med kvar tekst. Kan øve oss meir på å skrive betre tekster for eksempel», hevdar han og fortel at «Vi kan faktisk ta oss tid til å skrive ein tekst og så ta den fram igjen, gjere den betre». I vg1-klassen sin der dei har hatt ein karakter i norsk no, føler han at det har vorte meir ro og fred til å øve seg på skriving utan at det må vere karakter kvar gong. I vg3-klassen, der dei skal ha tre karakterar tykkjer han at «presset på å få eit karaktergrunnlag kan komme i vegen for god vurdering. Skal ha tre karakterar. Da blir det ikkje tid til øving innimellom», har han erfart.

«Comment only feedback»

Eit steg vidare frå å redusere til ein karakter i norsk, ville ha vore å prøve seg på «comment only feedback», men det er han meir skeptisk til. Han er redd for at mange elevar ville miste motivasjonen til å prøve å forbetre seg viss dei ikkje fekk karakterar. «Elevane er innkøyrde med karakterar. Dei vil sakne det», trur han. Reint praktisk påpeikar han også at me treng terminkarakterar for å sjå kven som kjem inn på vg2 og vg3, og det er sjølv sagt eit godt poeng. På den positive sida ser han at i eit slikt system kunne tilbakemeldingane ha vorte meir

ring. «Kanskje me kunne gått enno meir inn på kva , men meiner samstundeat det eigentleg ikkje ville ha gjort så stor forskjell på tilbakemeldingane hans. «Eg håpar råda ville ha blitt dei same», seier han «sjølv om eg ikkje skulle gitt karakter på tekstane». Eg lurar då på om han ser på ein ferdig vurdert tekst som utelukkande summativ, eller om han meiner det ligg ei framovermelding i vurderinga og karakteren også. «Ja, det får eg håpe, í at eleven oppfattar det sånn», er han rask med å svare. «Dei kan jo bruke råda frå den forrige teksten neste gong dei skal skrive. Det håpar eg verkeleg!», seier han. Dette begrunnar han med at mange av tilbakemeldingane går på så generelle ting at dei kan nyttast i ny tekstproduksjon. Han påpeiker også at elevane berre får nokre få oppgåvetypar og dermed kan sjå likskapar frå gong til gong og trekke med seg erfaring frå kvar vurdering og tilbakemelding. Slik sett ser han absolutt at det som tradisjonelt vert rekna som summativ vurdering, har ein sterk formativ effekt.

«Teaching to the test»

Den mest tydeleg summative vurderinga er eksamen og Audun tykkjer den er svært styrande for heile vurderingsarbeidet hans. «På vg3 er det nesten konsekvent eksamenstenking», seier han og det kjem vel av at ein veit at elevane skal opp til eksamen. «Kanskje pensar eg dei litt for mykje inn mot eksamen», spør han seg sjølv og nemner mellom anna at han køyrer konsekvent på eksamensoppgåver når elevane skal skriva. Han justerer seg likevel litt med at dette eksamensfokuset ikkje er fullt så tydeleg på vg1. «Der handlar det meir om sjangerlære», tenker han.

Større fokus og press på vurdering.

Avslutningsvis snakkar me litt om han føler at vurdering har fått eit større fokus ovanfrå, og det er han klar på at han gjer. «Ja, det har pågått ganske lenge», tykkjer han og tek då fram krav om fagsamtalar som eit døme. «Karaktersamtale med framovermelding er jo lovpålagt no», seier han, og meiner det er eit signal om at det er eit tydeleg signal på at det er vorte eit press på betre vurderingspraksis. Eg lurar då på om han tykkjer han får gjort den vurderingsjobben han ynskjer å gjere innan dei rammene me har i dag, men det tykkjer han ikkje. «Eg veit kva som fungerer, men det tek for lang tid å gjennomføre det i praksis», fortel han oppgitt. «Enten blir det berre halvvegs gjennomført, eller så får eg berre tid til å gjere det av og til», og det tykkjer han er eit stort dilemma i og med at hovudmålet hans alltid er å gjere alt ein kan for elevane.

lærarar er reformtrøytt etter mange endringar som
, så svarar han eit kort og presist «nei», på det.

4.2.5 «Grete»

Grete har litt annan bakgrunn enn dei andre informantane då ho har lærarskulen i botnen og seinare har teke årsstudium i norsk for å undervise på vidaregåande. Nyleg tok ho etterutdanning og skreiv masteroppgåve i undervisning med hovudvekt på norsk. Ho har jobba både på barneskule, ungdomsskule og vidaregåande skule, og har derfor ei svært brei erfaring. No har ho vore i den vidaregåande skulen sidan 2000 og trivest veldig godt der. Grete underviser fyrst og fremst i norsk og har klassar både på studiespesialiserande ó og yrkesfaglege programområde.

Opplæring i vurdering

Viss ho ser tilbake på den fyrste tida som lærar, så er ho klår på at ho ikkje var godt rusta til vurderingsarbeidet som møtte ho. «Nei, me hadde ikkje fått opplæring i vurdering av elevtekstar», fortel ho litt oppgitt og er glad for at ho litt tilfeldig fekk med seg eit kurs i prosessorientert skiving. «Det redda meg», seier ho. For sjølv om ho starta på barneskulen, tykte ho det var ganske einsamt å vere fersk lærar, seier ho når ho tenker tilbake. «Heldigvis organiserte leiinga oss etter kvart i team, og det vart ei god støtte!».

Vurderingskultur på skulen

Då ho seinare byrja i den vidaregåande skulen, kom ho til ein kultur der arbeidslag var innarbeidde. «Det var veldig positivt. Då vart eg del av ein felles plattform, eit fellesskap for til dømes organisering av undervisning og vurdering». Då ho seinare bytte skule, var samarbeidet med andre lærarar organisert i fagforum. Dette arbeidet er initiert av lærarane sjølve, fortel ho, fordi dei meiner det er så viktig og nyttig. I tillegg til arbeidslaga har dei fagforum på skulen. Då møttest alle norsklærarane, og der kan ein skape eit vurderings- og tolkingsfellesskap. «Der har me utarbeidd vurderingskriterium til alle ulike oppgåvetypar og sjangrar som er ei veldig god støtte i vurderingsarbeidet», seier Grete og understrekar at «Vurderingsfellesskapen har vore veldig viktig. Får justert nivået sitt. Får diskutert. Kva ser me etter?»

entert skiving som har hjelpt ho mest og som har følgt ho gjennom utviklinga av eige vurderingsarbeid. «Der lærte eg å ta vare på det positive, gje positive tilbakemeldingar, ta vare på eleven og å sørge for at skrivegleda ikkje vart drepent», fortel ho. «Derfor skriv eg alltid tilbakemeldingar som om elevane skal retta opp i teksten sin, sjølv om dei ikkje skal det. Dei kan jo retta det opp neste gong dei skal skrive. Råda og kommentarane vil ha virkning framover mot neste tekst», seier ho. Ut frå sin ståstad ser ho altså ikkje på ferdig retta tekstar som sluttvurdering, sjølv om dei ikkje skal arbeidast meir med. Ho er tydeleg på at ho gjerne skulle ha sete meir med kvar elev og jobba vidare med teksten, men viser til at det er håplaut å få det til i dei store klassane på studiespesialiserande programområde. «På SS har me fire skriftlege arbeid kvar termin. Når eg har retta dei 27 stilane og fått dei ut att, må eg gjera meg klar til neste. Det er rett og slett ikkje gjennomførbart», sukker ho. Når eg spør om ho står i skvis mellom vurderingspraksis ho trur er god og det ein faktisk kan make, så svarar ho «Ja!» og utdjupar med at «det er ei utfordring sånn tidsmessig å få vurdere så grundig som eg gjerne skulle ha ønska» og forklarar at det ho tenker på som god undervegsvurdering ofte kjem i bakleksa fordi fokuset er på å få eit breitt grunnlag for sluttvurderinga. Derfor kunne ho ha tenkt seg at me hadde redusert talet på karakterar i norskfaget. Ho har ikkje vore med på prøve prosjektet sjølv, men tykkjer det kunne ha vore greitt å prøve i alle fall, sjølv om ho vert bekymra for statusen til sidemålet i eit slikt system. Det hadde i alle fall frigjort ein del tid, tenker ho. «Det er mykje med tre karakterar! Me me ha mange vurderingspunkt så det er klart det hadde hjelpt på arbeidsmengda for lærarar og elevar om me kunne ha redusert til to karakterar». Eit anna tiltak som kunne ha ført til ein lette i arbeidsbyrde og samstundes betre vurderingspraksis, meiner ho, er færre elevar i kvar klassen. «Mange prøver å gjennomføra muntlege samtalar nå dei gir tilbake tekstar, men det er veldig vanskeleg å få til med opp til 30 elevar. Du skal jo undervisa i timane dine og!», seier ho.

Å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

I høve til å sette ord på korleis ho tykkjer det er å sitte med dei store rettebunkane, så dreg ho fyrst litt på det og seier solidarisk at «Njaa, alle sit jo med desse bunkane, såáá », men etter kvart så tek ho meir i og innrømmer at «I lange periodar så er det i grunn heilt forferdeleg! Då er det berre så vidt eg kjem i mål». Ho utdjupar med å skildre korleis ho i periodar tenker at «[d]et går jo ikkje an å ha det sånn!». På den eine sida er det tidsaspektet som gjer det vanskeleg. «Det tek sånn tid!», seier ho litt fortvila. Og på den andre sida så forsterkar

...je får gjort ein god nok jobb, trass i all tida ho legg så mykje og samtidig er i tvil om kor meiningsfullt det er, tvilar litt på kor viktig jobben eg gjer er for elevane. Da blir det ekstra tungt».

Elevane sin respons på vurderinga

Heldigvis har ho stort sett ei viss tru på at elevane ser på tilbakemeldingane, i alle fall til ein viss grad. «Eg testa dei med at dei måtte gje tilbakemelding på mine tilbakemeldingar, og fekk da bekrefta at dei faktisk såg på tilbakemeldingane», fortel ho. Ho merkar også ei endring i elevmassen i retning av at dei er meir og meir bevisste på og klare over kva som må med for å få ein god karakter. «Dei er meir bevisste og forventar rettleiing i tilbakemeldingane. Vil gjera det betre. Dei må ha gode karakterar for å komme inn der dei vil», seier ho. Likevel snik det seg inn usikkerheit hjå ho om dei verkeleg tek tilbakemeldingane og gjer noko med det dei får rettleiing på. «Den usikkerheita gjer det tungt å arbeide så mykje med vurderingane», føler ho. Ho refererer då til tilbakemeldingar frå elevar som til dømes at «Me forstår ikkje kvifor du sit og skriv så mykje til oss. Me er fornøgde viss me får karakteren me!»

Eit metaspråk om vurdering som elevane forstår.

Me diskuterer litt att og fram om det er slik at elevane ikkje ser så mykje på kommentarane våre fordi dei ikkje heilt forstår kva me meiner uansett, og Grete trur det tilbakemeldingane hadde vorte betre viss me hadde hatt klare formuleringar å putte på. Ho trur likevel at elevane hennar forstår det ho skriv. «Eg tenker at eg sit og pratar med eleven, at me har ein samtale mens eg rettar. Det gjer at eg ikkje brukar så mykje fagspråk», seier ho, men understrekar at det er svært arbeidskrevjande å arbeide slik. «Det tek tid! Eg set hensynet til eleven før at det er arbeidskrevjande». Ho nemner også at det er lettare å forklare eleven kva ein meiner i ein samtale, men som sagt tidlegare så brukar ein alt for lang tid på slike individuelle samtalar til at ein kan forsvare å gjere det.

Forhold til omgrepet formativ vurdering, eller eventuelt vurdering for læring

Eg lurar litt på korleis ho oppfattar formativ vurdering og vurdering for læring som omgrep og ho forklarar dei på same måte med at det er vurdering som skal gje framovermeldingar som elevane skal bruka, som dei skal læra av og klara å bruka ved neste skriveprosjekt. «Det er sånn eg vil jobba! Ideelt sett.» seier ho, men understrekar at det er vanskeleg å gjennomføre. «Nokon gonger må eg berre vere glad for at eg rekk å lese gjennom alle tekstane og skriva karakteren», sukker ho. Grete er også tydeleg på at sjølv om vurdering for læring har vore eit

implementert i skulekvardagen enno. Ho er sjølv kjent
for vurdering som dei opererer med, men ho trur ikkje

dette er noko mange lærarar på skulen har sett seg godt inn i dei.

Å arbeide med mål, kjenneteikn og kriterium.

Grete fortel vidare at ho har jobba ein del med å engasjere elevane i vurderingsarbeidet ved å ha dei med i utarbeidinga av vurderingskriterium. Ho opplever då at elevane er positive til slikt arbeid og at dei er nøgde med å ha fått vore med på å utarbeide kriteria. «Det er ein god prosess. Me blir einige om kva som skal vurderast fort og effektivt», seier ho. Desse erfaringane har Grete helst gjort i høve til vurdering av munnlege presentasjonar. Dei skriftlege tekstane har fagforumet laga vurderingskriterium for, og det arbeidet var ikkje elevane med på. Sjølv har ho hatt svært god støtte i desse skjema seier ho og den erfaringa har igjen ført til at ho etter kvart har nytta skjemaet som sensorane nyttar til vurderinga av eksamen. Dette gjer ho mest på vg3 slik at elevane får sjå kva sensor sit med av kriterium når han eller ho skal vurdere eksamenstekstar.

«Teaching to the test»

Eg spør om eksamen er styrande for mykje av vurderingsarbeidet ho gjer? «Ja, veldig», svarar ho raskt og understrekar at ho då tenker på dei studiespesialiserande klassane der ein veit at dei skal opp til eksamen. «Eksamen tel lika mykje som karakteren dei får etter tre år med arbeid. Da kan me ikkje lura elevane med å drive med heilt andre ting», utdjupar ho. Eigentleg byrjar eg å førebu dei allereie frå vg1 på sjantrar som kan vere aktuelle til eksamen og så «merkar eg at eg også tenker mykje på kva ein sensor ville ha tenkt når eg vurderer tekstar sjølv», seier ho. «Viss ikkje eksamen hadde hatt den rolla, kunne me vel ha teke meir , eller betre vare på skrivegleden, kanskje skrive meir kreativt. Me kunne hatt mappevurdering», reflekterer ho vidare.

«Comment only feedback»

Me er begge samde om at eksamen nok blir verande som sluttvurdering i systemet vårt, men eg lurar på koreleis ho hadde stilt seg til eit system der me ikkje gav karakterar på vg1 og vg2, men berre tilbakemeldingar. Det har ho ikkje vurdert før seier ho, men er positiv og trur det kunne ha vore ein tanke og at det hadde vore spennande å prøve. «Dei fleste går jo ned på vidaregåande, så kanskje det kunne vore greitt å ikkje hatt så stort fokus på karakterar», seier ho.

ne i å utarbeide vurderingskriterium og ho har også prøvd ut eigenvurdering, sjølv om ho ikkje nyttar det konsekvent. «Eg har prøvd at dei vurderer umiddelbart etter skrivinga», fortel ho. «Veldig kjekt for meg. Da kan eg passa på å ikkje «øydelegga» det dei er nøgde med. Har kunna skreddarsy tilbakemeldinga». Ho har også prøvd å dele ut att ferdig retta tekstar, men utan karakter. Så har elevane måtta gått inn og jobba meir med teksten ut frå tilbakemeldingane. «Ein del føler seg då ferdige med teksten og vil ikkje gjere noko meir, mens andre er glade for tilbakemeldinga og vil jobba vidare. Dei er ulike!» seier ho. Grete har også prøvd ut kameratvurdering, men tykkjer det er vanskeleg å få det til på ein god måte fordi så mange er redde for å gje tilbakemeldingar til kvarandre. Ho er klar på at ein då må ha heilt faste kriterium å vurdere etter for at elevane skal kunne føle seg tryggare, og «dei vurderingskriteria har me jo eigentleg, så det burde ikkje vera så vanskeleg å få det til», tenker ho. Likevel er ho litt kvien til å gå i gang med kameratvurdering fordi ho føler at ho ikkje har lukkast så godt med det tidlegare. «Det er meiningslaust når dei berre gir tomme tilbakemeldingar som «det er no ein god tekst detta». Da er det ikkje noko læring i det!», meiner ho. «Eg er positiv, men eg må jobba meir med organiseringa» er refleksjonen hennar. Ho har sett på mellomsteget at lærarar som jobbar hardt med det får elevar som blir flinke til å vurdere fordi dei trenar mykje på det. «Det er ei treningssak», seier ho og så krev det eit ope og trygt klassemiljø. Det mest positive med kameratvurdering er, slik ho ser det at «dei lærer mykje om korleis dei sjøl skal tenka når dei skal skriva». Ho trur ein god del lærarar er litt negative til å drive med eigenvurdering og kameratvurdering fordi dei har hatt dårlege erfaringar med det, slik som ho også har.

Å vise kva som er god kvalitet

Elevane treng opplæring i mykje dersom dei skal kunne ta del i vurderingsarbeidet og også få ei forståing av kor godt eige arbeid eigentleg er. Grete brukar stort sett modelltekstar for å vise elevane tekstar på ulikt nivå. «Eg brukar mest dei som ligg på sida til Udir med forklaring på karakter», seier ho. Elles prøver ho også å skrive gode forslag til formuleringar sjølv i tekstane deira. «Det er for å vise gode alternativ viss dei har til dømes har vore uklare eller det har gått litt i ball for dei», fortel ho. Som erfaren norsklærer har ho ein taus kunnskap om kva som er god kvalitet, men ho tykkjer det kan vere vanskeleg å formidle den kunnskapen til elevane. «Utfordringa er å forklare kvifor noko er godt eller ikkje så godt. Det er det eg brukar tid på», sukker ho.

Utdanning

ne sine får eit overblikk over kva elevane slit med og dermed underviser ekstra i dei emna svarar ho at «[o]m det er sentrale emne som mange ikkje kan, bør dei takast opp att. Elles tenker eg at om elevane får grundig individuelle tilbakemelding, unngår eg å hefte heile klassen med å ta alt opp att i plenum.»

Reformtrøytte?

Grete tykkjer det er vanskeleg å svare eintydig på om lærarar er reformtrøytte. Ho hugsar innføringa av LK 06 som svært krevjande, og tenker at den erfaringa kan ha gjort sitt til at mange er leie av endringar. Ho understrekar likevel kor viktig det er at skulen heng med i samfunnsutviklinga og at læreplanane er aktuelle. «Mange lærarar seier vel at dei er "reformtrøytte", men eg er i tvil om me kan tillate oss å seie det som aktørar i eit samfunn som utviklar seg raskt på alle område», tenker ho.

Større fokus og press på vurdering.

Avslutningsvis spør eg ho om ho føler at det har vore eit auka press på vurderingspraksisen vår ovanfrå i systemet. «Ja!», svarar ho, men er rask med å understreke at ho eigentleg ikkje ser det som eit press, men tykkjer heller det er flott. Ho er godt nøgd med jobben Udir har gjort og likar sidene dei har laga. «Eg syns det er bra at det er meir fokus på det som skjer undervegs. Har vore veldig fokusert på sluttvurdering før», seier ho. Ho opplever generelt at vurderingsarbeidet har vorte betre i skulen. Det er vorte viktigare å hjelpe eleven no, meiner ho. «Det har vore ei forandring i vurderingskulturen», er hennar påstand. «Det har vore ei fin utvikling», meiner ho der vurdering er vorte meir ein prosess.

4.2.6 «Børge»

Børge har undervist i den vidaregåande skulen sidan 1997 og har mastergrad i norsk. Denne tok han ganske nyleg. Han underviser i norsk både på yrkesfagleg- og studiespesialiserande programområde og trivest godt med det.

Opplæring i vurdering

Når det gjeld vurderingskompetanse så er han klar på at det hadde han fint lite av då han byrja i jobben. «Me fekk lite i utdanninga», seier han og minnest elles berre å ha hatt temaet «en halv dag her og ein halv dag der» i ettertid. Det har altså ikkje vore så mykje oppfølging etter utdanninga heller, tykkjer han. «Eg var veldig usikker i starten», fortel han og tenker at han

a feil. Derfor var han sikkert enda grundigare og
)

Vurderingskultur på skulen

I starten var det heller ikkje noko særleg vurderingsfellesskap på skulen hans og lærarane hadde lite dialog om vurdering. Han har derfor måtta vore ganske sjølvstendig i utviklinga av sin eigen vurderingspraksis. I dag har dei heldigvis eit betre samarbeid mellom lærarane og særleg med den som er på same trinn, og det er ei god støtte.

Utvikling av eigen vurderingspraksis

Sjølv om Børge i dag har høve til å samarbeide med kollegaer om vurdering, tenker han likevel at det ikkje har påverka hans eigen måte å vurdere på i så stor grad. «Eg rettar med raude pennen omtrent akkurat som eg gjorde då eg kom her», seier han. «Eg rettar på gamlemåten». Han gjer seg refleksjonar rundt at det opp gjennom åra har vore mange «flotte slagord», som han seier, men at han føler at han har brukt mykje av dei same metodane uansett. Det han har utvikla mest, og som er godt nøgd med effekten av, er å ha samtale med kvar elev når dei får att eit skriftleg arbeid. «Då tek eg ut og snakkar med elevane kvar gong», seier han og fortel at han då kan vise dei kva han meiner og etterspørje kva dei tenkte og kvifor dei gjorde ting slik og slik. «For meg har det vore veldig bra», konkluderer han, men understrekar at dette får han berre gjort i yrkesfagklassane. «På studiespes rekk eg det ikkje!», sukker han. «Då må eg bruka fleire økter og elevane blir sittande for mykje åleine. Det går ikkje!». Han opplever det som frustrerande å ikkje ha tid til å gjennomføre tilbakemelding slik han veit det kan fungere.

Å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

Børge er erfaren som lærar og vurderar etter kvart, men seier at «[d]et å rette, tjaa..., eg blir leiare og leiare av det etter kvart! Det blir tyngre og tyngre for kvart år». Hovudproblemet er at det tek så veldig mykje tid, tenker han. «Du kan drepe deg med å sitte med det!», hevdar han, men vil ikkje gå så langt som å seie at han gruar seg til bunkane kjem. Då burde han ha funne seg noko anna å driv med meiner han, men han innrømmer at han nok er ganske frustrert over at dei same feila kjem att år etter år, hjå kull etter kull og at han blir litt desillusjonert av det. «Eg sit ikkje og rettar fordi eg ikkje har noko anna å gjera på. Målet mitt er jo at dei skal lære noko, så da er det tungt å sjå at dei ikkje legg noko særleg vekt på tilbakemeldingane mine», seier han og reflekterer samstundes over om nettopp dette er årsaka til at han tykkjer det er blitt tyngre å gjere vurderingsarbeidet. Heldigvis har han også hatt

«og det er jo sånt som gjer at vi syns læraryrket er

Elevane sin respons på vurderinga

Stort sett føler altså ikkje Børge at elevane ser så veldig mykje på rettingane og tilbakemeldingane hans. Han sit heller med ei kjensle av at dei er opptekne av karakteren og ikkje noko meir. «Eg ser til og med elevar som knørvar det (det ferdig vurderte arbeidet) og som hiv det mens eg er i klasserommet», sukker han. «Då føler eg at den eleven har eg ikkje treft heilt». For å prøve andre måtar å rette på, har han spurt om elevane vil at han skal rette med skjema, men det seier dei nei til. «Me hadde ikkje lese noko meir da enn på kommentarane», har dei gjeve tilbakemelding om, og Børge ser heller ikkje at eit skjema skal vera enklare å lesa enn vanlege kommentarar. Dei elevane som er mest opptekne av å få tilbakemelding om kva dei kan gjere for å verte betre er «flink pike»-elevane, seier han, og dei byrjar ofte å spørje når dei kjem opp på vg3. «Då har eg allerede skrive det til dei i to år! Det viser igjen at dei ikkje les tilbakemeldingane mine», seier han og har også tankar om at ein del elevar har blitt meir i opposisjon. «Dei stiller krav og dei vil ha forklaringar», føler han, men tykkjer jo at det er ei positiv utvikling. Det er særleg på studiespesialiserande og då dei flinkaste elevane der som kjem med spørsmål av og til.

Forhold til omgrepet formativ vurdering, eller eventuelt vurdering for læring

I høve til formativ vurdering er Børge usikker på kva som ligg i omgrepet og han dreg litt på det i høve til kva som ligg i vurdering for læring også. «Neeei, í eg tenker kanskje at det er kva elevane får ut av tilbakemeldingane mine seier han til slutt. Han trur mange lærarar med han berre har eit heilt overflatisk inntrykk av og kunnskap om kva vurdering for læring er. «Me har i alle fall ikkje fått det under huden vår som lærarar, sjølv om det no skal gjennomsyra heile organisasjonen vår», meiner han. «Det me trur er vurdering for læring er eigentleg berre vurdering av læring, i hvert fall så lenge elevane ser så lite på kommentarane våre».

Når me kjem inn på Udir si satsing på vurdering for læring og nettsida dei har laga, så seier han at den har han ikkje vore inne på. Han er også ærleg på at han kjenner seg usikker når me snakkar om omgrepa og tenker at «[k]va er det dei snakkar om?» Eg vurderer sånn som eg alltid har gjort eg», seier han og er i alle fall heilt sikker på at han ikkje har fått nok hjelp eller støtte til å utvikle vurderingskompetansen sin slik at han kan kjenne seg trygg på å vurdere formativt.

rium.

arbeidet med å sette opp vurderingskriterium for dei skriftlege arbeida sine. Det har lærarane gjort og det vert ikkje sett opp kriterium for kvar tekst. Dei arbeider ut frå generelle kriterium for kva som ligg i ein karakter under middels, middels og over middels. «Me brukar ein del tid på å snakke om kva som må til for å gå opp frå tre til fem for eksempel», seier han, men det er kun på vg1. «Har ikkje tid seinare», meiner han, men han håpar at det då viser att i tilbakemeldingane. Børge er elles tydeleg på at ein god del av kommentaren elevane får er mest ei forklaring på kvifor dei får den karakteren dei får, men «Eg prøver også å gjere dei oppmerksomme på kva dei må arbeide vidare med», seier han.

Å involvere elevane i vurderingsarbeidet

At elevane er delaktige og vurderer egne, eller kvarandre sine arbeid har Børge litt erfaring med, men han er usikker på kor mykje som kjem ut av det. Sjølv brukar han det sjeldan lenger fordi han ikkje tykkjer det har vore så vellukka. Han prøvd ut fleire variantar, både at dei vurderer seg sjølve, at to og to byter tekstar og at dei sit i grupper og skal gje tilbakemelding på delar av tekstar, men han har ikkje vore nøgd med nokon av dei og stiller seg spørsmål ved kor flinke ein kan forvente at dei er til dette arbeidet. Mange er alt for strenge, tenker han. «Det er nok med ein kommafeil det, så er det ned ein karakter», humrar han. Så er det mange som ikkje har noko å seie i det heile og som ikkje meiner noko som helst. «Mange tykkjer det er vanskeleg å diskutere ein elev sin tekst i klassen», trur han og understrekar at "[d]ei har jo ikkje vurderingskompetanse», så det er ikkje så rart. Sjølv om han ikkje har så gode erfaringar sjølv, trur han likevel at ein slik måte å arbeide på kan vere nyttig, men då må elevane få mykje trening på å vurdere.

Å vise kva som er god kvalitet

I staden for å bruke eigenvurdering eller kameratvurdering trur Børge det er meir nyttig å vise elevane modelltekstar og så vurdere og diskutere dei i fellesskap. «Då kan dei få tips til korleis dei skrive eller eventuelt ikkje skrive», seier han. «Eg brukar gamle eksamenstekstar, elevtekstar, som eg har anonymisert», fortel han og meiner det er ein fordel at han veit kva karakter tekstane fekk slik at han kan vise elevane ulike nivå. Når dei arbeider med vurdering av modelltekstar, sit elevane hans med skjemaet som sensorane nyttar til vurdering av skriftleg eksamen slik at dei vert kjente med det også. «Så får dei prøve å rette og så seier vi kva resultatet vart og kvifor. Det er ein vekkar for mange», trur han.

Undervisning

I formativ må den føre til undervisning hevdar Black og William (1998a og b, 2009). Børge hevdar at han legg opp til undervisning i tema som han gjennom vurderinga ser at elevane strevar med. «Spesielt på yrkesfag», seier han fordi der har mange av elevane dei same utfordringane og han kan treffe nesten heile gruppa med eit undervisningsopplegg. På studiespesialiserande er det annleis. Der føler han ikkje same behovet for å repetere tema og «elevane er så veldig ulike». «Det er vanskeleg å undervise i felles klasse om det berre 11 har vanskar med», tenker han. Det er også sjeldan at han underviser i det språklege eller grammatiske fordi det er ute av pensum, seier han.

Om dei ytre rammene er tilpassa nye vurderingsformer

«Me treng tid til å snakke med elevane om vurdering og diskutere», meiner Børge, og seier at «tid og ressursar har me heller fått mindre av». Etter hans meining er den største utfordringa med å gje gode tilbakemeldingar til alle elevane at me ikkje har tid til det. «Eg rekk ikkje over alt», sukker han. Han gjentek at han ikkje har sjans til å ha individuelle samtalar med elevane han har i studiespesialiserande klassar sjølv om han av erfaring frå yrkesfag veit at det hadde vore ein god måte å auka utbyttet av vurderinga og dermed læring på. Som eit tiltak for å få betre tid til å arbeide med kvart vurderingspunkt tenker han at de å ha færre karakterar kan ha noko føre seg. Ingen på skulen hans har vore med på prøveprosjektet, men det trur han kunne ha hjelpt.

«Comment only feedback»

Eg spør om det går an å tenke seg eit system der ein ikkje har karakterar i det heile på vg1 og vg2, og det er ein tanke han tykkjer er interessant. «Ja, eg trur det kunne ha gjort det enklare for dei (elevane) å utfordre seg sjøle og skrive på forskjellige måtar viss die ikkje hadde fått karakter». Likevel er han skeptisk til om ei slik ordning ville verte godt motteken. Sjølv om han meiner det er negativ at karakterane overskuggar alt anna for mange elevar, så ser han også at «karakterane er ufatteleg viktige for mange», og han trur at elevane vil ha karakterar. «Dei vil vite korleis dei ligg an», seier han.

«Teaching to the test»

I og med at karakterar og det summative er så viktig lurar eg på i kor stor grad eksamen er styrande for han som lærar. «Det ligg heile tida i bakhovudet at du skal førebu dei til eksamen», svarar han raskt, og fortel at alle tentamenar han lagar har utgangspunkt i

«Kkje at alt dei gjer frå vg1 til vg3 er berre ei førebuing
ess for å at elevane skal verte betre skrivarar generelt.

Reformtrøytt?

Han trur også at mange lærarar er reformtrøytt og kvir seg litt for å gå inn på nye satsingsområde. «Mange lærarar sier at «det går snart over» og at det snart kjem ein ny reform så berre slapp av», fortel han, og må innrømme at han er ein av dei som gjer mykje på same måte som han gjorde då han starta. Han let seg også kave litt opp over at det er lite oppfølging av alle endringane og pålegga som kjem. «Kven er det som etterspør om me føl desse reformane da?? Ingen her på huset som sjekkar kva eg gjer i klasserommet i alle fall!», bles han ut.

Større fokus og press på vurdering.

Han er uansett klar på at det generelt sett er vorte eit større fokus på kva som er god vurdering og også på korleis ein skal gjennomføre vurderinga. Mange av krava kjem ovanfrå, t.d gjennom forskrifta til opplæringslova og satsingsprosjekt som vurdering for læring. «Det skal liksom gjennomsyra heile organisasjonen vår», seier han, men han er veldig usikker på om det verkeleg gjer det og trekker fram at mange endringar vert innførte utan at ein får opplæring slik at ein kan gjennomføre dei og det fører heller ikkje til endringar i rammene slik at ein kan ha ein sjanse til å gjennomføre dei i praksis. Sjølv føler han seg som nemnt tidlegare litt hjelpelaus i høve til korleis ein kan utvikle vurderingspraksisen sin til å bli god formativ vurdering eller vurdering for læring. «Eg føler som sagt at det har vore mange flotte slagord oppigjennom, mens eg føler at eg har brukt mykje dei same metodane», avsluttar han.

4.3 Analyse

I analysen har eg samanlikna dei seks informantane og kva dei fortalte i intervjuet. Her freistar eg å trekke ut likskapar og ulikskapar mellom dei, for til slutt å sjå kva dei som gruppe har sagt i høve til forskingsspørsmålet mitt: Opplever dei formativ vurdering som ein slags heilag gral, noko dei gjerne vil konkretisere og få til, men som av ulike årsaker er vanskeleg å nå, eller avkreftar dei hypotesen og har andre synspunkt?

Analysen er også ei slags samanlikning mellom teori og praksisfelt for å prøve å finne likskapar og eventuelt ulikskapar. Bakgrunnen er at det er viktig for forskingsspørsmålet å finne ut av om det som finst av teori er tilgjengeleg for dei som utfører arbeidet i praksis, eller

4.3.1 Opplæring i vurdering

Alle dei seks intervjuobjekta er høgt utdanna. Fem av dei seks har hovudfag/master i norsk/nordisk. Likevel er det berre ein av dei som svarar at han var førebudd på vurderingsjobben han skulle gjere då han kom ut i jobb som lærarar. Audun er unntaket fordi han hadde ein lærar på PPU som gav studentane konkret vurderingserfaring og også rettleiing i den vurderinga dei hadde gjort. Elles er dei fem andre svært tydelege på at dei stod heilt på bar bakke i høve til vurderingskompetanse. Elisabeth har eit viktig poeng når ho reflekterer over at «[d]et er jo heilt vanvittig å sende folk ut, ..og så ein såpass viktig del av jobben, den skal du finna ut av sjølv». «Me hadde ikkje opplæring i vurdering gjennom utdanninga», konstaterer Berit: «Eg hadde ingenting på universitetet og høgskulen og heller ikkje noko om metodikk og vurdering på ped-sem (seinare PPU).»

4.3.2 Utvikling av eigen vurderingspraksis.

Alle dei seks lærarane trekker fram at det i hovudsak er gjennom konkret arbeidserfaring at dei har utvikla vurderingskompetansen sin, men tre av dei opplevde allereie frå starten av at dei hadde støtte i ein vurderingsfellesskap med dei andre norsklærarane på skulen. «Det var kjempeviktig!», uttrykker Berit om den fellesskapen ho opplevde å kome inn og Audun er tydeleg på at «[d]et er ein trygghet i vurderingsarbeidet at det er nokon å diskutere med.». For Elisabeth, Bjarne og Børge har utviklinga av ein slik vurderingsfellesskap skjedd i tida etter at dei byrja som lærarar, men i starten måtte dei, slik Bjarne hugsar det «[i] vere så gode å klare oss sjølve». Også han opplever at praksisen med å støtte kvarandre i vurderingsarbeid har vorte viktig etter kvart. «Dette er som natt og dag i høve til tidlegare», seier han. Her kan ein sjå at tankar frå Sadler (1989, 1998) ser ut til å ha fått fotfeste også i praksisfeltet. Han argumenterer for at lærarar må nytte seg av det han kalla «guild-knowledge» og bruke sin samla kompetanse til å saman utvikle god vurderingspraksis. Alle dei seks intervjuobjekta seier i alle fall at dei i dag kjenner seg som del av eit slikt «laug» på sin skule og ser dette som svært verdifullt. Elisabeth meiner at «For meg vart det å samarbeide med andre rett og slett ei skulering i vurdering.». Ho trekker også fram eit interessant poeng i at arbeidet som sensor på skriftleg eksamen i norsk også har vore ei svært god skulering i vurdering for ho. Sett ut frå Sadler sin teori (1989) får ho eit ekstra «laug» å støtte seg på i

d der, og ho seier sjølv at det har gjeve ho tryggleik i

4.3.3 Endringar i eigen vurderingspraksis

Når det gjeld endringar i eigen vurderingspraksis, så svarar dei seks alt frå at den har endra seg mykje (Elisabeth) til at den ikkje har endra seg så alt for mykje med åra (Bjarne), eller at «Eg rettar med raude pennen omtrent akkurat som eg gjorde då eg kom her» (Børge). Sjølv om Bjarne og Børge er tydelege på at dei vurderer mykje på same måte i dag som då dei starta, så er hovudtendensen hjå dei fire andre at dei i dag har eit større fokus på å rettleie gjennom vurderingane sine, dei er meir «framoverretta» som Audun seier. Grete har teke med seg erfaringar frå ei etterutdanning i prosessorientert skriving som har lært ho å ta vare på det positive i elevane sine tekstar og å gje positive tilbakemeldingar. Elisabeth er på si side ærleg på at ho i byrjinga nok skreiv ganske korte og lite konkrete kommentarar, men at ho har utvikla eit større fokus på kva som kan rettleie elevane til å forbetre seg. Dei er påverka av den generelle utviklinga som har vore i retning av formativ vurdering og vurdering for læring gjennom t.d styringsdokument, forskning og nasjonale satsingsområde som prosessorientert skriving og *Vurdering for læring*.

4.3.4 Elevane sin respons på vurdering og tilbakemeldingar

Alle seks seier at dei er medvitne på at vurderingane dei gjev av skriftlege elevtekstar skal gje tilbakemelding til elevane om korleis dei kan forbetre seg, altså feedback slik Sadler (1989) definerer det gjennom Ramaprasad (1983), men vurderinga er ikkje formativ før den fører til at elevane tek grep som fører til forbetring. Dei seks intervjuobjekta har litt ulike oppfatningar av korleis elevar brukar eller responderer på vurderingane og tilbakemeldingane dei får på dei skriftlege arbeida sine, men dei er alle litt skeptiske til om elevane faktisk tek til seg råda dei får og dermed klarar å forbetre seg. Elisabeth seier ho opplever at ò[í] det fyrst og fremst er karakteren som telö for elevane. «Eg ser så lite resultat», seier ho fortvila og utdjupar med at «[f]okuset er ikkje på å bli betre, men på å gjere det lett vint og få ein god karakter.». Audun har observert mykje av det same: «Eg er i tvil om kor mottakelege dei er. Det tek i alle fall lang tid å forbetre punkt.». Berit brukar det gamle ordtaket «du kan leia hesten til brønnen, men du kan ikkje tvinga han til å drikka» for å illustrera korleis ho oppfattar det og Børge har til og med opplevd at elevar kastar arbeid han har vurdert og skrive tilbakemeldingar på. Grete er nok den som har mest tru på at elevane ser på tilbakemeldingane dei får, «[í] i alle

ho er usikker på om dei verkeleg tek tak i det dei får t.

4.3.5 Korleis det er å arbeide med vurdering av skriftlege elevtekstar

Når erfarne norsklærarar som desse seks, skildrar arbeidet med å vurdere skriftlege elevtekstar som mellom anna «den tyngste delen av jobben» (Elisabeth), som «eit psykisk press» (Berit), eller at det tidvis «blir meir enn me maktar» (Audun), så ser det ut til å handle mykje om nettopp blandinga av kjensla av at ein er i tvil om kor meiningsfylt arbeidet er og samstundes kor utruleg arbeids- og tidkrevjande vurderingsjobben er. Grete illustrerer det godt: «Det tek sånn tid! I lange periodar er det i grunn heilt forferdeleg. Då er det berre så vidt eg kjem i mål», seier ho og utdjupar med at«[d]et blir tungt når du jobbar så mykje og samtidig er i tvil om kor meiningsfullt det er, tvilar litt på kor viktig jobben eg gjer er for elevane. Da blir det ekstra tungt.» Dei andre fem kommenterer også at dei tykkjer vurderingsarbeidet er svært tidkrevjande og byrdefullt av ulike årsaker:

4.3.6 Om me har eit metaspråk om vurdering som elevane forstår?

For at vurdering skal vere formativ må elevane, ifølgje Sadler (1989), kunne nytte den til å gjere endringar som tettar gapet opp mot ønska standard. At elevane ikkje brukar informasjonen dei får, kan bryte det han kallar slik «feedback-loop». Då vert tilbakemeldingane berre til «dangling data» og har ingen formativ funksjon. Det same kan skjje dersom elevane ikkje forstår språket i tilbakemeldingane og dermed ikkje kan bruke dei til å gjere endringar. Dette kan då representere ei anna forklaring på kvifor lærarane opplever at elevane ikkje tek til seg og nyttar dei gode råda dei får.

Grete seier at ho trur elevane forstår kva ho skriv til dei fordi ho legg vekt på å bruke lite fagspråk og heller tenker seg at ho sit i ein dialog med eleven når ho skriv vurderinga. Utfordringa med å arbeide slik, understrekar ho, er at det er svært tidkrevjande. Ideelt sett ville ho heller ha hatt ein faktisk samtale med eleven, men det tek for mykje tid frå undervisninga og er derfor vanskeleg å gjennomføre i praksis. Børge klarar å gjennomføre slike samtalar med munnleg vurdering og tilbakemelding i norsk.

Audun, Berit og Bjarne er på si side samde i at me manglar eit godt vurderingsspråk og at det ofte blir mange flosklar og kodar i vurderingane dei skriv. Desse er dei ikkje sikre på om elevane forstår. Audun reflekterer over at han trur han gir gode råd, men at det kanskje er gode råd for andre norsklærarar. Dei ville ha forstått kva han meiner, tenker han, men ser at

v til elevane. Dersom han hadde hatt betre tid, kunne g til gode formuleringar i tekstane til elevane. Det trur han ville ha vore konkret og lett tilgjengeleg for elevane. Igjen er det tid som vert trekt fram som utfordringa eller hindringa for endring av praksis.

Bjarne føler at han løyser noko av problemet med å treffe med språket i vurderinga og kommentarane etter kvart som han kjenner elevane betre og kan skreddarsy tilbakemeldingane i større grad, såkalla «tailored feedback», men dette er igjen svært tidkrevjande. Berit har funne ein nettressurs ho nyttar og som ho tykkjer fungerer godt. Den har små videosnuttar med skrivetips som viser kva som er god kvalitet. Der tykkjer ho dei klarar å sette ord på det ho sjølv ynskjer å seie i tilbakemeldingane sine, men som det er vanskeleg å formulere på ein god måte. «Dei set ord på det eg eigentleg veit», seier ho.

4.3.7 Deira forhold til omgrepet formativ vurdering eller vurdering for læring.

Ingen av dei seks informantane svarar at dei har ei klar oppfatning av kva som ligg i formativ vurdering og alle kjenner seg usikre på omgrepet. Vurdering for læring (VFL) har dei naturleg nok høyrte meir om, men seier også om det at dei veit berre sånn cirka kva som ligg i omgrepet. «Dei fleste veit det overflatisk», seier Berit.

Ingen har noko sterkt forhold til verken formativ vurdering eller vurdering for læring, og berre to av dei seks kjenner i det heile til Udir si nettside om VFL. Dei hevdar då at trass klare føringar i forskrift til opplæringslova og den nasjonale satsinga *Vurdering for læring*, så er ikkje formativ vurdering implementert i praksis ved deira skular.

Berit og Grete tenker at dei har ei slags oppfatning av kva formativ vurdering er og definerer det som vurdering som skal gje framovermelding som elevane skal læra av og bruka. Dette er då heilt i tråd med Sadler sin definisjon sjølv om dei to lærarane ikkje er medvitne på det. I møtet med ein slik definisjon seier alle seks at det er slik dei ideelt sett vil arbeide, men at det er vanskeleg å gjennomføre det godt i praksis.

4.3.8 Arbeider dei med mål, kjenneteikn og kriterium?

Både Scriven (1967) og Sadler (1989) har i fokus at elevane skal ha ei klar forståing av kriteria dei vert målt opp mot før dei utfører eit arbeid. Dette er også understreka i forskrift til opplæringslova og er eitt av dei fire punkta Udir har sett opp for god undervegsvurdering.

a seier at elevane er kjent med vurderingskriteria som skal vurderast. Det er litt ulik praksis i høve til kven

som utformar kriteria, men det er berre Grete som har prøvd å ha elevane med på dette arbeidet. Elles er det fagforumet på skulen eller faglærer åleine som lagar eit vurderingsskjema med kriterium. Halvparten seier at dei også nyttar sensorskjemaet som er laga til vurderinga av skriftleg eksamen ganske ofte. Då vert elevane kjent med det og veit korleis det vert vurderte til eksamen. Dette skjemaet har også fleire ganske generelle kriterium som kan gjelde for mange teksttypar.

På direkte spørsmål om kvifor elevane ikkje er med på arbeidet, svarar Elisabeth at ho har tenkt at dei ikkje har kompetanse til å vere med og at ei slik involvering igjen vil at mykje tid, men når ho tenker seg litt om avviser ho ikkje tanken på at det kan vere lurt å engasjere dei og ta dei med i arbeidet.

4.3.9 Involverer dei elevane i vurderingsarbeidet?

Hjå Sadler (1989, 1998) er «self-assessment» og «peer-assessment» nøkkelomgrep i teori om formativ vurdering der målet er å hjelpe elevane til å verte sjølvregulerte. Han legg stor vekt på at dei må få konkret vurderingserfaring og bygge vurderingskompetanse på den måten. Blant dei seks intervjuobjekta er det ulik erfaring med og bruk av eigenvurdering. Fem av seks seier at dei har prøvd det ut, men berre i liten grad. Fire av dei forklarar dette med at dei ikkje tykte det fungerte godt då dei prøvde det ut. Bjarne som nummer fem forklarte at han tykte det tok for lang tid og at han følte elevane vart irriterte på at dei skulle gjere vurderingsjobben. Elles er det argumentet om at elevane ikkje har vurderingskompetanse som dominerer. «Kor flinke *kan* dei vere?», spør Børge seg og siktar til at dei har liten eller ingen vurderingskompetanse. Dette får utslag i at elevane har lite å melde tilbake eller at dei kjem med mange «tomme» kommentarar som t.d «teksten er god», meiner både Elisabeth, Grete, Audun og Børge. Då har slik vurdering liten læringsverdi som Audun understrekar.

Sjølv om fem av seks har dårleg erfaring med eigenvurdering understrekar alle fem at dei ser nytten i ein slik måte å arbeide på. Då må dette trenast mykje på slik at elevane lærer seg å vurdere, poengterer Børge. Grete tenker også at det å ha faste vurderingskriterium som elevane er godt kjente med og trygge på, kan hjelpe dei når dei skal vurdere seg sjølve.

Berit er den einaste av dei seks som driv systematisk med eigenvurdering. Elevane hennar skriv ei kort vurdering av sin eigen tekst kvar gong dei har skrive noko. Denne vurderinga

vurderinga kommenterer dei då kva dei tykte dei
ar utfordrande. Berit nyttar så desse vurderingane i sitt

eige vurderingsarbeid og rettleier ut frå dei i sine kommentarar. «Det kan eg makte å gjennomføre», seier ho om arbeidet og understrekar at det faktisk er ei hjelp for ho å ha elevane sine eigne vurderingar å kommentere ut ifrå. Grete har også gjort seg litt av den same erfaringa, men ho seier at ho ikkje klarar å gjennomføre dette arbeidet konsekvent.

I høve til å vurdere klassekameratar sine tekstar, så er det ingen av dei seks lærarane som brukar det. Elisabeth har opplevd at det er ganske «touchy» for mange å dele tekstane sine med andre elevar, medan Grete seier at dei også er redde for å gje tilbakemeldingar på andre sine tekstar. Derfor endar dei med å gje tomme og svært generelle kommentarar som ikkje gjev nokon læringseffekt, hevdar ho. Børge har også opplevd at elevar vert alt for strenge i vurderinga av andre sine tekstar, noko som heller ikkje er heldig.

4.3.10 Korleis viser dei kva som er god kvalitet?

Hjå Sadler er det heilt avgjerande at elevane får kunnskap om kva som er god kvalitet slik at dei veit kva dei skal strekke seg etter og kva standard dei vert målt opp mot. For at vurdering skal verke formativt må dei få tilbakemeldingar på gapet mellom eige arbeid og denne standarden eller referanse-nivået, så må dei ta grep for å lukke dette gapet.

Dei seks intervjuobjekta brukar alle modelltekstar eller eksempeltekstar for å vise elevane sine kva som er god kvalitet. Børge tek vare på tekstar som elevar har skrive til eksamen, anonymiserer dei og let nye elevar arbeide med vurdering av dei. Han plukkar då ut tekstar av ulik kvalitet. Bjarne gjer det same, medan Grete nyttar tekstane som Udir har lagt ut på heimesida si. Med alle desse metodane er det ein fordel at dei veit korleis kvaliteten på tekstane er bedømt, kva karakter dei har fått. Tekstane på Udir si side har også med grundig grunngjeving av karakteren. Børge seier det er ein vekkjar for mange elevar å høyre korleis ein tekst er vurdert og kva karakter den har fått.

Berit brukar, i tillegg til gamle elevtekstar, elevsvar frå elevar i gruppa som eksempeltekst. Dette gjer ho då i samråd med eleven som har skrive teksten og då berre når teksten viser døme på god kvalitet. Nokre gonger klipper ho ut delar frå ulike tekstar som fungerer godt og deler ut som døme på god kvalitet. Ho er også den einaste av informantane som fortel at ho

v og deler ut. Dette har ho gjort særleg for å vise
tsvar, seier ho.

Både Grete og Bjarne er svært konkrete når dei set ord på ein frustrasjon over at det er så vanskeleg å formidle kva som gjer ein tekst god. Som dei andre fire brukar dei eksempeltekstar for å vise kvalitet i andre sine tekstar, men dei understrekar kor vanskeleg det er å sette ord på kvifor noko er godt eller ikkje. Dette gjeld særleg når dei sit med eige vurderingsarbeid. For Grete er det dette som tek mest tid når ho skal skrive vurdering med kommentarar og rettleiing.

4.3.11 «Comment only feedback»?

I og med at fleire av lærarane understreka kor arbeidskrevjande og vanskeleg det er å skrive vurderingar med god rettleiing for vidare arbeid, vart informantane utfordra på kva dei tenker om at forskning (m.a Butler, 1987 og Hattie, 2007) viser liten effekt på læring når kommentaren står saman med ein karakter. William (1999) påpeikar at du like godt kan late vere å skrive kommentar så lenge du også gir ein karakter: *ð[í] giving marks alongside the comments completely washed out the beneficial effects of the comments.*» altså, «In other words, if you are going to grade or mark a piece of work, you are wasting your time writing careful diagnostic comments.ö (1999:1).

Sjølv om alle seks altså melder tilbake at dei legg svært mykje tid og krefter i å skrive tilbakemeldingar som forskinga viser «druknar» i karakteren som vert gjeven, så er berre halvparten av dei seks informantane positive til å late kommentarane stå åleine utan karakter. Elisabeth og Audun er skeptiske til slik «comment only feedback» og trur både elevar, lærarar og også foreldre er så vane med karakterar at det ville vere vanskeleg å få ordninga til å fungere. «Det er tradisjon», seier Elisabeth medan Audun understrekar at me treng karakterar for å avgjere kven av elevane som kjem inn på vg2 og vg3. Berit på si side er heilt tydeleg på at ho ikkje ville ha vore komfortabel med ei ordning utan karakterar. «Karakterar er viktige for meg», seier ho og vil ha dei sjølv om ho ser at tilbakemeldingane ho skriv kunne hatt større verdi viss elevane fekk berre dei og ikkje karakter.

Grete, Bjarne og Børge er meir positive til eit system der elevane berre får kommentarar og tilbakemeldingar på tekstane sine, utan karakter. Grete tykkjer det høyrer spennande ut, Bjarne tenker det kan vere positivt og Børge trur det kunne gjort det enklare for elevane å utfordre seg sjølve i større grad i skrivinga. Likevel meiner dei at elevane sjølve ikkje ville

ane er viktige for motivasjonen til elevane og at is dei ligg an. Bjarne tykkjer også karakteren er ei god støtte for han som lærar når han skal vurdere og gje tilbakemeldingar.

4.3.12 Bruker dei vurdering som bakgrunn for vidare undervisning?

Black og William tilfører gjennom samarbeidet sitt med ARG-group eit vidare aspekt til teori om formativ vurdering når dei argumenterer for at formativ vurdering må brukast som grunnlag for vidare undervisning. Dette er eit lite sidesprang frå Sadler, men i samtale med intervjuobjekta kom det fram at alle dei seks lærarane ofte brukar det dei ser elevane strevar med som utgangspunkt for vidare undervisning eller repetisjon.

Berit seier det hender ganske ofte, og at ho prøver å dekke kunnskapsgap som ho oppdagar gjennom vurderingane ved å undervise i akkurat det stoffet. Ho nemner alt frå grammatikk som må repeterast til ny gjennomgang av litteratur- eller språkhistorie. Børge fortel også at han legg opp til undervisning i tema som vurderingane viser at elevane slit med. Dette lukkast han best med i klassar på yrkesfaglege programområde fordi elevane der i større grad strevar med dei same vanskane, medan det er større spreining i ein klasse på studiespesialisering. For Bjarne er slik oppfølging gjennom undervisning ein av dei viktigaste måtane å supplere formative tilbakemeldingar på.

4.3.13 «teaching to the test»?

Black (2015) er bekymra for at eit auka press på eksterne testar frå t.d TIMMS og PISA skal ha ein negativ påverknad på implementering av formativ vurdering. Han ser at eit slikt press kan føre til at lærarar i større grad «teach to these tests» (Black, 2015:166) og at formativ vurdering då kjem i bakleksa.

I den vidaregåande skulen er det færre slike eksterne testar, men samtlege av intervjuobjekta var raske med å seie at eksamen er svært styrande for korleis dei legg opp vurderingspunkta sine, særleg på vg3. Grete seier at ho eigentleg byrjar å førebu elevane på eksamen allereie frå vg1 medan Børge og Audun modererer det litt og meiner fokuset er størst på vg3, men at det då til gjengjeld er nesten konsekvent eksamenstenking (Audun). Elisabeth seier også at ho er svært medviten på eksamen på vg3, men at ho elles har eit meir avslappa forhold til eksamen sjølv om ho likar å sikre seg at elevane skal vere førebudde på å møte alle typar oppgåver på eksamensdagen, eller -dagane.

amensfokuset vert ekstra stort fordi rektor på skulen er
rakterar med eksamenskarakterar og derfor skapar eit

slags inntrykk av at sensuren på eksamen er eit slags fasit som det er om å gjere å kome
nærast mogleg. Ei slik haldning er med på å auke «teaching to the test» blant lærarane meiner
han.

I tillegg til at jaget etter å førebu elevane på kva typar eksamensoppgåver dei kan kome til å
møte, så tykkjer Grete at ho sjølv også vert påverka av tanken på kva ein sensor ville ha sagt
om ein tekst når ho sjølv sit og skal vurdere den. Her kan ein sjå ein parallell til Bjarne sitt
synspunkt om at lærarane føler eit press om å ikkje avvike for mykje frå eksamensresultata i
sine eigne vurderingar.

4.3.14 større fokus og press på vurdering?

På direkte spørsmål om dei tykkjer det har vorte eit større fokus og press på vurdering dei
siste åra, så svarar ikkje uventa alle seks informantane ja på det. Berit understrekar at ho
tykkjer det gjeld alle område av arbeidet vårt, inkludert vurderingspraksisen. Vidare
framhevar dei ulike sider ved dette auka fokuset, både positive og negative.

På den positive sida så nemner tre av seks konkret at dei tykkjer vurderingspraksisen i skulen
har vorte betre. Grete seier til og med at ho ikkje ser det som eit press, men ser heller på det
som flott at det har vorte meir fokus på korleis me formar undervegsvurderinga og ikkje berre
på sluttvurderinga. Elisabeth seier også at vurderingsarbeidet har utvikla seg i positiv retning
sidan ho byrja som lærar i 1984.

På den negative sida trekker mellom anna Børge og Elisabeth fram at dei er frustrerte over det
dei meiner er for dårleg oppfølging og opplæring når nye satsingsområde skal settast ut i
praksis. I høve til formativ vurdering og storsatsinga på vurdering for læring så seier Børge at
han kjenner seg litt hjelpeløs i høve til korleis han kan utvikle vurderingspraksisen sin til å
bli formativ. Me har ikkje kompetansen nemner også Elisabeth og Bjarne.

At det stadig kjem nye satsingsområde (Berit), fokusfelt (Bjarne) eller flotte slagord (Børge)
gjer at lærarane er reformtrøytte seier fem av dei seks. Bjarne skildrar det som ein runddans
og meiner at når ein har vore med på nokre slike runddansar, så blir du lettare frustrert. Børge
trur og at mange vegrar seg for å gå fullt inn for nye satsingar fordi erfaringa seier dei at det
snart kjem noko anna som skal satsast på. «Berre slapp av, det går snart over», fortel han er ei
haldning han opplever at ein del har. Elisabeth står litt meir midt imellom og meiner at mange

fleste er positive når det kjem noko nytt dei tykkjer er også oppteken av kor viktig det er at skulen heng med i samfunnsutviklinga og tenker derfor at ho er i tvil om me *kan* tillate oss å vere reformtrøytte. Audun trur ikkje lærarar er reformtrøytte.

4.3.15 Er dei ytre rammene tilpassa dei nye vurderingsformene?

Fire av dei seks nemner at dei blir frustrerte av at det kjem store endringar ovanfrå, frå politisk hald, utan at det fører til endringar i dei ytre rammene for faga, slik at ein kan få tid til å gjennomføre endringane i praksis. Dei kjem berre på toppen av alt anna ein skal gjere frå før.

Gjennom samtalan har alle seks ved fleire høve understreka at dei tykkjer vurdering i seg sjølv og særleg formativ vurdering er svært tidkrevjande og eit utfordrande arbeid. Dei er eigentleg alle positive til å arbeide slik, men framhevar ved fleire høve at dei ikkje tykkjer dei har tid til å gjere arbeidet skikkeleg. Eit viktig poeng blir då at ikkje noko ved dei ytre rammene til norskfaget er endra etter at formativ undervegsvurdering vart lovpålagt gjennom endringar i forskrift til opplæringslova. Faget har til dømes framleis same leseplikt og ein skal sette like mange karakterar som før. Alle seks er samde i at det er svært vanskeleg å arbeide etter dei fire punkta for god undervegsvurdering som Udir har sett opp med dei tidsrammene ein har i dag. «Me rekk ikkje arbeide sånn! Det *meinar* eg!!», seier Elisabeth.

Spesielt kravet til eit breitt karaktergrunnlag trekker informantane fram som problematisk i høve til å drive formativ vurdering. Grete illustrerer vanskan med at når ho har retta ein bunke på 27 tekstar, så er det ikkje rom for etterarbeid, ho må berre blir klar til å ta imot neste bunke. «Det er rett og slett ikkje gjennomførbart» er orda ho brukar. Fokuset på å få eit breitt grunnlag for sluttvurderinga kjem i vegen for god undervegsvurdering meiner ho. Fire av dei andre nemner det same.

Elisabeth og Grete drøymmer om færre elevar i klassen, då det ville ha gitt meir tid til kvar elev og det arbeidet den har gjort, men dette ser dei på som eit heilt urealistisk ynske. Eit anna tiltak dei kan sjå for å frigjere tid, slik at ein kan drive betre og meir læringsfremjande undervegsvurdering er at ein hadde hatt færre karakterar i norskfaget. Fire av dei seks intervjuobjekta nemner dette som ei aktuell endring. Bjarne er mest skeptisk til ei sånn ordning då han er redd for at det vil føre til ei nedprioritering av nynorsk som sidemål, medan

4.4 Formativ vurdering som den heilage gral? Kva sa informantane?

Den heilage gral vert i eit moderne perspektiv sett på som noko uhandgripeleg og udefinert, men likevel svært ettertrakta og eit slags ideal. I høve til ei slik samanlikning med formativ vurderinga sa alle dei seks informantane at dei hadde eit uklart bilete av kva formativ vurdering verkeleg er. Dei hadde ei slags oppfatning av kva som ligg i omgrepet, men var ikkje sikre.

Alle føler seg også utrygge på korleis dei kan klare å nytte formativ vurdering i praksis, sjølv om dei kjenner på at slik vurderingspraksis er bra og noko dei gjerne vil prøve å finne fram til og få til. Dette gjer at alle seks svarar ja på at dei føler seg i skvis mellom vurderingspraksis dei trur fungerer godt og kva dei faktisk kan makte å gjennomføre. «Eg veit kva som fungerer, men det tar for lang tid å gjennomføre det i praksis», seier Audun, medan Berit karakteriserer det som fælt å stå i ein situasjon der ein tykker at noko eigentleg fungerer godt, men ein har ikkje tid og krefter til å gjennomføre det skikkeleg. Børge uttrykker også frustrasjon over at han ikkje rekk å gjennomføre vurdering og tilbakemelding på den måten han veit fungerer godt.

Det kan altså ut frå enkel analyse sjå ut til at informantane er samde om at hypotesen om formativ vurdering som ein slags heilag gral kan stemme, men dette må verte gjenstand for diskusjon i den vidare drøftinga.

5.1 Bakgrunn for drøftinga

Analysen av intervju har fungert som ein arbeidsreiskap for å strukturere materialet før den vidare drøftinga. Med drøfting meiner eg då ei nærare gransking og tolking av resultatane som kom fram, og eit slags ordskifte mellom etablert forskning og dei synspunkta og erfaringane som informantane formidla. Målet med drøftinga er å diskutere kvifor ein eventuelt får likskapar og uliksaker mellom teori og praksisfeltet og eventuelt kome til framlegg om korleis dette spenningsfeltet kan regulerast. Ei drøfting skal «[b]elyse et tema ved å sette ulike synspunkter opp mot hverandre, gjerne med det formål å nå fram til et nytt synspunkt gjennom kombinasjon og syntese» (Rienecker m.fl, 2013:222).

5.2 Drøfting av funn i analysen

I drøftinga har eg teke utgangspunkt i korleis dei seks intervjuobjekta opplever sin vurderingskvardag og kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med å vurdere skrivne elevtekstar i norsk. Til slutt har eg freista å oppsummere om funna mine viser at formativ vurdering er i aktiv bruk, eller om det framleis er ein veg att å gå.

5.2.1 Opplevingar av vurderingskvardagen

Eit sentralt fellestrekk hjå alle dei seks informantane var at dei såg på arbeidet med å vurdere skrivne elevtekstar som svært krevjande og utfordrande. At så erfarne norsklærarar skildrar det som mellom anna «[d]en tyngste delen av jobben», «[e]it psykisk press» og «[m]eir enn me maktar», seier sitt. Dei gav eit kollektivt inntrykk av at det er vanskeleg å strekke til sjølv om ein gjer det ein kan både for å gje ei rettferdig vurdering og ei vurdering som skal vere læringsfremjande. Frustrasjonen var stor i gruppa.

Årsaker til den store frustrasjonen var mellom anna tvil om eigen kompetanse til å gje læringsfremjande vurdering og tvil om elevane sin interesse av å bruke vurderingane til å lære. I tillegg kom den store arbeidsmengda dette arbeidet utgjer og rammene ein arbeider under. Mellom anna var informantane opptekne av at dei mange karakterane ein skal sette i norsk legg eit stort press på at ein må ha mange vurderingspunkt for å ha breitt nok vurderingsgrunnlag. Dette fører til at ein må ha mange vurderingspunkt og dei må vurderast raskt slik at ein kan kome vidare og førebu neste. På den måten blir vurderingsjobben noko ein berre må

i ikkje nøgde med. Dei får ikkje gjort så god jobb som

I høve til tvil om eigen kompetanse så er det både litt rart og samstundes ikkje. På den eine sida tenker ein at dei er så erfarne at dei burde ha god vurderingskompetanse og kjenne seg trygge på den, men samstundes forstår ein at kvalitativ vurdering er så samansett og kompleks at det kanskje er vanskeleg å nokon gong bli heilt trygg. Sadler (1989) trekker fram at kvalitativ vurdering ofte er prega av uklåre kriterium, «fuzzy criteria» noko som gjer det ekstra vanskeleg å gjere gode og tydelege vurderingar av t.d elevtekstar i norskfaget. Kva tekst lever sitt eige liv og må vurderast heilt individuelt utan nokon fasit eller samanlikningsgrunnlag med andre. Ein kan bygge vurderinga på ein del generelle kriterium for kva som er god tekst og god skrivekompetanse, men likevel må norsklæraren alltid bruke sin tekstkompetanse og evne til å sjå kvalitet i tekst kvar gong ein elevtekst kan vurderast. Det finst aldri nokon fasit.

Bennett legg stor vekt på at lærarar treng omfattande kunnskap for å kunne implementere formativ vurdering i eigen vurderingspraksis og at dei «[n]eed support and time to develop it» (2011:20). Han meiner det er tvilsamt at den gjennomsnittlege læraren har slik kunnskap. Dette inntrykket støttar dei seks informantane opp om. Dei føler dei har fagleg kompetanse og også kompetanse til å seie mykje fornuftig om kvalitet på skriftlege elevtekstar, men dei er svært usikre på kva kompetanse dei har til å drive formativ vurdering. Kanskje er det, som Bennett hevdar, tid og dermed erfaring med å vurdere formativt som må til. Undersøkinga til Hopfenbeck m.fl. (2015) konkluderer også med at lærarar treng meir tid for å utvikle kompetanse på å gje feedback, læringsfremjande vurdering.

Ein måte å framskande kompetansehevinga på kan vere å etterutdanne lærarar i formativ vurdering. Det kan skje gjennom formaliserte etterutdanningar eller meir uformelle settingar som kurs eller til og med berre ved å ha det som satsingsområde ved dei einskilde skulane. Den nasjonale satsinga *Vurdering for læring* har vore eit forsøk på å få til ei brei implementering av formativ vurderingspraksis, men det kan sjå ut til at dei arbeidet berre er delvis i gang. Ingen av dei seks intervjuobjekta melder at dei tykkjer slik vurderingspraksis har fått skikkeleg foffeste på deira skule. Dette står i samsvar med funna i sluttrapporten frå prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen», FIVIS (2014) som seier at det framleis rår svært ulike vurderingspraksisar rundt om i landet, på ulike skular og innad mellom lærarane på ein skule.

lærarar med fagutdanning frå universitet/høgskule og vurderingspraksis (2014:10). Fem av dei seks lærarane eg intervjuar har hovudfag/master i norsk og den sjette har mellomfag. Dei har altså høg fagutdanning og høyrer med det til denne gruppa. Kanskje er den solide fagutdanninga som har gjort t.d Bjarne og Børge til gode vurderarar trass i mangel på opplæring i å vurdere? Fagbakgrunnen har gjeve dei forståing av kva som er kvalitet og korleis ein kan oppnå kvalitet.

Det kan jo i utgangspunktet høyrast negativt ut når dei to rapporterer at dei ikkje har endra så mykje i sin vurderingspraksis sidan dei starta i lærarjobben, men forklaringa er at som Bjarne seier, så skreiv han fyldige tilbakemeldingar på elevane sine tekstar allereie den gongen han starta i jobben, og slik har han halde fram. Han var kanskje tidleg ute med å tenke at vurderingane skulle vere læringsfremjande for han seier sjølv at det var svært ulik praksis på skulen han jobba på der nokre lærarar berre gav karakter og var ferdige med det.

Bjarne har også eit godt poeng i at måten han vurderer på ikkje har endra seg så mykje fordi den er «[í] knytt meir til meg som fagmann og utøvar av ein profesjon enn til kva slags reform me har til ei kvar tid.» Han knyter altså ønsket om å gjere ein god vurderingsjobb som hjelper elevane til å utvikle seg og verte betre meir til sjølve profesjonen å vere lærar enn til det han meiner er ulike moteomgrep som t.d vurdering for læring. Han har derfor alltid tenkt sånn. Børge har noko av same synspunkta og hevdar at han har brukt mykje av dei same vurderingsmetodane opp gjennom åra sjølv om det har dukka opp mange «flotte slagord» som han kallar det. Han jobbar med å utvikle dei metodane han sjølv tykkjer fungerer i praksis og som hjelper elevane på best mogleg måte. Det er spesielt samtale med eleven om teksten og vurderingane han tykkjer han har lukkast godt med.

Som resultat av høg fagleg utdanning, og i samsvar med funna frå FIVIS, fortalte alle dei seks informantane at dei føler seg trygge på å sjå kvaliteten og nivået på elevtekstar og dermed kan gje riktig og rettferdig vurdering av den. Det er den formative vurderingane, tilbakemeldingane som skal seie noko om korleis ein konkret kan gjere teksten betre, som er utfordrande. Dei understreka spesielt kor vanskeleg det er å sette ord på kva som må gjerast med teksten. Sadler (1989) kalla dette «tacit knowledge» taus kunnskap, og såg utfordringane det er med å sette ord på den tekstkompetansen ein har opparbeida seg og som sit i ryggmargen. Han understreka derfor viktigheita av å ha ein vurderings-fellesskap, «a guild-knowledge» å støtte seg til i vurderingsarbeidet. Der kan ein samarbeide om å gje «[í] sound qualitative

nålet vert då om lærarane opplever at dei har slike

Åshild Femdal undersøkte i 2009 korleis vurderingssamarbeid fungerer mellom lærarar i vidaregåande skule, og der kom det fram at lærarane ikkje tykte dei samarbeidde så ofte om vurdering som dei skulle ynskje. Hovudårsaka var at dei ikkje fann tid til slikt arbeid i ein travel skulekvardag sjølv om dei såg eit klart behov for å møtast, og dei såg verdien i arbeidet. Det var altså rammeforholda som ikkje gav rom for og dermed bremsa eit slikt vurderingssamarbeid.

Dei same tilbakemeldingane registrere John Martin Høines då han i 2014 forska på formativ vurderingspraksis hjå tre lærarar i vidaregåande skule. Utfordringa var også der å få tid til å møtast for å snakke om vurdering og på den måten skape ein vurderingsfellesskap, òg guildø eller eit laug, på norsk (2014:81).

Dei seks lærarane eg intervjuar gav alle uttrykk for at dei opplevde å ha eit slikt laug, eller fellesskap på sin skule der dei diskuterte vurdering og vurderte tekstar saman. Både Bjarne og Børge påpeika at det ikkje alltid har vore slik, men at dette er noko som har utvikla seg over tid. Bjarne fortalde om møtet med ein meir lukka og individuell vurderingskultur då han byrja som norsklærer for over 20 år sidan. «Her gjeld det å klare seg sjølv», tenkte han den gongen, noko som står i sterk kontrast til fellesskapen han opplever i dag. Han framheva særleg det tette samarbeidet dei har mellom norsklærarane som har same årstrinn.

I tillegg til dette samarbeidet på trinnet har andre framheva seksjonsarbeid eller fagforum som er organiserte på skulen, fagmøter og også fylkesnettverk i norsk som gode vurderingsfellesskap. Dei er alle samde i at desse representerer ei styrking av vurderingsarbeidet, ei validering. Der kan ein snakke om kvalitet i tekst og hjelpe kvarandre til å sette ord på kva som er kvalitet slik at ein kan verte meir konkret i tilbakemeldingane ein gjev elevane. Slike fellesskap fungerer då både som støtte og delvis som kontrollorgan der ein kan få justert sin eigen vurderingspraksis i samanlikninga med korleis andre gjer det.

Elisabeth og Berit meiner også at det er viktig å sjå verdien i å vere sensor på skriftleg eksamen og korleis det gjev innpass i eit ekstra laug og er ei god skulering i vurdering. «Då får du ein trygghet i deg sjølv. Du får sjå om du er for streng. Ligg eg for lågt, ligg eg for høgt?», seier Elisabeth, noko Høines støttar gjennom si undersøking. Han trekker også fram deltaking på sensorskuleringa der ein får diskutere eksamenssvar saman med eit stort tal

argumentere for kvalitet i tekstar saman med mange
får ein målt evna si til vurderingsvaliditet: «Summen
av å delta i sensurering er et sikrere ordforråd om tekstvurdering og en sikrere
vurderingspraksis." (2014:82).

Eit slikt synspunkt er eit godt argument for at skulane bør legge til rette for at lærarar skal kunne vere sensorar også på skriftleg eksamen. Jobben er i utgangspunktet eit personleg oppdrag som ikkje er knytt til arbeidsgivar, men det kan sjå ut til at vinsten ved å vere sensor kjem arbeidsgivar og elevane ein har til vanleg til gode. Elisabeth skildrar det som ei god skulering som alle nye lærarar bør prøve seg på, men ho ser også at det er så arbeidskrevjande at det er tungt å ta på seg jobben når ein er ung og uerfaren. Her kunne arbeidsgjevar ha lagt til rette i eksamensperioden ved til dømes å løyse sensorar frå den bundne tida, frita dei frå møteplikt på fellesmøter eller til og med halde dei utanfor munnleg eksamen og liknande som verkeleg kunne lette arbeidssituasjonen og gjere det lettare å melde seg som sensor.

Sjølv om også mine informantar sa at mangel på tid gjorde at dei ikkje fekk brukt vurderingsfellesskapen i så stor grad som dei kunne ynskje, så sa alle seks at dei opplevde å ha ein slik fellesskap og at den gav tryggleik i vurderingsarbeidet. Dette samsvarar ikkje heilt med resultatata til Femdal og heller ikkje med resultatata frå FIVIS der det kom fram at «[í] vidaregåande skoler, blant annet på grunn av større grad av individuelt orienterte lærere enn i andre skoleslag, har i mindre grad etablert tolkningsfellesskap omkring vurdering.» (Sandvik og Buland, 2014:9). Lærarane eg intervjuar representerer om lag halvparten av skulane i Sogn og Fjordane og gir derfor eit rimeleg godt bilete av korleis stoda er her i fylket. Kanskje har me kome lenger enn ein del andre i arbeidet med å utvikle vurderingsfellesskap, og kanskje kan det vere ein av fleire årsaker til at elevane i fylket gjer det så godt til eksamen? Dette vert sjølv sagt mest synsing, og materialet mitt seier ikkje noko konkret som kan støtte ein slik påstand, men det er likevel interessant å tenke seg samanhengen mellom elevar som får tilbakemelding frå lærarar som har støtte i ein vurderingsfellesskap og dei gode eksamensresultata.

Elevane si haldning til og respons på vurdering og tilbakemelding er sjølv sagt heilt sentralt for kor læringsfremjande dei kan verke. Ramaprasad (1983), og dermed Sadler (1989), hevdar at det ikkje er nok å gje god vurdering og feedback for at vurderinga skal vere formativ. Fyrst når elevane tek grep ut frå tilbakemeldingane dei får som fører til at dei får auka kompetanse og kan forbetre produktet sitt, har vurderinga fungert formativt. Då er det urovekkande å

er i tvil om kor mykje tid og energi elevane deira
dei får i vurderinga av ein tekst i det vidare
skrivearbeidet sitt. Heile prosjektet med formativ vurdering er meningslaust viss ein ikkje får
elevane med på å sjå verdien i det. Forsking viser at det er fleire måtar å få elevane med seg
på mellom anna ved å engasjere dei i vurderingsarbeidet gjennom eigenvurdering eller
kameratvurdering (Sadler, 1989), eller ved å redusere eller fjerne fokuset på karakterar (Butler
1987, 1988 og Hattie & Temperley, 2007). Dette var det interessant å diskutere med
informantane mine i høve til kva dei gjorde i sitt eige vurderingsarbeid.

5.2.2 Formativ vurdering si rolle i eige vurderingsarbeid

Dei seks lærarane eg intervjuar sa i utgangspunktet alle at dei var usikre på kva som eigentleg
låg i omgrepet formativ vurdering. Vurdering for læring hadde dei ei slags omtrentleg
oppfatning av, men det var berre to av dei som var klar over nettstaden til Udir,
Vurderingspraksis ó vurdering for læring, og dei fire punkta for god undervegsvurdering.
Med tanke på at desse fire punkta har eit tydeleg utgangspunkt i kva forskrift til
opplæringslova seier om undervegsvurdering, er det ein tankevekkar at berre fire av dei seks
erfarne norsklærarane eg intervjuar, har eit medvite forhold til dei. Det treng likevel ikkje bety
at dei ikkje driv god undervegsvurdering.

I utgangspunktet var det altså nedslåande tilbake-meldingar på kjennskap til formativ
vurdering, men utover i intervjuar vart det klart at informantane hadde eit ganske riktig bilete
av kva det vil seie å vurdere formativt likevel og at det er ein vurderingspraksis dei både
ynskjer og freistar å bruke. «Det er vurdering som gje framovermeldingar som elevane skal
bruka, som dei skal læra av og klara å bruka ved neste skriveprosjekt», forklarar Grete og er
med det svært presis og nesten heilt i samsvar med Sadler.

Ein viktig skilnad i Grete sin måte å definere formativ vurdering på i høvet til Sadler er at ho
tenker elevane skal bruke tilbakemeldingane dei får i vurderinga til å skrive betre ved *neste*
skriveprosjekt, medan Sadler tenker seg at det eleven får av feedback skal nyttast til å forbetre
produktet dei har fått tilbakemelding på. Her ser ein at Grete står for det eg erfarer mange
lærarar praktiserer; formativ bruk av summativ vurdering. Som Grete seier, så skriv me
vurderingar med tilbakemelding som om elevane skal retta opp i teksten sin, sjølv om dei
ikkje skal det. Tanken bak dette er at elevane skal skrive same teksttype fleire gonger og
dermed kan nytte råda dei får ved neste høve og då ta grep som kan heve neste tekst. Eit slikt
standpunkt kan forsvarast både med at elevane skriv eit ganske avgrensa tal teksttypar og med

ikke generelle skriveråd og ikkje nødvendigvis
seg av fleire av råda ved seinare tekstproduksjon

også om neste tekst skulle vere i ein annan sjanger.

Lærarane ser vurderinga av einskildtekstar meir som eit ledd i ei langvarig skriveutvikling, ein prosess som ikkje er ferdig sjølv om ein tekst er vurdert og har fått karakter. Her ser ein at delar av metoden med prosessorientert skriving vert modifisert og nytta med tanke på at vurdering skal verke formativt. At ein har gått vekk frå å bruke prosessorientert skriving slik det eigentleg er tenkt, meiner Grete kjem av opplevingar av at elevane er lite interesserte i å arbeide meir med tekst som dei er ferdige med, og at metoden er for arbeidskrevjande for lærarane. Igjen: det er ikkje tid! Ein kan ikkje

Taras (2010) argumenterer for at formativ vurdering ikkje kan skje utan summativ vurdering. Ho legg vekt på at all vurdering fyrst er summativ, enten eksplisitt eller implisitt, før ein kan gjere den formativ. Med andre ord må altså ein elevtekst fyrst bedømmast på kvalitet (= summativ vurdering) og så kan ein gje tilbakemelding på korleis teksten kan gjerast betre, korleis ein kan lukke gapet opp mot den ønska standarden (2010:3021). Bennett (2011) presiserer også ein må passe seg for å ikkje forenkla forholdet mellom summativ og formativ vurdering og meiner at summativ vurdering kan utformast slik at den også fungerer formativt (2011:7). Dette står i kontrast til det klare skiljet mellom den formative undervegsvurderinga slik den blir definert i forskrift til opplæringslova og den summative sluttvurderinga. I praksis ser dette ut til å fungere annleis, med ein tettare samanheng mellom den summative og den formative vurderinga, der også den summative vert ein del av undervegsvurderinga.

Dersom ein ser på at mangel på tid og press på å rette raskt nok, er det intervjuobjekta trekker fram som hovudutfordringar i vurderingsarbeidet, så blir det naturleg å tenke seg at dei må finne ein balanse mellom summativ og formativ vurdering. På den eine sida skal dei ha eit breitt karaktergrunnlag, altså mange elevtekstar, å sette termin-, eller standpunktkarakterar ut frå, og på den andre sida skal dei gje god læringsfremjande vurdering på alle desse arbeida. Ein gjengangar i intervjuet var at den store rettemengda saman med kjensla av tidspress gjer at lærarane ikkje blir nøgde med den formative sida av vurderingane dei gjer. Dei er frustrerte over at dei ikkje får gjort så godt arbeid som dei skulle ønske. Elisabeth fortalte at ho til og med hadde gått ned i stilling eit år fordi det vart så krevjande å ha to store norskklassar at ho følte ho måtte ta vekk noko anna for å kunne gjere ein tilfredsstillande vurderingsjobb. Dette er ein situasjon eg som erfaren norsklærer sjølv, lett kan kjenne meg att i. Skjeringspunktet

rdingsjobb som mogleg og samstundes kjensla av å den jobben, er svært frustrerende. Grete skildrar det

som at det blir tungt å jobbe så mykje når ein på same tid stiller spørsmål ved kor meningsfylt arbeidet er, kva elevane eigentleg har att for det.

Både Audun og Grete seier at dei ideelt sett skulle ønske seg færre elevar i klassen. Då kunne dei ha klart å arbeide meir med kvar tekst utan at den vart rekna som ferdig fyrste gongen den vart levert, eller dei kunne ha teke seg tid til å ha vurderings-, og rettleiingssamtalar med kvar elev når dei gir tilbake vurdering av skrivne tekstar. Sadler likestiller skriftleg og munnleg feedback (1998:82), men ein kan tenke seg fleire gode argument for å bruke munnleg vurdering og tilbakemelding i større grad. Då har t.d læraren ein betre sjanse til å tilpasse språket etter elev sin kompetanse og personlegdom i større grad. Eg opplever at mange elevar tykkjer dei skriftlege tilbakemeldingane kan verke krasse og med det demotiverande.

Slike vurderingssamtalar ynskjer informantane mine å få til, men dei ser at det tek alt for lang tid å gjennomføre når ein har 30 elevar i klassen, og ein skal snakke med alle. Hovudargumentet mot ein slik praksis er då at resten av klassen blir sittande åleine utan lærar i for mange timar til at det kan forsvarast. Dei erfarer også at elevane som då er i klasserommet får gjort svært lite fagleg arbeid når læraren er oppteken med samtalar. Det kunne ein kanskje ha forsvart dersom det gjaldt eit par undervisningstimar, men dersom ein underviser i ein 2. eller 3. klasse på studiespesialiserande programområde har ein fire timar undervisning i veka, som tilsvarar 180 minutt. Dersom ein skal snakke med alle dei 30 elevane blir det berre 6 minutt på kvar i snitt viss ein set av ei heil undervisningsveke. Det mest realistiske er nok at det i alle fall tek dobbelt så lang tid å gjennomføre ein slik samtale dersom denne skal ha nokon verdi og då har det gått to veker. Ein kan sjå argumenta for at det er vanskeleg å gjennomføre ein slik praksis sjølv om ein har lyst. Audun skildrar det slik: «Det (individuelle vurderings,- og rettleiingssamtalar) skulle eg ha gjort oftare sidan det ser ut til at det virkar, men det er jo noko med kva ein har tida til.»

Børge er elles ein av dei som snakkar mest om dette då han også opplever at slike samtalar med einskildelevar fungerer svært godt som del av den formative vurderinga. Då kan han i mykje større grad sikre seg at eleven forstår tilbakemeldingane, dei kan begge stille spørsmål og svare og dei kan diskutere korleis teksten kan forbeistrast. Dette har Børge lukkast godt med i yrkesfagklassane fortel han, men det er fordi dei berre er 12 elevar i kvar klasse og dermed

resten av klassen vert sittande for lenge åleine. I
gjennomføre det same opplegget.

Draumen om færre elevar i klassen kan synast å vere urealistisk då utviklinga heller har gått motsett veg dei siste åra. I alle fall i skulane i fylket vårt har det vorte vanleg å slå saman yrkesfagklassar i fellesfag, som t.d norsk, for å spare pengar. Derfor opplever ein no å ha 30 elevar i norskgruppa sjølv om det er på yrkesfag.

Eit anna og meir realistisk tiltak for å hjelpe på tidspresset kan vere å redusere talet karakterar i norskfaget. Eg har sjølv teke del i prøveprosjektet og har dei siste åra gjeve ein samla karakter i norsk på vg1 og vg2 til elevane i studieførebuande klassar. Mine erfaringar har vore at eg då ikkje har behov for fullt så mange vurderingspunkt fordi eg ikkje skal sette like mange karakterar. Dette har ført til redusert tidspress i undervisninga og redusert arbeidspress i høve til vurdering. For meg personleg har det ført til at eg har kunna brukt meir tid på kvart vurderingspunkt og dermed følt at eg har gjeve betre formativ vurdering gjennom dei skriftlege vurderingane mine og eg har hatt større rom for etterarbeid som kan gjere vurderingane formativ. Med så positive opplevingar i bagasjen var det naturleg for meg å diskutere om dette var noko intervjuobjekta kunne sjå føre seg som ei positiv endring.

Berit hadde sjølv vore med i prøveprosjektet og viste til mykje dei same erfaringane som eg har gjort meg. «Då kan eg gje ei grundigare vurdering fordi eg ikkje treng fullt så mange vurderingssituasjonar for å få karaktergrunnlag», fortalde ho. Våre erfaringar står i samsvar med funna i *Delrapport 2 frå evaluering av forsøk med halvårsvurdering med en eller to karakterer* (2016). Rapporten freistar å få kunnskap om korleis endringar i undervgs- vurderingane i norskfaget påverkar opplæringa i faget og om færre karakterar kan gje ei meir føremålsteneleg organisering av opplæringa og vurderingane (2016:7). Hovudfunn i rapporten viser det både eg og Berit erfarer, at færre halvårskarakterar/terminkarakterar automatisk senkar kravet til kor mange vurderingssituasjonar ein må ha. Dette fører igjen til at lærarane tykkjer dei får større handlingsrom i undervisninga, noko dei seier merkast best i skrivopplæringa fordi dei nyttar det nye handlingsrommet til å utvide nettopp skrivopplæringa.

Det vert også rapportert om at elevane får «[í] fleire og løpende, uformelle tilbakemeldinger med henblikk på økt læring og mulig forbedring av arbeid som er under utforming.» (2016:8). I høve til å lukkast med formativ vurdering kan det altså sjå ut til at færre karakterar kan vere eit godt tiltak i norskfaget. Lærarane frå forsøket har også rapportert at dei opplever seg sjølve

som sjølv sagt er viktig for motivasjonen for arbeidet. Ei min sa i høve til deira oppleving av å drive med vurderingsarbeid, der dei ofte er frustrerte og set spørsmålsteikn ved om dei gjer god nok jobb.

Ei utfordring mange peikar på ved å ha færre karakterar i norsk, er at det kan gå ut over sidemålet, og då sjølv sagt i hovudsak hjå dei som har nynorsk som sidemål. I informantgruppa mi var det særleg Bjarne som var redd for at ein samla skriftleg karakter ville føre til at ein «[s]lakkar av på krava til sidemålet». Her viser rapporten litt ulike resultat. På den eine sida har lærarar fortalt at sidemålet har fått større plass i skriveopplæringa på grunn av forsøket fordi dei to målformene kan integrerast betre og elevane ser at det er to former av eitt og same språk. Fleire elevar rapporterte også om stor grad av systematikk i vekslinga mellom målformene i skriveoppgåver. På den andre sida var det nokre elevar som gav uttrykk for at dei ikkje fekk den opplæringa dei skulle ha i sidemål (og munnleg) fordi lærarane nedprioriterte det på vg1 og vg2. Rapporten konkluderer med at det mest truleg vil vere variasjon i korleis lærarane praktiserer sidemålsopplæringa dersom ein ikkje har eigen sidemålskarakter (2016:72). Situasjonen vil med andre ord ikkje verte noko særleg endra frå slik den er i dag.

Eit anna argument mot ei slik ordning med færre karakterar kan vere at rapporten viser at elevane sjølve ynskjer karakterar. Dei ynskjer tilbakemelding om korleis dei kan verte betre, men motivasjonen er då at dei vil få betre karakter. «Begge parter (elevar og lærarar) oppfatter det som at elever motiveres av å få karakterer, og selv om elever ønsker seg kvalitative tilbakemeldinger om hvordan de kan bli bedre, oppfatter mange elever karakteren som det mest valide mål på kompetanseoppnåelse i faget.» (2026:99). Dette samsvarar i stor grad med erfaringane mine informantar fortel om, men både Bjarne og Grete fortel at dei trur elevane også ser på og brukar tilbakemeldingane for å forbetre seg. «Elevane er vorte meir bevisste rundt det med tilbakemeldingar», seier Bjarne.

Sadler er ganske kritisk til bruk av karakterar dersom vurdering skal ha formativ funksjon og meiner dei kan vere «[i] counterproductive for formative purposes.» (1989:121). Ruth Butler fann i studiar frå 1987 og 1988 at effekten av vurdering er størst dersom vurderinga består av kommentarar åleine, medan «[g]rades and grades pluss comments had similar and generally undermining effects on both interest and performance.» (1988:1). Ho fann grunnlag for å hevde at karakterar kan auke elevane si involvering i arbeidet, men dei har ikkje effekt

tie & Temperley konkluderte med det same i 2007, og
ert for det som vert kalla «comment only feedback»

eller «comment only marking» Forsking viser med andre ord ganske eintydig at vurdering
utan karakter fungerer mest formativt.

I eit slikt perspektiv er det ganske overraskande at alle dei seks lærarane eg intervjuar sa at dei
tykkjer det vil vere vanskeleg å ikkje gje karakter. Dei tykte det høyrdest spanande og
interessant ut å prøve «comment only feedback», men likevel hadde ikkje dei fleste tru på at
det kan gjennomførast i praksis. Hovudargumentet var då at elevane vil ha karakterar og at dei
kan miste motivasjonen til å arbeide med tekstane sine dersom dei ikkje får karakter. Deira
inntrykk er då i tråd med det elevane sjølv har sagt i rapporten om forsøket med færre
karakterar i norsk. Her er det med andre ord framleis stor avstand mellom forskning og
praksisfeltet. Me held fram med å gje karakterar sjølv om det ikkje verkar læringsfremjande,
heller motsett.

Kvifor er det slik? Eit argument er som sagt at elevane ynskjer det, men det tenker eg me
kunne ha overstyrte dei på og at dei då etter kvart ville ha erfart at dei ikkje treng karakter for å
vite korleis dei ligg an. Her tykkjer eg både skulepolitikarar og lærarar kan vere tøffare og stå
i bresjen for ei utvikling som vil vere til det beste for elevane sjølv om det kanskje ikkje er så
populært i byrjinga. Eg trur Elisabeth har eit godt og viktig poeng når ho seier at karakterar er
tradisjon og at «[d]et me er vant til». Ho snakkar då om «me» som både elevar, foreldre og
også lærarar. Karakterar sit i ryggmargen vår og det er vanskeleg å tenke seg eit system der
dei ikkje lenger er så sentrale.

Det tek tid å gjere om på gamle tradisjonar og skape nye. Å kutte ut karakterar i undervegs
vurderinga er slikt nybrottsarbeid, men heldigvis er også skular i Noreg i gang med å prøve ut
korleis det vil vere når elevar ikkje får karakterar undervegs i skuleåret, berre termin-
karakterar. Det blir spanande å sjå kva som kjem fram av evalueringar. Som Bennett
understrekar, er vurdering berre ein del av ein samansett og kompleks utdanningskontekst og
det er utfordrande og tidkrevjande å få til forandringar. «Ultimately we have to rethink
assessment from the ground up as a coherent system, in which formative assessment is
a critical part, but not the only part.» (Bennett 2011:20.) Det er mange omsyn å ta men kanskje
kan konkrete, handfaste resultat frå norske skular føre til endring likevel. Det verkar i alle fall
som at forskinga ikkje er i tvil om at det ville vere ein stor siger for den formative vurderings-
praksisen.

markingøkan vere det Sadler (1998) kallar å skreddarsy vil i alle fall elevane oppleve å få ei vurdering der tilbakemeldingane er formulerte slik at dei skal treffe den einskilde både på fagleg nivå og personleg. På den måten kan læraren i større grad sikre seg at elevane forstår tilbakemeldingane og derfor vil ta til seg råda dei får (1998:80). Sadler set altså læraren sin personlege kjennskap til elevane som ein ressurs og i FIVIS (2016) kom det fram at også elevane ser på det relasjonelle som viktig for ein lærar sin vurderingskompetanse. Dei meinte at læraren må kunne sjå kvar elev og kommunisere med alle på deira premissar (2016:12).

Dette er ikkje eit rett lite krav, men fleire av informantane mine fortalde at dei prøver å bruke ein slik praksis når dei skriv vurderingar, i alle fall utover på vg2 og vg3, når dei etter kvart kjenner elevane ganske godt. Igjen så er det den store arbeidsmengda ved ein slik vurderingspraksis som hindrar dei frå å få det til slik dei ynskjer. Det er svært tid-, og energikrevjande å arbeide sånn. Eg tolka dei dessutan som at det kan vere vanskeleg å motivere seg for ein slik arbeidsinnsats når ein er i tvil om kor mykje eleven tek til seg av råda, sjølv om dei er skreddarsydde, så lenge dei også får ein karakter på arbeidet. Då er ein like langt i høve til å gjere vurderinga formativ, men læraren har hatt mykje ekstra arbeid. Eg ser derfor dette som ein idealistisk og god tanke som ikkje fungerer i praksis.

Då tenker eg heller det er meir realistisk å få elevane engasjerte i vurderingsarbeid ved å arbeide aktivt og konkret med vurdering av eigne eller andre elevar sine arbeid. Slik ~~self-~~assessmentø og ~~peer-~~assessmentø er hovudpunkt i Sadler sin teori om formativ vurdering (1989, 1998). Også Black & William meiner det er avgjerande at elevar må få trening i å vurdere seg sjølve (1998b). Dei seks lærarane eg intervjuar fortalte om varierende erfaring med eigenvurdering og kameratvurdering. Berre ein av dei seks dreiv per i dag med systematisk bruk av eigenvurdering. Dette fortel meg at me har ein lang veg å gå i høve til å nytte det potensialet for læring som ligg i å late elevane vurdere seg sjølve og kvarandre. Lærarane ser at elevane treng meir trening på å bli flinke til å vurdere og dette krev tid og innsats. Det må prioriterast, og der er me ikkje enno. Intervjuobjekta fortel at det handlar både om kva dei kan makte å gjennomføre og kva effekt dei føler dei får ut av arbeidet. Audun meinte t.d at slik vurdering har liten læringseffekt fordi dei fleste elevane som regel gav relativt «tomme» tilbakemeldingar som at «teksten er god». Kanskje er det urealistisk å tenke seg at elevar skal rekke å opparbeide seg god vurderingskompetanse når til og med erfarne lærarar uttrykker frustrasjon over kor utfordrande dette arbeidet er?

skal kunne arbeide med eigenvurdering eller god kjennskap til kva som er kvalitet og kva kriterium som gjeld for eit godt arbeid. Sadler (1989) løftar fram det å vise konkrete døme på god kvalitet, eller å skildre kva som er god kvalitet, som ein måte å overføre denne kunnskapen til elevane på. («descriptive statement» og «exemplar»). Mine informantar fortalte at dei i hovudsak nytta eksempeltekstar som tidlegare elevar har skrivne for å vise døme på tekstar på ulikt nivå, og så kunne desse nyttast som utgangspunkt for diskusjon om kvalitet i tekst saman med elevane. Då får ein ei blanding av eksempel og munnleg skildring av kvalitet. Her har også Udir bidrege til å hjelpe lærarane med å gjennomføre ei slik opplæring ved å legge ut elevsvar på ulikt nivå på nettsida si saman med kommentarar til kva som fungerer godt og ikkje fullt så godt i tekstane. Der finn ein også kva karakter teksten fekk til eksamen, noko som er eit godt utgangspunkt for diskusjonar med elevane om kvalitet. Det verkar på meg som at denne måten å arbeide på har godt fotfeste i praksisfeltet allereie.

Eit anna viktig punkt i Sadler sin teori som ser ut til å vere i ferd med å feste seg er kor viktig der er for elevane å ha kjennskap til kva kriterium som gjeld for arbeidet dei skal gjennomføre. I norskfaget er dette utfordrande fordi kriteria for kva som er ein god tekst er så samansette og ofte uklåre. Likevel ser ein etter kvart at det er vorte vanleg også for norsklærarar å sette opp vurderingskriterium og arbeide med skjema når me vurderer elevtekstar. Alle dei seks informantane mine seier i alle fall at deira elevar er kjent med kva kriterium dei vert vurderte etter før dei skriv ein tekst. Dette ser eg på som eit stort steg i rett retning i høve til å drive formativ vurdering i praksis.

Enno eit steg vidare i riktig retning ville vore om elevane sjølve vart inkluderte i arbeidet med å utarbeide kva vurderingskriterium som skal gjelde. Det meiner eg, og har eg erfart, ville vore ein god prosess for å engasjere elevane i vurderingsarbeidet og hjelpe dei til å sette ord på kva som er kvalitet. Då vil det vere lettare for dei å justere seg sjølve undervegs i skrivinga fordi dei veit kva som er krava til ein god tekst. Dei ville vore på rett veg i høve til å verte sjølvregulerte. No var det berre Grete som hadde prøvd å ha med elevane på dette arbeidet. Elles var det mest vanleg at læraren sette opp vurderingskriterium enten sjølv eller saman med dei andre lærarane i fagseksjonen på skulen. Då går ein glipp av det Sadler har som hovudmål for formativ vurdering; å gjere elevane ein del av vurderings-lauget, fellesskapen som lærarane nyt godt av, og dermed kan verte sjølvregulerte. Her ser eg at me har eit stort utviklingspotensial i norskfaget.

gskriterium fortalte halvparten av intervjuobjekta at av skriftleg eksamen for å vise elevane kva som er sett på som god kvalitet og kva dei vert vurderte etter til eksamen. Dei nyttar altså dei ulike punkta på skjemaet som ein standard for kvalitet i tekst. Dei meiner det er ganske konkret og det er også ei god støtte for lærarane i vurderingsarbeidet. Her kan det argumenterast for at skjemaet kanskje er mest nyttig nettopp for lærarane fordi det har eit fagspråk som ligg for langt frå elevane, og då spesielt dei svakste, til at alle vil forstå det godt. «Ein annan norsklærer ville ha forstått kva eg meiner», som Audun sa litt humoristisk, men det er ikkje sikkert elevane forstår. Det hadde i alle fall vore eit spanande prosjekt å forske på kva elevar får ut av vurdering på slike skjema, kva dei då forstår av tilbakemeldingane og om vurderinga har formativ effekt.

Eit anna argument mot for mykje bruk av skjema i vurderingsarbeid er at ein fort kan verte for lite fleksibel i tilbakemeldingane ein gjev. Ein kan verte styrt av punkta på skjemaet og kommenterer berre dei sidene ved teksten som punkta tek føre seg. Torrance (2012) er kritisk til at ei for styrt vurdering paradoksalt nok vil verke mot ønsket i formativ vurdering om sjølvstendige og kritisk tenkande elevar (2012:323).

Nok eit argument mot bruk av vurderingsskjema, særleg sensorskjemaet, er at kvalitet på tekst då i for stor grad kan verte definert av eit eksamensmål (Høines, 2014:85). Lærarane eg snakka med sa alle at dei nok driv «teaching to the test» i stor grad. Mellom anna nyttar dei konsekvent gamle eksamensoppgåver når elevane deira skal skrive tekst som skal vurderast og fleire nyttar som nemnt sensorskjemaet i vurderingsarbeidet. Black (2015) ser dette som problematisk og er uroa for at formativ vurdering kjem i andre rekke i ein slik måte å arbeide med vurdering på.

Dette kan vere riktig dersom det overordna målet til lærarane vert å vurdere så likt sensor som mogleg. Bjarne var t.d frustrert over det eg erfarer er vanleg praksis på mange skular, at rektor gjer eit poeng ut av å samanlikne eksamenskarakterar med standpunktkarakterar. Dei lærarane som då ligg nær eksamensresultata med sine karakterar får skryt og omvendt viss avviket er større. Ei slik haldning til at eksamenssensuren er ein slags fasit vil vere med på å sette den summative vurderinga i fokus på bekostning av den formative.

På andre sida kan ein sjå det slik Elisabeth og Berit gjer. Dei brukar begge mykje tid på å førebu elevane på eksamen og dei føler sjølv at dei legg mykje arbeid i at alle skal vere klare for å møte alle typar oppgåver når eksamensdagen kjem. Berit sa også at eksamen er ganske

Deis ho formar tilbakemeldingane sine. Likevel tenker ser det heller som positivt at dersom elevane er godt førebudde til eksamen, vil det eigentleg seie at dei er blitt flinke skrivarar generelt, og då har ein nådd målet. Slik sett kan ein argumentere for at det å undervise for å gjere det godt på eksamen ikkje treng vere negativt.

5.2.3 Oppsummering

Sjølve grunnlaget i Sadler (1989) sin teori om formativ vurdering er at vurderinga og den feedbacken elevane får der må vere slik at dei kan ta grep som betrar arbeidet deira og hevar kompetansen. Han illustrerer det som at læraren skal påpeike korleis eleven sitt arbeid ligg an i høve til den ønska kvaliteten eller standarden og så må ein rettleie eleven i korleis han eller ho kan tette dette gapet. Denne prosessen kallar han «feedback-loops» (1989:120) og for at desse vurderings-sløyfene skal fungere, må ein del føresetnader vere på plass. Fyrst då kan ein seie at vurderinga er formativ:

1. Dei må ha ein lærar som veit kva ferdigheiter som skal lærast
2. Læraren må lett kunne kjenne att og skildre kva som kjenneteiknar ein god prestasjon
3. Læraren bør kunne demonstrere ein god prestasjon
4. Læraren må kunne indikere korleis ein svak prestasjon kan forbedrast slik at eleven kan gjere endringar og forbetre produktet eller auke kompetansen sin.
5. Det siste punktet i ei slik sløyfe vil vere at elevane faktisk gjer endringane, at dei brukar råda dei har fått til å lukke gapet opp mot ønska standard.

Undersøkinga mi viser tendensar til at punkt 1 og 2 er godt ivaretekne i praksisfeltet.

Lærarane er fagleg høgt utdanna, har god kompetanse om kvalitet og seier at dei ganske raskt kan seie noko om kva nivå ein elevtekst ligg på. Punkt 3 dekker dei i hovudsak ved å arbeide med elevtekstar på ulikt nivå for å vise elevane sine kva som kjenneteiknar gode prestasjonar. Det er sjeldnare slik at lærarar skriv eigne tekstar for å vise kvalitet. Berit var den einaste av intervjuobjekta som gjorde det.

Når ein kjem til punkt 4 viser funna mine at utfordringane er mange og det er større fare for brot i vurderings-sløyfa. Slike brot kan skje fordi lærarane ikkje har kompetanse til å gje god nok feedback. Dei seier sjølve at mykje av kunnskapen deira er taus og vanskeleg å sette ord på, noko som gjer det utfordrande å forklare elevane kva dei konkret må gjere for å heve teksten sin. Her kan klåre kriterium vere til hjelp, men i norskfaget er kriteia helst uklåre og

ite fleksibel vurdering. Lærarane kjenner seg usikre og
ive formativ feedback.

Noko anna som kan føre til at det er lærarane som bryt vurderings-sløyfa ved punkt 4 er at dei ikkje har tid nok til å skrive gode vurderingar som kan ha formativ effekt. Kravet til at ein må ha mange vurderingspunkt som grunnlag for terminkarakterar og standpunkt karakterar gjer at ein må skunde seg å komme gjennom ein bunke før ein får ein ny. Då kan det verte lite tid til å formulere gode, individuelt tilpassa tilbakemeldingar og den summative funksjonen kjem i fokus i staden. Det viktigaste i ein slik situasjon blir å seie noko om kvaliteten på arbeidet, kva nivå teksten ligg på fordi det er det ein treng når ein seinare skal sette terminkarakter eller standpunkt karakter.

Eit anna brot på vurderings-sløyfa kan skje ved punkt 5 dersom elevane ikkje forstår vurderinga og tilbakemeldingane dei får. Dette er aktuelt dersom elevane manglar vurderingskompetanse og ikkje vert involverte verken i arbeidet med å setje opp kriterium eller å vurdere seg sjølve. Då kan det føre til at dei ikkje opparbeider seg naudsynt vurderingskompetanse og ikkje har eit god språk for kvalitet i tekst og kan få vanskar med å få utbytte av råda læraren gjev sjølv om tilbakemeldingane er godt forma. Lærarane seier at dei freistar å skreddarsy vurderinga dei gjev og språket i tilbakemeldingane, men tykkjer denne måten å arbeide på er svært tid-, og arbeidskrevjande, spesielt sett i høve til at dei trur elevane ser lite på tilbakemeldingane likevel.

Så lenge elevarbeidet dessutan vert vurdert med karakter i tillegg til kommentar, vil karakteren kunne skape eit brot i vurderingssløyfa då eleven mister interesse for kva som står i kommentaren og dermed ikkje tek til seg råda som vert gitt. Ei ordning utan karakterar undervegs i ein termin verkar enno fjern både for lærarar og elevar. Dette ser ut til å vere noko ein i tilfelle må bruke tid på å prøve ut og så eventuelt få til ei endring i det tradisjonelle karaktersystemet.

Manglande indre motivasjon hjå elevane for å ta til seg råd og verte betre skrivarar representerer også ei utfordring på punkt 5. Dette er kanskje det vanskelegaste punktet å arbeide med og ha teoriar om. Lærarane opplever at den ytre motivasjonen som det å få gode karakterar, veg tyngst hjå mange elevar og dei ser at det vil vere ei stor utfordring å snu på dette.

ha ein formativ vurderingspraksis er i fokus ikkje
også i praksisfeltet. Fleire sider ved å vurdere

formativt er i bruk og ein lukkast rimeleg godt med det, men det er også tydeleg at det
framleis er mange utfordringar å møte.

Mangel på tid og eit stort press på å ha breitt vurderingsgrunnlag vert nemnt oftast som
konkrete utfordringar for lærarane i deira arbeid med å vere formative i sine vurderingar.
Funna mine syner at praksisfeltet enno ikkje klarar å arbeide i tråd med kva forkrift for
opplæring seier om undervegsvurdering, men det store spørsmålet vert då om det i det heile er
mogleg å arbeide slik i praksis? Norskfaget har ikkje sett endringar i dei ytre rammene som t.d
tal karakterar, leseplikt, timetal i faget eller mengda pensum, trass i den store satsinga på
læringsfremjande vurdering. Når lærarane rapporterer om at slik vurderingspraksis er ekstra
tid- og arbeidskrevjande, vert det naturleg å spørje seg om dei i det heile har sjans til å arbeide
slik innan rammene som er i dag. Dette er eit avgjerande punkt i høve til min hypotese om at
formativ vurdering er som ein heilag gral for oss norsklærarar som skal vurdere elevtekstar,
og eg vil freiste å seie noko meir om det i konklusjonen min.

Gjennom denne studien har eg fått fordjupe meg i teori om formativ vurdering samstundes som eg har skaffa meg meir innsikt i korleis andre norsklærarar opplever sin vurderingskvardag og kva tankar dei har om formativ vurdering si rolle i deira arbeid med vurdering av skrivne elevtekstar. Eg er sjølv erfaren norsklærer og gjekk inn i arbeidet med ein hypotese om at formativ vurdering er som den heilage gral for oss norsklærarar når me skal arbeide med vurdering av elevtekstar. Det var denne hypotesen eg hadde som mål å få avkrefte eller bekrefte. Eg arbeidde då ut frå det moderne synet på gralen som eit noko udefinert mål eller ideal ein er på søken etter, men som verkar uopnåeleg. (Nickell, 2007)

6.1 Formativ vurdering, den heilage gral?

6.1.1 Det udefinerte

Etter at Scriven i 1967 fyrst introduserte omgrepa summativ og formativ vurdering, har spesielt den formative vurderinga vore forska på i stort omfang, men Sadler sine tankar frå 1989 står framleis som ein teoretisk grunnstein og er ein av dei mest siterte artiklane i tekstar om formativ vurdering. Black & William er blant dei som har hatt mykje frå Sadler med seg i eiga forskning, men det er dei sjølve med sitt arbeid med vurdering for læring som verkeleg har fått praktisk innverknad på skulepolitikk og vurderingspraksis i mange land. Noreg er ikkje noko unntak. Her har tanken om at vurdering skal vere læringsfremjande fått fotfeste i så stor grad at det no er ein rett elevar har fått gjennom forskrift til opplæringslova.

Sjølv om det er relativt lenge sidan dei teoretiske tankane om formativ vurdering fyrst dukka opp og det seinare har vore gjennomført omfattande forskning på området, viser det seg at lærarar i praksisfeltet framleis ikkje har noka klar oppfatninga av kva som ligg i omgrepet. Alle dei seks intervjuobjekta mine sa at dei ikkje var trygge på kva det vil seie å vurdere formativt trass i at ein formativ vurderingspraksis no skal gjennomsyre alt me gjer av undervegsvurdering.

Dette samsvarar med kritiske røyster (Bennett 2011, Taras 2005, 2009 og 2010) som hevdar at formativ vurdering ikkje har ei tydeleg teoretisk forankring og dermed er vanskeleg å utføre i praksis. Taras stiller konkret spørsmål ved «[í] if we don't know what formative assessment is, or are not clear as to what the process and theories are, how can we promote and teach it efficiently?» Torrance (2012) peikar også på at formative vurdering etter kvart er

ske måtar og gjennom så ulike døme i empirien at det ke teorien på i praksis (Torrance, 2012:323). Han

hevdar at *the theory and practice of formative assessment seems to be at a crossroad, even an impasse.* (2012:323.) Det gjeld å stake ut ein veg vidare.

Eg konkluderer ut frå kritikk av gjelande teori og forskning med at formativ vurdering framleis ikkje er tydeleg definert og dermed er det heller ikkje tydeleg for dei som er i praksisfeltet korleis dei kan sette teori ut i praksis. Så langt vert hypotesen om formativ vurdering som ein heilag gral stadfesta ó den er noko udefinerbart som me prøver å nå.

6.1.2 Det uopnåelege

Oppgåva med å finne den heilage gralen er i utgangspunktet vanskeleg i og med at ein ikkje heilt veit kva den er, men den vert i tillegg sett på som eit mål eller ideal som ein ikkje *kan* nå. Eg har derfor gjennom undersøkinga mi vore på leit etter kva både forskinga og praksisfeltet meiner kan vere hindringar for å lukkast med formativ vurdering.

I og med at ein her i Noreg har lovfesta retten til ei formativ undervegsvurdering tenker eg det ikkje er spesielt kontroversielt å sjå på den som eit ideal, eit mål me lærarar skal arbeide mot eller strekke oss etter. Eg opplevde også at intervjuobjekta mine har som overordna mål at vurderingane deira skal fungere læringsfremjande. «Det er slik eg ynskjer å arbeide!», sa t.d. Grete og uttrykker med det mitt inntrykk av lærarar generelt. Børge sa det på ein annan måte: «Me gjer det jo ikkje for oss sjølve, sit og rettar i timesvis. Målet er jo at elevane skal verte betre skrivarar!».

For at vurdering skal vere formativ er ein avhengig av at svært mange faktorar fungerer. Sadler illustrerer det best, synest eg, med sine «feedback-loops». I ei slik sløyfe må læraren som skal vurdere eit arbeid ha god fagleg kunnskap og kompetanse om kvalitet slik at han kan gje god feedback. Kvaliteten på vurderinga og feedbacken er vidare avhengig av eit godt språk og enkel rettleiing som kommuniserer med elevane. Som siste ledd i sløyfa må elevane ha kompetanse om vurdering sjølve slik at dei er i stand til å få noko ut av vurderinga og råda læraren gjev. I denne fasen kan både vanskeleg språk i vurderinga, mangel på kompetanse hjå eleven og kanskje viktigast av alt mangel på vilje og interesse hjå eleven til å ta råda til følgje vere til hinder for at vurderinga vert formativ. Forsking har dessutan vist at det som er vanleg praksis i dag med å gje karakter saman med kommentaren, er eit anna hinder for formativ vurdering.

ia meiner sløyfa ofte vert broten allereie i fyste ledd, fremst på at dei ikkje er trygge på å gje konkret og tydeleg rettleiing på korleis ein tekst kan verte betre. Her er mine informantar på linje med resultata frå undersøkinga Hopfenbeck et al. gjorde i 2015 av implementeringa av vurdering for læring i norsk skule. Der kom det fram at ei utfordring i implementeringa var at lærarane tykte dei hadde for liten kunnskap om og evner til vurdering og manglande kunnskap om korleis ein kan bruke vurdering for læring i praksis (2015: 47).

Vidare er informantane uroa for om dei treffer elevane med tilbakemeldingane dei faktisk skriv, om elevane forstår kva dei meiner, eller om det vert for mange tomme flosklar. Dei opplever det dessutan som svært frustrerande og tungt at det alltid er eit stort tidspress når ein skal vurdere. Dette gjer at dei ikkje får utført så god vurderingsjobb som dei ynskjer og fokuset vert flytta frå formativ vurdering over på summativ vurdering. Å seie noko om kva kvalitet arbeidet har og forsvare karakteren ein set vert fyrsteprioritet fordi ein treng den som grunnlag for terminkarakter eller standpunkt-karakter. Generelt sett er tidspress og stor arbeidsmengd dei utfordringane som kjem oftast att i samtalan med alle seks.

Alle desse moglege brota på vegen til formativ vurdering seier meg at hypotesen om at slik vurderingspraksis er nærast uoppnåeleg, kan bekreftast. Lærarane eg snakka med rapporterer alle ei kjensle av å stå i skvis mellom vurdering dei meiner vil føre til læring og det å makte å gjennomføre slik vurdering. Det er særleg tidspresset og arbeidsmengda lærarane rapporterer som uoverkommelege og dei største hindra for formativ vurdering. For å lette på dette presset og dermed hjelpe norsklærarane med å vurdere skrivne elevtekstar slik dei ynskjer og slik elevane har krav på, ser det ut til at ein må gjere grep i høve til rammene for norskfaget. Færre elevar i klassen kan vere ein ønskedraum, men meir realistisk er det å argumentere for færre karakterar i faget. Rapportar frå forsøksordninga samsvarar med funna mine i at færre karakterar gjev lærarane større handlingsfridom som kan nyttast til å gjere betre vurderingar når elevane skriv tekst og ein har meir tid til etterarbeid for å sikre at vurderinga vert formativ. Ein reduksjon i talet karakterar vil vere eit konkret tiltak på vegen mot formativ vurderingspraksis. Det ville kunne gjere noko med at formativ vurdering i dag er ein heilag gral, noko me ynskjer å oppnå, men som verkar uoppnåeleg.

Når mangel på vilje og interesse hjå eleven sjølv står for eit brot i vurderingssløyfa er det vanskelegare å sjå føre seg konkrete tiltak som kan betre dette. Forskinga viser at det kan hjelpe på indre motivasjon og interesse for tilbakemeldingane dersom eit arbeid ikkje får

1987, 1988 og Hattie 2007), men her heng både ser ikkje eit slikt grep som aktuelt. Ein ser likevel

rørsle i praksisfeltet også på dette området og det kan vere håp om at prøveprosjekt med karakterfri undervegsvurdering vil få større gjennomslag i framtida.

6.1.3 Lys i tunnelen

Når eg no meiner eg har bekrefta hypotesen min om at formativ vurdering er som ein heilag gral for oss norsklærarar som arbeider med å vurdere skrivne elevtekstar, så er det kanskje ein litt negativt ladd konklusjon. Då er det viktig å justere den og seie at eg gjennom undersøkingane mine også ser ei tydeleg utvikling i riktig retning. Me er på veg.

Dette viser seg gjennom lærarar som fortel om ei auka interesse for kvaliteten på og validiteten av vurdering i kollegia sine. Det viser seg også konkret i at alle fortel om opplevinga av å ha god støtte i ein vurderingsfellesskap på eigen skule. Her har ein komme lenger i utviklinga enn funna til Femdal viste i 2009 og seinare funna til Høines i 2014 der lærarane rapporterte om lite tid til å arbeide saman om vurdering og lite organisering av slikt arbeid.

Eit anna lyspunkt er at informantane viser positive haldningar til å prøve ut eigenvurdering og eventuelt kameratvurdering i framtida. Dei har ikkje hatt så gode erfaringar tidlegare, men kan tenke seg å prøve igjen dersom tidsrammene tillèt det. Igjen er det ytre rammer som er den største hindringa.

At lærarane rapporterer om elevar som er meir medvitne på vurdering er også eit steg i rett retning. Det er altså fleire sider ved vurdering som går mot ein formativ vurderingspraksis slik styringsdokumenta krev, men det er ein tregskap i systemet som stadig held utviklinga tilbake. Dei mange karakterane i norskfaget, trange tidsrammer, mange elevar i kvar klasse og fokus på lett målbare resultat og ekstern testing hjå skuleleiarar og politikarar er blant faktorane som er hinder for vidare utvikling.

6.2 Vidare forskning

Eit forskingsprosjekt med seks informantar dannar sjølvstøtt berre eit lite bilete av den store samanhengen. Det vert derfor vanskeleg å generalisere ut frå funna og også vanskeleg å seie

1. Eg tykkjer likevel eg ser tendensar som eg sjølv
mentere med eller forske på.

For det fyrste meiner eg å sjå at det er behov for å kike grundig på kva opplæring i vurdering studentar på PPU, universitetsutdanningane og lærarutdanningane i dag. Mine informantar fortalde at dei stod heilt utan opplæring då dei skulle ut i jobb, og dei fortel også om mangel på kompetanse i å vurdere formativt no i dag sjølv om dei har lang vurderingserfaring. Eg håpar derfor at norsklærarar som er under utdanning i dag får opplæring i å drive formativ vurdering i fokus i tråd med forskrift til opplæringslova, slik at dei ikkje treng kome i same situasjon. Dette hadde det vore spanande å undersøkt nærare.

Elles ser eg det som eit interessant forskingsprosjekt å gjere ei undersøking av om me har eit godt nok vurderingsspråk, altså eit metaspråk å bruke som også elevane forstår og kan få noko ut av. Blir det mange tomme flosklar, skriv me for andre norsklærar, eller tykkjer elevane dei er i stand til å ta grep ut frå tilbakemeldingane dei får?

At elevane har stort fokus på karakterar er kjent for alle som arbeider som lærarar i den vidaregåande skulen og forskning viser det same. Mine eigne funn synte også at lærarane ikkje har tru på at ein kutte ut karakter i undervegsvurderinga og at dei heller ikkje er spesielt villige til å gjere eit slik grep sjølve. Eg kunne sjølv tenke meg å prøve ut karakterfri undervegsvurdering og håpar det etter kvart kjem rapportar frå andre som er komne lenger i prosessen enn meng.

No kjem det også snart ein sluttrapporten frå forsøket med færre karakterar i norsk (juni 2018), men det hadde likevel vore interessant å forske vidare på kva ei ev omlegging kan ha å seie for utviklinga av formativ vurderingspraksis.

Ein siste tanke om vidare forskning handlar om effekten av små og store klassar. Dette temaet er i vinden om dagen og sjølv om det allereie er forska mykje på klassestorleik, kunne det ha vore interessant å sjå på dette med effekten på formativt vurderingsarbeid i fokus.

Trass i stor forskingsaktivitet kring vurdering, kan ein altså sjå fleire sider ved praksisen som det er interessant å sjø nøyare på. Kanskje er det ein masterstudent på NORMAU 650 som kunne tenke seg å ta tak i ei av dei?



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- Assessment Reform Group. 2002, *Assessment for Learning: 10 principles*, Lasta ned frå www.aaia.org.uk, Association for Achievement & Improvement through Assessment, 09.12.2016
- Bennett, R.E, 2011, «Formative Assessment: a critical review», i: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 5625.
- Black, P. og William D. 1998a, «Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment», i: *Phi Delta Kappan* vol.80, nr.2, s. 1396148. Lasta ned frå pdk.sagepub.com, 14.10.2015
- Black, P. og William D. 1998b, «Assessment and Classroom Learning», i: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, s. 7674.
- Black, P, Harrison C, Lee C, Marshall B og William D. 2004, «Working inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom», i: *Phi Delta Kappan* vol.86, nr 1, s. 8621 Lasta ned frå Sagepub, 12.11.2016
- Black, P. og William D. 2009, «Developing the theory of formative assessment», i: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21:5, s.1636. Lasta ned frå SpringerLink, 01.02.2017
- Black, P. 2015, «Formative Assessment ó an optimistic but incomplete vision», i: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, s. 1616177
- Butler, R. 1987, «Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance», i: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 79, No. 4, s. 4746482
- Butler, R. 1988, «Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego involving evaluation on interest and performance», i: *British Journal of Educational Psychology*, Vol.58, Nr.1, s. 1614.
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. 2012. *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. 2014, *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Limited.
- Dysthe, O. og Hertzberg F. 2009, «Den nyttige tekstresponsen ó hva sier nyere forskning», i: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, Oslo. Universitetsforlaget.
- Engh, R. 2011, *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en berekraftig vurderingskultur*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Femdal, Å. 2009, «Jeg ó en rett(e)ferdig lærer?: hvordan fungerer et vurderingssamarbeid mellom lærere?», masteroppgåve i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo.

- Harlen, W. 2004, «A systematic Review of the Evidence of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes», i: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI:Centre, Social Science Unit, Institute of Education, University of London.
- Hatch, J.Amos. 2002. *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hattie, J. og Timperley, H. 2007, «The Power of Feedback», i: *Review of Educational Research*, Vol. 77, No.1, s. 81-112
- «Holy Grail» frå *Encyclopedia of Psychology and Religion*. Lasta ned frå SpringerLinks 10.01.2017
- Hopfenbeck, T.N, Florez Petour M.T og Tolo A. 2015, «Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway», i: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, s. 44-60
- Høines, J.M. 2014, «På jakt etter formativ vurderingspraksis», masteroppgåve i undervisning, Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet, 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf, 22.09.2016
- Kunnskapsdepartementet, 2014, *Lærerløftet: på lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2015, *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk
- Nickell, Joe. 2007, *Relics of the Christ*. The University Press of Kentucky.
- NOU 2015:8, *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lasta ned frå www.regjeringen.no, 23.03.2017
- Ramaprasad, A. 1983, «On the definition of feedback», i: *Behavioral Science*, Vol 28, s. 4-13. Lest frå http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bs.3830280103/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
- Rienecker, L. Stray Jørgensen, P og Skov, S. 2013, *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Sadler, R. 1989, «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems», i: *Instructional Science*, 18, s. 119-144. Kluwer Academic Publisher.

Sadler, R. 2007, «Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria», i: *Assessment in Education*, No.3, s. 3876392.

Sandvik, L.V og Buland T. (red.). 2013, *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*.

Scriven, M. 1967, «The methodology of evaluation», lasta ned frå <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>, 06.04.2017

Seland, I, Gjerustad C, Lødding B, 20016, *Delrapport 2 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med en eller to karakterer i norsk. Erfaringer fra forsøket i videregående skole*. Oslo: NIFU

Stobart, G. 2008a, *Testing times: the uses and abuses of assessment*, London. Routledge

Stobart, G. 2008b, «Attitudes and assessment», i: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 15, No 1, s. 162 (Editorial)

Stobart, G. 2016, «The Power of Assessment», PowerPoint-presentasjon frå Udir-konferanse, 02.02.2016

Stortingsmelding nr.28 (201562016), *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Taras, M. 2005, «Summative and Formative: Some Theoretical Reflections», i: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No.4, s. 4666478. Taylor & Frances Ltd. for Society for Educational Studies.

Taras, M. 2009, «Summative assessment: the missing link for formative assessment», i: *Journal of Further and Higher Education*, 33:1, s. 57669

Taras, M. 2010, «Assessment for learning: assessing the theory and evidence», i: *Procedial Social and Behavioral Sciences* 2, s. 301562022. Elsevier Ltd.

Tittle, C.K, 1994, «Toward an educational-psychology of assessment for teaching and learning theories, contexts, and validation arguments», i: *Educational Psychologis*, 29, s. 1496162.

Torrance, H. 2012, «Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment», i: *Oxford Review of Education*, 38:3, s. 3236342

Utdanningsdirektoratet, *Vurderingspraksis- vurdering for læring*, www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/, 26.03.2017.

Utdanningsdirektoratet, nettside: øVurderingspraksis ó vurdering for læring,
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

William, D. 2011, øWhat is Assessment for learning?ö, i: *Studies in Educational Evaluation*
37, s. 3614

Wood, J. 2012, *The Holy Grail*, University of Wales Press

Gunnstein Akselberg
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 26.04.2016

Vår ref: 47929 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.03.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47929	<i>Undersøking av bruken av og haldningar til formativ vurdering i norskfaget i vidaregåande skule</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunnstein Akselberg</i>
<i>Student</i>	<i>Nina Jevnaker</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47929

Utvalget rekrutteres via rektor. Ved rekruttering via skolens ledelse, er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskrivet juli 2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Intervjuguide

Semistrukturert, individuelt intervju (ca 60 – 70 min)

Tema: Formativ vurdering

Problemstilling:

Form: Intervjuar møter informanten på hans/hennar arbeidsplass. Intervjuar tek lydopptak av intervjuet som i etterkant vert transkribert og analysert.

<p>1. Rammesetting</p>	<p>1.Uformell samtale (3-5 min) 2.Informasjon om prosjektet og problemstillinga (5 – 10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seie litt om bakgrunnen for og føremålet med samtalen ▪ Forklare kva intervjuet skal brukast til. ▪ Avklare spørsmål kring anonymitet og taushetsplikt ▪ Spørje informanten om han/ho har spørsmål eller om noko er uklart. ▪ Informere om at det vert gjort lydopptak av samtalen. Få samtykke til å gjere opptak. ▪ Starte opptak
<p>2. Erfaringar</p>	<p>3.Overgangsspørsmål (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avklare informanten si personlege erfaring med vurdering og vurderingspraksis i norskfaget. ▪ Få oversikt over kva informanten legg i omgrepet <i>formativ vurdering</i>. ▪ Sjekkliste eller oppfølgingsspørsmål
<p>3. Fokusering</p>	<p>4.Nøkkelspørsmål (ca 30- 40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kva tenker du er di haldning til formativ vurdering? ▪ Erfarar du at det er auka vektlegging av formativ vurdering? Viss ja, korleis handterer du dette auka fokuset? ▪ Bruker du sjølv formativ vurdering i din vurderingspraksis? Korleis? ▪ Kva tenker du om din eigen kompetanse til å drive formativt vurderingsarbeid? Har du fått opplæring? ▪ Har de kultur for å samarbeide om vurdering på din skule? T.d lage vurderingskriterium saman, vurdere konkrete tekstar? ▪ Er det fokus på at elevane skal vurdere egne arbeid på din skule? Er dei då inne og vurderer arbeidet sitt undervegs i prosessen, eller etter at arbeidet er ferdig? Korleis tykkjer du ev slik eigavurdering

	<p>...ngerer? ...r du reflektert kring spørsmålet om det let seg gjere å drive med formativ vurdering innom dei ytre rammene som er rundt norskfaget i dag?</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Har du ev framlegg til endringar i dei ytre rammene som kan verke fremjande for formativ vurdering?
4. Tilbakeblikk	5.Eventuelle oppfølgingsspørsmål
	6.Oppsummering (ca 10 min)

- Oppsummere dei viktigaste punkta som kom fram i løpet av intervjuet.
- Avklare eventuelle misforståingar. Spørje om ein har forstått det rett viss noko er uklart.
- Spørje informanten om han/ho ynskjer å legge til noko.
- Stoppe lydopptak

Førespurnad om å delta i masterprosjekt

Intervju

Eg er norsklærer ved Årdal vidaregåande skulen, og driv for tida på med ei vidareutdanning ved Universitetet i Bergen, institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium. Studiet heiter «Erfaringsbasert master i undervisning, med hovudvekt på norsk» og eg arbeider saman med professor Gunnstein Akselberg som er rettleiar for prosjektet. Eg er no ferdig med dei to fyrste åra mine og har starta på den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er vurderingspraksis i norskfaget, og då med hovudvekt på formativ vurdering. Problemstillinga mi er «Korleis oppfattar erfarne norsklærarar formativ vurdering, og korleis opplever dei den auka vektlegginga av vurderingspraksis bygd på formativ vurdering». Eg vil gjerne prøve å undersøke korleis vurderingspraksisen til norsklærarar i den vidaregåande skulen har endra seg etter kunnskapsløftet og satsinga på vurdering for læring. Det vil då vere interessant å snakke med lærarar som har relativt lang vurderingserfaring og kan ha perspektiv på vurdering som går tilbake til tida før kunnskapsløftet. Målet mitt er å skrive narrativar i oppgåva, altså å formidle lærarane sine historier, perspektiv og tankar kring vurdering og utviklinga i vurderingspraksis. Intervjuet vil derfor handle mykje om personlege perspektiv på og erfaringar med vurdering.

Eg kjem til å ta lydopptak av intervjuet, samt skrive notatar undervegs. Intervjuet vil ta om lag ein time. Eg kjem sjølvsgt til å reise rundt og gjennomføre intervjuet der det passar best for informantane, på arbeidsplassen eller heime. Eg vonar å få gjennomført intervjuet i løpet av vårmånadene 2016. Nærare avtale om tidspunkt og stad for intervjuet finn me ut av i lag etter at det er gjeve samtykke til å delta. Opplysningane som kjem fram i intervjuet vil verte handsama konfidensielt og personopplysningar vil verte anonymiserte. Det er kun rettleiar og eg som har tilgang til personopplysningar før dette. Svare du gjev vil ikkje kunne førast tilbake til deg verken direkte eller indirekte, og kven du er og kva som er dine svar vil ikkje kunne kjennast att i ein publikasjon. Opptaka vert sletta når oppgåva er ferdig, innan juli 2017. Eg gjer elles merksam på at sjølv om du har gjeve samtykke til å delta, har du når som helst høve til å trekke deg undervegs i prosjektet utan nærare grunngjeving. Deltaking er til ei kvar tid frivillig. Dersom du ynskjer å trekke deg, vil alle innsamla data om deg verte sletta. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

vju, er det fint om du, fagkoordinator eller rektor gjev meg
@sfj.no eller på telefon 93 86 85 75, så sender eg deg ei

Samtykkeerklæring. Har du eller spørsmål om prosjektet, er det berre å ta kontakt. **Viss ynskjeleg kan
også rettleiar kontaktast på: Gunnstein.Akselberg@uib.no, tlf. 47 55 58 24.**

Eg set stor pris på di deltaking viss du kan ha høve til å vere med!

Beste helsing

Nina Jevnaker

Eg samtykker med dette til å ta del i prosjektet.

Dato, stad, underskrift