



# Lærere og elevers erfaringer med underveisvurdering på mellomtrinnet

"Du blir jo mer motivert om du får  
tilbakemeldinger som du selv føler at du kan  
forandre på"

Av Astrid Myklebust

Masteroppgave ved Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Våren 2013

## FORORD

Jeg sitter nå med resultatet av det siste året med arbeid foran meg. Jeg synes at jeg har lært mye, og ikke minst at jeg sitter igjen med mange interessante funn. For å komme dit jeg er i dag har jeg fått god hjelp, jeg vil derfor bruke forordet til å takke alle som har hjulpet meg.

Arbeidet med å få tak i informanter var tidkrevende og omfangsrikt, men jeg fikk tak i tre flotte og hjelpsomme lærerinformanter, som også skaffet meg elevinformanter. Tusen takk for at dere satt av tid til meg og min oppgave i en travel lærerhverdag, dette er noe jeg setter stor pris på. Jeg må også takke for stort engasjement fra dere i etterkant av intervjuene, noe som har vært med på å gjøre meg ytterligere motivert i arbeidet med oppgaven. Jeg vil også rette en takk til mine 12 elevinformanter. Jeg er veldig glad for at dere stilte opp og for at dere var så åpne og positive til oppgaven.

Videre vil jeg takke min veileder Ingrid Helleve for god støtte og faglig hjelp gjennom hele oppgaven. Jeg er takknemlig for at jeg når som helst har hatt mulighet til å spørre deg om både små og store spørsmål som angår oppgaven. Så vil jeg takke Kari Smith for tips innenfor vurderingsområdet. En takk må også rettes til familie og venner for støtte og motivasjon gjennom hele oppgaven. Ikke minst vil jeg takke min samboer Oskar, for tålmodighet, støtte og korrekturlesing.

## SAMMENDRAG

Masteroppgaven ”Lærere og elevers erfaringer med undervisvurdering på mellomtrinnet” er en kvalitativ studie som handler om undervisvurdering i skolen. Hovedfokuset i oppgaven handler lærerens og elevens opplevelser med skriftlige og muntlige tilbakemeldinger i norskfaget. Problemstillingen for oppgaven lyder slik: *Hva gjør lærere og hvordan opplever elever på mellomtrinnet, tilbakemelding på muntlige og skriftlige arbeider i norskfaget?*

For å belyse problemstillingen valgte jeg å gjennomføre intervju med tre lærere og 12 elever, fra tre ulike skoler. Lærerintervjuene var individuelle, mens elevene ble intervjuet i tre fokusgrupper. Alle intervjuene varte i omtrent 1 time og intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, før de ble transkribert. Datamaterialet jeg satt igjen med ble analysert med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som er med på å belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene lyder slik: A. *Hvordan opplever lærerne skolens vurderingspraksis?* B. *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?* og C: *Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?*

Resultatet viser at det er stor samstemthet mellom lærerne og elevens opplevelse av hvilken type vurderingspraksis elevene har størst læringsutbytte av. Opplevelser som i tillegg samsvarer med tidligere internasjonal og nasjonal forskning på feltet. Skolekulturen viser seg å være sentral for undervisvurderingen i skolen, da den blant annet styrer lærernes tid til samarbeid. Lærerne prioriterer tid til undervisvurderingen ovenfor andre ting, da de opplever at elevenes læringsutbytte av den er så stort. Det blir også klart at mål og kriterier er viktig for tilbakemeldingen. Likevel må bruken av mål og kriterier være gjennomtenkte og begrunnet i at elevene skal lære av dem, slik at de ikke virker hemmende for fantasi og lærelyst. Resultatet viser også at elevene og lærerne opplever at læringseffekten av muntlige tilbakemeldinger, og dialogen mellom elev og lærer, er stor. Elevene ønsker og at den muntlig tilbakemeldingen blir supplert med en skriftlig tilbakemelding, som de kan bruke som støtte i videre arbeid. Egen- og kameratvurdering virker motiverende og er læringsrik for elevene, men det er tidkrevende å innføre gode rutiner for denne typen vurdering. Noe som igjen indikerer at lærerne hele tiden må avgjøre hva de skal vektlegge i sin undervisning, ut i fra hva elevene har et størst læringsutbytte av. Lærerne må med dette være i en konstant profesjonell utvikling der de vurderer sin egen praksis.

## ABSTRACT

This master thesis is about teachers and pupils' experiences with written and oral feedback from 5<sup>th</sup>. – 7<sup>th</sup>. grade. The study is qualitative and the main topic is formative assessment in schools. The research question is: *What do teachers do and how do students from 5<sup>th</sup>. – 7<sup>th</sup>. grade experience the oral and written feedback they get on their work, in the Norwegian as subject?* In order to highlight the research question, I decided to conduct interviews with three teachers and 12 students from three different schools. The interviews with the teachers were individual, while the students were interviewed in three focus groups. All the interviews lasted for about 1 hour. The interviews were recorded with a sound recorder before I transcribed them. The data from the transcription was analysed based on the three research questions, which are derived from the main research question. These three research questions are the following: A. *How do teachers experience the school's assessment practices?* B. *What kind of experiences do teachers and students have with assessment for learning?* And C: *How do teachers and students characterize good assessment practice?*

The result from the findings show a considerable consistency between what the teachers and the student experiences. Teacher and students agree on what kind of formative assessment and feedback, the students learn best from. This finding also corresponds former national and international research in this field. The school culture and the teachers' academic professional development are essential for assessment in schools. The teacher informants in this study experienced that the students learned more when they used formative assessment in their teaching. This is the reason why they prioritize to spend time on formative assessment. Another finding is that aims and criteria are important for the feedback. However teachers have to use the aims and criteria, for the reason that students would learn from them. This should be done in a way, that don't stop them or take control over their imagination. Findings from the project show that the students learning outcomes increases when pupils receive oral feedback through dialogue with the teacher. Still the students appreciate written feedback. If students participate in the assessment process this strengthens their motivation and learning outcome, in spite of the fact that it is very time consuming. This in turn indicates that teachers must constantly be in academic professional development, considering what to prioritize in their teaching. In order to support their pupils' learning outcome.

## INNHOLDSLISTE

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1. VALG AV TEMA .....	1
1.2. BAKGRUNNEN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.2.1. <i>Problemstilling:</i> .....	3
1.2.2. <i>Forskningsspørsmål:</i> .....	3
1.3. OPPGAVENS KONTEKST .....	3
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>5</b>
2.1. UTVALG .....	5
2.2. UNDERVEISVURDERING OG TILBAKEMELDING .....	6
2.2.1. <i>Effektiv tilbakemelding</i> .....	7
2.3. UNDERVEISVURDERING OG TILBAKEMELDING I DEN NORSKE SKOLEN .....	8
2.4. OPPSUMMERING .....	11
<b>3. TEORI .....</b>	<b>12</b>
3.1. BEGREPSAVKLARING .....	12
3.2. TEORETISK PERSPEKTIV .....	14
3.3. FORMATIV VURDERING I ET LÆRINGSPERSPEKTIV .....	15
3.3.1. <i>Sosiokulturelt perspektiv på læring</i> .....	16
3.3.2. <i>Den nærmeste utviklingssonen</i> .....	16
3.3.3. <i>Tilpassede mål og motivasjon</i> .....	17
3.3.4. <i>Elevmedvirkning og egenvurdering</i> .....	18
3.3.5. <i>Kameratvurdering</i> .....	18
3.3.6. <i>Relasjonens rolle i kameratvurderingen</i> .....	20
3.4. UNDERVEISVURDERING OG DIALOGEN .....	21
3.4.1. <i>Det dialogiske klasserommet</i> .....	21
3.4.2. <i>Utfordringer med dialogen</i> .....	22
3.5. SKOLEN OG LÆRERENS ROLLE I INNFØRINGEN AV UNDERVEISVURDERING .....	23
3.5.1. <i>Skolekultur</i> .....	23
3.5.2. <i>Læreren i innføringen av undervisvurdering</i> .....	23
<b>4. METODE .....</b>	<b>25</b>
4.1. BAKGRUNN FOR VALG AV KVALITATIV METODE .....	25
4.2. KONSTRUKTIVISME OG HERMENEUTIKK .....	25
4.3. SEMISTRUKTURERT INTERVJU .....	26
4.4. GRUPPEINTERVJU .....	27
4.4.1. <i>Gruppeintervju med elever</i> .....	28
4.4.2. <i>Antall grupper</i> .....	29
4.5. DATAINNSAMLING .....	30
4.5.1. <i>Utvalg av informanter</i> .....	30

4.5.2. Lærere og elever som informanter .....	31
4.5.3. Kontakt av informanter.....	32
4.6. ANALYSE .....	34
4.6.1. Prosjektets gjennomsiktighet .....	34
4.6.2. Etikk.....	36
4.6.3. Ethiske retningslinjer for intervju med barn .....	36
4.7. UTFORDRINGER OG EVENTUELLE FEILKILDER.....	37
<b>5. FUNN.....</b>	<b>39</b>
5.1. OPPBYGGING AV FUNNENE .....	39
5.2. SKOLEN VURDERINGSPRAKSIS .....	40
5.3. LÆRERNES ERFARINGER MED VURDERING FOR LÆRING.....	41
5.4. ERFARINGER MED TILBAKEMELDINGER .....	44
5.4.1. Effektive tilbakemeldinger .....	44
5.4.2. Mål og kriterier .....	45
5.4.3. Egenvurdering .....	47
5.4.4. Kameratvurdering .....	47
5.4.5. Underveisvurdering og tekster .....	48
5.5. FUNN FRA GRUPPEINTERVJU MED ELEVER .....	50
5.5.1. Elevenes erfaringer med vurdering for læring.....	50
5.5.2. Ble dere vurdert underveis i andre fag? .....	51
5.5.3. Underveisvurdering på tekster .....	52
5.6. HVA MENER ELEVENE KJENNETEGNER GOD VURDERINGSPRAKSIS? .....	53
5.6.1 Hva er en god tilbakemelding?.....	53
5.6.2. Mål og kriterier .....	55
5.6.3. Kameratvurdering .....	56
5.6.4. Egenvurdering .....	57
5.7. OPPSUMMERING.....	57
<b>6. DRØFTING.....</b>	<b>59</b>
6.1. INNLEDNING .....	59
6.2. HOVEDRESULTATER .....	59
6.3. SKOLEKULTUR OG VURDERINGSKULTUR .....	60
6.3.1. Disponering av tid .....	61
6.3.2. Lærerens profesjonelle utvikling .....	63
6.3.3. Elevene og lærernes erfaringer med vurdering for læring .....	64
6.4. HVA MENER ELEVENE KJENNETEGNER GOD VURDERINGSPRAKSIS? .....	65
6.4.1. Gode tilbakemeldinger .....	65
6.4.2. Mål og kriterier .....	66
6.4.3. Tilpassede mål.....	66

6.4.4. Muntlig tilbakemelding og dialog.....	70
6.4.5. Elevmedvirkning og egenvurdering.....	73
6.4.6. Kameratvurdering .....	75
<b>7. OPPSUMMERING .....</b>	<b>78</b>
7.1. VIDERE FORSKNING .....	80
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>82</b>
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE MED LÆRERNE OG ELEVENE.....	88
VEDLEGG 2. GODKJENNING FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE (NSD) .....	92
VEDLEGG 3. INFORMERT SAMTYKKE TIL LÆRER- OG ELEVINFORMANTENE .....	94

# **1. INNLEDNING**

Da det er en nær sammenheng mellom vurdering og læring (Gustafson & Sevje 2011, s. 3), vil det være naturlig at skolen og lærerens fokus på vurdering har mye å si for elevenes læring. Læringsutbyttet til elevene har gjennom forskning vist seg å bli større ved bruk av underveisvurdering i skolen (Hattie & Timperley 2007, s. 81). Da læringsutbyttet til elevene blir større ved bruk av underveisvurdering og fokuset på underveisvurdering i skolen er såpass nytt, synes jeg det er et interessant, tidsaktuelt og viktig tema for min oppgave.

## **1.1. Valg av tema**

Tidligere var det mer vanlig å fokusere på den summative vurderingen i tradisjonell klasseromsvurdering, noe som tilsa at vurderingen mer eller mindre var synonym med tester som la vekt på å sjekke fakta. De siste årene har det derimot blitt et stadig økende fokus på den formative vurderingen, som handler om vurderingen underveis (Dysthe 2001, s. 42). Bakgrunnen for dette er at forskning har vist at læringsutbyttet til elevene blir større dersom det blir utviklet spesifikke mål for hva eleven skal lære og hvordan elevene skal komme seg dit, ut i fra hvor de befinner seg (Sadler 1989; Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007). Denne internasjonale forskningen er bakgrunnen for at det nå er satt i gang ulike utviklingsprosjekter over hele landet for å utvikle lærernes vurderingskompetanse (Gustafson & Sevje 2011, s. 3).

Elevvurdering vil være et sentralt tema i den skolepolitiske diskusjonen i tiden som kommer. De økte kravene i Kunnskapsløftet som er konkretisert gjennom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, vil komme til å få konsekvenser for lærerens vurderingspraksis (Helle 2007, s. 13). Underveisvurdering har og kommet inn i en egen forskrift i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), der det i opplæringsloven blir slått fast at: ”Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen i faget” (Forskrift til opplæringslova 2006). Utdanningsdirektoratet satser og på underveisvurdering gjennom den nasjonale satsingen ”Vurdering for læring” (2010-2014), som jeg vil komme nærmere inn på



under konteksten. Dette gir indikasjoner på at den norske skolen satser på undervisvurdering, men nyere forskning hevder at det er forbedringspotensial.

## **1.2. Bakgrunnen for valg av problemstilling og forskningsspørsmål**

Rapportene fra The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011) SINTEF/NTNU (2012) og Nordlandsforskning (2011) slår fast at kompetansemiljøer ytterligere må fokusere på den formative vurderingen og på konkrete faglige tilbakemeldinger i den norske skolen (jf. tidligere forskning). Da Sadler (1989), Black & Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) og blant annet Dysthe (1993; 1996; 2001; 2008) vektlegger hvor sentral undervisvurderingen er i skolen og hvor godt elevenes læringsutbytte er. Siden den formative vurderingen og tilbakemeldinger er en vesentlig del av det å holde læringstrykket oppe (Hattie & Timperley 2007; Black & Wiliam 1998; Helle 2007), vil det være interessant å se på hvilke erfaringer som blir gjort i forhold til tilbakemeldinger i min oppgave.

Et hovedfunn i NTNU/SINTEF rapporten (2012) er at lærerne er positive til de nasjonale føringene om vurdering, i likhet med funnene i Nordlandsforskning (2011). Lærere som har deltatt i satsingen vurdering for læring er noe mer enige i at forskriften om undervisvurdering har bidratt til at de har endret egen vurderingspraksis, enn lærere som ikke har deltatt (NTNU/SINTEF 2012, s. 1). For å finne ut hvordan det egentlig står til med undervisvurderingen vil jeg derfor se om den nasjonale satsingen til Utdanningsdirektoratet har satt spor blant lærere og elever i skolen der lærere har deltatt i prosjektet. Da det å skrive tekster er tidkrevende (Igland 2009, s. 24), vil jeg fokusere på tilbakemeldinger i norskfaget. Dette fordi det i norsk blir viet mer tid til å forbedre tekster enn i andre fag.

Elevundersøkelsene fra 2007, 2008 og 2009 slår fast at det spesielt er vurderingskulturen på barnetrinnet som er preget av lite tydelige standarder og konkrete faglige tilbakemeldinger på elevenes læringsarbeid (Elevundersøkelsen 2007, 2008, 2009, i: OECD 2011, s. 92). For å se hvilke erfaringer lærer og elever på barnetrinnet har i forhold til tilbakemeldinger, vil jeg derfor ha et fokus på arbeidet med tilbakemeldinger på mellomtrinnet (5.- 7. trinn). En annen grunn til å velge barnetrinnet, er fordi det vil være interessant å se hvordan lærere gir tilbakemeldinger på arbeider i

de karakterløse trinnene. Dette er jo også en svært interessant oppgave med tanke på at noen politiske partier i årets valgkamp ønsker karakterer fra 4. klasse. Med dette utgangspunkt har jeg valgt å avgrense problemstillingen min til:

### **1.2.1. Problemstilling:**

*Hva gjør lærere og hvordan opplever elever på mellomtrinnet, tilbakemelding på muntlige og skriftlige arbeider i norskfaget?*

Utav problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål som skal være med på å besvare problemstillingen min. Forskningsspørsmålene vil sammen med problemstillingen være et utgangspunkt for intervjuene, og dermed også ligge som et bakteppe gjennom hele oppgaven. De tre forskningsspørsmålene er:

### **1.2.2. Forskningsspørsmål:**

- A. Hvordan opplever lærerne skolens vurderingspraksis?
- B. Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?
- C: Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?

Da problemstillingen og forskningsspørsmålene mine handler om hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærere har omkring undervisvurdering, og mine informanter har vært med på Utdanningsdirektoratets satsing vurdering for læring, blir det naturlig å forklare hva denne satsingen handler om.

### **1.3. Oppgavens kontekst**

Vurdering for læring (VFL) er en 4-årig satsing (fra 2010-2014) i regi av Utdanningsdirektoratet som vil omfatte ca. 170 skoleeiere fordelt på alle landets fylker. Målsettingen med satsingen er å videreutvikle lærernes og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring over hele landet. Formålet er å hjelpe elever, lærlinger og lære kandidater videre i læringsprosessen (Meld.St. 22, 2010-2011; Utdanningsdirektoratet 2012a; 2013).

Bakgrunnen for satsingen er nasjonale og internasjonale studier, som viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære (Utdanningsdirektoratet 2013). VFL- satsingen er også en oppfølging av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, som ble avsluttet våren 2009. I sluttrapporten av prosjektet til Kunnskapsdepartementet 29.05.2009 ble det anbefalt at Utdanningsdirektoratet blant annet burde gå i gang med en ytterligere satsing på vurdering og læring, noe som førte til VFL- satsingen ble satt i gang (Utdanningsdirektoratet 2011; 2012a; 2013). Da det i VFL-satsingen er sentralt å hjelpe elever videre i læringsprosessen ved å videreutvikle lærernes vurderingspraksis gjennom økt forståelse og kompetanse for vurdering som redskap for læring, vil dermed satsingen være relevant for min oppgave. Dette særlig fordi mine informanter har vært og er med på VFL-satsingen.

Da Utdanningsdirektoratet tar utgangspunkt i internasjonale studier som viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte og mulighet til å lære, vil jeg gå inn på tidligere forskning på området. Etterpå vil jeg presentere teori, metode og funn, før jeg drøfter mine funn og oppsummerer oppgaven.

## **2. TIDLIGERE FORSKNING**

For å finne relevant forskningslitteratur og studier innenfor temaet i min oppgave utførte jeg litteratursøk gjennom UiB sitt nettverk. Jeg søkte da i databasene: ERIC, IDUNN, Web of knowledge og Google Scholar, e-tidsskrift og Bibsys søkemotor. I litteratursøket brukte jeg søkeordene "assessment for learning", "formative assessment", "learning", "performance" "assessment", "motivation". For å avgrense søket brukte jeg nøkkelordene "formative assessment" (AND) feedback\* og "formative assessment" (AND) motivation\*. Når jeg skulle se etter tidligere nasjonal forskning på BORA, Idunn og Google scholar, brukte jeg de samme søkeordene som nevnt ovenfor, samt at jeg oversatte de sammen søkeordene til norsk: "formativ vurdering", "vurdering", "tilbakemelding", "formativ vurdering i norsk" "underveisvurdering" og "vurdering i norsk". Selv om jeg fikk avgrenset søkene ved å bruke flere søkeord, fant jeg en rekke norske og utenlandske bøker og artikler som var relevante for meg.

### **2.1. Utvalg**

For å avgrense funnet av tidligere og aktuell, internasjonal og nasjonal forskning måtte jeg etablere kriterier for kildene. Jeg studerte derfor litteraturlister, aktuelle artikler og studier for å se etter forskere og studier som hyppig ble henvist til i artiklene og studiene som handlet om vurdering for læring/formative assessment, underveisvurdering, og tilbakemelding/feedback. Ut i fra dette ble det for meg naturlig å begynne med Royce Sadler som var en av de første teoretikerne som satte tilbakemelding i fokus. Jeg vil videre ta med sammendrag av de store og sentrale metastudiene til Paul Black og Dylan Wiliam, John Hattie og Helen Timperley. I tillegg til at jeg kort vil nevne Valerie Shute sin studie fra 2008. Dette fordi disse studiene ble hyppig nevnt i artikler og studier jeg leste, og med dette har spilt en stor rolle for det økende fokuset på vurdering for læring.

Videre vil jeg ta opp OECD sin Teaching and learning international survey (TALIS-undersøkelse 2008), OECD sin studie: Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway, samt at jeg vil se på hva Utdanningsdirektoratet, SINTEF/NTNU

(2012), Meld.St. 22. (2010-2011), Nordlandsforskning (2011) og Utdanningsspeilet (2011) sier om vurdering i skolen. Til slutt vil jeg se på studien til Olga Dysthe, Anton Havnes, Kari Smith og Kristine Ludvigsen fra 2011. Jeg velger med dette å diskutere kildene i en kronologisk rekkefølge etter hvilket år de er skrevet. Jeg begynner i tillegg med de store utenlandske studiene, før jeg kobler dem opp mot LK06, Utdanningsspeilet (2011; 2012), OECD sin studie fra 2011 og studier som er gjennomført i Norge i senere tid.

## **2.2. Underveisvurdering og tilbakemelding**

Sadler (1989) var en av de første til å definere tilbakemelding, og mener det er: Opplysninger gitt til elevene som omhandler kvaliteten på arbeid de har gjort (Sadler 1989, s. 142). Sadler hevder at studentene trenger å vite hvordan de utvikler seg for å kunne forbedre sine prestasjoner og at tilbakemeldingen krever kunnskap om arbeidets mål for å kunne redusere avviket mellom det som produseres og hva som er målet (Sadler 1989, s. 143). Black og Wiliam mener også at vurdering for læring og tilbakemelding har en sentral plass i skolen, og gjennomførte i 1998 metastudien *Inside the black box* (Black & Wiliam 1998, s. 2-3). Målet med studien var å finne svar på tre spørsmål. Om formativ vurdering forbedrer vurderingen? Om det er rom for forbedring av vurderingspraksisen i skolen? Og om det finnes studier som viser hvordan vurderingen kan forbedres? (Black & Wiliam 1998, s. 2). For å få svar på dette utførte Black og Wiliam en omfattende undersøkelse av forskningslitteraturen som fantes på området fra 1998 og ni år tilbake i tid, noe som resulterte i 580 artikler de studerte (Black & Wiliam 1998, s. 1-3). Resultatene fra studien viste at en praksis som har større fokus på formativ vurdering, vil gi betydelige gevinster for elevenes læring (Black & Wiliam 1998, s. 3).

I artikkelen *The Power of Feedback* fokuserer Hattie og Timperley (2007) også på hvor sentral tilbakemeldingen i skolen er. Hattie rapporterte i 1999 med over 500 meta-analyser, som involverte 180,000 studier, der 20 til 30 millioner studenter deltok (Hattie & Timperley, 2007 s. 80). Studiens mål var å finne ut hva som påvirket måloppnåelsen. Fra sin studie fant Hattie at tilbakemelding endte på topp 5-10 over faktorer som er avgjørende for læring (Hattie & Timperley 2007, s. 83). Hattie og Timperley referer til Sadler (1989), og mener i likhet med han at tilbakemeldingen er effektiv dersom den

reduserer misforståelse mellom nåværende forståelse og ønsket mål (Hattie & Timperley 2007; Sadler 1989).

### **2.2.1. Effektiv tilbakemelding**

Sadler identifiserte i 1989 tre elementer som må være med for at tilbakemeldingen skal være effektiv. De tre elementene Sadler her identifiserer har senere blitt mye brukt for å beskrive effektiv tilbakemelding.

1. Hjelp eleven til å forstå hva som er målet med en oppgave
2. Fortelle eleven hvor han er i forhold til å nå målet
3. Forklare hvordan elevene kan lukke gapet mellom målet og deres nåværende nivå.  
(Sadler 1989, s. 124-128, min oversettelse).

Black og Wiliam mener også at tilbakemeldingen må inneholde tre elementer for å oppnå best mulig læring. De tre elementene omhandler informasjon om: Ønsket mål, elevens nåværende ståsted og informasjon om hva eleven må gjøre for komme fra nåværende nivå til ønsket mål (Black & Wiliam 1998, s. 10-12), og har med dette store likhetstrekk til Sadler sin tredeling. Hattie og Timperley følger også denne tredelingen for tilbakemelding. De kaller elementene i en effektiv tilbakemelding for: Feed up, Feed back og Feed forward (Hattie & Timperley 2007, s. 87). Hattie og Timperley referer direkte til Sadler og mener, i likhet med Black og Wiliam, at svarene på disse tre elementene for effektiv tilbakemelding skal være med på å redusere gapet mellom det som er forstått og det som er målet (Black & Wiliam 1998, Hattie & Timperley 2007; Sadler 1989). I tillegg kan svarene være med på å øke innsats, motivasjon og engasjementet for oppgaven (Hattie & Timperley 2007, s. 102-104). Shute har en annen inndeling av effektiv tilbakemelding og mener den avhenger av tre ting: motiv (elevene trenger det), mulighet (studenten får tilbakemeldingen i tide) og midler (studenten er i stand og villig til å bruke den) (Shute 2008, s. 175-175).

Det finnes tydelige likhetstrekk med Sadler, Black og William og Hattie og Timperley sine tre elementer for effektiv tilbakemelding i brosjyren : *Undervisvurdering i fag. Lære mer og bedre- hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?* som Utdanningsdirektoratet har laget som veiledning til lærere og annet fagpersonale (Utdanningsdirektoratet 2012d). Her viser de til at erfaringer fra Norge og andre land har vist at elever lærer best når de:

- Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involverte i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

Disse fire elementene for god læring har mange likhetstrekk til Sadler (1989), Black og Wiliam (1998) sine elementer for god vurdering og tilbakemelding (jf. s. 4) i tillegg til Hattie og Timperley sine fire hovednivå for tilbakemelding. Tilbakemeldingen bør: Gi retningslinjer for videre arbeid, være direkte, fokusere på å forbedre egenvurderingen og være personlig og rettet mot hvordan det går med oppgaven (Hattie & Timperley 2007, s. 90-92). Ut i fra data kom Hattie og Timperley også frem til at tilbakemelding er mer effektivt når den bygger på forandringer fra den forrige oppgaven og når vanskelighetsgraden på målene og oppgavene er tilpasset (Hattie & Timperley 2007, s. 89). Mens data fra Black og Wiliam sin studie viste at læringsutbyttet er større dersom en har korte tester ofte, gir realistiske tilbakemeldinger og at lærer- elev har en reflekterende dialog (Black & Wiliam 1998, s. 12-14).

Sadler, Black og Wiliam fokuserer også betydningen av elevenes egenvurdering. Sadler mener det viktig at elevene lærer å vurdere kvaliteten på eget arbeid, spesielt under produksjonsprosessen, slik at elevene ikke skal bli for avhengig av læreren (Sadler, 1989 s. 142-143). For at formativ vurdering skal være produktiv mener også Black og Wiliam at elever må bli trent i egenvurdering. Fordelen med at elevene kan vurdere seg selv er at de kan forstå hovedmålene med deres læring og ut av dette bli mer motiverte (Black & Wiliam 1998, s. 9).

### **2.3. Underveisvurdering og tilbakemelding i den norske skolen**

I den generelle delen av LK06 står det at: Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2006). Utdanningsdirektoratet slår også fast at eleven skal få fortløpende vurdering underveis i form av veiledning og at vurderingen skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven (Utdanningsdirektoratet 2011). Jeg ser her trekk fra studiene til Sadler (1989), Black og Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007), som alle har

kommet frem til hvor viktig undervisvurderingen er for elevene (jf. ovenfor). Som jeg nevnte i innledningen er Utdanningsdirektoratet nå godt i gang med den nasjonale satsingen *vurdering for læring*. Satsingen bygger på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer fra Norge og andre land, og har som mål å videreutvikle læreres vurderingskompetanse (Meld.St. 22, 2010-2011). Både nasjonal og internasjonal forskning og data på undervisvurdering har med dette fått stor betydning for skolen i Norge. Da undervisvurdering er så viktig, er det positivt at det i Norge er en politisk vilje til å prioritere vurderingsspørsmål i skolen, noe som også VFL- satsingen indikerer (OECD 2011, i: Utdanningsspeilet 2011, s. 106).

Det er altså et tydelig fokus på undervisvurdering i den norske skolen, men det er likevel en vei å gå for å forbedre vurderingen i den norske skolen. Resultatet fra OECD-rapporten *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway* viser at selvurdering i norsk skole oftest blir forstått og praktisert som vurdering opp mot en karakter, og ikke som refleksjon rundt læring og læringsprosess. Den konkluderer også med at vi har for uklare mål, og må tydeliggjøre mål og kriterier for hva som er god kvalitet (OECD 2011, s.118-121). Det er spesielt vurderingskulturen på barnetrinnet som er preget av lite tydelige standarder og konkrete faglige tilbakemeldinger på elevenes læringsarbeid (Elevundersøkelsen 2007, 2008, 2009, i: OECD 2011, s. 92). OECD-rapporten konkluderer med å si at nasjonale myndigheter bør engasjere kompetansemiljøer i det videre kvalitetsarbeidet med vurdering i den norske skolen (OECD 2011, s. 117-118).

Den internasjonale TALIS-undersøkelsen sier at norske lærere har stor frihet til å utføre sitt arbeid. En frihet som kan gi lærerne viktig rom til egne vurderinger, men som samtidig gir en svak innramming av den enkelte lærers arbeid og lærernes behov for støtte i arbeidet. Undersøkelsen slår fast at samarbeid mellom norske lærere er utbredt, men at samarbeidet ofte dreier seg om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i mindre grad om faglig profesjonelt samarbeid. Forskerne peker på to konsekvenser av dette: For det første styrker ikke samarbeid om praktiske løsninger lærernes faglige og profesjonelle utvikling. For det andre bygger det i liten grad en felles undervisningskultur ved skolen (TALIS 2008, s. 2-4).



Nordlandsforskning har også undersøkt sammenhengen mellom undervisning og læring i Kunnskapsløftet, og deres tredje delrapport konkluderer med at lærerne jevnt over liker å ha fått underveisvurdering inn på timeplanen i skolen. Rapporten hevder også at tre fjerdedeler av lærerne bruker tydelige mål, kriterier og gir tilbakemeldinger til elevene. Men det er fortsatt utfordringer. Lærerne sjekker i liten grad elevens forståelse av kunnskap og vurderingsinformasjonen har liten innvirkning for videre læringsarbeid. Lærerne etterlyser også mer kompetanse på vurderingsfeltet og hevder at mangel på tid begrenser et grundig vurderingsarbeid. (Nordlandsforskning 2011, s. 2). De fleste lærerne i utvalget er positive til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Samtidig forteller rundt halvparten av lærerne i utvalget at kravene om elevmedvirkning er vanskelige å gjennomføre i praksis. Hovedvekten hos de lærerne som praktiserer elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, ligger på elevenes egenvurdering. Forskerne finner lite fokus på elevmedvirkning i form av utvikling av kriterier eller valg av vurderingsmåter (Nordlandsforskning, 201 s. 2).

Et hovedfunn i SINTEF/NTNU rapporten (2012) er at lærerne er positive til de nasjonale føringene om vurdering, i likhet med funnene i Nordlandsforskning. Om lag 70 prosent av lærerne sier at de har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften. De fleste mener også at de har god forståelse av forholdet mellom underveis og sluttvurdering. Lærere som har deltatt i satsingen «vurdering for læring» er noe mer enige i at forskriften om underveisvurdering har bidratt til at de har endret egen vurderingspraksis enn lærere som ikke har deltatt (SINTEF/NTNU 2012, s. 1).

En annen studie som er blitt gjennomført i Norge, er Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen sin studie fra 2011: *Formative assessment and feedback: Making learning visible*. Intensjonen med denne studien var å finne ut hvordan elever og lærere opplever vurdering og tilbakemelding, og hvordan vurdering og tilbakemelding former og støtter elevenes læring. Studien var en kvantitativ toårig studie (2010-2011), der det ble utlevert spørreskjema til 391 deltagende elever og 192 lærere på seks utvalgte skoler på Vestlandet (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen 2012, s. 2). Studien avslørte at lærere tror elevene bare er interessert i karakterer, mens elevene faktisk er interessert i kritiske tilbakemeldinger (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen 2012, s. 5). Data fra studien avslører også at elevene i studien etterlyser systematiske tilbakemeldinger fra læreren

og at de ikke føler at de er aktive i egen læring (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen 2012, s. 9-10). Resultatene fra studien viser at lærerne ikke gir effektive tilbakemeldinger der elevene får kritisk tilbakemelding og får være aktiv i sin egen læring. Ut i fra funnene i studien virker det som de deltagende skolene ikke har utviklet en kultur for vurdering for læring (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen 2012, s. 10). Fra resultatene i denne studien og fra OECD sin rapport virker det altså som det fortsatt er en del arbeid og endring som må gjøres i skolen for at det skal bli en kultur for vurdering.

#### **2.4. Oppsummering**

Etter Sadler (1989), Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) sine studier, kommer det frem hvor viktig undervisvurdering og effektiv tilbakemelding er for elevenes læring i skolen. Ut i fra OECD sin rapport (2011), Utdanningsspeilet (2011) og Utdanningsdirektoratet (2011; 2012 a; d; 2013) er det også tydelig hvor viktig det er å satse på vurdering i skolen. Og da spesielt å ha gode rutiner for undervisvurdering. Da OECD- rapporten (2011) viser at selvvurdering i norsk skole oftest blir forstått og praktisert som vurdering opp mot en karakter, og ikke som refleksjon rundt læring og læringsprosess (OECD 2011, s. 118), viser det at det er behov for en satsing på vurdering i den norske skole. Utdanningsdirektoratets satsing "Vurdering for læring" (2010-2014), er et bevis på at det i den norske skolen blir satt fokus på området og at det må bli fokusert på undervisvurderingen i den norske skole. Gjennom min kvalitative studie vil jeg kunne undersøke hvordan lærere og elever opplever undervisvurderingen i skoler som har vært med på VFL-satsingen. Jeg vil nå komme nærmere inn på det teoretiske perspektivet i oppgaven.

## **3. TEORI**

### **3.1. Begrepsavklaring**

Det finnes mange begreper som blir anvendt innenfor temaet vurdering. I tillegg er det en del av disse begrepene som kan ha, eller som blir brukt med ulikt begrepsinnhold. For å gjøre mine valg av begreper og deres begrepsinnhold oversiktlig, vil jeg redegjøre for dem og bakgrunnen for at jeg valgte dem. Begrepsavklaringen vil også være med på å gjøre forståelsen av teoriperspektivet mer oversiktlig. Sentrale begreper jeg vil komme inn på er: Vurdering, formativ vurdering, undervisvurdering, tilbakemeldinger, mål, kriterier og kameratvurdering.

#### Vurdering

I dagligtalen brukes begrepene evaluering og vurdering om en annen. Evaluering er et bredt begrep som for eksempel kan brukes om landets skolesystem, på lærerkollegiet eller hver enkelt elev (Engh, Dobson & Høyhilder 2007, s. 27). I Kunnskapsløftet blir det utelukkende snakket om vurdering, når det blir snakket om elevers kvalitet eller grad av måloppnåelse. I tillegg blir begrepet vurdering og vurdering for læring (Assessment for Learning) benyttet av de fleste forskere og i rapporter. (OECD 2011; Harlen 2010; Gardner 2010; Black & Wiliam 1998; 2012; Dysthe 2008; Dobson 2010). Jeg vil med dette anvende begrepet vurdering i min oppgave, noe som også er naturlig da begrepet undervisvurdering og formativ vurdering er sentralt i oppgaven.

#### Summativ og formativ vurdering

Man deler ofte vurdering inn i undervisvurdering og sluttvurdering. Undervisvurdering betyr opprinnelig akkurat det samme som formativ vurdering eller prosessvurdering, imens sluttvurdering ofte brukes synonymt med summativ vurdering (Engh, Dobson & Høyhilder 2007; Dysthe 2008). Formativ vurdering (VFL) handler om at vurderingen skal skaffe informasjon, være detaljert og inneholde spesifikke læringsmål som peker på hva elevene kan gjøre for å fremme læring og dermed bli bevisst sine læringsstrategier (Black & Wiliam 1998; 2012; Dysthe 2008; Harlen 2010; Gardner 2010; OECD 2011; Dobson 2012).

Summativ vurdering (VAL) har derimot som formål å vise til utbyttet av læring gjennom karakterer, kvalifisering og rangering. Etter Dysthe, Dobson, Black og Wiliam sin terminologi er det altså ikke vurderingsformen eller teknikken i seg selv som er formativ eller summativ, det er formålet bak og bruken av han (Dysthe, 2008; Dobson, 2010; Black & Wiliam, 1998; 2012). I de siste forskriftene til opplæringsloven har Kunnskapsdepartementet imidlertid gitt oss et litt annet betydningsinnhold i dette begrepet. Her står det at: ”Undervegsvurdering kan ein gi både med og uten karakter.” Dermed har begrepet fått et nytt innhold. Siden karakterer nødvendigvis er et summativt uttrykk, betyr det dermed at undervegsvurdering både kan være formativ og summativ. I departementets terminologi er begrepene dermed ikke noe annet enn et uttrykk for det tidspunktet en vurdering er gitt på (Engh, Dobson & Høihilder 2007, s. 30). Jeg vil i mitt forskningsprosjekt konsentrere meg om den formative vurderingen, vurdering FOR læring, der jeg fokuserer på skriftlig og muntlig undervegsvurdering uten karakter.

#### Prosessrespons, fremovermelding og tilbakemeldinger

Undervegsvurderingen kan gis som skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger. Mari-Ann Igland anvender i denne sammenheng begrepet prosessrespons som handler om respons på utkast av tekster (Igland, 2009 s. 24). Hattie og Timperley (2007) anvender begrepet tilbakemelding (feedback). De beskriver tre hovedspørsmål en effektiv tilbakemelding skal inneholde: Hvor er jeg? Hvor skal jeg? Og hva må jeg gjøre for å komme dit? (Hattie & Timperley 2007, s. 102). Smith definerer tilbakemelding som informasjon som gir til eleven om læring som har funnet sted inntil nå, altså vurdering av læring. Imens hun definerer fremovermelding som informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring, ut i fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring (Smith 2009). Ved å gjøre dette deler Smith tilbakemeldingen inn i to deler, i motsetning til Hattie og Timperley (2007). Dysthe bruker begrepet respons (1996), men sammen med Hertzberg og Hoel benytter hun seg av begrepet tilbakemelding (2010). Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) og Utdanningsdirektoratet (2012 a; d) definerer tilbakemelding på samme måte som Hattie og Timperley (2007), noe jeg også vil gjøre i oppgaven. Dette også fordi mine lærer- og elevinformanter opplevde at tilbakemeldingen skulle gi eleven informasjon om hvor de var, hvor de skulle og hvordan de skulle komme seg dit.

### Målrelatert vurderingsprinsipp, med mål og kriterier

Norske læreplaner bygger på et målrelatert vurderingsprinsipp når det kommer til vurdering i fag. Målrelatert vurdering forutsetter at lærere og elever har en felles forståelse av målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen (Utdanningsdirektoratet 2011; 2012a; d). I opplæringslovens forskrift om vurdering blir det ikke sagt noe om at man må utvikle kriterier eller kjennetegn for alt som skal gjøres i opplæringen, men det skal gjøres kjent for elevene hva som vektlegges i vurderingen. Når elevene arbeider med mindre oppgaver kan det derfor være hensiktsmessig å definere spesifikke krav som sier noe om krav til for eksempel form og innholdet (Utdanningsdirektoratet 2012a; d). Med dette kommer mål og kriterier inn som nødvendige hjelpemidler for at en skal kunne nå målet.

### Kameratvurdering

Kameratvurdering vil si at elever gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger på bakgrunn av vurderingskriterier som er fastsatt på forhånd (Davies 2007, i: Slemmen, 2012 s.134). Kameratvurdering innebærer ikke at elevene skal sette på karakterer på hverandre arbeid, men gi tilbakemeldinger slik at elevene kan hjelpe hverandre å utvikle seg (William 2011, p. 138). Begrepene hverandrevurdering, kameratvurdering og peer-assessment handler alle om det samme, men jeg velger å bruke kameratvurdering da det var dette begrepet informantene mine anvendte.

### **3.2. Teoretisk perspektiv**

Under det teoretiske perspektivet vil jeg komme inn på teori som er sentral for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. For å få et helhetlig overblikk over hvor den formative vurderingen hører til, vil det med dette bli naturlig å starte med formativ vurdering i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Jeg vil så gå videre inn på Lev Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingszone, også sett i forhold til tilpasset opplæring og egenvurdering.

Videre vil det bli naturlig å komme inn på dialogens rolle i undervisvurderingen. Det vil da bli sentralt for meg å se på den russiske teoretikeren Mikhail Mikhailovich Bakhtin sin teori om dialogens viktige rolle, før fokuset går over på lærerens rolle i dialogen. Jeg vil så gå inn på lærerens rolle i undervisvurderingen og relasjonen

mellom læreren og eleven, da det er faktorer som har mye å si for læringen og undervisvurderingen. Da jeg tok for meg teori om mål og kriterier i tidligere forskning vil jeg ikke komme nærmere inn på det her, selv om det er en sentral bit av teorien som ligger til grunn for undervisvurderingen. Teorikapittelet vil deretter runde av med temaet vurdering, sett i forhold til skolekulturen. Dette fordi skolekulturen har såpass stor innvirkning på alt som skjer i skolen.

### **3.3. Formativ vurdering i et læringsperspektiv**

Vurdering i skolen blir ofte drøftet løsrevet fra læringssyn og undervisning, noe Olga Dysthe mener viser en manglende forståelse av den tette sammenhengen mellom dem (Dysthe 1996; 2001; 2008). Dysthe mener altså at det alltid vil ligge en læringsteori i bunn i lærernes undervisning og vurdering. Hva slags tanker en har om læring og det kunnskapssynet en har, er med dermed med på å bestemme hvilken vurderingspraksis som blir valgt (Dobson, Eggen & Smith, 2009 s. 13-14).

Læreren må tenke gjennom sitt læringssyn i sin måte å undervise på. Ser han på læring som overføring av kunnskap, uavhengig av relasjon mellom lærer og elev, nærmer han seg et behavioristisk læringssyn. En annen måte læreren kan oppfatte læringssyn på er innenfor et sosiokulturelt læringssyn, som bygger på at læring er en relasjonell og kontekstuell prosess. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er dermed elevenes læring avhengig av den konteksten de befinner seg i (Wertsch 1991; Dysthe 2001; Helle 2007). Hvilket læringssyn læreren underviser etter spiller også inn på lærerens måte å vurdere på. Dysthe hevder at tradisjonell klasseromsvurdering i norsk skole har vært mer eller mindre synonymt med prøver som har hatt vekt på å sjekke fakta (jf. innledningen). En behavioristisk perspektiv på testing som tester kunnskap splittet opp i små biter, som for eksempel handler om hvor mye en elev kan i matte. Da kunnskap i et kognitivt perspektiv blir oppfattet som evnen til å forstå, resonnerer og løse problem, kreves det her andre vurderingsformer som gir elevene mulighet til å demonstrere hva de mestrer. Eksempel på dette kan være prosjekt, omfattende skriftlige oppgaver, eller lignende. Fra et kognitivt og sosiokulturelt syn på kunnskap vil tester dermed bare kunne måle avgrensede deler av det som er viktig å lære i skolen, imens for eksempel omfattende skriveoppgaver vil vise elevenes evne til å forstå og resonnerer. Siden vurderingsformene gir sterke signaler til elevene om hva som er viktig, får de også en stor

tilbakevirkende kraft (Dysthe, 2001 s. 42). Derfor blir det viktig å velge de rette vurderingsformene i undervisningen, slik at elevenes får et best mulig læring ut av vurderingen.

### **3.3.1. Sosiokulturelt perspektiv på læring**

Et sosiokulturelt perspektiv på læring tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn som legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom individuelle prosesser. Det sosiokulturelle perspektivet på læring legger også en avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom *samhandling* og i en *kontekst*. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har røtter i tenkingen til Lev Vygotsky, som også vektla at samarbeid og interaksjon var helt avgjørende faktorer for læring (Dysthe 2001, s. 42). Vygotsky definerer et sosiokulturelt perspektiv på læring som: "A sociocultural approach to mind begins with the assumptions that action is mediated and that it cannot be separated from the milieu in which it is carried out" (Wertsch 1991, s. 18).

Vygotsky hevder med dette at høyere psykologiske prosesser i individet har rot i sosial samhandling og at menneskelig aktivitet blir formidlet, styrt og overført (mediert) gjennom bruk av kulturelle verktøy. Slik sett kan lærerkommentarer til utkast av tekster bli forstått som medierende verktøy (Igland 2001; 2009; Hoel 2001). Sosiokulturell læringsteori med henvisning til Vygotsky blir med dette et naturlig utgangspunkt for å begrepsfeste vurdering for læring teoretisk (Dysthe 1993; 2001; Dysthe, Hertzberg & Hoel 2010; Dobson 2010;). Tilbakemeldingene fra læreren blir dermed et viktig medierende redskap som eleven kan lære av. For at tilbakemeldingene fra læreren skal fungere optimalt er det viktig å inkludere elevene i arbeidet med underveisvurderingen (Sadler 1989; Black & Wiliam 1998). For at elevene skal være aktive i underveisvurderingen er det viktig å finne ut hva elevene kan og har mulighet til å klare, noe som gjør Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen sentral.

### **3.3.2. Den nærmeste utviklingssonen**

Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen handler om forskjellen mellom et barns: "actual developmental level as determined by independent problem solving" and the higher level of "potential development as determined through problem solving under

adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978, i: Wertsch 1991, p. 28). Vygotsky mener med dette at elevens aktuelle kunnskapsnivå handler om hva eleven kan klare på egenhånd, imens elevens nærmeste utviklingssone går ut på hva eleven kan klare med hjelp fra en voksen eller en sterkere annen. Om eleven skal nå sin nærmeste utviklingssone blir det dermed sentralt at læreren hjelper eleven til å nå sin nærmeste utviklingssone. Læreren fungerer med dette som et stillas, en ”scaffolder” for eleven, da elevene klarer mer med hjelp av læreren, noe jeg kommer nærmere inn på senere (Hoel 2001, s. 283).

### **3.3.3. Tilpassede mål og motivasjon**

Vygotsky la vekt på at det var like viktig å måle elevens nærmeste utviklingssone, som hans nåværende nivå for å vite hvor langt elevene kunne strekke seg. Vygotsky mente også at instruksjoner eller mål som ble gitt av læreren bør knyttes til elevens nærmeste utviklingssone, og ikke hans aktuelle kunnskapsnivå (Wertsch 1991, p. 28). Hein Hedegård Helle legger også vekt på at det må være en passelig balanse mellom trygghet og utfordring for at eleven skal oppnå læring, istedenfor å gi opp. En for stor grad av utfordring i læringsresultatet vil føre til angst og lite utvikling og for stor trygghet og støtte kan føre til at eleven kjeder seg og har liten utvikling (Helle 2007; Smith 2009; Utdanningsspeilet 2012). Dette gjør teorien om den nærmeste utviklingssonen sentral, da det handler om å gi eleven akkurat passe utfordringer. Kari Smith er også opptatt av den nærmeste utviklingssonen til eleven, og hevder at det vil skape motivasjonen for eleven i læringsarbeidet om nåværende og ønsket ståsted er innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Smith 2009, s. 31).

Det er læreren som har som oppgave å finne frem til elevenes nærmeste utviklingssone, og dermed legge til rette for mestring for alle elevene (Utdanningsspeilet 2012, s. 55-56). Læreren må derfor ta utgangspunkt i hver enkelt elev og legge opp til mål som elevene har tro på at de kan klare, slik at de ikke gir opp. Elevene blir da motivert utav en følelse av at dette er noe de kan klare (Helle 2007; Smith 2009). For å finne og få nyttig informasjon om elevens nærmeste utviklingssone, kan læreren bruke kriteriene eller målene for å finne ut hvor mye eleven kan, i forkant av et undervisningsforløp (Vygotsky 1978, i: Gustafson & Sevje 2011, s. 9).



Noe annet som er viktig for elevenes motivasjon er egenvurdering. Ved å vurdere seg selv vil elevene enklere forstå målet med læringen, noe vil gjøre dem mer motiverte til å jobbe videre med et arbeid (Black & Wiliam 1998; Engh, Dobson & Høyhilder 2007; Smith, 2007; 2009).

### **3.3.4. Elevmedvirkning og egenvurdering**

Sadler (1989), Black og Wiliam (1998) mener det viktig at elevene lærer å vurdere kvaliteten på eget arbeid underveis i prosessen, slik at elevene ikke blir avhengige av læreren. For å lære elevene opp må læreren i følge Vygotsky modellere hva som skal læres, for så å trekke seg ut når eleven har fått nok støtte og kunnskap til å klare seg selv (Wertsch 1991; Dysthe 1996).

For at elevene skal kunne vurdere seg selv og andre, er det også viktig at de vet hva de skal lære. Elevene må derfor vite hva målet er med arbeidet og hva de må gjøre for å komme til målet (Sadler 1989; Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007). Å ha kunnskap om formål og kriterier er helt nødvendig både for elevens egenvurdering og hans mulighet til å gi gode tilbakemeldinger (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2010). Om eleven får være med å bestemme læringsmålene for et arbeid, vil også kunnskapen om målene og kriteriene naturlig øke. En annen fordel med å la elevene være med på å bestemme læringsmålene er at språket blir kjent for elevene og de vet hva målene handler om. En gevinst ved dette er at elevene blir opplært til å kunne utvikle et kritisk perspektiv på hva som skal læres. Ikke minst vil elevene bli i bedre stand til å vurdere både sitt eget og andres arbeid (Engh, Dobson & Høyhilder 2007, s. 56-58).

### **3.3.5. Kameratvurdering**

Torlaug Løkensgard Hoel mener fordelene med å la elevene vurdere hverandre er at elevene lærer seg å bygge og skape mening sammen, samtidig som de støtter og lærer av hverandre. Gjennom et arbeid med tekster som de andre medelevene har skrevet, får elevene også tilgang til kunnskap, tanker, mønster for tekster og språk og skrivestrategier som de kan dra nytte av i sin egen skriving. Hoel mener også at det er fordel at elevene gir hverandre tilbakemelding, fordi de selv befinner seg samme

skrivearbeidet, noe som gjør at elevene befinner seg i det optimale læringstidspunktet (Hoel 2001, s. 285- 286).

Hoel (2001) knytter Jerome Bruner sitt stillas-begrep opp mot arbeidet med tilbakemeldinger. Da Bruner mener at retningslinjene for hvordan elevene skal håndtere faglige oppgaver og kommunikasjon inneholder slike stillas, fungerer tilbakemeldinger på et arbeid som stillas for elevenes utvikling og læring. Dette er fordi et stillas (scaffolding) kan bli karakterisert som hjelpemiddel til utvikling av kognitiv, sosial eller av praktisk art (Hoel 2001, s. 283). Bruner ga også teorien om den nærmeste utviklingssonen (jf. ovenfor) et pedagogisk innhold gjennom begrepet stillasbygging. Begrepet stillas har med dette blitt et vanlig uttrykk for støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen (Wood m. fl. 1976, i: Hoel 2001, s. 284).

#### Elevene fungerer som stillas for hverandre

Både Vygotsky og Bruner snakket om asymmetriske situasjoner, der utgangspunktet i teoriene deres var barn i samhandling med voksne. Hoel hevder med dette at stillasmetaforen og det innholdet som blir lagt i den har lett for å bli oppfattet som endimensjonalt og vertikalt, slik at den som er mer kompetent bygger stillas for den mindre kompetente. Hoel mener derimot at elevene også kan fungere som stillas for hverandre. Noe de kan gjøre fordi de representerer ulike typer kompetanse og kan gå inn i gjensidige, komplementære roller i en samarbeidssituasjon. Hoel mener også at det eksisterer gjensidighet når elever er kommet ulikt innenfor et område, dette fordi den som er kommet lengst fungerer som en hjelper. Dermed går den flinkere eleven inn i ny rolle, han går inn i lærerrollen (Hoel 2001, s. 283- 285). Når den eleven som er flinkere går inn i en lærerrolle innebærer det at denne eleven lærer gjennom språket, ved ordlegging, reorganisering av kunnskap og endret tolkningsposisjon. Dermed lærer både den sterke og svake eleven av hverandre, og de vil fungere som stillas for hverandre (Dysthe 1996; Hoel 2001). Gevinsten med å la elevene vurdere hverandre er altså mange. Det er likevel noen utfordringer læreren må ta hensyn til før elevene starter å vurdere hverandre

### Utfordringer med kameratvurdering

Hoel kaller gruppene hvor elevene gir hverandre tilbakemelding for responsgrupper, og hevder at: ”Den sikreste måten å få responsgrupper til å mislykkes, er å kaste elevene hodestups inn i grupper, krysse fingrene og håpe at alt går bra” (Hoel 1990, i: Dysthe 1996, s. 167). For å få til gode kameratvurderinger trenger elevene eksempel på hva som er gode og dårlige tekster, språkbruk. I tillegg til at de trenger øvelse på å gi respons før de gjør det i grupper. Det vil her være viktig at læreren går inn å modellerer ulike sider ved responsgivning (Dysthe 1996, s. 168-169). Det er flere grunner til at elever kan oppleve det som vanskelig å få tilbakemeldinger fra medelever. Det kan være fordi elevene faktisk skriver tekster med ulikt mål og at det kan virke personlig og avslørende å vise hva man har skrevet. Mange elever er nok også mer sårbare for kritikk fra medelever enn fra lærere (Dysthe 1996, s. 184). For at kameratvurderingen skal fungere blir dermed relasjonen mellom elevene sentral.

### **3.3.6. Relasjonens rolle i kameratvurderingen**

Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon, elevene må derfor lære hva som er aksepterte normer for kommunikasjon (Overland 2007; Pettersson & Posthom 2003, i: Jahnesen, Ertesvår & Westrheim 2011). En god vurderingspraksis innebærer at det er en positiv og støttende relasjon mellom læreren og den enkelte elev, og elever imellom. Elevene skal med dette kunne føle seg trygge på at både læreren og medelevene vil dem vel og at formålet med vurderingen er videre læring (Utdanningsspeilet 2012; Federici & Skaalvik 2013). For å oppnå en etablering av positive relasjoner mellom lærer og elev, og elever, er respekt og tillit viktig stikkord (Ogden 2004, s. 131). En person med liten selvtillit, som til stadighet har fått høre at han eller hun ikke duger, vil neppe bli en aktiv dialogpartner (Arneberg 2004, s. 15). Dysthe hevder også at elevene må oppleve et trygt og tillitsfullt forhold mellom elev og lærer og mellom elevene er en forutsetning for at skriveaktiviteter skal fungere. Skal elevene være villige til å dele det de skriver med hverandre, må de være trygge på at de ikke blir ledd av dersom de skriver noe dumt, og at de blir tatt på alvor av både elever og lærer (Dysthe 1996, s. 94). Tillit, trygghet og respekt mellom læreren og elevene, og elevene i mellom, er med dette avgjørende for at elevene tar initiativ og tør å åpne seg, som er sentralt i både egenvurderingen, kameratvurderingen og dialogen.

### **3.4. Underveisvurdering og dialogen**

Data fra Black og Wiliam sin studie viste at læringsutbyttet er større dersom læreren gir realistiske tilbakemeldinger og har en reflekterende dialog med eleven (Black & Wiliam 1998, s. 12- 14). Men hvorfor er dialogen med elevene sentral for deres læringsutbytte?

#### **3.4.1. Det dialogiske klasserommet**

Den russiske teoretikeren sine ideer om hvordan mening og forståelse blir skapt, har fått en grunnleggende betydning for undervisning. ”The expression of an utterance can never be fully understood or explained, if it's thematic content is all that is taken into account” (Bakhtin 1986, p. 92). Bakhtin mener med dette at det er umulig å forstå språk, individ og samfunn uten å forstå det dialogiske prinsippet. Forklaringen på dette er at hver gang vi ytrer oss i tale eller skrift, så går vi inn i en dialog med andre personer, og med tidligere og kommende ytringer (Bakhtin 1981 & 1998, i: Igland 2009, s. 28). ”Det er ikke individet, men ”vi” som skaper mening” (Dysthe, 2001). I et dialogisk perspektiv vil derfor tilbakemeldingen, aktive møter med tekster, aktiv deltagelse i dialog med lærere og andre elever derfor utgjøre et nødvendig grunnlag for forståelse og læring (Dysthe 1996; Igland & Dysthe 2001; Helleve 2009). Det er altså responsen eller tilbakemeldingen fra mottakeren som er det aktiverende prinsippet for læringen i det dialogiske perspektivet på læring. Språkets rolle har med dette en sentral betydning for elevenes læring, noe både Bakhtin og Vygotsky la vekt på (Wertsch 1991; Dysthe 2001).

Vygotsky hevdet at hovedfunksjonen til språket er å kommunisere, ha sosial kontakt og å kunne påvirke individer rundt seg (Vygotsky 1934, i: Wertsch 1991, p. 34). Aspekter som Bakhtin vektla, og som dialogen er avhengig av (jf. ovenfor). Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen og Bruner sitt stillas- begrep blir også en naturlig del av dialogen. Ut i fra det sosiokulturelle synet på læring er det viktig at stillasbyggingen er dialogisk og at den foregår som samarbeid. Skal læreren få til dette må læreren finne ut hva eleven kan gjøre gjennom dialogen. Først når læreren har funnet ut hvor eleven er, kan han eller hun bygge på de sterke sidene og forståelsen som eleven alt har (Dysthe 1993, s. 224). Da dialogen åpner for at læreren og eleven får kunnskap om hvor

eleven er og hvor han skal, blir også dialogen svært sentral i den formative vurderingen (Black 1998; Engh, Dobson & Høyhilder 2007; Smith 2009; Gustafson & Sevje 2011; Jahnesen, Ertesvår & Westrheim, 2011). Black og Wiliam (1998) mener likevel det er noen fallgruver med dialogen lærerne må være klar over.

### **3.4.2. utfordringer med dialogen**

Et av de vanligste problemene i dialogen er at lærerne ikke gir elevene nok tenketid. Noe som ofte ender med at lærerne svarer på sitt eget spørsmål etter tre-fire sekund. Det er også en fare med å ha dialog felles i klassen, da det ofte er de mest frempå som svarer. Om bare et mindretall av klassen deltar i dialogen vil det vanskelig for læreren å se hvilken forståelse alle elevene sitter inne med (Black & Wiliam 1998, p. 11).

Da lærerne er i en oppdragersituasjon har de definisjonsmakt. Væremåten til læreren kan med dette enten bygge opp, eller undergrave de unges selvtillit og selvfølelse (Arneberg 2004, s. 13-19). Samtalen kan enten domineres av monolog eller dialog. I en klassesamtale som domineres av monolog vil det være læreren som dominerer samtalen, der han i liten inviterer elevene inn i den. En slik samtaletype krever liten gjensidighet, noe som gjør at samtalen lett stanser når læreren slutter å snakke (Kristiansen, 2004 s. 37). Oppgaven til lærere blir da å få til en dialog som frigjør, myndiggjør, gir elevene troen på seg selv og hvor viktig deres bidrag er (Arneberg, 2004 s. 13-19 ). Læreren må også arbeide mot å få til en god dialog der alle deltagerne ser hverandre som likeverdige bidragsytere og viser respekt for hverandres synspunkter. Både læreren og elevene som deltar i dialogen må og ha vilje til å sette seg inn i andres perspektiv, i tillegg til å oppleve likeverd gjennom respekt (Arneberg 2004; Hannevig & Parker 2012). Selv om dialogen i klasserommet er viktig og sentral for elevenes læring, vil det ikke si at lærermonologen er forkastelig og at alle former for klasseromsamtale per definisjon er dialogiske (Iglund & Dysthe 2001, s. 109- 110). Med dette blir det viktig å ikke undergrave monologen i den retning at all kommunikasjon mellom læreren og eleven skal være i form av dialog, men heller tenke gjennom hvilke situasjoner hvor dialogen egner seg i undervisningen.

### **3.5. Skolen og lærerens rolle i innføringen av undervisvurdering**

#### **3.5.1 Skolekultur**

Skolekultur er abstrakte fenomener, som vi finner implisitt i de aktivitetene som foregår på en skole. Det er for eksempel administrative styringssystemer som ressursdisponering og timeplaner, samarbeid og relasjoner mellom lærerne, i samarbeid og relasjon med omgivelsene- og i undervisningen. Skolekulturen vil med dette inneholde de felles normer, holdninger, verdier og virkelighetsoppfatninger som de som arbeider i skolen deler, og som er bestemmende for skolens læringsmiljø og skolens vurderingskultur. Slik blir skolekulturen også en del av den enkelte lærers profesjonalitet, og legger premisser for det daglige arbeidet i skolen (Andreassen & Gamlem 2009, s. 123). Skolekulturen har altså stor innvirkning for hvordan lærerne jobber individuelt og samarbeider. Skolekulturen har også innvirkning på vurderingskulturen i skolen, som handler om skolens samlede evne og ønske om å vurdere og vurdering av hver enkelt elev (Engh, Dobson & Høyhilder 2007, s. 69). Skolekulturen og vurderingskulturen ved den enkelte skole har med dette mye å si for lærerens arbeid.

Stortingsmelding nr. 21 (2008-2009) viser til Peder Haug (2008) som har utarbeidet en kunnskapsoversikt. Haug kommer der frem til at det profesjonelle fellesskapet mellom lærere mange steder er blitt mer aktivt og tettere enn hva det var før. Hans kunnskapsoversikt viser også at timeplanene er blitt mer åpne og at samarbeidet mellom lærerne er blitt mer systematisk (Haug 2008, i: Meld.St. 21, 2008- 2009). Svein Lie er ikke enig i dette og tror at lærere i stor grad ønsker å jobbe med undervisvurdering, men at dette arbeidet må avveies mot ulike krav og forventninger som stilles til læreren. Lie mener med dette at læreren burde fått mer frihet og tilgjengelig tid, knyttet til selve undervisningen. Han mener rett og slett at lærerens tidsbruk i dag er nokså skjev i forhold til hva som gagnar elevene (Lie 2012, s. 287). Dette kan reise spørsmålet om læreren har nok tilgjengelig tid til planleggingen av undervisvurdering. Uavhengig av tilgjengelig tid, vil lærerne møte på utfordringer i innføringen av undervisvurdering.

#### **3.5.2. Læreren i innføringen av undervisvurdering**

Ut av omfattende forskning har vurdering og tilbakemelding underveis i læreprosessen etter hvert blitt en selvsagt og sentral side ved all skriveopplæring (Haugaløkken,

Evensen, Hertzberg & Otnes 2009, s. 9). Dette får igjen følger for lærerens kompetanse. Henning Fjørtoft mener at endringene har ført til at de som underviser i skriving har fått et behov for bredere kompetanse i både tekstskaping, vurdering og elevpsykologi (Fjørtoft 2010, s. 49). David Pedder og May James mener også dette, og hevder at innføringen av undervisvurdering krever sitt fra læreren: ”It involves transformation in classroom processes, and this entails change not only in what teachers and students do, but also in how they relate” (Pedder & James 2012, p. 37). Det skiftet i vekten på roller, relasjoner og perspektiver på lærere og elever er ikke trivielt og kompliserer arbeidet til lærere i et allerede komplekst klasserommiljø (ARG 2002, i: Pedder & James 2012, p. 38). Om lærere er forberedt og forpliktet til å engasjere seg i å problematisere sin egen praksis, for å lete etter hva de må eller bør forandre på og så gjøre noe med det. Da er det et bevis på at de er engasjerte i sin egen faglige utvikling (Pedder & James 2012, p. 42). Dette viser til at læreren må forandre på sin praksis, noe som gjør begrepet om profesjonell utvikling sentralt.

Anders Molander og Lars Inge Terum mener at profesjonell utvikling for lærere er kjennetegnet ved at de behersker noe på en god, riktig eller eksemplarisk måte, ved at begrepet henspiller på spesielle kvaliteter ved den profesjonelles måte å handle eller utføre oppgaver på (Molander & Terum, 2008, i: Helleve & Langørgen 2012 s. 5). Ingrid Helleve og Ketil Langørgen forstår begrepet profesjonell utvikling, som en kontinuerlig livslang prosess basert på kritisk analyse av egen praksis. Profesjonell utvikling skjer blant annet når personlige verdier blir utfordret, noe som i neste omgang fører til endring av praksis. Støtte så vel som kritisk tilbakemelding er del av en systematisk vedvarende læringsprosess som er nødvendig for å utvikle seg sosialt og profesjonelt. Profesjonell utvikling for lærere blir derfor en systematisk og vedvarende læringsprosess for den individuelle lærer så vel som for skolesamfunnet med tanke på å sette ord på den tause kunnskapen (Helleve & Langørgen 2012 s. 5). Dermed blir skolens vurderingskultur og lærernes profesjonelle utvikling viktig i innføringen av undervisvurdering i skolen.

Videre vil jeg komme nærmere inn på metoden og bakgrunnen for valget av metoden og informanter i min oppgave. Valg som var avgjørende for å belyse min problemstilling.

## **4. METODE**

For å vise hvorfor oppgaven min bygger på kvalitativ metode vil jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for valget av kvalitativ metode. Videre vil jeg komme inn på valget av semistrukturert intervju og grunnen til at jeg valgte både lærere og elever som informanter. Til slutt vil metodekapittelet ta for seg hvorfor lærerne ble intervjuet individuelt og elevene i grupper, forskningsetikk og validitet.

### **4.1. Bakgrunn for valg av kvalitativ metode**

I følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2012) bør temaets karakter på forskningsprosjektet ha forrang og diktere hvilken metode en skal bruke. For å kunne bestemme *hvordan* jeg vil innhente kunnskapen bør jeg derfor ta utgangspunkt i *hva* jeg ønsker å vite, dermed ble problemstillingen avgjørende. For å finne ut av min problemstilling som handler om hva lærere gjør og hvordan elever opplever tilbakemelding på muntlige og skriftlige arbeidet i norskfaget, måtte jeg spørre ”hva” og ”hvordan” spørsmål. For å få svar på denne type spørsmål ble det dermed naturlig for meg å anvende kvalitativ metode (Silverman 2011; Kvale & Brinkmann 2010).

En annen grunn til å velge kvalitativ metode, var at metoden gjorde det mulig for meg å få direkte tilgang til mine informanters egne stemmer (Hatch 2002, s. 9). Ved å få direkte tilgang til mine lærer- og elevinformanters stemmer, fikk jeg høre hva deres kunnskap og erfaringer om undervisvurdering og tilbakemelding var. Noe som førte til at jeg fikk svar på mine forskningsspørsmål. Et annet typisk trekk med kvalitativ metode er at informantenes egen selvforståelse og intensjon kommer frem, samtidig som metoden ville gi meg rom til å improvisere og ta personlige valg (Befring 2007; Silverman 2011). Mine informanter ville med dette delta og være med å påvirke intervjuet, slik at deres selvforståelse kom frem. Noe som også er sentralt for konstruktivismen og hermeneutikken.

### **4.2. Konstruktivisme og hermeneutikk**

Innenfor konstruktivismen blir kunnskap oppfattet som konstruksjon av forståelse og mening, skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed



ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er i stadig endring og fornyelse og blir konstruert i en prosess der både forsker og informanter deltar (Hatch 2002; Postholm 2010). For å få svar på min problemstilling gjennom intervju, der det sosiale møte mellom mennesker er så sentralt, plasserer jeg med dette forskningsprosjektet mitt innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Som John Amos Hatch sier, så er forskeren faktisk avhengig av å være i sosial samhandling med mennesker for å være med å skape mening. Med andre ord så skaper jeg mening sammen med mine informanter. Noe som igjen fører til at forholdet mellom forsker og informant blir mye tettere, og at det blir spesielt viktig å ha et godt samarbeid med den enkelte informant (Hatch 2002, p. 15). I intervjuene var det derfor viktig at jeg la vekt på å ha et godt samarbeid og en god dialog med alle informantene.

Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene, nettopp fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener som handlinger, tekster og muntlige ytringer (Gilje & Grimen 1993, s. 144). Når jeg skulle i gang med analysen av de muntlige ytringene fra mine informanter i intervjuene, var både fortolkningen og forståelsen av mine informanter utsagn derfor svært sentral. Antagelsen om at mennesker er rasjonelle aktører ble dermed viktig å ha med seg i fortolkningen og for å kunne forstå meningen i de enkelte intervjuene. (Gilje & Grimen 1993, s. 162-194). I analysen av funnene fra intervjuene måtte jeg med andre ord se på mine informanter som rasjonelle mennesker samtidig som jeg fortolket utsagnene deres.

### **4.3. Semistrukturert intervju**

Det konstruktivistiske paradigmet handler (som nevnt ovenfor) om at kunnskap blir skapt i en prosess der både forsker og informanter deltar. For at informanten skulle ha mulighet til å delta i intervjuet i størst mulig grad, valgte jeg et semistrukturert intervju. Fordelen med det semistrukturerte intervjuet er at det åpner for endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann 2010, s. 137-138). Jeg fikk dermed mulighet til å følge opp spesifikke svar og historier fra informantene som dukket opp underveis i intervjuet, i tillegg til at informantene kunne komme med tilleggsinformasjon der de ønsket. Hvor sentralt konstruktivismen og hermeneutikken som jeg beskrev ovenfor blir for min oppgave, kan en se i Kvale og Brinkmann sin beskrivelse av det semistrukturerte intervjuet: ”Det semistrukturerte intervjuet søker å

innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene.”

Som Kvale og Brinkmann sier, er forskeren nødt til å fortolke betydningen av de fenomenene som blir beskrevet av informantene i intervjuene. Når jeg skulle i gang med fortolkningen og analyseringen av de semistrukturerte intervjuene, ble det derfor viktig at jeg tenkte på mine informanter som rasjonelle mennesker gjennom hele analyseringen (jf. Gilje & Grimen ovenfor).

Det semistrukturerte intervjuet har en rekke temaer som skal dekkes, og for å dekke viktige tema i mitt intervju utarbeidet jeg en intervjuguide som tok utgangspunkt i mine forskningsspørsmål (se intervjuguide i vedlegg 1). Jeg valgte å høre på David Silverman, som råder alle intervjuere til å ta opp sine intervju, for så å transkribere intervjuet etterpå (Silverman 2011, s. 165). Lydopptakene ga meg muligheten til å høre intervjuene flere ganger og få med alt som blir sagt ordrett, i tillegg til at det ga meg mulighet til å være mer tilstede for informantene under selve intervjusituasjonen. Jeg tok også med notatblokk, slik at jeg kunne notere viktige stikkord. For å få mest mulig detaljer ut av intervjuene skrev jeg en intervjudagbok før og etter hvert intervju, i tillegg til at jeg transkriberte intervjuene så nært etter gjennomføring som mulig. Før jeg gjennomførte intervjuene utførte jeg pilotintervju for å sikre at spørsmålene i min intervjuguide var forståelige, dermed fikk jeg endre misforståelser i min intervjuguide før den ble tatt i bruk.

Jeg gjennomførte enkeltintervju med lærerinformantene, imens jeg gjennomføre fokusgruppeintervju med fire elevene som hver av lærerinformantene var eller hadde vært lærer til. Hva fokusgruppeintervju er og grunnen til at jeg ville ha et slikt gruppeintervju med elevene kommer jeg nærmere inn på her.

#### **4.4. Gruppeintervju**

Når en skal bestemme seg for gruppeintervju eller enkeltintervju, må en ta hensyn til hvilket tema en ønsker opplysninger om. Dersom man velger gruppeintervju bør ikke temaet være av altfor personlig karakter (Eide & Winger 2003, s. 69). En fordel med gruppeintervju er retrospektive intervju, hvor barn blir bedt om å tenke tilbake på

erfaringer fra barnehage eller skole. Gruppeintervju kan da være en god støtte for å gjenkalle minner og fortellinger (Eide & Winger 2003, s. 69). Da mitt tema i oppgaven ikke er av noe personlig karakter, mente jeg at et gruppeintervju ville gjøre det lettere for elevene å komme på sine erfaringer med undervisvurdering i skolen.

I forskning har gruppeintervju hittil vært relativt lite brukt, bortsett fra i markeds- og evalueringsforskning og i terapissammenheng (Eide & Winger 2003, s. 69). På 1930-tallet begynte samfunnsvitere å undersøke alternative måter å gjennomføre intervju, der forskeren skulle ta en mindre direkte og dominerende rolle og informanten fikk bedre mulighet til kommentere områdene de syntes var viktigst (Krueger & Casey 2009, p. 2-3). Fordelen med å velge gruppeintervju er at en gruppe har kapasitet til å bli mer enn summen av sine enkelt-parter (Krueger & Casey 2009, p. 19). Elevene kunne med dette hjelpe hverandre til å gjenkalle minner og erfaringer når det kom til undervisvurdering.

Fokusgrupper er oftest satt sammen av 5 til 10 mennesker, men størrelsen kan variere fra 4 til 12. Antallet informanter i gruppen må avgjøres på bakgrunn av at alle skal få mulighet til å dele innsikt, samtidig som den må være stor nok til å gi et mangfold av oppfatninger (Krueger & Casey 2009, p. 6). Om studiet skal få forståelse av menneskers opplevelser, vil forskeren ofte ønske mer dybdeinnsikt, noe som vanligvis blir best oppnådd i mindre grupper (Krueger & Casey 2009, p.70). Gjennom min problemstilling der målet mitt er å få dybdeinnsikt i opplevelsene til elevene, og se dem opp mot enkeltlærerens opplevelser og erfaringer ble det naturlig for meg å velge fokusgruppeintervju med elevene. Jeg valgte å ha fire elever per gruppe, da fordelene ved å ha en liten gruppe var at elevene ville føle at det var tryggere å ta opp ulike oppfatninger, samtidig som elevene fikk god mulighet til å komme på banen og dele sin innsikt.

#### **4.4.1. Gruppeintervju med elever**

En av fordelene med gruppeintervju er at informantene kan hjelpe hverandre med å se temaet fra flere sider: Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppa, og denne samhandlingen mellom deltakerne stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne er med dette med på å hjelpe hverandre med å tolke erfaringene sine, og sette dem i

perspektiv (Brandth 1996, s. 155, i: Eide & Winger 2003, s. 69). Fordelene med gruppeintervju er altså at elevene kan hjelpe hverandre til å komme på ting de ikke hadde husket alene. Det er også noen utfordringer med gruppeintervju som jeg må ta ekstra hensyn til. Barn kan nekte for sine utsagn på de andres, og får assosiasjoner til det andre har sagt og spinner videre på det. Når jeg intervjuer barna må jeg derfor være ekstra observant på om dette kan forekomme. Om en velger å intervju barn i en gruppe, er det også viktig å vurdere hvem som skal være i gruppe sammen. Det kan være en fordel å kjenne barna på forhånd, slik at man ikke setter sammen grupper der noen vil dominere samtalen, mens andre ikke kommer til orde (Eide & Winger 2003, s. 69). Siden jeg ikke kjente elevene på forhånd, syntes jeg derfor det var best at lærerne valgte ut elever til gruppeintervjuene.

Noe en må ta hensyn til når en intervjuer barn, er at foreldre og personalet på skolen eller i barnehagen kan føle at de har rett til å få vite hva barnet har fortalt under intervjuet (Parker, 1984, i: Eide & Winger 2003, s. 71). Dette vil ofte være i strid med intervjuerens avtale med barnet og deres rett til anonymitet. Elevene må kunne være sikker på at ingen får lov til å høre på kassettopptaket eller å se på videoen uten at barnet har gitt lov til det, derfor var jeg ekstra observant og opptatt av å opplyse elevene om deres rettigheter til anonymitet (Eide & Winger 2003, s. 71).

#### **4.4.2. Antall grupper**

Målet med fokusgrupper er å finne et omfang av folks meninger mellom flere grupper, for å så sammenligne og kontrastere data (Krueger & Casey 2009, p. 7). En god regel er å planlegge tre eller fire fokusgrupper innenfor temaet. Når disse gruppeintervjuene er gjennomført måtte jeg vurdere om jeg hadde nådd ønsket metning, der jeg hadde hørt en rekke ulike ideer og ikke fikk ny informasjon (Krueger & Casey 2009, p. 21). Jeg valgte derfor tre fokusgrupper med elever som jeg kunne sammenligne. For å være på den sikre siden hadde jeg fått tak i en ekstra lærerinformant med fire elever som kunne stille opp til intervju om jeg hadde hatt behov for det etter mine tre elev- og lærerintervju. Når jeg hadde intervjuet de tre lærerne og gruppene med elever, syntes jeg omfanget av erfaringer og opplevelser var såpass god at jeg ikke hadde behov for flere informanter.

## **4.5. Datainnsamling**

### **4.5.1. Utvalg av informanter**

Mine informanter er elever og norsklærere på mellomtrinnet (5.- 7. trinn). Dette med unntak av elevene i gruppe 1 (G1) som akkurat hadde begynt på 8. trinn, men som snakket om undervisvurdering fra de gikk på 5. – 7-trinn, og hadde lærer 1 (L1) som kontaktlærer. Grunnen til at jeg ville intervjuere lærere og elever på mellomtrinnet, er fordi jeg ønsket å se hvordan lærere og elever jobber med undervisvurdering uten karakterer. Når elevene går på mellomtrinnet har de også mer tekster og muntlige fremføringer som er aktuelle å anvende undervisvurdering på, enn hva de har fra 1.-4. trinn.

Da det er flere kvinner enn menn som jobber som lærere på 5- 7. trinn, var jeg ikke så opptatt av at jeg måtte ha både menn og kvinner som lærerinformanter. Derimot ønsket jeg både gutter og jenter blant mine elevinformanter. Et annet kriterium jeg hadde for mine informanter var at minst to av norsklærerne skulle ha minimum 6- års praksiserfaring, slik at jeg kunne undersøke om de hadde opplevd endringer i fokuset og arbeidet med undervisvurdering i skolen. Jeg ønsket også at skolene der informantene jobbet satset på undervisvurdering og helst var med på Utdanningsdirektoratets 4-årige satsing, Vurdering for læring der målsettingen med satsingen er å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis, gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring (jf. oppgavens kontekst). Da satsingen handler om undervisvurdering, ble det interessant å få tak i informanter som har, eller som hadde deltatt på VFL-satsingen. Etter mange forespørsler fikk jeg tak i informanter med de kriteriene jeg ønsket. Her kommer er en skjematisk oversikt over mine informanter.

## Figur med oversikt over informantene

### Lærerinformantene

Lærer- informa nt	Kjønn	Alder		Praksis som lærer	Hvor lenge har undervisvurdering vært satsingsområde i skolen	Hvor de kommer fra
		35- 40	40-45			
L1	kvinne		X	22 års erfaring	3 år	Rogaland
L2	kvinne	X		6 års erfaring	2 måneder	Hordaland
L3	Kvinne		X	26 års praksis	2 år	Rogaland

### Eleveinformantene

Eleveinformanter, grupper	Trinn	Kjønn		Hvor lenge har undervisvurdering vært satsingsområde i skolen	Hvor de kommer fra	Lærer
		Jenter	Gutter			
G1	8. trinn	4	-	3 år	Rogaland	L1
G2	5. trinn	2	2	3 måneder	Hordaland	L2
G3	5. trinn	3	1	2 år	Rogaland	L3

#### **4.5.2. Lærere og elever som informanter**

Grunnen til at jeg ønsket både lærere og elever som informanter, var fordi jeg ville se hvordan elevene faktisk opplevde vurderingen som blir gitt. Intervjuer med barn gir dem mulighet til å uttrykke egne opplevelser og oppfatninger, noe jeg trengte å få frem i min oppgave (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 157). Kunnskap fra barns posisjon og

forståelseshorisont anses også som stadig mer interessant og nødvendig for å bedre kvaliteten i barnehage og skole (Eide & Winger 2003, s. 11). Om man ikke vet hva barna mener eller hvordan de opplever skolen, vil det være vanskelig å se hva som fungerer og ikke i skolen. Men i likhet med Winger og Eide (2003) mener jeg også at det krever god kunnskap om barneintervju for å kunne utføre dem på en god måte. Som forsker er det blant annet viktig å møte barnas refleksjoner med åpenhet, genuin interesse og kunnskap, for å få frem erkjennelser og oppdagelser gjennom intervjuet (Eide & Winger 2003, s. 18). Intervjueren bør i tillegg ha kunnskap om barn, ha god kompetanse i metodens egenart og begrensninger, og være sensitiv ovenfor barnas grenser (Eide & Winger 2003, s. 14). Da jeg har hatt praksis gjennom min allmennlærerutdanning har jeg tilegnet meg kunnskap om barn og deres måte å uttrykke seg på, i tillegg til at jeg har erfaring med gjennomføring av intervju blant elever. Jeg syntes at min erfaring og kunnskap var viktig for både meg og elevene for kvaliteten på gjennomføringen av intervjuene.

Eide og Winger hevder også at en bør legge vekt på å avrunde intervjuene med en bekreftelse og anerkjennelse av barnets informasjon. Gjennom å markere for barna at de har gitt oss viktig informasjon, og ikke minst forsikre dem om at deres personvern er ivaretatt, kan vi bidra til en positiv intervjuopplevelse (Eide & Winger 2003, s. 44), noe jeg spesielt la vekt på i intervjuene med elevene. Etter intervjuene takket jeg elevene for at de stilte opp og ga dem en liten oppmerksomhet for å vise at jeg satt pris på deres oppmøte. Elevene var utelukkende positive til å være med på intervjuene og takket meg flere ganger for at de fikk være med på intervjuene.

#### **4.5.3. Kontakt av informanter**

Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguide og informert samtykke begynte jeg å kontakte skoler i Hordaland, som hadde deltatt på Utdanningsdirektoratets satsingsprosjekt VFL. Fordelen med å velge lærere og elever fra skoler som deltar på prosjektet, var at disse skolene allerede hadde engasjert seg ekstra i forhold til temaet. Jeg kunne dermed undersøke om satsingen hadde gjort lærerne ekstra observante ovenfor underveisvurdering, og videre se om satsingen ga resultat hos elevene.

For at min henvendelse til skolene skulle foregå på en mest mulig formell fremgangsmåte startet jeg med å ringe seksjonen for skole i Bergen kommune. Her ble jeg fortalt at prosjektet mitt ikke trengte godkjenning fra dem og at jeg kunne kontakte de aktuelle rektorene direkte. Fremgangsmåten min ble med dette at jeg henvendte meg direkte til rektor ved skolene, slik at han /hun kunne velge ut aktuelle informanter eller gi meg kontaktinformasjon til aktuelle elever/lærere.

Etter å ha kontaktet barneskolene i Hordaland som hadde vært med på satsingen VFL via mail, fulgte jeg opp mailen min med telefon. Prosessen med å få tak i informantene var tidkrevende og jeg fikk lav oppslutning, særlig i Bergensområdet. Noen begrunnelser som gikk igjen var mangel på tid og erfaring innenfor området. På grunn av lav oppslutning og for å få tak i informanter med ønskede kriterier måtte jeg derfor utvide forespørslene mine til flere distrikt. Jeg utvidet da min forespørsel til Rogaland, hvor jeg umiddelbart fikk en lærerinformant. Denne læreren (L1) skaffet meg og fire elevinformanter hun hadde vært kontaktlærer for fra 5. -7. trinn. Disse elevene gikk på ungdomsskolen, men sa ja til å stille opp på intervju etter skoletid.

Etter intervjuet i Rogaland stoppet responsen opp og jeg fant ut at jeg måtte utvide omfanget av forespørsler. Jeg sendte da mail til alle 70 barneskolene i Bergen kommune i tillegg til de skolene i Stavanger og omegn som hadde deltatt på VFL. Jeg fikk så positivt svar fra lærer 2 (L2) fra Hardanger, som var en av de første skolene jeg sendte mail til. Selv om skolen først hadde startet aktivt med satsingen VFL for to måneder siden, var læreren interessert og motivert innenfor temaet undervisvurdering. Jeg syntes også det var interessant og nyttig å ha informanter som hadde jobbet med prosjektet i ulik lengde. Min tredje og siste lærerinformant (L3) var fra Jæren. L2 og L3 skaffet meg fire elever fra 5. trinn til gruppeintervju fra hver sin klasse. I begge tilfeller hadde flertallet av elevene i klassene lyst til å være med på intervju, så L2 og L3 trakk mellom elevene. Ved at lærerne trakk ut elever, ble utvalget av elever tilfeldig, noe som styrker validiteten. Med dette hadde jeg fått tak i mine tre lærerinformanter, med hver deres elevgruppe på fire elever. Men hva er fordelene med å intervjuere elevene i grupper?



## **4.6. Analyse**

Det var viktig å tenke over hvordan intervjuene skulle analyseres før de ble utført (Kvale & Brinkmann 2010, s. 197). Da jeg tolket intervjuene underveis, ble en stor del av analysen fremskyndet til selve intervjusituasjonen (Hatch 2002, s. 163). Som Kvale og Brinkmann sier, vil analysen min med dette være basert på tryggere grunn (Kvale & Brinkmann 2010, s. 198).

For å finne mening i dataen benyttet jeg meg av induktiv analyse, der jeg tok utgangspunkt i det konkrete og beveget meg over til det generelle (Hatch 2002, s. 160). Jeg mener denne type analyse var best egnet for mitt prosjekt, da det naturlig dukket opp nye kategorier og viktige tema i de semistrukturerte intervjuene jeg gjennomførte. Når jeg analyserte intervjuene tok jeg da utgangspunkt i intervjuguiden og forskningsspørsmålene mine. For å gjøre analysen mest mulig oversiktlig delte jeg funnene inn under intervjuguidens tema, inn i lærer- og elevintervju.

Videre analyserte jeg dataene mine systematisk etter mening, slik at funnene mine kunne kommuniseres til andre (Hatch 2002, s. 148). For å skape oversikt over analysen markerte jeg da hvert tema i intervjuguiden med sin egen farge. Deretter farget jeg hvert svar i intervjuene og limte de inn under det temaet de hørte til. De nye temaene som dukket opp som tilleggsinformasjon fikk så sin egen farge. Etter å ha gjennomført dette steget i analysen satt jeg med store mengder funn som måtte konsentreres. For å konsentrere funnene ble det naturlig å benytte meg av meningsfortetting, slik at jeg kunne forkorte intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Den umiddelbare meningen kom med dette frem med få ord og jeg fikk et oversiktlig og konsentrert utvalg (Kvale & Brinkmann 2010, s. 212).

### **4.6.1. Prosjektets gjennomsiktighet**

For å gjøre prosjektet gjennomsiktig/ transparent må forskeren vurdere om funn, tolkninger og diskusjon er rimelig ut i fra innsamlingen. Jeg måtte derfor ha et kritisk syn på mine fortolkninger, og utrykke eksplisitt mitt perspektiv på emnet jeg studerer (Kvale & Brinkmann 2010, s. 254). Siden forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (jf. ovenfor) så kan aldri en studie reproduseres. Likevel er det

viktig å ta hensyn til reliabiliteten i oppgaven som handler om hvorvidt resultatene i en tenkt situasjon, kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. For å sikre best mulig reliabilitet gjennom mine intervju, var det først og fremst viktig at alle informantene forstod spørsmålene likt (Silverman 2011, s. 364). Min gjennomføring av pilotintervju og en intervjuguide som ble brukt i alle intervjuene, var med på å gjøre mitt prosjekt mer gjennomskiktig.

Prosjektets gjennomskiktighet og derunder informantenes forståelse av spørsmålene, ble spesielt viktig når jeg intervjuet elevene. For at elevene skulle forstå spørsmålene likt var det noen ganger nødvendig at jeg forklarte spørsmålene eller stilte dem på andre måter, slik at jeg var sikker på at alle elevene forstod spørsmålet. Dette ble naturlig, siden elevene var i ulike aldersgrupper og hadde ulike erfaringer med underveisvurdering. Lydopptak, en nøyaktig transkribering og analyse av opptakene var også viktig for prosjektets reliabilitet. Det ble derfor viktig for meg å bruke lang tid på transkribering og analyse av intervjuene, noe som var en tidkrevende del av oppgaven.

Validitet dreier seg om hvorvidt du undersøker det du sier at du skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2010, s. 250). Validiteten i prosjektet sjekkes ved å undersøke feilkilder. Gruppeintervjuene med elevene gjorde det vanskelig for meg å la elevene se deres egne svar, da en må se gruppeintervjuet i sin helhet for å forstå konteksten. Noe som var enklere med lærerinformantene. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene med lærerinformantene sendte jeg intervjuene til dem på mail. I mailen opplyste jeg lærerne om at de måtte si i fra om det var noe de var uenig i, noe som var kommet feil frem eller noe de ville tilføre. Validiteten i mine funn ble dermed bedre, i tillegg til at informantene fikk mulighet til å komme med innspill (Silverman 2011, s. 103). Offentliggjøringen av funnene vil med dette også bli mer nøyaktig og representativt for forskningsområdet (Kvale & Brinkmann 2010, s. 92). I mine funn kommer det frem at lærer- og elevinformantene har like oppfatninger og erfaringer i forhold til underveisvurderingen noe jeg vil komme nærmere inn på i drøftingskapittelet. Dette er også med på å sikre validiteten i funnene fra både lærer- og elevintervjuene.

#### **4.6.2. Etikk**

Det er en rekke etiske retningslinjer som må følges gjennom *hele forløpet* i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann 2010, s. 80). Etiske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å ”utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige” (Birch et al. 2002 i: Kvale & Brinkmann 2010, s. 80). For å ta vare på mine informanter vil jeg som forsker bruke sunn fornuft og følge det etiske grunnprinsippet, som innebærer at jeg anvender den makten jeg har over informantene mine til det beste for dem, ikke meg selv (Silverman, 2011; Befring, 2002). Ved å lage en etisk protokoll før jeg gjennomførte intervjuene, kunne jeg tenke gjennom verdispørsmål og etiske dilemma som kunne oppstå under intervjuet på forhånd (Kvale & Brinkmann 2011, s. 81). Lydopptak og notater som ble tatt under intervju, ble låst ned under arbeidet for så å bli slettet nå etter at forskningsprosjektet er avsluttet.

Et viktig ansvar som hvilte på meg, handlet om at jeg måtte beskytte identiteten til mine informanter. Jeg måtte også passe på at de deltok frivillig og sikre en gjensidig tillit mellom informantene og meg som forsker (Silverman 2011, s. 94). Informantene måtte også bli ivaretatt med hensyn til informasjon, forståelighet og i forhold til informert samtykke. Informert samtykke skulle gjøre informantene klar over retten til å kunne trekke seg og gi dem tilstrekkelig informasjon om formålet med studien på et forståelig språk (Silverman 2011, s. 98; Olsson & Sörensen 2003, s. 59). Informert samtykke til informantene ble sendt når jeg hadde fått tak i informantene og etter at prosjektplanen var godkjent ved UiB og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Se godkjenning fra NSD, vedlegg 2). Noe jeg måtte være spesielt observant når jeg skulle intervju barn.

#### **4.6.3. Etiske retningslinjer for intervju med barn**

De etiske retningslinjene vil stort sett være like for lærere og elever, det er likevel flere hensyn å ta når barn under 15 år skal delta i forskning. Informert samtykke måtte leveres og godkjennes av foreldrene til barna før jeg kunne intervju dem (Befring 2007; Forskningsetiske komiteer 2009). Når det er spørsmål om å inkludere et barn i

forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt, derfor må også barnet få være med på å godkjenne sin egen deltakelse (Forskningsetiske komiteer 2009). I praksis handler dette om å informere barna og deres foresatte om forskningsetiske retningslinjer, konsekvenser og rettigheter på en tydelig og alderstilpasset måte (Winger & Eide 2003; Forskningsetiske komiteer 2009). Jeg sendte det informerte samtykke til lærerne, som opplyste elevene om deres rettigheter. Elevene fikk så med seg det informerte samtykke hjem til foreldrene som fikk se og skrive under på det (se informert samtykket til lærerne og de foresatte, vedlegg 3). Befring mener det også er viktig at jeg får barna til å forstå hvilken betydning deres deltakelse har for forskningen, men samtidig om deres rettigheter. Dette fordi barn kan synes det er vanskelig å protestere, de innretter seg lettere etter forskers ønske og vil ikke alltid ha oversikt over konsekvenser av å gi informasjon (Befring 2007, s. 69).

#### **4.7. utfordringer og eventuelle feilkilder**

En må passe seg for å generalisere. En kan for eksempel ikke gå ut i fra at en informant kan være ”representant” for sitt nabolag, rase, kjønn eller kultur (Krueger & Casey 2009, p. 65). Når jeg har intervjuet en lærer i Rogaland kan jeg for eksempel ikke si noe om hvordan andre lærere på Rogaland jobber med vurdering. Noe annet en må være observant på, er at når en utfører gruppeintervju kan informantene spinne videre på det en annen svarer. Dette kan være positivt, men faren er at elevene ikke sier hva de selv mener og at de heller støtter noe en annen elev har sagt. Jeg måtte derfor være ekstra oppmerksom på dette under intervjuene med elevene.

Om jeg hadde intervjuet andre elever i klassen, hadde jeg nok fått litt ulike funn enn hva jeg sitter med nå. Da lærer trakk mellom alle elevene som vil være med, ble likevel utvalget tilfeldig og presentabelt. En annen ting en må være observant på når en gjennomfører intervju, er om elever eller lærere kan svarer ”etter boken”, i forhold til hvordan de ønsker seg at forholdene skulle vært. Men ved å gjennomføre lærer- og elevintervju fikk jeg motbevist at dette var tilfelle hos mine informanter. Dette fordi funnene fra lærer- og elevintervjuene samsvarte med hverandre, noe som gjorde funnene sikrere.

Valget på kvalitativ metode, semistrukturert intervju og induktiv analyse ble naturlig å velge for å kunne svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. Videre ble det sentralt for meg å ha med elever som informanter, da det faktisk er elevenes læring som er målet med undervisvurdering og tilbakemelding. For å finne ut hvordan elevenes opplevelser og erfaringer er i forhold til tilbakemeldinger, vil det dermed være naturlig å spørre elevene direkte. For at elevene skulle kunne hjelpe hverandre å gjenkalle minner i forhold til undervisvurdering og tilbakemeldinger, valgte jeg å gjennomføre gruppeintervju med elevene. Noe som fungerte veldig godt, da elevene dermed ble mer trygge, i tillegg til at de ga hverandre hjelp til å gjenkalle opplevelser. For å vise til resultatene fra funnene vil funnkapittelet nå vise en fremstilling av elev- og lærerintervjuene.

## **5. FUNN**

### **5.1. Oppbygging av funnene**

For å få en tematisk og oversiktlig inndeling av funnene mine har jeg tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene mine, som bygger på problemstillingen. Jeg har videre valgt å presentere funnene fra lærerinformantene under hvert av forskningsspørsmålene, der jeg starter med lærer 1 (L1) , lærer 2 (L2) og til slutt lærer 3 (L3). Forskningsspørsmål A som handler om hvordan lærerne og elevene opplever skolens vurderingspraksis, er i større grad rettet mot lærerne. Det er naturlig siden lærerne naturlig har mer innsikt i vurderingspraksisen på systemnivå og dens sentrale rolle for vurderingskulturen i skolen. Forskningsspørsmål B og C, som handler om tilbakemeldinger er i like stor grad rettet mot både lærerne og elevene. De tre forskningsspørsmålene (jf. innledning) lyder slik:

- A. Hvordan opplever lærerne skolens vurderingspraksis?
- B. Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?
- C: Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?

Når jeg har gått gjennom alle tre forskningsspørsmålene med funnene fra intervjuene med lærerne gjør jeg det samme med elevene, deretter avslutter jeg kapittelet med en oppsummering av mine funn. Sammenligning og typiske trekk ved lærer- og elevintervjuene vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet. For å få frem en oversikt over mine tre lærerinformanter har jeg laget en skjematisk oversikt over deres alder, praksis som lærer, undervisvurdering og bosted.

## Skjematisk oversikt over lærerinformantene

Lærer- informa nt	Kjønn	Alder		Praksis som lærer	Hvor lenge har undervisvurdering vært satsingsområde i skolen	Hvor de kommer fra
		35-40	40-45			
L1	kvinne		X	22 års erfaring	3 år	Rogaland
L2	kvinne	X		6 års erfaring	2 måneder	Hordaland
L3	Kvinne		X	26 års praksis	2 år	Rogaland

### **5.2. Skolen vurderingspraksis**

Under dette avsnittet vil jeg komme nærmere inn på forskningsspørsmål A, som handler om lærerne sine opplevelser i forhold til skolens vurderingspraksis.

L1 forteller at rektoren ved skolen har hatt stor interesse og faglig kunnskap om undervisvurdering i om lag 6 år, og at dette igjen har vist seg i skolens fokus på undervisvurdering. Fokuset på undervisvurdering ble likevel større når skolen for to år siden tok del i VFL- satsingen til Utdanningsdirektoratet. L1 og to andre fra skolen deltok da på kurs om undervisvurdering og videreformidlet budskapet til resten av kollegiet. På skolens ukentlige fellesmøter presenterer en lærer hver gang et tips som handler om vurdering, for eksempel et godt undervisningsopplegg, power-pointer, videosnutter om undervisvurdering eller annet. Lærerne deler også opplegg som er relatert til undervisvurdering på den digitale læringsplattformen It`s learning på hvert enkelt trinn. L1 mener det er viktig å samarbeide gjennom å dele: ”Lærerne trenger ikke å finne opp kruttet to ganger, istedenfor kan de legge litt arbeid i å gjøre eksemplene som finnes om til sitt eget”. L1 understreker at det er vanskelig å ha full oversikt over hva alle lærerne gjør, men hun opplever at alle lærerne bruker mer kriterier og mål etter at skolen begynte å fokusere på undervisvurdering, både i undervisningen og på ukeplaner.

Skolen hvor L2 jobber er i oppstartsfasen av VFL-satsingen som de begynte med bare to måneder før intervjuetidspunktet. L2 forteller at skolen i løpet av den tiden har viet både planleggingsdagene og fellesmøtene til tema om undervisvurdering. På fellesmøtene bytter lærerne på å lese seg opp på teori relatert til undervisvurdering, før de presenterer det for de andre lærerne, diskuterer og forklarer stoffet i fellesskap. De timene L2 har ekstra voksentetthet inne i klassen, påpeker hun at det er lettere å få tid til undervisvurdering. L2 mener også at de nye lærebøkene skolen nylig har fått hjelper henne med undervisvurdering, da egenvurdering, kriterier og mål inngår i bøkene. Selv om skolen til L2 har begynt å fokusere på mål, kriterier og vurderingsformer, mener L2 at de på skolen har mye igjen å lære videre i deltagelsen av VFL- satsingen. L2 forteller også at noen av lærerne synes det er tidkrevende og at de ikke ser behovet for undervisvurdering. Noe hun tror er fordi lærerne synes antallet satsinger ovenfor er så stort at lærerne føler de ikke rekker over alt. Likevel synes hun de fleste av skolens lærere er positive og motiverte i forhold til VFL- satsingen.

Teamlederne og alle de ansatte var på kurs om undervisvurdering for to år siden, da skolen til lærerinformant 3 (L3) ble med på VFL- satsingen. L3 synes vurderingen på skolen ble satt mer i skjema etter kursene, og hun begynte selv å tenke gjennom hvordan hun faktisk vurderte elevene. Lærerne samarbeider om undervisvurdering med de andre lærerne på trinnet og i team en gang i uken, et samarbeid som L3 synes er fruktbart.

Funnene viser at satsinger utenfra og skolesystemet legger føringer for lærernes tid til individuelt arbeid og samarbeid med undervisvurdering i skolen. Fellesmøter, trinnteam og andre team, er forum hvor lærerne utveksler erfaringer, teori og oppgaver, noe som alle lærerne anser som nyttig.

### **5.3. Lærernes erfaringer med vurdering for læring**

Her vil jeg ta for meg forskningsspørsmål B, som handler om hva hvilke erfaringer lærere har med vurdering for læring? Først vil lærerne legge frem deres erfaringer med undervisvurdering generelt, før de snakker om undervisvurdering i forhold til tekster.



L1 forteller at hun begynte med underveisvurdering for litt over to år siden, da skolen ble med på VFL- satsingen. For å komme i gang med satsingen forteller L1 at hun begynte med sporadiske opplegg og kriterier, for å venne både seg selv og elevene til underveisvurdering. I hennes klasse har elevene jobbet med å vurdere både seg selv og hverandre, i tillegg til at de har vært med på å lage kriteriene.

”Du må lage en vurderingskultur i klassen, hvor elevene vet hva som er ok og ikke”. L1 påpeker med dette at det var en tidkrevende prosess å innføre begreper som omhandlet underveisvurdering, både for henne og elevene. Likevel synes L1 at hun merket stor fremgang fra elevene hennes i G1 begynte med underveisvurdering på 5. trinn, og når de gikk ut av barneskolen for noen måneder siden. Ved å anvende underveisvurdering i skolen opplever L1 at resultatet av undervisningen blir bedre: ”Elevene lærer rett og slett mer når de får vurdering underveis i prosessen”. L1 mener også at det er lettere å vurdere seg selv som lærer og sine timer når hun anvender underveisvurdering aktivt. ”Om en føler timen gikk dårlig, kan en faktisk spørre elevene: Var det fordi kriteriene var uklare, eller var det fordi noen for eksempel tulla for mye?” (L1). En annen fordel ved å bruke underveisvurdering er at en kan lære elevene å bli bevisste og vurdere situasjoner, i tillegg til at elevene blir mer selvstendige. Hun mener elevene får en annen utvikling av sine ferdigheter: Både de sterke og svake elevene kan strekkes lenger, noe de så et resultat av i skrivekonkurransen.

Når det blir spurt hvor tidkrevende underveisvurdering er, har L1 et tydelig svar: ” Klart det tar mye tid, men du har ikke råd til å la være. Det er jo læring en skal oppnå på skolen, og elevene lærer mye av underveisvurdering”. L1 erfarte at det var vanskeligere å jobbe med underveisvurdering for både seg selv og elevene i starten. Begreper og arbeidsmåter måtte derfor drilles, i tillegg til at hun brukte mye tid på vurderingsskjema. L1 mener derfor det er bedre å ta seg god tid på å skrive en tekst, istedenfor å bare levere inn en tekst etter en uke uten underveisvurdering. I likhet med L1 mener L2 at underveisvurdering tar veldig mye tid og spesielt nå i startfasen når alt er nytt. Derfor har L2 begynt å jobbe aktivt med underveisvurdering, i form av mål omtrent 70% av timene. Dermed kan hun utarbeide gode mål i 70 % av timene, istedenfor å gjøre det halvveis i alle timene.

L2 har ikke så mye erfaring med undervisvurdering, men har vært med på å lage mål for fylkeskommunen noen år tilbake i tid. Med dette har L2 interesse for undervisvurdering og er en pådriver for satsingen på skolen. L2 forteller at hun har vært borti en del av teorien i undervisvurdering fra før, hun har bare ikke hatt satt ord på det. L2 synes likevel det er tidkrevende å anvende undervisvurdering i undervisningen nå i oppstarten.

L3 føler hun har utviklet seg mye som lærer når det kommer til undervisvurdering i skolen: ”Når jeg var nyutdannet lærer var jeg mer den rett læreren, som var ute og tegnet røde streker. Det skulle sikkert vært omvendt, men jeg er blitt mye mer åpen på at det finnes mange ulike vurderingsformer. L3 ser på undervisvurdering som en viktig faktor i forhold til elevenes skriveutvikling. Når en gir elevene ideer, hjelp og veiledning før produktet er ferdig, mener hun produktet vil få en høyere kvalitet enn om læreren bare ser på det endelige produktet, slik som var mer vanlig før. L3 tror ikke at lærere må forlate seg selv for å prøve nye ting, men at de må holde fast på sitt ståsted: ”Om du ikke brenner for det du skal gjøre er det lettere å mangle engasjement og da er det heller ikke så lett å få elevene med” (L3).

L3 mener i likhet med L1 og L2 at det er tidkrevende å utarbeide et vurderingsskjema og andre ting relatert til undervisvurdering. L3 påpeker også at læreren må legge ned mye arbeid i startfasen når han eller hun utarbeider mål og kriterier. Til tross for at undervisvurdering tar mye tid tror L3 det handler om lærerens prioriteringer. Om lærerne ser gevinsten ved å benytte undervisvurdering, tror hun derfor at de er villige til å kutte ut andre ting. L3 synes hun er heldig som har en klasse på 12 elever, slik at hun får mer tid til hver enkelt elev: ”Hadde jeg hatt 25-30 elever kunne jeg for eksempel ikke tatt frem en og en elev for å gå gjennom teksten, slik jeg gjør nå. Undervisvurderingen ville da vært en større utfordring med tanke på tiden”. Selv om L3 synes det er fruktbart å jobbe med andre lærere med undervisvurdering, liker hun best å jobbe med detaljplanleggingen selv. Etter 26 år i skolen føler hun at hun har funnet frem til arbeidsmåtene som fungerer på elevene og hun foretrekker heller å drive med egenrevisvurdering av seg selv etter timene.

## **5.4. Erfaringer med tilbakemeldinger**

Under dette avsnittet vil resultatene fra forskningsspørsmål C: Hva mener lærere kjennetegner god vurderingspraksis? bli presentert. Det vil da være naturlig å starte med et avsnitt om hvilke tilbakemeldinger lærerne oppfatter som effektive, altså hvilke tilbakemeldinger de opplever at elevene har et størst læringsutbytte av. Videre vil lærerne komme inn på tilbakemeldingens betydning av mål og kriterier, og i forhold til egenvurdering og kameratvurdering. Til slutt vil lærerne komme inn på hvordan de jobber med underveisvurdering i forhold til tekster i norskfaget.

### **5.4.1. Effektive tilbakemeldinger**

På spørsmål om hvilke tilbakemeldinger lærerne synes er mest effektive forteller L1: ”Jeg gir elevene skriftlig tilbakemelding ut i fra kriteriene, men vi lærerne på skolen ser at det er viktig å følge opp den skriftlige tilbakemeldingen med en muntlig tilbakemelding , gjennom en dialog med elevene”. I dialogen kan hun og elevene diskutere resultatet og sammenligne det med kriteriene. L1 har også erfart at elevene setter stor pris på å få alenetid eller gruppetid sammen med læreren. Det er intenst og direkte”. L2 har samme oppfattelse og forteller at: ”Skriftlige tilbakemeldinger blir tatt mindre i mot og lagt mindre vekt på enn muntlige tilbakemeldinger av elevene. Elevene forstår ofte tilbakemeldingene bedre når jeg snakker og viser, så jeg har ikke brukt mye tid på skriftlig vurdering”.

Muntlig vurdering er faktisk mest virkningsfullt og har mer verdi for elevene enn hva den skriftlige vurderingen har, lyder også svaret fra L3. ”Jeg leser ofte elevenes tekster høyt med innlevelse og god stemmebruk slik at elevene får følelsen av at deres tekst er god. Når elevene synes sine tekster er gode er det igjen med på å øke deres lyst til å skrive videre på teksten”. L3 liker å gi elevene muntlig vurdering både en til en og felles. ” Når elevene er små setter de mer pris på å at klassen hører vurderingen, spesielt om den er positiv. Om L3 skal gi skriftlig vurdering legger hun vekt på å skrive noe konkret. For eksempel at oppstarten din var kjempespennende, istedenfor å bare skrive at det var en fin tekst”. L3 mener det det i alle tilfeller viktig med dialog mellom lærer og elev i etterkant av et arbeid eller en fremføring. I dialogen kan læreren og eleven diskutere hva eleven kan gjøre bedre til neste gang og hvordan han kan gjøre det.

### **5.4.2. Mål og kriterier**

”Uten kriterier vet ikke elevene hva de skal gjøre, fordi de har så mye oppi hodene sine. Gjennom tydelige kriterier kan dermed læreren pensle elevene over på hva som blir forventet av dem” (L1).

L1 synes det fungerer veldig godt å jobbe med kriterier, spesielt i engelsk og norsk. Hun mener fordelene med kriterier i disse fagene er at hun kan peke på hva som kan forandres på i teksten og se om underveisvurderingen blir fulgt av elevene. L1 mener at en av pedagogens viktigste roller er å motivere elevene sine, og at det kan gjøres gjennom å jobbe aktivt sammen med mål og kriterier. L1 har derfor øvd elevene til å være med på å lage kriterieskjema, noe som har krevd mye tid og krefter. Elevene måtte bli undervist i det aktuelle temaet på forhånd, slik at de faktisk hadde mulighet til å komme med forslag til kriterier. Kriteriene ble alltid diskutert i plenum og L1 laget et skjema ut i fra kriteriene som hun og elevene diskuterte. Her kommer et utdrag over et slikt skjema.

Mål: Å kunne skrive et leserinnlegg.

For å nå målet bør disse kriteriene være med:

<b>Kriterier</b>	Egenvurdering	Kamerat/lærervurdering
Kunne skrive et innlegg som holder på leseren – passe lengde.		Du har valgt et emne som er alvorlig. Dette gjør at måten du ordlegger deg på får tilhørerne til å følge med. De blir litt grepet av innholdet. Et leserinnlegg trenger ikke å være så langt. Ditt er heller ikke så langt og holder derfor på leseren/tilhøreren.

L1: eksempel på vurderingsskjema med kriterier

L2 synes det er litt utfordrende å jobbe med mål både i timene og på ukeplanen. Hovedgrunnen er at hun synes det er tidkrevende å finne gode mål som fungerer, og tvinger derfor seg selv til å ha mål i minst 70 % av timene nå i startfasen (jf. ovenfor).

L2 har erfart at det er viktig å bruke mer tid i startfasen for å finne ut hva elevene faktisk skal lære før en lager kriterier. Noe annet L2 synes er utfordrende når det kommer til mål, er å vite når målene er nådd. ”Hva er for eksempel en fin, funksjonell håndskrift?” L2 har likevel erfart at elevene jobber systematisk for å nå målene de har på ukeplanen og at de liker å jobbe med mål. Når L2 synes at elevene har nådd et mål, mener hun det er viktig å gi dem mer utfordrende oppgaver, slik at de hele tiden kan ha noe å strekke seg etter. Som følge av VFL- satsingen har L2 begynt å henge opp oppskrifter i klasserommet. Oppskriftene inneholder punkter over hva som skal være med i en tekst, som skal være redskap til å hjelpe elevene videre. ”Jeg kan dermed stille høyere krav til hva elevene svarer, om de svarer utdypende så viser de forståelse og læring utover hovedpunktene som henger på veggen”. L2 ønsker å lære mer om kriterier gjennom VFL- satsingen, slik at hun kan lære litt mer om hvilke kriterier en kan ha for å nå målene.

L3 bruker ikke så mye kriterier når elevene skal skrive tekster. Bakgrunnen for dette er at L3 er redd for bruken av kriterier på tekster kan hemme elevenes kreativitet og skriveutfoldelse, ved at elevene bruker mer tid på å følge kriteriene enn selve skrivingen. Hun begrunner utsagnet ut fra seg selv: ”Om noen stenger for eller styrer min kreativitet når jeg skriver dikt, så blir jeg helt ute av meg. Jeg mister rett og slett lysten til å skrive”. Når elevene skriver historier skal de bruke fantasien til å finne på hva som skal skje videre. L3 mener dette er den frieste sjangeren som finnes og vil derfor heller komme inn å gi tilbakemelding underveis, istedenfor å gi mye kriterier i starten. Skal en sette kriterier mener L3 det må være begrunnet i at eleven skal styrkes, ikke for at han skal bli kneblet og styres i en spesiell retning. Når elevene for eksempel skal skrive eventyr og må ha med spesielle trekk eller når du har muntlige fremføringer, går hun derfor mer inn å styrer dem med kriterier.

En annen utfordring L3 nevner med mål og kriterier, er hvordan man kan lage tilpassede mål når alle i klassen har krav på tilpasset opplæring. For å løse dette har hun ofte lagt seg på et minimumskrav og heller utfordret elevene som kan klare det til å legge listen høyere. I tema jobber elevene med samfunnsfag og natur og miljø, og her får elevene kriteriene på vurderingsskjema i boken i oppstarten av prosjektene. L3 opplever at det er veldig skjerpene og har god effekt når elevene vet hva de skal passe på utover i arbeidet gjennom kriteriene.

Funnene viser at det for lærerne er sentralt å motivere elevene gjennom mål og kriterier, da spesielt ved å tilpasse målene slik at elevene har noe å strekke seg etter. L3 mener at lærere må være observant på å ikke bruke mål og kriterier for mye, da faren kan være at elevene blir for bundet, når de for eksempel skal skrive historier.

### **5.4.3. Egenvurdering**

L1 forteller at elevene hennes pleier å vurdere seg selv ut i fra kriteriene de får på forhånd av teksten eller muntlige fremføringer. Hun har erfart at noen elever er strenge med seg selv, imens andre er fornøyd uansett resultat. L1 går da i dialog med elevene og spør om de virkelig har klart målene. Elevene til L1 vurderer seg selv umiddelbart etter gloseprøvene, ved å rette seg selv ut i fra svarene som står på storskjerm. L1 mener fordelene med denne arbeidsmetoden er at elevene får svaret med en gang, og at elevene kan diskutere resultatet sammen med læreren. Kanskje ble resultatet dårlig, selv om eleven har lest 30 ganger. Da må L1 inn å støtte opp og finne ut bakgrunnen. Kan for eksempel være at elevene øver feil eller at de har feil lesestrategi, som de da kan forandre til neste gang.

Klassen til L2 har liten erfaring med å vurdere seg selv, men selv om egenvurdering er nytt for L2 er hun bestemt på å lære elevene opp til det. Når elevene til L3 skal vurdere seg selv bruker de en sjekkliste med kriterier, for krysse ut om de har forstått innholdet eller ikke. Når elevene har vurdert seg selv samler L3 inn bøkene og ser over deres vurderinger. L3 tror elevene lærer mye mer av denne typen selvkorrigerings enn av de røde strekene til læreren.

### **5.4.4. Kameratvurdering**

L1 har (jf. ovenfor) vendt elevene gradvis til underveisvurdering og syntes elevene lærte mye av det. For at elevene skulle kunne vurdere hverandre la L1 vekt på at de hadde kunnskap om det de skulle gjøre. For eksempel hadde elevene øvd seg på å vurdere hverandre felles i klassen, før de gjorde det i grupper. L1 observerte og erfarte at elevene fikk mer motivasjon til å jobbe videre med tekstene etter at de fikk kameratvurdering fra sine medelever. Når elevene skulle vurdere hverandre ga L1 de beskjed om å fokusere på innholdet og det positive, i tillegg til noen enkle kriterium

som stor bokstav og punktum på det språklige. L1 forteller at det var særlig de elevene som syntes de hadde jobbet mye med tekstene som gledet seg til å lese dem til andre og høre hva de andre syntes om tekstene.

Elevene til L2 har ikke vurdert hverandre ennå, men dette er også noe hun ønsker å lære dem opp til å gjøre. L3 anvender kameratvurdering og synes det fungerer godt. Ofte sitter elevene i par og leser teksten for hverandre, før de så gir hverandre tips til fortsettelsen. Som nevnt ovenfor leser hun eller elevene ofte tekstene i klassen og da gir både hun og elevene tilbakemeldinger på den enkelte teksten. Jeg var også inne i klassen og observerte en slik høytlesing, der elevene kom med mange konstruktive og oppmuntrende kommentarer til hverandre.

Ut i fra funnene opplever lærerne at elevene liker best å få muntlig tilbakemelding umiddelbart etter en oppgave, og helst gjennom dialog med læreren. Erfaringene fra alle lærerne er også at elevene liker å få mål og kriterier i undervisning og på planer. Lærerne ser fordeler ved å la elevene vurdere seg selv, da både de og læreren får innsikt i hva som gikk bra og dårlig og hva som kan gjøres bedre til neste gang.

#### **5.4.5. Underveisvurdering og tekster**

”Jeg synes det er fantastisk å jobbe med underveisvurdering spesielt i engelsk og norsk hvor muligheten til å jobbe videre med en tekstene er så god. I disse fagene kan jeg gå inn å peke på hva som kan/bør forandres, og jeg kan si at: Du ikke jobbet videre med den vurderingen du fikk. Om en elev ikke jobber med underveisvurderingen er det jo kanskje derfor det ikke gikk så bra” (L1).

Kommunen til L1 arrangerer en årlig skrivekonkurranse som alle elevene på mellomtrinnet kan delta i. L1 forteller at elevene i klassen hennes gjorde det veldig bra i denne konkurransen to år på rad, noe L1 faktisk setter i sammenheng med at de har fått underveisvurdering. Når elevene har jobbet med disse og andre tekster, har L1 startet hele skriveprosessen med modellering, der hun har vist eksempel på en god og en dårlig tekst. De plukker så ut deler i teksten der de ser på gode og dårlige trekk og diskuterer i klassen hva som gjør en tekst god. L1 forteller at elevene deretter jobber intenst med tekstene over en lengre periode.

L2 forteller at elevene hennes skriver en del tekster i norskfaget. For å få til en god vurdering av tekstene legger L2 vekt på å konkretisere ting, slik at de kan henge den nye kunnskapen på knagger. Før L2 går i gang med skriveprosessen går hun derfor gjennom en oppskrift over hvilke komponenter teksten skal inneholde og henger opp oppskriften i klasserommet. Elevene kan da ta utgangspunkt i den når de skriver teksten. Før elevene begynner å skrive lager de tankekart eller stikkord hver for seg som L2 kommer og kommenterer. Elevene leser deretter teksten høyt for hverandre i grupper og gir vurdering til hverandre. Avslutningsvis skriver elevene tekstene inn på data og tar en siste retting før de skriver den ut. L2 synes denne arbeidsmåten åpner for tilpasset opplæring. De svake elevene kan for eksempel få beskjed om å ha med innledning, midtdel og slutt, imens de sterkeste elevene kan få beskjed om å skrive en lenger midtdel. Når L2 skal gi vurdering synes hun det er best å gå rundt til hver enkelt. Da får hun mulighet til å spørre den enkelte eleven om hvordan han har gått frem og om han har fulgt oppskriften.

Når L3 jobber med lengre tekster i sin klasse tar hun utgangspunkt i fasene: Startfase, første skrivefase, lærerrespons, andre skrivefase, elevrespons, siste skrivefase, retting og finpuss. L3 leser ofte elevenes tekster høyt mellom første og andre skrivefase. L3 sitt mål med høytlesningen er å skape skrivelyst og stemning rundt skrivingen, og har derfor fokus på det positive i tilbakemeldingen. L3 synes det er viktig at elevene blir sett og hørt ved å komme i et positivt fokus gjennom ros i skriveprosessen, og at dette er med på å øke motivasjonen deres. For at elevene skal kunne delta i underveisvurderingen av en tekst har hun skriveverksted, der elevene en og en kommer frem til henne. Da har hun og eleven en dialog om hva som er bra med teksten og hvilken retning teksten skal ta. Om L3 ønsker svar på noe i teksten kan hun spørre: Det er et hus i skogen, men vi får jo ikke vite noen ting om huset. Var det rødt, var det stort? L3 synes det er bra å gi elevene slike tilbakemeldinger, slik at de kan lære gjennom dialogen og språket.

Alle lærerne er enige om at elevene har et godt utbytte av underveisvurdering, da det blir opplevd at elevene er mer motiverte og får et større læringsutbytte. Da underveisvurderingen er tidkrevende å implementere, og det tar mye tid å planlegge den må lærerne med dette prioritere å sette av tid til den.



## **5.5. Funn fra gruppeintervju med elever**

Under funnene fra elevintervjuene vil oppsettet bli likt som i lærerfunnene, ved at utgangspunktet ligger i forskningsspørsmålene. Unntaket er at elevene bare svarer på forskningsspørsmål B. *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?* og C. *Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?* Først kommer den skjematiske oversikten over elevinformantene.

### **Skjematisk oversikt over elevinformantene**

Elevinformanter, grupper	Trinn	Kjønn		Hvor lenge har undervisvurdering vært satsingsområde i skolen	Hvor de kommer fra	Lærer
		Jenter	Gutter			
G1	8. trinn	4	-	3 år	Rogaland	L1
G2	5. trinn	2	2	3 måneder	Hordaland	L2
G3	5. trinn	3	1	2 år	Rogaland	L3

### **5.5.1. Elevenes erfaringer med vurdering for læring**

Elevene i G1 om undervisvurdering:

Det er jo noen som har gått fra veldig små grupper, fordi de ikke tørr å stå foran klassen. Og så har de gått opp i hakk da, til større grupper. Og til slutt så stod de jo foran klassen og snakket høyt. Det var nok det da at de fikk vurdering underveis på hvordan de snakket, og ikke bare på det de hadde laget”.

Elevene i G1 er enige om at underveisvurderingen ble mye lettere når de hadde mer erfaring: ”I starten var jeg veldig sånn at jeg ikke ville at andre skulle høre teksten min, men så forstod jeg at det var for min egen skyld og for at jeg skulle bli bedre. Etter mye øving går det liksom automatisk, og da klarer du det det bra” (G1). Elevene nevner videre at: ”Det er jo ikke alltid du får til alle tilbakemeldingene, men du får jo som regel til litt. Så får du jo hjelp av læreren også”. Elevene i G1 merket fremgang på sine egne tekster når de fikk underveisvurdering: ”Etter hvert som vi jobbet så blir det jo stor forskjell på teksten. Så en har jo forbedret og jobbet mye med teksten fra det første til det siste utkastet.

Elevene i G2 forteller at de synes ukeplanen deres er mye bedre nå når de begynte på 5. trinn enn hva den var før: ”For nå står målene på leksene, og det er bra. Det gjorde de ikke før”. Elevene i G2 mener målene hjelper dem til å forstå hva de skal lære når de gjør leksene og de bruker derfor målene for å finne ut hvordan de skal gå frem.

Elevene i G3 får spørsmål om de vet hva vurdering er, da svarer de: ”Vurdering går ut på at vi skal se på noe for å vurdere det”. Når elevene i G3 skriver en tekst, forteller de at L3 ser på den underveis og at hun av og til kan lese litt. Når L3 leser teksten spør hun hva elevene synes var bra med den teksten som ble lest opp. ”Og så sier hun for eksempel at vi skulle hatt litt mer skildring eller noe slikt. Viss det er noe vi mangler så sier hun det heller, liksom. Så kan vi skrive det” (G3).

### **5.5.2. Ble dere vurdert underveis i andre fag?**

G1: ” Vi ble vurdert litt underveis i engelsk og samfunnsfag, men mest i norsk. Så det var oftest i L1 sine timer, og det er nok fordi det er hun som har gått på kurs og som kan mye om det”. Elevene i G2 har akkurat startet opp med underveisvurdering, noe de jobber mest med i norsk der de har G2. I de andre fagene får de utdelt mål og ukeplanen som de jobber med hver uke. I tillegg skriver L2 opp målene for alle timene G2 skal ha i løpet av dagen på tavla. G3 forteller at de får underveisvurdering i andre fag, og spesielt i Tema-timene, som er satt sammen av samfunnsfag, natur og miljø og historie. G3 forteller at de også får mål på tavlen i begynnelsen av timene samfunnsfag, norsk og matte.

### **5.5.3. Underveisvurdering på tekster**

”Vi hadde sånne skrivekonkurranser der vi jobbet veldig mye med teksten vår. Vi skreiv ferdig historien, og så jobbet vi i grupper og gjorde teksten bedre før vi sendte inn teksten” (G1). En av elevene i G1 kom på førsteplass i konkurransen, og G1 forteller at en annen elev i klassen kom på 2.plass året før. På spørsmål om G1 tror underveisvurderingen har hatt noe å si for tekstene deres i konkurransen, svarer de: ”Ja, det hjelper jo ganske mye med underveisvurdering på tekstene våre, du ser stor forskjell fra start til slutten”.

Når vi jobbet med tekster og slik så skreiv vi førsteutkastet. Vi hadde kriterier som mål, som vi liksom måtte ha med for at teksten skulle være bra. Og så gikk vi gjennom disse med vennene våre og fikk tilbakemeldinger på hva som måtte gjøres bedre. For eksempel: Du må ha flere avsnitt, jobbe mer med det og det. Etterpå så jobbet vi med disse punktene til teksten ble bedre. Når vi var ferdige med det så satte vi i grupper og fikk tilbakemeldinger fra andre i klassen om hva de syntes om teksten og hva som kunne bli bedre. Dette kalte vi for stjerner og ønsker, som handlet om at vi ga to stjerner på noe som var bra, og et ønske om noe som kunne gjøres bedre i teksten” (G1).

Elevene i G2 forteller hvordan skriveprosessen deres kan være: ”Først så skriver vi ned ideer, og så skriver vi det inn på arket og så skriver vi det inn på data igjen”. L2 retter av og til teksten når den er ferdig og andre ganger underveis. ”Da setter L2 en rød strek under det som er feil, og så retter vi det. Av og til skriver vi det på data, etter at vi har rettet det. Så det tar mye tid”. ”Læreren vår (L2) skriver og tegner ofte for å vise oss eksempel på tekster og oppgaver. Vi lærer mer av dette, fordi hun viser oss hvordan vi kan gjøre ting på andre måter liksom” (G2).

G3 mener det noen ganger kan være vanskelig å få tilbakemeldinger på tekster: ”Det er av og til slik at du tenker: Å nei. For da må du kanskje viske ut halve siden. Og om vi får litt mange tips, så vet vi ikke helt hva vi skal gjøre eller hva vi skal begynne med”. Likevel ser elevene også positive sider ved det å få underveisvurdering: ”Når vi nå får underveisvurdering, så prøver vi så godt vi kan å følge den. Da blir vi jo bare bedre og

bedre til å skrive tekster og så får vi det bare bedre og bedre til når vi blir større” (G3). Alle elevene i G3 er også enige om at det er lettere å jobbe videre med tekster når de får underveisvurdering og mener de da blir mye bedre til å skrive og finne på mer etter at de har fått tilbakemelding fra andre elever og læreren. De synes også at de lærer mye av skriveverkstedet og synes det er bra å få hjelp av læreren, en til en.

Alle elevene har jobbet med underveisvurdering og liker å jobbe med tekster og annet arbeid når de får mål, kriterier og tilbakemeldinger. Elevene ser også at det er fremgang etter underveisvurderingen på arbeidet deres.

## **5.6. Hva mener elevene kjennetegner god vurderingspraksis?**

Det var flere faktorer elevene mente spilte inn for at de opplevde at en vurderingspraksis som god. Elevene la frem flere kriterier for at de mener at en tilbakemelding er god, altså at de føler de lærer mest mulig av den. Elevene vil så legge frem hvilken betydning de mener mål og kriterier, egenvurdering og kameratvurdering har for vurderingspraksisen.

### **5.6.1 Hva er en god tilbakemelding?**

G1 synes det er best å få muntlig tilbakemelding, fordi de på denne måten kan oppklare ting direkte med læreren. De synes de har fått mest muntlig vurdering, men de forteller at L1 ofte skriver ned de viktigste punktene i en skriftlig versjon. ”Det er og mye lettere å skrive videre på teksten når en har tilbakemeldingene foran seg” (G1). På spørsmål om elevene likte best å få vurdering av lærer eller elev svarte de: ”Jeg tror jeg likte best å få tilbakemelding muntlig fra en lærer. Jeg vil ikke bare få tilbakemeldinger fra andre elever, fordi det er ikke alltid elevene vet hva de mener om teksten”. En av de andre elevene på G1 syntes det var best å få tilbakemelding fra andre elever, for å få høre flere meninger enn bare læreren sin.

”Du blir jo mer motivert om du får tilbakemeldinger som du selv føler du kan forandre på. Da får du liksom lyst til å skrive det og det blir enklere å jobbe videre med oppgaven”(G1). Elevene i G1 mener også at underveisvurdering og tilbakemeldinger kan hemme motivasjonen: ” Viss du føler du får tilbakemeldinger for ofte, så kan det bli litt strevsomt. Noen ganger da vi skrev tekster med flere utgaver ble jeg ganske lei av å

lese min egen historie etter å ha lest den mange ganger”. G1 føler likevel de har lært mye av å få underveisvurdering og vektlegger en viktig grunn: ”For da vet du bedre hva du skal gjøre og hva du skal tenke på underveis for å forbedre teksten din”.

G2 forteller at de får både muntlig og litt skriftlig vurdering på sine oppgaver og tekster. L2 tar ofte inn arbeidsboken, retter, deler den ut, og så går hun rundt og hjelper elevene. Hele G2 er enige om at: ”Det er kjekkest når læreren kommer rundt og snakker med en og en elev. Om hun står foran klassen og gir tilbakemeldinger kan det være litt flaut”. Elevene har ikke jobbet så mye med å få vurdering av andre elever på sine tekster, men de synes det er kjekt å få tilbakemelding fra L2. Grunnen til det er at de synes det er mye enklere å jobbe videre med oppgaver og tekster etter å ha fått tilbakemelding. De synes det beste er å kunne spørre og få svar muntlig av L2, slik at de kan fortsette med teksten umiddelbart etter tilbakemeldingen.

Elevene i G3 vil helst ha både muntlig og skriftlig tilbakemelding fra L3. De nevner videre at de foretrekker at L3 kan gi tilbakemelding imens de skriver, noe de mener L3 ofte gjør. ”Da kan hun jo se på tekstene og si at det var bra. Om L3 ser at vi mangler noe så er jo det veldig bra, for da kan vi jo bare skrive det med en gang”. Alle i G3 er enige om at de synes det er kjekt å høre hva de andre elevene synes om teksten deres: ”Fordi det er på en måte fine ting om teksten, og da er det kjekkere å skrive videre, fordi vi vet at vi gjør det bra”. Likevel synes de at det er best om de får tilbakemelding fra både lærer og elever: ”Begge kan si noe, slik at noen elever gir tilbakemelding og at læreren gjør det” (G3). Om å få tilbakemeldinger mener G3: ”Når de andre elevene sier at noe er bra, da vil jeg gjøre mer med teksten. For når de sier at noe er bra, så er det kjekkere å jobbe videre. Ja, fordi når vi får så gode tilbakemeldinger, så blir vi mer ivrige til å skrive mer og da får vi enda mer skryt” (G3).

Funnene viser at elevene synes det er motiverende å få positive tilbakemeldinger som de føler de kan gjøre noe med, fra sine medelever. De ønsker likevel at læreren skal supplere medelevenes tilbakemeldinger med sin tilbakemelding. Helst mellom læreren og eleven (en til en), samtidig eller umiddelbart etter at de har skrevet teksten.

### **5.6.2. Mål og kriterier**

” Når vi får en oppgave så vet vi ofte ikke hvordan vi skal starte. Om vi får kriterier vet vi hva vi skal ha med og da blir det også enklere å starte på oppgaven”. Elevene i G1 var ofte med på å bestemme mål og kriterier selv, noe de likte. ”Ja for da får du kanskje si noe om hva som du synes er viktig å få med”. G1 synes ikke det var vanskelig å forstå hva de skulle gjøre, nettopp på grunn av kriteriene. ”Etter vi hadde jobbet med mål og kriterier en stund, så visste vi jo hva som skulle være med i en tekst for at den skulle være bra. Da spurte ofte L1 hvilke kriterier elevene syntes skulle være med for at teksten skulle være bra. Alle kriteriene var forklart på ark og vi gikk ofte grundig gjennom de før vi startet å skrive. Siden vi var med å lage en del av kriteriene, så ble de liksom skrevet på en måte som alle forstod”. G1 forteller også at de hadde mål for uken i de fleste fagene og at målene var samlet på ukeplanen, noe de syntes var nyttig. ”Det var veldig greit med mål og kriterier i timene også, for da kunne du vite hva du skulle lære den timen. Etter timen spurte ofte L1 om vi kunne målene”(G1).

G2 begynte å jobbe med mål i tredje klasse og alle i G2 er enige om at timene med mål er kjekkest. ”For da vet vi hva vi gjør og hva vi ikke kan. Før visste vi ikke alltid hva oppgavene gikk ut på, men når vi får mål er det enklere å forstå hvordan vi skal løse oppgaven. Vi vet også hva som er viktigst å gjøre og kan derfor gå videre til neste oppgave når vi har kontroll” (G2). L2 gjennomfører også en ukeslutt, der G2 blir testet i målene for uken. Elevene i G2 er i likhet med G1 med på å lage mål for timer og oppgaver, noe de synes er kjekt. Elevene i G2 forteller videre at L2 skriver mål for hver time: ”Først skriver hun hva vi skal gjøre for hver time, og så skriver hun målene for den timen” (G2).

Når G3 skriver tekster får de ofte et kriterium som handler om at de må ha med skildring. ”Vi kan skildre hvordan huset skal se ut for eksempel”. De får ikke så mye mål når de skriver tekster. Når de får mål i norsk forteller de at målene: ”Går mest ut på å forstå at j-lyden for eksempel sies slik og slik”. G3 får også mål på ukeplanen og målsjekk. ”Målsjekk, det er en slik sjekk om det som vi har hatt i uka”. Det er gøy med mål, fordi du kan lære deg noe nytt om du øver på det. Liksom, vi kan sette oss selv et mål om at vi skal lære det. Om du øver godt nok da, så lærer du det” (G3).

### **5.6.3. Kameratvurdering**

G1 har vurdert hverandre en del og mener: ”Det er lettere å gjøre sin egen tekst bedre med hjelp av andre. Det er fordi det kan være lettere for andre å høre hva som er bra eller dårlig i andre sine tekster”. Elevene i G1 mener at du ikke alltid ser ting selv og at ting kanskje må forklares annerledes. ”Vi har jo hørt noen sine historier før de har fått tilbakemelding, og når historien er ferdig så er den mye bedre” (G1). Elevene i G1 vurderte også hverandre uten å tenke over det. Dette gjorde de for eksempel når de spurte eleven som satt ved siden hva han/hun mente om teksten. Elevene syntes det var enklere å komme med tilbakemeldinger når de satt i mindre grupper, dette fordi de var redde for at noen i klassen skulle mene noe annet enn dem.

Elevene i G1 har også opplevd noen utfordringer med kameratvurdering ”Det kunne skje at noen av elevene kunne bli rastløse når de satt å hørte på lange tekster, men det spørs jo hva en er innstilt på” (G1). En annen ting som kunne være dumt, var om de bare fikk negative tilbakemeldinger på teksten som de måtte jobbe videre med. ”Det kan være litt vanskelig viss du har strevd med teksten, og så får du beskjed om at det må du forbedre den. Så prøve du, men du får det ikke til, da kan du sitte fast liksom” (G1).

G2 har jobbet litt med å vurdere hverandre og forteller at de ofte leser tekstene sine for hverandre. De sitter da ofte to og to, og så gir de kommentarer til hverandre etterpå. Dette synes de er gøy. Elevene i G3 rettet også arbeidet til hverandre. ”Da rettet vi ofte teksten med den som satt ved siden av oss. Vi byttet tekster og så skulle vi se om den andre hadde satt rett på punktum, komma, spørsmålstegn og sånn. Vi lærte mye av det og litt om hvordan læreren har det. Det var kjekt” (G3). Klassen til G3 har også jobbet med å lese tekstene høyt for hverandre. ”Da skulle vi først lese og så skulle vi gi tilbakemeldinger til hverandre. Vi nevnte to ting som var bra og en ting som kunne bli gjort bedre. Elevene i G1 er enige om at det var vanskelig å si hva som kunne bli gjort bedre, i redsel for at eleven skulle bli lei seg. Det hendte også at de syntes det var vanskelig å finne noe som kunne bli bedre med teksten, og dermed komme på et ønske. G3 leser ofte tekster høyt og gir kommentarer til hverandre. ”Når jeg hører andre sine historier så tenker jeg av og til at den er akkurat perfekt og ønsker at jeg skulle hatt den teksten” (G3).

#### **5.6.4. Egenvurdering**

Elevene i G1 jobbet en del med vurderingsskjema der de vurderte seg selv. ”Du kunne først vurdere selv hva du syntes om arbeidet ditt, så kunne læreren komme å vurdere hva hun syntes”. Elevene i G1 forteller at de også vurderte arbeidet sitt mye i engelsk etter at de hadde hatt gloseprøver. ”Av og til var det veldig nyttig for du kunne oppleve at du trodde det skulle gå bra, men så gjorde det ikke det. Da kunne du tenke at, oi, jeg må nok øve mer til neste gang” (G1). Klassen hvor G2 går har akkurat startet med egenvurdering. De forteller at egenvurderingen de har gjennomført handlet om: ”Hva vi syntes var vanskelig og best. Det handler om å finne ut hva vi skal ha lært og om vi har klart målet”. Elevene syntes dette var en grei måte å jobbe på etter at de var ferdige med en oppgave eller et kapittel.

I Tema-timene får elevene i G3 alltid utdelt hver sine skjema med arbeidsoppgaver og mål i oppstarten av prosjektet. Når de er ferdige med prosjektet bruker de vurderingsskjemaet med mål og kriterier til å krysse ut det de synes de har klart. ”Læreren ser jo på det etterpå og om vi liksom har skrevet at vi har klart alt uten at vi synes det, så vet jo læreren hva vi egentlig kan og ser det når hun kommer forbi. Elevene har også vurdert seg selv etter at de har skrevet en tekst eller hatt en muntlig fremføring. Alle elevene i G3 synes det var kjekt å vurdere seg selv, og følte de lærte mye av det.

Funnene viser at elevene liker å få muntlig tilbakemelding gjennom dialog med læreren, samtidig som de holder på med en oppgave eller en tekst. Det er viktig at elevene får tilbakemeldinger som de føler de kan gjøre noe med og at tilbakemeldingene er mest mulig positive og ikke for hyppige. Det er også enighet om at elevene synes læreren uansett bør gi tilbakemelding, men at det er kjekt å høre medelevenes meninger.

#### **5.7. Oppsummering**

Lærerne opplever at spesielt implementeringen av undervisvurderingen og planleggingen av undervisningen er tidkrevende. Da lærerne erfarer at elevene får et godt læringsutbytte av undervisvurderingen, synes de likevel er viktig å sette av tid til undervisvurderingen. VFL-satsingen og spesielt skolekulturen er avgjørende for



lærernes mulighet til å samarbeide, noe alle lærerne synes det er satt av tid til. Lærerne har gjennom kurs og fellesmøter fått muligheten til å dele teori, erfaringer og oppgaver med hverandre, noe alle tre synes har vært lærerikt og motiverende. I tillegg har det fungert som en støtte for deres profesjonelle utvikling som lærere. Noe som også viser til dette er at lærerne selv må sette av tid til undervisvurdering i sin undervisning, noe som gjør at de hele tiden må vurdere sin praksis og være i en profesjonell utvikling.

Erfaringene L1 har gjort seg om undervisvurdering i norsk handler om at tilbakemeldingene spesielt egner seg her, da elevene har mulighet til å jobbe videre med tekstarbeid. Alle lærerinformante er opptatt av konkretisering, modellering og ros, for å øke motivasjonen til elevene. Lærerne opplever at elevene har behov for en muntlig tilbakemelding, som gjerne blir fulgt opp av en skriftlige tilbakemelding. Lærerne har også erfart at elevene forstår og liker bedre tilbakemeldingene gjennom en lærer- elev dialog, der læreren ved behov kan vise med eksempel.

L1 hevder at kriteriene kan presse elevene over på hva som blir forventet av dem, noe L2 og L3 er enige med. L3 synes og det er viktig at læreren ikke bruker mål og kriterier ukritisk, men at det er begrunnet i at eleven skal styrkes. L1 og L3 opplever at elevene setter pris på å vurdere seg selv og andre, når tilbakemeldingene er positive, elevene er opplært til det og de gjør det umiddelbart etter et arbeid. Det er her viktig at læreren følger opp elevene i deres egenvurdering, gjennom en dialog.

Alle elevene er enige om at de liker å få mål i undervisningen og på ukeplanen, og begrunner det med at målene hjelper dem til å forstå hva de skal gjøre og hvordan de skal gå frem. G1 satt pris på å være med å bestemme mål selv, fordi de da forstod hva målet betydde. Alle elevinformantene likte også å få tilbakemeldinger om det ikke var for mange og de ikke var for vanskelige. Elevene er også enige i at de foretrekker muntlige tilbakemeldinger av læreren, men at tilbakemeldingen gjerne kan følges opp med en skriftlig kommentar. Den muntlige vurderingen skal etter elevenes ønske helst foregå i en dialog mellom eleven og læreren. Elevene setter pris på å vurdere hverandre, men ønsker i tillegg at læreren supplerer vurderingen. Dette i tilfelle elevene ikke har så mange meninger om arbeidet de skal vurdere. Videre i oppgaven vil jeg drøfte hovedfunnene som nå er presentert.

## **6. DRØFTING**

### **6.1. Innledning**

Når jeg skal i gang med å drøfte mine funn i oppgaven, er det sentralt for meg å drøfte dem opp i mot tidligere forskning og teori på feltet. Dermed vil drøftingen bygge på og bli sett i et lys av tidligere forskning, teorikapittelet og funnkapittelet. Ikke minst vil det være viktig for meg at drøftingen hele tiden har et utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Problemstillingen min (jf. innledningen) vil med dette være den røde tråden gjennom hele oppgaven: *Hva gjør lærere og hvordan opplever elever på mellomtrinnet, tilbakemelding på muntlige og skriftlige arbeider i norskfaget?* Jeg vil videre gå inn på hvert av forskningsspørsmålene, som jeg derunder har avledet noen nye kategorier til, ut i fra mine hovedfunn.

### **6.2. Hovedresultater**

Etter transkriberingen satt jeg igjen med mange viktige funn angående tilbakemeldinger på muntlige og skriftlige arbeider i norskfaget. Funnene jeg ser som de mest sentrale, og som har gått igjen hos både lærerne og elevene er de jeg har valgt å fokusere på i drøftingen.

Kort oppsummert handler hovedfunnene mine om:

1. Hvor stor innvirkning skolekulturen har for vurderingskulturen til den enkelte læreren, hans mulighet til samarbeid og utvikling av profesjonalitet.
2. Hvor viktig mål og kriterier i undervisvurderingen er for tilbakemeldingen.
3. Læringseffekten av muntlige tilbakemeldinger ,og dialogen mellom elev og lærer.
4. Hvor sentralt elevmedvirkningen og derunder elevenes mulighet til egenvurdering og kameratvurdering, er for motivasjon og læringsutbyttet til elevene.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene når jeg drøfter hovedfunnene. Forskningsspørsmål A. *Hvordan opplever lærerne skolens vurderingspraksis?* Dette spørsmålet retter seg mot satsinger ovenfra og skolekulturen i den enkelte skolen, og hvor mye skolekulturen og satsinger har å si for lærernes vurderingskultur i skolen.

Faktorer som jeg vil gå nærmere inn på: Tid avsatt til undervisvurdering, samarbeid i skolen og lærernes profesjonalitet, med bakgrunn i disse faktorene.

Under forskningsspørsmål B. *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?* vil jeg drøfte hvilke faktorer lærerne og elevene syntes var viktige for at elevene skulle ha et læringsutbytte av tilbakemeldingen. Jeg vil derfor få svar på hva lærerne og elevene legger i en effektiv tilbakemelding. Til slutt vil jeg drøfte resultatene fra forskningsspørsmål C. *Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?* Her vil jeg drøfte hvor viktig mål og kriterier er i undervisvurderingen, hva læringseffekten av muntlige tilbakemeldinger og dialogen mellom elevene og læreren er. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvor sentral elevenes mulighet til egenvurdering og kameratvurdering er, i forhold til motivasjon og læringsutbyttet hos elevene.

### **6.3. Skolekultur og vurderingskultur**

For å finne ut forskningsspørsmål A som handler om hvordan lærerne og elevene opplever skolens vurderingspraksis, vil det være sentralt å komme inn på skolens vurderingskultur (Engh, Dobson & Høyhilder 2007, s. 69). L1 forteller at rektoren ved hennes skole har hatt stor interesse og faglig kunnskap om undervisvurdering i omlag seks år, og at dette fikk et positivt utslag i skolens fokus på undervisvurdering. Likevel var det når utdanningsdirektoratet sin VFL-satsing (Utdanningsdirektoratet 2011; 2012; a; d; 2013) startet for to år siden (i 2010) at undervisvurdering virkelig ble satt i system i skolen. Gjennom Utdanningsdirektoratets sin VFL-satsing fikk lærerne kurs og informasjon om undervisvurdering, og L2 og L3 erfarte også at vurderingskulturen i skolen ble lagt om da satsingen startet opp hos dem. Dette viser at både rektor og satsinger utenfor har mye å si for vurderingskulturen i skolen.

### **6.3.1. Disponering av tid**

Da skolekulturen handler om ressursdisponering, timeplaner og samarbeid mellom lærerne spiller den en stor rolle i forhold til lærernes mulighet til å jobbe med undervisvurdering. Slik blir skolekulturen, og vurderingskulturen en del av den enkelte lærers profesjonalitet, og legger premisser for det daglige arbeidet i skolen (Andreassen & Gamlem, 2009 s. 123). Skolene hvor alle lærerinformantene jobber har satt av fellestid for lærerne i form av fellesmøter, trinn- og teammøter. På møtene kunne lærerne ta opp tema angående undervisvurdering, dele erfaringer, oppgaver eller teori med hverandre. Noe lærerne syntes var fruktbart og lærerikt (L1; L2; L3). Som L1 sier: "Lærerne trenger ikke å finne opp kruttet to ganger, istedenfor kan de legge litt arbeid i å gjøre eksemplene som finnes om til sitt eget". Det blir med dette klart at skolekulturen og vurderingskulturen ved de enkelte skolene har mye å si for hva fellesmøtene blir brukt til, hva som blir tatt opp og lærerens mulighet til å samarbeide med hverandre. Ressursdisponeringen og timeplanene la med dette opp til at lærerne ved alle skolene fikk tid til å diskutere undervisvurdering med hverandre, noe som de anså som lærerikt. Dette funnet stemmer med Haug sine undersøkelser, der han kom frem til at det profesjonelle fellesskapet mellom lærere mange steder er blitt mer aktivt og tettere enn hva det var før, i tillegg til at samarbeidet mellom lærerne er blitt mer systematisk og timeplanene mer åpne (Haug, 2008, i: Meld.St. 21, 2008- 2009).

Lie er derimot ikke enig i dette og tror at lærere i stor grad ønsker å jobbe med undervisvurdering, men at dette arbeidet må avveies mot ulike krav og forventninger som stilles til læreren. Lie retter seg mer mot lærerens tid knyttet til undervisningen og mener at læreren burde få mer frihet og tilgjengelig tid til undervisningen, noe som også ville kommet elevene til gode (Lie, 2012, s. 287). Alle mine lærerinformanter hadde utbytte av å samarbeide om undervisvurdering, samtidig er alle tre enige om at det er unødvendig og for tidkrevende å planlegge sammen med andre lærere på detaljnivå. Dermed står naturlig nok hovedarbeidet med å implementere undervisvurderingen i undervisningen hos læreren. Da mine lærerinformantene ser gevinster med undervisvurdering må de gjøre prioriteringer. Lærerne forteller at de prioriterer bort andre ting, og at de legger vekt på kvalitet ovenfor kvantitet i sin undervisning. Eksempel på dette er at de velger å gjennomføre mål i færre timer og at de vektlegger kvalitet ovenfor kvantitet i elevtekstene (L1; L2; L3).

En annen faktor lærerne mener har mye å si for hvor tidkrevende undervisvurderingen er antallet elever i klassen. Dette er fordi det naturligvis vil ta mer tid å ha undervisvurdering med 30 kontra 15 elever. L2 og L3 har ikke så store klasser og føler med dette at muligheten til å ha undervisvurdering med hver enkelt elev er større. L3 tror for eksempel ikke det ville vært så enkelt å gjennomført skriveverksted med en og en elev om klassen hadde vært mye større.

Dette viser at det er tidkrevende for lærerne å innføre undervisvurdering og at lærerne selv har måtte gjøre om på sine prioriteringer og praksis for å få tid til undervisvurderingen. Det blir med dette klart at skolekulturen legger grunnlag for at lærerne kan samarbeide om undervisvurdering, men at innføringen av undervisvurderingen i selve undervisningen ligger på selve læreren. Dette kan reise spørsmålet om lærerne får nok tilgjengelig tid fra skolene til planleggingen av undervisvurdering i sin undervisning. Selv om undervisvurderingen tok tid, var lærerne positive til elevenes læringsutbytte ved bruk av undervisvurdering og brukte tid på den. Dette er også et funn som samsvarer med hovedfunnet i NTNU/SINTEF sin rapport (2012).

Hovedfunn i NTNU/SINTEF rapporten (2012) resulterte nettopp i at lærerne var positive til de nasjonale føringene om vurdering. Funn fra rapporten viste også at lærere som har deltatt i VFL- satsingen er noe mer enige i at forskriften om undervisvurdering har bidratt til at de har endret egen vurderingspraksis enn de lærerne som ikke har deltatt (NTNU/SINTEF 2012, s. 1). Selv om mine lærerinformanter ikke nevner noe om forskriften om undervisvurdering, kommer det i funnene klart frem at lærerne er positive til de nasjonale føringene om vurdering, i tillegg til at de føler satsingen og derunder innføringen av undervisvurdering har endret deres vurderingspraksis. Det ble også klart at lærerne syntes at det var vanskeligst og mest tidkrevende med satsingen i starten. Noen av lærerne ved skolen til L2 så ikke vitsen med satsingen, noe som kan tyde på at det er vanskeligere å se nytten av undervisvurdering, VFL- satsingen og forskriften om undervisvurdering, før en har innarbeidet gode rutiner for både seg selv og elevene. Både L1 og L3 mente at også undervisvurderingen fungerte mye bedre når rutinene satt inne. L1: ”Du må lage en vurderingskultur i klassen hvor elevene vet hva som er ok og ikke”. Noe L1 forklarer med at rutinene og erfaringen med undervisvurdering gjorde arbeidet med mål, egenvurdering og annet, mye lettere for

både henne og elevene. Alle lærerinformantene hevder at de måtte prioritere annerledes for å få tid til undervisvurdering (jf. ovenfor), noe som førte til at lærerne hele tiden måtte vurdere sin praksis.

### **6.3.2. Lærerens profesjonelle utvikling**

Når lærerne vurderer sin praksis og som resultat av dette endrer sin vurderingspraksis, vil det automatisk føre til endringer i deres arbeid. Det vil bli forandringer i både relasjoner og perspektiver, noe som gjør arbeidet til lærerne enda mer komplisert (ARG 2002, i: Pedder & James 2012, p. 38). Pedder og James mener lærere må forplikte seg til å engasjere seg i sin egen vurderingspraksis, for å lete etter hva de bør forandre på og så gjøre noe med det. Om lærerne gjør dette mener Pedder og James at det er bevis på at lærerne er engasjerte i sin faglige utvikling (Pedder & James 2012, p. 42). Da mine lærerinformanter blant annet valgte å prioritere tidsbruken i undervisningen helt annerledes fordi de mente at gevinsten med undervisvurdering var så stor, er det er bevis på at de er engasjerte i sin faglige utvikling.

Lærernes faglige og sosiale profesjonelle utvikling er en systematisk og vedvarende læringsprosess for den individuelle lærer, så vel som for skolesamfunnet. Noe som gjør at skolekulturen også blir en del av den enkeltes lærers profesjonalitet, og legger premisser for det daglige arbeidet i skolen. Skolekulturen blir med dette sentral for lærernes profesjonelle utvikling, samtidig som lærernes profesjonelle utvikling spiller inn på skolekulturen (Andreassen & Gamlem 2009; Helleve & Langørgen 2012). Da skolene til alle lærerinformantene har satt av tid til blant annet samarbeid om undervisvurdering for lærerne, er dette med på å endre lærernes profesjonelle utvikling. TALIS-rapporten slår fast at samarbeid mellom norske lærere er utbredt, noe som også er resultatet i mine funn. TALIS-rapporten slår videre fast at samarbeidet ofte dreier seg om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i mindre grad om faglig profesjonelt samarbeid. Forskerne peker på to konsekvenser av dette: For det første styrker ikke samarbeid om praktiske løsninger lærernes faglige og profesjonelle utvikling. For det andre bygger det i liten grad en felles undervisningskultur ved skolen (TALIS 2008, s. 13). Gjennom samarbeidet mine lærerinformanter og deres kolleger har hatt om undervisvurdering, kommer det frem at de har hatt fokus på lærernes profesjonelle og faglige utvikling. Dette fordi de blant annet har delt erfaringer, opplegg og teori med hverandre. Lærerne har derimot i liten grad samarbeidet om praktiske

løsninger i forhold til sine undervisningstimer (jf. ovenfor). Dette kan også tyde på at lærerne hadde hatt et større behov for å ha hatt tid til samarbeid i forhold til deres timer, noe som også TALIS- rapporten (2008) viser til i sine funn.

TALIS (2008) viser også mange positive og løfterike sider ved lærerprofesjonen, som blant annet viser at lærere tar et eget ansvar for å utvikle sine kvalifikasjoner. Noe også mine funn viser til, da lærerne hele tiden vurderer hvilken type undervisning elevene deres lærer av. L1 har også erfart at det er lettere å vurdere seg selv som lærer etter at hun begynte å anvende undervisvurdering aktivt. Dette var fordi: ”Om en føler timen gikk dårlig, så kan en spørre elevene om det var fordi kriteriene var uklare, eller fordi noen for eksempel tullet for mye? Ut av disse funnene blir det klart at implementeringen av undervisvurdering i skolen har ført til at mine lærerinformanters personlige verdier har blitt utfordret og at de har endret sin praksis, noe som har vært positivt for deres profesjonelle utvikling. I tillegg vil lærerinformantenes evne til å prioritere og endre sin praksis være med på å endre skole- og vurderingskulturen.

### **6.3.3. Elevene og lærernes erfaringer med vurdering for læring**

Alle lærerne opplevde at elevene lærte bedre når de begynte med vurdering for læring, noe som gjorde at de valgte å prioritere tid til det i sin undervisvurdering (jf. ovenfor). Lærerne opplevde at elevene satt pris på undervisvurdering og mente at produktet fikk høyere kvalitet, i tillegg til at elevene lærte mer når de fikk tilbakemelding før produktet var ferdig. Elevene så også at tilbakemeldingene gjorde produktene deres bedre, da de så at det var stor forskjell fra starten på en tekst og på resultatet etter undervisvurderingen.

Videre viser funnene fra elevintervjuene at de fikk mest undervisvurdering i de dagene der de hadde mine lærerinformanter, men de fikk også litt undervisvurdering i andre fag, og da spesielt mål. Dette viser og til at det er den enkelte læreren som er ansvarlig for å implementere undervisvurderingen i undervisningen (jf. ovenfor), og at læreren må være motivert for det. L3 hevder også dette: ”Om du ikke brenner for det du skal gjøre er det lettere å mangle engasjement, og da er det heller ikke så lett å få elevene med”. Elevfunnene peker med dette mot at det er de lærerne som er mest motiverte for

satsingen, er de som i størst grad bruker tid på å implementere undervisvurdering i sin undervisning.

Elevene opplevde også forandring etter hvert som de jobbet med undervisvurdering: ”I starten var jeg veldig sånn at jeg ikke ville at andre skulle høre teksten min, men så forstod jeg at det var for min egen skyld og for at jeg skulle bli bedre. Etter mye øving går det liksom automatisk, og da klarer du det det bra” (G1). Elevene opplevde i likhet med lærerne at undervisvurderingen ble lettere etter hvert som de jobbet med den, og når de forstod hva som faktisk var målet med den. Dette viser akkurat til hvor viktig det var for elevene å øve seg og ikke minst at de fikk hjelp av læreren: ”Det er jo ikke alltid du får til alle tilbakemeldingene, men du får jo som regel til litt. Så får du jo hjelp av læreren også” (G1). Dette viser at lærerne må øve og støtte elevene, før det etter mye øving går automatisk (jf. G1). Det blir med dette ekstra viktig at læreren går inn som stillas for elevene, til de når sin nærmeste utviklingszone (Wertsch 1991; Dysthe 1996; Hoel 2001). Dette viser en samstemthet mellom elevene og lærerne, da også lærerne sitter inne med en forståelse for at elevene trenger tid, støtte og øvelse for å kunne få et godt læringsutbytte av undervisvurderingen.

#### **6.4. Hva mener elevene kjennetegner god vurderingspraksis?**

##### **6.4.1. Gode tilbakemeldinger**

Kirsti Klette viser i sin studie av arbeids- og samtaleformer i klasserommet at lærernes vurdering og tilbakemeldinger er for upresise og gir liten veiledning for eleven i sitt videre arbeid med fagstoffet (Klette 2003, i: Andreassen & Gamlem 2009, s. 127). Men hva er så en god tilbakemelding? For å kunne svare på dette vil jeg trekke frem Sadler (1989), Hattie og Timperley (2007), Black og Wiliam (1998) og Utdanningsdirektoratet (2011, 2012 a; d; 2013) sine elementer for en effektiv tilbakemelding.

Sadler identifiserte i 1989 tre elementer som må være med for at tilbakemeldingen skal være effektiv: informasjon om hvor eleven er, hva som er ønsket mål og hva eleven må gjøre for å komme dit (Sadler 1989, 124-126). Hattie og Timperley referer direkte til Sadler og mener, i likhet med Black og Wiliam, at svarene på disse tre elementene for effektiv tilbakemelding skal være med på å *redusere gapet* mellom det som er forstått



og det som er målet (Sadler 1989; Black & Wiliam 1998, Hattie & Timperley 2007). Mål for opplæringen blir dermed sentralt for at tilbakemeldingen skal være effektiv. Med dette vil det blir naturlig å gjøre rede for hva elevene og lærerne mener om mål og kriterier.

#### **6.4.2. Mål og kriterier**

”Uten kriterier vet ikke elevene hva de skal gjøre, fordi de har så mye oppi hodene sine. Gjennom tydelige kriterier kan dermed læreren pensle elevene over på hva som blir forventet av dem” (L1). De andre lærerinformantene har også opplevd at mål og kriterier virker skjerpene på elevene, noe som stemmer helt overens med elevene i G1 sine erfaringer: ”Når vi får en oppgave så vet vi ofte ikke hvordan vi skal starte. Om vi får kriterier vet vi hva vi skal ha med og da blir det også enklere å starte på oppgaven” (G1). Elevene opplever også at målene hjelper dem til å forstå hva de skal lære, og de bruker målene for å finne ut hvordan de skal gå frem i et arbeid. Det er med dette tydelig at elevene føler et behov for å vite hva de skal gjøre og hvordan de skal komme dit. Elevene vet dermed hva som er forventet av de og hva de skal gjøre, noe de opplever som trygt. Dette gjør teorien til Sadler (1989), Hattie og Timperley (2007) og Black og William (1998) sine elementer for effektiv tilbakemelding aktuell: *hva* oppgaven går ut på, *hvor* elevene er og *hvordan* de skal komme seg dit. Det vil dermed være lite hensiktsfullt å vurdere elevene underveis, om de ikke har fått mål og/eller kriterier for hva de skal gjøre i et arbeid.

#### **6.4.3. Tilpassede mål**

Lærerne er også opptatt av å finne mål som er tilpasset til hver enkelt elev, og at elevene hele tiden har noe å strekke seg etter, noe som samsvarer med elevene G2 sin oppfatning av formålet med målene:

”Før visste vi ikke alltid hva oppgavene gikk ut på, men når vi får mål er det enklere å forstå hvordan vi skal løse oppgaven. Vi vet også hva som er viktigst å gjøre og kan derfor gå videre til neste oppgave når vi har kontroll” (G2).

Når elevene hevder at målene og kriteriene hjelper dem til å forstå oppgavene, hva som er viktigst i dem og hvordan de skal løse dem, blir igjen teorien om effektiv tilbakemelding aktuell (Sadler 1989; Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007). Elevene bruker også målene og kriteriene som støtte og trygghet for å komme lenger i sin læring. Hoel (2001) knytter Bruner sitt stillas-begrep til retningslinjer for hvordan elever skal håndtere oppgaver. Da retningslinjene vil bli karakterisert som hjelpemiddel til utvikling av kognitiv, sosial eller av praktisk art, vil dermed tilbakemeldingene fungere som stillas for elevene (Wood m. fl. 1976, i: Hoel 2001, s. 284). Ut i fra elev- og lærerinformantene brukes målene og kriteriene med det formål at elevene får en forståelse om hva de skal gjøre og hvordan de skal løse oppgaven for å komme til målet, når de er usikre på hva oppgaven handler om. Elevene vil dermed være avhengig av tilbakemeldingene for å komme til sin nærmeste utviklingszone (Wertsch, 1991, p. 28). Målene og kriteriene som er med på å hjelpe elevene hvor de skal, fungerer dermed som et stillas som hjelper elevene å komme til sin nærmeste utviklingszone. For at tilbakemeldingene og målene i dem skal kunne fungere som stillas, er det viktig at læreren klarer å skape en optimal dissonans i målene.

Når læreren klarer å skape en optimal dissonans mellom elevens ståsted og hans neste mål, vil elevene våge å ta utfordringen (Smith 2009, s. 32). Dette er noe elevene i G3 også synes er viktig. Blir det for mange tilbakemeldinger på en gang, synes elevene det er vanskeligere å fortsette med arbeidet. Det må derfor være en passelig balanse mellom trygghet og utfordring for at elevene skal oppnå læring, istedenfor å gi opp. Om nåværende og ønsket ståsted er innenfor elevens nærmeste utviklingszone, vil det med dette skape motivasjonen for eleven i læringsarbeidet (Wertsch 1991; Helle 2007; Smith 2009). Blir det for mange tilbakemeldinger kan eleven dermed oppleve at arbeidet overgår han eller hennes kapasitet, noe som vil bety at eleven opplever at arbeidsmengden vil gå utover hans eller hennes nærmeste utviklingszone og motivasjon. Det er ikke bare mengden tilbakemeldinger som må være innenfor elevenes nærmeste utviklingszone, det må også være tilbakemeldinger med mål som elevene har tro på at de kan klare og som de forstår (Helle 2007; Smith 2009). Noe elevene også gir uttrykk for:

”Du blir jo mer motivert om du får tilbakemeldinger som du selv føler du kan forandre på. Da får du liksom lyst til å skrive det og det blir enklere å jobbe videre med oppgaven” (G1).

I sammenligning med andre land viser OECD- rapporten at norske lærere henger etter når det kommer til å sette klare læringsmål og systematisk oppfølging av elevenes læringsarbeid (Klette 2003, Haugstveit m.fl. 2006, OECD 2009, Throndsen m.fl. 2009, Vibe m.fl. 2009 i: OECD 2011, s. 93). Det blir med dette viktig at elevene forstår målene. Lærerne må derfor ha mål og kriterier der elevene forstår språket. Det blir også klart at læreren må tilpasse både mengden og vanskelighetsgraden i sine tilbakemeldinger, slik at elevene har tro på at de har mulighet til å klare å følge dem opp. For å få dette til blir Vygotsky sin teori om elevens aktuelle kunnskapsnivå aktuelt (Wertsch 1991, p. 28). Lærerinformantene mener også undervisvurderingen legger til rette for tilpasset opplæring, da både de sterke og svake elevene kan strekkes lenger. For å kunne strekke elevene lenger, er det viktig at læreren vet hvor elevene er. Dermed kan han eller hun gi dem tilpassede mål og kriterier og bygge videre på de sterke sidene og forståelsen som elevene alt har. Dysthe hevder også at det er viktig at stillasbyggingen er dialogisk og foregår som samarbeid (Dysthe 1993, s. 224). Noe som gjør at læreren og eleven kan komme frem til elevens forståelse gjennom dialogen, noe jeg vil komme nærmere inn på. Først vil jeg drøfte utfordringene læreren må passe på ved bruk av mål og kriterier.

### Utfordringer med mål og kriterier

Både lærerne og elevene ser mange fordeler med bruk av mål og kriterier, likevel er det noen utfordringer lærerne må ta hensyn til ved bruk av mål og kriterier i undervisningen. L3 mener at en utfordring med mål og kriterier, er at de kan virke hemmende på elevenes kreativitet. Dette mener hun spesielt kan være gjeldende om elevene skal skrive tekster der de skal bruke fantasien. Om læreren skal sette mål og kriterier kan det i en slik oppgave virke hemmende. L3 mener L3 derfor at målene og kriteriene må være begrunnet i at eleven skal styrkes, og ikke for at han skal bli kneblet eller styres i en spesiell retning. Dette begrunner hun ut i fra seg selv da hun selv hadde mistet lysten til å skrive om noen hadde styrt hennes kreativitet når hun skrev. Dette viser at lærerne bør tenke gjennom hvorfor de bruker mål og kriterier i den enkelte læringsaktiviteten.

En annen utfordring lærerne nevner i forhold til mål og kriterier, er å lage tilpassede mål til alle elevene og å vite når elevene faktisk har nådd målet. Dette viser at lærerne opplever utfordringer knyttet til mål og kriterier, noe Bachmann også har kommet frem til. Bachmann har funnet ut at det er flere lærere som er blitt bevisst på forholdet mellom mål og vurdering, men som likevel anser det som et stort og tyngende ansvar å fylle det utvidede handlingsrommet godt nok (Bachmann, m.fl. 2006, i: Meld.St. 21, 2008-2009, s. 45). Lærerinformantene opplever særlig utfordringene når de implementerer undervisningsvurdering og skal tilpasse målene til hver enkelt elev. En løsning på dette mener lærerne er at de legger målene på et minimumskrav og heller utfordrer og støtter elevene som har mulighet til å legge listen høyere. Ikke bare må målene og kriteriene være tilpasset, de må heller ikke bli gitt for ofte eller på feil tid. For å få til gode, tilpassede mål, som kommer i rett tid, vil det kreve mye tid og arbeid av lærerne.

Det blir ut i fra funnene forståelig at lærerinformantene opplevde det å utarbeide mål og kriterier som tidkrevende, og det særlig i startfasen og i samarbeid med elevene. Som L3 slår fast, bør læreren tenke nøye gjennom om elevene faktisk lærer mer av mål og kriterier i de ulike læringsaktivitetene. Om målene og kriteriene kommer til rett tid, er godt gjennomtenkte og begrunnede, og gjerne utarbeidet sammen med elevene, er både lærer- og elevinformantene enige om at det vil øke læringsutbyttet til elevene. Målene og kriteriene vil også hjelpe elevene til å vite hvor de skal og hva de skal gjøre for å komme dit, noe som og er med på å tilpasse undervisningen.

For å få til å tilpasse undervisningen hevder Dysthe at det viktigste er å møte elevene der han eller hun er. I tillegg til at læreren og eleven gjennom dialogen kommer fram til noe som elevene ikke kunne sett er klart alene (Dysthe 1996, s. 152). Jeg vil med dette komme nærmere inn på dialogen.

#### **6.4.4. Muntlig tilbakemelding og dialog**

Lærerne er klare på at de skriftlige tilbakemeldingene blir tatt mindre i mot og lagt mindre vekt på av elevene, enn de muntlige tilbakemeldingene. Lærerne opplever rett og slett at elevene synes den muntlige tilbakemeldingen har mer verdi, noe som gjør at lærerne opplever at den muntlige tilbakemeldingen er mer effektiv. L2 forklarer dette med at: ”Elevene ofte forstår tilbakemeldingene bedre når jeg snakker og viser, så derfor har jeg ikke brukt mye tid på den skriftlige vurderingen”. Dette betyr ikke at den skriftlige tilbakemeldingen er uten nytte. Lærerinformantene opplever derimot at den skriftlige tilbakemeldingen gjerne kan følges opp med en umiddelbar muntlig tilbakemelding, gjennom dialog med eleven. Lærerne har også erfart at elevene setter stor pris på å få alenetid eller gruppetid sammen med læreren, da det er intenst og direkte.

Når elevene får spørsmålet om de foretrekker muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger er de enige om at de synes det er best å få muntlig tilbakemelding. Elevene mener fordelene med den muntlige dialogen er at de kan oppklare ting direkte med læreren, der og da. Elevene synes også at det var kjekkest når læreren kom rundt og snakket med en og en elev, dette fordi det kunne være flaut å få tilbakemelding foran resten av klassen. Lærerinformantene sitter inne med samme erfaring som elevene, og mener at elevene forstår dem bedre og setter mer pris på at de kommer rundt til hver enkelt elev og gir muntlig tilbakemelding (jf. ovenfor). Dysthe hevder at fordelene med å snakke med elevene, istedenfor å bare gi skriftlig tilbakemelding, blant annet er at en får ryddet misforståelser ut av veien. Noe som lærerne og elevene også opplever. En annen fordel med dialogen er at læreren lettere kan finne ut og oppklare hva som egentlig er problemområdet til hver enkelt elev (Dysthe 1996, s. 153). Lærer- og elevinformantene opplever også at fordelene med en dialog mens eleven jobber med et arbeid, er at læreren kan snakke og vise der og da. Dermed kan elevene føre inn forandringene med en gang. Elevene og lærerne sitter dermed inne med samme opplevelse av hvor sentral dialogens rolle er for læringsutbyttet til elevene.

Dette er erfaringer som er i tråd med Black og Wiliam (1998) som har kommet frem til at læringsutbyttet er større dersom læreren gir realistiske tilbakemeldinger og har en reflekterende dialog med elevene (Black & Wiliam 1998, s. 12- 14). Dysthe legger i

likhet med Black og Wiliam (1998) vekt på dialogen og tar utgangspunkt i Bakhtin som hevder at: "Det er ikke individet, men "vi" som skaper mening". Noe som igjen betyr at responsen eller tilbakemeldingen fra mottakeren er det aktiverende prinsippet (Dysthe, 1993). Tilbakemeldingen fra læreren skaper med dette hele grunnen for forståelse og den forbereder grunnene for en aktiv og engasjert forståelse (Dysthe 1993; Igland & Dysthe 2001; Helleve 2009). Ikke bare er dialogen viktig for at elevene skal lære gjennom den. Da det jamfør Bakhtin er læreren og eleven som sammen skaper en forståelse, vil også lærerne få større innsikt om eleven og hans nærmeste utviklingszone gjennom dialogen. Gustafson og Sevje (2011) mener og at den beste måten å sjekke om elevene faktisk har forstått oppgaver eller arbeid, nettopp er ved å ha en dialogisk samtale med elevene.

Elevinformantene foretrekker at de får den muntlige tilbakemeldingen imens de skriver, noe de også synes de får. Elevene hevder fordelene med at læreren går rundt mens de skriver tekster, er at de kan spørre læreren en til en når de holder på med teksten. Om elevene mangler noe i teksten kan de dermed skrive det med en gang og fortsette på teksten umiddelbart etter tilbakemeldingen. Dette viser at den umiddelbare dialogen mellom læreren og eleven er viktig for elevene i underveisvurderingen. Dysthe bruker begrepet skrivekonferanse, om dialogen mellom eleven og læreren som handler om teksten. Hun hevder at poenget med skrivekonferanser er at eleven og læreren i samarbeid skal finne ut hva som må gjøres videre. Læreren blir da å lytte og stille spørsmål som gir eleven tillit til sine egne tanker og motivere til videre arbeid (Dysthe 1996, s. 152). Samtalen i skrivekonferansen mellom læreren og eleven må med dette ha en dialogisk samtaleform, der elevenes tanker og meninger slipper til.

Når læreren er i dialog med elevene er det viktig at de husker på at de er oppdragere. Oppdragersituasjonen lærerne har, gjør at de har en definisjonsmakt. Definisjonsmakten til læreren kan enten brukes til å bygge opp eller undergrave de unges selvtilit og selvfølelse (Arneberg 2004, s. 13-19). Det vil derfor være viktig å få til en dialog som frigjør og gir elevene troen på seg selv, i motsetning til en samtale preget av en monolog, der læreren ikke inviterer inn elevene (Arneberg, 2004 ; Kristiansen 2004). Monologen skal ikke svartmales, da læreren i visse undervisningssammenhenger har et behov for å gi elevene informasjon uten å invitere de inn (Igland & Dysthe 2001, s. 109-110). Når læreren skal gi elevene muntlige tilbakemeldinger underveis i deres arbeid,

vil derimot dialogen vektlegges. Dette er fordi dialogen er med på å åpne for at læreren og eleven får kunnskap om hvor eleven er og hvor han skal (Engh, Dobson & Høyhilder 2007; Smith 2009). Kommer ikke elevene til vil det være vanskelig for lærerne å finne ut hvilken forståelse eleven sitter inne med, og dermed hva som er elevens nærmeste utviklingssone. Dermed vil også dialogen gi læreren god og viktig innsikt i forhold til elevens forståelse.

Det er også viktig å påpeke at både viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i læringssituasjonen er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finnes sted mellom lærer og eleven rundt det som er faglig (Smith 2009, s. 29). Å finne noe positivt er ofte nøkkelen til god kommunikasjon, men det også viktig med tanke på at eleven skal få et innblikk i hvilke sterke sider de har (Dysthe 1996, s. 152). For at eleven skal oppleve følelse av aksept i dialogen, blir relasjonen mellom eleven og læreren sentral. Dette er fordi en elev med lav selvtillit eller som ofte har fått høre at han eller hun ikke duger, neppe vil bli en aktiv dialogpartner (Arneberg 2004, s. 15). Det er derfor viktig å peke på elevens sterke sider (jf. Dysthe) og ha en støttende og positiv relasjon mellom læreren og eleven som bygges på respekt og tillit. Dette vil også føre til at elevene kan føle seg trygge på at læreren vil dem vel, og at formålet med dialogen er videre læring (Utdanningsspeilet 2012; Federici & Skaalvik 2013).

Selv om alle elevinformantene foretrekker muntlig tilbakemelding, synes de også at de lærer av den skriftlige vurderingen. Elevene liker at den skriftlig tilbakemelding supplerer den muntlige, og omvendt. Dermed kan de oppklare med læreren og få en skriftlig tilbakemelding som støtter den muntlige tilbakemeldingen, og omvendt. Den skriftlige vurderingen kan da brukes som støtte av elevene. Elevene i G1 begrunner dette med at: "Det er mye lettere å skrive videre på teksten når en har tilbakemeldingene foran seg". Da Bruner sitt stillas begrep kan bli karakterisert som et hjelpemiddel til utvikling av kognitiv, sosial eller av praktisk art (Hoel 2001, s. 284), vil de skriftlige og muntlige tilbakemeldingene kunne karakteriseres som stillas for elevene. Det kan også virke som elevene liker å ha skriftlige tilbakemeldinger til å støtte opp om de muntlige tilbakemeldingene, slik at de kan se på de underveis i oppgaven eller teksten. Elevene kan med dette bruke både den muntlige og skriftlige tilbakemeldingen, som støtte til å nå sin nærmeste utviklingssone (jf. Wertsch 1991, p. 28).

Elevene og lærerne har med dette en felles forståelse av at elevene lærer mer og synes den umiddelbare muntlige tilbakemeldingen, gjennom dialog med læreren og eleven har mer verdi enn den skriftlige tilbakemeldingen. Likevel er det viktig å se verdien i den skriftlige tilbakemeldingen, da elevene opplever at den kan fungere som en støtte, eller et stillas, for deres videre arbeid. For at elevene skal lære best mulig gjennom undervisvurderingen, er det ikke bare tilbakemeldingene som er sentrale. Elevenes elevmedvirkning har og mye å si for elevenes læring.

#### **6.4.5. Elevmedvirkning og egenvurdering**

For at elever skal ha interesse for læringsprosessen trenger de å bli gitt en aktiv rolle som involverte deltagere og beslutningstakere. En aktiv involvering av elevene i vurderingsaktivitetene, vil gi dem innsikt i organiseringen av undervisningen og lærestoffet, noe som igjen fører til at de får et eierforhold til læringsprosessen i seg selv (Smith 2007, s. 103). Utdanningsdirektoratet slår fast at elevmedvirkning ikke handler om at elevene skal bestemme alt selv, eller at læreren skal fraskrive seg ansvar for deres læring. Hensikten er derimot å motivere elever på alle trinn, og gjøre dem mer bevisst og engasjert i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet 2012b;c). At eleven er aktive i sin egen læring er et av elementene Sadler (1989), Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) og Dysthe (2001) vektlegger for at tilbakemeldingen skal være effektiv. En annen fordel med at elevene lærer å vurdere seg selv, er at de enklere forstår målet med læringen, noe som også gjør at de blir mer motiverte (Black & Wiliam 1998; Smith 2009).

For at læreren skal øve opp elevene til å klare å vurdere seg selv under produksjonsprosessen, må elevene vite hva målet er med arbeidet, og hva de må gjøre for å komme til målet (Sadler 1989; Hattie & Timperley 2007; Black & Wiliam 1998). Om elevene får være på å bestemme mål og kriterier vil språket bli mer kjent for eleven. Ved å la elevene være med på å formulere kriterier og målet med opplæringen, vil elevene også ha bedre utgangspunkt for å kunne vurdere seg selv (Gustafson & Sevje 2011; Engh, Dobson & Høihilder 2007). Dette vil igjen føre til at elevene vet hva målene handler om og de vil bli i bedre stand til å vurdere både sitt og andres arbeid. Elevinformantene syntes også at det var motiverende å få være med på å bestemme mål og kriterier:



”Ja for da får du kanskje si noe om hva som du synes er viktig å få med. Siden vi var med å lage en del av kriteriene, så ble de liksom skrevet på en måte som alle forstod også” (G1).

Da gevinstene ved å la elevene være med i vurderingsarbeidet er så stor, bør lærerne bruke tid på å få det til. Nordlandsforskning (2011) har også funnet resultater som viste at de fleste lærerne i studien var positive til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Samtidig fortalte rundt halvparten av lærerne i utvalget at kravene om elevmedvirkning var vanskelige å gjennomføre i praksis, og da spesielt å la elevene få være med på å utvikle kriterier (Nordlandsforskning 2011, s. 2). Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen (2012) avslørte også i sin studie at elevene ikke følte de var aktive i sin egen læring.

En annen grunn til at elevene bør være med å vurdere seg selv, er i følge Sadler (1989) og Black og Wiliam (1998) at elevene dermed ikke blir for avhengige av læreren. Det virker også som elevinformantene mine var selvstendige etter de hadde vurdert seg selv: ”Av og til var det veldig nyttig med egenvurdering, for du kunne oppleve at du trodde det skulle gå bra, men så gjorde det ikke det. Da kunne du tenke at, oi, jeg må nok øve mer til neste gang” (G1). Dette viser at elevene ble mer bevisst på sin egen læring og læringsstrategier når de vurderte seg selv. I tillegg vil elevene bli mer motiverte og opplært til å kunne utvikle et kritisk perspektiv på hva som skal læres (Engh, Dobson & Høyhilder 2007, s. 56-58). Noe elevene i G3 har erfart: ”Vi må jo være ærlige med oss selv. Har vi gjort det fint nok?”. Elevinformantene ble med dette flinkere til å vurdere seg selv, sine læringsstrategier og sitt læringsresultat.

L1 mente at en av pedagogens viktigste rolle er å motivere elevene sine, og at dette kunne gjøres gjennom å jobbe aktivt sammen med mål og kriterier. Derfor øvde hun elevene opp til å være med på å lage kriterieskjema, noe som krevde mye tid og krefter. Elevene måtte bli undervist i det aktuelle temaet på forhånd, slik at de faktisk hadde mulighet til å komme med forslag til kriterier (L1). Deretter var L1 med og støttet elevene, slik at de etter hvert skulle klare å vurdere seg selv. Dette førte til at elevene var avhengige av læreren som stillasbygger for at de skulle komme videre til sin nærmeste utviklingszone (Wertsch, 1991; Hoel 2001). Noe som i denne sammenhengen handlet om å lage vurderingsskjema.

Elevinformantene forteller at de syntes det var gøy å vurdere seg selv. Det virker også som elevene ble mer reflekterte over hva de skulle lære, hva de hadde lært og ikke minst hva de måtte gjøre annerledes for å lære mer neste gang. Selv om læreren lot elevene være med å vurdere seg selv, kommer det og frem at elevene har behov for at læreren kommer og ser på deres arbeid og vurdering. Dialogen mellom læreren og eleven, blir i denne samtalen også sentral, slik at elevene får hjelp til å komme seg videre med hjelp fra læreren (jf. tidligere). Ved å gjøre elevene klar over hva de skal lære gjennom kunnskap om mål og kriterier, blir ikke elevene bare i bedre stand til å vurdere seg selv. De blir også i bedre stand til å gi gode tilbakemeldinger til andre (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2010).

#### **6.4.6. Kameratvurdering**

”Det er lettere å gjøre sin egen tekst bedre med hjelp av andre. Det er fordi det kan være lettere for andre å høre hva som er bra eller dårlig i andre sine tekster” (G1).

Elevinformantene opplever med dette at tilbakemeldinger fra medelever kan være med på å hjelpe dem videre når de sitter fast, ved at medelevene påpeker ting som virker uklart for dem. Det blir med dette tydelige trekk til Vygotsky sin teori, som går ut på at en konstruerer læring gjennom samhandling (Wertsch, 1991; Dysthe 2001). Elevenes samarbeid med både lærer og elever blir med dette sentralt for at elevene skal lære. Noe som også viser igjen hos elevene. Da elevinformantene (jf. ovenfor) kom lenger med hjelp fra andre elevers tilbakemeldinger og ofte byttet tekster med hverandre, viser det at elevene ser på og bruker hverandre som stillas i sin læring (Hoel 2001). Elevene har også selv erfart at tilbakemeldingene de selv gir har ført til en positiv endring: ”Vi har jo hørt noen sine historier før de har fått tilbakemelding, og når historien er ferdig så er den mye bedre” (G1).

## Utfordringer med kameratvurdering

For å få til gode kameratvurderinger trenger elevene eksempel på hva som er gode og dårlige tekster, språkbruk. I tillegg til at de trenger øvelse på å gi respons før de gjør det i grupper. Det vil her være viktig at læreren går inn å modellerer ulike sider ved responsgivning (Dysthe 1996, s. 168-169). Hoel hevder at: ”Den sikreste måten å få responsgrupper til å mislykkes, er å kaste elevene hodestups inn i grupper, krysse fingrene og håpe at alt går bra” (Hoel 1990, i: Dysthe 1996, s. 167). Dysthe tror at en av grunnene til at det kan være vanskelig å få tilbakemeldinger av andre, er fordi det kan virke personlig og avslørende å vise hva man har skrevet. I tillegg til at mange elever nok også er mer sårbare for kritikk fra medelever enn fra lærere (Dysthe 1996, s. 184). For at kameratvurderingen skal fungere blir dermed relasjonen mellom elevene sentral. Skal elevene være villige til å dele det de skriver med hverandre, må de være trygge på at de ikke blir ledd av dersom de skriver noe dumt, og at de blir tatt på alvor av både elever og lærer (Dysthe 1996, s. 94). For å forebygge dette er det viktig at det er gode positive relasjoner i klassen, der elevene respekterer og har tillit til hverandre (Arneberg 2004; Ogden 2004; Hannevig & Parker 2012). Elevene skal med dette kunne føle seg trygge på at både læreren og medelevene vil dem vel og at formålet med vurderingen er videre læring (Utdanningspeilet 2012; Federici & Skaalvik 2013).

Lærerinformantene påpeker at noe av det arbeidet som var mest tidkrevende med underveisvurderingen, var akkurat det å lage en vurderingskultur i klassen hvor elevene forstod hva som var ok og ikke, både faglig og sosialt. Noe som ble spesielt viktig når elevene skulle gi hverandre tilbakemeldinger. Når lærerinformantene skulle øve elevene på å gi hverandre tilbakemeldinger, øvde de på dette felles i klassen før elevene gikk over i mindre grupper. Elevene opplever at de får en overvekt av positive tilbakemeldinger fra medelever, noe de synes er veldig kjekt. Det blir også klart at elevene har mye respekt ovenfor hverandre, da de nesten er redd for å komme med forslag til forbedringer, da de er redd for å såre andre elever. Likevel syntes elevene at det var enklere å komme med tilbakemeldinger når de satt i mindre grupper, dette fordi de var redde for at noen i klassen skulle mene noe annet enn dem.

Både lærerne og elevene erfarer at det er mange fordeler med at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, da det både er motiverende, gir økt læring og evne til samarbeid. Elevene får også mulighet til å hjelpe hverandre til å nå lenger. Likevel foretrekker eleven å få tilbakemelding fra både lærer og elever.

På spørsmål om elevene i G1 likte best å få vurdering av lærer eller elev svarte de: ”Jeg tror jeg likte best å få tilbakemelding muntlig fra en lærer. Jeg vil ikke bare få tilbakemeldinger fra andre elever, fordi det er ikke alltid elevene vet hva de mener om teksten”. Dette viser klart at elevmedvirkningen ikke handler om at læreren skal fraskrive seg ansvar for elevenes læring, som utdanningsdirektoratet slår fast når elevmedvirkning blir omtalt (Utdanningsdirektoratet 2012b;c). Tvert i mot innebærer det mer arbeid av lærerne å innarbeide gode rutiner for egen- og kameratvurdering. Alle elevene synes det er kjekt å få tilbakemeldinger fra elevene, slik at de får høre flere meninger. Kameratvurderingen kan dermed fungere alene i noen tilfeller, men den kan ikke på noen måte erstatte lærervurderingen. En løsning kan da være at både læreren og elevene gir tilbakemelding på det samme produktet. Og at elevene får nedskrevet de mest sentrale tilbakemeldingene fra både læreren og elevene, som de kan ha som støtte når de skal skrive videre. Med dette blir både den muntlige og skriftlige tilbakemeldingen tatt vare på, samt at elevene både får kamerat- og lærervurdering.

Etter drøftingen av hovedfunnene, blir det klart at læreren og elevene opplever at underveisvurdering i skolen gir mange gevinster. Det handler om å prioritere og bruke tid på å innføre underveisvurderingen, slik at læringseffekten blir best mulig. Jeg vil avslutningsvis oppsummere hovedfunnene i oppgaven.

## **7. Oppsummering**

I lys av tidligere forskning og teori har jeg drøftet de mest sentrale hovedfunnene i oppgaven. Hovedfunnene tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine Problemstilling: *Hva gjør lærere og hvordan opplever elever på mellomtrinnet, tilbakemelding på muntlige og skriftlige arbeider i norskfaget?*

Jeg vil derfor starte med å gjøre rede for hovedfunnene fra forskningsspørsmål A. *Hvordan opplever lærerne skolens vurderingspraksis?* Dette forskningsspørsmålet angår systemnivået i skolen, og utav mine funn blir det klart at skolekulturen har mye å si for vurderingskulturen til den enkelte lærer. Avsatt tid til samarbeid fra skolen er spesielt viktig, da lærerne lærte mye av å utveksle erfaringer, opplegg og teori med hverandre. Utvekslingen av erfaringer og teori lærerne i mellom var også med på å gjøre lærerne mer faglig profesjonelle. Lærerne lærte mye ut av samarbeidet, men fortalte at de naturlig nok planla timene sine individuelt. Det blir med dette lærerne som står med hovedansvaret for å innføre underveisvurderingen i undervisningen. Noe som åpner for spørsmålet: Får lærerne nok avsatt tid fra skolen til planlegging av underveisvurderingen i sine undervisningstimer?

Videre vil jeg komme nærmere inn på forskningsspørsmål B. *Hvilke erfaringer har lærere og elever med vurdering for læring?* Det ble klart at Utdanningsdirektoratets satsing Vurdering for læring førte til store forandringer, både når det kom til vurderingskulturen og lærernes profesjonelle utvikling. Dette fordi både elevene og lærerne erfarte at fokuset og den avsatte tiden til underveisvurderingen ble større når skolen ble med på satsingen. Lærerne erfarte også at elevenes læringsutbytte av underveisvurderingen var god, noe som gjorde at de endret sin undervisningspraksis deretter. Lærerne valgte derfor å prioritere underveisvurdering i sin undervisning, noe som viser at lærerne var villige til å endre sin praksis ut i fra hva elevene lærte best av. Elevene opplevde også at læringsutbytte deres ble større når de fikk underveisvurdering og tilbakemeldinger på sine arbeid. Noe som støtter tidligere internasjonal og nasjonal forskning, som legger vekt på elevens læringsutbytte med underveisvurdering og effektive tilbakemeldinger.

Da blir det naturlig å se på forskningsspørsmål C. *Hva mener lærere og elever kjennetegner god vurderingspraksis?* Elevene og lærerne var samstemte om at målene og kriteriene fungerte som støtte for elevene. Dette fordi de syntes målene og kriteriene hjalp elevene til å forstå hva de skulle gjøre i en oppgave og hva og hvordan de måtte gå frem for å få til oppgaven. Både læreren og elevene erfarte også at elevene opplevde målene og kriteriene som stillas. Dette fordi målene og kriteriene fungerte som støtte og trygghet for elevene, da de blant annet sa noe om hva, hvor og hvordan elevene skulle løse et arbeid. Det blir i denne sammenheng viktig at målene og kriteriene er tilpasset elevene, slik at de er innenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Noe som også undertittelen på oppgaven indikerer: ”Du blir jo mer motivert om du får tilbakemeldinger som du selv føler at du kan forandre på”. Ikke bare må målene være tilpasset, de må være gjennomtenkte. Lærerne hevder at mål og kriterier bare bør bli brukt om de er begrunnet i at elevene lærer av dem. Om elevene får mål og kriterier når de for eksempel skal skrive en historie, vil dette kunne hemme deres kreativitet og skrivelyst. Dermed må lærerne tenke over hvordan, når, hvorfor de bruker mål og kriterier, med bakgrunn i elevenes læringsutbytte.

Elevene og lærerne opplevde også at elevene foretrakk og syntes den muntlige tilbakemeldingen hadde mer verdi enn den skriftlige. Elevene ønsket å kunne spørre læreren der og da, slik at de kunne forandre på oppgaven samtidig som de jobbet med den. Det var viktig at læreren slapp elevene til i tilbakemeldingen, slik at samtalen ble dialogisk. Fordelen med å ha en dialogisk samtale var at læreren, sammen med eleven kunne komme frem til elevens forståelse og dermed han eller hennes nærmeste utviklingszone, noe som igjen gjorde det mulig for læreren å gå inn som støttende stillas (scaffolder) i elevens videre læring.

Lærerne erfarte at elevmedvirkning var en tidkrevende prosess, da elevene gradvis måtte læres opp til hva som var ok og ikke. Relasjonene elevene ble særlig viktig når elevene skulle vurdere hverandre. Elevene måtte da ha respekt og tillit til hverandre, slik at de ikke stod i fare for å såre hverandre. Elevene viste respekt for hverandre og opplevde at de fikk mange positive tilbakemeldinger fra medelevene, noe de opplevde som motiverende. Likevel ble det klart at elevene helst ville starte med kameratvurdering i mindre grupper, da dette følte tryggere. Fra funnene ble det også klart at elevene likte å høre hva de andre elevene mente om deres arbeid, men at elevene

også ønsket vurdering fra læreren. Dette med bakgrunn i at de andre elevene ikke alltid hadde god nok kunnskap, eller kom med nok tilbakemeldinger.

Elevene likte også å få være med å lage mål og kriterier, noe de grunnga med at de da forstod språket og innholdet i målet. At elevene hadde god innsikt i målene og kriteriene hadde igjen innvirkning på elevenes mulighet til egenvurdering og kameratvurdering. Egenvurdering gjorde også elevene mer observante på hva de gjorde rett, hvorfor, og hva som måtte gjøres bedre til neste gang. Elevene vurderte med dette sine læringsstrategier, noe som også gjorde dem mer aktive i sin egen læring. Likevel følte de en trygghet i at læreren så over deres vurdering.

#### Kort oppsummert handler funnene mine om:

Gjennom mine funn kommer det frem at både lærerne og elevene sitter inne med like gode opplevelser og erfaringer angående undervisvurderingen i skolen. Noe som forteller at lærerne har god innsikt i hvilken type undervisning som motiverer og gir elevene best læring.

Lærerne opplever å få avsatt tid fra skolen til å samarbeide om undervisvurdering, men erfarer at planleggingen av sine undervisningstimer er tidkrevende. Lærernes viser at de har en profesjonell utvikling, da lærerne velger å prioritere undervisvurdering på bakgrunn av den gode læringseffekten. Den muntlige dialogen mellom læreren og eleven viser seg å være sentral for både lærer og elev. Din gir både god innsikt i hvor elevene er, hvor de skal og hvordan de skal komme dit, noe som igjen åpner for at læreren kan støtte eleven på veien. Elevmedvirkning er tidkrevende å innføre, men gir store gevinster i elevens læringsutbytte.

#### **7.1. Videre forskning**

Min oppgave har hatt et fokus på både lærere og elever erfaringer og opplevelser av tilbakemeldinger i norskfaget og andre fag, og etter endt prosjekt sitter jeg igjen med mange interessante funn på området. Jeg synes funnene er såpass interessante og at undervisvurdering er så sentralt for elevenes læring i skolen, at det hadde vært spennende å forske videre på temaet. Det hadde for eksempel vært interessant å

gjennomført et større forskningsprosjekt med utgangspunkt i en nokså lik problemstilling, men med et større utvalg. I et slikt forskningsprosjekt kunne det vært hensiktsmessig å anvende triangulering, der de kvalitative og kvantitative dataene ville bli sett i lys av og styrket av hverandre.

Da mine funn viste at lærerne ble mer profesjonelle i sin faglige utvikling gjennom arbeidet med undervisvurderingen, hadde det også vært av interesse å gå nærmere inn på dette funnet. Dette fordi lærernes profesjonelle utvikling er så viktig for både skolekulturen, læreren selv og ikke minst elevene. Hvilke faktorer spiller inn på lærernes profesjonelle utvikling, og har undervisvurdering og andre nye satsingsområder i skolen noe å si for lærernes profesjonalitet?

Da mitt prosjekt fokuserte på skoler som deltok i VFL- satsingen, kunne det vært interessant å se hvordan lærere på skoler som ikke hadde deltatt på denne satsingen jobbet med undervisvurdering. Hvordan er vurderingskulturen ved en slik skole og hvordan har utviklingen vært.

Da det viste seg at den umiddelbare muntlige tilbakemeldingen fra lærer til elev er viktig, kunne det også vært interessant å forsket på hvordan fordelingen av muntlig og skriftlige tilbakemeldinger er i skolen, og hva lærere og elever mener om dette. Alt i alt er det mange områder det kunne vært interessant å gå inn på om man skulle bygge videre på oppgavens funn.



## LITTERATURLISTE

- Andreassen, R.A. & Gamlem, S.M. (2009) Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. i: Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 112- 128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arneberg, P. (2004) Dialog og dannelses. i: Arneberg, P., Kjærre, J.H. & Overland, B. (red.) (s. 11-31). *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- Bakhtin, M.M. (1986) *Speech, genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box, Raising standards through classroom assessment*. London: King`s College.
- Black, P. & William, D. (2012) Assessment for Learning in the Classroom. i: Gardner, J. (ed.) *Assessment and learning* (2. ed), (p. 11-33). London: SAGE
- Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S. (2012) Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og læringsvurdering. I: Dobson. S. & Engh, R. (red.) (s. 129-143). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (1993) *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, O. (1996) *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2.utg). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. i: *Dialog, samspel og læring*. Dysthe, O. (Red.) (s. 33-73). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (2008) Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole* (4), 16-23.

- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2.utg.) Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O., Havnes, A., Smith, K. & Ludvigsen, K. (2012) Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation* (1), 21-27
- Eide, B.J. & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel. - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag a.s.
- Engh, K.N., Dobson, S. & Høyhilder, E.K. (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013) Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 2013, (1), 58-62.
- Forskningsetiske komiteer (20.mai. 2009) *Forskningsetikk: Barns krav på beskyttelse*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5--19/12-Barns-krav-pa-beskyttelse/>
- Forskrift til opplæringslova (2006) *Formålet med vurdering* (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf-sf-20060623-0724.html>
- Fjørtfoft, H. (2010) Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. i: Dobson, S. & Engh, R. (red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gardner, J. (2010) Developing teacher assessment: an introduction. i: Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G. & Montgomery, M. *Developing teacher assessment*. (pp. 1- 15). Berkshire: Open University press
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring I samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2011) *Undervisvurdering og kjennetegn på måloppnåelse. Grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Hannevig, L. & Parker, M. (2012) *Dialog, en praktisk veileder*. Valdres: Flux Forlag.
- Hatch, J.A. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York press.
- Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (2009) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

- Harlen, W. (2010) What is quality teacher assessment? i: Gardner, J., and Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G. & Montgomery, M. *Developing teacher assessment*. (p. 29- 53). Berkshire: Open University press.
- Haug, P. (2002) Skulebasert vurdering- opphav og utvikling. i: Haug, P. & Monsen, P. (red.), *Skulebasert vurdering- erfaringer og utfordringer* (s. 13-35). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Helle, L. (2007) *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, I. (2009) *Productive interactions in ICT supported communities of learners* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Norge). Bergen: AIT AS.
- Helleve, I. & Langørgen, K. (2012) *Educated as mentor- educated for what?* Uniped, 4, pp. 1-17.
- Hoel, L. (2001) Ord på vandring: elevar i samtale om tekstar. i: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Igland, M.A. & Dysthe, O. (2001) Mikhael Bakhtin og sosiokulturell teori. i: *Dialog, samspel og læring*. Dysthe, O. (Red.) (s. 107-129). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Igland, M.A. (2007) *Mens teksten blir til. En kasusstudie av lærerkommentarer til utkast*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Igland, M.A. (2009) Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. (s. 24- 34) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim K.T. (2011) *Utvikling av sosial kompetanse. En veileder i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kristiansen, A. (2004) Tillit- hva betyr det for samtalen? I: Arneberg, P., Kjærre, J.H. & Overland, B. (Red.) (s. 11-31). *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- Krueger, R.A. & Casey, A.M. (2009) *FOCUS GROUPS, A Practical Guide for Applied Research* (4. ed.). London: SAGE
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Online-versjon, hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lie, S. (2012) Noen hornsignaler fra skoleveggen. I: Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. og Olsen, R.V. *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale*

- undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s. 276-291). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. nr. 21 (2008–2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Meld.St. nr. 22. (2010- 2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/6.html?id=641304>
- Molander, A. og Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Nordlandsforskning (2011) *Delrapport om vurdering, Nordlandsforskning. Vurdering under Kunnskapsløftet, tredje delrapport*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Nordlandsforskning/Vurdering-under-Kunnskapsloftet-tredje-delrapport/>
- NTNU/SINTEF (2012) *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Hentet, 10.03.13., fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and development) (2011) *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway*. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/60/60/48632032.pdf>
- Ogden, T. (2004) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003) *Forskningsprosessen; kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Overland, T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedder, D. & James, M. (2012) Professional Learning as a Condition for Assessment for Learning. I: Gardner, J. (ed.) *Assessment and learning* (2. ed.) (p. 33- 49). London: SAGE.
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119- 144.
- Shute, V. (2008) Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, s. 153-198.
- Silverman, D. (2011) *Interpreting qualitative data* (4. ed.) London: SAGE

- Slemmen, T. (2010) *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2007) Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2) 101-106.
- Smith, K. (2009) Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.23-40) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solberg, K. & Solberg, T. (2009) Epilog. I: : Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (red.) (s.294- 208) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- TALIS (2008) *OECDs internasjonale studie av undervisning og læring* Hentet 15.05.13, fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08\\_sammendrag.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08_sammendrag.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Grunnlagsdokument, Satsingen Vurdering for læring 2010- 2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2012a) *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet (2012b) *Prinsipp for opplæringa, elevmedverknad*. Hentet 20.03.13, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet (2012c) *Elevmedvirkning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet (2012d) *Underveisvurdering i fag. Lære mer og bedre- hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?* Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brosjyret/5/Underveisvurdering\\_i\\_fag\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyret/5/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningspeilet (2011) *Tall og analyse av grunnopplæringa i Norge*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/Utdanningspeilet%202011/Utdanningspeilet\\_2011.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Utdanningspeilet%202011/Utdanningspeilet_2011.pdf?epslanguage=no)

Utdanningspeilet (2012) *Tall og analyse i grunnopplæringen i Norge*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningspeilet\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningspeilet_2012.pdf?epslanguage=no)

Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Massachusetts: Harvard university press.

William, D. (2011) *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press

## Vedlegg 1. Intervjuguide med lærerne og elevene

### Intervjuguide til intervju med lærerne

#### Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lang tid har det vært fokus på undervisvurdering i skolen du jobber?
- Hvor lenge har dere deltatt på prosjektet Vurdering For læring, av Udir?
- Vurdering generelt?

#### Temaområde: Skolens vurderingskultur

##### Forskningsspørsmål A:

Hvordan opplever lærerne skolen vurderingspraksis?

##### Intervjuspørsmål:

- Hvilken praksis er det for vurdering på din skole?
- Hvordan har utviklingen av vurderingspraksisen ved din skole vært?
- Samarbeider lærere om (undervis)vurdering?
- Savner du noe, er det noe som er spesielt bra (eventuelle eksempler)?

#### Temaområde: Erfaring med vurdering

Forskningsspørsmål B. Hvilke erfaringer har lærere med vurdering for læring?

##### Intervjuspørsmål:

- Hvilken type vurdering anvender du mest, synes du er mest virkningsfull. Eks. skriftlig, muntlig, klasse, en til en. (Både innenfor tekster i norsk og andre fag?)
- Hvorfor anvender du denne typen vurdering?
- Har du spesielle fremgangsmåter?
- Har du spesielle positive eller negative erfaringer med vurdering?
- Hvordan jobber du med mål og kriterier?
- Hvordan jobber du med egenvurdering i klassen?
- Hvordan virker vurderingspraksisen inn på motivasjonen?
- Hvordan kan lærere bruke informasjon om elevenes læring til å justere undervisningen?
- Viser du eksempler med god kvalitet før elevene skal begynne å jobbe?

### Temaområde: Vurderingspraksis

#### Forskningsspørsmål C. Hva mener lærere kjennetegner god vurderingspraksis?

#### Intervjuspørsmål:

- Har du erfaringer på tilbakemeldinger som har vist seg gode?
- Hvorfor og hvordan gir du underveisvurdering på elevtekster?

Eksempel: Målark, stegark, samtale i klasse/enkeltelev, mapper, skriftlig tilbakemelding, egenvurdering, hverandrevurdering, merking/understreking av feil, skriftlig eller muntlig.

- Har du noen gode eksempler på opplegg eller metoder?
- Hvordan synes du utviklingen med vurdering har vært etter at du begynte?
- Er det andre ting du synes er viktig å nevne i forhold til underveisvurdering?



## Intervjuguide til intervju med elevene

### Temaområde: Erfaring med vurdering

Forskningsspørsmål B. Hvilke erfaringer elever med vurdering for læring?

#### Intervjuspørsmål:

- Føler du det mangler noe ved vurderingen?
- Hva er bra med vurderingen, eventuelt noe som kunne vært bedre? Forslag til forbedringer?
- Forstår du hva som forventes av deg?
- Hvilken type vurdering mottar du på elevtekster i norsk?
- Hvilken type vurdering foretrekker du, og hvorfor?
- Har du spesielle positive eller negative erfaringer med vurdering?
- Jobber dere med mål og kriterier i norskfaget?
- Hvordan jobber klassen med egenvurdering?
- Bli du mer motivert når du får respons underveis på en oppgave/tekst?

### Temaområde: Vurderingspraksis

Forskningsspørsmål C. Hva mener elever kjennetegner god vurderingspraksis?

#### Intervjuspørsmål:

- Har du erfaringer på tilbakemeldinger som du synes har vært gode og som du har lært mye av?

- Hvordan har tilbakemeldingen foregått?

Eksempel: målark, stegark, samtale i klasse/enkeltelev, mapper, skriftlig tilbakemelding, egenvurdering, hverandrevurdering.

- Forslag til andre måter å gjøre det på?
- Hva lærer dere best av?
- Annet: Noe å tilføre?

## Vedlegg 2. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Ingrid Helleve  
Institutt for pedagogikk  
Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 13.07.2012

Vår ref:30943 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30943	<i>Hvordan oppleves prosessrespons på elevtekster i norskfaget fra 5. -7. trinn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingrid Helleve</i>
Student	<i>Astrid Myklebust</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, eventuelle 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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Knut Kalgraff skjåk

  
Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Astrid Myklebust, Bekkeveien 12 d, 5096 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjme.svana@svt.ntnu.no](mailto:kjme.svana@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@svt.uit.no](mailto:nsdmas@svt.uit.no)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste  
AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Dato: 13.07.2012

Vår ref: 30943

Deres ref: V 30943

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2012.

Meldingen gjelder prosjektet: Hvordan oppleves prosessrespons på elevtekster norskfaget på 5. -7. trinn.

Behandlingsansvarlig: Universitetet i Bergen,

Daglig ansvarlig: Ingrid Helleve

Student Astrid Myklebust

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

Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven. I 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. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt foregår.

Meldinger skal skje til ombudet. Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Mads Solberg telefon: 55 58 89 28 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Astrid Myklebust, Bekkeveien 12 d, 5096 BERGEN

### **Vedlegg 3. Informert samtykke til lærer- og elevinformantene**

Informasjonsbrev til lærerinformanter ved \_\_\_\_\_ skole høsten 2012.

Institusjon: Universitetet i Bergen  
Forskningsansvarlig: Astrid Myklebust

Jeg er en masterstudent på Universitetet i Bergen som studerer master i pedagogikk. Gjennom forskning har det kommet frem at vurdering har mye å si for elevers læring og at det trengs mer forskning innenfor området i Norge. I mitt masterprosjekt vil jeg derfor forske på hvordan lærere anvender og hvordan elever opplever undervisvurdering innenfor norskfaget i skolen. Undervisvurdering handler om at vurderingen skal være detaljert og inneholde spesifikke læringsmål som peker på hva elevene kan gjøre for å fremme læring. Jeg vil i mitt forskningsprosjekt konsentrere meg om undervisvurdering som prosessrespons, som handler om tilbakemelding på utkast av tekster.

Jeg ønsker å velge informanter på mellomtrinnet og trenger derfor lærere og elever som kan hjelpe meg å forske på min problemstilling. For å få til dette er jeg avhengig av at lærere kan hjelpe meg, og jeg håper du kan avsette 60 minutt til et intervju med meg. Jeg vil under intervjuene anvende lydopptaker for å få med meg alt som blir sagt. Lydopptak og datamateriale vil bli slettet og makulert ved prosjektslutt 15. mai 2012. All informasjon anonymiseres i oppgaven. Om dere ønsker å se intervjuene når de er ferdig nedskrevet, er det mulighet for dette.

Det er frivillig å delta og det vil frem til prosjektslutt være mulig å trekke seg uten at en trenger å ha noen spesiell grunn. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD).

Hvis det er noe du lurer på kan du/ dere kontakte meg eller min veileder.

Min kontaktinformasjon:

Astrid Myklebust

Mobil: 930 88 373

Mail: [myklebust.astrid@gmail.com](mailto:myklebust.astrid@gmail.com)

Min veileder:

Ingrid Helleve, v/ Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

Mail: [Ingrid.Helleve@iuh.uib.no](mailto:Ingrid.Helleve@iuh.uib.no)

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Med vennlig hilsen

Astrid Myklebust

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og jeg er villig til å delta i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## Informasjonsbrev til foresatte til informanter ved \_\_\_\_\_ skole høsten 2012.

Institusjon: Universitetet i Bergen  
Forskningsansvarlig: Astrid Myklebust

Jeg er en masterstudent på Universitetet i Bergen som studerer master i pedagogikk. Gjennom forskning har det kommet frem at vurdering har mye å si for elevers læring og at det trengs mer forskning innenfor området i Norge. I mitt masterprosjekt vil jeg derfor forske på hvordan lærere anvender og hvordan elever opplever undervisvurdering innenfor norskfaget i skolen. Undervisvurdering handler om at vurderingen skal være detaljert og inneholde spesifikke læringsmål som peker på hva elevene kan gjøre for å fremme læring. Jeg vil i mitt forskningsprosjekt konsentrere meg om undervisvurdering som prosessrespons, som handler om tilbakemelding på utkast av tekster.

Jeg ønsker å velge informanter på mellomtrinnet og trenger med dette lærere og elever som kan hjelpe meg å forske på min problemstilling. For å få til dette håper jeg deres barn kan avsette 60 minutt til intervju. Jeg vil under intervjuene anvende lydopptaker for å få med meg alt som blir sagt. Lydopptak og datamateriale vil bli slettet og makulert ved prosjektslutt 15 mai 2012. All informasjon anonymiseres i oppgaven.

Det er frivillig å delta og det vil frem til prosjektslutt være mulig å trekke seg uten at en trenger å ha noen spesiell grunn. Om dere foresatte ønsker å se intervjuguiden som skal brukes under intervjuet på forhånd, vil det være mulighet for dette.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD).

Hvis det er noe du lurer på kan du/ dere kontakte meg eller min veileder.

Min kontaktinformasjon:

Astrid Myklebust

Mobil: 930 88 373

Mail: [myklebust.astrid@gmail.com](mailto:myklebust.astrid@gmail.com)

Min veileder:

Ingrid Helleve, v/ Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

Mail: [Ingrid.Helleve@iuh.uib.no](mailto:Ingrid.Helleve@iuh.uib.no)

Dersom deres barn har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Med vennlig hilsen

Astrid Myklebust

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og mitt barn er villig til å delta i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....