

Fra rødpenn til råd

- En kvalitativ studie av hvordan norsklærere på ungdomstrinnet har opplevd satsingen *Vurdering for læring*, og hvordan de jobber med vurdering i kjølvannet av dette prosjektet

Cecilie Boberg

UND 350 - Masteroppgave i læring og undervisning

Vårsemesteret 2014

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er det nasjonale satsingsprosjektet *Vurdering for læring 2010-2014*. Vurdering for læring har de siste årene vært et satsingsområde i skolen, både i Norge og internasjonalt. Utdanningsdirektoratet er i skrivende stund inne i slutfasen av en fireårig satsing på vurdering for læring, med målsetting om å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet har opplevd satsingen *Vurdering for læring*, og hvordan de jobber med vurdering i norsk skriftlig i kjølvannet av dette satsingsprosjektet. Undersøkelsens metode er kvalitativ, med halvstrukturerte intervjuer av seks norsklærere. Informantene ble valgt ut med en kombinasjon av snøball og strategisk seleksjon, og de jobber på tre ulike skoler som deltar eller har deltatt i *Vurdering for læring*-prosjektet.

Studien argumenterer for at informantene i stor grad ser det å arbeide med vurdering for læring som nyttig, men at erfaringene med selve satsingsprosjektet varierer. Det fremkommer tre hovedfaktorer som synes å ha skapt bedre forståelse for vurdering for læring og større utbytte av å delta i satsingen som norsklærer: At skolen har arbeidet med dette over lengre tid, at skolen har en tydelig pedagogisk ledelse, og at det er satt av nok tid til erfaringsutveksling.

Satsingens mål virker i stor grad å være nådd gjennom at de fire prinsippene for god underveisvurdering, nedfelt i Forskrift til Opplæringslova, er implementert. De tydeligste trekkene i informantenes vurderingspraksis er at tilbakemeldingene består av råd for videre utvikling, de har redusert bruken av karakterer, de bruker mer tid på vurdering før og underveis, de bruker i større grad vurderingsinformasjon til å justere undervisningen for å få med seg flere, og elevene deltar i vurderingsprosessen i større grad enn tidligere.

Abstract

The theme of this master thesis is the national investment project *Assessment for learning 2010-2014*. Assessment for learning has the previous years been an area of commitment in schools, both in Norway and internationally and the Norwegian Directorate for Education and Training are finalizing a four years project with focus on assessment for learning. The scope of the project has been to develop the teachers' practice within assessment through enhance competence and understanding of assessment as a tool for learning.

The aim of this master thesis is to explore how secondary school teachers in Norwegian have experienced the project, and how they assess in written Norwegian in the following of the project. The methodological approach of this research is qualitative, with semi-structured interviews of six teachers in Norwegian. The informants were selected from a combination of a strategic and snowball sampling, working on three different schools that participates or have participated in the project *Assessment for learning*.

The research argues that the informants to a large extent see working with assessment for learning useful. However the experiences with the investment project itself varies. In the research, three key factors appears to have created a better understanding of assessment for learning and a better benefit from participating in the project as a teacher in Norwegian: that the school has worked with this over a longer period, that the school has a strong pedagogical leadership and that there are set aside enough time for exchange of experiences.

The aim of the investment project seems to a large extent to be achieved, as the four principles for formative assessment, embodied in the regulation of the Educational Act, have been implemented. The most visible tendencies in the practice of assessment are: the feedback includes advices for further development, they have reduced the use of grades, they use more time on assessment before and during the process, they use the assessment information to adjust the teaching to involve more students to a larger extent, and the students participates in the assessment process to a larger extent than before.

Forord

Prosesen med å skrive denne oppgaven startet nok allerede på PPU, da jeg fattet interesse for vurdering for læring. Siden har jeg hatt et ønske om å fordype meg i dette temaet. Både gjennom dette masterstudiet, og gjennom jobben som lærer, har jeg jobbet med vurdering for læring, og det er derfor ekstra gøy nå å sitte her med den ferdige oppgaven.

Veien fram mot ferdig oppgave har vært spennende, og jeg har utfordret meg selv på flere områder. Det hadde vært utfordrende å kombinere studiet med full lærerjobb, men med støtte fra «Kompetanse for kvalitet» til nedsatt stilling, var det mulig å gjennomføre studiet ved siden av jobb. Til tross for utfordringene på veien, men kanskje mest på grunn av, har prosessen vært svært lærerik. Jeg sitter igjen med mye ny kunnskap, mange gode ideer til å videreutvikle min egen vurderingspraksis, og et enda større engasjement for vurderingens formative funksjon.

Det er mange som skal takkes for at jeg nå er ferdig med dette arbeidet. Aller først en stor takk til veileder, Jan Olav Fretland. Gjennom hele prosessen har du vært tilgjengelig og bidratt med verdifull veiledning med grundige faglige innspill, oppmuntrende ord og gode råd. Jeg har lært mye om vitenskapelig arbeid, men også om veiledning. Du er et forbilde på å veilede med dine positive, konstruktive og læringsfremmende tilbakemeldinger.

På veien har jeg møtt mange hjelpsomme mennesker som har gjort arbeidet enklere for meg. Takk til Petter Haagensen i Utdanningsdirektoratet som bidro med å finne tall fra Elevundersøkelsen, og ikke minst en stor takk til Ida Large i Utdanningsdirektoratet som har vært uvurderlig i arbeidet med å komme i kontakt med aktuelle informanter. Jeg vil også takke kommunenes kontaktpersoner som svarte på min henvendelse og de rektorene som var positive til undersøkelsen og fristilte lærerne. Den største takken går imidlertid til informantene, som i en travel hverdag tok seg tid til å møte meg og dele sine tanker og erfaringer rundt vurdering. Uten dere ville jeg ikke hatt noe å skrive om.

Jeg vil også takke mine gode kollegaer, særlig de som stilte opp i pilotstudien, men også til de mange andre som har kommet med ideer og motivasjon på veien. En spesiell takk til Irene som har lest korrektur. Jeg sender også en takk til studiekamerater i Sogndal for gode faglige samtaler, deres interesse og oppmuntring har betydd mye på veien. Jeg vil også rette en takk til Marta og resten av kollektivet på Kvåle for husly og godt selskap hver gang jeg har vært i Sogndal på samling.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste. Støttende venner og familie som tror på meg og heier meg fram når veien har synes lang å gå. Ikke minst en stor takk til min kjæreste John Torvald for god teknisk støtte, men mest av alt for at du alltid er positiv, tålmodig og har stått i dette med meg!

Oslo, 14. mai 2014

Cecilie Boberg

Innhold

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord.....	III
1. Innledning.....	4
1.1. Bakgrunn og redegjørelse for tidligere forskning på området.....	4
1.2. Beskrivelse av målet og forskningsspørsmålet.....	5
1.3. Oppgavens struktur	5
2. Teoretisk rammeverk	6
2.1. Hvordan defineres begrepene?.....	6
Hvordan defineres underveisvurdering og sluttvurdering i Norge?	6
Er vurdering for og av læring det samme som formativ og summativ vurdering?	7
Hvordan defineres feedback og tilbakemelding?.....	7
2.2. Hva vet vi om vurdering for læring og formativ vurdering?.....	8
Hvilken effekt har tilbakemelding underveis?.....	8
Hvilken funksjon har underveisvurderingen?	9
Hvilket nivå bør tilbakemeldingen gis på?.....	10
Når bør tilbakemeldingen gis?	12
Hvem bør gi tilbakemeldingen?	12
Hvilken form bør tilbakemeldingen ha?.....	13
2.3. Hvilke prinsipper bygger den norske satsingen <i>Vurdering for læring 2010-2014</i> på?.....	14
Hva er målet for satsingen?.....	14
Hvordan skal målet nås?	15
3. Metode med etikk, validitet og reliabilitet.....	17
3.1. Tematisering og forskningsdesign	17
Målet om dybdeinnsikt krever en kvalitativ tilnærming	17
Halvstrukturert intervju med intervjuguide	18

3.2.	Utvelgelse av informanter og datainnsamling	20
	Fra strategisk seleksjon til en kombinasjon av snøballutvelgelse og selvseleksjon	20
	Gjennomføring av intervjuene	20
	Transkribering og analyse av intervjuene	21
3.3.	Vurderinger rundt metodevalg	21
	Forskningsetiske refleksjoner	22
	Refleksjoner rundt studiens validitet	23
	Refleksjoner rundt studiens reliabilitet.....	24
4.	Sammendrag av funn	27
4.1.	Bakgrunnsinformasjon og informantenes opplevelse av satsingen.....	27
	Hvordan har informantene merket at skolen har vært involvert i VFL-satsingen? (Spørsmål 3.6)	27
	Hvor lenge har informantene opplevd at skolen har vært involvert i VFL-satsingen? (3.7)	28
	Hva har informantene som norsklærere fått ut av satsingen? (4.1).....	29
	Hva trekkes fram som forutsetningene for å lykkes med VFL? (4.6 a).....	30
	Hvilke hindringer trekkes fram for å lykkes med VFL? (4.6 b).....	31
4.2.	Dagens vurderingspraksis.....	31
	Hvordan forstås begrepet VFL og har dette endret seg etter satsingen? (3.8 a+b).....	31
	Hvilke eksempler gir de på situasjoner med VFL? (3.9)	33
	Har lærerne foretatt noen endringer i vurderingspraksisen? Hvilke, hvordan? (4.2 a+b+c)	34
	Hvilke metoder og hjelpemidler benyttes for å støtte opp om VFL? (4.2 d)	35
	Mestrer elevene mer etter arbeidet med VFL, i så fall hva og hvem? (4.3 a+b+c)	36
	Er tidsbruken endret, og ser informantene muligheter til å spare inn tid? (4.4).....	38
	Er det et felles syn på VFL og vurderingspraksis i kollegiet? (4.5 a+b).....	39
4.3.	Tanker rundt framtidens vurderingspraksis	40
	Hvilke ønsker har informantene for sin videre vurderingspraksis (5.1+5.2).....	40
	Hvilke hindringer ser informantene for å innføre den praksisen de ønsker? (5.3).....	41
	Hvordan ser den perfekte VFL-situasjonen ut? (5.4)	41

Hvilke tanker gjør informantene seg rundt hvordan skolen kommer til å se ut om 10 år med tanke på VFL, og hvilke ønsker vil de formidle til kunnskapsministeren? (5.5+5.6)	42
5. Analyse og drøfting.....	45
5.1. Hvordan opplevde informantene prosjektet?.....	45
5.2. Hvordan jobber informantene med vurdering for læring?	47
Hvilken funksjon mener de tilbakemeldingen har?	48
Hvem gir tilbakemeldingene?.....	51
Når gis tilbakemeldingene?	51
Hvilken form har tilbakemeldingene?	52
5.3. Sikres den formative funksjonen i undervisvurderingen?.....	55
6. Konklusjon	57
7. Veien videre.....	59
8. Litteratur.....	60
Vedlegg 1: Intervjuguide	1
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	1
Vedlegg 3: Skjematisk framstilling av metoder og verktøy som eksplisitt ble nevnt benyttet	1

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og redegjørelse for tidligere forskning på området

Som ungdomsskolelærer med interesse for vurdering har jeg vært nysgjerrig på hvordan ulike skoler gjennomfører vurdering, både for og av læring, og jeg har oppdaget at det er en del utfordringer innenfor vurderingsarbeidet. Forskrift til opplæringslova slår fast at all vurdering fram mot standpunkt og eksamen er underveisvurdering (Jf. Forskrift til opplæringslova, §§ 3-1 og 3-8). Samtidig hevder Utdanningsdirektoratet at underveisvurdering *er* vurdering for læring (2011). Jeg mener dette er en motsetning, da det er vanskelig å hevde at *alle* læreres vurderinger av elevene gjennom hele ungdomsskolen, fram til standpunkt og eksamen, skaper læring. Samtidig er det liten tvil om at all vurdering fram mot sluttvurdering *bør* ha en formativ funksjon, men det er ikke det samme som at det i dag *er* slik. *Vurdering for læring* har de siste årene vært et satsingsområde i skolen, både i Norge og internasjonalt. Utdanningsdirektoratet er i skrivende stund inne i sluttfasen av en fireårig satsing (2010-2014) på *Vurdering for læring*, som har som målsetting å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land, og på erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), og et *Grunnlagsdokument* er utformet for å beskrive felles prinsipper og føringer. I løpet av fireårsperioden vil 187 kommuner fordelt på alle landets fylker, landets 19 fylkeskommuner, og 47 private skoleeiere være involvert. Skoleeierne er delt i fire puljer og deltar med utvalgte skoler og lærebedrifter i en periode på 16 måneder. I satsingen reflekterer deltakerne over egen vurderingspraksis, deler erfaringer med andre i lærende nettverk og utforsker nye måter å vurdere på (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Mange kurs og felles møter er gjennomført for å øke lærernes kompetanse innenfor vurdering for læring på de involverte skolene. Jeg ønsker å se på hvilke virkninger dette prosjektet har fått for vurderingspraksisen og lærernes forståelse for sammenhengen mellom begrepene vurdering for læring, underveisvurdering og formativ vurdering. Hvordan har lærerne arbeidet med å implementere dette i sin vurderingspraksis? Har de endret vurderingspraksis? Hvis de har det: Hvilke grep har de gjort i egen undervisning og vurdering, og hvordan har de opplevd at det har virket inn på elevenes læring og egen tidsbruk? Hvis de ikke har endret vurderingspraksis: Hvorfor ikke?

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å ta for meg norskfaget på ungdomsskolen og hovedområdet skriftlig kommunikasjon. *Skriftlig kommunikasjon* er et av tre hovedområder i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2013), i tillegg til at *å kunne skrive* er en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Å kunne uttrykke seg godt skriftlig er altså

sentralt i norskfaget, samtidig som det er en grunnleggende ferdighet i alle fag, og det er også noe så å si alle vil møte på i framtidige yrker i en eller annen form.

Mange elever gir uttrykk for at norskfaget er vanskelig, og at de har utfordringer med å skrive gode tekster. I grunnlagsdokumentet for satsingen *Vurdering for læring* vises det til elevundersøkelsene fra 2007-2010, der en ganske stor andel elever svarer at læreren kun i noen grad forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre i fagene. Kun i noen eller svært få fag oppgir elevene å vite hva som skal til for å nå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). I 2007 svarte om lag 25 % av elevene (N=161860) at de ikke i noen, eller i svært få fag, vet hva som kreves av dem for å nå kompetansemålene. Nesten 1/3 (N=284788) svarte at lærerne bare 2-4 ganger i halvåret eller sjeldnere fortalte dem hva de skulle gjøre for å bli bedre i fagene. Norsk framkom da som det faget der færrest av elevene var svært fornøyd med arbeidsmåtene, og elevene oppga skriftlige prøver som den hyppigst benyttede vurderingsformen (Danielsen, Skar, & Skaalvik, 2007).

Dette inspirerte meg til å se nærmere på hvordan norsklærere på ungdomstrinnet, i kjølvannet av den nasjonale satsinga på *Vurdering for læring*, arbeider med å sikre at undervisvurderingene får en formativ funksjon som elevene kan bruke for å videreutvikle seg fram mot sluttvurderinga.

1.2. Beskrivelse av målet og forskningsspørsmålet

Mitt hovedmål med prosjektet er å studere hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med å implementere prinsippene i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* i praksis, og spesielt ønsker jeg å undersøke om undervisvurderingene får en formativ funksjon i norsk skriftlig.

Av dette har jeg utledet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan har norsklærere på ungdomstrinnet opplevd satsingen *Vurdering for læring*, og hvordan jobber de med vurdering i norsk skriftlig i kjølvannet av dette satsingsprosjektet?

1.3. Oppgavens struktur

Først vil jeg kort beskrive teorier rundt vurdering for læring (VFL) og vurderingens formative funksjon. Deretter vil jeg redegjøre for metoden jeg har brukt og drøfte fordeler og ulemper ved de metodiske valgene. Videre vil jeg presentere undersøkelsens funn, før jeg vil gjøre en nærmere analyse og drøfting av funnene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og peke på noen ideer for veien videre.

2. Teoretisk rammeverk

Vurdering er et høyt prioritert satsingsområde i skolen, og de seneste årene har det kommet mye ny forskning på vurdering for læring og vurderingens formative funksjon. I dette teorikapitlet ser jeg det først som nødvendig å gjøre noen begrepsavklaringer rundt vurdering. Det er særlig nødvendig å gå inn på kunnskapsstatus for begrepet vurdering for læring og vurdering av læring og forholdet mellom summativ og formativ læring. Ikke minst er det viktig å gå inn i begrepet tilbakemelding, som er sentralt for forståelsen av den formative vurderingen.

Videre vil jeg sette formativ vurdering i et læringsperspektiv samt presentere nyere forskning på feltet. Jeg støtter meg hovedsakelig til Black & Williams artikkel *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment* (1998), Hattie & Timperleys metaundersøkelse *The Power of Feedback* (2007). Jeg setter også deres teori opp mot Bennetts kritiske blikk på formativ vurdering i rapporten *A Critical Look at the Meaning and Basis of Formative Assessment* (2009).

Først ser jeg på kunnskap rundt effekten av tilbakemelding og hvilken funksjon den har. Deretter tar jeg for meg kunnskap rundt hvilket nivå tilbakemeldingen bør gis på og når den bør gis, før jeg tar for meg kunnskap rundt hvem som bør gi tilbakemeldingen og hvilken form tilbakemeldingen bør ha.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvilke prinsipper for vurdering den norske satsingen *Vurdering for læring 2010-2014* bygger på, med utgangspunkt i satsingens *Grunnlagsdokument* (Utdanningsdirektoratet, 2011).

2.1. Hvordan defineres begrepene?

Hvordan defineres underveisvurdering og sluttvurdering i Norge?

I Forskrift til opplæringslova slås det fast at elevene skal motiveres til læring gjennom hele året, og elevene skal jevnlig få underveisvurdering på sin læring. Underveisvurderingen skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring, og den skal bidra til at eleven øker sin kompetanse. Underveisvurderingen skal gis løpende og systematisk som *meldinger med sikte på faglig utvikling*, og den skal inneholde grunnlagt informasjon om elevens kompetanse. Disse kan gis både skriftlig og muntlig, og det er kun slått fast at det er halvårsvurderingen fra og med ungdomstrinnet som skal gis med karakter (Forskrift til opplæringslova: § 3-2, § 3-11 og § 3-16).

Sluttvurderingen skal gis med karakter, og denne skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i faget. I grunnskolen er det standpunkt karakterer og eksamens karakterer som defineres som sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova: § 3-17).

Er vurdering for og av læring det samme som formativ og summativ vurdering?

Forholdet mellom formativ og summativ vurdering har av mange blitt sidestilt med forholdet mellom vurdering for læring (assessment for learning) og vurdering av læring (assessment of learning). Black & William skriver at vurdering for læring har som formål å fremme læring (1998) og i *Grunnlagsdokumentet* finner vi følgende formulering: «Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæring på og deres muligheter til å lære» (2011, s. 2).

At vurdering for læring har en formativ funksjon og at vurdering av læring har en summativ funksjon, kan vi se i tabellen under:

Type	Purpose	
	Assessment of learning	Assessment for learning
Summative	X	
Formative		X

(Bennett, 2009, s. 4).

For å relatere disse begrepene opp til begrepene som benyttes i forskrift til Opplæringslova som lærere må forholde seg til: Sluttvurdering gir informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av grunnskolen og er dermed vurdering *av* læring med en summativ funksjon. Underveisvurdering kan både være vurdering *av* læring med en summativ funksjon der elevens kompetanse på et gitt tidspunkt underveis blir målt, og det kan være vurdering *for* læring dersom det har en formativ funksjon og dermed forbedrer elevens kompetanse. Det avgjørende for underveisvurderingens funksjon er hvordan informasjonen fra vurderingen benyttes videre i læreprosessen. Jeg ønsker i denne oppgaven å se på det formative i underveisvurderingen og finne noen kjennetegn på hvordan man kan sikre en formativ underveisvurdering, altså en vurderingspraksis med feedback eller tilbakemeldinger som fremmer læring.

Hvordan defineres feedback og tilbakemelding?

Feedback defineres ulikt i ulike læringsteorier. Det kognitive læringssynet ser korrektivene fra læreren som en gave til den lærende og feedbacken er derfor preget av en enveiskommunikasjon. På den andre siden finner vi et sosio-kulturelt/konstruktivistisk læringssyn som ser på læring som en utviklingsprosess gjennom looper av dialog mellom den lærende og læreren, der feedback er en sentral del (Askew & Lodge, 2000). Hattie and Timperley (2007) definerer feedback som «informasjon gitt av en agens (lærer, kamerat, bok, foresatte, selv, erfaringer) om aspekter ved en persons produkt, framførelse eller forståelse». Videre presiserer de at en effektiv feedback består av tre

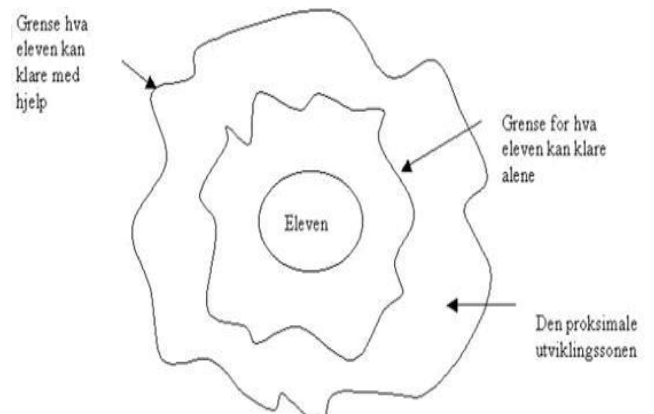
del, der eleven både får informasjon om målet, hvordan de står i forhold til målet og konkrete tips til hvordan de kan jobbe videre for å nærme seg målet (Hattie & Timperley, 2007).

Videre i oppgaven vil jeg bruke det norske begrepet tilbakemelding for feedback, og bruke disse som likestilte begrep. På grunn av ordenes sammensetning med henholdsvis det norske prefikset «tilbake» og det engelske suffikset «back», har det dessverre av mange blitt tolket til kun å inneholde informasjon om elevens gap mellom nåværende og ønsket måloppnåelse, og mange bruker derfor framovermelding for å vise at meldingen også skal inneholde informasjon om veien videre til målet. Opprinnelig var denne delen av ordet ment for å beskrive retningen av informasjonsflyten i vurderingssituasjonen, altså at vurderingsmeldingene går tilbake til eleven, framfor til en utenforstående tredjepart (William, 2011).

En effektiv tilbakemelding må i følge både Hattie og Timperley (2007) og William (2011) ha en effekt på fremtidige arbeid. Jeg vil derfor videre bruke begrepet tilbakemelding om underveisvurderingen tilbake til eleven (fra lærer, medelev, seg selv) som også inkluderer et framoverrettet perspektiv for å motivere til videre læring.

2.2. Hva vet vi om vurdering for læring og formativ vurdering?

Formativ vurdering ser på læring som en prosess i tråd med sosiokulturelle læringsteorier. Vygotsky skisserer en proksimal utviklingszone, mellom hva eleven kan klare alene og hva eleven kan klare med hjelp fra andre. Her har læreren en viktig rolle for å veilede eleven ut i den proksimale utviklingssonen slik at læringen kan skje. Sosiokulturelle læringsteorier legger vekt på at læring skjer gjennom samhandling, samarbeid og kommunikasjon med andre, og det er nettopp det arbeid med formativ vurdering tar sikte på å



Figur: Vygotskys proksimale utviklingszone (Imsen, 2005, s. 259).

gjøre. Elevene skal, i samarbeid med lærer og medelever, definere vurderingsagendaen og reflektere over egen læring. Gjennom kontinuerlig egenvurdering, kombinert med vurdering fra lærer og medelever, vil elevene selv skape, gjenskape og endre kunnskapen, og slik at elevene stadig flytter grensene for hva de kan klare med og uten hjelp (Ellmin & Ellmin, 2005; Imsen, 2005).

Hvilken effekt har tilbakemelding underveis?

At veiledende vurdering har god effekt på elevers læring har bred støtte i nyere forskning. To store metaundersøkelser fra senere tid etterlater liten tvil om tilbakemeldingens effekt:

Feedback has an extraordinarily large and consistently positive effect on learning compared with other aspects of teaching or interventions designed to improve learning (Black & William, 1998).

Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie og Timperley konkluderer sin analyse med at tilbakemeldinger i stor grad kan brukes til å gi elevene svar på viktige spørsmål og mener god tilbakemelding har **tre hoveddeler**:

- Feed up (En klargjøring av målet som forteller eleven hvor den skal)
- Feed back (En vurdering av elevens prestasjon til nå og hvordan den står i forhold til målet)
- Feed forward (Konkrete tips til hvordan eleven kan arbeide videre for å nå målet)

En av årsakene til at gode tilbakemeldinger underveis vil kunne ha en effekt på elevenes læring er at denne vurderingsformen kan bidra til å øke elevenes motivasjon. Ryan & Deci (2000) definerer motivasjon som det som får noen til å gjøre noe. I dette tilfellet vil det si at motivasjon er den prisen elevene er villige til å betale for å nå målet. Videre kan en skille mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon er å drives av elementer knyttet til prosessen rundt læringen, mens å motiveres av ytre faktorer er å drives av belønninger i form av karakterer, penger eller liknende. En slik ytre motivasjon anslås å ha negativ effekt på elevenes læringseffekt, fordi det fører til et overfladisk læringsfokus. På den andre siden ser en at elever som ser framgang og opplever å bli veiledet på et tilpasset nivå, i sin proksimale utviklingszone, finner glede i prosessen og opplever at innsatsen de legger ned i arbeidet betaler seg. Når elevene ser at motivasjonen er verdt det vil de lettere legge mer innsats i arbeidet, og dermed vil også læringsutbyttet utvikles sammen med elevenes indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Hvilken funksjon har underveisvurderingen?

Vurdering har som nevnt en motiverende funksjon. Formativ vurdering vil kunne utvikle elevenes indre motivasjon, dersom elevene får mulighet til å utvikle produktene sine med veiledning innen den proksimale utviklingssonen Vygotsky skisserer. Denne dialogen mellom læreren og eleven vil også gi læreren verdifull kunnskap om elevens kunnskaper som kan benyttes til å tilpasse undervisningen, og det er også en viktig funksjon for underveisvurderingen.

Underveisvurderingen skal altså benyttes til å tilpasse undervisningen, motivere til læring og ikke minst skape læring, altså ha en formativ funksjon. Selv om flere setter likhetstegn mellom vurdering for læring og formativ vurdering, kritiserer Bennett (2009) denne forenklete framstillingen og argumenterer for en nyansering:

Type	Purpose	
	Assessment <i>of learning</i>	Assessment <i>for learning</i>
Summative	X	x
Formative	x	X

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

(Bennett, 2009, s. 5).

Hvilken funksjon vurderingen får avhenger ikke kun av hvilke vurderingsformer som benyttes: Dialog, prøve, prosjekt eller stil, men hvordan informasjonen vurderingen gir benyttes videre i arbeidet. I de fleste tilfeller vil informasjonen en får etter en vurdering brukes til mange formål, som for eksempel for å tilpasse undervisningen videre, for å fremme læring og for å gi informasjon om hva elevene kan på det inneværende tidspunkt. Han argumenterer derfor for at en ikke kan sette likhetstegn mellom underveivurdering, vurdering for læring og formativ vurdering (Bennett, 2009, s. 5).

Bennett (2009) kommer også med en kritikk av Black & Williams metaundersøkelser på flere punkter og påpeker at resultatene ikke er fullt så entydige som Black & William hevder. Han viser til at flere av undersøkelsene de baserer seg på påpeker at effekten er svært liten, og at den først og fremst gjelder på enkle oppgaver. I tillegg kunne det ikke påvises noen transfereffekt, så Kluger & DeNisi (1996) konkluderer med at læringseffekten i beste fall var minimal (Referert i Bennett, 2009, s. 13). Bennett understreker videre viktigheten av at den formative vurderingen gis under riktige omstendigheter og av kompetente lærere (Bennett, 2009).

Hvilket nivå bør tilbakemeldingen gis på?

Mens Bennett er moderat i sin analyse av tilbakemeldings effekt på læring og presiserer omstendighetenes innvirkning på effekten, er Hattie & Timperley (2007) mer entydige i sin konklusjon: Funnene deres tyder på at tilbakemeldinger har svært stor effekt på læring og utvikling. Der Bennett setter omstendighetene som en svært viktig forutsetning, legger Hattie & Timperley vekt på hvilket nivå tilbakemeldingene gis på og mener enkelte typer tilbakemeldinger kan ha en negativ effekt. Hattie og Timperley deler tilbakemeldingene i fire ulike grupper etter hvilket nivå de gis på:

- Tilbakemeldinger på oppgavenivå (Task level)
- Tilbakemeldinger på prosessnivå (Process level)
- Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå (Self-regulated level)
- Tilbakemeldinger på personnivå (Self level)

Tilbakemeldinger på produktnivå er tilbakemeldinger som gir informasjon om innholdsforståelse og gjennomføring av oppgaven. De peker på at de fleste tilbakemeldingene lærere gir på dette nivået er korrigerende tilbakemeldinger, mens tilbakemeldingene har størst effekt når de bidrar til å gjøre elevene bevisste på feiltolkninger, framfor feil svar. Videre slår de fast at for mye tilbakemeldinger

kun på produktet kan skape elever som er målorienterte framfor prosessorienterte. I stedet for å finne strategier for å løse oppgaven, vil fokuset flyttes til det umiddelbare målet, som igjen kan bidra til mindre fokus på dypere forståelse av innholdet. Et slikt fokus kan igjen skape et konkurransepreg og en undervisning som fokuserer på overfladisk reproduksjon av kunnskap.

Tilbakemelding på prosessnivå fokuserer mer på at elevene skal forstå egen læring, slik at de kan finne strategier for å komme videre. Her er lærerens oppgave å stille gode og ledende spørsmål, hinte og veilede elevene individuelt i riktig retning. Hattie og Timperley (2007) fant tilbakemeldinger på prosessnivå å være mer effektive enn på oppgavenivå når det gjaldt å styrke elevenes forståelse av egen læring.

Tilbakemelding på selvreguleringnivå er rettet mot hvordan eleven arbeider strategisk mot læringsmål. For at elevene skal kunne dra nytte av slike tilbakemeldinger, må de ha kunnskap om hva som kreves for å nå målet, være i stand til å vurdere seg selv underveis i prosessen samt ha evnen til å oppsøke hjelp ved behov. Forfatterne understreker at elevene vil vurdere anstrengelsene for å be om hjelp opp mot lønnsomheten. Her vil en god relasjon med læreren være avgjørende for at eleven skal se det som nyttig å legge krefter i å spørre om hjelp og eventuelt tape omdømme dersom det viser seg at slutningene var feil. Elevenes tro på suksess eller nederlag vil også spille en viktig rolle for selvreguleringen. Det er derfor svært viktig på dette nivået å gi klare og tydelige tilbakemeldinger som viser til årsaken til at de lyktes eller mislyktes. Aller best effekt synes tilbakemeldinger på dette nivået å ha når elevene må stille spørsmål knyttet til kunnskap de allerede er overbevist om. De understreker også viktigheten av at elevene trenes i å søke veiledning for å lære, framfor å be om svaret for å spare tid og krefter.

Tilbakemeldinger på personnivå er rosende kommentarer som «Flott!», «Så flink du er!» og «Bra jobba!». Disse tilbakemeldingene går direkte på personen og inneholder lite informasjon om produktet og fjerner fokus fra arbeidet. Rosende kommentarer på personnivå, spesielt høylytte som er gitt så alle i klassen hører det, er derfor lite effektive og vil sjeldent være læringsfremmende. De kan heller tvert om fungere demotiverende og ha negativ effekt på læringen, da de lett kan føre til lært hjelpeløshet og sosial sammenlikning.

Hattie og Timperley argumenterer for at tilbakemeldinger på personnivå er de minst effektive, tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringnivå er effektive i den grad de går i dybden og fokuserer på oppgavemestring, mens tilbakemeldinger på oppgavenivå kun er effektive når informasjonen senere kan benyttes til å forbedre elevens strategier for oppgaveløsning eller bidra til selvregulering. Oppsummert bør målsetningen være å gi tilbakemeldinger til elevene som flytter fokuset fra oppgavenivå til prosessnivå og deretter fra prosessnivå til selvreguleringnivå (Hattie & Timperley, 2007).

Når bør tilbakemeldingen gis?

Med kunnskap om at tilbakemeldinger er mest effektive på prosessnivå og selvreguleringnivå, må naturlig nok også tidspunktet for tilbakemeldingen være avgjørende. Dersom målet er at den skal ha en formativ funksjon og dermed øke læringsutbyttet, bør tilbakemeldingen komme underveis i prosessen (Hattie & Timperley, 2007; Black & William, 1998). Prosessorienterte vurderingsformer vil også kunne bidra til å øke elevenes indre motivasjon gjennom muligheten for å kunne levere et videreutviklet produkt. Vurdering i slutten av læreprosessen, og da kanskje gjerne med karakter, vil i langt større grad oppleves som en belønning som retter fokuset på ytre motivasjon (Smith, 2007).

Når det kommer til det mest effektive tidspunktet å gi tilbakemelding etter prosessen er ferdig, spriker forskningen noe mellom hvorvidt umiddelbar eller forsinket tilbakemelding er mest gunstig for læringsutbyttet. Hattie & Timperley (2007) peker på at en av grunnene til dette er at undersøkelsene ikke fokuserte på nivået tilbakemeldingen gis på. Kulik og Kulik gjennomførte i 1988 en metaundersøkelse (Referert i Hattie & Timperley, 2007) som viste at på oppgavenivå, som i testsituasjoner, var det nyttig (0,36) med noe forsinkelse. På prosessnivå derimot, slik som i klasseromsdialoger, rapporterte de best effekt (0,28) om tilbakemeldingen kom umiddelbart. Dette funnet støttes av Clarina, Wagner og Roher Murphys (2000, Referert i Hattie & Timperley, 2007). Deres undersøkelse viste at effekten for forsinket tilbakemelding også varierte med oppgavens vanskelighetsgrad. For enkle oppgaver var effekten -0,06, for middels krevende oppgaver var effekten 0,35 og for krevende oppgaver var effekten så stor som 1,17. En mulig årsak som trekkes fram av forfatterne er at mer krevende oppgaver i større grad krever at oppgaven bearbeides, mens for enkle oppgaver blir en slik forsinkelse både unyttig og uønskelig (Hattie & Timperley, 2007).

Hvem bør gi tilbakemeldingen?

Like viktig som nivået og tidspunktet for tilbakemeldingen, trekkes avsenderen fram som sentral for læringseffekten. Mens Bennett er klar på at tilbakemeldingen må gis av en kompetent lærer, presiserer Hattie og Timperley at både læreren og elevene selv må være aktive i tilbakemeldingsprosessen, og elevene må trenes i hvordan de kan bruke tilbakemeldinger konstruktivt videre i prosessen (Hattie & Timperley, 2007). Det at elevene er i stand til å vurdere selv rangeres med aller høyest effekt (1,44) metaundersøkelsene. Til sammenlikning vises det til at gjennomsnittlig utvikling ligger på rundt 0,4 per år, så med elever som er i stand til selv å gi tilbakemeldinger vil en kunne ha en utvikling i løpet av ett skoleår, som normalt ville tatt 3,5 år.

Black & William (1998) legger også betydelig vekt på å involvere elevene i vurderingsarbeidet for å sikre at vurderingen fremmer læring. De viser også at det er en forutsetning at elevene medvirker i hele vurderingsprosessen, fra å definere mål for læringen, utforme vurderingskriterier, vurdere medelever og seg selv, dersom en skal lykkes med å ivareta den formative funksjonen.

I norsk skole er elevenes egenvurdering lovfestet i forskrift til Opplæringslova § 3-12 og har dermed både rett og plikt til å delta i vurderingen av eget arbeid. Dette er det knyttet flere fordeler til. For det første ser en for seg at elever som deltar aktivt i hele vurderingsprosessen får økt motivasjon for læring ved at de føler en sterkere tilknytning. Videre kan også en praksis der man vurderer seg selv og andre bidra til at vurderingen blir læring i seg selv. Gjennom å skulle vurdere eget, og kanskje spesielt andres, arbeid kritisk vil man utarbeide et språk for vurdering, og dermed vil man også utvikle ferdigheter knyttet til hva som skal til for å nå læringsmålet. Det å gi tilbakemelding har faktisk vist seg enda mer effektivt enn å få, men det er en ferdighet som må trenes opp. Til sist vil en også naturlig nok kunne vurdere langt mer og oftere i et klasserom der alle elevene selv er i stand til å vurdere både eget og andres arbeid, framfor et klasserom der alle elevene er avhengige av lærerens tilbakemeldinger.

Hvilken form bør tilbakemeldingen ha?

Tilbakemeldingens form spiller også en viktig rolle for å bidra til å gi vurderingen en formativ funksjon. Om tilbakemeldingen gis muntlig eller skriftlig, om den gis med eller uten karakter og om den foregår som dialog eller korrigerende er alle relevante aspekter. Et av aspektene som spiller inn er hva elevenes motiveres av. Flere peker på at dersom elevens fokus er ytre belønning i form for eksempel karakterer, vil læringen være langt mer overfladisk enn om elevene er indre motivert (Ryan & Deci, 2000).

Det er flere som peker på at tilbakemeldingskulturen i skolen har begrenset effekt på elevenes læring, fordi elevene ikke nødvendigvis leser tilbakemeldingen og om de gjør det er det ikke gitt at de forstår den eller bruker den aktivt i sitt videre arbeid (Gibbs & Simpson, 2004; Lea & Street, 1998; McCune, 2004). En lang, skriftlig tilbakemelding vil for eksempel ikke nødvendigvis ha en positiv effekt på elevenes læring dersom den ikke forstås eller ikke leses i det hele tatt. Det er avgjørende å sørge for at eleven forstår tilbakemeldingen og bruker den videre.

Relasjonen mellom læreren og eleven er også sentral for om eleven forstår tilbakemeldingen og at den dermed får en læringseffekt. Når tilbakemeldingen gis muntlig, vil det i større grad kunne spille på relasjonen mellom læreren og eleven, og det vil dermed skapes mindre frustrasjon rundt uklare deler av tilbakemeldingen (Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). Den muntlige klasseromsdialogen trekkes også fram som en svært virkningsfull metode med en effekt på 0,82, altså dobbelt så god utvikling som gjennomsnittet på 0,4 (Hattie & Timperley, 2007).

Flere andre tilbakemeldingsformer bør også vurderes. Modellering av fremragende eksempler trekkes av Earley & Kanfer (1985) fram som svært effektivt for elevenes læring (Referert i Hattie & Timperley, 2007). Gjennom å vise eleven hva som forventes tidlig i prosessen, vil elevene ta

fatt på arbeidet vel vitende om hva en god besvarelse eller et godt produkt er, og dermed ha klare mål og realistiske forventninger til en eventuell karakter.

Når det gjelder synet på tilbakemeldinger med karakterer, er det flere som argumenterer for at karakterene bør komme separat fra tilbakemeldingen underveis. Når man gir en kvalitativ tilbakemelding uten karakter er sjansen for at elevene leser kommentaren langt større enn når de får den sammen med karakter (Black & William, 1998). Ruth Butler (1987) har gjort undersøkelser der hun sammenliknet effekten av ulike tilbakemeldinger: Kun karakter, kun kommentar og en kombinasjon av de to. Hennes funn viser at verken tilbakemeldingene som kun består av karakterer eller tilbakemeldingene som består av både karakter og kommentar ga eleven utvikling, mens tilbakemeldinger bestående av kun kommentarer ga 30 % bedre resultater.

Dette er i tråd med undersøkelsen gjort av Price m.fl. (2010) innen høyere utdanning, hvor lærere og studenter ble intervjuet om synet på tilbakemeldingens funksjon og verdi. Resultatene viste et stort gap mellom studentenes og lærernes syn, der flere av studentene opplevde at kommentaren de fikk kun var en begrunnelse og rettferdiggjøring av karakteren, med små rom for å skape utvikling i produktet. Lærerne på sin side mente tilbakemeldingene også kunne ha overføringsverdi til framtidige oppgaver. I slike kombinasjoner mellom summativ og formativ vurdering vil den formative funksjonen svekkes, siden det i slike begrunnelser vil være mer generelle vendinger og lite som er enkelt for eleven å overføre direkte til neste arbeid. Studentene ytret et ønske om klare og tydelige instruksjoner de enkelt kunne benytte i neste oppgave (Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010).

2.3. Hvilke prinsipper bygger den norske satsingen *Vurdering for læring 2010-2014* på?

Utdanningsdirektoratet har i forbindelse med satsingen utarbeidet et *Grunnlagsdokument* som bygger på mye av teorien som er presentert i dette kapitlet, spesielt forskningen til Black & William (1998) og Hattie & Timperley (2007) (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Hva er målet for satsingen?

Innledningsvis presenteres det overordnede målet for satsingen: «At skoler og lærebedrifter videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3). Det presiseres at *vurdering for læring* tar utgangspunkt i *underveisvurdering* slik det er definert i forskrift til Opplæringsloven. Videre kommer det tydelig fram at Hattie & Timperley (2007) har vært til inspirasjon, siden det slås fast at vurderingen må inneholde informasjon om hvor eleven er i sin læring, hvor de skal og hvordan de best kan nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

Satsingen har noen felles føringer på innhold. For det første skal arbeidet ta utgangspunkt i fire prinsipper for god undervisvurdering, som også er nedfelt i forskrift til Opplæringsloven:

- Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Elevene får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4)

For det andre skal satsingen være praksisnær, og deltakerne skal arbeide med å gjøre prinsippene for undervisvurdering til en integrert del av egen praksis. Det trekkes fram at ulike vurderingsmåter som bygger opp om disse fire prinsippene bør videreutvikles, og at det er avgjørende at det skapes gode arenaer for felles refleksjon og erfaringsutveksling (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

For det tredje er det et uttalt mål at vurderingsinformasjonen blir brukt til å justere opplæringen slik at elevene lærer bedre. De fire prinsippene skal tydeliggjøre innholdet i opplæringen og det er også et mål at elevenes læring og utvikling får konsekvenser for den videre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Hvordan skal målet nås?

For å nå målet om god undervisvurdering for læring er det lagt felles føringer for arbeidsform og struktur, basert på tidligere erfaringer med endringsprosesser av vurderingspraksis. Hovedføringen er at satsingen skal organiseres som et lærende nettverk, da tidligere studier av liknende prosesser, i blant annet Storbritannia, har konkludert med at en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle lærernes praksis er en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk, der lærerne får reflektere over og dele erfaringer fra egen praksis (Hutchinson & Hayward, 2005, Referert i Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Det trekkes fram flere utfordringer for å lykkes: Å flytte fokus fra hva elevene skal *gjøre* til hva de skal *lære*, å sørge for at tilbakemeldingen også inneholder informasjon om hvordan de kan jobbe videre samt å få elevene trygge på at tilbakemeldinger og karakterer gis for å fremme læring, og ikke for å dømme eller disiplinere (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8).

Det pekes på at dette arbeidet kan oppleves som tidkrevende og frustrerende i starten, og at det er en viktig forutsetning at det skapes en felles forståelse, motivasjon og eierskap hos alle involverte. Det legges stor vekt på at hele personalet blir involvert, og at man finner tid til erfaringsdeling og samarbeid, slik at praksisendringene blir videreført på lengre sikt. Ansvarsfordelingen er definert slik at det er skoleledelsen som skal legge rette for tolkningsfellesskap på egen skole samt sørge for at det settes av tid til felles utviklingsarbeid og erfaringsutveksling for lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 7).

Det synes å være enighet i at kollektive refleksjonsprosesser er vesentlige for å gjøre informasjonen om VFL til kunnskap på hver enkelt skole, men i denne sammenhengen nevnes det ikke noe om hvordan disse refleksjonsprosessene skal ledes. For å unngå at refleksjonsprosessene blir vilkårlige og uproduktive, må de ledes på en bevisst og tydelig måte (Eriksen, 1999, referert i Roald, 2012, s. 205). Dette synet støttes av Lillejord som skriver «En skoleleder kan ikke lykkes som pedagogisk leder uten jevnlig å engasjere seg i grunnlagsdiskusjoner med sine ansatte» (2003, s. 121-122).

For å implementere nye prinsipper kreves det grundig lesing, kritisk drøfting med andre og fri refleksjon der lærerne får gjort ordene til sine egne, og denne prosessen må også lederen delta i (Dysthe, referert i Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 232). Lederens hovedoppgave i utviklingsarbeidet er «å legge opp til problemstillinger og arbeidsprosesser som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom dei som er impliserte i kvalitetsarbeidet» (Roald, 2012, s. 206).

Flere undersøkelser viser at lærerne ønsker en sterk pedagogisk ledelse, men ofte opplever en annen praksis. Dette kommer blant annet tydelig fram i undersøkelsene gjort av Berg (1990) der det hevdes at lærerne mener det viktigste for skoleutvikling er at lederen står for et helhetssyn på skolen, og at rektor følger opp utviklingsorienterte funksjoner. Ledelsen blir tydeligere når personalet opplever at tiltak har innbyrdes sammenheng og basis i en begrunnet pedagogisk plattform (Berg, 1990, referert i Grøterød & Nilsen, 2001, ss. 47;53).

3. Metode med etikk, validitet og reliabilitet

I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for metoden som er brukt i studien. Videre vil jeg ta for meg forskningsetiske vurderinger samt diskutere undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.1. Tematisering og forskningsdesign

Målet om dybdeinnsikt krever en kvalitativ tilnærming

Undersøkelsens mål var å belyse hvordan lærere som har vært deltakere i Utdanningsdirektoratets satsingsprosjekt *Vurdering for læring* har opplevd dette prosjektet, og hvilke endringer de eventuelt har gjort i egen vurderingspraksis som følge av prosjektet.

Når hovedformålet er å gå i dybden og løfte frem lærernes erfaringer med vurdering for læring, er kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Det sentrale i den kvalitative tilnærmingen er å få innsikt i hvordan lærerne *opplever* satsingsprosjektet *Vurdering for læring*, og hvordan de *opplever* egen vurderingspraksis (Dalen, 2011, s. 15).

En vanlig metode for å innhente slike data, er gjennom uformelle intervjuer, der intervjueren gjennomfører samtaler med respondentene med bakgrunn i en intervjuguide (Grønmo, 2004, s. 127). «Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Kvale & Brinkmann (2009, ss. 43-45) sammenlikner videre forskningsintervjuets struktur med en dagligdags samtale, men de vektlegger at et profesjonelt intervju også inkluderer en bestemt metode og spørreteknikk. Målet med forskningsintervjuet er å få informantens beskrivelser om sin livsverden samt å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 23, 43).

En kan skille mellom individuelle intervju og gruppeintervju. Gruppeintervju kan være nyttige, dersom målet er å få informasjon om hva som skjer i en gruppe, og de vil også gi mulighet til å se hvordan ulike meninger diskuteres og utdypes. I et individuelt intervju vil derimot fordelene være at læreren som informant ikke trenger å tenke på hvordan man oppfattes av kollegaene og vil således kunne gi enda ærligere svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg anså et individuelt intervju som nyttig for mitt formål, da det gir lærerne rikelig med anledning til å formulere seg rundt hvordan de oppfatter den nasjonale satsingen, og hvordan de arbeider med dette i kjølvannet av prosjektet. Et individuelt intervju gir også gode muligheter til å avklare begrepsforståelse, noe jeg anså som nødvendig for en forståelse av deres syn på vurdering. Siden målet var å løfte fram lærernes opplevelse av satsingen *Vurdering for læring* og deres erfaringer med dette arbeidet i praksis, så anså jeg det ikke som relevant å innhente informasjon fra elever.

Intervju gir god informasjon om hva lærere mener og tror, men ikke nødvendigvis hva de faktisk gjør. Jeg vurderte derfor andre metoder som observasjon, som ville gitt meg informasjon om

hva lærerne faktisk gjør, da det ikke alltid er slik at man gjør det man mener. På den andre siden ville ikke en observasjon forklart hvorfor lærerne gjør det de gjør (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Da hovedmålet var å finne hvordan norsklærere hadde opplevd satsingen, anså jeg intervju som en sterkere metode for å få svar på dette, til tross for at intervju gir mindre detaljer om enkelthendelser enn en eventuell observasjon og logg. En metodetriangulering med både intervju, observasjon og logg hadde vært en god mulighet, men relativt ressurs- og tidskrevende for en masteroppgave over ett semester. Jeg vurderte det derfor dithen at individuelle intervju med lærere ville være den beste metoden for å gi dybdeinformasjon om lærernes opplevelse av prosjektet *Vurdering for læring* og hva de mener og tror om vurdering.

Halvstrukturert intervju med intervjuguide

For at intervjuet skulle belyse problemstillingen hadde jeg på forhånd samlet alle spørsmålene jeg ønsket å få svar på i en intervjuguide (Vedlegg 1). Gjennom intervjuguiden planla jeg en progresjon i samtalen, men var åpen for spontanitet og tilpasning underveis, gjennom å endre rekkefølgen eller å stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Likevel hadde samtalen et målrettet preg, og jeg sørget for at vi var gjennom alle spørsmålene i løpet av samtalen. Dette klassifiseres som et halvstrukturert intervju:

[Det halvstrukturerte intervjuet] har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og i spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene han får av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72).

Postholm & Jacobsen (2011, s. 76) trekker fram at halvstrukturerte intervjuer er godt egnet for å innhente informasjon om en pågående prosess, der man får fram informantenes opplevelser og erfaringer. I tillegg gir slike samtaler langt større mulighet for å oppklare misforståelser og begrepsavklaringer, til forskjell fra mer kvantitative innsamlingsmetoder. Samtidig har det noen faste elementer, til forskjell fra helt ustrukturerte intervjuer, og på denne måten er det enklere å sammenlikne lærernes svar.

Fordelen med et slikt halvstrukturert intervju er at det åpner for dialog, og det gir intervjuobjektene mulighet til å svare utfyllende og detaljert samt at det åpner for narrativer. Narrative intervjuer fokuserer på historiene som informantene forteller og historiene kan både komme spontant under intervjuet og framkalles av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 165). I utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg vekt på å utforme spørsmål som oppfordret til historiefortelling.

I tråd med Dalens (2011, s. 27) anbefalinger la jeg i utformingen av intervjuguiden også vekt på at spørsmålene var klare, konkrete, ikke-ledende og åpne, slik at lærerne ble invitert til å formulere egne svar. Dette ønsket jeg også å gjøre for å åpne for historiefortelling samt for å gi de

deltakende lærerne en opplevelse av en samtale mellom to parter, om et tema av felles interesse. Slik ville forhåpentligvis informantene oppleve at intervjusituasjonen var meningsfull, også for dem.

Intervjuguiden var delt inn i ulike faser av intervjuet. Den første fasen av intervjuet var å sette rammen for intervjuet for å etablere et tillitsforhold og søke å eliminere utrygghet informantene kunne ha før samtalen begynte. Dette ble gjort gjennom en kort og uformell prat om skolen samt grundig informasjon om meg og undersøkelsen. Deretter gikk jeg videre til den andre fasen, der jeg søkte å få bakgrunnsinformasjon og erfaringer fra informantene. Dette var både for å få demografiske data til videre segmentering samt for å gjøre informantene trygge ved å varme opp med enkle spørsmål om seg selv. I denne fasen var det også et mål å gi informantene en genuin følelse av å være anerkjent og akseptert, slik at de ville fortelle åpent og ærlig om sine erfaringer.

I den tredje fasen ønsket jeg å fokusere samtalen inn for å få innsikt i lærerens hverdag. Her var jeg forberedt på å improvisere, dersom det kom opp andre svar enn det guiden la til rette for, og jeg hadde som mål å stille oppfølgingsspørsmål og oppfordre til historiefortelling. Den fjerde fasen la opp til at informantene nå var blitt trygge og dermed kunne fortelle friere. Målet var å få innsikt i historier fra hverdagen og drømmer for framtida. I den siste fasen så vi tilbake for å oppsummere funnene og klargjøre at vi satt med en felles forståelse. Informanten ble også takket for deltakelsen og fikk informasjon om veien videre (Dalen, 2011, s. 39; Intergrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2010; Kvale & Brikmann, 2009).

For å sikre at intervjuguiden fungerte etter hensikten og for å trene rollen som intervjuer, gjennomførte jeg et pilotprosjekt med to prøveintervju med så tilnærmet like informanter som mulig. Prøveintervjuene ble gjort med kollegaer fra egen arbeidsplass, og jeg gjorde i etterkant flere nyttige justeringer i guiden.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet slik at spørsmålsformuleringene skulle gi kvalitative svar. Spørsmålene ble forsøkt stilt slik at informantene åpnet seg og med egne ord fortalte eksempler fra egen vurderingspraksis. Spørsmålsformuleringer som «Kan du beskrive...» kan være gode spørsmål for utfyllende svar (Dalen, 2011, s. 27), og jeg hadde derfor flere slike. Jeg valgte i tillegg å gjøre tre av spørsmålene til praktiske oppgaver der informantene skulle bruke tre minutter på å notere ned noen stikkord på et ark (Vedlegg 1). Målet med de praktiske oppgavene var for det første at de kunne bidra til å øke refleksjonen, skape mer dybde i spørsmålet og i enda større grad åpne for narrativer. Det andre målet var at den skriftlige teksten kunne brukes som tekstmateriale til videre analyse, i tillegg til at jeg kunne få skriftlige sitater som kunne brukes direkte i oppgaven.

3.2. Utvelgelse av informanter og datainnsamling

Fra strategisk seleksjon til en kombinasjon av snøballutvelgelse og selvseleksjon

Tanken var å velge intervjuobjektene gjennom en strategisk seleksjon med kjønnsbalanse, aldersspredning samt spredning i både utdanning og undervisningserfaring. Av praktiske hensyn ønsket jeg å velge informanter fra nærregionen, men for å få et bredest mulig erfaringspektrum ville jeg kun ha to informanter per skole. Mange skoler har en felles kultur og lærerne jobber i team, og en spredning på ulike skoler i ulike kommuner ville derfor være med på å skape en viss bredde.

På bakgrunn av disse kriteriene så jeg det som håndterlig med et utvalg på seks informanter som underviser i norsk på tre ulike ungdomsskoler som er, eller har vært, deltakere i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Jeg tok kontakt med Utdanningsdirektoratet for å få oversikt over hvilke kommuner som hadde deltatt og hvem som var kommunenes kontaktpersoner. Da oppsøkende intervjuer er tid- og kostnadskrevende å gjennomføre, begrenset jeg utvalget til Østlandsområdet.

Jeg sendte så ut en forespørsel per e-post til kontaktpersonene i deltagende kommuner i Oslo, Akershus, Østfold, Hedmark og Oppland (totalt 16), og om lag halvparten responderte. Noen videresendte min forespørsel til rektorene, og andre ga meg navn på rektorene på aktuelle ungdomsskoler. Totalt ble rektorene ved 16 ulike skoler kontaktet, både på e-post og telefon, og syv av rektorene responderte med navn på aktuelle norsklærere på sin skole. Alle norsklærerne jeg fikk kontaktinformasjon til ble så kontaktet og forespurt om å delta i undersøkelsen, og av dem svarte syv at de var villige til å delta i det aktuelle tidsrommet. Jeg tok da et valg basert på fordeling på skoler og kjønnsbalanse. Til slutt satt jeg da igjen med seks lærere, tre menn og tre kvinner, som arbeidet på tre ulike ungdomsskoler. Denne formen for utvelgelse vil klassifiseres som en kombinasjon av snøballutvelgelse og utvelgelse ved selvseleksjon (Grønmo, 2004, s. 91).

Gjennomføring av intervjuene

De seks intervjuene ble gjennomført over to uker i januar og februar 2014. Jeg hadde bedt informantene sette av fra en til halvannen time, for å sikre at vi fikk tid til alt samt at vi fikk avsluttet på en ryddig og god måte. Alle seks intervjuene ble gjennomført på mellom 43 og 56 minutter.

Informantene ble forespurt om hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, og jeg tilbød meg å komme til deres arbeidsplass for å gjøre det enklere for informantene. Alle seks valgte å gjennomføre intervjuet på sin arbeidsplass, og intervjuene vil således klassifiseres som oppsøkende intervjuer (Befring, 2007, s. 124). Forhåpentligvis bidro det også til en trygghet og åpenhet hos informantene ved at de var på kjent grunn. Jeg ba alle reservere møterom der vi kunne sitte uforstyrret, slik at vi kunne ha en åpen og ærlig samtale uten avbrudd.

For best mulig å kunne gjengi informantenes uttalelser i etterkant, ble alle samtaler tatt opp på lydfil. Informantene ble informert om dette da de ble forespurt om deltakelse, og alle ga sitt samtykke i forkant av intervjuet (Vedlegg 2).

Transkribering og analyse av intervjuene

Lydmaterialet av de muntlige samtalene ble transkribert for å strukturere uttalelsene, slik at det ble enklere å få oversikt og analysere dem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Jeg valgte å gjøre transkripsjonene selv for å bli kjent med datamaterialet, og i følge Dalen (2011, s. 58) kan det også styrke den senere analyseprosessen.

Informantene fikk tilbud om å få tilsendt den fulle og ordrette transkripsjonen for godkjenning. Én ønsket dette og fikk teksten til gjennomlesing med informasjon om at det er naturlig at transkribert muntlig språk framstår noe usammenhengende samt at direkte gjengivelser i oppgaven vil omskrives til sammenhengende og lettleste sitater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Transkripsjonen ble godkjent med forbehold om at direkte gjengivelser ble gjort om, slik at meningsinnholdet kom tydelig fram.

For å ivareta anonymiteten ble alle informantene og skolene gitt nye, fiktive navn som ble benyttet allerede fra transkriberingen. Navn på andre kollegaer og elever, brukt av informantene underveis i samtalen, ble også endret til pseudonymer, for å sikre konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195).

Etter den lydrette transkriberingen gjorde jeg en meningsfortetting, det vil si en forkortelse av informantens uttalelser til korte formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Alle uttalelsene ble så sortert, spørsmål for spørsmål, for å muliggjøre en komparasjon av informantenes utsagn.

Jeg har delt analysen av materialet inn i en deskriptiv og en tolkende del. For å skille de ulike nivåene presenterer jeg den deskriptive delen som et sammendrag i kapittel fire. I kapittel fem presenteres analysen og drøftingen, som også innehar en meningsfortolkning som går ut over det eksplisitte meningsinnholdet gjengitt i sammendraget. Her går jeg dypere inn i teksten og søker å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke kommer direkte fram i teksten (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 213-214).

3.3. Vurderinger rundt metodevalg

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet vil ikke denne undersøkelsen nødvendigvis beskrive en objektiv sannhet, og det er heller ikke et mål i kvalitative undersøkelser. Det som likevel kreves av enhver undersøkelse er en åpen refleksjon rundt svakheter og styrker knyttet til måten informasjonen er samlet inn og behandlet på. Jeg vil derfor videre gjøre noen refleksjoner rundt metodevalg. Først vil jeg diskutere hvilke forskningsetiske vurderinger som ligger til grunn. Deretter vil jeg diskutere undersøkelsens validitet, gjennom å vise at jeg har dekning i datamaterialet for de

tolkningene og generaliseringene jeg gjør, før jeg avslutningsvis diskuterer undersøkelsens reliabilitet gjennom diskusjon rundt hvordan datainnsamlingen har foregått (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126).

Forskningsetiske refleksjoner

Det er viktig å være klar over hvilken rolle man har som forsker på forhånd. Siden jeg selv er norsklærer og ansatt ved en av skolene som er deltaker i satsingen *Vurdering for læring*, har jeg ulike roller. Jeg vil både ha rolle som forsker, samtidig som jeg fungerer som deltaker i prosjektet *Vurdering for læring*. Dette vil derfor grense til aksjonsforskning, som kan defineres som at forskeren er med på å løse praktiske problem sammen med andre, samtidig som deltakelsen er en lærings- og forskningssituasjon (Holme & Solvang, 2004, s. 70). Min studie faller ikke under denne definisjonen siden jeg ikke går inn med et mål om å endre praksis. For å bidra til en enklere håndtering av mine overlappende roller, valgte jeg ikke å ha informanter fra min egen arbeidsplass.

Likevel kommer man ikke bort i fra at min bakgrunn og min virkelighetsoppfatning vil farge funnene, og undersøkelsen vil vanskelig kunne representere en objektiv sannhet om virkeligheten. Postholm & Jacobsen skriver at «All informasjon som er samles inn 'filtreres' gjennom den som gjennomfører undersøkelsen» (2011, s. 37). Både valget av tema og problemstilling for oppgaven er påvirket av hva jeg finner interessant, og således er min subjektivitet allerede til stede her. Problemstillingen representerer en avgrensing, og min virkelighetsoppfatning har også vært med på å vektlegge visse data og tone ned, eller til og med utelate andre data (Postholm & Jacobsen, 2011). I den forbindelse vil jeg nevne at da jeg startet arbeidet, var mitt generelle inntrykk at mange lærere ikke opplevde det som nyttig å delta i satsingen, men dette inntrykket endret seg underveis.

I prosessen har jeg gjort mitt beste for å lete etter sannheten, og jeg har forsøkt å sannsynliggjøre sammenhenger og årsaksforklaringer. Jeg mener at forskningsetiske prinsipper har blitt fulgt, og undersøkelsens validitet og reliabilitet har blitt grundig kontrollert samt at den er åpen for å la seg kontrollere og etterprøve.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen hatt fokus på ærlighet, åpenhet og saklighet, og jeg mener at resultatene er preget av konsistens og koherens. Gjennom hele prosessen har jeg fått veiledning fra en kompetent veileder, og resultatene vil nå bli offentliggjort i tråd med god forskningsetikk.

Jeg har gjort mitt beste for å følge forskningsetiske prinsipper og ivareta intervjuobjektene. Alle informantene undertegnet en skriftlig samtykkeerklæring (Vedlegg 2) som de fikk kopi av, der de ble informert om målet med undersøkelsen, og at de når som helst ble gitt rett til å trekke seg uten konsekvenser samt uten å måtte oppgi grunn. Samtykkeerklæringen ga informantene informasjon om hvordan de ble sikret anonymitet og fortrolighet i anvendelsen av opplysninger i prosjektet og

prosjektets videre gang. De bekreftet at de deltok frivillig og ga sitt samtykke til at samtalen ble tatt opp på lydfil (Larsen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 88-89; Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

Refleksjoner rundt studiens validitet

Validitet handler om gyldigheten til funnene og resultatene, og vi skiller gjerne mellom indre og ytre gyldighet. Indre validitet handler om hvorvidt man har dekning for å si at det er en årsak-virkningssammenheng, mens ytre validitet handler om hvorvidt vi kan generalisere funnene (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 127-128).

I kvalitative undersøkelser vil man alltid møte utfordringer når det kommer til ytre validitet, altså om funnene er overførbare til andre enn de som er undersøkt, fordi tolkningsaspektet får innvirkning på undersøkelsens validitet. En forutsetning for fortolkning er at det foreligger valide, rike og fylldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011, ss. 97-98). Den kvalitative tilnærmingen, med et halvstrukturert intervju, ga meg et rikt materiale, men den krevde mer tolkning enn det mer strukturerte former for kvalitative undersøkelser eller kvantitative tilnærminger ville gjort.

For å øke undersøkelsens validitet når det gjelder den metodiske tilnærmingen peker Dalen (2011, ss. 96-97) på flere punkter man må følge, som jeg også har tilstrebet å følge. For det første må undersøkelsens datainnsamling velges ut i fra undersøkelsens mål. Jeg mener utvalgets størrelse og sammensetning var hensiktsmessig for studien.

For det andre må problemstillingen framgå av intervjuguiden, og den bør i sin helhet vedlegges rapporten. Min fullstendige intervjuguide finnes som vedlegg 1. Videre bør intervjuer tas opp på lydfil, for å sikre en best mulig gjengivelse av den faktiske samtalen. Det må også være tydelig i rapporten hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått, fra intervjuene, via transkripsjon og til det endelige sammendraget. Dette omtales av Kvale og Brinkmann som *håndverksmessig kvalitet* (2009, s. 253), og jeg har etter beste evne redegjort for dette tidligere i dette kapittelet.

«Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller 'gode' spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fylldige uttalelser» (Dalen, 2011, s. 97). Videre kan valideringen av fortolkninger bli lettere dersom man stiller kontrollspørsmål under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 127). Dette har jeg tilstrebet gjennom grundig arbeid med å utforme intervjuguiden, og som nevnt tidligere la jeg her vekt på spørsmålsformuleringer som ga kvalitative svar og åpnet for narrativer. Jeg vil også argumentere for at pilotundersøkelsen bidro til å styrke validiteten, både gjennom at jeg fikk testet ut det tekniske utstyret, men også fordi jeg gjorde noen tilpasninger i intervjuguiden, som bidro til at jeg kom nærmere kjernen i problemstillingen (Dalen, 2011, s. 97).

Dalen (2011, s. 86) skriver at informantenes uttalelser, i form av sitater, utgjør den egentlige empirien. Hun vektlegger viktigheten av å være tydelig på når man gjengir sitatene med informantenes stemme, og når det er reformulert, for da er det forskerens stemme som høres (Dalen, 2011, s. 87). Jeg har derfor latt informantenes stemmer, i form av sitater, komme fram i kapittel fire, hvor jeg presenterer funnene. For å skille mellom informantenes og min stemme er alle sitater markert med sitattegn.

Den teoretiske validiteten «dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter. En slik validitet krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette» (Dalen, 2011, s. 99). For å øke den teoretiske validiteten har jeg, etter beste evne, redegjort for mine begrepsavklaringer og definisjoner i teorikapittelet, og jeg har også inkludert spørsmål om begrepsforståelse i intervjuguiden for å muliggjøre en komparasjon av funnene.

Videre har jeg, for å øke den indre validiteten, presentert analytiske grep og redskaper som er brukt så grundig som mulig, slik at det ligger til rette for åpen drøfting rundt mine metodiske valg og hvordan det eventuelt kan ha virket på studiens funn.

Refleksjoner rundt studiens reliabilitet

Reliabiliteten avhenger av datainnsamlingens pålitelighet, det vil si om dataene som er samlet inn er i overensstemmelse med de faktiske forhold. Vi kan dele problemer knyttet til reliabiliteten inn i to hovedkategorier: At dataene vi får er feil og at innsamlingen og bearbeidelsen er unøyaktig. I en kvalitativ undersøkelse har reliabiliteten spesielt å gjøre med om informantene ville sagt det samme til en annen forsker i et annet intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). I følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) kan aldri reliabiliteten garanteres fullt ut i kvalitative undersøkelser, men jeg vil bidra til å øke den gjennom å vise at jeg har reflektert over hvilke utfordringer som kan være knyttet til undersøkelsen.

Når det gjelder påliteligheten knyttet til nøyaktigheten i datainnsamlingen har jeg forsøkt å øke reliabiliteten ved å ha en gjennomsiktig prosess. Innledningsvis har jeg redegjort for hensikten med undersøkelsen og viktigheten av forskningsspørsmålet. Videre har jeg i teorikapittelet plassert forskningsspørsmålet i en teoretisk kontekst. I metodekapittelet har jeg presentert utvalgsriterier, beskrevet hvordan jeg har samlet inn, bearbeidet og analysert materialet. Videre i oppgaven har jeg presentert forskningsetiske prinsipper jeg har fulgt, og jeg foreslår temaer for videre forskning. Alle disse punktene er i følge Merriam (2002, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129) med på å gjøre undersøkelsen mer pålitelig.

Om dataene jeg har samlet inn er riktige er det vanskelig å sikre, for det kan være mange grunner til at informantene oppgir feilaktige svar. For det første kan man ikke komme i fra at informantene lyver, av ulike årsaker. I min undersøkelse spør jeg lærerne om deres vurderingspraksis, og det er da naturlig at de fleste ønsker å framstå som gode, og kanskje de dermed pynter litt på sannheten. For å komme i dybden og unngå dette ba jeg derfor også om konkrete eksempler på deres vurderingspraksis. Jeg gjennomførte også alle intervjuene selv, ansikt til ansikt, og i følge Frey & Oishis studier (1995, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68) kan slike intervjuer gjøre det vanskeligere å snakke usant. Slik sett kan personlige intervjuer være mer reliable enn datainnsamlingsprosesser, der enn ikke møter intervjueren. På den andre siden kan det oppleves som lite anonymt å møte intervjueren ansikt til ansikt på egen arbeidsplass. For å sikre at informantene turte å være ærlige, la jeg vekt på å gi dem god informasjon om anonymisering og konfedensialitet samt at jeg tidlig søkte å etablere et tillitsforhold (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 69). I tillegg var jeg opptatt av at samtalene ble gjennomført i et lukket rom uten forstyrrelser, slik at informanten i større grad kunne snakke fritt, uten bekymring for hva elever, kollegaer eller ledelsen på skolen ville tenke om deres utsagn rundt egen vurderingspraksis. Samtidig som det er store styrker knyttet til anonymisering, kan man argumentere for at det medfører ulemper knyttet til etterprøvbareheten. Jeg vil argumentere for at fordelene knyttet til anonymiseringen veier tyngre enn ulempene for etterprøvbarehet.

En annen årsak til at informantene kan oppgi feilaktige svar er at de misforstår spørsmålene. I kvalitative undersøkelser kan spesielt reliabiliteten til intervjueren diskuteres. Dette handler om hvordan spørsmålene formuleres, og om de kan oppfattes som ledende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Dette var noe jeg var opptatt av i utarbeidelsen av intervjuguiden, og jeg la stor vekt på spørsmålsformuleringer der jeg framsto med en bevisst naivitet, slik at informantene opplevde en trygghet i at det var deres erfaringer og opplevelser jeg ville høre. Jeg mener jeg økte reliabiliteten til undersøkelsen gjennom pilotstudien jeg gjennomførte på forhånd. Der fikk jeg prøvd ut intervjuguiden, og dermed så jeg hvilke spørsmål som burde klargjøres tydeligere. Jeg tok også opp disse intervjuene på lydfil og transkriberte dem. Da hørte jeg at jeg svært ofte reformulerte spørsmålene mine mange ganger, slik at det ble veldig utydelig hva som egentlig var spørsmålet. Dette var jeg dermed veldig observant på under de neste intervjuene, og det kan ha vært med på å øke reliabiliteten ved at informantene forsto spørsmålene. Jeg så også under pilotundersøkelsen et behov for å avklare begrep med informantene tidlig i intervjuet, slik at jeg i større grad kunne forstå deres utsagn. Derfor inkluderte jeg innledningsvis både direkte spørsmål om begrepsforståelsen, og jeg ba informantene komme med konkrete eksempler fra egen vurderingspraksis.

Det er likevel vanskelig å sikre seg at kvalitative undersøkelser kan gjennomføres av andre med samme funn, da det er en fortolkningsprosess. For å øke reliabiliteten, ble transkriberingen gjort

like etter gjennomføringen av intervjuene, da det «gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt» (Dalen, 2011, s. 58). I første omgang skrev jeg ordrett ned informantenes uttalelser, for å unngå fortolkninger. Dette er dermed også med på å øke reliabiliteten, men likevel kommer man ikke i fra at det foregår en fortolkningsprosess ved nedtegnelsen, avhengig av hvor man setter punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Jeg mener derfor de praktiske oppgavene kan være med på å øke reliabiliteten, da de i mindre grad har vært gjenstand for fortolkning gjennom transkriberingsprosessen.

Jeg har etter beste evne forsøkt å tydeliggjøre fortolkningsprosessen gjennom å vise når det er informantens stemme og når det er min, ved å markere direkte sitater tydelig, med sitattegn for sitater under tre linjer og med innrykk ved lengre sitater. Videre har jeg søkt å tydeliggjøre mine fortolkninger gjennom å presentere det deskriptive og det tolkende i ulike kapitler. Gjennom en grundig beskrivelse av prosessen og de valgene jeg har foretatt, håper jeg å bidra til at leseren selv også kan vurdere undersøkelsens reliabilitet.

4. Sammendrag av funn

I dette kapittelet vil jeg gi et sammendrag av funnene som kom fram i intervjuene. Jeg har gjort en meningsfortetning av informantenes svar, i tillegg til at jeg har inkludert utvalgte sitat. Svarene er sortert etter spørsmålene i intervjuguiden, og der det har vært hensiktsmessig har jeg slått sammen flere spørsmål. Jeg benytter forkortelsen VFL for vurdering for læring, og funnene presenteres i tre hovedkategorier: Bakgrunnsinformasjon og opplevelse av satsingen, informantenes vurderingspraksis i dag, og synet på framtidens vurderingspraksis.

4.1. Bakgrunnsinformasjon og informantenes opplevelse av satsingen

Innledningsvis dreiet samtalen seg om informantenes bakgrunn. Spørsmålene fram til 3.5 er oppsummert i tabellen under:

	Even	Maja	Lars	Siri	Nora	Karl
Skole	Skog	Skog	Fjell	Fjell	Strand	Strand
Pulje i satsingen*	3	3	3	3	4	4
Alder	46 år	41 år	50 år	58 år	40 år	56 år
Kjønn	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne	Kvinne	Mann
Utdanning	Adjunkt	Adjunkt	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Adjunkt med tillegg
Praksis etter endt utdanning (Total praksis*)	½ år (4 år)	15 år	30 år	15 år	½ år (4 år)	16 år

* Pulje 3: Februar 2012 - juni 2013

*Total praksis er her definert som antall år ansatt i skolen

* Pulje 4: Februar 2013 - juni 2014

Hvordan har informantene merket at skolen har vært involvert i VFL-satsingen? (Spørsmål 3.6)

Informantene har varierende oppsummeringer av involveringen fra skolen. Karl legger mest vekt på sitt eget engasjement:

Jeg tror ikke jeg kan si at jeg har merket det. Vi snakker jo stadig om slikt på disse fellesmøtene våre, og det kan godt hende det har vært sagt der. Og så har vi jo dette samarbeidet da, med de andre skolene i kommunen, men om det kommer inn der vet jeg ikke. Jeg har i hvert fall vært så opptatt av det selv, sånn at jeg har ikke tenkt på om det har kommet inn andre veier i tillegg.

Alle de andre refererer til en mer eller mindre markert satsing fra egen skole på VFL. Siri forteller for eksempel at hun har merket at de har vært med som organisasjon gjennom at ledelsen har vært tydelig på at dette har vært i fokus. De har fått inn eksterne foredragsholdere, skolen har kjøpt inn litteratur, lærerne har fått lese seg opp, og de har hatt planleggingsdager med VFL som tema med

workshops der de har jobbet med det fagvis og sett på arbeidsmåter. På lignende vis forteller Lars at de har hatt planleggingsdager med både eksterne og interne foredragsholdere som har snakket om temaet. Lærerne har månedlige fellesmøter der VFL har vært tema, og de har jobbet med det på teamet på daglige teammøter, gjennom å diskutere hvordan de kan implementere VFL i skolehverdagen og gjøre underveisvurdering til en del av arbeidsformen. Han forteller også at de har hatt fagdager der formativ vurdering har vært tema.

Maja gir den mest omfattende beskrivelsen av opplegget på skolen. Hun forteller at de startet med en felles heldagssamling for alle de skolene som skulle være med på satsingen. Videre har de hatt to heldagssamlinger med overskriften VFL, hvor lærerne fra alle satsingsskolene delte eksempler på opplegg de hadde brukt. Fellestiden har blitt brukt på å lage opplegg på ulike tema, de har endret årsplanene i fagene og gitt VFL en egen kolonne de kaller vurdering, og fokuset har skiftet veldig fra vurdering av læring til vurdering for læring. Maja forteller også at hun sammen med noen andre lærere fra skolen har vært med på å legge fram arbeidet for lærere og ledere i et annet fylke: «Vi la fram hvordan vi har brukt undervisningsmetoder, hva vi har gjort så langt, hva vi har kommet og hva vi synes om det.»

Nora beskriver også at skolen har hatt VFL som tema på planleggingsdager, og at de har hatt seminarer både på egen skole og andre skoler. Hun er likevel noe usikker på nytteverdien av deler av opplegget: «Og så har vi hatt litt sånn samarbeid rundt det også på fag, uten at det egentlig har kommet noe mer ut av det.»

Even beskriver ikke konkrete opplegg på skolen, men vektlegger at han har fått noen begreper og tanker om hvordan han skal jobbe og trekker fram at de hele tiden leter etter opplegg som gjør at de får med elevene, at de har elevmedvirkning og at de kan gi tilbakemeldinger. I tillegg har de hatt fokus på å sette opp læringsmål for timen og å oppsummere timene.

Hvor lenge har informantene opplevd at skolen har vært involvert i VFL-satsingen? (3.7)

Informantene er relativt samstemte innenfor samme skole rundt hvor lenge de har opplevd at skolen har vært involvert i satsingen. Begge lærerne på Fjell skole synes det er vanskelig å fastslå hvor lenge skolen har jobbet med dette. Siri synes det er litt vanskelig å skille denne satsingen fra andre prosjekter skolen har deltatt i, som også går på kvalitet i undervisningen, men anslår at de har holdt på med denne typen arbeid i om lag fire-fem år. Lars synes også det er noe vanskelig, både fordi skolen har deltatt i flere prosjekter som har overlappet hverandre og fordi han har arbeidet med dette tidligere, men han anslår at de har vært med i rundt to-tre år.

Også lærerne på Strand skole er usikre på hvor lenge skolen har deltatt i satsingen, men Nora slår fast at det må ha kommet i løpet av forrige skoleår: «Jeg kom tilbake nå i høst, og da hadde jeg vært borte et år herfra. Da var det i gang, og det er det fortsatt.»

På Skog skole er derimot begge lærerne ganske sikre på hvor lenge de har vært involvert. Even forteller at skolen har hatt fokus på det i rundt to år og at prosjektet fortsatt går for fullt. Videre sier han: «Nå skal også de andre i kommunene kople seg på, men vi ligger ett år foran de andre. Om vi gjør det i praksis, det er en helt annen sak, men vi har i alle fall vært med og hatt fokus på det ett år lengre.» Maja mener de har holdt på i rundt to og et halvt år og fortsatt holder på, men at praksisen stadig blir mer internalisert.

Hva har informantene som norsklærere fått ut av satsingen? (4.1)

Siri og Lars svarer begge at de har fått mye ut av at skolen har deltatt i satsingen, og de trekker fram det at hele skolen og alle lærerne har jobbet sammen og gått i dybden over lengre tid som en årsak. Siri beskriver det slik: «Magefølelsen har alltid sagt at det er riktig å jobbe sånn, det gir så utrolig god gjenklang for meg. I stedet for å gå inn og gjøre en masse oppgaver og håpe en får noe ut av det, så identifiserer vi hvor er eleven og hva skal til nå og elevene kan medvirke. Det føles så riktig!»

Lars mener prosjektet har gjort mye med hverdagen hans som lærer. Han synes han har fått en mer interessant hverdag og forhåpentligvis også en mer interessant undervisningssituasjon. Som årsak til dette trekker han fram at de sammen som skole har gått inn og sett på hva det er som fordrer læring. I den forbindelse har de har hatt besøk av fagpersoner fra høyskolen som blant annet har snakket om læringsløyper, og nå er begreper som førforståelse, innledende refleksjon, elevmedvirkning og forståelige læringsmål og vurderingskriterier innarbeidet i undervisningen, og skolen har satt seg felles mål: «Jeg har en plakat foran meg på veggen på arbeidsstedet mitt der det står: Elever lærer når de får gode eksempler; får medbestemmelse; skjønner hva de skal lære. Altså masse sånne stikkord som læringsløyper og sånn, det prøver vi å implementere.»

I likhet med Lars og Siri trekker også Even fram at de har hatt fokus på læringsmål, og det å oppsummere timen. Even legger også til at satsingen har vært en påminnelse om hvordan man kan gjøre ting, hvordan man skal jobbe og at man blir klar over ting. Det legger Nora også vekt på og forteller at nå som VFL er i fokus, tenker hun mer på hva hun burde ha gjort mer av, og hvordan man kan variere. Nora trekker også fram at hun har hatt utbytte av et foredrag med mange konkrete tips og forklarer: «For det savner jeg veldig mye, hvordan gjør man det i timen liksom, litt sånn konkret og det har jeg benytta meg av da. I hvert fall mer enn jeg ville gjort antakelig hvis vi ikke hadde hatt fokus på det.»

I likhet med Nora har Maja satt mest pris på konkrete forslag til opplegg og metoder. Maja har spesielt opplevd det som spesielt positivt å delta på erfaringsnettverk der de har delt opplegg og laget forbedrede versjoner. Hun sier: «Jeg tror vel egentlig at jeg har blitt en bedre norsklærer og særlig fordi jeg har manglende fag fra universitetet selv. Jeg har fått flere varierte metoder.» Maja

legger også til at hun synes dette har vært noe av det mest meningsfulle og riktige fokuset å ha, og uttrykker at hun er veldig overbevist om at VFL fungerer.

Siden Karl ikke har opplevd VFL som et satsingsområde på skolen kan han derfor heller ikke svare på hva han har fått ut av prosjektet. På spørsmål om hva som er skolens satsingsområder, hva som tar plantiden nå om dagen, svarer han: «På 8. trinn så er det Ipad, da. (...) Skolen har nok sine satsingsområder, og jeg er helt sikker på at jeg jobber masse med dem, men akkurat her og nå så klarer jeg ikke å sette fingeren på hva det er.»

Hva trekkes fram som forutsetningene for å lykkes med VFL? (4.6 a)

I denne delen av samtalen var det ganske ulikt hva informantene valgte å fokusere på. Maja trakk fram at det er viktig at man er villig til å endre og prøve noe nytt, noe hun syntes de fleste er. Nora tenker litt i samme bane og fokuserer på at det må foreligge noen metoder som kan prøves ut når det passer: «Det er om å gjøre å ha de verktøyene som man selv synes fungerer ganske bra da, som man føler at man mestrer, og så ha et sånt lite knippe med varierte tilbakemeldinger.»

Karl er opptatt av å plukke ut kun tre-fire ting elevene må jobbe videre med og starte med de enkleste. I tillegg understreker han at de også må bruke et forståelig språk, sånn at elevene skjønner hva han skriver. Han har ikke tro på å legge ved et skjema med ferdig utfylte punkter som krysses av og forklarer det slik: «Det kan fort bli et skjema som de kanskje ikke gidder å se så mye på, de har kanskje fått det der skjemaet før, og så er det alltid slik at det er punkter du mer eller mindre får til, så den måten jeg gjør det på blir mer individuell.»

Siri trekker først og fremst fram at det er helt sentralt at lederen er med og er et pedagogisk forbilde:

Vår leder snakker pedagogikk med oss, og han lytter, men han har også en veldig egen, altså han er en pedagog. For det er jo vil ikke være så lett for en som ikke er pedagog kanskje å skjønne at dette her er ikke målbart og veibart på samme måte, men rektor tør å la oss vente og se, på eksamen slår det positivt ut? Ja, det gjør det faktisk. Klarer vi oss selv om vi ikke gir karakterer hele tiden? Det gjør vi faktisk. Han tør faktisk å slippe litt de der gamle tvangstrøyene og stå i det over tid uten å hoppe fra grøft til grøft.

Videre presiserer Siri viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid, der de tydelig kommuniserer til foreldrene hva de holder på med og hvorfor de gjør det.

Også Lars peker på den pedagogiske bakgrunnen, og han mener at den viktigste forutsetningen er at lederne og lærerne har tro på at det har noe for seg og stoler på pedagogisk forskning. Videre trekker han fram at det må legges organisatorisk til rette i klasserommet, slik at elevene kan jobbe individuelt og selvstendig mens man har veiledningssamtaler med én og én elev i klasserommet. For å få til dette må lærerne endre undervisningspraksis: «Altså hvis jeg skal snakke med Per, så må jo de tyve andre sitte og jobbe med no. Vi kan ikke alle holde på hele tiden i fellesskap.»

Even vektlegger også viktigheten av at det er forankret hele veien. I tillegg tror han det er viktig å legge det fram slik at folk ikke oppfatter det som nye ting, som gjør at de må legge om alt de har gjort fra før, og han refererer til sin tidligere beskrivelse av hvordan flere opplever satsinger:

Dette ikke er sånn: 'Nå blåser det en ny vind fra direktoratet så hold deg fast, det blåser over, så kan vi gå tilbake til det normale', for det her har jo kanskje vært det normale for dem fleste og så har vi nå kanskje noen ekstra begreper, vi har kanskje no sånn derre ekstra bevissthet om mål, om refleksjon, at man får på en måte redskapen for å tenke på en viss måte, da. Så kanskje man fjerner det som ikke har fungert før, men som har vært lett fordi opplegg har lugge klart, så kanskje man finner ut av at det bare trengs en liten justering til, så ligger det midt i satsingen og alle er fornøyd. Ledelsen jubler og vi klapper oss selv på brystet.

Hvilke hindringer trekkes fram for å lykkes med VFL? (4.6 b)

Karl slår fast at ytre faktorer er den største hindringen: «En hindring kan være at ledelsen skal begynne å bestemme hva jeg skal gjøre inni timen: Hvilke metoder jeg skal bruke, og hvordan jeg skal gi tilbakemeldinger.»

Mens Karl ser detaljstyring utenfra som en hindring, peker Siri, Lars, Maja og Nora på tiden som hovedutfordring, spesielt tiden med elevene. Siri legger også til at tiden det tar krever en litt annen organisering. Samme utfordring har Lars, som derfor har jobbet mye med å bruke tiden effektivt og å finne gode rutiner og eksemplifiserer: «Jeg setter ofte opp en vurderingsplan: Gry fra 12.07-12.14 og så videre. Vi kunne jo sitted lenger også, men det var det vi rakk og når du ikke har mer tid blir det jo urettferdig da hvis noen skal få en halvtime og andre ett minutt.»

Selv om Nora også peker på tidsbruken som en mulig hindring, er hun opptatt av å ta seg tid til å gi gode tilbakemeldinger: «Jeg synes det er det aller viktigste du gjør som lærer, det å få kunnskap inn på en eller annen måte. Så da må man jo sette av tid til det, og ikke bare sette karakter uten tilbakemelding, det er man jo langt forbi.»

To andre hindringer Nora gir uttrykk for er at tilbakemeldingene blir uforståelige for elevene, og at det blir for lite variasjon i metodene, for om man bare har egenvurdering kan de bli lei og da vil vurderingene bli overfladiske.

Even svarer ikke direkte, men reflekterer rundt spørsmålet hva det vil si å lykkes:

Er det at elevene bestemmer hva dem skal gjøre sjøl, er det liksom at en vurderer seg sjøl og egentlig kan å vurdere seg sjøl? Jeg trur at vi må fortsatt styre veldig for vi jobber med barn. Så vil det sikkert ta mange år før vi får elevene til å skjønne at de viktige her er ikke, det er ikke den derre karakteren, men at du har fått noe inn i hue. At du på en måte vet litt mer når du går hjem enn du gjorde når du kom. Da kan jeg heller si at jeg har lykkes og ikke om vi skårer best på nasjonale prøver eller PISA eller hva dem snakker om.

4.2. Dagens vurderingspraksis

Hvordan forstås begrepet VFL og har dette endret seg etter satsingen? (3.8 a+b)

«Tilbakemeldingen skal identifisere hvor er man, hvor skal man og hvordan skal vi komme dit.» – Siri.

På spørsmål om hvordan de forstår begrepet VFL nevner alle seks at de ser på det som læring, at fokuset er på tilbakemeldinger, og at elevene skal *lære* noe av tilbakemeldingene. Både Even, Siri og Lars nevner også eksplisitt at det er en underveisvurdering, og Lars utdyper det slik:

Vurdering for læring er jo underveisvurdering, det er liksom en vurdering som skal gi eleven anledning til å bearbeide det endelige produktet, til å få veiledning underveis *før* man leverer det. Elevene har en større tendens til å gjøre noe med ting som ikke er sagt ferdige, når de får anledning til å bli bedre underveis i prosessen. Da innebærer det en organisering av undervisningen som skaffer rom for å gjennomføre en sånn underveisvurdering, en vurdering slik at man kan *lære*.

En liknende forståelse finner vi hos Nora som setter ord på det på denne måten: «VFL er å bruke ulike vurderingssituasjoner til å hjelpe eleven til å se hvor han står og hvordan eleven skal jobbe videre for å bli bedre.»

Even legger til at tilbakemeldingene må komme kontinuerlig, og de må være tydelige i å hjelpe eleven, noe Karl også er opptatt av: «Når jeg gir tilbakemeldinger, så er det meningen at elevene skal lære noe av den tilbakemeldingen, så de har mulighet til å komme seg videre og på en eller annen måte og *lære* noe av den».

Maja forteller at hun ser på det på ulike nivåer. For det første peker hun på tilbakemeldingsbiten, og om den sier hun: «Tilbakemeldingen skal gi grobunn for at elevene skal bli bedre til neste gang, at de vet hva de skal jobbe med.» Hun mener også det å sjekke hva elevene har lært underveis slik at undervisningen videre kan tilpasses før de testes, for eksempel ved hjelp av exit-kort, er VFL. Til sist vektlegger hun at det er vesentlig at elevene er med på å vurdere undervisningen underveis og at de selv vurderer hvordan de ligger an med for eksempel tommer og trafikklys.

Når det kommer til om denne begrepsforståelsen har endret seg, er informantene noe delt. Både Maja, Lars og Siri gir uttrykk for at de har fått en utvidet begrepsforståelse etter satsingen og trekker fram kurs, lesing av litteratur og utprøving av opplegg. Maja beskriver det slik: «Før tenkte jeg kun på vurdering av emner og sluttarbeid, som en stiloppgave, og hvordan de kan forbedre til neste gang. Etter hvert har jeg utvidet begrepet.» Den mest utfyllende beskrivelsen av endringen i begrepsforståelsen gir Siri:

Før snakka vi mer om karakterer og den tilbake-tilbakemelding da, og nå er det like mye å identifisere hvor vi er og hvor vi skal. Det med vurdering har blitt mer synonymt med læring. Nå bruker vi egentlig mer begrepet læringsfremmende vurdering, vi da. Fordi det derre vurderingsbegrepet blir så miksa inn med det med karakterer og sånn. Vi snakker mer om en prosess her, enn et tilbakeblikk på hva fikk du til forrige måned liksom, så læringsfremmende vurdering sier kanskje mer. Vi synes i alle fall det begrepet er bedre.

En annen endring trekkes fram av Lars som påpeker at skoleledelsen nå har satt noen krav og at de har felles mål på teamet om hvordan det skal være: «Selv om det ikke VFL helt nytt, så er det nytt at ledelsen stiller krav til at hele skolen skal organisere undervisningen så det er tilrettelagt for underveisvurdering.»

Både Nora og Even forklarer at de synes det er vanskelig å se en endring, siden de er relativt nyutdannede og fullførte PPU for under ett år siden. Begge peker på at VFL har vært en viktig del av studiet. Even legger til at han ikke tror det er noe nytt, men at man har fått noen ord på det som alle driver med hele tiden:

Nå er det på en måte en vind som blåser over hele lærer-Norge, eller Udir-Norge. Nå har vi fokus på å finne varianter som gjør at det er mulig å vurdere på den måten. Vi leter hele tiden etter opplegg som gjør at vi får med elevene, at vi har elevmedvirkning og at vi kan gi tilbakemeldinger. Også leter vi selvfølgelig etter varianter som gjør det er lettere for oss å vurdere, at det ikke skal ta så lang tid.

Karl svarer ikke direkte på spørsmålet, men sier: «Jeg kommer fra idretten og det er i grunnen noe jeg har etterlyst selv i idretten i gamledager, så det har vært noe jeg har vært opptatt av bestandig. Å gi en individuell tilbakemelding, som gjør at hver enkelt person har mulighet til å utvikle seg.»

Hvilke eksempler gir de på situasjoner med VFL? (3.9)

I denne delen av samtalen beskrev hver av informantene en situasjon der de mente de praktiserte VFL, og igjen var alle opptatt av at situasjonen skulle inneholde en form for tilbakemelding basert på vurderingskriterier.

Even valgte å beskrive en situasjon med kameratvurdering. Først trakk elevene læringsvenner, så skrev de en fortelling og vurderte hverandre ut i fra vurderingskriterier han selv hadde laget, der elevene i stedet for karakterer fikk lav/middels/høy måloppnåelse.

Nora valgte en liknende situasjon, men med lærervurdering. Der hadde også elevene skrevet en tekst, og så fikk de tilbakemelding av henne, både en avkryssing på et skjema og en sluttkommentar på hva de har fått til og hva de må jobbe videre med.

En noe liknende start hadde Karls situasjon, men han inkluderte også en egenvurdering og en kameratvurdering. Elevene skrev først en tekst, og så ga han individuell tilbakemelding med kriterier tilpasset den enkelte, og han presiserte at det ikke var i skjemaform. «Jeg har laget en 30 kriterier de bør kunne, og så begynner jeg med det enkleste og gir tre-fire ting jeg tenker de må få til for å komme seg videre.» Deretter hadde de korte skriveøker i timen, så leste de høyt det de hadde skrevet og fikk tilbakemelding i plenum, fra både seg selv, medelever og lærer.

Også Lars valgte en situasjon med en kombinasjon av lærervurdering og kameratvurdering, men i tillegg var modellering, kjennetegn, prosess og veiledning viktige stikkord for ham. De startet med å lytte til noen noveller og sammen så de på kjennetegn ved innledningene. De skrev så nye innledninger til novellene og fikk kameratvurdering og veiledning fra lærer i prosessen før endelig innlevering.

Modellering, medvirkning og prosess var viktige stikkord for Siri. Hun beskrev en situasjon der de først så gode eksempler på tekster, før de sammen laget kriterier og gjerne også oppgaven. Deretter skrev elevene en tekst, og de hadde et stoppunkt underveis med en egenvurdering, vennevurdering eller lærervurdering basert på kriteriene med gode råd for veien videre. Så var det

en ny skriverunde og innlevering med en ny vurdering, og hun åpnet også for muligheten med enda en runde til.

Majas stikkord var kjente kriterier, bearbeiding av tekst, skrive råd til seg selv og å få karakteren adskilt fra resten av tilbakemeldingen. Hun beskrev en situasjon der elevene først fikk utdelt kriterier hun selv hadde laget, før de skrev en tekst. Så fikk de tilbake teksten sin med kommentarer og et skjema der hun hadde krysset av i forhold til vurderingskriteriene. I tillegg fikk elevene et «Ridder-skjema», et retteskjema der de måtte bearbeide kommentarene hun hadde gitt, og så skrev de råd til seg selv til neste gang. Disse rådene måtte godkjennes, før de fikk karakteren på teksten.

Har lærerne foretatt noen endringer i vurderingspraksisen? Hvilke, hvordan? (4.2 a+b+c)

Den endringen som går mest igjen er at de har fått en del nye vurderingsmetoder. Med unntak av Karl, som ikke ser en endring i egen vurderingspraksis, trekker alle de andre fram at de har fått flere og varierte vurderingsmetoder.

Selv om Karl ikke ser det som en endring, forteller han at han er opptatt av at de bare får tre-fire råd i hver tilbakemelding, og i likhet med Maja samler han elevenes tekster og tilbakemeldinger i en mappe, for at de skal se progresjonen.

Nora trekker fram at hun bruker egenvurdering og kameratvurdering i større grad enn før. Hun gir i større grad lav/middels/høy, framfor karakterer, og hun har også gitt elevene mulighet til å levere på nytt etter at de har fått vurdering. Hun legger til at de i høst innførte noe de kaller for fagoppfølgingstime, der mange lærerne er fristilt samme time for å gi ekstra støtte, men hun er usikker på om dette har kommet i forbindelse med VFL-satsinga: "Det kan godt tenkes at de har funnet ut at det er lurt, nettopp for å gå gjennom for eksempel prøver eller gi gode tilbakemeldinger da eller gi ekstra støtte, men jeg er ikke sikker på om det har noe med hverandre å gjøre."

I likhet med Nora gir Even også lav/middels/høy oftere. Han nevner også at alle klassene nå har innført læringsvenn og kameratvurdering, mens Maja forteller at Exit-kort og tommelgraderinger er nytt. I tillegg opplever hun at det har skjedd en endring til å fokusere mer på hva hver enkelt elev må jobbe med for å bli bedre. Nå må elevene i større grad selv reformulere tilbakemeldingene de får og lage egne læringsmål for veien videre. Både Even og Maja har også gjort en endring i at de deler tilbakemeldingen i to, først en kommentar og deretter en karakter.

På Fjell skole har tatt det enda et skritt videre og gir ikke karakter før terminslutt. De gikk bort fra å gi karakterer på enkeltvurderinger for rundt fire år siden. Siri beskriver det slik: «Vi har en leder som er tøff, og han bare bestemte det, og vi ville jo være med for vi følte kanskje i hjerterota at vi slipper de der toerne som trækker elevene ned.» Lars er inne på mye av det samme som Siri og forteller om bakgrunnen, mens han tegner og forklarer:

Du får igjen en prøve her med kommentar og karakter, Cecilie. Og så står det masse her om hva du har gjort bra og hva du må gjøre videre. Hva er det du ser? Du ser 2! Og så ser du liksom ikke noe mer. Hvis du da får en toer gang på gang på gang, så er det for så vidt ganske deprimerende egentlig da, den toeren, den karakteren, det tallet sier jo ikke noe om hva du kan og ikke kan.

Overgangen beskrives av begge som utfordrende, og begge påpeker at de i en mellomfase vurderte elevene med lav/middels/høy måloppnåelse, før de gikk over til kun å gi en tilbakemelding som handler om læring, mer enn et tall. Lars eksemplifiserer: «Jeg bruker ofte en sånn '2 stars and a wish-tilnærming', at du har vært flink til å få til disse læringsmålene, men du må nok jobbe mer med dette læringsmålet.» Siri trekker fram god kommunikasjon med hjemmet som en nøkkelfaktor til at de har kommet dit de er i dag. Rektor sender jevnlig ut skolebrev der det blant annet beskrives hvordan de tenker rundt vurdering med en faglig begrunnelse.

Etter å ha jobbet slik med hele trinn flere år på rad, opplever både Siri og Lars det som riktigere å jobbe på denne måten, og de mener også at elevene er fornøyde, for de vet jo ikke om noe annet. Siri trekker fram at en av de positive virkningene er at elevene sammenlikner seg mindre med hverandre, for i stedet er de mer opptatt av hva de selv fikk til og hva de må jobbe med videre.

Hvilke metoder og hjelpemidler benyttes for å støtte opp om VFL? (4.2 d)

Det varierer en del hvilke metoder og hjelpemidler som trekkes fram, men aller hyppigst blir begrepet tilbakemelding og/eller framovermelding nevnt, og det benyttes av alle (Se vedlegg).

Bortsett fra Lars, sier alle eksplisitt at de benytter refleksjon og loggbok, og Even, Nora og Karl nevner også egenvurdering. Lars nevner på sin side kameratvurdering, i likhet med Maja, Siri, Nora og Karl. Even og Nora sier også at de bruker læringsvenn/læringspartner som metode. Nora forklarer at hun bruker det mye for å repetere og gjenfortelle hva de har lært i begynnelsen av timer, men hun er usikker på funksjonen det har: «Jeg vet ikke om det kan kalles VFL, men det er jo en måte for dem selv å være bevisst på at de har lært noe som de kan fortelle bort da, til læringspartneren sin, så det er vel en måte å evaluere seg selv, eller den andre på, da.»

Videre er begrepet læringsmål i bruk hos fire av dem, og alle bruker vurderingskriterier på ett eller annet vis, og flere er opptatt av at de er klare og tydelige. Siri og Even trekker også fram elevmedvirkning som sentralt, men mens Siri i likhet med Lars og Karl legger vekt på å utarbeide vurderingskriterier sammen med elevene, kommer det fram i samtalene med både Even og Maja at de ikke får til det å lage vurderingskriterier sammen med elevene. Maja synes det er utfordrende å få elevene til å se andre kriterier enn «høyt og tydelig» og Even setter ord på utfordringen slik: «Det blir liksom ikke så mye substans. Det blir mer sånn høyt og tydelig og så kommer vi ikke videre, så det synes jeg ikke fungerer.»

«To stjerner og et ønske» nevnes eksplisitt som brukt av Even, Maja, Lars og Siri, og de tre sistnevnte benytter også såkalte «exit-kort», eller andre former for sjekkpunkter. Siri beskriver det

slik: «Disse metodene som sjekker at du har lært det du skal før du går ut av timen og sånn 'check points' og sånn, 'hva har du lært nå'? Du skulle lære det og så sjekke, for eksempel med en 'exit-lapp' på vei ut av timen.»

Siri trekker sammen med Lars fram modellering som metode som støtter opp om VFL, og hun forklarer hvordan hun gjør det: «At du viser gode eksempler som inspirerer og at en alltid har noe sånn: 'Oi! Vi skal dit!' Litt stjerner i øya, for ikke bare å se at du må skrive bedre, men bare noen ganger sette oss ned og nyte noe som er bra. Mye mer på hva *skal* vi ha, i stedet for hva skal vi *ikke* ha.»

På Fjell skole har de som nevnt gått bort fra karakterer på enkeltvurderinger, og både Lars og Siri kommer inn på at de i en mellomfase har benyttet lav/middels/høy måloppnåelse som hjelpemiddel. Også Nora og Even nevner at de bruker dette, og Maja har nå flere tester uten karakterer.

Alle trekker fram det å ha flere og varierte metoder som sentralt. Både Nora, Maja og Even peker spesielt på det å få konkrete metoder fra kollegaer og kurs som nyttig. Maja har, som nevnt tidligere, vært på flere samlinger og tatt med seg konkrete metoder, mens Nora og Even savner konkrete opplegg. Even setter ord på opplevelsen på følgende måte:

Jeg vet ikke om vi gjør det bra nok. Jeg føler på en måte at vi krefsær littegrann etter å finne metoder som vi på en måte kan kjøre inn i dette her, uten at vi kanskje har sånn derre heelt systematisk opplegg på det. (...) For meg som lærer, jeg synes det beste jeg vet er å se metoder, åssen gjør vi disse greiene her? Gi meg forslag til åssen vi kan utføre, ikke sånn svevandæs nå skal vi reflektere alle sammen.

Mestrer elevene mer etter arbeidet med VFL, i så fall hva og hvem? (4.3 a+b+c)

Alle seks informantene kommer på en eller annen måte inn på at måten de jobber på gjør at de får med seg flere elever enn før. Maja forteller eksempelvis om metoder hun bruker, som å sjekke at de kan mer ting underveis, gir henne en mye bedre følelse av at de har fått med seg stoffet, før hun går videre: «Det håper jeg jo gir økt mestring, og det gir jo i hvert fall bedre sluttresultat av hva de kan. Jeg får med meg flere på detaljene, enn jeg kanskje gjorde før.»

Både Siri, Lars og Maja trekker også fram at elevene har blitt mer opptatt av vurderingskriterier og hva de skal gjøre for å forbedre seg. De er alle tre enige om at elevene er blitt mye flinkere til å se hva oppgavene spør etter og å ha fokus på det de må jobbe videre med. De er moderate i beskrivelsen av hvor mange som tar tilbakemeldingen, eller «the wish», videre og faktisk oppfyller ønsket i tilbakemeldingen, men konkluderer med at de fleste tar til seg noe og noen tar til seg mye.

Siri og Lars påpeker begge at skolen har beveget seg oppover på karakterstatistikken, og nå ligger de over snittet i de fleste fag samt at skolen på nasjonale prøver i lesing hadde den beste økningen i fylket fra åttende til niende.

Even legger til at selv om han tror elevene trives med arbeidsmåten, er de fortsatt mest opptatt av karakteren og å gjøre framfor å lære. Han mener eksempelet under illustrerer at det fortsatt er en stor jobb å gjøre: «Jeg opplever til stadighet at dem kastær den gamle kladdeboka når'em får ny, og da skjønner man ikke helt at man er her for å lære. Det er jo læringa som er målet! Ikke om dem får treer, firer eller femmer og har glømt det når'em går hjem.»

I synet på hvem som har størst utbytte av denne måten å jobbe på er informantene relativt delt, men alle er enige om at ingen taper på å jobbe på denne måten. Mest positive til økt mestring er Siri og Lars. På den ene siden ser de at de svakeste elevene, som unngår å miste motivasjonen på grunn av den ene toeren etter den andre, tjener mye på å jobbe som de gjør. På den andre siden ser de også at de sterkeste elevene, som ligger på 4-6, tar rådene med seg og opplever økt mestring. Lars legger til at han er usikker på elevene som ligger på rundt 3: «Jeg er usikker på om de elevene som ligger på en god treer, men som ikke synes skolen er noe særlig sted å være i det hele tatt, opplever det så veldig motiverende. Kanskje spesielt en del gutter som synes at innebandy og fotball er så mye mer morsomt enn å skrive tekster.»

Nora tror det fungerer for alle å jobbe på denne måten. Først trekker hun fram de som gjør leksene som de som tjener mest på dette, men samtidig mener hun at de som ikke gjør så mye hjemme og som ikke klarer å gjøre så mye i timen likevel vil tjene på å få jobbe sammen med en læringspartner som har gjort det: «For da sier de: Men jeg har gjort det, men jeg har glemt boka eller jeg har gjort det, men har det på PC-en hjemme. Så kan jeg i hvert fall si: Da husker du i hvert fall litt av det og så kan du lage notatet mens du hører på de andre.»

Et lignende syn finner vi hos Karl, som i utgangspunktet tenker at alle egentlig har utbytte av å få ting systematisert i større eller mindre grad: «Det er jo alltid slik at systemer passer bedre for noen enn andre, og for en pliktoppfyllende jente fungerer jo det her kjempebra. Det fungerer kanskje ikke like bra for en gutt som av en eller annen grunn falt ut på barneskolen.»

Siri har eksperimentert litt med de sterkeste elevene, der de har fått et eget opplegg for å få brynt seg skikkelig, og det er noe Maja også påpeker at hun gjerne skulle fått til. Hun mener hun legger lista ned i forhold til dem og det går for mye tid til terping på ting de allerede gjør og i tillegg så er de raskere, så får de gjort unna mer på kort tid.

Både Maja og Even sier at de sterkeste elevene gjør det bra uansett, og de mener derfor at de svakeste elevene har mest nytte av å få tilbakemelding om hva som er bra og hva de kan jobbe med. På den andre siden trekker Maja fram at det kan bli for mye tekst for de svake elevene. Likevel tenker hun at det er dem, sammen med «middelselevne», som har mest utbytte av å jobbe slik, men hun legger til: «Det er ikke nødvendigvis sånn at de blir flinkere, det er kanskje like ille å oppdage hva du ikke får til, men da vet du i alle fall hvor du skal gå. Det er en bevisstgjøring av elevene.»

Også Even ser bevisstgjøringen og trekker inn ungdomsskolens formål. Han tenker at hovedoppgaven er å forberede elevene, slik at de kommer seg gjennom videregående. Han er tydelig på at om elevene, også de svake, har gjort noe av leksene, så kan han skryte av hva som er bra og gi dem motivasjon til å jobbe videre og konkluderer: «Jeg vet ikke om dem alltid mestrer det bedre, men kanskje vi klarer å få med oss, ikke alle, men vi får kanskje med oss en arbeidsom mennesketype som på en måte skjønner at, hvis jeg skal få den toern eller treern, så, så må jeg faktisk gjørra no.»

Er tidsbruken endret, og ser informantene muligheter til å spare inn tid? (4.4)

Siri påpeker at hun neppe jobber mindre, men hun tror heller ikke hun jobber mer, bare annerledes. Hun forklarer at hun bruker mye tid i forkant av undervisningen på å finne gode eksempler som kan inspirere, motivere dem til å få lyst til å bli bedre. Hun opplever også at hun bruker mer tid underveis på vurdering, men hun har gått bort fra lange retteøkter der hun skriver lange tilbakemeldinger. «Vi kaller det ikke retting heller, det er mer noen råd, så jeg jobber nok litt mindre sånn baklengs.»

Et ganske likt syn finner vi hos Lars, som også tror tidsbruken totalt er den samme, men han mener i det har vært en endring i hva og når han bruker tid. Han vektlegger at han nå i større grad gir vurderingen underveis som veiledning: «Før satt man jo og rettet en hel oppgave for kommafeil og skrivefeil og skreiv masse i margin som ingen leste. Jeg har sluttet med den rødpennen, og jeg sitter ikke og retter i margin.»

Nora mener hun nå bruker mer tid på vurdering, og eksemplifiserer med at hun også lar elevene vurdere seg selv karaktermessig på slutten av hver termin: «Det betyr jo at jeg må ta det på alvor da, jeg må se på hver enkelt og gi en tilbakemelding på om jeg er enig, så det betyr jo at det tar jo mer tid, enn bare å sette den karakteren.»

Også Maja mener hun bruker mer tid, spesielt i timene. I tillegg slår hun også fast at det tar lengre tid når elevene får sende inn et førsteutkast for tilbakemelding, selv om hun ikke ser like nøye på teksten begge gangene. For å spare tid nevner Maja en kameratvurdering, som hun opplevde som en ganske bevisstgjørende oppgave der de skulle finne eksempler i hverandres tekster: «Det var litt besparende for meg, for jeg trengte ikke gå gjennom det sammen med elevene, og det er flere som ser det når de ser eksempler på andre elevs arbeid. Det fungerte for de med gode kamerater!»

Også Even trekker fram kameratvurdering som tidsbesparende, siden han ikke trengte å lese tekstene så grundig. Da hadde elevene levert inn en tekst, så skrev han dem ut anonymt og så skrev han ut alle uten navn og ga elevene i oppgave å vurdere hverandres. Det syntes han fungerte svært godt og langt bedre enn tidligere forsøk der de visste hvem de ga tilbakemelding til. Muntlig har han god erfaring med fagsamtaler i grupper, der han gir felles tilbakemeldinger og også åpner for at elevene selv kan gi hverandre tilbakemeldinger.

Karl vektlegger også at han bruker mer tid på vurdering i timene og sier: «Jeg har blitt mye flinkere til å sette dem i situasjoner der de kan få tilbakemelding der og da i plenum, for da får de også høre hverandres tilbakemeldinger.»

Er det et felles syn på VFL og vurderingspraksis i kollegiet? (4.5 a+b)

Even, Maja, Siri og Lars er relativt samstemte og uttrykker alle at de i stor grad har en felles vurderingspraksis og en felles begrepsforståelse på skolene deres. De forklarer det med at de utveksler opplegg, gir samme oppgaver og bruker samme vurderingskriterier, og de gir alle uttrykk for at de opplever dette samarbeidet som svært nyttig. Even beskriver samarbeidet slik:

Vi er veldig enige, det går som en drøm. Vi bestemmer oss for åssen vi gjør det og så gjør vi det likt på alle de fire klassene som er på trinnet, og det er vi glade for alle sammen, for det er enklere. Undervisningsopplegg ligger klare, og da er det ikke sånn at vi hver uke sitter hjemme og knoter. Hele poenget er jo å finne mer ting som fungerer og så gjøre det oftere.

Maja refererer til læringsplanene og ukeplanene som er felles på hvert trinn og synes det er positivt: «Det blir gjerne bedre med flere innspill, sånn som det derre læringsdetektivtimeopplegget ble bedre etter innspill fra andre for eksempel. Også når vi utarbeider kriterier, så er det fint at det er flere hoder som ser på det sammen.» Hun understreker at det selvsagt blir noe ulikt hva de fokuserer på i kommentarene, men også her jobber norskgruppa sammen og utveksler tekster for at de skal vurdere likt.

Aller tydeligst på at de har en felles praksis er Siri og Lars. Fjell skole beskrives av dem begge som en skole med felles grunnleggende verdier, felles vurderingsprinsipper og ukentlige fagmøter på tvers av trinn. Lars trekker fram at skolen har en egen vurderingsbegrepsbok laget av rektor slik at alle skal kunne ha en felles oppfatning av hva som ligger i begrepene, og han nevner vurderingsuttrykk, vurderingsgrunnlag, tema og emne som eksempler på begrepene som er beskrevet. Videre forteller han at de alltid har lagt stor vekt på å ha felles begrepsoppfatning her på skolen, at alle lærere og alle fag skal med.

Siri går enda lenger og trekker fram at ikke bare skolen, men hele kommunen har jobbet helhetlig med vurdering over tid. De har hatt flere besøk fra høyskolen, mange diskusjoner på skolen, noen har vært på studieturer, og de har lest litteratur skolen har kjøpt inn. Hun beskriver nå et svært samstemt og positivt kollegium: «Det har tatt litt tid, men jeg opplever at nå gir det mening, og jeg vet ikke om noen som ikke er enig. Alle her har vært opptatt av å fornye seg og prøve å henge med, men det er klart man går jo kanskje ikke alltid helt i sammen tempo.»

Nora svarer ikke direkte på spørsmålet om skolen har en felles vurderingspraksis, men trekker fram lærernes innsats og holdning: «Jeg tror de fleste tar til seg, og i hvert fall prøver å gjøre så godt de kan. Sånn meg selv i alle fall, så er jeg veldig bevisst på at jeg bør gjøre det, og da skjer det jo mye mer, selv om det sikkert burde ha skjedd enda mer.» I likhet med Karl peker hun på at det er

veldig forskjellig fra lærer til lærer, og Karl mener at det må være slik fordi hver lærer har ulik oppfatning av hva som fungerer. På spørsmålet om de på skolen har jobbet noe med begrepet VFL og utarbeidet noe felles rundt vurderingspraksisen legger han igjen mest vekt på sin egeninnsats: «Det er mulig vi har gjort det altså, men jeg vet ikke. Det her er jo noe jeg har jobba med så lenge.»

4.3. Tanker rundt framtidens vurderingspraksis

Hvilke ønsker har informantene for sin videre vurderingspraksis (5.1+5.2)

Alle informantene kom med noen konkrete ønsker for sin videre vurderingspraksis, og de fleste kom med eksempler på ting de gjør nå som de vil gjøre mer av eller bare fortsette med.

Aller tydeligst er Lars som ønsker å bli enda klarere og konkret i tilbakemeldingene og illustrerer det med følgende eksempel: «Det er veldig lett å hoppe fra 'two stars and a wish' til 'two stars and fifteen wishes'.» Når han begynner på neste kull, har han derfor som mål at han på et tidligere tidspunkt tør å velge ut hva de ulike elevene skal jobbe med og ta seg tid til å la elevene bli gode i en ting før han går videre. Å bruke tilbakemeldingene mer må være et mål: «For det er jo litt trist, hvis en liksom gjennom tre år har fått beskjed om det samme og ikke gjort noe med det, det er jo litt tråkig.»

Ønsket om å få med flest mulig og å få alle elevene til å strekke seg lengst mulig trekkes fram av Karl som det viktigste han vil fokusere på videre. For å få til dette ser han repetisjon som en god metode: «Vi repeterer mye underveis og bruker fort vekk de siste 5-10 minuttene på at jeg stiller kontrollspørsmål. Så kan jeg gjerne spørre den der borte om hva var det hun sa i stad, hva betyr det egentlig det?»

Både Maja og Nora ønsker seg enda flere gode og konkrete eksempler, slik at de kan variere undervisningen. Maja forteller at de i fjor gjorde et forsøk der alle skulle ansvarliggjøres på å prøve ut ulike opplegg de hadde blitt enige om. «Det var greit det, for da måtte vi jo bare tenke på det, og det var ikke noe vanskelig opplegg å få inn heller, men nå har jeg for så vidt prøvd ut alle.»

Nora ønsker i enda større grad å bevisstgjøre elevene på om de har lært noe og tror elevene vil ha mer fokus på å lære når de vet at hun etterpå vurderer, men hun har ikke fått det helt inn ennå: «Jeg glemmer det litt kanskje eller bruker mye tid på å forberede timen grundig og så plutselig så glipper den vurderingen til slutt hvor en setter av fem-ti minutter der de skal vurdere hva de har lært på en lapp.»

Siris mål er å bli enda bedre på å jobbe sånn som hun gjør nå, for hun ser uante muligheter. Hun vil også bli enda bedre til å organisere tiden og assistenter bedre: «Jeg må lage sånne oppgaver så jeg blir frigjort litt mer selv og kan sitte mer med hver elev og coache, for det opplever jeg som veldig nyttig.»

Å frigjøre tid er også ett ønske Even har. Han håper derfor at han etter hvert finner enklere metoder som gjør at det går kjappere, men han legger til at han tror det alltid vil kreve en del tid når man jobber med mennesker, og han synes det er viktig å skape en god relasjon til den du skal snakke med: «Hvis alle du skal snakke med og forsøke å veilede synes du er en tosk, så trur jeg vi sliter med å nå fram.»

Hvilke hindringer ser informantene for å innføre den praksisen de ønsker? (5.3)

Tiden trekkes fram av både Siri, Maja og Nora som en hindring for å innføre den praksisen de ønsker. Nora legger også til at det kan være en utfordring å ha den ønskede praksisen forrest i panna til en hver tid, mens Siri legger til organisering som en utfordring og utdyper: «Tid med elevene til å coache krever annen organisering. I tillegg er det så mye en skal gjennom, jeg ønsker å bruke mer tid, å gå i dybden i stedet.»

Maja er svært konkret og mener karakterfokus er et hinder: «Jeg skulle ønske vi slapp å gi karakterer til jul. Ha mindre fokus på karakterer og mer fokus på læring. Det er noen som blir motivert av karakter, de flinke, men noen blir demotivert, så kanskje ha færre av dem.»

En litt annen tilnærming får vi fra Even som peker på arbeidsro som en potensiell hindring og utdyper: «Du opplever klasser der døra lukkes og så er det ikke arbeidsro for noen på grunn av to eller tre elever. Hvis du vet du aldri kan la klassen sitte alene, for da får de ikke gjort noe, da sliter du med vurdering og å ta ut elever muntlig.»

Lars trekker seg selv fram som den største potensielle hindringen. Det at han må tørre å gi slipp på noe for å gjennomføre noe annet og stå i det uten frykt for at foreldrene skal stille spørsmål ved det. Karl derimot ser igjen ytre faktorer som den største hindringen: «Det må være at det kommer noe utenfra, noen regler som forteller meg hva jeg skal gjøre inne i timene.»

Hvordan ser den perfekte VFL-situasjonen ut? (5.4)

I denne delen av samtalen beskrev alle en vurderingssituasjon de mente ivaretok VFL, og alle kom inn på en eller annen form for tilbakemelding. Mens Nora ønsker at elevene vurderer seg selv og at læreren gir tilbakemelding på egenvurderingen, beskriver Even en situasjon der elevene har brukt kriteriene aktivt når de har skrevet teksten, og at de leser og *forstår* den skriftlige tilbakemeldingen de får av læreren og er enige i den.

Modellering av tekster trekkes fram av både Maja, Lars og Siri som støttende for VFL, og de er alle tre tydelige på at tilbakemeldingen gis i prosessen før endelig innlevering. Etter en runde med å lese gode eksempeltekster ønsker Maja å ha en prosessorientert tilnærming med flere runder med bearbeiding etter både kameratvurdering og lærertilbakemelding, men hun mener det vanskelig lar seg gjennomføre fordi elevene blir lei.

Lars legger ønsker å videreutvikle eksemplet han ga under 3.9. Han legger også her vekt på modellering av tekster før de skriver egne, og lager et forslag til undervisningsopplegg der klassen i den første timen leser og snakker om noveller og kjennetegn ved innledningene. Deretter skriver elevene nye forslag til innledninger til novellene de har lest. I den andre timen ønsker han at elevene skriver innledning til en egen novelle. Underveis i skriveprosessen går han da rundt og stiller gode veiledningsspørsmål til elevene, før de på slutten av timen lytter til hverandres innledning i plenum for å få ideer til den videre skriveprosessen.

Også Karl er opptatt av at elevene hører hverandres oppgaver, og han trekker igjen fram at han synes det fungerer svært godt at elevene får tilbakemelding i plenum, både fra seg selv, medelever og lærer, fordi de da får så mange tilbakemeldinger de kan lære av.

Tilbakemelding underveis i prosessen trekkes også fram av Siri, men hun ønsker aller helst å ha veiledningssamtaler på rundt 20 minutter med hver elev, og mener det kan heve elevenes tekster en karakter:

Det er jo den ultimate situasjonen som jeg vil gjøre mer av, og elevene liker det utrolig godt. De blir jo sett, de kan medvirke, de kan snakke, de kan forklare med, de kan finne helt sånn ut av, nesten alt de trenger å vite da og at hva de får til og hva de må jobbe med og det blir ikke sånn at jeg forteller dem, det blir sånn at vi, vi finner ut sammen. For da blir det dems eget, egne råd, også blir det implementert i kroppen, de skjønner det selv og de blir motiverte, man kan skryte litt av dem, og de blir sett!

Hvilke tanker gjør informantene seg rundt hvordan skolen kommer til å se ut om 10 år med tanke på VFL, og hvilke ønsker vil de formidle til kunnskapsministeren? (5.5+5.6)

Alle tror og håper det vil være en utvikling med fokus på hva som er læringsfremmende for elevene, likevel tror de alle at rollen som norsklærer vil være ganske lik. Karl håper også på en utvikling og legger til at han i hvert fall utvikler seg hele tiden. Et eksempel på en utvikling han ønsker er at man kommer bort fra tanken om at læreren skal undervise, i den forstand at man holder en forelesning og går: «Det er jo helt ubegripelig at universitetet som skal drive å lære oss å lære bort fortsatt driver med den metoden der. Hvordan aner jeg da om det har foregått noe læring der?»

Selv om han ønsker utvikling uttrykker han likevel noe skepsis til mange forandringer: «Jeg har vært i bransjer før der man hele tiden skulle være i forandring bare for forandringens skyld, og det tenker jeg ikke har så mye for seg, så det må jo være fordi man ser at noen har erfart at dette er virkningsfullt.»

De andre tankene rundt framtida for norsklærere er noe delt. Even, Maja og Siri har alle tre forhåpninger om at de framover, ettersom prosjektet er inne på alle skoler, vil få elever som er mer inne i tankegangen som er mer fokuserte på hva de skal lære, heller enn hva de skal gjøre og hvilken karakter man får, og Siri formulerer det slik: «At de er mere opptatt av å finne ut 'hva må jeg gjøre nå for å nå målet', enn den derre 'hva skal du pålegge meg å gjøre nå'.» Maja har en tilsvarende tilnærming og forklarer: «Forhåpentligvis så er elevene opptatt av å lære mest mulig, ikke av å få

karakter.» Hun understreker at hun synes det er nyttig at elevene vet hva som skal til for å få de ulike karakterene, en endring fra da hun selv gikk på skolen, men at fokuset må være på å lære, å nå målene.

Even håper også elevene blir bedre trent i å vurdere, slik at de i enda større grad kan være med på å bestemme hvilken standpunkt-karakter som settes. Han legger til: «Kanskje får en enda mer bevisste elever, men det trur jeg ikke, selv om det er en utvikling. Vi har egentlig ganske mange flinke elever, selv om det ikke alltid ser sånn ut på nasjonale prøver.»

Det andre ønsket Siri har for framtida deler hun med Lars. Begge vil gjerne bruke mer tid til å gå i dybden og å gjøre det de gjør skikkelig. Lars formulerer ønsket slik: «Å bruke tid på å få noe ordentlig, i stedet for å raske gjennom alt bare for ha vært innom det fordi planen sier du skal gjøre det og det og det og det (...) en forståelse av at ting tar tid, det kunne jeg tenke meg.»

Siri er inne på det samme og refererer til en endring de har gjort i å bruke mer tid på hvert prosjekt: «Det vi har turt litt her i det siste er å ikke bare flakse i gjennom alle sjangere og alt på en gang. Hvis vi først tar noe, så bruker vi den til å lære ting, i hele prosessen, for ved å gå i dybden så kan du også dra inn mange elementer, men du er i en kjent flyt.»

Et litt annet fokus har Nora som uttrykker et sterkt ønske om å gå fra å snakke om *hvorfor* man skal drive med VFL til *hvordan* de kan gjøre det i praksis og utdypet: «Det som ofte skjer på fellesmøter og på sånne seminarer er at vi får det teoretiske om igjen og om igjen og om igjen, og det orker ikke folk.» Hun uttrykker også en frustrasjon over manglende felles praksis og mener skoleledelsen må sette av mer tid til å samle gode konkrete verktøy som alle kan bruke, dersom det virkelig skal satses på dette.

Maja tror de kommer til å gå mer bort fra disse vurderingsskjemaene, fordi det er for mye tekst på dem. Hun tror også at de kanskje vil ha enda mer fokus på det som er positivt og mindre fokus på karakter.

Da samtalen gled over i ønsker til kunnskapsministeren var alle, unntatt Karl, klare på at de ønsker at han bidrar til å tilrettelegge for at de som lærere får gjort oppgavene sine. Både Even, Lars, Nora og Maja vektlegger spesielt at vurdering for læring er avhengig av god relasjonsbygging, og at det krever tid og ressurser. De peker også på at lærerens mange oppgaver også kan gå på bekostning av elevenes læring, og flere nevner et ønske om å bli frigjort fra enkelte oppgaver av sosiallærere, helsesøstre, psykologer og liknende.

De samme fire og Siri ønsker seg også mer tid med elevene, både som norsklærer, men særlig som kontaktlærer, fordi det også er viktig for VFL. Maja begrunner det slik: «Jeg håper jeg har mer tid til kontaktlærerbiten, for grunnlaget for å være en person som føler seg sett og sånn er et viktig grunnlag for læring, og den tiden jeg har er ikke nok til å gjøre noe med det jeg ser.»

Videre etterlyser både Karl og Siri et annerledes fokus i debatten, med noe ulik innfallsvinkel. Karl ønsker at kunnskapsministeren baserer debatten på oppdatert praktisk kunnskap fra dagens lærere som skjønner hva som rører seg i skolen: «Hvis jeg var kunnskapsminister, ville jeg plukka ut noen lærere som jeg hadde møte med en gang i måneden for idémyldring.»

Siri fokuserer på at debatten må gå over til å være faglig fundamentert på nyere forskning, heller enn anekdoter om hva man selv har opplevd: «Sannheten om skole skal liksom alle kunne sjalte og valte rundt med og mene hva de vil om, og alle argumenter er like mye verd, det irriterer meg.» Hun ber derfor kunnskapsministeren gå foran som et godt eksempel i debatten gjennom å sette seg inn i forskningen til Hattie med flere. Videre ber hun om hjelp til å øke lærerens status for å rekruttere de beste til et vanskelig yrke.

Forskning blir også trukket fram av Maja som er opptatt av at kunnskapsministeren bidrar til å flytte fokuset fra vurdering til læring, og i den forbindelse ber hun om færre karakterer: «Ja, for guds skyld ikke karakterer i barneskolen. Vi trenger ikke det derre karakterfokuset i ungdomsskolen heller. Forskningen er jo klar på at karakterer ikke øker læring!»

5. Analyse og drøfting

Empirien min har lagt vekt på å svare på følgende forskningsspørsmål: Hvordan har norsklærere på ungdomstrinnet opplevd satsingen *Vurdering for læring*, og hvordan jobber de med vurdering i norsk skriftlig i kjølvannet av dette satsingsprosjektet?

I dette kapittelet har jeg derfor valgt å analysere funnene av hvert forskningsspørsmål for seg. Først vil jeg analysere hvordan informantene opplever satsingen, og deretter vil jeg gjøre en analyse av deres vurderingspraksis i dag. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvorvidt den formative funksjonen i undervisvurderingen ivaretas og hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn her. Jeg har valgt å gjennomføre en drøfting av analyseresultatene under hver underoverskrift.

5.1. Hvordan opplevde informantene prosjektet?

Alle informantene syntes de var på god vei med å praktisere VFL på en god måte, selv om få mente de var i mål. Utdanningsdirektoratet viser i Grunnlagsdokumentet (2011) til andre utviklingsprosesser og påpeker at det i liknende VFL-prosjekter har tatt ett til to år før deltakerne har opplevd at de praktiserer VFL på en god måte.

De fleste av lærerne arbeidet med VFL innenfor satsingens rammer, og andre drev eget arbeid. Alle informantene opplevde likevel arbeidet med VFL som motiverende, fordi de anså det som deres viktigste oppgave som lærere. Dette er i tråd med erfaringene fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8). Informantene opplyste også om at elevene ble motiverte og i noen grad mestret bedre, i alle fall kunne de tilrettelegge undervisningen i større grad.

Selv om alle seks informantene opplevde arbeidet med VFL som motiverende, var det kun fem av informantene som opplevde *satsingen* som interessant. Karl derimot, la langt større vekt på egen motivasjon enn det å være med i en satsing med resten av kollegiet. Han framsto som en erfaren individualist som var trygg på egne ideer, og han uttrykte en tydelig skepsis til at slike satsinger skulle pålegge lærere å bruke spesifikke metoder. De fem andre trakk derimot fram satsingen som positiv i seg selv, fordi det har bidratt til et fokus på VFL, gjennom kurs, møter og plakater som henger rundt på skolen.

Jeg vil definere Maja, Lars og Siri som svært positive til satsingen. Alle tre mener de har blitt bedre norsklærere og dermed også fått en mer interessant hverdag. De tre ga den mest omfattende beskrivelsen av hvordan de har deltatt i satsingen, og alle refererte til en markert satsing fra skoleeier/skoleledelsen der de deltok på kurs, felles planlegging og erfaringsutvekslinger. De hadde også til felles at de hadde lengre enn 15 års praksis og var i pulje tre. Det de trakk fram som svært positivt var at de i enda større grad samarbeider mot felles mål i kollegiet, og at dette prosjektet tok tak i en del av vurderingspraksisen de lenge hadde kjent på et behov for å endre.

Videre vil jeg også definere Even og Nora som positive til satsingen, men deres bakgrunn og motivasjon for arbeidet er noe annerledes enn de førstnevntes. De er begge nyutdannede, med kort fartstid i skolen. Begge vektla at dette prosjektet gjør det enklere å dele opplegg og erfaringer, noe de som nyutdannede opplevde som relevant. I likhet med de tre førstnevnte, var de også opptatt av felles praksis på skolen.

De fem som uttalte seg positivt til satsingen refererte også til at de selv hadde lært mye nytt om temaet, og de hadde stor tro på at VFL var en bedre vurderingspraksis og framsto derfor naturlig nok som oppglødde. I denne sammenhengen er det verdt å nevne at alle informantene var deltakere i en pågående eller nylig avsluttet nasjonal satsing. Som nevnt under refleksjonene rundt studiens validitet, er det da naturlig at de ønsker å framstå som positive og vise suksess.

De trakk likevel fram noen utfordringer for å lykkes med VFL. Å ha tid og mulighet til å dele opplegg og metoder ble trukket fram som avgjørende for en positiv opplevelse. Dette gjaldt både de som hadde fått dele opplegg og metoder, og de som ikke hadde deltatt i erfaringsutveksling. Andre suksessfaktorer og hindringer for å lykkes var pedagogisk ledelse, eller mangel på sådan.

En kritisk fase i skoleutviklingsprosjekter kan være i avslutningen av satsingsperioden, da man trenger en klar plan for hvordan arbeidet skal videreføres (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 7). Fire av mine informanter deltok i pulje tre og hadde avsluttet sin deltakelse i den nasjonale satsingen. De to siste var i pulje fire, som kan defineres som å være på vei inn i en avslutningsfase, da prosjektet løper fra februar 2013 til juni 2014. Informantene fra pulje tre opplevde at arbeidet stadig var pågående, og de hadde fortsatt erfaringsutvekslinger, både på egen skole og med andre skoler. Sik sett må man kunne si at disse skolene har lyktes med å videreføre arbeidet, og informantene trakk fram denne erfaringsutvekslingen som avgjørende for deres positive opplevelse av prosjektet. Det presiseres av Utdanningsdirektoratet at satsingen organiseres som lærende nettverk, fordi:

En rekke studier viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle lærernes kompetanse og praksis (Hutchinson & Hayward (2005), referert i Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Videre trekkes det fram som avgjørende at lærerne har arenaer der de kan dele og reflektere over erfaringer og praksiseksempler og videreutvikle egen vurderingskompetanse. Dette synet ble delt av alle informantene i min undersøkelse, dog med en noe ulik innfallsvinkel. Halvparten trakk fram det at de hadde delt eksempler med kollegaer fra egen og andre skoler som svært nyttig for egen vurderingspraksis, mens de andre tre påpekte at nettopp denne muligheten til å dele konkrete opplegg med andre var savnet. Noe pussig er det at to av informantene som kom fra samme skole hadde helt ulikt syn på hvorvidt de hadde delt opplegg, men det kan skyldes at den ene deltok i en ressursgruppe som hadde hatt erfaringsutvekslingsmøter med lærere fra andre skoler også. De to

andre som savnet dette var fra samme skole som deltar i pulje fire i satsingen, og har derfor kanskje ikke kommet like langt i arbeidet.

Fjell skole framsto som den skolen som var kommet desidert lengst i utviklingen av vurderingspraksisen og omtalte i langt større grad enn de andre fellesmøter. Graden av felles praksis på skolen illustreres godt med Siris sitat: «Jeg vet ikke om noen som ikke er enig. Alle her har vært opptatt av å fornye seg og prøve å henge med, men det er klart man går jo kanskje ikke alltid helt i samme tempo». Siri og Lars hadde også en svært tydelig positiv omtale av skoleledelsens rolle i prosessen, og de var de eneste som nevnte at skoleledelsen hadde satt krav til hele kollegiet. I følge lærerne på Fjell skole hadde rektor vært aktivt involvert i den pedagogiske debatten, i tråd med teori rundt skoleleders rolle i utviklingsarbeid (s. 16).

Jeg merket meg også at både Siri og Lars hadde en tydelig fellesskapsholdning da de snakket om egen vurderingspraksis og brukte konsekvent «vi», «her hos oss» og andre flertallsformer. En rask gjennomgang av transkripsjonene viser at Siri brukte «vi» desidert flest ganger (193), med Lars like bak (156). Til sammenlikning telte jeg at «vi» ble brukt 130 ganger av Even, 80 ganger av Maja, 79 ganger av Karl og 60 ganger av Nora. Jeg mener det kan indikere en større grad av felles praksis på Fjell skole, da de andre i langt større grad snakket om egen vurderingspraksis i første person entall med formuleringer som «jeg», «i mine timer» og liknende.

På Skog skole omtalte de begge likevel satsingen de deltok i på skolen, som en del av noe større, og det ble nevnt at dette var noe hele kommunen deltok i sammen. Dette ble av begge trukket fram som positivt for utviklingen. Maja var spesielt fornøyd, da hun var også med i en ressursgruppe med andre lærere fra andre skoler og opplevde det som svært nyttig å møte andre lærere for erfaringsutveksling.

Strand skole skilte seg på flere områder fra de to andre, og begge lærerne herfra ga et inntrykk av at det var liten grad av felles praksis. Nora uttrykte også frustrasjon rundt skoleledelsens manglende oppfølging av arbeidet.

Totalt sett kan satsingen virke å ha vært mest interessant og lærerik for de som jobber på skoler der ledelsen har satt av tid for at lærerne kan reflektere over egen praksis og for å dele konkrete ideer.

5.2. Hvordan jobber informantene med vurdering for læring?

Alle viser til en endring i praksisen og mener fokuset har flyttet seg. Mens elevene tidligere var mest opptatt av *å gjøre*, mener lærerne de nå i større grad er opptatt av *å lære*. Samtidig mener de at de som lærere har gått mer bort fra *å undervise* og over til *å veilede*, gjennom modellering og gi råd for veien videre mot læringsmålet. Karl mente her grunnskolen har kommet mye lenger enn høyere utdanning ved at man har gått bort fra en form for kateterundervisning der læreren skal «fylle på»

elevene, og stilte spørsmål ved hvordan lærerutdannerne fortsatt kan benytte slike metoder: «Det er jo helt ubegripelig at universitetet som skal drive å lære oss å lære bort fortsatt driver med den metoden der. Hvordan aner jeg da om det har foregått noe læring der».

Alle informantene viste til konkrete metoder de brukte i undervisningen for å flytte fokuset til vurdering for læring (Vedlegg 3). I forkant av skriveprosessen var de fleste opptatt av å bevisstgjøre elevene på målet med arbeidet, gjennom tydelige læringsmål, vurderingskriterier og/eller kjennetegn på måloppnåelse. Halvparten av informantene trakk også fram modellering av tekster i forkant av skriveprosessen som svært nyttig, og dette presenteres også av Hattie & Timperley som en svært effektiv metode for læring (s.13). Videre nevnte fire av seks bruk av læringspartner, læringsvenn eller skrivevenn, der elevene sammen vurderte hverandres skrivearbeid. Her pekte også flere på at en slik praksis både bidro til bevissthet rundt læringsmålet, men også fungerte som en form for modellering, der elevene kunne få ideer av hverandre. «Det fungerer for de med gode kamerater», sa Maja og det understreker utfordringen med å få dette til i en sammensatt klasse.

Det de alle seks var mest opptatt av var at tilbakemeldingene skulle være tydelige og forståelige med råd for videreutvikling. Fem av de seks viste her til metoden «to stjerner og ett ønske», der læreren peker på to ting eleven har mestret i teksten og ett ønske for hvordan teksten kan bli enda bedre neste gang. Selv om ikke Karl brukte dette navnet, var også han opptatt av å plukke ut tre-fire ting eleven må jobbe med for å komme videre i arbeidet. Slike prinsipper for tilbakemeldingen synes å være i tråd med Vygotskys proksimale utviklingszone (s. 8) og Ryan og Decis motivasjonsteori (s. 9).

Alle informantene refererte fra egen praksis, ikke bare hva de har lært på kurs. De ga tydelige beskrivelser fra egen vurderingspraksis med eksempler på ulike metoder de benytter og hvordan de bruker dem. Alle hadde også klare refleksjoner rundt hvorfor de benytter de ulike metodene, og et svært illustrerende sitat finner vi hos Lars: «Det er veldig lett å hoppe fra 'two stars and a wish' til 'two stars and fifteen wishes'». Her er det tydelig at Lars har reflektert over hvilke fallgruver som kan finnes i de ulike metodene, og et slikt dokumentert refleksjonsnivå er en sterk indikasjon på at de har gått i dybden i arbeidet med VFL. Flere metoder fra satsingen er nå en innarbeidet del av norsklærernes praksis, men hvilken funksjon de får synes å være ulikt.

Hvilken funksjon mener de tilbakemeldingen har?

Gjennom begrepsavklaringene de gjør, viser alle seks at de er tydelig opptatt av at VFL handler om at elevene skal *lære* noe av tilbakemeldingene. Jeg ser også at mye av Hatties teori er tydelig til stede hos Siri, Lars og Nora. Lars er den eneste som eksplisitt brukte formuleringen «formativ funksjon» om tilbakemeldingen, og han illustrerte dette senere med følgende sitat: «For det er jo litt trist, hvis en

liksom gjennom tre år har fått beskjed om det samme og ikke gjort noe med det, det er jo litt tråkig.» Selv om ingen av de andre brukte begrepet formativ funksjon, viser undersøkelsen likevel at samtlige informanter først og fremst er opptatt av at tilbakemeldingen har en læringsfremmende funksjon.

Funnene mine viser at særlig de som hadde kuttet ut karakterer, eller skilt karakteren fra tilbakemeldingen, i langt større grad opplevde at de var på vei mot et læringsfokus. Aller tydeligst kom dette fram på Fjell skole der de kun ga karakter på tentamen og til terminoppgjøret og kalte all annen vurdering for læringsfremmende vurdering. De var også svært opptatt av at tilbakemeldingene, som «to stjerner og ett ønske», kom underveis i prosessen, før endelig innlevering av teksten. De fortalte om elever som var svært motiverte for å jobbe med tilbakemeldingene de fikk, slik at de kunne lære mer og levere enda bedre produkter. Dette var noe de etterlyste på Skog skole, der de fortsatt ga karakterer, men de hadde gjort noen forsøk med å skille tilbakemeldingen og karakteren. Dette mente de i noen grad hadde bidratt til et læringsfokus, men begge informantene ytret fortsatt et ønske om at elevene skulle være enda mindre opptatt av karakterer og hva de skulle *gjøre*, og langt mer opptatt av hva de skulle *lære*. I Grunnlagsdokumentet (2011, s. 8) trekkes det fram å flytte fokuset fra å *gjøre* til å *lære*. Mitt inntrykk var at dette var noe alle lærerne jeg snakket med også trakk fram som viktig, men de opplevde at de, dog i varierende grad, var på god vei her. Videre skrives det at «det kan også være krevende å få elever trygge på at tilbakemeldinger *og karakterer* gis for å fremme læring, og ikke som en endelig 'dom' eller for å disiplinere» (min kursivering). Både Maja, Siri og Lars stilte seg undrende til hvordan en *karakter* skal fremme læring, særlig pekte de på at det er lite læringsfremmende for de svakeste. Jeg undrer meg også over hvilken forskning Utdanningsdirektoratet her støtter seg til. Maja, Siri og Lars var enige om at karakterene må bort fra underveisvurderingen om man skal fremme læring, og Maja gikk enda lenger med å fremme et ønske om å fjerne karakterkravet til jul.

Både Black & William (1998) og Hattie & Timperley (2007), som også Grunnlagsdokumentet støtter seg til samt Bennett (2009), Butler (1987) og Price, Handley, Millar, & O'Donovan (2010), peker særlig på to faktorer for at tilbakemeldingen skal ha en formativ funksjon. Det ene er at tilbakemeldingen kommer underveis i prosessen, før endelig innlevering, slik at eleven har mulighet til å bearbeide produktet og vise at man har lært av tilbakemeldingen. Det andre er at karakterer skilles fra tilbakemeldingen.

Den andre funksjonen informantene trakk fram som viktig var at underveisvurderingen skulle gi informasjon om hvor elevene sto, slik at de kunne justere undervisningen og få med seg flere videre. I min undersøkelse kom det aller tydeligst fram hos Nora, Siri, Maja og Lars som ga flere eksempler fra vurderingspraksisen der de brukte metoder som Exit-kort, tommelgraderinger og trafikklys for å justere den videre undervisningen og få informasjon om hvem som hadde behov for

repetisjon av hva. Nora nevnte spesielt at vurderingsinformasjon fra prøver og innleveringer kunne brukes som grunnlag for videre arbeid i fagoppfølgingstimen, og Lars benyttet vurderingsinformasjonen til for eksempel å danne nye norskgrupper. Grunnlagsdokumentet viser til at en grunnleggende idé innenfor VFL er nettopp det at vurderingsinformasjonen brukes til å justere opplæringen for at elevene skal lære bedre, i tillegg til at elevenes læring skal få konsekvenser for den videre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Formålet med undervisvurderingen er, som nevnt innledningsvis, å fremme læring og å bidra til at eleven øker sin kompetanse i fag (Forskrift til Opplæringslova: § 3-2). Slik er dens formative funksjon lovfestet, men likevel når ikke alltid intensjonen klasserommene. Som tidligere påpekt, er det ikke slik at det går et skarpt skille mellom formative og summative vurderinger. Det er heller ikke vurderingsformen, men snarere hvordan informasjonen vurderingen gir oss brukes i ettertid, som avgjør om vurderingen får en formativ funksjon (s. 10).

Bennett (2009) argumenterer for at formative vurderinger vil kunne brukes summativt. La oss for eksempel ta for oss en kapittelprøve på en ungdomsskole i februar, som per definisjon er undervisvurdering. Om den får en formativ funksjon avhenger derimot av hva læreren gjør videre. Vi kan se for oss tre scenarioer: Det ene er at læreren retter, setter karakter, gir tilbake prøven og går videre til neste kapittel i boka. Det andre scenarioet er at læreren retter prøvene og bruker informasjonen for å vurdere undervisningen og slik vurdere om elevene er klare for å gå videre til neste tema.

På den andre siden kan man se for seg at vurderinger som er ment å ha en summativ funksjon kan få formativ funksjon, dersom man bruker dem på andre tidspunkt og benytter informasjonen i sitt videre arbeid. Et eksempel på dette kan være at man i undervisningen bruker eksamensoppgaver og liknende, som er ment å brukes til vurdering *av* læring, for å trene til eksamen. Slik vil den underveis i prosessen få en formativ funksjon, gjennom at elevene kan få oversikt over kunnskapen og ferdighetene de trenger, for så å jobbe målrettet mot de emnene de ser behov for. Dermed kan vi definere dette som vurdering *for* læring.

For å sikre at undervisvurderingen får en formativ funksjon er det dermed viktig at lærerne kjenner til vurderingens formål og hvordan de ulike vurderingssituasjonene kan få en annen funksjon avhengig av hvordan de forskjellige faktorene spiller inn. Slik vi har sett er det viktig at informasjonen fra vurderingssituasjonen benyttes videre i undervisningen, og derfor mener jeg vi kan slå fast at vurderingen må komme underveis i prosessen, før elevene leverer arbeidet som et endelig produkt, for å sikre at den formative funksjonen ivaretas. Det er kun når elevene får mulighet å utvikle produktene før en endelig vurdering at de kan vise at de forstår tilbakemeldingene de har fått.

Hvem gir tilbakemeldingene?

Alle informantene var opptatt av at de som norsklærere selv skulle ha tid til å ha en dialog med elevene om deres skriftlige arbeid, og fem av de seks trakk her fram en god relasjon mellom lærer og elev som avgjørende for at elevene skulle gjøre noe med tilbakemeldingene de fikk. Samtidig nevnte alle informantene det som nyttig at elevene medvirker i vurderingsprosessen på en eller annen måte.

Begge lærerne på Fjell skole var opptatt av at VFL også handler om elevmedvirkning, og at elevene skal medvirke i alle deler av prosessen, fra å sette mål og utarbeide vurderingskriterier til å vurdere eget og/eller andres arbeid. Når elevene også medvirker i vurderingen, både av seg selv og av andre, vil de utvikle et språk for vurdering og dermed også en økt forståelse for vurderingen. Man kan se på vurderingen som læring i seg selv, fordi det å kunne vurdere betyr også at man har kunnskap om hva som skal til for å nå et mål og hvordan man kan utvikle seg mot målet. Det knytter seg imidlertid en del spørsmål til elevenes deltakelse i vurderingsprosessen. Hvordan skal man la elevene delta i vurderingen av eget arbeid? Som nevnt er det sentralt at elevene medvirker i alle ledd av prosessen, fra å sette mål og vurderingskriterier til å gjennomføre vurderingen av eget og andres arbeid (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

På Skog skole refererte begge lærerne til at det var et uttalt mål i satsingen at elevene skal delta i utformingen av vurderingskriteriene, men dette fikk ingen av dem til å fungere. Utfordringene med å lykkes med dette er flere. Elevene må trenes opp i å ta imot konstruktiv læringsstøttende tilbakemeldinger for å kunne dra nytte av dem. Det innebærer blant annet å utvikle et språk for vurdering og en forståelse av prosessorienterte metoder (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Dette er både tid- og arbeidskrevende for læreren, men jeg vil argumentere for at det vil gi gode resultater på sikt. Mange elever uten en forståelse for prosessorientert metode og formativ vurdering tar tilbakemeldingene som kritikk og flere tar det også personlig. Om elevene trener ferdighetene i å utvikle produktene sine systematisk med tilbakemeldingene fra lærer og medelever, vil de i langt større grad unngå å bli personlig såret i prosessen.

Når gis tilbakemeldingene?

Alle informantene var opptatt av å gi rask respons, men de skulle gjerne hatt mer tid til å få dette til. Noen av informantene uttrykte i den forbindelse en stor bekymring på hvordan økte krav til dokumentasjon skal kunne forenes med rask respons. Flere nevnte at de for å bøyte på tidsklemma ga uformell vurdering og tilbakemelding i klasserommet underveis i prosessen, for eksempel gikk flere rundt og veiledet mens elevene arbeidet individuelt med skrivearbeid. To av informantene benyttet også klasseromsdialogen i plenum aktivt underveis i prosessen, gjennom at elevene leste deler av sine tekster høyt etter en skriveøkt.

Både veiledning fra lærer under skriveøkt og tilbakemelding på en del av teksten underveis er metoder som gir rask respons, i tråd med teori rundt det optimale tidspunktet for tilbakemeldinger. I

en prosess bør tilbakemeldingen trolig komme så umiddelbart som mulig, for at eleven fortsatt skal være i arbeidsprosessen og være motivert for å forbedre produktet sitt (s. 12). Da vil også den indre motivasjonen styrkes, og elevene ser nytteverdien i å utvikle produktet videre.

De fleste norsklærerne hadde flere klasser i norsk, og med to målformer opplevde de stor arbeidsbelastning ved terminslutt. Flere trakk fram det å gi rask respons på tentamener og fagdager som «en umulig oppgave». Når oppgaven skal leveres som et ferdig produkt, vil det trolig ha mindre relevans hvor snart tilbakemeldingen kommer, for da kreves det ikke lenger at eleven er inne i prosessen. På dette tidspunktet vil det trolig også gis en karakter. I disse tilfellene vil det kanskje heller være hensiktsmessig at oppgaven kommer litt på avstand for eleven. Slik vil sjansen øke for at eleven ser objektivt på tilbakemeldingen og i mindre grad relaterer karakteren til personnivået, men til oppgavenivået (Hattie & Timperley, 2007).

Siri og Lars var begge veldig opptatt av tilbakemeldingene de ga allerede før elevene begynte skrivearbeidet sitt. Gjennom modellering viste de vei for elevene tidlig i prosessen, og de mente dette var svært nyttig, siden de kunne flytte en god del av arbeidsbyrden som tidligere lå etter elevenes skriveprosess. De var også opptatt av at tilbakemeldingene kom underveis i prosessen, mens elevene fortsatt hadde mulighet til å forbedre produktet før endelig innlevering. Med disse to grepene mente de elevene langt tydeligere så hvor de skulle, ønsket å gjøre noe med tilbakemeldingen og lærte mer. Dette samsvarer med funnene i både Hattie & Timperleys og Black & Williams metaundersøkelser (s. 12).

Hvilken form har tilbakemeldingene?

Tilbakemeldinger kan ta mange former, men jeg har i denne omgang fokusert på om tilbakemeldingen gis skriftlig, med eller uten skjema, om den gis muntlig individuelt eller muntlig i grupper eller plenum. I tillegg har jeg sett på om den gis med eller uten karakter.

Alle informantene var opptatt av at tilbakemeldingen skulle være tydelig og bidra til læring for eleven. Samtlige ga ulike former for skriftlige tilbakemeldinger, med eller uten vurderingsskjema. Nora og Maja var svært positive til bruk av vurderingsskjemaer, men det er også utfordringer knyttet til skriftlige tilbakemeldinger. Maja presiserte at det kan bli for mye tekst for de svake og mindre motiverte, og hun hadde derfor arbeidet med å forenkle dem. Karl var negativ til bruk av skjemaer og mente det ble upersonlig og lite tilpasset den enkelte elev.

En annen utfordring knyttet til skriftlige tilbakemeldinger er at elevene ikke leser dem, og at de heller ikke tar vare på dem videre, slik at de kan bruke tilbakemeldingene i neste skrivearbeid. Mange var derfor opptatt av at tilbakemeldingen kom underveis i prosessen, slik at elevene kunne bruke tilbakemeldingene i det videre arbeidet med tekstene. Halvparten av informantene trakk også fram at de samlet både elevenes tekster og tilbakemeldinger i en perm, og at de fikk disse utdelt i

begynnelsen av en ny skriveprosess. Slik bidro de til at tilbakemeldingene fikk overføringsverdi til andre oppgaver og dermed ble den formative funksjonen ivaretatt, selv om tilbakemeldingen kom etter teksten var ferdig.

Når det gjelder bruk av karakterer eller ikke, syntes jeg det var interessant å se at fem av informantene fortalte at de i mange tilfeller ga lav/middels/høy måloppnåelse, framfor karakterer. På Fjell skole hadde de en periode der vurderte elevene slik, men de har nå sluttet helt med karakterer på enkeltvurderinger, slik at kommentaren kan komme tydeligere fram. Dette er noe Maja også ytrer et sterkt ønske om å gjennomføre. Både Siri og Lars pekte på at fjerning av karakterer har flyttet fokus til målet og læringen, og Siri la også til at elevene i mindre grad sammenlikner seg med andre. Dette er i tråd med flere undersøkelser gjort på tilbakemeldinger som viser til at kvalitative tilbakemelding uten karakter øker sjansen for at elevene leser kommentaren og utvikler seg (Black & William, 1998; Butler, 1987). For å sikre at elevene bearbeider produktet, er det gode argumenter for å fjerne karakterene fra den delen av underveisvurderingen som er ment å inneha en formativ funksjon. Da vil de i større grad lese kommentaren og bruke den aktivt i arbeidet videre. Det kan virke som om praksisen med å vurdere med lav/middels/høy måloppnåelse er en mellomfase, før man helt tør å gi slipp på karakterene. Mens lærerne på Fjell skole hadde kuttet ut både karakterer og retting med rødpenn i marginen, ga resten fortsatt en kvalitativ tilbakemelding, enten underveis i marginen eller som sluttkommentar, sammen med lav/middels/høy måloppnåelse etter at oppgaven ble levert. Det er flere som argumenterer for at det er relativt meningsløst for læreren å bruke tid og krefter på en kvalitativ tilbakemelding sammen med den kvantitative. Når eleven anser produktet som ferdig og det ikke eksisterer mulighet for å levere på nytt, vil det kun være de aller flinkeste elevene som er interesserte i å lese og forstå samt er i stand til å overføre tilbakemeldingen til nytt arbeid og dermed øke læringsutbyttet (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Det er klare fordeler med skriftlige tilbakemeldinger, og det er nok ikke uten grunn at dette har vært en rådende tilbakemeldingsform i mange år. En skriftlig tilbakemelding kan man se tilbake på, men den kan på den andre siden være kjedelig å ta fatt på og vanskelig å forstå. Underveis kan råd i marginen fungere bedre for å få elevene til å se på tilbakemeldingene, mens for en summativ vurdering fungerer trolig sluttkommentar bedre: Spørsmålet er om man da i det hele tatt vil ha en tilbakemelding. Dersom produktet er vurdert underveis med effektive tilbakemeldinger, vil det være lite hensiktsmessig å komme med en kommentar etter karakteren er gitt (Black & William, 1998; Butler, 1987; Lea & Street, 1998; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010).

Karl refererte til en praksis der tilbakemeldingene ofte kommer i klasseromsdialogen, muntlig fra elever og lærer, i plenum. Han begrunner dette med at elevene da får langt flere tilbakemeldinger, fordi flere ofte har samme område de må jobbe videre med, og de kan da også lære av hverandres tilbakemeldinger. Karl presiserer at han bruker mye tid på å skape gode

relasjoner med klassen, slik at det er trygge rammer for å gi og få tilbakemeldinger. Karls refleksjoner rundt klasseromsdialogen samsvarer med annen teori (s. 13).

Klasseromsdialogen er en tilbakemeldingsform som har rådet i skolen i mange år. Den gir læreren gode muligheter for å gi tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringsnivå, slik at elevene arbeider strategisk mot målet. Ulempen med denne formen for tilbakemelding kan være at den gis i plenum, eller i alle fall også kan høres av andre elever. Det kan virke negativt for mottakeren av tilbakemeldingen om fokuset flyttes til personnivå, og eleven frykter tilbakemelding. Tilbakemeldingen må være en positiv opplevelse, og en god relasjon med både lærer og medelever vil kunne motvirke en eventuell negativ effekt. Det er nemlig også gode grunner for å gi tilbakemeldingen i plenum. I en klasse på rundt 25 elever er det ikke sjeldent at flere elever trenger veiledning på samme områder, og om medelevene lytter til hverandres tilbakemelding vil de uten tvil kunne plukke opp noen råd de også selv kan dra nytte av i arbeidet videre. På denne måten vil tilbakemeldingene få en formativ funksjon.

En tredje mulighet er å gi elevene muntlig individuell tilbakemelding. Å gi tilbakemeldingen muntlig vil kunne bidra til at responsen oppfattes som råd, framfor instruksjoner, som er sentralt dersom man ønsker å gjøre elevene selvstendige og hjelpe dem å utvikle strategier for videre læring. Å få en personlig tilbakemelding i talt form hvor man også hører tonefallet, vil kunne gi en mer positiv opplevelse for elevene. I en samtale er det er langt større muligheter for å unngå misforståelser, og det er også enklere å identifisere misforståelser samt å rydde opp i eventuelle feiltolkninger. Alle seks informantene benyttet muntlige individuelle tilbakemeldinger, dog i varierende grad. De pekte alle på at det var tidkrevende. Noen hadde løst dette med å gjennomføre det som gruppesamtaler med tilbakemeldinger og var svært fornøyde med dette. Likevel pekte tre av informantene på at det kan være en utfordring å ta med en eller flere elever ut av klasserommet, fordi mange elever ikke vil arbeide godt i et klasserom uten tilsyn. Å kunne gi muntlige individuelle tilbakemeldinger krever kanskje ny tenking innenfor organiseringen, eller som Lars sa det: «Altså hvis jeg skal snakke med Per, så må jo de tyve andre sitte og jobbe med no. Vi kan ikke alle holde på hele tiden i fellesskap.»

Muntlige tilbakemeldinger kan oppfattes som tidkrevende og utfordrende, men med ny teknologi åpner det seg også på dette feltet nye muligheter. Ved å spille inn lydfiler med eller uten video, kan læreren være i dialog med alle elevene individuelt samtidig. Videoen kan være av læreren som snakker, av produktet som er innlevert eller en skjermdump av elevens innleverte skriftlige produkt, der læreren underveis peker på punktene hun kommenterer.

Ingen av lærerne nevnte slik bruk av digitale muntlige tilbakemeldinger. Dersom tilbakemeldingene gis digitalt, både de skriftlige og de muntlige, gir det gode muligheter for lagring over tid, slik både Maja, Karl og Even var opptatt av. Elevene kan på den måten i starten av en ny

oppgave gå tilbake til tilbakemeldinger de har fått på liknende oppgaver og bruke disse aktivt i den nye oppgaven, slik at de får en formativ funksjon.

5.3. Sikres den formative funksjonen i underveisvurderingen?

Målet for satsingen er som nevnt at deltakerne gjør de fire prinsippene for god underveisvurdering, nedfelt i Forskrift til Opplæringsloven, til en integrert del av egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2011). For å unngå ledende spørsmål, og dermed minske sjansen for feilaktige svar, valgte jeg å la være å ha eksplisitte spørsmål om implementering av de fire prinsippene og hvordan de arbeidet med å sikre den formative funksjonen i underveisvurderingen. Jeg ser likevel at det kom fram en del gjennom samtalene, og det har jeg forsøkt å framstille i tabellen under:

	Even	Maja	Lars	Siri	Nora	Karl
At elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem	V	V	V	V	V	?
At elevene får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen	V	V	V	V	V	?
At elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg	V	V	V	V	V	V
At elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling	V	V	?	V	V	V

Som man kan lese av tabellen over har jeg, med bakgrunn i teori, vurdert hvorvidt informantene har gjort de fire prinsippene i første kolonne til en integrert del av egen vurderingspraksis.

Det første prinsippet har jeg definert til å omfatte bruk av læringsmål, vurderingskriterier og modellering. Det andre prinsippet har jeg definert til å omfatte tilbakemeldinger med fokus på hva elevene mestret, gjerne sett opp mot tidligere gitte vurderingskriterier. Ut fra min vurdering vil man kunne hevde at fem av informantene er svært tydelige på at de gir tilbakemeldinger som fokuserer på hva som var bra, for eksempel i form av «2 stjerner», og Maja trekker også fram dette som noe hun håper det blir mer av i framtiden.

Karl nevner ikke eksplisitt verken at han deler ut vurderingskriterier til elevene eller at han gir tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet gjennom å påpeke hva som er bra. Han påpeker at han velger ut tre-fire punkter til hver enkelt elev som må jobbes med videre og følger opp disse individuelle punktene til neste arbeid.

Det tredje prinsippet har jeg definert til å omfatte den andre delen av tilbakemeldingen, for eksempel i form av «et ønske» til neste gang, og her mener jeg alle seks informantene var samstemte i at det var noe av det aller viktigste de gjorde.

Det fjerde prinsippet har jeg definert til å omfatte elevmedvirkning, både i utforming av vurderingskriterier og ved å vurdere både eget og medelevers arbeid. Lars nevner ikke eksplisitt i vår samtale at han benytter egenvurdering, men han nevner flere andre eksempler på at elevene er involvert i eget læringsarbeid, som for eksempel gjennom utarbeidelse av vurderingskriterier og kameratvurdering. Slik sett mener jeg man kan hevde at dette fjerde prinsippet er implementert av alle informantene.

Med bakgrunn i tabellen over mener jeg det er belegg for å si at alle informantene arbeider med VFL innenfor satsingens rammer, dog i noe varierende grad. Alle de fire prinsippene for god undervisvurdering er, i noe ulik grad, en innarbeidet del av fem av informantenes praksis, og halvparten av prinsippene er innarbeidet hos den sjette. Mine funn tyder på at de samme fem informantene opplever satsingen som meningsfull, mens alle seks er enige i at VFL er utslagsgivende for bedre læring i norsk skriftlig på ungdomstrinnet. Jeg mener det er tydelig at de som har vært med i satsingen lengst, samtidig som de har hatt en sterk teoretisk pedagogisk forankring, har kommet lengst i implementeringen av de fire prinsippene. Dette samsvarer med teorien jeg presenterte i kapittel to (s. 16). Selv om flere av undersøkelsene jeg har referert til er gjort i høyere utdanning, ser jeg ingen grunn til å anta at det skulle være annerledes i grunnskolen, heller tvert om. Yngre elever er trolig enda mindre kapable til å knekke koden i vurderingsspråket og er heller ikke på et nivå der de er trent i å bearbeide produktene sine. Som nevnt er det å kunne vurdere og å ta i mot vurdering en disiplin elevene må læres opp i.

Til tross for at jeg har listet opp en del verktøy for å sikre undervisvurderingens formative funksjon, er det ikke slik at man nå bare kan pakke verktøykassen og bruke den i klasserommet. Å måle tilbakemeldingseffekten uten å være involvert i prosessen, slik flere av metaundersøkelsene både jeg og Grunnlagsdokumentet har støttet oss til gjør, kan bringe synet på tilbakemelding i retning mot å være et produkt, et observerbart og målbart resultat, framfor en prosess. Det vil derfor alltid være svært vanskelig, om ikke umulig, å måle effekten av tilbakemeldinger (Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010).

Om man skal lykkes med vurdering for læring, holder det ikke kun å beherske alle teknikkene. Læreren må også ha solid teoretisk kunnskap om hvorfor man vurderer, og det må være en kultur for refleksjon rundt vurderingspraksis. Å gi undervisvurderingen en formativ funksjon er dermed ikke implementert over natten. Å skape et felles språk for vurdering i kollegiet og sammen med elevene er en prosess som må få lov til å utvikles over tid.

6. Konklusjon

«Vi kaller det ikke retting, det er mer noen råd, så jeg jobber nok litt mindre baklengs»

(Siri, norsklærer, februar 2014).

Alle informantene opplever arbeid med VFL som nyttig og relevant, men bare fem av de seks har opplevd *satsingen* som positiv, og de også i noe varierende grad. Jeg vil peke på noen faktorer jeg mener har hatt innvirkning på i hvilken grad de har opplevd satsingen på VFL som positiv. For det første kan mine funn tyde på at lærerne som sitter med den mest positive oppfattelsen av satsingen kommer fra skoler som både har jobbet med VFL over lengre tid og har en større grad av felles pedagogisk utvikling og samarbeid. På disse skolene synes de også i større grad å reflektere rundt hvordan og hvorfor de vurderer.

For det andre virker det som om de med lengre erfaring har hatt mest utbytte av satsingen på VFL. De sitter nå med en dypere forståelse av begrepet og gjør seg mange refleksjoner rundt hvordan og hvorfor de mener VFL er bra, og ikke minst ser de stor nytte av et felles samarbeid på skolen. Unntaket her er Karl, som framstår som en erfaren individualist og mener friheten må gå foran planer og felles samarbeid. De to med kort praksis virker prøvende og motiverte, men framstår også noe usikre og begge gir uttrykk for at de ennå ikke har funnet formen. Her må det legges til at de to i langt mindre grad har fått delta i felles erfaringsutveksling av ulike årsaker. Den ene deltar også i pulje fire som har kommet kortere i skoleutviklingen. Oppsummert ser jeg tre hovedårsaker som har skapt bedre forståelse for VFL og større utbytte av å delta i satsingen som norsklærer: At skolen har *arbeidet over lengre tid*, at skolen har en *tydelig pedagogisk ledelse*, og at det er satt av *tid til erfaringsutveksling*.

Når det gjelder tilbakemeldingens effekt i underveisvurderingen, er den kunnskapen vi kjenner til i dag relativt tydelig, og det var også noe alle informantene framhevet: Tilbakemeldinger er det som har aller størst effekt på elevenes læring. Enda bedre effekt har det om man starter med klare tydelige mål og kjennetegn på måloppnåelse som elevene er delaktige i å utforme. Modellering av gode eksempler tidlig i prosessen viser seg også å ha svært god effekt på elevenes læring. Videre har vi sett at elevenes deltakelse i vurderingsarbeidet er grunnleggende for å lykkes med formativ vurdering. Dette er både fordi elevene lærer av å få tilbakemeldinger av noen på samme nivå, men kanskje enda mer fordi elevene lærer av å gi tilbakemeldinger til andre.

Alle informantene var opptatt av at underveisvurderingens funksjon var å fremme læring. Både det at informasjonen fra vurderingssituasjonen benyttes videre i undervisningen, og at vurderingen kommer underveis i prosessen, før elevene leverer arbeidet som et endelig produkt, sikrer at den formative funksjonen ivaretas. Samtlige benyttet vurderingsinformasjonen til å justere undervisningen videre, men kun halvparten var tydelige på at tilbakemeldingene skulle komme

underveis i prosessen, mens det fortsatt var mulig å arbeide videre. Det er kun når elevene får mulighet å utvikle produktene før en endelig vurdering at de kan vise at de forstår tilbakemeldingene de har fått. Tilbakemeldingen må derfor, uansett avsender, gis på prosessnivå, på et tidspunkt der det fortsatt er mulig å gjøre forbedringer. Dette vil styrke elevenes motivasjon, gjennom at de ser at det lønner seg å legge inn en innsats. Mye tyder også på at elevene i langt større grad tar tak i tilbakemeldingen dersom den er tydelig, forståelig og konkret samt at denne tilbakemeldingen ikke kommer samtidig med en karakter. Kanskje må karakterene bort fra underveisvurderingen i prosessen for å sikre den formative funksjonen? Det vil i så fall også åpne gode muligheter for at sluttvurderingen, som standpunkt-karakteren, baserer seg på elevenes forbedrede produkter etter underveisvurderingen, framfor å settes på grunnlag av alle underveisvurderingene.

Jeg valgte Siris sitat som inngang til dette kapittelet fordi jeg mener det på en god måte oppsummerer hennes tanker rundt hvordan hun har endret sin vurderingspraksis. At underveisvurderingene skulle være råd på veien videre var samtlige inne på. De fleste påpekte også at det fikk konsekvenser for måten de jobbet på, ved at de brukte mer tid på vurdering før og underveis i prosessen, og mindre etter elevene hadde levert arbeid. Oppsummert virker det som de tydeligste trekkene i informantenes vurderingspraksis er at *tilbakemeldingen består av råd for videre utvikling*, de har *reduisert bruken av karakterer*, de bruker *mer tid på vurdering før og underveis*, de bruker i større grad vurderingsinformasjon til å *justere undervisningen for å få med seg flere*, og *elevene deltar i vurderingsprosessen* i større grad enn tidligere. Etter min vurdering var svarene rimelig konsistente med en logisk sammenheng, noe som indikerer at progresjonen i intervjuguiden fungerte etter hensikten. Flere av informantene i undersøkelsen viste et høyt refleksjonsnivå rundt metodevalg, og dette hadde en tydelig sammenheng med andre faktorer. De som hadde arbeidet over lengre tid med en tydelig pedagogisk ledelse som satte av tid til erfaringsutveksling, deling av opplegg og krav til felles utprøving av metoder i praksis, var både mer positive til VFL og satsingen samt at de i større grad reflekterte rundt hvordan og hvorfor de skulle praktisere VFL.

Satsingens mål virker i stor grad å være nådd fordi de fire prinsippene for god underveisvurdering er tydelig inne i vurderingspraksisen, og mange metoder presentert gjennom satsingen er implementert i undervisningen. Like fullt vet vi at å lykkes med vurdering for læring ikke kun er å beherske alle metodene, læreren må også ha solid teoretisk kunnskap om *hvorfor* man vurderer og stadig reflektere rundt egen vurderingspraksis for å sikre den formative funksjonen. Det krever en tydelig pedagogisk ledelse som setter krav til skolens vurderingspraksis og setter av tid til felles erfaringsutveksling og refleksjon i kollegiet. Å reflektere rundt vurderingens funksjon er et frø som må sås tidlig, både ute på skolene med lærere som har praktisert i lang tid, men også allerede i lærerutdanningene. Kun slik vil prosessen med å utvikle en god vurderingspraksis der den formative funksjonen ivaretas, få god nok tid til å blomstre i alle klasserom på alle skoler.

7. Veien videre

Denne kvalitative studien hadde som mål å se på lærernes opplevelse av satsingen *Vurdering for læring*, og lærernes vurderingspraksis i kjølvannet av denne satsingen. Studien er gjennomført med et lite utvalg, og funnene kan derfor ikke generaliseres. De representerer kun de seks informantenes syn på egen vurderingspraksis, og det er behov for mer forskning om man skal kunne si noe generelt om hvordan satsingsprosjektet har endret vurderingspraksisen.

For å studere dette videre ser jeg for meg at det hadde vært interessant å kombinere dybdeintervju med lærerne med en observasjon av praksis, både i klasserommet og av tilbakemeldingene. Det hadde også vært nyttig å studere endringsprosessen av vurderingspraksisen fra andre vinkler, og jeg ser både muligheter i studier som tar utgangspunkt i skoleledelsens side, og ikke minst studier som ser endringen fra elevenes side.

Elevene er unektelig sentrum for all undervisning, og er det er stor enighet i at elevene også bør delta i hele vurderingsprosessen. Jeg mener undersøkelsen min viser et behov for å gå i dybden på hvordan lærere trener elevene i å lage vurderingskriterier, for så å vurdere både seg selv og medelever, da flere av informantene pekte på dette som en utfordring. I forlengelsen av dette ville det også vært svært interessant å studere hvordan man kan trene elever opp i å ta imot konstruktiv læringsstøttende tilbakemeldinger for å kunne dra nytte av dem. I en vurderingskultur der elevene i større og større grad vil få tilbakemelding på hva de kan gjøre videre, vil det nok også være interessant å se nærmere på hva det gjør med elevenes motivasjon og mestringsfølelse.

Fra lærernes side trekkes tiden fram som et problem, og uten mer tid i sikte må man finne nye måter å organisere undervisningen på for å skape rom for dialog med elevene. Det hadde derfor også vært interessant å gjøre en studie med utprøving av ulike måter å gi gode tilbakemeldinger på, for å se om det samtidig finnes muligheter til å spare inn tid. Jeg ser for eksempel muligheter i å prøve ut effekten av digitale muntlige tilbakemeldingsformer, med skjermdelingsprogrammer som for eksempel Camtasia, eller gratisversjonen Jing. Her vil det naturlig nok være viktig å inkludere både elever og lærere som informanter, for å studere forholdet mellom tiden lærerne legger ned og elevenes motivasjon, utvikling og mestring.

8. Litteratur

- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. I S. Askew, *Feedback for learning* (ss. 1-17). London: Routledge.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bennett, R. E. (2009). *A Critical Look at the Meaning and Basis of Formative Assessment*. Princeton, New Jersey: ETS.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), ss. 139-148.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), ss. 474-482.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I.-J., Skar, K., & Skaalvik, E. M. (2007). *De viktige få. Analyse av elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- Ellmin, R., & Ellmin, B. (2005). *Å arbeide med portfolio; teori, oppfatninger og praksis*. Oslo: Fag og kultur.
- Forskrift til opplæringslova. (2013). FOR-2006-06-23-724. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring: § 3-1 - § 3-18. Lokalisert 5. april 2014, på Lovdata. [www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map006].
- Fuglestad, O., & Lillejord, S. (. (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under wich assesment support students learning. *Assessment for learning in higher education 1*, ss. No. 1: 1-31.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterød, M., & Nilsen, B. S. (2001). *Ledele av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, ss. March, Vol. 77, No 1, 81-112.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2010, August 2010). *Veileder for brukerundersøkelser : Verktøy : Mal for intervjuguide, individuelt intervju*. Hentet Desember 6, 2013 fra <http://www.imdi.no/no/brukerundersokelser/Verktoy/Eksempeldel-2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet (K06). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk, NOR1-05*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education* 23, ss. No. 2: 157-172.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McCune, V. (2004). Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education* 47, ss. No 3: 257-282.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (u.d.). *NSD Personvernombudet for forskning: Krav til samtykke*. Hentet Oktober 10, 2013 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk, innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS -Norwegian Academic Press.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010, May Vol. 35, No 3). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in higher education*, ss. 277-289.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations; Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, ss. 54-67.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- TechSmith Corporation. (u.å). *Products: Jing*. Hentet Mai 4, 2014 fra <http://www.techsmith.com/jing.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, Oktober 27). *Utdanningsdirektoratet: Vurdering for læring*. Hentet September 20, 2013 fra www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf
- William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in educational evaluation* 37, ss. 3-14.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hvordan har norsklærere på ungdomstrinnet opplevd satsingen *Vurdering for læring*, og hvordan jobber de med vurdering i norsk skriftlig i kjølvannet av dette satsingsprosjektet?

1. Uformell prat (ca. 2 min)

1.1 Uformell prat

2. Informasjon (ca. 3 min)

2.1 Si litt om meg og bakgrunnen for intervjuet

2.2 Forklare målet med intervjuet og hva det skal brukes til

2.3 Forklare taushetsplikt og anonymitet

2.4 Fortelle hvorfor respondenten er utvalgt og at vedkommende når som helst har mulighet til å trekke seg

2.5 Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

2.6 Informere om opptak og mulighet til å få transkripsjonen tilsendt, sørge for skriftlig samtykke til opptak

2.7 Starte opptak

3. Overgangsspørsmål: (10 min)

3.1 Navn

3.2 Alder

3.3 Utdannelse

3.4 Antall år ved denne skolen?

3.5 Har du tidligere jobbet ved andre skoler? Total undervisningserfaring?

3.6 Kan du fortelle meg hvordan du har merket at skolen har deltatt i prosjektet *Vurdering for læring*?

3.7 Antall måneder skolen har vært involvert i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring (VFL)*.

3.8

a) Hvordan forstår du begrepet VFL?

b) Har denne forståelsen endret seg etter satsingen VFL?

- Hvordan/hvorfor?

3.9 Praktisk oppgave: Kan du gi et eksempel på en situasjon der du praktiserte VFL?

- Kan du bruke tre minutter til å beskrive denne vurderingssituasjonen?

4. Nøkkelspørsmål: (20-30 min)

- 4.1 Hva har du som norsklærer fått ut av å delta i denne satsingen?
- Hvordan har du opplevd prosjektet?
- 4.2 Har du gjort noen endringer i egen vurderingspraksis?
a) Kan du si noe mer om det? Hvorfor/ hvorfor ikke?
b) Kan du så detaljert som mulig forsøke å beskrive dette?
c) Har du flere eksempler på dette?
d) Tar du i bruk noen gode hjelpemidler eller metoder som støtter VFL?
- 4.3
a) Opplever du økt mestring hos elevene?
b) Har du eksempler på hva de mestrer bedre?
c) Har du eksempler på hvilke elever som mestrer mer?
- 4.4
a) Opplever du endring i egen tidsbruk?
b) Kan du beskrive på hvilken måte?
c) Ser du noen muligheter til å spare inn tid?
- 4.5
a) Hvordan oppfatter du at andre norsklærere på skolen din ser på begrepet VFL og hvordan oppfatter du deres vurderingspraksis?
b) Har du inntrykk av at vurderingspraksisen er ulik i de ulike fagene?
- 4.6
a) Hva mener du er de viktigste forutsetningene for å lykkes med VFL?
b) Hvilke hindringer ser du?

5. Utdyping (15-20 min)

- 5.1 Ønsker du å utvikle noe i din vurderingspraksis videre?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5.2 Hva ønsker du å gjøre med videre vurdering?
- Hvordan?
- 5.3 Er det hindringer i veien for at du kan innføre den praksisen du ønsker?
- Hvilke?
- 5.4 Praktisk oppgave: Hvis du skulle beskrive en perfekt vurderingssituasjon for læring, hvordan ville den se ut?
- Kan du bruke tre minutter til å beskrive denne vurderingssituasjonen?
- 5.5 Hvordan tror du skolen din kommer til å se ut om 10 år med tanke på VFL?
- Hvordan tror du dine arbeidsoppgaver vil ha endret seg?
- Er dette en utvikling du ønsker?
- 5.6 Praktisk oppgave: Dersom kunnskapsministeren kom for å snakke med deg om VFL, hva hadde du ønsket å si?
- Kan du bruke tre minutter på å skrive ned noen stikkord til møtet?

6. Oppsummering og avrundning (ca. 5 min)

- 6.1 Oppsummere og klargjøre usikre punkter
- Har jeg forstått deg riktig angående....?
- Har du noen andre tanker knyttet til VFL som du har lyst til å legge til?
- 6.2 Takk for deltakelsen
- Informasjon om når oppgaven vil foreligge og hvordan den kan skaffes.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Virkningene av satsingen *Vurdering for læring*»

Bakgrunn og formål

Jeg er selv norsklærer på en ungdomsskole, samtidig som jeg er student ved masterstudiet i læring og undervisning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i Sogndal/Universitetet i Bergen. I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgaven min der skal studere norsklæreres arbeid med implementering av prinsippene i den nasjonale satsingen 2010-2014 *Vurdering for læring* i praksis samt hvordan den formative funksjonen i undervisvurderingen ivaretas i norsk skriftlig. Problemstillingene jeg søker å finne svar på er «Hvordan har norsklærere på ungdomstrinnet opplevd satsingen *Vurdering for læring* og hvordan jobber de med 'vurdering for læring'?»

Etter samtale med prosjektansvarlig for «Vurdering for læring» i Utdanningsdirektoratet fikk jeg en liste på kontaktpersoner i kommunene på Østlandet og fra kommunene fikk jeg en liste over ungdomsskoler i kommunen som har deltatt i prosjektet. Rektorene ga meg lister over aktuelle norsklærere og jeg sendte så ut forespørsel til alle. Du er blitt spurt om å delta fordi du var en av åtte som sa deg villig til å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg har valgt å gjøre dette som en kvalitativ undersøkelse der jeg går inn på tre skoler og intervjuer seks lærere om deres erfaringer, to på hver skole. Samtalen vil ta utgangspunkt i dine erfaringer med og tanker omkring prosjektet *Vurdering for læring*. Vi kommer også til å snakke litt generelt om vurderingsarbeid. Hvert intervju vil vare rundt en time og blir tatt opp på lydfil. Jeg vil også underveis be deg notere noen tanker på papir.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Jeg vil oppbevare opptak, notater, utskrifter og annet datamateriell i et låst skap utilgjengelig for andre. I selve oppgaven blir skolene og informantene anonymiserte for å unngå at opplysninger kan tilbakeføres til enkeltpersoner eller til å identifisere skolene. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2014, og opptakene samt alt datamateriell vil bli makulert ett år etter at studien er ferdig. Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Spørsmål kan rettes til Cecilie Boberg, 95 70 70 56. Veileder på masteroppgaven er førsteamanuensis ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, Jan Olav Fretland.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Skjematisert framstilling av metoder og verktøy som eksplisitt ble nevnt benyttet

Informantene i alfabetisk rekkefølge:

	Even	Karl	Lars	Maja	Nora	Siri
Før og under læringsaktivitetene:						
Modellering			v	v		v
Læringsmål	v		v	v		v
Vurderingskriterier	v	v	v	v	v	v
Vurderingskriterier utarbeidet med elevene	x		v	x		v
Elevmedvirkning	v					v
Under og etter læringsaktivitetene:						
Tilbakemelding/ framovermelding	v	v	v	v	v	v
2 stjerner og et ønske	v		v	v		v
Refleksjon/loggbok	v	v		v	v	v
Dialog med enkeltelever			v			v
Fagsamtaler i grupper	v				v	v
Exit-kort/ check points				v	v	v
Trafikklys/ tommelgradering			v	v		
Læringsdetektiver				v		
Klasseromsdialog		v	v			
Kameratvurdering/ vennevurdering/skrivevenn	v	v	v	v		v
Bruk av læringspartner/ læringsvenn/skrivevenn	v			v	v	v
Egenvurdering		v		v	v	
Vurderingskjema		x			v	
Fagoppfølgingstime					v	
Bearbeide tekst før ny innlevering	v		v			
Tester uten karakterer			v	v		v
Bytte karakterer med lav/middels/høy måloppnåelse	v		v	v	v	v
Dele tilbakemeldingen i to	v		v	v	v	
Fjerne karakterer helt			v	v		v