

# Eit lærarperspektiv på elevmedverknad og relasjonar i vurderingsarbeidet i norskfaget på Vg3

*« Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, er læraren»  
(Arne Garborg, 1878)*



**Karin Svoen**

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2015

**HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN**  
**Det psykologiske fakultet**

# FORORD

«Du tenkjer som ein matematikar», fekk eg ein gang høyre i ei samtale eg hadde om undervisning, læring og vurdering. Og truleg er det noko i desse orda, for mykje av drivkrafta bak denne masteroppgåva handla i utgangspunktet om eit ynskje, - og kanskje eit håp, om å greie å gjere det nett slik som matematikarane gjer det. For matematikkens og fysikkens naturvitskaplege verd kan verke forlokkande enkel når dei svingar om seg med smarte teoriar og formlar, og greier å forklare og rekne seg fram til fasitsvar og løysingar på alle slags kompliserte spørsmål. No sit eg her endeleg med ei ferdig masteroppgåve, men må innsjå at eg nok ikkje greidde å rekne meg fram til nokre universelle sanningar eller eit fasitsvar som eg kan setje to strekar under på dei spørsmåla eg stilte. Lærarar er ulike og unike, elevane er ulike og unike, og truleg fins det inga fullgod oppskrift som fortel oss korleis arbeidet med å involvere elevane i vurderinga og skape gode relasjonar i eit klasserom med 31 ulike stemmer skal gjerast. Men, sjølv om denne oppgåva altså ikkje kan *forklare* alt, tenkjer eg at den teori, forskning, empiri og dei tankar som her vert presentert, kanskje kan vere eit lite steg nærare ei betre *forståing for* korleis norsklærarane tenkjer, forstår, praktiserer og meiner rundt dette viktige temaet i skulekvardagen deira. Og, kanskje kan denne forståinga i sin tur vere eit lite bidrag til det viktige arbeidet med å finne løysingar og legge best mogeleg til rette for at lærarane skal involverer elevane i vurderingsarbeidet også i norskfaget på Vg3.

Eg har aldri lese så mange bøker og artiklar og skrive så mange sider om vurdering og relasjonar som berre fekk sjå dagens lys på ein stor lagringsplass på datamaskina mi. Aldri har eg funne så mange nye stiar eg har lyst å gå, og opplevinga av å famle rundt i ein skoddeheim av teori, forskning og grubling har vore frustrerande. Prosessen fram til den oppgåva du no held i handa har derfor vore lang og kronglutt, men likevel gjevande og utruleg lærerik. Sjølv om mesteparten av det eg har lese ikkje vart brukt, har arbeidet med denne oppgåva likevel blitt mitt vesle gullegg som har sett eit tydeleg preg på meg sjølv og lærargjeringa mi når det gjeld syn og praktisering av vurderingsarbeid.

Eg vil derfor rette ei stor takk til Sogn og Fjordane Fylkeskommune som gjennom ei 20 % frikjøpsordning gav meg høve til å gjennomføre masterstudiet, -utan denne ordninga ville eg ikkje hatt høve til å gjennomføre dette arbeidet. Vidare takk til rettleiaren min, Ann Karin Sandal som har helde ut med alle mine avstikkarar og henta meg inn att når eg har forsvunne inn i mastertåka undervegs, dei seks reflekterte, kloke og ansvarsfulle norsklærarane som brukte tida si til å stille opp til intervju, og gjorde sitt beste for å svare på alle moglege og umoglege spørsmål. Og sist, men ikkje minst, - Helge, Jenny Marie og Julie som kvar einaste dag minner meg om kva som er det viktigaste her i livet. Takk.

# SAMANDRAG

Temaet i denne masteroppgåva handlar om elevmedverknad i vurderingsarbeidet, nærare bestemt korleis norsklærarar på Vg3 forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderinga, kva utfordringar dei opplever i lærar-elevrelasjonen knytt til dette, og til sist kva dei meiner må til for at dei skal bruke og lukkast med å involvere elevane i vurderingsarbeidet. Målet med oppgåva er å vinne meir kunnskap på området, få auka forståing for korleis lærarane opplever føringane om å involvere elevane i vurderingsarbeidet sitt, og sist prøve å få ei heilskapsforståing som kan gje meir kunnskap til det pedagogiske forskingsfeltet om korleis utfordringane knytt til dette kan løysast i praksis.

Temaet og problemstillingane vert sett i eit lærarperspektiv, og det er læraren sine tankar, erfaringar og meiningar som kjem til orde. For å få eit innblikk i læraren si verd har eg nytta kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Utvalet og informantgruppa eg intervjuar består av seks av totalt 40 norsklærarar på Vg3 i Sogn og Fjordane. Desse representerer fem av totalt ti vidaregåande skular med studieførebuande program frå ulike delar av fylket. Intervjua vart tekne opp på lydband, transkribert og analysert. Dette datamaterialet vert i oppgåva presentert som funn, og drøfta i forhold til eit stort utval relevant og anerkjend teori og empiri der både internasjonal og nasjonal forskning vert lagt til grunn.

Resultatet viser at det er store skilnader i lærarane si forståing, tilnærming og praktisering av elevmedverknad i vurderinga. Generelt er dei fleste usikre på kva som ligg i omgrepet, og ser ikkje elevmedverknad i vurderinga formativt som ein tydingsfull, læringsfremjande faktor i vurderingsarbeidet. Lærarane ser på seg sjølve som leiarar og profesjonelle vurderarar, og meiner at det er deira oppgåve å vurdere, -aleine. Funna tyder på lærarane manglar kunnskap om det læringsfremjande potensialet ved denne vurderingsforma, og at dei ikkje er klare for å sleppe elevane til i vurderinga på Vg3. Samstundes kan ein sjå ein byrjande formativ praksis, men at eksamen og forventningar om samsvar mellom eksamenskarakter og standpunkt spelar negativt inn for kor stor grad lærarane legg til rette for dette i praksis. Tilbakemeldingskulturen er monologisk prega med hovudvekt på skriftlege tilbakemeldingar. Trass i dette, meiner dei at munnlege tilbakemeldingar og dialog med elevane er viktig og lærerikt, men at dei ikkje har tid til dette grunna store klassar. Lærarane peikar på at utfordringane i høve til elevane sin medverknad i vurderinga ikkje berre handlar om at det ikkje vert lagt til rette, men og om elevane sitt manglande engasjement rundt eiga læring, ein tendens til å fråskrive seg ansvar. Dei hevdar at mange elevar ikkje ynskjer å medverke, sjølv om det vert lagt til rette for det.

Lærarane meiner at denne vurderingsforma tek tid og krev trening, og mange er opptekne av at dei må sjå nytteverdien i det før dei tek den i bruk. Lærarane ser lærar-elevrelasjonen som svært viktig for læring og meiner at den spelar ei rolle når det kjem til elevmedverknad i vurderinga ved at elevane vert meir opne for tilbakemeldingar. Dei er opptekne av at det faglege må ligge i botnen for relasjonen, og ynskjer å finne ein balanse mellom å vere ein fagleg autoritet og bry seg om elevane sine.

# SUMMARY

The topic of this Master's thesis is student participation in assessment in the Subject "Norwegian for 3rd Year of continuing education" (13th grade). Specifically, how 3<sup>rd</sup> year norwegian-teachers understand the term student participation in assessment and how they use it in practice, what challenges they experience in teacher-student relations connected with this and finally what the teachers think is required in order for them to succeed in involving and using the students in the assessment process. The Purpose of the thesis is to gain more knowledge about this subject, to acquire an improved understanding of how teachers experience the guidelines about involving the students in their assessment process. Finally, it is an attempt to acquire a holistic understanding that can add to our knowledge of this pedagogical research field about how the challenges associated with this can be solved in practice. The topic and the research questions are viewed from a teacher perspective, and it is the thoughts, experiences and opinions of teachers that are presented. In order to get insight into the teachers' worlds I've used a qualitative method in the form of semi-structured interviews.

The selection, the group of interviewees, consists of 6 of a total of 40 norwegian-teachers for 3<sup>rd</sup> year in Sogn og Fjordane County. These represent 5 of a total of 10 Continuing Education schools (High school/Upper secondary) with University preparatory programs from different parts of the county.

The Interviews were taped, transcribed and analyzed. The Data that emerged are presented in this thesis as findings and discussed in relation to a wide selection of relevant and recognized theory and empirical data where both national and international research is taken into account.

The results show that there are big differences in the individual teachers' understanding, approach and practice of student participation in assessment. Generally, most are unsure about what is meant by the term and don't view student participation in assessment used formatively as a significant factor in promoting learning in relation to the assessment process. Teachers view themselves as leaders and as assessment professionals, and feel that it is their task/responsibility alone to assess the work.

Findings suggest that teachers lack knowledge of the potential for promoting learning through this type of assessment, and that they are not prepared to give students access to assessment at the 3<sup>rd</sup> year level. At the same time, one can detect the start of a formative practice, but exams and expectations about a correlation between exam grades and end of year grades have a negative effect on the extent of the teachers' ability to facilitate this in practice.

The culture of the feedback to students is much like a monologue with an emphasis on written feedback, despite teachers' feeling that verbal feedback and dialogue with the students is important and educational. Large class sizes are given as a reason why teachers don't have time for this approach. Teachers point to the fact that the challenges related to students' participation in assessment aren't just a lack of facilitation, but also the students' own lack of commitment to their own learning, a tendency to abdicate responsibility. They claim that a lot of students don't want to participate, even though the opportunities are provided. Teachers feel that this type of assessment is time consuming and requires training and many are insistent that they need to be convinced of its usefulness before they implement it. Teachers view the teacher-student relationship as very important to learning and feel that it plays a part in student participation in assessment in the sense that students become more receptive to feedback. Teachers insist that the subject being taught has to be the foundation of that relationship, and they seek to find a balance between being an authority on the subject and caring about their students.

## INNHALDSLISTE

<b>1.0 Innleiing med bakgrunn for tema og problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>2.0 Teoretisk og empirisk rammeverk</b> .....	<b>7</b>
2.1 Vurdering og vurdering for læring .....	7
2.2 Forsking og formativ vurdering / Vurdering for læring....	9
2.3 Elevmedverknad i vurderinga .....	10
2.4 Eigenvurdering – Self Assessment .....	14
2.5 Medelevvurdering – Peer Assessment .....	15
2.6 Tilbakemeldinga si kraft i vurderingsarbeidet .....	18
2.7 Lærar-elevrelasjonen og elevmedverknad i vurderinga .....	21
2.8 Norsk læraren og vurdering i norskfaget .....	24
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Kvalitativ metode og kvalitativt semistrukturert intervju .....	27
3.2 Informantar og utval .....	31
3.3 Gjennomføring av intervju .....	32
3.4 Organisering og gjennomarbeiding/førebuing av datamaterialet .....	33
3.5 Presentasjon og tolking av datamaterialet .....	33
3.6 Validitet, reliabilitet, generaliserbarheit og etikk .....	35
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>38</b>
4.1 Forståing av elevmedverknad og eiga rolle knytt til elevmedverknad i vurderinga .....	38
4.2 Praktisering og utfordringar knytt til elevmedverknad i vurderinga .....	41
4.3 Praktisering og utfordringar knytt til eigenvurdering .....	42
4.4 Praktisering og utfordringar knytt til medelevvurdering .....	44
4.5 Praktisering og utfordringar knytt til tilbakemeldingar i vurderingsarbeidet .....	45
4.6 Dei største utfordringane for å legge til rette for elevmedverknad i vurderinga .....	46
4.7 Kva meiner lærarane må til for å lukkast med elevmedverknad i vurderinga? .....	48
4.8 Syn på lærar-elevrelasjonen si rolle i vurderinga .....	49

<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>54</b>
5.1 Forståing av elevmedverknad og eiga rolla i vurderinga .....	54
5.2 Praktisering og utfordringar knytt til elevmedverknad i vurdering .....	57
5.3 Praktisering og utfordringar knytt til eigenvurdering .....	59
5.4 Praktisering og utfordringar knytt til medelevvurdering .....	60
5.5 Praktisering og utfordringar knytt til tilbakemeldingar i vurderinga .....	61
5.6 Lærar-elevrelasjonen si rolle i vurderinga .....	64
5.7 Dei største utfordringane for å legge til rette for elevmedverknad i vurderinga og kva som må til for at lærarne skal bruke og lukkast med dette .....	66
<b>6.0 Avslutting og vegen vidare .....</b>	<b>69</b>
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>70</b>

## **Vedlegg**



## 1.0 INNLEIING MED BAKGRUNN FOR TEMA OG PROBLEMSTILLING

Temaet i denne masteroppgåva er elevmedverknad i vurderingsarbeidet i eit lærarperspektiv, nærare bestemt korleis norsklærarar på Vg3 forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderinga, kva utfordringar dei kan oppleve når dei skal realisere dette i relasjon med elevane i klasserommet, og kva dei meiner må til for å lukkast med å arbeidet med å involvere elevane i norskfaget. Bak val av tema ligg det både ei personleg interesse og tru på potensialet i dette, men og ei meir løysningsorientert og fagleg tilnærming der eg ynskjer å vinne meir kunnskap på området og sjå korleis arbeidet og utfordringane kan løysast i praksis. Samstundes er temaet høgaktuelt i skulesamanheng, då det i samband med innføringa av Kunnskapsløftet vart innført føreskriftsfesta rettar for norske elevar knytt til vurdering, men og pliktande føringar for læraren om ein vurderingspraksis nært opp mot vurdering for læring og til å involvere elevane i vurderingsarbeidet gjennom Opplæringslova med forskrift og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Det er ikkje til å stikke under ein stol at elevvurdering har stått sentralt på den utdannings-politiske dagsorden (Engh, 2010), og at Noreg har eit dokumentert behov for kompetanseutvikling i vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Lista for å stadfeste dette er lang. I Stortingmelding nr. 16 vert det peika på at norsk skule har manglande evalueringskultur, noko som m.a. har redusert elevane sine faglege utviklingsmogelegheiter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Også Stortingmelding nr. 31 uttrykkjer uro over at kvaliteten i skulen når det kjem til vurdering, ikkje er god nok, og det vert hevda at tilbakemeldingar som fremjar læring og mestring generelt sett har vore ei mangelvare i den norske skulen, og vidare at hovud-utfordringa er å heve det faglege nivået for alle elevgrupper. I samband med dette vert det og poengtert at det er behov for god forståing av kva som fremjar og hemmar læring (Kunnskapsdepartementet, 2008). For den norske lærarstanden er det ikkje særleg oppløftande lesnad at den satsinga på vurdering er sett i gang som ein konsekvens av at læringsforskinga viser at vurdering og læring heng nøye saman, og at vi har hatt ein svak vurderingskultur i norsk skule (Dysthe, 2009). Med bakgrunn i resultat frå OECD sine tilrådingar etter resultatata frå PIRLS og TIMMS sette Utdanningsdirektoratet i gang eit systematisk arbeid for å betre vurderingspraksis og satse på *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2014). Målet var å oppnå betre vurderingskompetanse og praksis hjå norske lærarar, og storsatsingane *Betre vurderingspraksis* (2007- 2009) og *Vurdering for læring* (2010-2014) (Utdanningsdirektoratet, 2011) vart sett i gang (Utdanningsdirektoratet, 2014). I etterkant av dette, viser det seg i OECD rapporten «Reviews and Evaluation in Assessment in Education, Norway (Nusche m.fl., 2011) at kompetansen framleis er for svak, trass i at det vert jobba med formativ vurdering i norsk skule. Det vert

påpeika at det framleis er mykje rom for å styrke kapasiteten til lærerar og skuleleiarar til bruke vurdering på ein systematisk, målretta måte, og ein av hovudkonklusjonane er at det «In particular, teachers need to develop their competencies to give specific and detailed feedback to students and to work with students so that they can develop self-monitoring skills and habits” (Nusche m.fl., 2011:15). Også Nordlandsforskning (2011) og Sandvik m.fl. ((2012) sine rapportar viser at norske lærerar framleis har ein veg å gå når det gjeld å fokusere ytterlegare på formativ vurdering og den konkrete faglege tilbakemeldingar i norsk skule. Pila peikar og i same retning når det gjeld Klette (2003) sin studie som viser at lærarane sine vurderingar og tilbakemeldingar er både upresise og gjev liten rettleiing til elevane i det vidare arbeidet med fagstoffet ( Klette, 2003) . I høve til norsk lærarane i vidaregåande skule er ikkje situasjonen betre, og Sandvik og Buland (2013) konkluderer i sin rapport at « Våre undersøkelser viser derfor at behovet for norskdidaktisk utvikling innanfor vurdering er stort, særlig på de øverste trinnene» (Sandvik og Buland, 2013:99).

Det er såleis ikkje til å undre seg over at ein av våre fremste skuleforskarar, Olga Dysthe, peikar på at vurdering er blitt eit heitt pedagogisk tema her i landet i etterkant av dei nasjonale testane. Alle ynskjer å heve prestasjonsnivået til elevane, men det er usemje om kva som skal til for å greie dette (Dysthe, 2008). Utdanningsdirektoratet (2011) rettar blikket mot OECD (2005), og viser til at ei rekkje forskarar og internasjonale studium viser at **formativ vurdering** er ein av dei mest effektive måtane å styrke elevane sitt utbytte av opplæringa og moglegheiter til å lære. Det vert lagt fram tydelege bevis på at det er for lite fokus på formativ vurdering, og ein praksis med større fokus på dette kan gje betre læringsresultat , særleg for dei med lågt læringsutbytte. Vidare vert det og poengtert at all undervisning bør innehalde formativ vurdering, der også elevane får trening i å vurdere både seg sjølve og kvarandre (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007; Dysthe, 2008; Sadler, 1989, Hattie, 2009). Dei to verdskjende forskarane Paul Black og Dylan Wiliam talar om eit paradigmeskifte frå summativ til formativ vurdering (Black og Wiliam, 1998), og det nye synet på vurdering må nødvendigvis også føre til endringar når det gjeld kva vurderingsmetodar læraren nyttar. I tillegg til at elevane sin rett til å delta i vurderingsarbeidet er føreskriftsfesta i Opplæringslova og LK06, peikar mykje forskning i retning av at **elevmedverknad i vurderinga** nærast er som ei gullgruve å rekne i vurderingssamanheng. Ei rekkje positive sider ved at elevane er aktive deltakarar i vurderinga vert løfta fram som ein nøkkel for motivasjon , vidare læring og utvikling (Black og Wiliam, 1998, 2006; Smith, 2007), betre læringsutbytte (Hattie, 2009) og betre motivasjon (Dale og Wærness, 2006; Dysthe, 2008; Engh, Dobson og Høyhilder, 2009). Men, trass i dei positive intensjonane og effektane knytt til dette, peikar mykje på at norske

elevar ynskjer å bli involvert, men i liten grad opplever å medverke i vurderinga (Bru og Thuen, 2006). Dette vert stadfesta av tal frå Elevundersøkinga 2013 og 2014 der indeksane knytt til dette er av dei som ligg på jumboplass i undersøkinga (Utdanningsdirektoratet.no). Leiaren i Elevorganisasjonen, Liv Holm Heide, poengterer at det særleg er på områda *vurdering og medverknad* at alt for mange elevar ikkje opplever å få medverke i så stor grad som dei burde, og at «Elevenes medvirkning er essensielt for å sikre tilpasset opplæring og for å skape en skole hvor alle trives» (Heide, 2014). Årsakene til dette kan vere mange. Sjølv om føringane og intensjonane knytt til elevmedverknad i vurderinga er gode, tenkjer eg at dei og representerer eit inntog av elevar på ein arena der lærarane tradisjonelt har vore vane med å ha vurderingsmakt og herredøme, og vore ganske så einerådande. Den danske pedagogen Illeris (1974), peikar på at lærarane er vane med å ha ansvaret for vurderinga aleine, og naturleg nok er det ikkje utenkjeleg at denne nye situasjonen kan medføre utfordringar for læraren også her i landet. Vi veit at det er *læraren* som er den viktigaste faktoren for elevane si læring, og på bakgrunn av at norske lærarar tradisjonelt hatt ansvaret for så godt som alt som skjer i klasserommet, er det ikkje ei sjølvfølgje for lærarar å delegere noko av dette ansvaret til elevane (Engh, 2010). Han meiner at både tradisjonar, erfaringar, syn på lærarrolla og generell ansvarskjensle er hindringar som må overvinnast for at læraren skal overlate meir av ansvaret for vurderinga til elevane, eller med andre ord *desentralisere vurderingsmakt til elevane*, slik at til dømes eigenvurdering blir ein viktig del av undervisningspraksisen (Engh, 2010).

Nerheim Hopfenbeck (2014) er inne på eit anna viktig perspektiv i dette ved å peike på at ei aktiv elevrolle og føreset eit læringsmiljø som er prega av gode *relasjonar* (Hopfebeck, 2014). Eg tykkjer det er interessant at føringane om elevmedverknad i LK06 også er sett i samanheng med inkluderande læringsmiljø og sosiale relasjonar ved å påpeike at , - «*i et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen*» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vidare finn ein at både Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) løftar fram forholdet og samspelet mellom lærar og elev som heilt avgjerande for å fremje og lukkast med læring (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2009). I tråd med dette har vi dei siste åra sett ei aukande interesse i skulen og pedagogisk litteratur for tydinga av relasjonen mellom lærar og elev. Dette har særleg fått merksemd etter at Hattie presenterte lærar-elev relasjonen som sjølv «vinnaren» i ei rangert oversikt over kva som verkar best i forhold til elevane sitt læringsutbytte (Hattie, 2009). Her i landet poengterer Nordahl (2014) eleven som aktør, og peikar på at lærar-elevrelasjonen lenge har vore eit underfokusert område i pedagogikken. Han meiner at kvaliteten på denne har avgjerande konsekvensar for alle typar undervisning,

også når det gjeld å involvere elevane i vurderingsarbeidet. Læraren må «sjå» den einsskilde elev og verdsetje deira sosiale verd (Nordahl, 2014), påpeikar han.

For å samanfatte det eg har prøvd å få fram her, kan vi sjå eit bilete der sentrale styringsdokument som Stortingsmeldingar, Opplæringslov med forskrift og Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) legg føringar på lærarane om ei *elevaktiv rolle i vurderingsarbeidet* med klåre, formaliserte rettar knytt til elevmedverknad i vurderinga. Samstundes er det er avdekka at norske lærarar har ein for svak evalueringskultur, og at norske elevar i liten grad opplever at dei får høve til å medverke i vurderinga. Forsking poengterer dei positive sidene ved formativ vurdering og set elevinvolvering i vurderingsarbeidet i samanheng med både auka læringsutbytte og motivasjon for elevane (Hattie og Timperley, 2007; Dysthe, 2008; Sadler, 1989; Hattie, 2009; Harlen og Diakin-Crick, 2002). Også relasjonen mellom lærar og elev er løfta fram som den viktigaste faktoren i høve til læringsutbytte, og undersøkingar indikerer at lærarane heller ikkje er gode nok på dette området, men må «sjå» elevane som likeverdige aktørar i vurderingsarbeidet. Midt oppe i alt dette står så *læraren* som skal realisere både elevmedverknad i vurderinga og skape dei gode relasjonane saman med elevane i klasserommet. For meg er det derfor nærliggande å spørje korleis lærarane *opplever* og praktiserer dette i eit krysspress av forventningar og føringar, kva utfordringar dei opplever at det kan skape, og kva dei meiner kan gjerast for å lukkast med elevmedverknad i undervisninga. Eg tenkjer at det å greie å sjå og involvere elevane som likeverdige aktørar i vurderingsarbeidet representerer ei stor omstilling av den tradisjonelle lærarrolla. Det representerer og noko nytt og interessant, samstundes som det kanskje og ligg nokre utfordringar for læraren her. Eg trur derfor vi treng meir innsikt i både mogelegheiter og utfordringar, og har på bakgrunn av det kome fram til følgjande hovud problemstilling for forskingsarbeidet mitt:

***Korleis forstår og praktiserer lærarar på Vg3 elevmedverknad i vurderinga i norskfaget?***

For å svare og belyse denne ytterlegare, har eg to underspørsmål:

***Kva utfordringar opplever lærarane i lærar-elevrelasjonen i høve til å involvere elevane i vurderingsarbeidet?***

***Kva meiner lærarane må til for å lukkast med elevmedverknad i vurderinga?***

Elevperspektivet er viktig, men i denne oppgåva har valt å belyse temaet frå eit *lærar-perspektiv*, og det vil derfor vere læraren sine tankar og erfaringar det skal handle om. For, det er eit poeng at trass føringar og positive intensjonar med å involvere elevane i vurderingsarbeidet, vil lite blir realisert utan at einsskildlæraren har evne, vilje og ynskje om å

gjere dette. Eg tykkjer at sjølv om orda til diktaren Arne Garborg er skrivne for over 100 år sidan, gjev dei ein god klangbotn for stoda også i skulen i dag, -for ... *Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, er læraren*» (Garborg, 1878).

For å finne ut meir om korleis lærarane opplever, forstår, praktiserer og tenkjer meiner eg det er ei naturleg og god tilnærming å bruke *intervju* som metode. For å skaffe empiri har eg derfor intervjuet seks av 40 aktuelle norsklærer-informantar som underviser i norskfaget på vg3 ved fem av dei ti vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane med studiespesialiserande utdanningsprogram. Resultata av det som kom fram i intervjuet vert lagt fram som funn og deretter drøfta i lys av teori og forskning om elevmedverknad i vurderinga og lærar-elevrelasjonen. Til min store frustrasjon opplever eg at det er eit stadig aukande hav av teori og forskning kring dette, og eg oppdagar heile tida nye stiar, retningar som eg så gjerne skulle gått og lært meir om, men grunna oppgåveomfang har eg måtte velje ut berre ein liten del av det som fins. Her har det vore viktig for meg å få oversikt og breidde. Innfallsvinkelen har vore «mest mogeleg», og eg har prøvd å trekkje ut det som er mest relevant i forhold til problemstillingane mine. Eg har brukt mykje tid på denne prosessen, og enda opp med eit teoritilfang eg meiner kan vere eit representativt utval med breidde i teori og empiri, og der både internasjonale og norske forskarar og teoretikarar si stemme vert høyrte.

## 2.0 TEORETISK OG EMPIRISK RAMMEVERK

### 2.1 VURDERING OG VURDERING FOR LÆRING

*Vurdering* er eit velkjent omgrep i skulen. I eit skulehistorisk ljøs har vi lange tradisjonar når det gjeld summative vurderingsformer i norsk skule (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Såleis er fokuset på vurdering som læringsfremjande reiskap undervegs saman med elevane noko nytt, og i forskingslitteratur og styringsdokument er det i kjølvatnet av dette stadig introdusert og referert til nye omgrep. Desse gjer at vi og her i landet er i ferd med å utvikle eit *vurderingsspråk* med omgrep om vurdering som skal bidra til å auke lærarane si vurderingskompetanse (Engh, 2011). Vidare i denne delen skal eg derfor gjere kort gjere greie for bakgrunnen for vurderingsomgrepa, korleis eg forstår desse, og kva eg legg i dei omgrep og definisjonar eg har lagt til grunn i denne undersøkinga.

Elevmedverknad i vurderinga har utspring i *formativ vurdering*. I den internasjonale forskingslitteraturen deler ein gjerne vurdering i to hovudgreiner som representerer ulike haldningar til eller målsetningar til vurdering, - **summative og formative assessment**. Det er etterkvart allment akseptert at omgrepa først vart brukt av Scriven (1967) i samband med evaluering av læreplanar og læreprogram. Scriven knytte formative evalueringar til noko som vart gjennomført undervegs i ein prosess, og som hadde som mål å utvikle eller forbetre eit program eller produkt. På den andre sida nytta han omgrepet summativ evaluering til å vurdere effekten av læreprogrammet, og desse omgrepa vart seinare nytta av Benjamin Bloom som vart den første som knytte dei til elevvurdering (William, 2014). **Summativ vurdering, og kalla vurdering av læring (VAL)** er ei vurderingsform som set søkelys på summen/resultatet i vurderinga, og summerer opp kva eleven har lært, til dømes ved slutten av eit kurs, emne eller læringsløp (Hattie, 2007), medan Dobson peikar på at denne vurderingsforma sjeldan har ein elevmedverknadskomponent (Dobson, 2009). Med bakgrunn i dette, tykkjer eg det er naturleg å rette søkelyset mot den andre hovudforma for vurdering, **formativ vurdering -og kalla vurdering for læring (VFL)** i denne samanhengen. Black (1998) hevdar at det går eit skilje mellom formativ og summativ vurdering som er basert på kva som er *formålet og funksjonen til vurderinga*. Han deler inn i tre hovudtypar av formål for vurdering, - formativ for å støtte læring, summativ for seleksjon og sertifisering og summativ for ansvarleggjering (accountability) som handlar om ansvar ovanfor samfunnet (Black, 1998) Den formative vurderinga sitt mål er å fremje eleven si individuelle læring (Black m.fl., 2003). Sidan denne oppgåva famna vidt om både eigenvurdering, medelevvurdering og tilbakemeldingar i

vurderingsarbeidet, noko som står nært VFL, tykkjer eg det er naturleg å legge til grunn Black og Wiliam sin kjende definisjon: “ *We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers—and by their students in assessing themselves—that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs*” (Black & Wiliam, 1998: 140). Her får forskarane tydeleg fram at vurdering handlar om ulike vurderingsaktivitetar, både lærar og elevar er delaktige i prosessen, og set det i samanheng med at den informasjonen ein får vert brukt som tilbakemeldingar for å justere og tilpasse undervisning og læringsaktivitetane i tråd med elevane sin behov. Det er her viktig å minne om at dersom vi gjev tilbakemeldingar til elevane som dei ikkje kan dra nytte av, er den per definisjon ikkje formativ (Hopfenebeck, 2014). Sandvik og Buland (2014) peikar på at formativ vurdering har fått ei dynamisk tilnærming kalla **vurdering for læring**, som dei forklarar som ei interaktiv, læringsfokusert tilnærming til vurdering. Med bakgrunn i forskning frå Black og Wiliam (1998; 2005; 2006; 2009) og O’Donovan, Rust, Price og Carrol (2006) tykkjer eg deira omtale av prinsippet **vurdering for læring** er god og synonym med formativ vurdering og den forståinga eg vidare legg til grunn for denne oppgåva: « *Vurdering for læring handler om å få elevene til å bli aktivt deltakende i egen læringsprosess, til å forstå læringsmålene og til å gjennomføre egenvurdering og vurderings av andres ferdigheter. For lærernes vedkommende handler det om å oppmuntre elevene til å delta i vurderingsarbeidet, om å lære dem å forstå læringsmålene, om å gi tilbakemeldinger som er læringsfremmede, og å planlegge undervisningen ut fra læringsmålene* (Sandvik og Buland, 2014: 46).

Eg tykkjer og at det er viktig å ha i bakhovudet at omgrepet VFL vart teke i bruk for å unngå at omgrepet formativ vurdering skulle bli tolka feil, og føre til at det vart nytta om praksisar som minna om summativ vurdering der målet ikkje var læring, men kontroll (Wiliam, 2011), og at ein gjennom den nye inndelinga frå summativ og formativ vurdering til VFL og VAL ynskte å gjere samanhengen mellom vurdering og læringsaspektet klårare. Denne nye inndelinga viser ein klårare samanheng mellom vurdering og læringsaspektet, og samstundes opnar denne inndelinga for ei meir demokratisk deltaking for eleven (Dobson, 2009). Samstundes tykkjer eg at Hopfenbeck si tilnærming ved å minne om at det er glidande overgangar mellom om VFL og VAL, og at nasjonale prøver til dømes kan brukast både for å fremje læring og for å måle skuleresultat samanlikna med eit nasjonalt gjennomsnitt (Hopfenbeck, 2014) er viktig å ha i bakhovudet.

Når ein set omgrepa formativ (VFL) og summativ (VAL) inn i ein norsk kontekst, finn vi dei att i dei att i omgrepa **undervegsvurdering og sluttvurdering** i Forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) der heile kap. 3 om individuell vurdering vart endra i 2009. Både her, og i Rundskriv om individuell vurdering (Udir-1-2010) finn ein føringar for undervegsvurdering i form av ein vurderingspraksis nært opp til VFL gjennom å poengtere at formålet med undervegsvurdering i fag er « *å fremje læring undervegs... undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen*» (§3-2), og at *eigenvurdering* skal vere ein del av undervegs-vurderinga (§3-12). **Sluttvurdering** i vidaregåande opplæring vert definert som *standpunktkarakterar og eksamenskarakterar*, og som noko som skal gje informasjon om kompetansen til eleven ved avsluttinga av opplæringa (§3-17), men og at undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa (§ 3-2) (Forskrift til opplæringslova, 2006).

## 2.2 FORSKING OG FORMATIV VURDERING (VURDERING FOR LÆRING )

Det herskar liten tvil om at formativ vurdering bør vere ein sentral del av innhaldet i skulekvardagen, og ei rekkje forskarar og internasjonale studium legg fram tydelege bevis for dette. To av verdas mest kjende og refererte forskarar på vurderingsfeltet, - Black og Wiliam, gjennomførte i 1998 ei metaanalyse der dei samanlikna 250 ulike kvalitative og kvantitative forskingsstudium knytt til formativ vurdering. Forskinga var eintydig i at det fins bevis på at *det er for lite fokus på formativ vurdering, og praksis med større fokus på formativ vurdering kan gje betre læringsresultat/utbytte særleg for dei med lågt læringsutbytte (low-attainers), og all undervisning bør innehalde formativ vurdering, der også elevane får trening i å vurdere både seg sjølv og kvarandre sjølve og andre* (Black og Wiliam, 1998:3). Ei rekkje anna forskning og empiri stadfester dette, og knyter denne vurderingsforma til **auka læringsutbytte for elevane** ( Hattie og Timperley, 2007; Dysthe, 2008; Sadler, 1989; Hattie, 2009). Vidare er det og gjort forskning som viser samanhengen mellom vurdering og **motivasjon for læring og vidare innsats** (Harlen og Diakin-Crick (2002). Dei gjennomgjekk 183 studie som undersøkte verknaden av vurdering på elevane sin motivasjon for læring, og her viste det seg bevis på at vurdering påverkar elevens motivasjon for læring. Det kom og fram at den type vurdering som påverkar elevane sin motivasjon for læring i negativ retning var vurdering som hadde sterke summative preg. Samstundes vart det og antyda korleis dette kan betrast slik at lærarar og at elevar kan dra nytte av summativ vurdering (Harlen og Diakin-Crick, 2002). Dette er og noko vi finn att hjå Black og Wiliam som poengterer at vurdering med karakter har liten innverknad på læring, og i verste fall negativ innverknad på motivasjonen (Black og Wiliam, 1998). Dei åtvarar



om at det særleg er den framtidige motivasjonen til dei lågt presterande elevar som kan bli redusert ved bruk av summative vurderingspraksisar. På same måte hevdar og Smith (2009) at vurdering i form av berre ein karakter har liten innverknad på læringsprosessen, og at vurdering kan styrke motivasjon for læring, men også øydelegge motivasjon for ytterlegare innsats og læring, og at det ligg innanfor lærarens profesjonelle ansvar å prøve å komme fram til det optimale samspelet mellom vurdering og motivasjon, noko som krev høg kompetanse i vurdering hjå læraren (Smith, 2009). All vurdering bør gjerast med «profesjonell ydmykhet», og det er måten vi presenterer vurderinga på som har størst tyding i samspelet mellom vurdering og motivasjon (Smith, 2009).

### 2.3 ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA

I den nyleg publiserte sluttrapporten frå FIVIS (Forskning på individuell vurdering i skolen) av Sandvik og Buland (2014) viser dei til forskning av Sadler (1989) og William og Thomson (2007) og samanfattar med at det kan seiast å vere tre nøkkelprossar i all undervisning som og er kjernen i ein god vurderingspraksis, - Å vite kvar den lærande er i læringa si, å lage mål for læringa, og å finne ut kva som skal til for å nå måla . Rapporten peikar på at det tradisjonelt sett har vore læraren som har hatt ansvaret for desse prosessane, men at det i eit vurderingsteoretisk perspektiv er *viktig å tydeleggjere kva rolle elevane sjølve har i eigen læringsprosess*, og kva tyding dei har for kvarandre si læring, og eit sentralt omgrep er då elevmedverknad i vurderinga. Vidare vil eg gjere greie for kva eg legg til grunn for bruken av omgrepet, kva forskning og empiri seier om fenomenet, og kva perspektiv og føringar knytt til elevmedverknad i vurderinga ein kan finne i norske styringsdokument og læreplan for norsk. Slik eg har tolka styringsdokumenta og læreplanen har eg funne at elevmedverknad særleg kjem til uttrykk i tre konkrete vurderingssituasjonar, - ***eigenvurdering, medelevvurdering og vurderingsdialog i form av tilbakemeldingar på elevane sine arbeid***. For å avgrense oppgåva, få god struktur, samt forsøk på å gjere innhaldet mest mogleg konkret for informantane mine, vil eg vidare ta utgangspunkt i desse og utdjupe omgrepet gjennom desse tre måtane å involvere elevane i vurderingsarbeidet i norskfaget på.

Elevmedverknad handlar om at «*Elever på en eller annen måte aktivt involverer seg i forhold som angår dem*» (Solhaug, 2005:3). Eg tykkjer denne definisjonen famnar breitt, noko eg ser som positivt i forhold til at oppgåve leiter etter lærar sine subjektive forståing av omgrepet. Samstundes handlar det og om rettar og plikter som ligg nedfelt i lovverk og læreplan, og dei føringane ein finn her vert såleis ein grunnmur for læraren si forståing og handsaming av

elevmedverknad. Eg tykkjer derfor det og er naturleg å legge Utdanningsdirektoratet si forståing og føringar til grunn for arbeidet mitt: «...*Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring.... Eleven skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser*». (Utdanningsdirektoratet, 2006). Eg tykker og at det er eit poeng at forståinga av omgrepet elevmedverknad i vurderinga ikkje er eintydig, og kan sjåast på mange måtar. Det er her interessant at forskning viser at elevar og lærarar fortolkar elevmedverknad ulikt, og at det er *læraren si forståing* og fortolking som avgjer graden av elevmedverknad (Selberg i Rønning, 2003).

I den norske evalueringsrapporten etter *Vurdering for læring* peikar Throndsen m.fl. (2009) på at elevane sin medverknad i vurderinga er blitt oversett, trass i at den kanskje er den mest tydingsfulle faktoren i vurderingsarbeidet. Dersom læraren involverer elevane i vurderinga, vil grunnlaget som vurderinga baserer seg på ikkje berre vere «lærarens hemmelighet», men bli synleg for elevane, hevdar dei. Og ut frå dei mange positive sidene eg har funne knytt til elevmedverknad i vurderinga i teori og forskning, vert elevmedverknad i vurderinga nærast sett som ei lite gullegg i vurderingssamanheng, og løfta fram som ein *nøkkel for motivasjon, vidare læring og utvikling* (Black og Wiliam, 1998; 2006; Hattie, 2009; Smith, 2006; Boud, 1995; Topping, 2003; Hattie og Timperley, 2007; Thuen og Bru, 2006, Engh, 2013; Solberg og Solberg, 2009; Dale og Wærness, 2006; Dysthe, 2008; Engh, Dobson og Høyhilder, 2009; St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) og St.meld. nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011)). I høve til motivasjon kan ein seie at Deci og Ryan i sin Self determination theory (SDT) kan sjåast i tråd med at elevmedverknad kan føre til auka motivasjon og deretter betre læringsresultat fordi valfridom og sjølvbestemming, - som jo er sentralt i elevmedverknad, er funne å fremje indre motivasjon (Deci og Ryan, 2002) og er såleis knytt til auka motivasjon. Forskarane hevdar at opplevinga av kompetanse, tilhøyrse og autonomi er tre naudsynte føresetnader for å halde vedlikehalde og fremje indre motivasjon (Deci og Ryan, 2002).

Hattie gjennomført for nokre år sidan eit omfattande forskingsarbeid som følgde og analyserte skuleforskning gjennom 15 år i Australia, Storbritannia og USA. Studien hans *Visible learning- A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (2009) danna bakgrunn for ei rangert oversikt over kva element han fann verka best for elevane sitt læringsutbytte (Hattie, 2009). Her kom det fram at dei vurderingsaktivitetane som i størst grad aukar eleven sitt læringsutbytte er den vurderinga som aktivt involverer elevane i

vurderinga av sitt eige arbeid, at dei får mykje formativ vurdering i direkte kommunikasjon med læraren, at desse tilbakemeldingane er fokuserte og reelle, og at framovermelding tydeleg viser veg framover, og at det er i kommunikasjonen mellom lærar og elev at grunnlaget for å stryke læringsprosessen og betre læringsresultata skjer. Elevane må bli involvert i eiga læring for å hindre at dei blir passive mottakarar, hevdar Hattie, og seier at målet med undervisning må vere å skape aktive elevar som med tida faktisk kan bli sine eigne lærarar, og som i neste omgang er i stand til å ta ansvar for eiga læring. Heilt konkret ser han elevinvolvering i vurderinga kan omfatte til dømes å lage mål og vurderings-kriterium i samarbeid med lærar, samt å kunne vurdere eige arbeid (Hattie, 2009). Dette er og litt i tråd med Baird og Northfield (1995) si forskning som også framhevar tydinga av å involvere elevane i vurderinga, men som og åttvarar om at dersom elevane vert fråtekne moglegheit til å ta medansvar i eiga læring vil dei kunne utvikle dårlege læringsvaner, noko dei meiner kjem til uttrykk ved ein passiv, avhengig og lite reflektert haldning til læring. Dei peikar særleg på at det her spelar lita rolle om eleven er motivert for læring dersom han oppfattar seg sjølv som ein passiv mottakar av lærarens informasjon og instruksar (Baird og Northfield, 1995). Dylan Wiliam (2011) sveisar saman VFL og elevmedverknad i vurderinga ved å peike fem element som må vere på plass om VFL skal kunne realiserast i praksis, - Effektive tilbakemeldingar til elevane, *elevane må vere aktive deltakarar i eiga læring*, undervisninga må vere tilpassa og ta omsyn til vurderingsresultata, ein må anerkjenne den betydelege effekten vurdering har i høve til elevane sin motivasjon og sjølvbilete, og avsluttande at *elevane må vere i stand til å vurdere seg sjølve* og forstå korleis dei skal gjere det betre (Wiliam, 2011:39). Her i landet seier Smith at dersom elevar blir involvert som partnarar i eiga læring er det større sjanse for at dei utviklar tiltru til sin eigen vurderingskompetanse og kunnskapsproduksjon enn om dei er avhengige av å få informasjon frå lærarar. Og, når dei får tiltru til sin eigen vurderingskompetanse og eigne kunnskapar, ei tiltru dei sjølv har vore med å bygge opp, så kan dei vurdere eiga læring med kritiske auge, ei evne som står sentralt i all læring (Smith, 2011). Også Dale og Wærness peikar også på at elevmedverknad kan bidra til å betre kommunikasjonen mellom lærar og elev (Dale og Wærness, 2007).

Dei viktigaste styringsdokumenta som regulerer norsk skule legg og nokre perspektiv og føringar for lærar og elev når det kjem til korleis og i kva grad læraren skal involvere elevane i vurderingsarbeidet. I *Kunnskapsløftet* står vurdering og elevmedverknad sentralt, og har for første gang i norsk læreplanhistorie fått eit eige kapittel i Læreplanen. (LK06:33). Også i *Opplæringslova med forskrift* vert det også i større grad enn tidlegare fokusert på elevmedverknad i vurderinga (Dobson og Engh, 2010). Samstundes med dette vert det ikkje

gitt noko fasitsvar på i kva omfang og korleis dei skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (Dale og Wærness, 2007). **Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)** (Kunnskapsdepartementet, 1998) og **Forskrift til Opplæringslova** (Kunnskapsdepartementet, 2006) er det viktigaste lovverket som styrer norsk skule. I **Opplæringslova** er det slått fast at elevane skal vere aktivt med i opplæringa (§3.4). I **Forskrift til Opplæringslova** (Kunnskapsdepartementet, 2006) går det og fram at elevane har rett til undervegsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa. Det skal vere kjent for eleven kva som er måla for opplæringa, kva som vert vektlagt i vurderinga av kompetanse (§3.1), og at grunnlag for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket (§3.3). **Rundskriv Udir-1-2010, Individuell vurdering** er og relevant, fordi dokumentet skal fungere som eit oppslagsverk for tolking av føringane i forskrift til Opplæringslova kap. 3. Her legg ein til grunn syn på at eleven er ein «viktig ressurs i vurderingsarbeidet og skal involveres i det» (s. 25), og at «å vurdere eget arbeid, egen faglig utvikling og egen kompetanse er sentrale komponenter i en læringsfremmende vurderingspraksis» (s. 4) og at det derfor er viktig å tydeleggjere elevens rett til eigenvurdering og skulens ansvar for å gjere eleven kjent med grunnlag for vurdering og kva det blir lagt vekt på i vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2010). Når det gjeld kap. 3.4 «Elevens, lærlingens og lære kandidatens medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen», får Utdanningsdirektoratet løfta fram ei rekkje fordelar dei ser ved å la elevane medverke i vurderingsarbeidet (utdanningsdirektoratet, 2010:3). *Eigenvurdering* er knytt til auka læringsutbytte, meir motiverte elevar enn dei som «passivt mottek lærarens dom», meir innsikt i kva dei skal lære, kva dei meistar og korleis dei lærer. Gjennom eigenvurdering skal dei styrke læringsarbeidet «ved at de blir utfordret og støttet av læreren», og ved å snakke med medelevar om eiga læring og utvikling, får dei øving i å gje tilbakemelding som kan brukast i vurderinga av eige arbeid. I **Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06**, finn ein og føringar for dette. **Læringsplakaten** er ei kortfatta oversikt med 11 punkt som fortel kva skulen og lærebedrifta skal gjere, og i høve til elevmedverknad i vurdering, vert det kort slått fast at «Skolen skal legge til rette for elevmedverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2006:2). Vidare finn ein tydelegare presiseringar kva omgrepet inneber i **Prinsipp for opplæringa** (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er eit fire-siders forpliktande dokument som samanfattar og utdjuper føresegnene i opplæringslova og forskrift til lova, medrekna læreplanverket, og må sjåast i lys av det samla regelverket: «Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring,.. Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurderinga av opplæringa innanfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende elevmedvirkningen skal være, og hvordan den

*utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå* (Utdanningsdirektoratet, 2006: 5).

## **2.4 EIGENVURDERING / SELF-ASSESSMENT**

Hattie (2009) seier at eigenvurdering kan sjåast som å gje seg sjølv tilbakemeldingar, og at dette er eit effektivt verktøy for læring, men at det føreset som oftast informasjon utanfrå for å vite kva kriterier som skal vurderast (Hattie, 2009). Mykje forskning teori viser at ei hensiktsmessig organisert eigenvurdering kan vere positiv og føre til forbetringar i elevane si læring og prestasjonar, og ein ser og samanheng mellom opplæring i eigenvurdering i undervisninga og høgare eksamenskarakterar (McDonald og Boud, 2003). Black og Wiliam ser eigenvurdering som ein sentral del av den formative vurderinga, og peikar på at elevane må bli trenar i eigenvurdering, og fordelan med dette er dei kan forstå hovudmåla med læringa si og ut frå dette bli meir motiverte og mindre avhengig av læraren (Black og Wiliam, 1998).

Samstundes er det eit poeng at elevane også må vite kva som er *målet* med arbeidet og kva dei må gjere for å komme seg til målet dersom dei skal greie å vurdere seg sjølve (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007). Også Boud er inne på dette i boka *Enhancing Learning through Self Assessment* (1995) som baserte seg på erfaringar frå eiga undervisning i 20 år i høgare utdanning. Her peikar han på det er to hovudelement i all vurdering, -kjennskap til kriterium og evna til å bedømme om måla er nådd, og poengterer sterkt tydinga av at elevane må få kjennskap til kriteriana. Han hevdar at dette er noko som ofte ikkje vert gjort, og at det derfor vert ei ufullstendig eigenvurdering. Slik han ser det, er det optimale at elevane også er med å lage og diskutere kriteriana. Også norske forskarar peikar på at dette er heilt naudsynt for eigenvurdering og mogelegheit for å gje gode tilbakemeldingar (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010). Hartberg, Dobson og Gran (2012) seier det er vanleg misoppfatning blant lærarar at berre dei sterkaste elevane vil vere i stand til å vurdere seg sjølv og andre. Dei hevdar av dei flinkaste elevane ofte vil vurdere seg sjølv uavhengig av om læraren legg opp til det, og viser til forskning av Black og Wiliam (1998) som viser at det er nett elevar med dei dårlegaste utvikla læringsstrategiane som har størst utbytte av tiltak som utviklar læringsrefleksjon. Når det gjeld andre utfordringar knytt til eigenvurdering, ser Wiliam (2011) at eigenvurdering kan vere summativ ved at elevar gjev seg sjølv karakter på eit avslutta arbeid, og at eigenvurdering slik sett ikkje alltid vil ha ein læringsfremjande effekt. Han viser til forskning av Darrow, Johnson, Miller og Wiliamson (2002) og hevdar at elevar stort sett greier vurdere seg sjølv ganske nøyaktig til summative formål, men at dette eigentleg ikkje er relevant når ein fokuserer på eigenvurdering som ledd i ei formativ vurdering der målet er å utvikle innsikt og forståing for korleis ein kan auke egne prestasjonar. På bakgrunn av dette

poengterer også han at *opplæring og rettleiing både for lærarar og elevar* er ein føresetnad for å lukkast med eigenvurdering med formative hensikter (William, 2011). Også Dysthe er oppteken av eigenvurdering, men ser det berre som eit siste trinn i ein lang læringsprosess der vurdering får inn i mange fasar. Ho meiner at det over tid må skapast eit fortolkingsfellesskap og eit vurderingsfellesskap, og at dette må ligge til grunn dersom enkelteleven skal bli i stand til å vurdere seg sjølv, og poengterer at « Det er etter mitt syn ingen snarveg til eigenvurderingskompetanse som går utanom fellesskapet» (Dysthe, 2009). Eigenvurdering fekk ein eigen paragraf,- §3-12, då vurderingsførekrifta vart endra i 2009 i Forskrift til opplæringslova. Her ligg føringar om at *eigenvurdering skal vere ein del av undervegsvurderinga, og at eleven skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2009). I Udir-1-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010) , finn vi at bakgrunnen for dette er å signalisere tydinga av at elevane vert gitt moglegheit til å få eit bevisst forhold til eiga læring og utvikling for å lære meir, og at dei er ein viktig ressurs i vurderingsarbeidet og skal involverast i det. Vidare ser ein eigenvurdering viktig for utvikling av læringsstrategiar og kritisk tenking. Det vert og peika på at elevane skal ha moglegheit til eigenvurdering og ved vurdering med karakter, noko som betyr at dei skal trenast til å forstå kva som er forventa av dei for å få dei ulike karakterane (Utdanningsdirektoratet, 2010:6)

## **2.5 MEDELEVVRDERING –PEER ASSESSMENT**

Kvarandrevurdering, peer-assessment, kameratvurdering, og medelevvurdering er omgrep som handlar om det same, - at elevar gjev kvarandre konstruktive tilbakemeldingar på bakgrunn av vurderingskriterium som er fastsette på førehand . Vidare i denne oppgåva har eg valt å bruke omgrepet *medelevvurdering*, som eg tykkjer ligg best opp til ordlyden i læreplanen. Målet med medelevvurdering er som i all vurdering å utvikle kompetanse, og byggjer på eit kunnskaps- og læringssyn der kunnskap blir til i samarbeid med andre, og kan såleis sjåast som eit sosiokulturelt fenomen (Saljø, 2001). Vurderingsforma inneber ikkje at elevane skal setje karakter på kvarandre sine arbeid, men gje tilbakemeldingar slik at elevane kan hjelpe kvarandre å utvikle seg (William, 2011:138). Internasjonalt peikar og mykje forskning i retning av at dette er ei vurderingsform som bør brukast, og det at elevar hjelper kvarandre og gjev tilbakemeldingar til kvarandre ser ut til å styrke elevane si læring (Black og William, 1998, Nordenbo m.fl., 2008). Elever bør trenast i å vurdere kvarandre både fordi det har ein indre verdi for eleven sjølv, og fordi medelevvurdering kan hjelpe dei med å trene sine

ferdigheiter i eigenvurdering, seier Black og Wiliam (1998). Også Topping sin artikkel « Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility” (2003), vert ofte vist til. Her set Topping fokus på tidlegare forskning, og hevdar at både eigen- og medelevvurdering ikkje er nye vurderingsformer i skulen, og at studia knytt til effekten av desse viser ulike resultat. Nokre studie knyter det til ein positiv læringseffekt, medan andre seier det motsette. Topping dreg vidare ein konklusjon om at vurdering av medelevar gjev større utbytte enn det å vurdere seg sjølv, og dette kjem særleg fram i forhold til skriving, noko eg tenkjer er ein sentral del av norskfaget. Elevar har ein tendens til å vurdere seg sjølv for strengt eller for mildt, medan tilbakemeldingane når dei vurderer medelevar ofte stemmer betre med læraren sin, hevdar han. Vidare presiserer han og at heller ikkje lærarens vurderingar held mål, og at elevs vurdering av kvarandre kan vere minst like god som lærarens « *The reliability and validity of assessments by professional teachers is often low. The reliability and validity of self-assessment tends to be a little lower and more variable, while the reliability and validity of peer assessment tends to be as high or higher* (Topping, 2003:77).

Solberg og Solberg (2009) peikar på at elevar som vurderer kvarandre er eit område innan vurdering som er lite utnytta, og at elevane slepp for lite til i denne samanhengen. Dei hevdar at dersom elevane lærer å vurdere kvarandre, etter visse kriterium, vil dei auke sin kompetanse i refleksjon og konstruktive tilbakemeldingar. Elevane vil lære å respektere kvarandre sine synspunkt, og dei vil lære at det er forskjell på nivå av kompetanse (Solberg og Solberg, 2009). Også Smith (2009) peikar på at det å aktivere elevane som vurderarar er ein «vinn-vinn situasjon», - elevene som får framovermeldingane er opne for vurdering av likesinna, og vurderaren (medeleven), lærer mykje ved å formulere si forståing av innhaldet i oppgåva i ord slik at kameraten kan forstå det (Smith, 2009). Hoel er oppteken av responsgrupper og læringsfellesskap og fann i ei undersøking at elevar i vidaregåande skule hadde godt utbytte av å delta i responsgrupper, men at det er viktig å ta små steg av gangen, jobbe med god klasseromskultur for å få eit trygt og godt klassemiljø, styre prosessen med responsark i starten (Hoel, 2000).

Smith viser til undersøkingar av Leitch m.fl.(2007) og Hattie (2007) som syner at elevane gjerne vil vere aktive både med omsyn til å diskutere den beste vurderingsaktiviteten for læringsutbytte og vere med å gje framovermelding til andre elevar, og at det å involvere dei i å bestemme vurderingskriterium, rubrikkar, kriterier og invitere dei til å vurdere eige og medelevar sine arbeid er med å utvikle ei djup forståing av læringsmålet hjå elevane (Smith, 2009). Ho konkluderer med at det er den *aktive eleven* som har størst utbytte av læringsprosessen, og viser til Hattie sine funn om dei vurderingsaktivitetane som bidreg mest (impact

factor) for elevens læringsutbytte, er aktiviteter som involverer elevane i vurderinga av eige arbeid, at dei får mykje formativ vurdering i direkte kommunikasjon med læraren, at tilbakemeldinga er fokusert og reell, og at framovermeldingar tydeleg viser vegen framover (Smith, 2009).

## 2.6 TILBAKEMELDINGA SI KRAFT I VURDERINGSARBEIDET

«Det er *språket* som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt» (Skjervheim, 2002:20). I opplæringslova finn ein presisert tydinga og føringar for ei vurdering som skal gje god tilbakemelding og rettleiing til elevane, og såleis kan det seiast at det språket som vert nytta i skriftlege og munnlege tilbakemeldingar til elevane spelar ei avgjerande rolle for om læraren greier å skape ei «sams verd» med elevane også når det kjem til vurdering. Omgrepa feedback, tilbakemelding, respons, kommentarar og framovermelding er alle nytta når det gjeld læraren sitt arbeid med vurdering. Feedback er eit mykje brukt omgrep internasjonalt, men sidan *tilbakemelding* står sentralt i Opplæringslova og LK06, har eg valt å bruke dette omgrepet vidare, men ser det her som synonymt og i tråd med Hartberg m. fl. (2012) sine ord om at «*Feedback består av all vurderingskommunikasjon som foregår mellom to parter, både den som peker bakover på det som er gjort og den som framover mot framtidige mål*» (Hartberg m.fl., 2012:12). Black og Wiliam hevdar at det er det kontinuerlege, daglege vurderingsarbeidet som totalt sett har størst tyding for elevane si læring (1998), og at for å oppnå best mogeleg læring, er tilbakemeldingar til elevane heilt sentrale for greie dette. Samstundes tykkjer eg og det er eit essensielt poeng at Wiliam sine åtvaringar om at « This is more than a semantic point», - at ein må vere medviten om at så snart omgrepet er brukt til om beskrive data om gapet mellom noverande og ønska prestasjonsnivå, eller verre, - berre beskrive dagens ytelsesnivå misser det alt samband med den opprinnlege, sterke meininga, er naudsynte å ha med i denne samanhengen (Wiliam, 2011). I internasjonal litteratur peikar mykje på at dei tilbakemeldingane elevane får på prestasjonane sine er svært avgjerande for læringa deira , men at det samstundes ut til at tilbakemeldingar både kan fremme og hemme vidare læring (Hattie og Timperley, 2007; Shute, 2008; Wiliam, 2011). Hattie og Timperley gjennomførte i 2007 eit stort metastudium der dei samanfatta resultat frå mange studium om tilbakemeldingar sin læringsfremjande effekt og prøvde finne korleis lærarar kan gje effektive tilbakemeldingar som gjer at elevane utviklar seg optimalt. I artikkelen «The Power og Feedback» peikar dei på kor sentrale tilbakemeldingar i skulen er, og hevdar at tilbakemeldingar består av ulike fasar der informasjon må rettast både mot fortid, notid og framtid. Dei fann fram til nokre tilbakemeldingskomponentar dei meinte kan vere med å auke



både læring, innsats, motivasjon og engasjement for oppgåva, og løfta fram omgrepa *feed up*, *feed back* og *feed forward* som komponentar alle gode tilbakemeldingar bør innehalde. *Feed up* handlar om å sørge for at eleven får eit klårt bilete av kva som er mål og retning for undervisninga og kva som krevs for å nå dette målet. *Feed back* viser til korleis ein kan gjere det, kva som er bra og kva som kan forbetrast; og her er det viktig å gje raske tilbakemeldingar som inneheld informasjon om grad måloppnåing og unngå å samanlikne elevar, medan *Feed forward* handlar om kvar vegen går vidare, og kva elevane nett no kan gjere for å komme vidare i læringsprosessen sin. Vidare peikar dei på at elevane i denne prosessen kan få tilbakemeldingar på ulike nivå: *Tilbakemeldingar på oppgåva/produktet* er den vanlegaste forma i skulen, og handlar om korrigerande opplysningar om kor godt ei oppgåve er utført, td i forhold til rett/feil svar. *Tilbakemeldingar på prosessen* kan vere hint eller spørsmål som skal vise retninga som gjev meir forståing av eiga læring, slik at eleven kan setje i gang dei rette prosessane for å kome vidare. *Tilbakemelding på sjølvregulering* er knytt til autonomi, sjølvkontroll, sjølvleiing og sjølvdisiplin, og for å styrke eleven si evne til å bli ein sjølvregulert lærande uavhengig av lærar, noko som og kan føre til livslang læring. Forma krev kompetanse i eigenvurdering, evne til å søke informasjon om eige arbeid og kjenneskap til kva som kjenneteiknar kvalitet i arbeidet. Lærarens forhold til elevane er og heilt grunnleggande for at denne type tilbakemelding skal fungere, sidan det handlar om at elevane vil vurdere om det «lønner seg» å søke informasjon frå lærar. *Tilbakemelding på person* handlar om å gje ros og kommentarar som «god innsats» og «bra». Dei poengterer at dette nærast er verdiløst sett i forhold til læringsprosessen, men at det likevel er den forma for tilbakemelding lærarar gjev mest av. Ei positiv tilbakemelding vil vere lite motiverande for eleven dersom den ikkje har informasjon om korleis ein kan utvikle seg, høglytt ros som alle høyrer kan verke demotiverande, medan ei negativ tilbakemelding kan få fatale konsekvensar i forma av påverknad på sjølvaksept, motivasjon og forholdet til læraren. Ut frå dette peikar Hattie og Timperley på at tilbakemeldingar er avhengig av kva nivå dei vert gitt på, og at tilbakemeldingar som har som mål å flytte elevane frå oppgåve- til prosessnivå, og deretter frå prosess- til sjølvreguleringsnivå er dei mest effektive, medan tilbakemeldingar som handlar om oppgåve og person er dei minst effektive å bruke (Hattie og Timperley, 2007:90).

Både Sadler og Black og Wiliam si forskning dreg i liknande retning. Sadler peikar på tre element som må vere til stades om tilbakemeldingar skal vere effektiv,- : Å hjelpe eleven til å forstå kva som er målet med ei oppgåve, fortelje korleis eleven er i forhold til å nå dette målet og sist forklare korleis eleven kan «lukke gapet» mellom målet og sitt noverande nivå (Sadler, 1989). Black og Wiliam peikar på at for å oppnå best mogeleg læring, må tilbakemeldinga innehalde

tre element som handlar om informasjon om ynskja mål, noverande ståstad, og informasjon om kva eleven kan gjere for å komme frå noverande nivå til det ynskja målet ( Black og William, 1998). Engh (2011) peikar på at det høyrer enkelt ut, men at vi mislukkast oftare enn vi er klar over når det kjem til arbeidet med å gje elevane gode tilbakemeldingar (Engh, 2011). Og det kan sjå ut som han har rett, for mykje peikar i retning av at norske lærarar ikkje er gode nok på dette området. Dale og Wærness har gjort ei undersøking som viser at elevar i vidaregåande opplæring vert stilt ovanfor låge, utydelege læringskrav (Dale og Wærness, 2006), og hevdar at vidaregåande opplæring er prega av ein kultur som kan karakteriserast som «ettergivande» og som innber at lærarane ser seg som ansvarlege for å gjennomføre undervisninga, men ikkje tek ansvar for at elevane faktisk lærer, og der elevane i svært liten grad meiner at lærarane gjev dei beskjed om kva dei må arbeide meir med i faga (Dale og Wærness, 2006). I St.meld.nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) vert det poengtert at raske og konstruktive tilbakemeldingar undervegs i arbeidet er ei føresetnad for at læreprosessen skal vere fruktbar, og åtvare om at uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan oppretthalde sosiale skilje, og at jo meir diffuse vurderingskriterium som vert nytta, jo meir vil elevar med foreldre med høg utdanning kunne dra fordelar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Elevundersøkinga 2013 og 2014 avdekkar at elevane sjeldan får vite kva dei skal gjere for å bli betre i faga. Smith (2009) peikar og på at norsk skule er kritisert for at lærarane ikkje er klare og faglege nok i tilbakemeldingane sine til elevane, og det er for mykje «innholdsløse tilbakemeldingar som kjempebra og godt jobba», og for lite fagleg orientert informasjon som viser elevane vegen framover, og framovermeldingar som viser kva dei kan gjere for å betre prestasjonane sine (Smith, 2009). Hattie si forskning (2009) peikar og på at ros i seg sjølv truleg ikkje vil bidra til auka læring, om den ikkje samstundes vert følgd av ei grunngeving for kva læraren meiner eleven har gjort bra (Hattie, 2009). Dette vert følgt opp av Klette (2003), som meiner og at hyppig bruk av almen ros kombinert med fråvær av klare og eksplisitte faglege standarar er eit karakteristisk trekk ved undervisning i norske skular. Lærarane roser ofte, og dette er noko som kan styrke relasjonen med eleven og gje dei meir tillit til eigne evner. Samstundes er det slik at flinke elevar kan oppleve at dei får ros trass i at dei veit at dei kunne prestert betre, noko som kan føre til ei kjensle av det ikkje er så viktig å prestere sitt beste. I høve til dette har og Hattie (2013) funne at elevane, uavhengig av prestasjonsnivå, ser ut til å føretrekke at lærarane gjev tilbakemeldingar som er framtidsretta, relatert til meistringskriteria for undervisningstimane og «akkuratt i tide» og «akkuratt for meg» og «om mitt arbeid, og ikkje om meg» (Hattie, 2013:189). Dette dreg og i retninga av forskinga til Shute (2008) som peikar på at formativ feedback bør vere «nonevaluative, supportive, timely and specific» (Shute, 2008:156). Engh (2011), peikar på at det i *skriftlege tilbakemeldingar* er vanleg at eleven får

karakter saman med den skriftlege vurderinga, og at dette kan medføre at kommentaren blir neglisjert fordi karakteren som læraren gjev vert opplevd som viktigare enn den hjelp læraren gjev. Vidare kan karakteren bli brukt til å samanlikne seg med andre, og dermed overskugge læraren si skriftlege vurdering og føre til at lærars samvitsfulle arbeid ikkje får tiltenkt effekt (Engh, 2011). Han viser og til forskning av Butler og Nissan (1986) som og stadefester at skriftlege kommentarar misser effekten sin når dei vert følgd av ein karakter. Også Dysthe seier at tilbakemelding fungerer best når kommentarane ikkje vert kombinert med karakterar fordi desse tek interessa vekk frå kommentarane, og dermed vert mykje av det arbeidet som læraren legg ned, bortkasta (Dysthe, 2008). Når det gjeld *munntleg tilbakemelding* peikar Drugli (2013) på at Alexander (2000) har funne at dette ofte vil vere meir effektivt enn skriftleg, og at dette truleg skuldast at autensiteten i kommunikasjonen aukar, og at det er lettare å få til ein dialog der eleven får høve å komme med eigne vurderingar og seie frå om lærarens vurdering ikkje vert forstått (Alexander, 2000 ref. i Drugli, 2013). Dobson peikar og på eleven og her får moglegheita å bli høyrtd, noko som sjeldan skjer i skriftleg vurdering (Dobson, 2009). Dysthe er og oppteken av kor viktig læraren sin evne til å kommunisere med elevane og skape dialogisk interaksjon er også når det gjeld responsarbeid. Ho viser til Hattie og Timperleys kjende feed up, back og forward, og tydeleggjer poenget med at skriftlege tilbakemelding kan formidle alle desse tre, men at *dette stiller krav til måten den blir formulert*. Ho meiner og at det er innlysande at den munnlege dialogen er uunnverleg for å skape både forståing for kvar skoen trykker, og motivasjon hos eleven til saman med læraren å finne vegen framover (Dysthe, 2009). Buland og Engvik (2014) peikar i sin FIVIS sluttrapport og på at fagleg svake elevar har større nytte av umiddelbar respons, og ei stillasstøttande tilnærming frå læraren. For faglege sterke elevar verkar feedback i større grad negativt om læraren gjev direkte instruksjonar om korleis elevane skal arbeide for å fremje læring. Derimot bør elevar som berre er oppgåveorienterte, få direkte og spesifikk feedback, hevdar dei. Vidare viser dei og til forskning frå Shute (2008) og Wilson (2014) som har funne at elevane profiterer på tilbakemeldingar gitt av en person dei har tillit til, noko eg ser er relevant i høve til om elevane har ein god relasjon til læraren. Og *måten læraren formidlar vurdering* på, er ikkje berre-berre, noko Dysthe (2009) peikar på ved at vurdering spelar ei avgjerande rolle i identitetsdanninga, og når vi vert vurderte, enten av ein lærar eller medelevar, er det språket som blir nytta, viktig for korleis elevane oppfattar seg sjølv som lærande. Den enkelte vurderer seg sjølv i lys av korleis andre gjer det» hevdar ho, og viser til Gipps (1994) som seier at elevane si oppfatning av eigne evner er svært vare ovanfor sosial samanlikning av informasjon, og at når forming av identitet er eit så vesentleg aspekt ved læringa er det naudsynt å utvikle vurderingsformer som gjev elevane rom å uttrykkje seg sjølv og si framveksande sjølvforståing (Dysthe, 2009:38).

Ho meiner at å det er viktig å utvikle eit *omgrepsapparat og eit språk* som gjer at ein kan kommunisere om både egne og andre sine tekstar er naudsynt i responsarbeid og sjølvrefleksjon, og ein føresetnad for at faglege samtalar mellom lærar og elev om arbeid som elevane har gjort skal bli konstruktive og læringsfremmande og ikkje forfalle til det ho kallar «generelt prat». Ho peikar på at eit slikt språk kan berre utviklast gjennom dialog, og det oppstår som Vygotsky (1986) seier : «Først i det sosiale fellesskapet, og så gjere den enkelte elev det gradvis til sitt eige» (Dysthe, 2009). Dersom dette dialogiske grunnlagsarbeidet som klasseromsbasert vurdering byggjer på vert nedprioritert, bør ein ikkje bli forbausa over at medelevvurdering ikkje fungerer, eller at lærarrespons ikkje blir oppfatta eller brukt, hevdar ho. Elevane treng mange arenaer for trening for å forstå korleis dei kan nytte undervegsvurdering i eige læringsarbeid (Dysthe, 2009). Ho peikar og på at for læraren kan det å «halde ordet» (aleine), vere ein form for kontroll ein kan nytte når ein står ovanfor ein klasse med 30 elevar. Gjennom forskning har ho funne at mykje av undervisninga i skulen er prega av *monologisk dialog*. Her handlar det om at lærar trur og gjev inntrykk av å vere i dialog med elevane, medan ein i røynda dominerer samtalen totalt og der all refleksjon vert gjort av læraren, medan elevane berre føl ut tomrom i læraren si framstilling. Samstundes med dette dokumentere ho og korleis ein slik monologisk læringsaktivitet kan endrast til å bli dialogisk, og skisserte nokre trekk som kjenneteiknar eit dialogisk prega klasserom : 1. Opne, autentiske spørsmål utan eit gitt svar på førehand. Opptak- læraren byggjer vidare på det elevane bring inn i samtalen. 3. Høg verdsetjing – lærar verdset det eleven seier, tek det på alvor og brukar det vidare i undervisninga. 4. Kontroll i klasserommet som handlar om at elevane skal ha kontroll over den kunnskapen dei lærer (Dysthe, 2005).

## **2.7 LÆRAR-ELEVRELASJONEN OG ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA**

Det er i relasjon mellom elevar og lærarar at læring skjer (Prøitz, 2014). Ein del av dette arbeidet handlar og om å undersøke kva rolle lærarane meiner relasjonen til elevane tyder i vurderinga, og eventuelt kva utfordringar dei opplever knytt til dette. I denne samanhengen ser eg relasjonar handlar om *kva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre menneske* (Nordahl, 2012:7); noko eg og ser kan sjåast i lys av Løgstrup sine ord, - *Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hindandens verden dens skikkelse. Hvilken vidde og farve den andens verden får for ham selv, er jeg med til at bestemme med min holdning til ham...»* (Løgstrup, 1991: 28). Lærar-elev-relasjonen skil seg frå alle andre relasjonar fordi det grunnleggande ved den er at den stiller *eleven i sentrum*, seier Tryge Bergem (2011). Dysthe poengterer at elevane må oppleve forholdet mellom lærar -elev og mellom elevane som *trygt*

og *tillitsfullt*, og at dette er føresetnad for at skriveaktivitet skal kunne fungere (Dysthe, 2008), noko som er særst relevant i denne konteksten sidan norskfaget handlar mykje om skriveaktivitetar. Dersom elevane skal vere villige å dele det dei skriv med kvarandre må dei vere trygge på at dei ikkje blir ledd av om dei skriv noko dumt, og tekne på alvor av både lærar og elev, hevdar ho. Overland (2007) peikar på at tillit, respekt for kvarandre, oppleving av rettferd, interesse og god, open kommunikasjon mellom partane alle er føresetnader for ein god relasjon (Overland, 2007). Drugli (2012) er oppteken av at lærarane skal bli meir medvitne om på kor stor tyding dei har for elevane sine. Dette også er tankar som kan sjåast i samanheng med Vygotsky sine teoriar om *den kompetente andre* og *teorien om den næraste utviklingssona* som kan leggst til grunn både når det gjeld å involvere elevar i vurderinga og i høve til relasjonen med elevane. Vygotsky meiner at det er viktig å vite at i tillegg til det aktuelle utviklingsnivået som eit barn befinn seg på her og no, så har barnet og mogelegheit til vidare utvikling og til å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Dette kan skje gjennom det han kallar *kompetente personar* gjev barnet mogelegheit å utvikle seg meir enn det ein ville klare på eiga hand. Kompetente personar kan i denne samanhengen vere læraren eller medelevar i høve til vurderingsarbeidet i skulen, men hovudbodskapet er at eit sosialt samspel mellom elevar og lærar kan føre til at eleven utviklar seg fagleg. Det er og eit poeng at det den einskilde på eit gitt tidspunkt klarer å gjere saman med andre, vil ein etter kvart klare å utføre aleine (Vygotsky, 1978, ref. i Postholm, 2008). Jerome Bruner er kjend for teoriene sine om at tilbakemeldingar på eit arbeid kan fungere som *stillas* (Scaffolding) for elevane si utvikling og læring fordi eit stillas kan sjåast som hjelpemiddel til utvikling av kognitiv, sosial eller praktisk art (Hoel, 2001). Bruner gav såleis teorien om næraste utviklingssona eit pedagogisk innhald gjennom stillasbyggings-metaforen sin, og omgrepet har blitt eit vanleg uttrykk for støtte innanfor den næraste utviklingssona (Hoel, 2001) i høve til læraren blir det då sjølvstøtt heilt vesentleg at legge til rette for at elevane skal kunne nå si næraste utviklingssona. Nordahl ser at omgrepet *den signifikante andre* kan forståast som personar elevane har ein nær relasjon til, til dømes medelvar og lærarar. Han peikar på at læraren kan ha avgjerande tyding for den einskilde elev, og det sosiale forholdet dei imellom, relasjonen, spelar ei avgjerande rolle (Nordahl, 2014:134). Nordahl peikar også på at dagens forskning viser tydeleg at kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev er avgjerande i alle former for undervisning og læring, og at elevar med eit godt forhold til læraren trivs betre på skulen, og ein positiv relasjon har stor effekt på elevane sitt læringsutbytte (Nordahl, 2014). Undersøkingar har og vist at læraren si evne å inngå i sosial relasjon til kvar einskild elev er den dimensjonen ved læraren sin kompetanse som betyr aller mest for elevens læring (Nordenbo m.fl., 2008). Også Hattie (2009) som er kjend for å ha løfta fram relasjonen mellom lærar og elev som ein av dei

viktigaste for læring, hevdar at elevar vert motivert og inspirert av lærarar som respekterer dei, og legg vekt på å ha eit positivt forhold til dei (Hattie, 2009). Her i Noreg poengterer også Drugli (2012) at forskinga viser kor viktig kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev er for eleven sin trivsel, innsats, åtfærd og læring i skulen. Ho meiner og at lærarane vil oppleve større *trivsel på jobben* om dei har gode relasjonar til elevane, medan negative relasjonar i verste fall vil kunne føre til «håpløshetsfølelse og utbrenthet hos læreren» (Drugli, 2012:15). I ein norsk studie av lærar-elevrelasjonen blant 850 lærarar, fann ho at *kvinnelege lærarar* har betre relasjonar til elevane sine enn mannlige lærarar ved at dei skårar høgare på nærleik og lågare på konflikt (Drugli, 2012). Vidare fann ho at både mannlige og kvinnelege lærarar har betre relasjonskvalitet med *jenter* enn gutar. Vidare viser ho til forskning av Hearn (1998) og O'Connor & McCartney (2006) som viser at *høgare utdanning* hjå lærar har samanheng med betre relasjonar mellom lærar og elev, medan relasjonskvaliteten synk med tal år erfaring i skulen. I boka si *Relasjonen lærer og elev* (2012) tek ho utgangspunkt i forskning frå Pianta, Shulman og Hamre (2002) som har laga ei beskriving av element dei meiner kjenneteiknar ein god relasjon mellom lærar og elev og utdjuper dette ved at: **Lærar er sensitiv ovanfor elevens signal og åtfærd**, og vil raskt fange opp kva signal, reaksjonar og behov eleven formidlar, samt at læraren rettar merksemda mot eleven og «ser» denne som den vedkomande er. **Læraren gjev tilpassa respons innan rimleg tid** og ho nemner blikk-kontakt, personlege kommentarar, humor, anerkjennelse, bruk av namn osv som døme her. Vidare poengterer ho at **Læraren formidlar aksept og varme**, noko som betyr at eleven føler seg akseptert og anerkjent som den dei er og at dei føler læraren bryr seg om dei. **Læraren gjev støtte ved behov**, -noko som medfører at lærar må kjenne elevane og vise interesse for utviklinga og læringa deira. Vidare må **Læraren ha kontroll over eiga åtfærd og reaksjonar**, og ho meiner dette er viktig del av det å vere profesjonell, og at ein og her må vere rollemodell for korleis ein taklar frustrasjonar og problem, og til slutt at **Læraren utøver struktur og grenser tilpassa elevens åtfærd og behov**, og ho peikar her på tydinga av gode rutinar, struktur, og evne til å leie ein klasse som sentrale. (Drugli, 2012)

I 1956 gav Knud Løgstrup ut eit stort arbeid om etiske grunnlagsspørsmål, *-Den etiske fordring*. Her finn vi mellom anna Løgstrup si analyse av **tillit**. Han legg vekt på at det er naturleg for oss menneske å møte kvarandre med tillit, og at dette er eit grunnleggande kjenneteikn ved det å vere menneske (Tholin, 2003:). Å vise tillit betyr også å utlevere seg (Løgstrup:1991:30), og i det tillitsfulle forholdet ligg det og at den andre for makt over meg, og på bakgrunn av dette hevdar han alle møter med andre menneske har ei etisk fordring: *Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede*

man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej (Løgstrup 1991:25). Poenget hans er ikke berre å vise at tillit er eit grunnfenomen i livet, men og vise at vi alltid lev våre liv avhengig av andre menneske. Menneskelivet er eit liv i *interdependens*, - i gjensidige avhengigheit, og dette er det sentrale punktet, eller det Christoffersen (1999:37) kallar «krumptappen» i Løgstrup sin etikk. Interdependens tyder makt, og i den makt vi har ovanfor kvarandre melder det seg ei fordring om at kva einskild av oss skal ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår hand, og det er dette som er den etiske fordring. Den etiske fordringa spring altså ut av den makt vi har over kvarandre, og får innhaldet sitt gjennom dei ulike relasjonane vi står i til kvarandre, - og i denne samanhengen relasjonen ein som lærar har til elevane, eller relasjonane mellom elevane i ein klasse. Den etiske fordringa seier oss ikkje noko om *korleis* vi skal ta vare på kvarandre, men gjev oss sjølve ansvaret for å vurdere kva som i den enkelte situasjon gangar det mennesket ein møter. Bergem (2011) peikar og på at elevane er i lærarens makt i lærar-elevrelasjonen, og denne makta er innebygd i det mandatet læraren har fått av samfunnet og foreldra. Han ser det slik at utfordringa består i å bruke denne makta til det beste for elevane, og peikar på at alle som mar makt kan bli freista å misbruke den, men at *yrkesetisk medvit* kan hindre at dette skjer (Bergem, 2011:17) Ohnstad (2010) har liknande tilnærmingar og peikar og på at etikken skal ikkje kome i staden for faglege vurderingar, men vere ein del av eit vel gjennomtenkt fagleg val. Etisk refleksjon bør derfor koplast inn i situasjonar der verdiar, plikt og interesser støyter saman og gjev usikkerheit om kva som er godt og rett å gjere for elevane, -og for ein sjølv. Eit velutvikla moralsk medvit, som kan kaste sitt motlys over kompliserte avgjerder er med å auke kvaliteten på fagleg arbeid, hevdar ho (Ohnstad, 2010). Også Nordahl løftar fram tydinga av å vere bevisst i lærargjeringa ved at han ser på *læraren som ein aktør* «Læreren er ikkje et offer for gener og ytre omstendigheter, -læreren er en aktør som kan utvikle seg selv ved å være bevisst og reflektert i lærergjeringen» (Nordahl, 2014:133).

## 2.8 NORSKLÆRAREN OG VURDERING I NORSKFAGET

Styrande for norsklæraren sitt vurderingsarbeid er *Læreplanen i norsk, - NOR-1-05, (Utdanningsdirektoratet, 2013)*. Fellesfaget norsk er det største faget i den vidaregåande skulen, og felles for alle utdanningsprogram med 113 timar på Vg1, 112 timar på Vg2, og 168 timar for Vg3 på Studieførebuande utdanningsprogram (SF). Vidare nyttar eg forkortingane YF for yrkesfagleg utdanningsprogram, og SF for studieførebuande utdanningsprogram, og Påbygg om det yrkesfaglege utdanningsprogrammet Påbygging til generell studiekompetanse når eg viser til dei einskilde utdanningsprogramma. Kompetansemåla i Kunnskapsløftet kan oppfatast som *vage og utydelege*, og læraren må, i arbeidet med Kunnskapsløftet, tolke og

forstå kompetansemåla i forhold til ein eigen undervisningspraksis og erfaring. (Gustafson og Sevje, 2010). Når det gjeld føringar i form av kompetansemål knytt til elevane sin medverknad i vurderingsarbeidet finn ein ingen mål for dette på Vg3SF, og berre eitt for Vg3 Påbygg: «*Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner*» (Utdanningsdirektoratet, 2013:12). I samband med endringane i læreplan i norsk vart det og skissert frå Utdanningsdirektoratet eit dokument om ***Endringer i læreplanen i norsk***, og i høve til vurdering blir det her avslutta med feit skrift: « NB! Faglærer i norsk på vg3 må påse at alle kompetansemål på videregående nivå er gjennomgått ved opplæringsens slutt, selv om enkelte mål er forskjøvet frå et årstrinn til et annet» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Slik eg oppfattar dette handlar det om at norsklæraren på Vg3 får eit *særskilt ansvar* også når det gjeld å ta i vare måla knytt til elevmedverknad på dei tidlegare trinna. Sidan kompetansmåla i norsk er få og vage og føringar for arbeidsmetodar manglar, er «***Veiledning til læreplan i norsk***» (Utdanningsdirektoratet, 2013:3), eit dokument som mange lærarar forhold seg til. Rettleiinga viser til praktiske døme om korleis læraren kan arbeide med læreplanen og undervegsvurdering i norskfaget, og har eige kulepunkt når det gjeld vurdering som seier at *undervegsvurderinga skal byggje på at elevane er involvert i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid*. Likevel ser ein at *grada av elevmedverknad i vurderingsarbeidet er svært ulik* på døma som rettleiinga viser til. I opplegget for vg2 er det til dømes lagt opp til omfattande bruk av elevmedverknad, medan det for vg3 er heilt fråverande. I refleksjonsmodellen er det lagt opp til at læraren skal reflektere over mange relevante spørsmål om korleis elevane kan medverke, medan det i praksis blir sagt at sagt at alle spørsmåla ikkje er like aktuelle for alle opplegget, og at lærar sjølv, (altså aleine) kan utvikle kjenneteikn på måloppnåing når han meiner det er naudsynt. Slik eg tolkar rettleiinga er kan ein her *lese mellom linjene at læraren i stor grad sjølv kan velje om, og i kva grad han ynskjer å involvere elevane i vurderingsarbeidet*. Norskplanen har vore gjenstand for mykje diskusjon og fleire revideringar sidan 2006, og i høve til mitt tema har eg gjort nokre undersøkingar som viser ei relativt *stor endring og utvikling mot færre kompetansemål knytt til elevmedverknad i vurderinga i norskfaget på Vg3, medan eksamensordninga ikkje har vore endra på* (tabell 1 og tabell 2).

I rapporten «Framtidens norskfag» (Utdanningsdirektoratet, 2006) vert det peika på at innhaldet i norskfaget er komplekst og at læreplanen legg opp til relativ stor lokal fridom og opnar for eit mangfald av ulike måtar å organisere undervisninga på. Her vert det og sett som ei utfordring at metode- og innhaldsfridomen i faget kan gjere ei sams vurdering vanskelegare, og at samarbeid, vurderingskurs og sensurskulering er heilt naudsynt for å opparbeide eit



tolkingsfellesskap og vurderingskompetane både undervegsvurdering og sensorarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Rapporten viser og til at eit hovudmål med sentral skriftleg eksamen er at den skal bidra å sikre at opplæringa gjev same sluttkompetanse, uavhengig av kva skule ein har gått på. Elevane får ei vurdering her som er uavhengig av person og lokale forhold. Det vert og stilt spørsmål om skriftleg eksamen bør fornyast og knytast saman med arbeidsmåtene i opplæringa utan at dette går ut over validitet og reliabilitet, noko som må vere mogeleg med digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Grunnskulefaget norsk har i etterkrigstida gjennomgått ulike epokar med dels djuptgripande endringar, og ei statisk norsklærarrolle er etter kvart blitt avløyst av ei dynamisk norsklærarrolle som er meir reflektert og samspeisorientert (Moslet, 2011) Sverre Tveit peikar på at det er store kulturskilnader mellom lærarar når det gjeld vurdering, og at ein har ei rolle både som *forsvarar og dommar* (Tveit, 2007) , noko som kan vere eit dilemma for læraren i høve til å unngå at den eine rolla står i vegen for den andre. Liknande funn vert drøfta i FIVIS delrapport 1 (Sandvik og Buland, 2013) der det kjem fram at mange norsklærarar opplever at faget er prega av ei spenning mellom rettleiing av elevane sin skriveprosess og kravet om dokumentasjon på den andre sida, og der det vert peika på at *sensurarbeid og sensorskulering* er viktige kjelder til lærarens vurderingskompetanse i faget, og at lærarane si forståing av norskfagleg kompetanse i stor grad er definert ut frå formelle summative vurderingsformer som munnleg og skriftleg eksamen, før rapporten konkluderer med at « Våre undersøkelser viser at behovet for norskdidaktisk utvikling innanfor vurdering er stort, særleg på de øverste trinnene. (Sandvik og Buland, 2013:100).

## 3.0 METODE

*Metode* tyder «Vegen til målet» (Kvale og Brinkmann, 2009:21), og vidare i dette kapittelet skal eg gjere greie for denne vegen og dei vala eg har teke når det gjeld tilnærming og mitt val **kvalitativ metode** i form av **kvalitativt semistrukturert intervju** som reiskap til å finne svar på problemstillinga mi.

### 3.1 KVALITATIV METODE OG KVALITATIVT SEMISTRUKTURERT INTERVJU

Ein metode dreier seg om korleis vi innhentar, organiserer og tolkar informasjon, og metoden ein vel å bruke kan sjåast som eit reiskap til framgangsmåten for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innanfor eit felt (Larsen, 2010). Problemstillinga legg føringar for val av metode, og sidan målet først og fremst er å komme nærare inn i læraren si verd gjennom lærarane sine tankar, erfaringar og meiningar, tenkjer eg at **kvalitativ metode** er eit naturleg og godt reiskap for å skaffe ny kunnskap og søke svar på problemstillinga mi. Dalen (2011) peikar på at kvalitative metodar har som eit overordna mål å utvikle *forståing av fenomen* knytt til personar og situasjonar i deira sosiale verkelegheit, noko eg ser som synonymt med den tilnærminga eg her legg til grunn. Hovudproblemstillinga i undersøkinga etterspør korleis norsklærarar på Vg3 forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderinga. Selberg (2001) peikar i Rønning (2003) på at forståinga av omgrepet elevmedverknad i vurderinga ikkje er eintydig, og viser til forskning som syner at elevar og lærarar fortolkar elevmedverknad ulikt, og at det er *læraren* si forståing og fortolking som avgjer graden av elevmedverknad. Eit slikt perspektiv gjer det og interessant å finne ut meir om korleis lærarane faktisk tenkjer og erfarer rundt dette, fordi det får så store konsekvensar for korleis elevmedverknaden vert praktisert. I teoridelen har eg gjort greie for korleis Opplæringslov og læreplan pliktar norske lærarar å involvere elevane i vurderinga, samstundes som forskning stadfester at dette er eit positivt element i forhold til læring og motivasjon, medan elevane i liten grad opplever å bli involvert i vurderingsarbeidet. Eit anna interessant perspektiv i dette handlar då om at mange piler peikar i retning av at læraren ikkje lukkast med dette, og det er då essensielt å få tak i korleis lærarane tenkjer, forstår og praktiserer omkring dette dersom ein skal finne løysingar. Eg tenkjer og at i ei slik forståing er det viktig å etterstreve ei heilskapsforståing av temaet der eg ser føringar og lovverk, teori og forskning på området i samanheng med eigen empiri, noko som kan gje høve til å skaffe meg ei heilskapsforståing av temaet. Dette er og i tråd med Larsen, som peikar og på at dersom ein vil utvikle heilskapsforståing er kvalitative metodar best eigna (Larsen, 2010). For å skaffe empiri til ei slik heilskapleg forståing, tykkjer eg det er nærliggande for meg å finne ut meir om dette

gjennom å bruke **kvalitativt semistrukturert forskingsintervju**. Intervju tyder egentleg ei utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Dei peikar vidare på at formålet med kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009). Eg tykkjer denne forståinga er ein god innfallsvinkel i intervjuarbeidet mitt som avheng av å få god innsikt i norsklærarane sine tankar, kjensler, erfaringar og meiningar. Samstundes er det eit faktum at dersom arbeidet skulle bli noko meir enn berre ei «utveksling av synspunkt», måtte eg legge til grunn ein viss struktur i form av å legge dei fleste spørsmåla fast på førehand i ein godt gjennomarbeidd intervjuguide, for slik å sikre at alle faktisk svara på det same, sidan dette trass alt er ein føresetnad for å kunne dra nokre konklusjonar. Ei semistrukturert intervjuutilnærming inneber at eg som forskar planlegg spørsmåla og rekkjefølgja på desse på førehand (Thagaard, 2010). I tillegg har eg lita røynsle med intervju, og opplevde at strukturen med fastlagde spørsmål og stikkord å gå ut frå gjorde meg trygg i intervjusituasjon, samstundes som eg og såg det som ein styrke at det forenkla og strukturerte arbeidet med samanlikning og drøfting av datamaterialet i etterkant. Fordelane med denne type intervju kan elles vere at det vert enklare å samanlikne fordi alle svarar på det same, samstundes som ein har god fleksibilitet om det dukkar opp relevante, men uventa innfallsvinklar under intervjuet. Det er og ein fordel at ein kan kontakte informantane om noko er uklårt eller manglar. Samstundes peikar Kleiven på og denne type intervju på godt og vondt vil vere avhengig av *intervjuarens kvalitet* (Kleven, 2014), noko ein må vere merksam på, og heile vegen forsøke å gjere sitt beste for at kvaliteten skal bli best mogeleg. Kvale og Brinkmann (2009) ser og på forskingsintervjuet som eit *handverk* der intervjuaren har ei avgjerande rolle der eigen kompetanse, handverksmesige dyktigheit, evne, følsemd og kunnskap er avgjerande for kvaliteten (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette er og i tråd med Thagaard (2010) som peikar på at det er ei utfordring i intervjusamanheng kor vidt intervjuaren klarer å skape ei atmosfære som innbyr til fortrulegheit, og også Dalen (2011) sitt syn på at den kvalitative intervjuforma byggjer på menneskeleg samspel, og at kunnskapen vert konstruert i augeblikket mellom forskar og informant, og at det derfor er viktig at opplevingar og situasjonstolkningar vert felles mellom menneska, slik at intersubjektivitet kan oppstå (Dalen, 2011). Fog (2014) åtvarar om faren ved å formulere leiande spørsmål som legg opp til bestemte svar, og dette er og noko eg prøvde vere bevisst på både i utforming av guiden og intervjusituasjonen. Eit forskingsarbeid stiller strenge ei rekkje formelle krav som må takast i vare. Prosjektet vart meldt til NSD og fekk godkjenning, og eg meiner informantane fekk god informasjon om innhaldet i prosjektet gjennom samtale og eige informasjonsskriv, dei skreiv samtykke-erklæring og vert framstilt som anonyme i undersøkinga, samt at alle data

knytt til desse vert sletta ved prosjektslutt. I tillegg til dei formelle krava, tenkjer eg at det er like viktig å ta i vare og vere medviten om at arbeidet og stiller tydelege personlege krav og etiske krav som vert stilt på prøve gjennom mine eigne haldningar og etiske refleksjonar knytt til alle delar av forskingsarbeidet. Eg tykkjer her at Fog (2004) si tilnærming til intervjuet som ein personleg samtale der intervjupersonen fortel intervjuaren noko av personleg tyding og at han eller ho fortel dette fordi eg som intervjuar er interessert i det som vert fortalt kan karakterisere arbeidet eg har gjort. Fog er og oppteken av at forskaren er ein praktisk i denne intervjuforma, der ein bruker seg sjølv som reiskap for å finne svar på spørsmåla sine. Ho åtvarar om at ei teknisk tilnærming til informantane kan vere ei god hjelp, men at det kan medføre mekanisk bruk der faren er at ein reduserer dei ein vil intervju til objekt som gjev «rett svar» berre ein spør på rett måte (Fog, 2004). Slik eg ser det, handlar dette og i stor grad om menneskesyn og haldningar, og såleis eg meiner det er viktig å etterstreve Løgstrup si påminning på ein god måte, fordi vi, - *Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hindandens verden dens skikkelse. Hvilken vidde og farve den andens verden får for ham selv, er jeg med til at bestemme med min holdning til ham...*» (Løgstrup, 1991: 28).

Sjølv om eg ser svært mange fordelar med metodevalet, er eg og merksam på at kvalitative metodar ofte er kritisert for at dei ikkje kan generalisere. Til dette kan seiast at tilnærminga i forskinga mi er hermenautisk fenomenologisk, og at det er derfor ikkje noko mål at den skal generalisere. Som eg har vore inne på, er målet meir å oppnå ei heilskapsforståing, og få kunnskap innanfor eit svært interessant og samstundes komplekst felt der det ikkje fins klare fasitsvar, og der det truleg også vil vere heilt umogleg å generalisere. Kleven (2014) viser til at medan kvantitative metodar har forsøkt å «objektivisere» personane ved å halde viss distanse mellom forskar og forsøksperson, prioriterer dei kvalitative metodane nærleik, og det er nett denne nærleiken, saman med fleksibiliteten i at datainnsamlingssituasjonane ikkje er 100 % strukturert på førehand eg meiner kan gje meg som forskar tilgang på ein kunnskap som det elles ville vore vanskeleg å få tak i. Vidare vil metoden ha ein fordel i forhold til bortfall i kvantitative undersøkingar, og det å kunne få møte informantane mine ansikt til ansikt, at dei kan snakke fritt, at eg har høve å stille oppfølgingsspørsmål for å få utfyllande svar og rydde opp i eventuelle misforståingar ser eg som store fordelar med metoden. Samstundes må eg og ta inn over meg at det å møte informantane ansikt til ansikt også kan gjere det vanskeleg for informanten å vere heilt ærleg, kontra til dømes å fylla ut eit meir upersonleg skjema der vedkomande kan vere heilt anonym. Larsen (2010) peikar og på at intervju-effekten/kontrolleffekten er ein stor ulempe med denne metoden, og at intervjuaren sjølv eller sjølvne metoden kan påverke resultatet. Det kan til dømes tenkjast at informantane mine

svarar det dei trur eg vil at dei skal svare, det dei trur er allment akseptert, eller at dei vil gjere eit godt inntrykk ved å prøve å framstille seg sjølve som «gode» lærarar som involverer elevane sine i stor grad i vurderinga. Dei kan og svare uærleg for å skjule manglande kunnskap på feltet. Dersom dette er tilfelle, vil undersøkinga mi dessverre ha liten verdi, men eg har prøvd å vere merksam på desse fallgruvene, og lagt til rette for ei ærleg og open atmosfære så langt som råd.

Som forskar har eg eit hermenautisk tilnærming til arbeidet mitt, og arbeidsmåten har vore i tråd med den hermenautiske sirkelen der eg først såg heilskapen med bakgrunn i den opprinnelege oppfatninga eg hadde, og deretter delane, og pendla mellom desse for å sjå heilskapen på nytt. På denne måten opplevde eg at eg fekk stadig større kunnskap og såg ting på nye måtar. Eg er medviten om at eg i heile forskingsprosessen er prega av mi eiga forforståing, - på godt og vondt. Kleven (2014) peikar på at all forskning blir driven av menneske som har sine eigne verdiar og haldningar, og som vert påverka av desse. Forskaren sine verdiar og haldningar har innflytelse på kva ein til dømes finn det interessant å stille av spørsmål som ein så prøver å finne svar på, og korleis ein tolker dei resultatata og funna som kjem fram (Kleven, 2014:24). Eg ser at det er viktig å vere medviten om eiga forforståing, og at erfaringar, haldningar og kunnskap eg har får før påverkar forskingsprosessen. Eg er sjølv norsk lærar på Vg3, eg har eigne erfaringar, kunnskap, verdiar, haldningar og meiningar omkring temaet i oppgåva. Vidare kan og kunnskap og forskning eg har sett meg inn i, samt fakta og medieinnslag om kor lite elevane får medverke er og med å påverke denne forforståinga. Dette kan ha både fordelar og baksider eg må stadig minne meg sjølv om. Likevel tenkjer at dette og gjev meg ei svært god forforståing av prosjektet på ein positiv måte ved at det gjer det lettare for meg å forstå det informantane prøver å fortelje, eg forstår kvardagen og utfordringane deira, noko som gjer det lettare å stille oppklårande spørsmål. Vidare tenkjer eg at dette, saman med den teoretiske kunnskapen eg har tileigna meg om vurdering, elevmedverknad og relasjonar, har vore med å utvide forståingshorisonten min slik at har god mogelegheit å forstå informantane mine, og eit lite stykke på veg kanskje kunne oppnå det Gadamar kallar ei horisontsamansmelting. Sjølv om eg gjennom alle prosessane i oppgåva så langt som råd prøver å gjere forskinga og tilnærminga så objektiv som mogeleg, er eg merksam på at forskinga ikkje er ein objektiv prosess i den forstand at den er fri for subjektive innslag, men tenkjer likevel at dette må vere eit fruktbart ideal eg må prøve å strekkje meg mot, og for å seie det med Diltheys velkjende ord, - naturen forklarar ein, mennesket forstår ein.

### 3.2 INFORMANTAR OG UTVAL

Kven som skal intervjuast, kor mange og etter kva kriterium er eit viktig tema innan kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Grunna oppgåveomfang og for at eg skal kunne kome nært inn på kvar einiskild informant sine tankar, tenkte eg at talet på informantar ikkje måtte vere for stort, men samstundes stort nok til at eg kunne greie å samanlikne. Eg brukte strategisk utval basert på ein del kriterium for å sikre at utvalet skulle bidra med informasjon som var føremålstenleg for oppgåva si problemstilling, og plukka utvalet ut etter følgjande kriterier: Norskklærarar på vg 3 i vidaregåande skule fordi eg ser at denne gruppa norskklærarar har stort timetal i faget (6 timar på SF og 10 på Påbygg i veka), vurderingsansvar for tre norskkarakterar, og også dei einaste som har sluttvurdering i form av nasjonal eksamen med ekstern sensur. Vidare var eit kriterium fem års erfaring som norskklærar eller meir, fordi det truleg vil vere vanskeleg å seie noko om praksis utan å ha så pass lang erfaring. Vidare la eg til grunn eit geografisk område Sogn og Fjordane, dels av praktiske grunnar sidan dette er nærområdet mitt, men la vekt på at det skulle vere god spreing i form av ulike skular frå ulike delar av fylket, samt at utvalet skulle bestå av både menn og kvinner. I utvalet mitt var det i utgangspunktet 40 aktuelle informantar, og seks av desse er her representert. Vidare var det ti aktuelle skular i Sogn og Fjordane, og fem av desse er representert i denne undersøkinga, og n omfattar lærarar både frå Sunnfjord, Nordfjord og Sogn. Ut frå desse kriteria vart ikkje den aktuelle gruppa informantar særleg stor, og eg tenkte at eg gjennom snøballmetoden (Larsen, 2010) sjølv ville ta kontakt med personar (sponsorar) eg rekna med kunne hjelpe meg i arbeidet med å finne fram til aktuelle personar eg kunne ta kontakt med. Eg ringte derfor rundt til alle dei vidaregåande skulane i fylket og fekk snakke med avdelingsleiarane for norskklærarane ved kvar skule. Gjennom desse fekk eg god hjelp og oversikt over alle norskklærarane på Vg3 i Sogn og Fjordane. Det viste seg at dette totalt dreia seg om ei gruppe på 40 lærarar. Eg tok først kontakt med alle 40 via e-post. Her skreiv eg litt om prosjektet mitt, og hadde førespurnad om dei hadde tid og lyst til å delta i intervju. I første omgang fekk eg positiv tilbakemelding frå berre 2 lærarar, og eg sende derfor ny førespurnad, og enda opp med 9 positive informantar. Ut frå kriteria ovanfor vart det plukka ut 6 av desse. I forkant hadde eg og sjølv sagt sendt søknad til om innsamling av personopplysningar hjå NSD og fått godkjenning til å starte å hente inn data (vedlegg 4). Eg tenkjer at seks av totalt 40 aktuelle informantar styrker validiteten i undersøkinga mi.

### 3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Etter eit prøveintervju med ein kollega, justerte eg intervjuguiden litt før eg avtalte tid og stad for gjennomføring av intervju med kvar informant. Tre intervju vart gjennomført på informantane sin arbeidsplass, to kom til min arbeidsplass og den siste vart gjennomført via telefon grunna lang avstand. Alle vart gjennomført på skjerma kontor, og utanom telefonintervjuet, vart alle gjennomført ansikt til ansikt. Eg kjente ikkje informantane personleg på førehand, og eg brukte ikkje lærarar ved eigen skule som informantar, noko eg tenkjer er viktig for å sikre både validitet og reliabilitet i undersøkinga. Intervjua vara i snitt i 47 minutt (alle mellom 42- 58 minutt). For å sikre full merksemd på informanten min, og at eg hadde høve til å kunne arbeide meg gjennom materialet i etterkant, nytta eg diktafon av god kvalitet til å ta opp alle samtalar. Dette fungerte bra . Eg starta med å takke alle for å stille opp, understreka at dei vil vere anonyme, og signerte samtykkeerklæring. Eg hadde god tid , og meiner eg greidde etablere ein ro og tryggleik i situasjonen slik at informantane ikkje vart stressa eller opplever preg av tidsnaud. I intervjuguiden er det anbefalt å stille litt nøytrale spørsmål innleiingsvis for å få informantane til å føle seg vel (Dalen, 2011), og eg la derfor opp til litt generell småprat og serverte kaffi for å få dei til å slappe av før vi gjekk i gang med intervjuguiden. Eg var svært spent på korleis eg kom til å greie intervjuet, og kjende meg litt usikker og nervøs i det første intervjuet både i forhold til om teknologien fungerte og om eg greidde å gjere ein god nok jobb med spørsmåla. Men, så snart det første intervjuet var overstått, følte eg meg trygg, slappa meir av, og opplevde at intervjusituasjonen i det heile var veldig interessant og gleda meg til kva kvart nytt intervju ville føre med seg. Eg tykkjer sjølv at eg faktisk var ganske flink til å få dei til å slappe av, skape ei trygg atmosfære, ha ei lyttande haldning og merksemda retta mot informantane sine ord og kroppsspråk, eg greidde å følge opp nokre av innspela. Dette gav også informantane uttrykk for i etterkant av intervjuet, noko eg tenkjer og styrker kvaliteten i intervjuet i høve til metodeval. Eg tenkjer eg at det var ein tryggleik for meg at eg hadde sett meg så godt inn i metodeteori og praktisk intervjuteknikk og at eg er svært interessert i dei tema vi snakka om, noko eg trur var ei styrke for validitet i fortolkinga av informantane sine utsegn. Kvale og Brinkmann (2009) løftar fram ei rekkje kvalitetskriterier for intervjuaren som eg tenkte kunne vere fruktbare ideal å streve mot. Dei peikar mellom anna på at det gjeld å ha gode kunnskapar om emnet utan å briljere med kunnskapen, vere strukturerande, og stille enkle spørsmål først, snakke klart og forståeleg, vere venleg og vise at ukonvensjonelle meiningar også blir godtekne, vere følsam og empatisk, lytte aktivt til det som blir sagt og ikkje sagt, vere open for nye sider som kan introduserast av intervjupersonen og følgje desse opp, høyre det som blir sagt og ikkje sagt samt korleis dette

blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2009: 177), og eg prøvde, og sjølv om det er ting eg kunne gjort betre, trur eg altså eg i hovudsak greidde å etterstreve desse kriteria på ein god måte.

### **3.4 ORGANISERING OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALET**

Etter intervjuet var gjennomført organiserte, bearbeida eg materialet for å gjere det klart til analyse. Å transkribere betyr å skifte form til ei anna, - å oversetjje frå talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009). Totalt fekk dette eit råmateriale med omfang på 60 sider, og om lag 100 sider etter kategorisering i tabellar og samandrag. Dei peikar og på at det ikkje fins eksakte retningslinjer for korleis dette skal gjerast, og det vart derfor ei vurdering om eg skulle skrive ordrett det som vart sagt med alle munnlege uttrykk som pausar og gjentakningar, eller forme ein meir lesbar tekst. Uansett må utsegn ikkje bli fordreia eller misse mening. Eg valde å skrive intervjuet ganske ordrett, men ikkje på dialekt, dels for å sikre anonymiteten til informantane sidan dialektane deira ganske tydeleg «avsløra» kva skuleområde dei kunne tilhøyre. Eg brukte og fiktive namn på informantane gjennom forkortingane I1-I6, noko som og spare litt plass i oppgåva. Det transkriberte materialet vart lagra på sikker elektronisk sone, og handsama i tråd med retningslinjer frå NESH (2008). Dalen (2011) hevdar at det er best om forskaren kan utføre transkripsjonen sjølv for å bevare ein naudsynt nærleik til datamaterialet, og med få informantar tykte eg dette tok tid, men gjekk ganske greitt. Informantane snakka ganske fort og på dialekt, og eg måtte heile tida måtte spole tilbake for å sikre meg at eg hadde oppfatta riktig. Kvaliteten på diktafon og opptak var elles gode. Eg opplevde og at ved å transkribere og ikkje minst samanfatta materialet i etterkant gjorde at eg stadig fekk betre forståing for innhaldet i det informantane sa. Eg sette meg inn i, og brukte retningslinjene for forsvarleg lagring av data /NESH (2008) både i forhold til lagring og oppbevaring på sikker stad og sone, anonymisering, og skal slette alle data etter 15.05.15.

### **3.5 PRESENTASJON OG TOLKING AV DATAMATERIALET**

Eg laga datamatrikse for å gruppere og kategorisere informasjonen slik at eg lettare kunne setje saman det som var relevant og sjå samanhengar når eg skulle tolke informasjonen. Eg hadde her god hjelp av grunnarbeidet eg hadde gjort i den tematiske inndeling av intervjuguiden. Elles vart stikkorda i denne prosessen å stadig komprimere, systematisere og ordne datamaterialet for å prøve å finne samanfallande utsegn og slik sjå mønster eg tolke det på ein objektiv og god måte. Dette vart gjort i tråd med den arbeidsgangen Larsen (2010) skisserer, - Innsamling av data og gjere desse om til tekstar, kode tekstane, klassifisere kodane i tema eller kategoriar, sortere datamateriale etter desse kategoriane, undersøke



datamateriale for å identifisere meningsfulle mønster eller prosessar, vurdere identifiserte mønster i forhold til eksisterande forskning og teori, overførbar kunnskap blir etablert (Larsen, 2010). Eg samla og klassifiserte først materialet som naturleg høyrde saman under fire hovudkategoriar, - forståing av omgrepet elevmedverknad i vurderinga og eiga rolle, praktisering av elevmedverknad i vurderinga, utfordringar i høve til lærar-elevrelasjonen og kva må til for å lukkast med elevmedverknad i vurderinga. Under kvar av desse sorterte eg materialet i sju underkategoriar, og laga til slutt samandrag og fleire tabellar for å dra ut det essensielle frå kvar av dei sju kategoriane. Det var så mykje spanande som kom fram i intervjuet, og helst ville eg jo brukt alt! Men, for å greie å presentere innhaldet på ein oversiktleg måte valde eg altså å klassifisere dei fire hovudkategoriane under sju tematiske underkategoriar: *Forståing av elevmedverknad og eiga rolle i vurderinga- Praktisering og utfordringar knytt til elevmedverknad i vurderinga – Praktisering og utfordringar knytt til eigenvurdering – Praktisering og utfordringar knytt til medelevvurdering - Praktisering og utfordringar knytt til tilbakemeldingar i vurderinga - Forståing, syn og utfordringar knytt til lærar/elevrelasjonen i vurderinga - Kva meiner lærarane må til for å bruke og lukkast med elevmedverknad i vurderinga ?* Datamaterialet vart stort, og for å få overblikk og sjå samanhengar måtte eg redusere datamengda. Som analysemetode nytta eg då altså kategorisering og meningsfortetting, noko som inneber at informantane sine utsegn vert forkorta og som forskar leita ein heretter naturlege meningseiningar og uttrykkjer deira hovudtema (Kvale og Brinkmann, 2009). For å sjå samanhengar i svare tok eg utgangspunkt i kvar av kategoriane og samanfatta og samanlikna materialet for så å leite etter mønster. Når eg hadde dette på plass, utarbeida eg ein tabell for kvar kategori, samanfatta og prøvde til slutt å sjå dette i samanheng med det eg hadde skriva i teoridelen om dei ulike emna, utsegna frå dei seks informantane, og dette vart utgangspunktet for presentasjonen av funn i neste del. Eg ser at ei utfordring her er balansegangen mellom eiga fortolking og den måten informanten sjølv oppfattar og forstår situasjonen på, og har prøvd vere merksam på dette, for eg tenkjer at det viktigaste er at informantane skal kunne kjenne seg att i tolkinga mi, og sjølv sagt at det ikkje skal kunne sporast tilbake til kven dei er. Eg valde derfor å presentere funna så nært lærarane sine utsegn som mogeleg før eg sjølv kom på bana og tolka dette materialet i drøftingsdelen.

### 3.6 VALIDITET, RELIABILITET, GENERALISERBARHEIT OG ETIKK

Kvalitet i kvalitativ forskning har tradisjonelt vore knytt til samanhengen mellom omgrepa validitet, reliabilitet og generaliserbarheit, slik dei er kjende frå kvantitativ forskning og ein naturvitskapleg tenkjemåte (Dalen, 2011). **Validitet** vert knytt til om måleinstrumentet har målt det som det har meint å måle. **Reliabilitet** er knytt til om måleinstrumentet er påliteleg slik at det kan etterprøvast, og **generalisering** er knytt til om resultatata er gyldige i liknande samanhengar (Kvale og Brinkmann, 2009). **Reliabilitet** i kvalitativ forskning er ei vurdering av forskaren si pålitelegheit (Thagaard, 2010). Slik eg ser det handlar det om at eg i alle ledd i forskingsprosessen og i høve til teori og eige datamateriale går fram så nøyaktig og påliteleg som eg kan. Men, det er ikkje til å komme frå at det å sikre høg reliabilitet og generaliserbarheit er vanskeleg i kvalitative undersøkingar fordi ei ny undersøking av dei same forholda utført av ein annan forskar eller forskargruppe, dvs ei etterprøving av resultatata er svært vanskeleg. Det seier seg sjølv at dette er vanskeleg både i høve til problemstillinga og at resultatet kan variere etter kva informantar ein nyttar, dagsform osv.. Thagaard (2010) kallar kravet om reproduserbarheit for ekstern reliabilitet, og meiner det er vanskeleg å oppnå i kvalitative studie (Thagaard,2010). Ein må derfor akseptere at ein ikkje kan sikre seg 100 %, men konsentrere seg om å førebygge unøyaktigheit og styrke reliabiliteten så godt som råd ved å vere så nøyaktig og sikre gjennomslutning i alle fasane av arbeidsprosessen, ved å skildre teoretisk ståstad, i teoriutval, og i handsaminga av data. Heilt konkret tenkjer eg at eg må prøve å sikre dette gjennom å vere nøyaktig når det gjeld å referere litteratur i teoridelen, gjenta formuleringar for å unngå at ein høyrer eller misforstår utsag, og ikkje blande saman kven som har sagt kva i intervjusituasjon, samt halde orden på intervjudata og vere nøyaktig i transkribering i etterkant av intervjuet. **Validitet** tyder gyldigheit, og refererer til i kva grad eit måleinstrument, eit eksperiment eller ei undersøking avdekkjer den verkelegheit ein prøver å undersøke. Kvale og Brinkmann peikar på at validitet dreiar seg om kor vidt ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkman, 2009), og peikar også på at validitet skal gjennomsyre heile forskingsprosessen heilt frå val av tema. Som eg har vore inne på har prosessen knytt til metodeval og val av tema vore vanskeleg, og eg måtte innsjå at den metoden eg først ynskte å bruke, ei teoretisk oppgåve med diskuranalyse, ikkje var eigna til å undersøke det den skulle undersøke. Det enda derfor med at eg endra metode for å styrke validiteten i prosjektet mitt. Eg har valt å berre bruke ein metode (intervju) for å finne svar på problemstillinga, og ser at det då er særleg viktig at denne har høg validitet. Dersom eg hadde hatt betre tid og større oppgåveomgang hadde eg heilt klart valt to ulike metodar for å styrke

validiteten i prosjektet. Samstundes kan valet av kvalitativ metode framfor kvantitativ gjer det lettare å sikre validitet sidan informantane får snakke fritt, dei får ta opp ting dei meiner er viktige, og eg kan såleis få fram fleire forklaringsmåtar. Vidare har ein høve å korrigere undervegs dersom ein skulle oppdage at det dukkar opp andre moment en det ein i utgangspunktet tenkte på som viktig for problemstillinga. Larsen understrekar også at ein fleksibel prosess der ein kan endre spørsmål undervegs, bidreg til meir valid informasjon (Larsen, 2010: 80). Kvale og Brinkmann peikar og på at validitet har å gjere med intervjupersonen sin truverdigheit og sjølv intervjuet sin kvalitet å gjere (Kvale og Brinkmann, 2009). Når det gjeld intervjuet hadde eg lite erfaring med dette, noko eg ser kan minske validiteten i prosjektet. Eg tok litt høgde for dette ved å gjennomføre eit prøveintervju, lage ein intervjuguide og utforme målretta spørsmål i forkant. Ein vanleg kritikk av forskingsintervju er at funna ikkje er valide, fordi informantane si informasjon kan vere usann (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette prosjektet tenkjer eg at dette ikkje inneber ei svekking av validiteten, sidan dette ikkje er så relevant. Eg er ute etter informantane sine tankar, meningar og opplevingar, ikkje ei endeleg «sanning» eller fasitsvar. Eg har som forskar lese mykje av andre sin faglitteratur og forskning, noko som igjen dette prosjektet bygger på. Når det gjeld validitet i forhold til literære kjelder må eg berre stole på at informasjonen er rett i andre bøker og den forskning andre har gjennomført. Eg har brukt mykje tid på å finne fram til eit representativt utval teori og empiri som er anerkjent og mykje referert i pedagogisk litteratur, men og i norske styringsdokument. Ei feilkjelde kan vere unøyaktigheiter der andre forfattarar viser til originaldokument. Dersom slike feilkjelder oppstår, kan det vere med å svekke validiteten i oppgåva.

Det er viktig at etiske omsyn får prioritet når forskning skal planleggast og gjennomførast, og har derfor sett meg inn i etiske retningslinjer som gjeld, og prøvd å følgje desse. Det fins nasjonale forskningsetiske komitear for ulike fagfelt, mellom anna Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som pedagogikk høyrer under. Her fins det ganske detaljerte forskningsetiske retningslinjer, og desse må takast på alvor. Sidan forskinga handlar om og bruker menneske som informantar må ein arbeide ut frå ein grunnleggande respekt for menneskeverdet. Dette inneber respekt for integritet, fridom, medbestemming og ansvar for at informantane ikkje vert utsett for skade eller belastning. I tråd med dette har eg fått samtykke frå informantane, prosjektet har vore meldt inn og fått påfølgjande godkjenning hjå Personvernombodet for forskning (Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste) som igjen søker Datatilsynet om konsesjon der det er naudsyn. Vidare tenkjer eg at det og krev god, tydeleg informasjon til informantane i forkant om målet med undersøkinga, følgjene ved at

dei deltek, anonymisering og konfidensiell behandling av alle personlege data. Halvorsen (2003) peikar på at dilemma kan oppstå i alle fasar av prosessen, - både i val av tema og problemstilling, datainnsamling og bruk og formidling av forskinga. Anonymitet er eit av dei viktigaste etiske dilemma, medan eit anna dilemma kan vere om ein ynskjer å fremme eige syn eller interesse, og dette gjer ikkje forskinga objektiv og vil då vere uheldig. I kvar grad det er moglege å vere objektiv i forskinga vil variere med omsyn til tradisjonar og metodar, og det er også ulike syn på i kva grad det er mogeleg å vere objektiv. Bak all forskning står menneske som har sine erfaringar, verdiar og haldningar, og det er vanskeleg å legge dette frå seg når ein forskar. Larsen (2010) peikar på at det altså vil vere umogleg å vere heilt objektiv når ein driv med forskning, men at objektivitet likevel er eit fruktbart ideal, sjølv om det altså er uopnåeleg (Larsen,2010: 16). Forskingsintervjuet er gjennomsyra av etiske problem (Kvale og Brinkmann, 2009), og den kunnskap som kjem ut av ei slik forskning er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuar og den intervjuja. Denne relasjonen avheng av intervjuars evne å skape eit rom der intervjupersonen kan snakke fritt og trygt, og det krev ein fin balanse mellom intervjuars ynskje om å innhente interesant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet, noko eg sjølv meiner er teke i vare på ein god måte i denne undersøkinga. I høve til Kvale (1997) sine tre etiske hovudreglar når det handlar om å forske på mennesket, informert samtykke, konfidensialitet (konfidensiell handsaming) og konsekvensar med å vere med på prosjektet, meiner eg at desse er tekne godt i vare.

## 4.0 FUNN

Vidare vil eg presentere dei funna som kom fram gjennom dei seks lærarintervjua.

Datamaterialet er stort og har mange innfallsvinklar. For å skape ein ryddig og oversiktleg struktur har eg på bakgrunn av intervjuguide og forskingsspørsmål valt å presentere funna under sju tematiske underkategoriar, - *Forståing av elevmedverknad og eiga rolle i vurderinga- Praktisering og utfordringar knytt til elevmedverknad i vurderinga – Praktisering og utfordringar knytt til eigenvurdering – Praktisering og utfordringar knytt til medelevvurdering - Praktisering og utfordringar knytt til tilbakemeldingar i vurderinga - Forståing og utfordringar knytt til lærar/elevrelasjonen i vurderinga - Kva må til for å bruke og lukkast med elevmedverknad i vurderinga* ? Eg har først valt å presentere funna mest mogeleg direkte og utan noko form eiga fortolking, noko eg tenkjer dette styrkar validitet, men summerer opp mitt hovudintrykk under kvar kategori.

### 4.1 FORSTÅING AV ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA OG EIGA ROLLA

Lærarane definerer og forstår omgrepet elevmedverknad som «Elevane deltek og er aktive i eige vurderingsarbeid, og ikkje berre blir servert»(I1), og som » Når dei får vere med å vurdere seg sjølve og kvarandre og undervisninga»(I3). Dei andre er usikre, og beskriv omgrepet som **uklårt, vanskeleg, tidkrevjande og som ekstraarbeid**, og som I2 seier det, - «Eg veit liksom om omgrepet, men ikkje kva som ligg i det». Vidare kjem det fram at dei forstår det som «ullent», *uklart kva som ligg i det, komplisert, vanskeleg å få til på ein god måte, tidkrevjande, omfatteande skriveprosjekt med tilbakemeldingar og eit helsikens arbeid, slikt som eg aldri har drive med, utfordrande i forhold til eksamen og tid på Vg3, og at norskfaget er så omfattande at det må avgrensast*. Denne usikkerheita vert og underbygd i form av sukk, pausar og nøling i samtalen. Det viser seg og at **dei fleste lærarane ikkje er særleg opptekne av temaet og dei har eit lite medvite forhold til det**. To lærarar fortel dei er middels opptekne av det, medan tre seier at dei berre i liten grad er opptekne av det. Dette grunngjev med at dei *ikkje har tenkt så mykje på det, ikkje lese om det, og det er mykje uklart rundt det, eller at ein ikkje skjønar korleis det skal gjerast, at det tek for mykje tid og at ein ikkje sjå at det er nyttig for elevane*. Generelt kjem det elles fram at det medfører *ekstra-arbeid, det er tidkrevjande*. Som ein kontrast til dette skil I1 skil seg klårt ut på alle punkt ved å vere svært oppteken av vurdering, ho brukar mykje tid på det, og ser det som ein nøkkel til å få meir effektiv vurdering som elevane får noko igjen for. Fire av informantane fortel at dei veit at det står i kompetansemåla for norskfaget at elevane skal vurdere seg sjølve og andre. Forbi dette har dei **ingen klare oppfatningar av kva konkrete føringar lovverk og læreplankrev i høve til elevmedverknad i**

**vurderinga.** Det kjem fram at dei *ikkje føler det som eit krav* (I2) , og *eg har ikkje hengt meg så mykje opp i det* (I1), *ein er usikker på kva som står der for ein er så oppteken av dei andre måla* (I3), medan informant I1) forstår det og som *noko som ikkje nødvendigvis er nedfelt i lover, men noko som er viktig for å skape læring.* **Det kan såleis sjå ut til at dei har liten kunnskap om føringar og lovverk, og at dette i liten grad har ført til endring i praksis, - Eg gjer som eg har gjort, eg gjer det fungerer, og det som eg har tid til** (I3), og *Eg har ikkje endra praksis, tvert imot, gått andre vegen,* (I4), som samstundes og fortel at ho opplever endring i praksis på den måten av at *vurderinga er blitt meir tidkrevjande.* **Dei konkrete kompetansemåla i norskfaget derimot, synast å spele ei stor rolle, - Kompetansemåla styrer jo praksisen vår** (I6), og *Eg har gjort det litt ut frå det, men kor mykje kompetansemålet vektleggast har eg ikkje klar forståing for* (I5). Lærarane legg kompetansemåla til grunn i vurderinga, og *det er på bakgrunn av desse eg let elevane vurdere kvarandres utkast til tekstar* (I6). Informant 5 som har kortast røynsle som norsklærer i vidaregåande, fortel at *Sidan eg er ny på vgs og det stod i læreplanen, prøvde eg ut ulike måtar å oppfylle kompetansemålet på.* Fem av dei er heller **ikkje særleg opptekne av elevane sine innspel , og reflekterer sjeldan over korleis dei kan bruke elevmedverknad i vurderinga når dei planlegg undervisninga.** Alle gjev uttrykk for at **dei har ikkje nok kunnskap og erfaring med elevmedverknad i vurderinga til å gjere ein god jobb.** I1 peikar på at ho *må søke den kunnskapen sjølv, har ikkje tenkt så mykje på det, men burde visste meir om det for eg kan sjå nytteverdien i det,* (I2) og *Eg skjønner kanskje ikkje korleis eg skal gjere det* (I3) medan I4 meiner at *lærarane aldri har fått kunnskap og kurs i det, medan ein i R-94 vart kursa i det som var nytt heile tida.* I5 peikar på at *ein del av det ho har lese om vurdering og forskning ber preg av at det er folk som ikkje jobbar i skulen som står bak, for det er svært arbeidskrevjande, og ein kan ikkje drive med det heile tida og i alle oppgåver.* I1 fortel at ho har fått *ein del kunnskap gjennom eiga vidareutdanning, og ser det som positivt at ho har både allmennlærer-utdanning og universitetsutdanning med mykje ped., noko som gjer at ho føler at ho har eit anna fokus på det og har det litt i ryggmargen.* Alle er **klåre på si eiga rolle i vurderinga og ser det som si oppgåve å vurdere (aleine) ,** og som dei sjølve seier det: *Har eigentleg ikkje tenkt at dei skal få vere med å bestemme i vurderinga, -det er mi oppgåve* (I3), *Det er mi oppgåve å vurdere* (I2), og *Ein god prestasjon i faget blir bestemt av dei som kan faget, ikkje dei som held på å lære det* (I6) og *Når eg gjev framovermelding er eg den profesjonelle vurderar* (I4). Dette vert og underbygd ved spørsmål om dei ser på seg sjølv som viktige i vurderingsarbeidet, og om dei ser seg som førebilete, leiarar, partnarar eller andre ting. **Alle seks ser på seg sjølv som ein viktig person i vurderinga,** for *elles hadde eg ikkje hatt motivasjon til å drive med det* (I1) , og *sit ikkje nødvendigvis med fasitsvar, men har ein slags mal til korleis det skal gjerast, og det er jo eg som sit med makta i relasjonen, det er eg som set*

*karakterane (I4) . Fire av seks ser på seg sjølve som ein leiar» i vurderingsarbeidet og relasjonen til eleven. Dette grunnjev dei med at ein må vere effektive, så eg må legge nokre premissar, nokon må vise dei kvar lista ligg, kva som blir forventa, dei må ha ein mal og det er mi rolle som leiar å vise dei det (I6) . I1 og I6 ser at dei er «litt av alt» , medan I5 er den einaste som ser seg sjølv som ein rettleiar, og grunnjev dette med at dei er på veg mot eit mål, og eg skal få dei lengst mogeleg (I5). Fleire gjev uttrykk for at den **faglege dimensjonen er viktig**. I1 ser seg som *forbilde fagleg sett* ved at ho viser dei korleis dei skal skrive ein tekst og uttrykkjer at ho er glad i faget og å lese og skrive sjølv. I3 peiker på at elevane vil oppfatte og ha stor tiltru til det du meiner er bra og ikkje bra dersom ein har *fagleg autoritet*, og slik sett kan ein fungere som eit *fagleg forbilde*. Dette er og noko dei kjem tilbake til når det gjeld relasjonen til eleven seinare i intervjuet.*

#### **OPPSUMMERING: FORSTÅING AV ELEV MEDVERKNAD I VURDERINGA OG EIGA ROLLE**

To lærarar definerer elevmedverknad i vurderinga som aktiv elevdeltaking, dei andre er usikre på kva som ligg i omgrepet, og forstår det som noko uklårt, vanskeleg og tidkrevjande. Fem av seks lærararar forstår ikkje elevmedverknad i vurderinga som eit læringsfremjande, formativt element. Dei meiner dette skuldast at dei kan for lite om det, at det er tidkrevjande, og at det ikkje er nyttig. Såleis kan det sjåast som lærarane ikkje ser på elevmedverknad som tydingsfull faktor i vurderingsarbeidet og heller ikkje forstår det formativt som noko som skal fremje læring. Dei manglar kunnskap om dei læringsfremjande sidene ved elevmedverknad, og ser ikkje på elevane som ressursar som skal involverast i vurderingsarbeidet. Dette vert og underbygd av at fem av seks fortel at dei ikkje er særleg opptekne av elevane sine innspel i vurderings-arbeidet, og dei fleste sjeldan reflekterer over korleis dei kan bruke elevmedverknad når dei planlegg undervisning. Dei ser seg sjølve som leiarar og profesjonelle vurderarar, dei er opptekne av å vere faglege autoritetar og ser det som si oppgåva å vurdere (aleine). Lærarane har elles generelt liten kunnskap om kva styringsdokumenta sine perspektiv og føringar seier i høve til elevane sine rettar til deltaking, og det er dei konkrete kompetansemåla i norskfaget som set dei største føringane for vurderingspraksisen. Alle lærarane opplever sjølve at dei ikkje har fått nok kunnskap og erfaring med elevmedverknad i vurderingsarbeidet til å greie å gjere ein god jobb med dette. Som ein kontrast til dette kjem det fram at ein av lærarane er svært oppteken av vurdering, brukar mykje tid på det, og ser på elevmedverknad i vurdering formativt, - som noko som er viktig for å skape læring.

## 4.2 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL ELEVMEDEVKNAD I VURDERINGA

Fem informantar fortel at dei brukar elevmedverknad i vurderinga meir på vg1 og vg2, men lite på vg3, og i samband med dette er det eit ord som går att hjå alle, - **Eksamen**. Det kan verke som dette er vanleg blant lærarar på Vg3, og fire informantar fortel at dei opplever elevmedverknad i vurdering **ikkje er særleg mykje brukt blant kollegaer på eigen skule, og mindre og mindre jo høgare opp ein kjem, til nærare eksamen ein kjem**. Alle seks **peikar på at det er eit ekstra press på vg3, og at «eksamensspøkelset» (I1) og fokuset på at det skal vere samsvar mellom standpunktkarakter og eksamen (I1 og I4) stessar**. Heile vg3 dreiar seg om eksamen, ein er heilt styrt av eksamen, spesielt etter målingane standpunkt/eksamen, vi kan ikkje drive med sånne ting på vg3, sant?(I4), eksamensspøkelset stressa meg i starten, men eg prøver lausrive meg frå tanken om samsvar mellom standpunkt og eksamen, for det er ein trend at det er det som er det optimale (I1). Vidare grunngjev dei at dette blir lite brukt på Vg3 fordi det er tidkrevjande, eg føler at eg må gjennom mykje, og det er då best at eg fortel korleis det skal gjerast (I2), veldig arbeidskrevjande og kan ikkje drive med det heile tida og i alle oppgåver, i alle fall ikkje på vg3 der dei skal ha tre karakterar og ein må ha vurderingsgrunnlag til alle (I5), og eg er veldig bevisst på kva oppgåver elevane får til eksamen, dei skal kunne mykje rart, og ein må sikre seg at dei har gjort mykje rart i løpet av eit år (I6) og at dei har mykje skriving igjen før dei skal opp til eksamen (I3). På spørsmål om korleis dei legg til rette for elevmedverknad i praksis, og kva dei gjer for å involvere elevane, kjem det fram at **alle gjer dette «litt», i større eller mindre grad**, både i høve til eigenvurdering, medelevvurdering og gjennom tilbakemeldingar til elevane. For å skape eit mest mogeleg heilskapleg bilete, har eg samla det lærarane fortel om korleis dei praktiserer dei tre ulike vurderingsformene, i kva grad dei bruker dei, korleis dei gjer det i praksis og kva utfordringar og positive sider dei ser ved desse tre måtane å jobbe med vurdering i klasserommet saman med elevane. Informantane fekk og ut frå ei liste med sju omgrep peike på kven av desse dei opplevde som mest utfordrande i høve elevmedverknad. Her kom det fram at **det å sjå den enkelte er utfordrande i klassar med 30 elevar**. Dei set dette i samband med **tid og klassestørrelse, men og at nokre elevar ikkje vil bli sett, trekkjer seg tilbake og er vanskeleg «å få taket på»**. Å sjå den enkelte er det viktigaste, og kan vere vanskeleg i store klassar (I3), Tida strekk ikkje til (I5). **Å vere rettferdig** kan og vere ei utfordring ved at når eg ein har same elevar i tre år, og det er fare for «at eg går meg inn i eit spor, og Det kan vere ein fare for at ein blir farga av eit namn når ein møter ein tekst... og blir så kjent med måten ei skriv på at eg låser meg litt (I1). Og I6 opplever at det kan vere vanskeleg i norskfaget fordi det er ulike grunnar til at same elev får 4. Viss elevane samanliknar kvarandre kan det vere vanskeleg å forstå heilskapsvurderinga. **Makt i vurderinga** kan og vere utfordrande, og I1 meiner det er



viktig å signalisere til elevane kva ein gjer og at *vi ikkje berre kastar terningen og bestem, for dei skal vere sikre på at eg ikkje har eigeninteresse av å ha denne makta*. Det er såleis og viktig å signalisere at ein vil vere så rettferdig og grunngitt i vurderinga som mogeleg, og at ein snakkar med kollegaer om ein usikker. **Å sleppe makt i vurderinga** kan vere utfordrande fordi vi er vane med å vere eineherskarar, *eg er diktator de lux* (13), og det er vanskeleg å gje frå seg ansvar fordi ein føler at ein må ha kontrollen (15), det er vanskeleg å skyve ansvar og makta frå seg, *for ein har lyst å vere litt sjef sjølv* (12). Også 13 meiner at å sleppe makta i vurderinga er nok det vanskelegaste. 14 opplever at det å **vise interesse for elevens** eller elevens arbeid undervegs er det mest utfordrande. 15 opplever at det å få til ein **god, open kommunikasjon** kan vere ei utfordring, ikkje fordi ein ikkje får det til, men fordi *tida ikkje strekk til, og at det er for lite tid til kommunikasjon med elevane*.

#### **OPPSUMMERING: PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL ELEVMEDEVERKNAD I VURDERINGA**

Lærarane fortel at dei legg «litt» til rette for elevmedverknad i vurderinga, noko som fortel om ein byrjande formativ praksis, men at eksamen og forventningar om samsvar spelar negativt inn for kor stor grad dei legg til rette for dette i praksis. Det kan sjå ut til at det jamt er mindre brukt dess høgare opp og nærare eksamen ein kjem. Utfordringar for å legge til rette for elevmedverknad er at det er vanskeleg å greie å sjå den enkelte elev grunna tid og klassar med 30 elevar og at nokre elevar ikkje vil bli sett og ikkje vil bli involvert i vurderingsarbeidet. Det kjem og fram at det er utfordrande å vere rettferdig fordi går inn i eit «spor», og at det er vanskeleg å sleppe makta i vurderinga fordi dei er vane med å vere einerådande i høve til vurdering.

#### **4.3 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL EIGENVURDERING**

Sjølv om føringar og teori peikar på at eigenvurdering skal og bør nyttast, viser det seg at **fem av seks av lærarane legg til rette for eigenvurdering i liten grad**. Ein lærar fortel at ho ikkje bruker det i det heile, to bruker det sjeldan, og to bruker det av og til, og då hovudsakleg i samband med ulike munnlege arbeid. Ein lærar har laga sin eigen vri på det i form av enkle sjekklister og vedkomande knyter det og til fagsamtalen. Nærast som ein kontrast til desse funna skil 11 seg ut ved at ho **nyttar vurderingsforma ofte, systematisk og integrert i vurderingsarbeidet på alle skriftlege arbeid**. Ho fortel at ho er *nesten avhengig» av det når ho får inn ein tekst*. Det er naturleg, og ho opplever lite tidkrevjande for både lærar eller elev. Ho opplever at det er i eigenvurdering elevmedverknaden er sterkast, og er oppteken av læringsaspektet og at det er dialogbasert, elles «gjer eg mykje arbeid dei ikkje får igjen noko

for» . Ho ser det som positivt å ha dei same elevane i tre år, fordi ho *greier drille rutinar*. Elevane hennar får alltid tekstane med *kommentarar først, og karakterar dagen etter*, og også *trekke ut 4-5 konkrete forbetringstips og skrive NB eksamensliste* slik at dei før neste fagdag må lese gjennom punkta dei trekte ut sist. På denne måten meiner ho *dei får ansvar i vurderingsarbeidet, og ikkje slik at eg berre sit og skriv til dei og så grip dei det ikkje, -dei må tvingast til å forhalde seg til mine kommentarar*.

Sjølv om dei andre informantane ikkje brukar vurderingsforma mykje, svarar dei likevel at **dei ser positive sider ved eigenvurdering**, og knyter det til meir *reflektert elevar*, at dei gjennom å sjå vurderingskriteria får *kjenne på følelsen «det har eg ikkje gjort, det har eg gjort»*, at dei *greier sjå eigne styrker og svakheiter*, at dei kan bli *bevisste på kva som må til for å oppnå ein god karakter*, at dei er *gode vurderarar og treff godt om dei set karakter på eige arbeid*. 16 opplever at elevane får eit *bevisst forhold til det når dei vurderer det dei nyleg har skrive og på berre eitt fokusområde*. Når det gjeld **utfordringar** med eigenvurderinga fortel fleire at dei opplever at *elevane har ikkje lyst å involvere seg i ting som medfører keisamt eigenarbeid (13)*, og at dei som *ikkje har noko forhold til det, vil ikkje vil ha særleg nytte av det, at dei ikkje forstår kva elevmedverknad vil seie, og oppfattar ikkje lærarkommentarane som undervegsvurdering*. Det vert og peika på at det er *tidkrevjande og medfører mykje arbeid for læraren*. To peika og på at dei har *dårleg erfaring med å la elevane formulere og vurdere seg opp mot vurderingskriterium*, og at dei då ikkje får noko «matnyttige tilbakemeldingar». 12 og 13 tykkjer eigenvurdering er den vanskelegaste av vurderingsformene fordi dei *brukar det minst, og veit ikkje korleis det skal gjerast*. 13peikar på at det er *vanskeleg å finne tid til, og få dei med på det*. Ho tykkjer det er *tøysete å sette karakter på seg sjølve*, men kjem undervegs i intervjuet fram til at det ville vore morosamt å prøve.

#### **OPPSUMMERING : PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL EIGENVURDERING**

Fem av lærarane legg i liten grad til rette for eigenvurdering, medan ein lærar nyttar dette systematisk og integrert i undervisninga. Lærarane ser positive sider ved eigenvurdering i form av reflekterte elevar og meiner dei er gode vurderarar, men peiker på utfordringar i form av at det er *tidkrevjande*, *elevane har ikkje lyst å involvere seg*, og at dei har *dårlege erfaringar med å bruke vurderingskriterium*. To lærarar meiner eigenvurdering er den vanskelegaste vurderingsforma fordi dei ikkje veit korleis dei skal gjere det.

#### 4.4 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL MEDELVVURDERING

Når det gjeld bruk av medelevvurdering går ordet *litt* igjen hjå nesten alle informantane når dei fortel i kva grad dei bruker vurderingsforma. ***Fire bruker det litt både i høve til skriftleg og munnleg arbeid, og fem hadde nytta det litt i tilknytning til munnlege gruppe***

***presentasjonar***. I høve til skriftleg arbeid, knytte to det til *kortsvar*. Det kom og fram at 3 informantar har lagt til rette for kollektive vurderingar, der alle i klassen får ein tekst (elevtekst eller eit eksamenssvar), og der dei vurderer denne aleine og så saman, og at dei har fått tilbakemeldingar frå klassen at dei tykkjer det er interessant å sjå korleis andre skriv og formulerer seg, og lærarane prøver å ta dette i vare ved å bruke tidlegare elevtekstar eller eksempeltekstar i lærebøker for at dei skal få sjå korleis andre har løyst ei oppgåve.

Mange av informantane ser føre seg **positive sider** ved vurderingsforma: *Dei kjem liksom litt meir inn i min tankegang når eg rettar, og ser korleis det vert gjort og korleis dei må tenke når dei vurderer andre sin tekst»* (I4). I1 er overtydd om at det at dei er inne i denne prosessen, også gjer at dei får meir ut av hennar vurderingar, *«Å vere våken på andre sine prestasjonar er heldig for eigen prestasjon (I1)*. I2 tenkjer at eleven vert meir merksam på korleis dei kan styrke presentasjonen sin. I6 har stort sett opplevd tilbakemeldingane som konstruktive, og aldri at ein «er ufin». Han grunnjev at det er positivt med *prinsippet om at det er lettare å finne feil i andre sine tekstar enn sin eigen, og at elevane får eit bevisst forhold til korleis ein skriv når ein skal rettleie andre korleis dei skal skrive*. Han seier vidare at elevane og gjev uttrykk for at det er kjekt når han er påpasseleg med å setje elevar på nokolunde same nivå saman, og at det er *positivt og god læring for dei som engasjerer seg* i det, fordi dei får eit bevisst forhold til det. I4 fortel at elevane hennar gjev uttrykk for at *elevane likar å skrive to positive tilbakemeldingar og ei framovermelding på lappar som dei gjev til den som framfører i samband med framføringar*. Vidare kjem det fram at alle lærarane også ser **utfordringar og negative sider** ved medelevvurderinga. I1 er mest positiv, men poengterer at det kan vere ein *risikosport, og eleven må synes det er greitt*. Ho kan oppleve at det kan vere *problematisk å la andre lese eigen tekst*, men let dei byte tekstar med den dei ynskjer. Ho ser og klassen litt an på dette området, men poengterer tydinga av *trygge klassar der dei er trygge på kvarandre*. I2 tykkjer det kan vere negativt ved at nokon ikkje tenkjer seg om, og *tilbakemeldingar kan bli flåsete*. I3 er mest negativ, og opplever at *elevane tykkjer det er keisamt, og at det å vurdere kvarandre og gje tilbakemeldingar på kvarande sine tekstar ville vore ufatteleg skremmande» og noko dei måtte venne seg til frå 1 klasse* (I3). I5 bruker medelevvurdering sjeldan, og *berre i grupper*. Bakgrunnen for dette er tilbakemelding frå klassen, der *60 % av elevane sa at dei ikkje ville gjere det, sjølv om dei vekk velje kven dei skulle vurdere*. Ho stiller seg tvilande til om ein greier å få til på ein god måte at elevar skal vurdere kvarandre ein og ein, og at

*tilbakemeldingar frå elevane handlar om at dei tykkjer det er vanskeleg og at det kan vere traumatisk. I6 ser at nokre elevar ofte kan vegre seg når dei skal vise kvarandre tekstar, og at dette må respekterast ved at lærar ikkje pressar dei, for metode må ikkje gå foran alt. I3 opplever det som «berre tøys fordi dei seier jo det same som meg» medan I5 peikar og på at det å sørge for at gruppene har ein god relasjon til kvarandre når dei skal jobbe med kvarandre sine tekstar er viktig. På spørsmål om kva vurderingsform lærarane tykkjer er vanskelegast, svarar 4 av 6 medelevvurdering, sjølv om dei bruker dette i større grad enn både eigenvurdering og samtale med elevane om vurdering. Dei grunngjev dette med at elevane sin manglande evne, tolmod eller ynskje om å gå skikkeleg inn i andre sine tekstar, det vert overflatisk (I1). I4 tykkjer det er vanskeleg å gjennomføre og vanskeleg å vere sikker på at dei føler seg ivaretekne og ikkje føler seg uthengt eller at det vert for skummelt. Dei er på ein måte redde for å misse arbeidet sitt til andre, og det kan vere problematisk at alle ikkje har lyst å vise sitt arbeid til andre. Også I6 opplever dette som vanskelegast, fordi ein liksom ikkje har kontroll på kva som blir sagt. Han ser det og som meir tidkrevjande fordi ein skal lese andre sine tekstar, og det er vanskelegaste er at ikkje alle likar å vurdere kvarandre sine tekstar, og om dei ikkje vil, gjer eg det heller ikkje (I6).*

#### **OPPSUMMERING: PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL MEDELEVVURDERING**

Alle lærarane legg til rette for å bruke medelevvurdering i norsktimane, mest i munnlege gruppepresentasjonar, men og litt i skriftlege arbeid og i kollektive vurderingar. Dei ser positive sider ved at elevane kjem inn i tankegangen deira, som ei hjelp i eigne presentasjonar, og at dei får bevisst forhold til korleis ein skriv når rettleie andre. Fire av seks tykkjer medelevvurdering er den vanskelegaste vurderingsforma fordi det tek tid, og at elevane ikkje ynskjer å involvere seg eller vise eigne tekstar til medelevar, noko dei i stor grad respekterer, og peikar på at det avheng av eit trygt klassemiljø. Dette viser at medelevvurdering er relativt mykje brukt på Vg3, trass i at lærarane ser ei rekkje utfordringar med denne.

#### **4.5 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL TILBAKEMELDINGAR I VURDERINGA**

**Alle lærarane opplever at dei har ein god dialog med elevane sine.** Det ser ut til at framgangsmåten for korleis dei gjev elevane tilbakemeldingar stort sett er lik: Når elevane får tilbake arbeid gjev lærarane først felles og generelle tilbakemeldingar på arbeidet og oppgåva i samla klasse, og her er det dei sjølve som er aktive i dialogen. **Elles vert mesteparten av tilbakemeldingane i form av skriftlege tilbakemelding og skriftlege kommentarar på arbeida.** I6 peikar på at dette er unyttig fordi dei ikkje brukar råda hans vidare. **Fire fortel og at dei**

**bruker fagsamtalen til å snakke med elevane om vurdering.** I5 skil seg ut ved at ho bruker systematisk ein time til å snakke med kvar enkelt elev om, noko ho meiner er viktig. det er viktig *fordi det er skilnad på å skrive og seie det, ikkje sant?* I1 gjev uttrykk for at ho har som mål å snakke med kvar elev ein gang i terminen om tekstane, men ser at det ikkje blir tid nok. Dei fire andre fortel at **dei gjev elevane tilbod om samtale om vurderingar dei har fått, og at det som regel berre er 3-4 elevar som ynskjer dette.** I tillegg dei tek nokre få einskildelevar dei må snakke med ut på gangen. **Alle informantane gjev tydleg uttrykk for at dei meiner at dialog med enkelteleven om arbeidet sitt er viktig og lærerikt, men opplever at dei ikkje har tid til dette grunna store klassar på 30 elevar:** *Eg har prøvd mykje rart, men enda opp med å gjere det skriftleg, rett og slett fordi eg ikkje får tid til noko anna (I6), Ideelt sett skulle eg snakka med alle kvar gang, men tida strekk ikkje til (I4).*

#### **OPPSUMMERING : PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL TILBAKEMELDINGAR I VURDERINGA**

Alle lærarane opplever at dei har ein god dialog med elevane sine. Lærarane er sjølv er mest aktive når dei gjev tilbakemeldingar, og mesteparten av tilbakemeldingane er i skriftleg form med karakter og kommentar på arbeidet. Dette vitnar om ein monologisk prega tilbakemeldingskultur med hovudvekt på tilbakemeldingar på oppgåve- og personnivå. Dei gjev tilbod til elevane om samtale om vurdering etter tilbakemeldingar er gitt, men berre 3-4 elevar ynskjer dette. Lærarane meiner munnlege tilbakemeldingar og dialog med enkelteleven om arbeidet er viktig og lærerikt, men at dei ikkje har tid til det grunna store klassar. Fire bruker fagsamtalen til å snakke med elevane om vurdering.

#### **4.6 DEI STØRSTE UTFORDRINGANE MED Å LEGGE TIL RETTE FOR ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA**

**At det tek tid og er tidkrevjande** vert og poengtert (I2) og at det **krev mykje trening** for å få det til å fungere på ein god måte «Tid, tid, tid er det vanskelegaste. Aldri nok tid» (I5), og det at ein må *sjå nytteverdien*, og vere konkret med at det faktisk er nyttig (I1) og **få meir kunnskap om kva som fungerer**, og kva som er bra (I5). «Den største utfordringa er rett og slett at ein **ser at det er nyttig**, og får erfare og oppleve at det er nyttig. I1 meiner at det handlar om at **elevane har eit ynskje om å gjere det**, - at ein ser poenget med det, for «dei skrik etter vi som lærarar skal bestemme og bestemme, men viss dei får den sjansen så grip dei den ikkje», det er litt sånn la det skure og gå, og dei føler ikkje nok ansvar for eigen læringssituasjon. *Eg skulle ønske dei ønska det meir (I1) og Eg opplever det som utfordrande at mange ikkje ynskjer å medverke.* Idealet er å få elevar som er engasjerte i eiga læring, skulle og ein skulle kanskje tru

at dei sjølv sagt ynskjer å medverke, ein må berre legge til rette for det, men så enkelt er det ikkje. *Dei ynskjer ikkje, det handlar ikkje berre om at det ikkje blir lagt til rette.* Ho grunnjev dette med ein generell tendens til å fråskrive seg ansvar, -ein uheldig tendens som er vidare enn berre i vurderingsmedverknad. «Skulle ønske kunne motverke det, men då blir ballen spelt over til oss, -vi må engasjere, motivere, men ikkje lett å engasjere nokon som ikkje er interessert i å la seg engasjere. Dei sjekkar ikkje eingang karakterane sine på Skulearena. Før var dei berre interessert i karakteren, ikkje kommentaren., men no ville blitt ramaskrik om dei dei berre fekk karakteren, men mange heller ikkje opptekne av karakterane lenger heller. Mi største utfordring er engasjementet elevane tek rundt eigen læringssituasjon (I1). **At det tek tid og er tidkrevjande** vert og poengtert (I2) og at det **krev mykje trening** for å få det til å fungere på ein god måte «Tid, tid, tid er det vanskelegaste. Aldri nok tid» (I5), og det at ein må *sjå nytteverdien*, og vere konkret med at det faktisk er nyttig (I1) og **få meir kunnskap om kva som fungerer**, og kva som er bra (I5). «Den største utfordringa er rett og slett at ein **ser at det er nyttig**, og får erfare og oppleve at det er nyttig både for lærar og elev. Ho peikar på at ein må jobbe ei stund med det, komme inn i ei rutine, før ein ser nytten av det. (I1) også I5 peikar på *manglande systematikk* som utfordrande. «Det kan vere vanskeleg å «bryte ein tralt, ein er så inne i desse spora sine at ein tenkjer at dette er det beste, og då å bruke tid og energi på å bryte dette kan vere vanskeleg. Å **omstille seg i tankegangen** kan vere ei utfordring. Også I3 ser at lærarar kanskje treng «*Lirkast over på andre vaner*, men på ein positiv måte. For vi har jo mykje erfaring, og det har vore veldig mykje dill dei har prøvd å tvinge oss med på». Å sleppe makta i vurderinga er nok det vanskelegast, er vane med å vere einerådande (I3). **Eksamen og læreplanen på vg3 er så omfattande** (I4), og i tillegg er vurderinga blitt så omfattande at den tek både tid og energi. I6 veit ikkje om det er noko særskilt utfordring, han gjer det litt, men er ikkje «overfokusert», og peikar på at det er mange ting han skal gjere, og at dette er ein metode som skal fremje læring som han brukar saman med andre metodar « Det er ein del av det som ligg i verktøykassa, det er eit verktøy eg brukar blant andre verktøy» .

#### **OPPSUMMERING :UTFORDRINGAR FOR Å LEGGE TIL RETTE FOR ELEV MEDVERKNAD**

Ein lærar opplever ikkje store utfordringar med å legge til rette for elevmedverknad, men ser det som ein metode han brukar saman med andre metodar for å fremje læring. Dei fem andre meiner utfordringane handlar om at elevane sitt manglande engasjement rundt eiga læring, ein tendens til å fråskrive seg ansvar, og at dei ikkje ynskjer å medverke, sjølv om det vert lagt til rette for det. Vidare at det tek tid og krev trening, og mange er opptekne av at dei må sjå at det er nyttig for å bruke det, og få meir kunnskap om kva som fungerer . Dei tykkjer og det er

utfordrande å omstille tankegangen og sleppe makt i vurderinga, samt at vurderingsarbeid, eksamen og læreplan er for omfattande, og tek for mykje tid og energi.

#### 4.7 KVA MEINER DEI MÅ TIL FOR Å LUKKAST MED ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA ?

Informantane hadde fleire tankar om kva som må til for at ein skal bruke og lukkast med elevmedverknad i vurderinga på Vg3: **Tid** : *Tid nok er alltid ei utfordring, men meiner ikkje det gjeld for eigenvurdering (I1).* «*Må få meir tid til det*» (I4). Vidare meinte dei det er viktig at ein kan sjå **nytteverdien** i det (I1), og *Vi må oppleve at det er nyttig, for alt er tidsbruk. Ein må oppleve at det fungerer, då vil lærarar bruke det. Vi bruker alt som fungerer (I6) og bli meir bevisst på det (I2).* I1 peika og på det å **Lære og øve seg å tenkje sånn**, både lærar og elev, *det er lett å tenkje at ein skal gjere det mest mogeleg effektivt (I1)* og at det var viktig at ein som lærar har individuell fridom, og kjenner seg fram for å finne ut kva som passar for oss, og kva som er best for oss, for det er mykje som kan bli pålagt og forlanga og forventa, men ein må **kjenne litt på kva ein sjølv tenkjer og kva ein kan akseptere, og kanskje kan ein bruke delar av det** (I2). Det kom og fram at dei meinte arbeidet: *Må gjerast så enkelt som mogeleg (I6).* Vidare at det **Må bli sjølvgåande** etter kvart, *for det kan ikkje bli slik at lærar står over eleven heile tida for at dei skal drive med det, elevane må bli meir sjølvgåande. Vi kan ikkje vurdere deira vurdering, då får vi dobbelt opp (I4).* Dei peika og på at det må vere meir **systematikk og øving i det**, - *for elevane er det ikkje berre å setje i gang å vurdere, dei må ha trening i det, noko som må innarbeidast over tid (I5),* og at det må vere eit trykk frå ovan (I3). Mange er og inne på tydinga av **Kunnskap og gode råd, konkrete erfaringar om korleis ein kan gjere det i praksis** (I1), *Kursing og gode eksempel. (I2),* og at ein kunne fått til meir i forhold til nettressursar som lærebøker og NDLA og at det **må komme tydelegare inn i lærebøkene**, for *då tek ein det seriøst om det står i bøkene (I4).*og at *Vi kan drive med det på seksjonsnivå, fortelje korleis vi gjer det og utveksle erfaringar med andre lærarar, det er nyttig (I6).*

Informant 3 som gjennomgåande er mest kritisk innstilt og bruker elevmedverknad minst, peikar på at, - *Ingen har fortalt korleis vi skal gjere det, det er nokre flinke pliktoppfyllande som prøver å finne på eit eller anna, så fislar det ut i sanden. For det er på ein måte ingen som har svaret, kva skal vi gjere, korleis skal vi gjere det, korleis skal det fungere hos oss,- berre no er det viktig med VFL, berre set i gang, finn ut korleis de skal gjere det. Det funkar ikkje på den måte, det skjer ingenting (I3)* og seinare *Eg vil at nokon skal finne det ut, nokon må inspirerer meg og få meg i gang, men eg veit ikkje om eg orkar å bli sett i gang med fleire ting no (I3).* Ein informant peika og på at det må vere ein del av **lærarutdanninga** (I6)

## **SAMANDRAG AV KVA MÅ TIL FOR Å LUKKAST OG BRUKE ELEVMEDEVKNAD I VURDERINGA**

Lærarane seier at det er tidkrevjande, og krev mykje trening for å få det til å fungere, noko som tek tid. Mange er opptekne av at dei må sjå den praktiske nytteverdien i det og få meir kunnskap om kva som fungerer, og at det må gjerast enkelt og sjølvgåande. Dei er her inne på meir kunnskap i form av kurs, inspirasjon og råd, samt konkrete erfaringar med korleis det kan gjerast i praksis, og det vert peika på at ein kan drive med det på seksjonsnivå og fortelje korleis ein gjer det og utveksle erfaringar med andre lærarar. Dei er og inne på at det må tydelegare inn i lærebøker, nettressursar og lærarutdanninga. Vidare peikar dei på at det er vanskeleg å omstille tankegangen og sleppe makta i vurderinga, ein må behalde den individuelle fridomen sin, men øve seg på å tenkje slik og bruke delar av det, det må gjerast enkelt, sjølvgåande og innarbeidast over tid. Dei nemner og manglande systematikk og trykk frå leiing, og at nokon må inspirere dei til å starte med det.

### **4.8 SYN PÅ LÆRAR-ELEV-RELASJONEN SI ROLLE I VURDERINGA**

**Det er eintydig at alle informantane føler at dei sjølve har ein god relasjon og ein god dialog med elevane sine. Alle er og svært samstemte og tydelege på at lærar-elevrelasjonen er svært viktig, noko dei legg vekt på, dei ser klare fordelar med ein god relasjon, og i høve til elevmedverknad i vurderinga meiner fem av seks at lærar-elevrelasjonen spelar ei rolle:**

*Relasjonen er nummer 1 enten det gjeld vurdering eller anna (I6), Den er viktig, heilt avgjerande for læringa» (I1), svært viktig, elles hadde eg ikkje orka (I4), og det er nøkkelen til alt anna du gjer, viss du ikkje har godt forhold til elevane, så lærer ein ikkje, det er nesten så banalt og enkelt (I6) I2 set det i samband med å føle seg trygg i jobben, og opplever at det å vere på lag med elevane gjer at ho føler at ho kan yte betre, medan om ein føler seg utrygg og det er dårleg stemning vil det gå ut over kreativitet og arbeidslyst, og at rettarbeid er mykje tyngre å hive seg over om ein føler det er guffent. I1 peikar på at norskfaget er spesielt i forhold til nærleik, fordi det å skrive er personleg, og ein blir godt kjent med elevane fordi dei blottlegg seg i det dei skriv: At eg får lov å lese, kommentere og pirke på det krev ein god relasjon, elles funkar det ikkje. I3 seier ho har eit positivt forhold til elevane fordi ho likar dei. Både I4 og I6 ser det som viktig at det å vere **tydeleg og fagleg må ligge i botnen for relasjonen**, - for «eg trur ikkje du kjem nokon veg om du ikkje kan faget ditt, det vil elevane fort gjennomskue, så det betyr mykje», og at ein må ha både respekt for elevane, men og vere ein fagleg autoritet (I6). I1 trur elevane er meir opne for hennar faglege kommentarar om dei har ein god relasjon, og at dei då bryr seg om kva ho rådar dei til. I5 har liknande tankar og meiner at om ein ikkje har god relasjon til elevane sine, så vil dei ikkje høyre på deg, då vil det du seier ikkje vere viktig.*



«Det du seier må vere viktig for dei, og då er det viktig med ein god relasjon . Også I6 opplever det slik for til betre forhold du har til dei, til meir kan du dytte dei, og få dei til å gjere ting dei ikkje vil. Det er vanskeleg viss du ikkje har godt forhold til dei. Også I2 trur det vert tryggare for dei, og at dei torer å kome med forslag om relasjonen er god, og liknande tankar finn vi hjå I5 som meiner at relasjonen må vere god dersom dei skal ta til seg det ho prøver å formidle, og at dei då vil ha meir tillit til meg som fagperson og kanskje og som medmenneske. Og I6 ser at eit dårleg forhold til eleven kan føre til at eleven ikkje legg arbeid i, eller vil gje vurdering av eige arbeid. Dei er meir opne for tilbakemeldingar om dei veit at eg likar dei» og at «dei tåler meir» (I1), ho opplever det som viktig å signalisere tydeleg kva vurderingskriterium ho har, at det har ein fagleg grunnjevnad og at det ikkje har noko med relasjonen eller om ein ikkje likar med å gjere. Ho meiner at dess tydlegare ein er vurdering og vurderingskriteria, og ved å gje gode fagleg grunnjevand og at dette gjer det lettare er for elevane å sjå at det ikkje har noko med relasjonen å gjere, eller at dei ser at det ikkje er nokon «trynefaktor». Også I2 meiner at elevane tek det seriøst om relasjonen er god fordi dei veit at ho vil dei vel og det beste for dei, og også det å skale eit slags press i gruppa til å løfte kvarandre i fellesskapet, og tykkjer at det er ofte er dette som gjer at det blir gode klassar. I3 trur ein god relasjon vil gjere dei tryggare på at dei blir tekne på alvor når vi gjer ei vurdering.

Informantane peikar og på at det kan vere nokre **utfordringar og negative sider ved å ha ein god relasjon til elevane i vurderingsarbeidet**, - det er lettare å vurdere når ein td er ekstern sensor og ikkje kjenner elevane eller har nokon relasjon til dei (I4). I3 peikar på at det er lettare å vere «snill» med elevar ein kjenner godt, og veit noko om bakgrunnen til , td i form av skilsmisse i heimen. Ho meiner dette kan vere «forstyrrende», men ein må vere merksam på det. I4 viser til det kan vere problematisk fordi ein har svært god relasjon til eleven, er «utruleg glad i» vedkomande som jobbar mykje, men aldri kjem lenger enn til 3, og at ein då har lyst å setje ein betre karakter fordi vedkomande fortener det. Både I5 og I6 peikar på at det er ei ulempe om ein vert for god ven eller kompis med elevane sine, og til dømes vert ven med dei på Facebook (I5) og Ein skal vere fagperson, rettleiar, og om ein går over ei viss grense og blir ven med elevane, og kjem inn på ein arena der ein ikkje bør vere og får innsikt i kva dei held på med der og dei får innsikt i kva du driv med, er det uheldig fordi ein ikkje lenger har fagleg autoritet. Ein misser autoritet som fagperson viss «ein blir heilt lik dei ( I6). I2 peikar på at det må vere ein viss forskjell på lærar og elev, og I6er oppteken av at ein ikkje må viske ut det assymmetriske forholdet, og at læraren er fagpersonen, den vaksne som driv det framover, men at ein ikkje skal vere gamaldags autoritær heller. Sjølv om alle meiner det er sær viktig å ha ein god relasjon til elevane, kjem det fram at dei ikkje **gjer så mykje konkret i praksis for å**

**få dette til**, - *Veit ikkje, berre prøver vere sånn tett på elevane, vere interessert, oppteken av dei* (I1). I2 er mest konkret ved at ho startar timen med småprat og korleis det går. Ho går ofte rundt og småpratar med dei, og er *bevisst på å at alle skal føle at dei har blitt sett i løpet av ein dobbelttime*. I5 prøver å vere *godt budd* til timane og fagleg oppdatert, ha variert undervisning, ha ein god tone med dei, vise interesse og prøve å snakke med kvar enkelt. Ho er og oppteken av det dei er opptekne av, for *vi er jo faglærarar, men likevel må vi vise at vi bryr oss om dei*. I3 fortel at ho prøver vere *strukturert og litt nazi, det er ikkje lov å bråke*, og at ho brukar *humor*, og tøyser og tullar fordi dei då slappar av og lærer betre. 2 av informantane fortel at dei er *kontaktlærarar og set dette i samband med at dei får meir tid å snakke med kvar enkelt gjennom elevsamtale*.

På spørsmål som gjeld korleis lærarane ser føre seg at lærar-elevrelasjonen skal vere prega og kva eigenskaper læraren må ha i høve til dette poengterer dei tydinga av **tillit, tryggleik**, men og at å vere **tydeleg, ærleg og open og at faglegheit** må ligge i botnen. «Forholdet må vere godt, men vi må vere klar over det assymmetriske forholdet, vi skal ha respekt for elevane, men vere ein fagleg autoritet»(I6). Når dei beskriv viktige nøkkelord i relasjonen kjem fleire inn på *tillit og å vere rettferdig, vise respekt, like elevar og ungdom, vise interesse for elevane, vere open, oppriktig og lojal, vise respekt, ta dei på alvor, og ha evne til humor og god kommunikasjon og dialog, vise at ein bryr seg om dei skal få det til og lukkast, at ein vil det beste for dei, kunne setje seg sjølv til sides*. Også personlege eigenskaper som å like å vere lærar, like jobben sin, vere seg sjølv og ha eit godt forhold og vere trygg på seg sjølv, ein stabil veremåte og kunne vise styrke i vanskelege situasjonar og «fange opp» og lese elevane, evne å skape tryggleik slik at dei ikkje blir redde for å feile og mild i framtoninga. Det var heile tida tydeleg dei meinte at det er viktig å kunne faget sitt, kunne formidle, vere trygg i rolla si, vere fagleg trygg og dyktig slik at dei har tiltru til læraren på det faglege området, og at det å vere fagperson, ikkje likeverdige kompis og ven. Når det gjeld ytre faktorar kom dei og inn på tid nok. **Også når det gjeld spørsmål om læraren sin veremåte har noko seie er dei eintydige og samde om det**, samstundes som I6 peikar på at *ulike lærarar får eit godt forhold til elevane, og at ein derfor ikkje treng å ha dei same eigenskapane for å få same resultat for ulike lærarar får eit godt forhold til elevane* Dei grunnjev dette med at det er viktig å finne *balansen mellom å vere vennleg og samtidig kunne forvente og krevje* (I1), *om ein er omgjengleg og bryr seg så vil dei møte til timen, men må ha slik autoritet og, må ha litt blanding* (I2), medan I3 er oppteken av at *måten vi svarar elevane kan ha noko å seie for motivasjonen deira, i staden for å seie at noko er feil, kan ein ordlegge seg annleis og prøve å finne noko positivt i svaret*. Det same gjeld I4, - *sidan mykje av tilbakemeldingane er skriftlege*,

er det viktig kunne formulere seg på ein god måte skriftleg og bruke tid på det. Som I3 prøver også ho å alltid å sjå kva som er positivt, og plukke fram 3 positive ting i ein tekst, men at det samtidig må vere realistiske. I6 er inne på det same, - viss du er flink å ignorere det som er gale og legge merke til det som er bra, får du meir av det som er bra. Ein må ikkje vere negative til alt i klasserommet, og sjølv om ein tykkjer noko er gale må ein prøve å skjule det og vere positiv.

**To av seks informantar meiner at relasjonen også spelar ei rolle i forhold til læringsutbytte og motivasjonen til elevane; Dei blir meir motiverte og trygge på seg sjølve der dei har ein lærar med god relasjon (I1) og Det er nummer 1, og grunnlag for alt det andre (I6), medan dei andre er noko meir nyanserte, og uttalar kanskje (I3) og er usikker (I4). Om dei føler at ein bryr seg føler eg nok at dei kanskje vil yte litt meir, men det kan vere andre ting som er viktigare for motivasjonen deira (I2), og fordi ein prøver å gjere godt inntrykk på folk ein har godt forhold til, vise kva ein har fått til (I3). I2 seier ho har lese at det skal ligge ei lita frykt bak, for at læringsutbyttet skal bli veldig stort, - ein må liksom ha litt frykt for at det ikkje er bra no, då yter ein meir (I2)». Ho set det og i samanheng med at om læraren berre er snill og mild kan det verke likegyldig, så ein må ha eit press på dei at ein forventar ein del. I4 er og usikker på læringsutbyttet fordi ein kan vere ein drivande god lærar men ikkje ha spesielt god relasjon til elevane sine. Fagleg, treng ein ikkje eingang seie hei, viss du er så dyktig, så treng det ikkje spele noko rolle. I forhold til motivasjon er ho ikkje sikker, og trur at viss ein stiller krav og forventningar til dei er det meir ein motivasjon.**

Når det gjeld kva dei meiner kan gjerast for at dialogen med eleven skal bli best mogeleg, peikar I1 på at det kan vere nyttig at elevane øver seg på "konkretisere meir kva som gjer ein tekst god. Når dei diskuterer elevsvar seier dei gjerne at dei «følte det sånn» at det var 3 eller 5. I2 meiner det er «Viktig å prate med dei. Alle likar skryt, trur det er viktig å skryte rett og slett», Vi er flinke å plukke feil, men å minne om dei positive ting ser ho som viktig for å greie dette. I3 meiner det er viktig å få tak i den enkelte når ein snakkar med han, vere konsentrert, slik at ein føler at ein verkeleg kommuniserer. I4 peikar på at det er viktig å ha ein god relasjon til den ein snakkar med, slik at personen ikkje «låser seg for det ein seier», og må også vere ærleg og ikkje pakke inn ting, men vere tydeleg, og klar på svakheiter og styrker. I5 seier at det hindrar dialogen at tida ikkje strekk til. «Ideelt sett skulle eg snakka med alle kvar gang, men tida strekk ikkje til». Ho ser at dei som ber om tilbakemelding kanskje er meir bevisste og lærer av dette, men at dei som ikkje gjer dette så lett kan heve seg, og gjev døme på elevar som vert motlause om dei ligg på 3- og ser at dei blir betre, men ikkje kjem opp på 4. Ho tenkjer og at elevane må vere motiverte for å bearbeide tilbakemeldingane dei får. I6 meiner at dersom ein

skal ha autoritet må den som gjev karakteren ha *ein fornuftig dialog med dei, ein må ha gode svar og grunnje godt det ein gjer fagleg*. Vidare må ein ha evne til å få eleven til å forstå det med *heilskapsvurdering*. Han opplever og at det er når eleven skriv teksten ein må legge inn støtet når ein rettleiar, for av og til vert retting og kommentaren etterpå nærast for å ha gjort jobben. Men om dei får rettleiing medan dei skriv er dei ivrige og tek inn det ein seier, då vil dei vite det.

### **OPPSUMMERING AV SYN PÅ LÆRAR-ELEVRELASJONEN**

Lærarane opplever at dei har ein god relasjon til elevane, og er samstemte på at lærar-elevrelasjonen er svært viktig i forhold til auka læring, trivsel. Dei vil ha ein god relasjon til elevane, og meiner ein ikkje skal viske ut det asymmetriske forholdet, og at det faglege må ligge i botnen for relasjonen. Det er viktig med tydelege, faglege grunnjevnader for at elevane skal vere trygge på at vurderinga ikkje har noko med relasjonen å gjere. Når det gjeld elevmedverknad meiner dei relasjonen spelar ei rolle ved at med elevane vert meir opne for fagleg tilbakemeldingar og at dei tek arbeidet meir seriøst. Dei fortel at det kan vere lettare å vurdere når ein ikkje har nokon relasjon til elevane. Dei prøver vise interesse for elevane, snakke med dei, bruke humor og bry seg om dei. Dei meiner ein god lærar-elevrelasjon skal vere prega av tillit, tryggleik, rettferd, humor, vere tydelege og ærleg, like elevane og vise at ein bryr seg om dei og vil det beste for dei. Berre to av seks meiner relasjonen spekar ei rolle i forhold til læringsutbytte og motivasjon. Også i relasjonen gjev dei uttrykk for at dei ynskjer å snakke meir med elevane, men opplever at det vert for lita tid til dette.

## 5.0 DRØFTING

Dei tre forskingsspørsmåla mine i dette arbeidet tek sikte på prøve å få meir innsikt og kunnskap i korleis norsklærarar på Vg3 forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderinga, kva utfordringar dei opplever i lærar- elevrelasjonen knytt til dette og sist kva dei meiner må til for å lukkast med dette arbeidet. For å kunne svare på dette har eg gjennomført intervju med seks norsklærarar, og presentert funna for dette i kap. 4 . Oppgåva er vid, og famnar om ulike tilnærmingar som eg meiner alle er viktige innfallsvinklar for å forstå meir omkring korleis lærarar på Vg3 arbeidet med elevmedverknad i vurderingsarbeidet i norsk. Det er derfor viktig å samle trådane, og sjå funna i kap. 4 i lys av den teori og forskning eg har lagt til grunn i kap. 3. For å greie dette og skape ein tydeleg nok struktur, vil eg først drøfte funna med utgangspunkt i kvar av dei sju tematiske kategoriane eg presenterte ovanfor, og deretter til slutt sjå dette i samanheng med problemstillingane. På denne måten pendlar eg mellom enkeltdelane og prøver sist å bruke desse til å eit heilskapleg bilete.

### **5.1 FORSTÅING AV ELEVMEDEVKNAAD OG EIGA ROLLE I VURDERINGA**

To lærarar definerer elevmedverknad i vurderinga som aktiv elevdeltaking, dei andre er usikre på kva som ligg i omgrepet, og forstår det som noko uklårt, vanskeleg og tidkrevjande. Fem av seks lærararar forstår ikkje elevmedverknad i vurderinga som eit læringsfremjande, formativt element. Dei meiner dette skuldast at dei kan for lite om det, at det er tidkrevjande, og at det ikkje er nyttig. Såleis kan det sjåast som lærarane ikkje ser på elevmedverknad som tydingsfull faktor i vurderingsarbeidet og heller ikkje forstår det formativt som noko som skal fremje læring. Dei manglar kunnskap om dei læringsfremjande sidene ved elevmedverknad, og ser ikkje på elevane som ressursar som skal involverast i vurderingsarbeidet. Dette vert og underbygd av at fem av seks fortel at dei ikkje er særleg opptekne av elevane sine innspel i vurderings-arbeidet, og dei fleste sjeldan reflekterer over korleis dei kan bruke elevmedverknad når dei planlegg undervisning. Dei ser seg sjølve som leiarar og profesjonelle vurderarar, dei er opptekne av å vere faglege autoritetar og ser det som si oppgåva å vurdere (aleine). Lærarane har elles generelt liten kunnskap om kva styringsdokumenta sine perspektiv og føringar seier i høve til elevane sine rettar til deltaking, og det er dei konkrete kompetansemåla i norskfaget som set dei største føringane for vurderingspraksisen. Alle lærarane opplever sjølve at dei ikkje har fått nok kunnskap og erfaring med elevmedverknad i vurderingsarbeidet til å greie å gjere ein god jobb med dette. Som ein kontrast til dette kjem det fram at ein av lærarane er svært oppteken av vurdering, brukar mykje tid på

det, og ser på elevmedverknad i vurdering formativt, - som noko som er viktig for å skape læring. Dette seier mykje om lærarane sin lærings- og vurderingskultur. VFL handlar om skulens lærings- og vurderingskultur og ein måte å tenkje og handle på som heile tida har eleven si læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2011). I Grunnlags-dokumentet for vidareføringa av satsinga vurdering for læring, 2014-2017 vert det peika på at elevinvolvering og elevens medverknad er heilt sentralt i arbeidet med VFL ((Utdanningsdirektoratet, 2014: 3). Ut frå dette kan det seiast at den forståinga lærarane legg til grunn er eit uttrykk for at satsingane på VFL i norsk skule framleis ikkje har nådd heilt fram til lærarane og klasserommet, og viktige element i VFL som lærings- og vurderingskultur ikkje kan seiast å vere integrert i lærarane si forståing og praksis knytt til dette. Dette kan sjåast i samanheng med OECD sin rapport om evaluering og vurdering (Nusche m.fl., 2011) som anbefaler Noreg å arbeide vidare med individuell vurdering til ein meir integrert del av den daglege undervisninga, og der merksemda særleg bør vere retta mot faglege tilbakemeldingar og elevinvolvering (Nusche m.fl., 2011). Samstundes med dette, kjem det fram at ein av lærarane si forståing og tilnærming til omgrepet skil seg ut frå dei andre. Denne læraren forstår elevmedverknad i vurderinga som at elevane deltek, er aktive, og ikkje berre «blir servert», er i stor grad oppteken av elevane sine innspel, og ser elevmedverknaden som ein nøkkel for ei meir effektiv vurdering som elevane har noko igjen for. Eg tenkjer at dette er med å stadfeste at det og er store sprik i lærarane si tilnærming og forståing av omgrepet, og at ei tydeleg formativ forståing i tråd med prinsippa frå VFL også må seiast å ha slått ei lita rot i delar av norskfaget vidaregåande skule.

Lærarane er altså svært klare på si eiga rolle som vurderarar, og altså berre i liten grad opptekne av elevane sine innspel. Alle ser seg sjølv som viktige personar og «leiarar» i vurderingsarbeidet, og peikar på at det er «mi oppgåve å vurdere (I6)». Dei gjev uttrykk for at den faglege dimensjonen er viktig, og det ser ut til at det er viktig for dei å halde på makta og vere ein fagleg autoritet i tilnærminga si til elevmedverknad, og at « det er utfordrande å sleppe makt i vurderinga fordi vi er vane med å vere eineherskarar (I3)». Såleis kan det og seiast at dei heller ikkje ser det naturleg å opne for at elevane skal involverast i vurderingsarbeidet i praksis, og derfor heller ikkje opnar så mykje opp for at dette skal skje i praksis. Eg tenkjer at dette er interessant i høve til at vi veit at forståinga av omgrepet elevmedverknad i vurderinga ikkje er eintydig, og at forskning viser at lærarar og elevar fortolkar det ulikt, men at det er *læraren* si forståing og fortolking som avgjer graden av elevmedverknad (Selberg, 2001). Dette kan og sjåast som ei slags årsak til funn som viser at elevane ynskjer å bli involvert, men i liten grad opplever å medverke i vurderinga (Bru og

Thuen, 2006, Heide, 2011), og elevane si røyst gjennom Elevundersøkingane som her fortel at dei opplever at lærarane i liten let dei medverke i vurderinga (Elevundersøkinga 2013, 2014). Og kanskje er det ikkje så underleg sidan vi veit at norske lærarar har lange tradisjonar med summative vurderingsformer og vore vane med å ha herredømet og vurderingsansvar aleine. I tråd med dette peikar og Engh (2010) og på at tradisjonar, erfaringar, syn på lærarrolla og generell ansvars kjensle er hindringar som må overvinnast for at læraren skal delegere meir av dette ansvaret til elevane (Engh, 2010). Sidan det handlar om etablerte haldningar og mønster, tenkjer eg at den forståinga som lærarane legg til grunn slett ikkje treng vere noko faresignal, men at tradisjonar og haldningar ikkje let seg endre over natta. Dette er noko som naturleg nok må ta si tid, og som berre kan utviklast gjennom at lærarane stadig får aukande innsikt og erfaring med dei nye vurderingsformene knytt til dette. Inge Moslet (2011) peikar på at ei statisk norsklærarrolle etter kvart er blitt avløyst av ei meir dynamisk, reflektert og samspeleorientert norsklærarrolle, men at det tek tid å endre haldningar og mønster, noko som truleg også gjeld desse informantane.

## **5.2 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL ELEVMEDVERKNAD I VURDERINGA**

Lærarane fortel at dei legg «litt» til rette for elevmedverknad når det kjem til det praktiske arbeidet med vurdering i klasserommet. Eg tenkjer at dette kan vitne om ein byrjande formativ vurderingspraksis der dei nyttar nokre element frå VFL i praksis, og at praktisering av elevmedverknad i lærarane sine klasserom ikkje er heilt fråverande, men i startgropa til ein integrert formativ lærings- og vurderingskultur i tråd med VFL. Det er interessant at mange fortel at elevmedverknad i vurderinga og er lite nytta av kollegaer, og mindre jo høgare opp, og nærare eksamen ein kjem. Desse funna tyder på at elevmedverknad er eit fråverande komponent i store delar av vurderinga i norskfaget i vidaregåande skule. Samstundes kjem det fram at dei har medvit og ei reflektert tilnærming til eigen vurderingspraksis ved at fleire fortel at dei bruker elevmedverknad i større grad enn det som kjem fram her, - « eg bruker det meir på Vg1 og Vg2». Mange grunnleggjer denne manglande bruken av elevmedverknad med eksamen på Vg3, og opplever at eksamen og forventningar om samsvar mellom karakter på standpunkt og eksamen stressar dei og legg føringar for praksisen deira. Sidan eksamen spelar ei dominerande rolle i utdanningsprosessen på Vg3, kan omgrepet *The backwash effect* vere ein viktig faktor å vere merksam på. Prodromou (1995) peikar på at det kan vere ein fare at mange lærarar kan bli fanga i ein eksamensførebuande syklus, der dei føler at kommunikative og humanistiske metodar er «luksus» som dei ikkje har råd til å unne seg. Lærarane har ambisjonar på elevane sine vegne og ynskjer det beste for dei, og på Vg3 er det ei

kjensgjerning at mykje handlar om forventningar frå samfunnet og leiinga til lærarane om å «produsere» gode eksamensresultat. Faren med dette er at ein kan komme til å ofre meir formativ undervisningspraksis i eit forsøk på å dekke eksamenspensum og halde seg i forkant av konkurransen (Prodromou, 1995). Ut frå det lærarane her opplever, tenkjer eg det er ein reell fare for at the backwash effect spelar ei større rolle enn det som er ynskjeleg i norskfaget på Vg3, og at det sterke fokuset på eksamen og forventningane om samsvar mellom eksamen og standpunktkarakterar kan vere eit faresignal i høve til manglande bruk av elevmedverknad i vurderinga. Eg tykkjer og at lærarane sine utsegn om at dei brukar elevmedverknad i mykje større grad på Vg1 og Vg2 er med å stadfeste dette inntrykket. Vidare tenkjer eg lærarane sine utsegn om manglande praksis og kunnskap om elevmedverknad i vurderingsarbeidet representere ei utfordring i norskfaget på Vg3 fordi mykje forskning tyder på at formativ vurdering der ulike former for elevmedverknad i vurderinga er integrerte element, *bør* vere ein viktig del av skulekvardagen. Ei rekkje forskarar og studium har lagt fram tydelege bevis på at ein praksis med større fokus på formativ vurdering kan gje betre læringsutbytte, og det vert peika på at all undervisning bør innehalde formativ vurdering der elevane og får trening i å vurdere seg sjølv og kvarandre ( Black og Wilimam, 1998; Hattie og Timperley ,2007; Dysthe, 2008; Hattie, 2009). Det kan synast som at mange ikkje ser at vurderinga på Vg3 sitt primære mål skal vere å fremje læring, men at the backwash effekt fangar dei og frustrerer dei i stor grad ved at «Eksamen styrer alt på Vg3, - og vi kan ikkje drive med slikt (altså elevmedverknad) på Vg3, sant? »(I3). Black og Wiliam (1998), peikar på at det går eit skilje mellom formativ og summativ vurdering basert på kva som er formålet og funksjonen til vurderinga, og slik det her kjem til uttrykk, tenkjer eg lærarane her gjev uttrykk av å ha ei *summativ tilnærming til vurderinga* på Vg3 ved at dei særleg opplever at eksamen styrer vurderingsarbeidet deira, - og at formålet og funksjonen til vurderinga derfor også handlar mykje om *ansvarleggjering (accountability)* ovanfor samfunnet.

Viktige element i ein VFL-praksis handlar om at lærarar oppmuntrar elevane til å delta i vurderingsarbeidet (Sandvik og Buland, 2014) og viktige faktorar som må vere til stades er mellom anna at elevane er aktive deltakarar i eiga læring og i stand til å vurderer seg sjølv (Wiliam, 2011). Sidan informantane fortel at dei i liten grad er opptekne av elevane sine innspel, og at dei berre «litt» legg til rette for elevmedverknad i vurderinga i praksis, kan det sjå ut til at det råder ei mindre læringsfokusert tilnærming i botnen for desse lærarane også når det kjem til praksis, noko som gjev seg uttrykk ved praksistilnærming meir i retning av VAL enn VFL. Samstundes fins det tydelege spor av praksis nært VFL hjå særleg ein av informantane, men trass dette kan det sjå ut til at den storstilte satsinga på å auke lærarane



sin vurderingspraksis har bore nokre frukter, men at det framleis er ein veg å gå før ein kan seie at elevmedverknaden er integrert og naturleg del av vurderingspraksisen i norskfaget. Eg tenkjer og at dette og er funn som er ganske samanfallande med forskning som viser at lærarar har utfordringar med å forstå kva det inneber å praktisere VFL. Prøitz (2014) viser til at det trass i stor satsing og omfattande forskning på vurderingsfeltet og det ho kallar ei intuitiv, lettfatta og populær omgrepsbruk med stor utbreiing, likevel viser seg at få land har lukkast å utvikle ein VFL-kultur, og at den enten er fråverande, eller berre overflatisk til stades i mange klasserom (Prøitz, 2014).

Ei anna side ved dette er at lærarane i liten grad har kunnskap om kva føringar og lovverk seier om å involverer elevane i vurderinga, og det er først og fremst dei konkrete kompetansemåla i norskfaget som spelar den største rolla for vurderingspraksisen deira. Eg tenkjer at dette kan sjåast i lys av at føringane om elevmedverknad i vurderingsarbeidet gjev nokre krav, men at det samstundes i liten grad vert gitt fasitsvar på *kva omfang og korleis* dette skal gjerast (Dale og Wærness, 2007). I Prinsipp for opplæringa finn vi få klåre føringar om kring dette, anna enn at «Hvor omfattende den (elevmedverknaden) skal være og hvordan den utøves vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å forstå lærarane sin praksis er såleis er Læreplan i norsk eit essensielt dokument. Denne læreplanen er kort og mindre detaljert enn tidlegare læreplanar i faget, kompetansemåla er få og vage, og det er det er lagt opp til stor lokal handlefridom og opne metodeføringar for læraren. Sandvik og Buland (2014) hevdar at dei store endringane i faget sitt innhald gjennom hyppige læreplanreformer truleg er ei av årsakene til at faget vert forstått på ulikt vis, og at det for nokre lærarar kan verke positivt med stor valfridom og moglegheit til lokal operasjonisering, medan det for andre er ei kjelde til usikkerheit som i sin tur kan svekke validitet både i formative og summative vurderingssituasjonar (Sandvik og Buland, 2013). Læreplan i norsk har vore gjennom ei rekkje revideringar sidan 2006, og eg tykkjer det er interessant at det i samband med revideringa i 2013 vart gjort endringar i form av å fjerne kompetansemål som handlar om elevane si medverking (tabell 1). Mange av informantane underviser på Vg3 påbygg, og her er det berre eitt mål knytt til at elevane skal medverke i vurderinga, medan ein hadde fem mål i tidlegare planar, der elevane og skulle vurdere seg sjølve. Kompetansemålet gjev føringar om at elevane skal «lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige prestasjoner». Denne prioriteringa viser eg og att i lærarane si praktisering ved at dei gjev uttrykk for at *medelevvurdering* er den forma for elevmedverknad som klårt skil seg ut ved å vere mest brukt, og også særleg i tilknytning til munnlege presentasjonar, medan berre ein av seks lærarar bruker eigenvurdering. Det kan derfor tenkjast at mangelen på tydelege føringar

for praksis og bortfallet av kompetansemål knytt til elevmedverknad er faktorar som har ført til ein situasjon der mykje av avgjerslene for korleis, og i kva grad elevmedverknaden skal gjennomførast, i stor grad er overlete til einskildlæraren. Dette vert og stadfesta i rettleiinga til læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013), ei hjelp som skal vise læraren praktiske døme på korleis ein kan arbeide med vurdering undervegs. Her går det og fram at grada av elevmedverknad kan vere svært ulik, og at det i praksis ligg mellom linjene at læraren i stor grad sjølv kan velje om, og i kva grad han ynskjer å legge til rette for elevmedverknad i vurderinga. Eg tenkjer at dei uklåre skisseringane desse dokumenta legg til grunn når det gjeld korleis og i kva grad elevmedverknaden skal praktiserast, kan sjåast som ein årsak til at lærarane forstår omgrepet uklårt og summativt, som dei trass alt har lengst tradisjon og erfaring med i skulen. Samtidig kan dei og sjåast som årsak til den manglande praksis med elevmedverknad lærarane legg til grunn, rett og slett fordi mål knytt til elevmedverknad er fjerna. På denne måten kan ein og tenkje seg at ein konsekvens av at dei formaliserte rettane og pliktene for elevmedverknad saman med vage føringar for praksis, på sikt kan vere med å undergrave den rolla styresmaktene ser føre seg den rolla og det innhaldet elevmedverknaden skal ha.

### 5.3 PRAKTISERING OG ERFARING KNYTT TIL EIGENVURDERING

Eg tykkjer det er overraskande at heile 5 av 6 lærarar fortel at dei bruker eigenvurdering i svært liten grad. Samstundes er kontrastane store ved at ein lærar bruker vurderingsforma systematisk og integrert i vurderingsarbeidet sitt, og er nærast «avhengig» av det. I praksis skil **eigenvurdering** seg negativt ut ved å vere den forma for elevmedverknad som lærarane nyttar minst, og berre i svært liten grad. Dette er urovekkjande sett i forhold til at eigenvurdering er sentral i formativ vurdering og sett som eit effektivt verktøy som kan føre til mellom anna betre læring, motivasjon, høgare eksamenskarakterar og at elevane vert mindre avhengige for læraren (Black og Wiliam, 1998; McDonald og Boud, 2003; Black og Wiliam, 1998), men at det er ein føresetnad at elevane kjenner til kva kriterium som skal vurderast (Hattie, 2009). Ingen av lærarane i undersøkinga har ei klår oppfatning av kva gjeldande lovverk legg til grunn av føringar når det kjem til eigenvurdering, og dei «føler det ikkje som eit krav». I høve til eigenvurdering er dette urovekkjande sett i tråd med at føringane i Opplæringslov med forskrift der elevane sin rett til eigenvurdering er slått fast, og der eigenvurdering skal vere ein del av undervegsvurderinga. Slik sett kan det kan verke som om lærarane ikkje føl opp læreplanverket og føreskriftene sine intensjonar når det gjeld eigenvurdering. Trass i manglande bruk, ser lærarane fordelane ved at elevane vert meir reflekterte gjennom å bruke eigenvurdering, men peikar dei på at dei opplever det som

tidkrevjande, som ekstraarbeid, at dei har dårlege erfaringar med å bruke vurderingskriterium og også at dei ikkje veit heilt korleis dei skal gjere det. Som eg har vore inne på, er kompetansemåla for norskfaget er styrande for praksisen til lærarane, og i desse finn ein heller ikkje lenger konkrete føringar om eigenvurdering i kompetansemåla for norskfaget, noko som og kan vere ein årsaksfaktor i høve til den manglande bruken. Wiliam (2011) poengterer tydinga av *opplæring og rettleiing* både for lærar og elev som føresetnad for å lukkast med eigenvurdering med formative hensikter (Wiliam, 2011). Dysthe er og oppteken av tidsfaktoren, og peikar på at det over tid må skapast eit fortolkings-fellesskap og vurderingsfellesskap, og at dette må ligge til grunn om eleven skal bli i stand til å vurdere seg sjølv, og at det er ingen snarveg til eigenvurderingskompetanse som går utanom fellesskapet. Kanskje kan funna tyde på manglande opplæring og rettleiing i høve til eigenvurdering både når det gjeld lovverk og korleis dette kan gjerast i praksis.

#### **5.4 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL MEDELEVURDERING**

Når det gjeld *medelevvurdering* er situasjonen annleis. Sjølv om fire av lærarane tykkjer at medelevvurdering er ei vanskelegare vurderingsform å gjennomføre enn eigenvurdering, viser det seg at alle lærarane nyttar denne vurderingsforma, mest i forhold til munnlege gruppepresentasjonar. Mange av informantane underviser på Vg3 påbygg, og her er det eitt kompetansemål som går direkte inn i dette ved at elevane skal «lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige prestasjoner». Utan at informantane uttrykkjer det eksplisitt, kan det tenkjast at dette kan vere ei viktig årsak til at dei i så pass stor grad nyttar medelevvurdering. Eg tenkjer og at det representerer eit positivt funn når ein ser det i samband med Topping (2003) si forskning som viser at vurdering av medelevar gjev større utbytte enn å vurdere seg sjølv, og dette kjem særleg fram i skiving som jo er ein stor del av norskfaget. Topping peikar på at elevar har ein tendens til å vurdere seg sjølv for strengt eller mildt, medan tilbakemeldingar som handlar om å vurdere medelvar ofte stemmer med læraren sin, og at dei godt kan vere minst like god som læraren (Topping, 2003). Dette er i tråd med fleire av informantane si erfaring, sidan dei opplever elevane som «gode vurderarar» og at elevane sine medelevvurderingar fungerer som ei hjelp og støtte i sitt eige vurderingsarbeid. 4 av 6 lærarar tykkjer altså medelevvurdering som den vanskelegaste av dei tre formene, og grunngevdette med at det er tidkrevjande og at mange elevar ikkje ynskjer eller tykkjer det er skremmande om andre enn læraren skal lese tekstane deira. Her legg dei til grunn stor respekt og tek ansvar for elevane sine kjensler, dei er opptekne av å respektere dette og at elevane skal føle seg ivaretekne, og poengterer kor viktig det er med trygge klassar og relasjonar for at det skal fungere fordi dei ikkje har kontroll over det som vert sagt. Eg

tenkjer at lærarane her legg til grunn ein god, respektfull og ikkje minst ansvarleg tilnærming til medelelvurderinga. Også funn frå forskning peikar på noko av kompleksiteten i dette, - elevar i vidaregåande skule har utbytte av å delta i responsgrupper, men det er viktig å ta små steg om gangen og jobbe med klasseromskultur og få til eit trygt og godt klassemiljø (Hoel, 2000). Ein kan ikkje berre «kaste elevane» inn i grupper og håpe det går bra. Hopfenbeck (2014) peikar og på at vi ikkje kan forvente at elevane kan samarbeide utan at vi lærer dei dette (Hopfenbeck, 2014). Kanskje ville lærarane følt seg tryggare og meir komfortable med å bruke medelelvurdering om dei hadde fått meir kunnskap om vurderingsforma, og det er heller ikkje tvil om at dette handlar om ein prosess som må gå over tid, og der kunnskap og øving for å få det til å fungere godt.

### **5.5 PRAKTISERING OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL TILBAKEMELDINGAR I VURDERINGA**

Alle lærarane opplever at dei har ein god dialog med elevane sine, men det er likevel lærarane sjølve som er mest aktive når dei gjev tilbakemeldingar til elevane på arbeid dei har gjort. Mesteparten gjev felles tilbakemeldingar på arbeid i samla klasse, og mesteparten av tilbakemeldingane er i skriftleg form med kommentar på arbeidet til elevane. Dysthe peikar på at det for mange lærarar kan vere ein form for kontroll å halde ordet når ein står ovanfor ein klasse på 30 elevar, og viser til forskinga der ho har funne at mykje av undervisninga i skulen er prega av ein monologisk dialog som er totalt dominert av læraren si framstilling. Ut frå det lærarane fortel, kan ein stille spørsmål om ikkje tilbakemeldingsdiskursen i norskfaget på Vg3 ber mest preg av ein slik monologisk dialog. Samstundes er det interessant at Dysthe og viser at dette kan endrast i retning av ei dialogisk tilnærming, noko eg og kan sjå i tråd med lærarane sine eintydige utsegn om at dialog med enkeltelevane er viktig og lærerikt, noko dei ynskjer meir av, men at dei ikkje har høve å prioritere det på grunn av store klassar. Såleis kan ein tenkje seg at dersom det vart lagt til rette for dette i form av ytre rammer med færre elevar og betre tid, ville biletet truleg ha blitt eitt anna. Mangel på tid er i det heile eit omgrep som går igjen og frustrerer lærarane. Det kjem fram at mange lærarar opplever det å sjå den enkelte elev som utfordrande for elevmedverknaden i vurderinga, noko dei meiner skuldast for lite tid og store klassar med 30 elevar. For lite tid er ein årsaksfaktor som går igjen og frustrerer lærarane. I artikkelen «Stadig større skoleklasser» (Utdanningsforbundet.no 20.04.2015) viser leiar i Utdanningsforbundet, Ragnhild Lied, til ei nyleg kartlegging blant skuleleiarane som er medlemmer i forbundet som viser at det vert stadig større skuleklassar i norsk skule. Mange stader no er vanleg med klassar på mellom 30 – 35 elevar, - særleg i vidaregåande skule. Lied seier at dette er ei utvikling som uroar, og som ho og hevdar og truar lærarrekutteringa. Ho åttvarar om at særleg mange nyutdanna lærarar forlet yrket fordi dei

opplever at dei ikkje strekk til å jobben, og at stadig større klassar vil gjer at lærarane i endå større grad vil føle at dei ikkje strekk til (utdanningsforbundet.no, 2015). Lied si uro er reell når ein set det i samband med at lærarane poengterer igjen og igjen i undersøkinga at mangel på tid og dei store klassane med 30 elevar representerer store utfordringar for dei i høve til å realisere elevmedverknad og ynskje om å snakke meir med einskildellevane om læring. Det er elles eit positivt element at nesten alle lærarane gjev elevane tilbod om samtale om vurdering etter tilbakemeldingar er gitt, samstundes som ein kan stille spørsmålsteikn ved kvifor berre 3-4 elevar ynskjer dette. Ein kan her berre spekulere i om dette kan det ha noko med elevane si generelle ansvarsfråskrivninga og manglande ynskje eller ork til å involvere seg som fleire av informantane meiner dei opplever, eller om det kan tenkjast at lærarane sine tilbakemeldingar er utan tyding for elevane. Forsking viser at lærarane sine tilbakemeldingar nesten like ofte hemmar som fremmar læring (Hattie og Timperley, 2007), og at dei tilbakemeldingane elevane får kan forvirre og hemme læring, dei kan vere utan tyding for vidare læring, eller dei kan vere konstruktive (Shute, 2008). At elevane i liten grad ynskjer meir tilbakemeldingar frå lærarane kan sjølvstøtt bety at dei opplever desse som tilfredstillande og tydelege nok, eller at tilbakemeldingane lærarane gjev ikkje er av særleg tyding for dei og læringa deira. Dette kan og sjåast i lys av Hattie og Timperley (2007) si forskning som har funne at lærarar gjev tilbakemeldingar på ulike nivå, - på oppgåva, prosessen, sjølvregulering, og på person. Det er interessant her at læraren sitt forhold til eleven er grunnleggjande når det gjeld nivået for sjølvregulering, fordi dette handlar om at eleven vurderer om det løner seg å søke informasjon frå lærar eller ikkje. Slik ein kan tolke dette materialet, kan dette peike i retning av at lærarane ikkje gjev tilbakemelding på sjølvreguleringsnivå sidan så få elevar vel å ta kontakt sjølv om dei har tilbod om dette. Det kjem og fram ved at mange av lærarane fortel at dei er opptekne av å rose elevane fordi «alle likar skryt», og det er viktig å fokusere på dei positive elementa når dei gjev tilbakemeldingar. Dette kan med Hattie og Timperley sine omgrep seiast å vere tilbakemeldingar på personnivå, noko dei hevdar er nærast verdiløst sett i forhold til læringsprosessen, men at det likevel er den forma for tilbakemelding lærarar gjev mest av (Hattie og Timperley, 2007). Samstundes peikar dei på at ei positiv tilbakemelding vil vere lite motiverande for eleven dersom den ikkje har informasjon om korleis ein kan utvikle seg, og høglytt ros som alle høyrer kan verke demotiverande, medan ei negativ tilbakemelding kan få fatale konsekvensar i forma av påverknad på sjølvaksept, motivasjon og forholdet til læraren. I tråd med dette kan ein sjå at Klette (2003) sine funn også peikar i retning av at hyppig bruk av almen ros kombinert med manglande klåre, eksplisitte faglege standardar er karakteristiske trekk ved norske skular. Lærarne roser ofte, noko som kan styrke relasjonar og tiltru til eigne evner, men ho åttvarer samstundes om at dei flinke kan

oppleve å bli rosa trass i at dei veit at dei kan prestere betre, og dette kan føre til ei kjensle av det slett ikkje er så viktig å prestere sitt beste.

Det kjem og fram at mesteparten av tilbakemeldingane til elevane vert gitt i *skriftleg form og hjå nesten alle også saman med karakter*. Dette kan vitne om at dei i liten grad er medvitne om, eller tek seg tid til å prioritere annleis, sjølv om forskning viser at vurdering med karakter har liten innverknad på læringa, og at motivasjonen til lågt presterande elevar kan verte redusert ved bruk av summativ vurderingspraksis, og at vurdering med summative preg (her karakterar) kan påverke elevane sin motivasjon i negativ retninga (Black og Wiliam, 1998, Harlen og Diakin Crick, 2002), og at munnlege tilbakemeldingar er meir effektive enn skriftlege (Alexander, 2000 ref. i Dobson, 2009). Undersøkingar har og vist at lærarar trur at elevane berre er interesserte i karakteren, medan dei i røynda er interessert i kritiske tilbakemeldingar (Havnes, Smith, Dysthe, Ludvigsen, 2012). Samstundes kjem det fram at ein av informantane er medviten om dette, og fortel at ho alltid leverer ut arbeid med kommentar først og karakter dagen etter og først, og også IS legg til rette for prosessorientert skiving. Dette viser at biletet heller ikkje er eintydig når det gjeld tilbakemeldingspraksis, og sjølv om mykje av tilbakemeldingane er skriftlege, kjem det og fram at dei fleste opplever fagsamtalen som ein god arena der dei har høve til å snakke med elevane om vurdering.

Lærarane si forståing og praksis når det gjeld elevmedverknad i vurderinga er og samanfallande med OECD sin rapport «Reviews and Evaluation and Assessment in Education, Norway (Nusche, Earl, Maxwell og Stewbidge, 2011) der det vert framheva at det vert jobba målretta med formativ vurdering i norsk skule, men at kompetansen i læringsfremmande vurdering framleis er svak, og at det er behov for ei haldningsendring i forhold til vurderingspraksis. Her vert det konkludert med at Noreg har ein veg å få forhold til formativ vurderingskompetanse, og peika på at undervisning og vurdering ofte er planlagt ut frå prinsipp rundt vurdering Av læring, som er eit summativt fokus som skulane er kjende med. I den nyleg publiserte FIVIS sluttrapport (2014) vert det hevda at lærarens faglege og fagdidaktiske kompetanse synast å ha tyding for korleis dei forstår og operasjoniserer arbeidet med vurdering. Her vert det peika på at lærarar med svak fagleg og fagdidaktiske kompetanse synast å ha utfordringar med å forstå og operasjonisere VFL på ein tilfredstillande måte. Lærarane i dette studiet har mange års utdanning og erfaring å vise til, og den norskfagleg kompetansen er svært god. I tillegg driv halvparten av dei og med vidareutdanning, så dette er ikkje ei fullgod forklaring. Kanskje kan det ha meir å gjere med at dei alle fortel dei at de ikkje opplever å ha fått nok *kunnskap og erfaring* med

elevmedverknad i vurderinga til å gjere ein god jobb, og det kan derfor tenkjast at fokuset på dette området har vore forsømt og tapt til fordel for fokus på andre område i ein hektisk skulekvardag.

## 5.6 LÆRAR-ELEVRELASJONEN SI ROLLE I VURDERINGA

« Relasjonen er nøkkelen til alt anna du gjer, viss du ikkje har godt forhold til elevane, så lærer ein ikkje, det er nesten så banalt og enkelt »(16). Det er tydleg at lærarane i denne undersøkinga meiner at relasjonen til elevane er viktig, og i samband med vurderingsarbeidet ser dei læringsaspektet og fordelane ved å ha ein god relasjon til elevane. Det er i relasjon mellom elevar og lærar at læring skjer, seier Prøitz (2014), noko som er i tråd med lærarane sitt syn på den gode relasjonen som ein nøkkel til trivsel og betre læring, at elevane tek arbeidet meir seriøst dersom det læraren seier betyr noko for dei, og at elevane vert meir opne for faglege tilbakemeldingar og vågar kome med forslag. Lærarane legg vekt på å ha ein god relasjon til elevane, og dei viser ei ansvarsfull og respektfull haldning som avslører at dei ynskjer det beste for elevane sine. Eg tykkjer derfor dette er svært positive funn, særleg sett i samanheng med at mykje forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev er avgjerande i alle former for undervisning og læring, og at ein positiv relasjon har innverknad på læringsutbytte, trivsel, motivasjon og innsats (Nordahl, 2014; Nordenbo m.fl., 2008; Hattie, 2009, Sabol og Pianta, 2012, Drugli, 2012). For det er ikkje til å komme frå at ein god relasjon spelar ei stor rolle i klasserommet. Drugli (2013) viser til forskning frå Roorda og Koomen, og seier at det er dokumentert at positive lærar-elevrelasjonar er av like stor tyding for både for gutar og jenter og på alle alderssteg (Roorda og Koomen, 2011). Kanskje litt overraskande, men høgst relevant i denne samanhengen er det og at positive lærar-elevrelasjonar synast å bety aller mest for dei eldste elevane (Roorda og Koomen, 2011), og Drugli (2013) peikar på dette betyr at elevar i vidaregåande skule som har lærarar som inngår i positive relasjonar til dei, vil kunne ha svært stor nytte av dette både fagleg og psykososialt (Drugli, 2013). Såleis tenkjer eg og at hennar fokus på at lærarar skal bli meir medvitne om kor stor tyding dei har for elevane sine og læraren som signifikant andre for elevane får god gjenklang. Slik eg forstår det, ser desse lærarane på lærar – elevrelasjonen som ein *profesjonell relasjon* i tråd med Juul og Jensen sin definisjon der den eine parten er profesjonell (læraren) medan den andre (eleven) ikkje er det (Juul, 2003). Såleis er relasjonskompetanse eit viktig omgrep, og eg tykkjer her at Lund (2010) si tilnærming til læraren sin relasjons-kompetanse som den vaksne si evne til å vere fagpersonleg nærverande i relasjon til eleven (Lund, 2010), på ein presis måte skildrar korleis dei ynskjer denne relasjonen skal vere. Relasjonar handlar om kva oppfatning eller innstilling ein har til andre menneske (Nordahl, 2012), og på dette punktet kjem det altså fram

at lærarane er opptekne av og har ei tydeleg innstilling til at *det faglege* må ligge i botnen for relasjonen deira til elevane. Det kan synast som om lærarane er opptekne av at elevane skal forstå at dei skil mellom det personlege og faglege i vurderingsarbeidet. Dette kjem og til uttrykk ved at dei peikar på tydinga av å vere faglege trygge og kunne tydelege, faglege grunnleggjnader for å «sikre seg» at elevane er trygge på at vurderinga deira ikkje har noko «trynefaktoren»(11) eller relasjonen å gjere. Denne faglege tilnærminga tenkjer eg og kjem og til uttrykk ved at dei vil ha eit «godt forhold» til elevane, men at læraren i relasjonen skal vere ein *faglege autoritet*, -ikkje ein likeverdig kompis eller ven på Facebook. Dei fryktar at ein slik venskapsrelasjon kan føre til at læraren kan misse autoritet og tiltru på det faglege området om dei kjem inn på elevane sin arena og vert «lik» dei.

Gode relasjonar er og avhengig av tillit og respekt mellom partane. Overland (2007) peikar på at tillit, respekt for kvarandre, oppleving av rettferd, interesse og god, open kommunikasjon mellom partane alle er føresetnader for ein god relasjon (Overland, 2007). Slik eg forstår desse lærarane har dei alle føresetnader for å skape ein god relasjon til eleane. Dei viser elevane sine tillit og respekt, noko som kjem til uttrykk ved at dei føler stort ansvar og ynskje om å legge til rette slik at elevane skal føle seg tekne i vare. Eg tykkjer dette kjem til uttrykk særleg i høve til tilnærminga deira til medelevvurdering, men og gjennom det sterke fokuset deira på å finne det som er positivt og bra i vurderingsarbeidet og forsøka på å løfte dette fram. Løgstrup (1991) snakkar om at alle møte med andre menneske har ei etisk fordring der «den enkelte aldri har med et andet menneske at gøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 1991). Løgstrup er oppteken av intendendens, -eller makt, og poengterer at den i den makt vi har ovanfor kvarandre melder det seg ei etisk fordring om at kvar einskild av oss skal ta vare på det av vår nestes liv som vi har i handa vår, og at dette er ei etisk fordring som får innhald gjennom dei ulike relasjonane vi har til kvarandre. Overført til lærarane sitt vurderingsarbeid og måten ein legg til rette for elevmedverknad på, kan det sjå ut til at lærarane i undersøkinga tek stort ansvar for elevane sitt beste, og såleis bruker makta si i tråd med det dei meiner er det beste for å gagne elevane dei møter. Såleis kan ein seie at trass i manglande involvering kan det seiast at deira tilnærming til elevmedverknad i vurderinga står dei fram som profesjonelle ansvarsfulle aktørar der vala er gjort ut frå deira vurderingar og erfaringar av kva *dei* meiner er det beste for elevane. Lærarar kan støtte elevane på ulikt vis, og slik eg forstår lærarane sine utsegn her, tykkjer eg det dreg i retning av at desse lærarane gjev elevane sine god støtte både emosjonelt og instrumentelt i denne norskfaget på vg3. Federici og Skaalvik (2013) peikar på at det går eit skilje mellom desse formene for støtte, men at det og ofte vil vere korrelasjon mellom desse dei. Den instrumentelle støtta handlar om at



elevane får konkrete råd og rettleiing i vurderingsarbeidet, medan den emosjonelle støtta her kjem til uttrykk gjennom at lærarane oppmuntrar, rosar, respekterer og gjev dei ei kjensle av tryggleik.

### **5.7 UTFORDRINGAR MED Å LEGGE TIL RETTE FOR ELEVMEDEVKNAD I VURDERINGA OG KVA MÅ TIL FOR AT LÆRARANE SKAL BRUKE OG LUKKAST MED DETTE?**

Funna viser at ein lærar ikkje opplever store utfordringar med å legge til rette for elevmedverknad, men ser det som ein metode han brukar saman med andre metodar for å fremje læring. Dei fem andre meiner utfordringane handlar om elevane sitt manglande engasjement rundt eiga læring, ein tendens til å fråskrive seg ansvar, og at dei ikkje ynskjer å medverke, sjølv om det vert lagt til rette for det. Eg tykkjer og at det er eit interessant funn at mange av lærarane gjev uttrykk for å spele ballen tilbake til elevane når det gjeld det dei opplever som dei største utfordringane for at dei skal legge til rette for elevmedverknad. Dei peikar på at det ikkje berre handlar om at det ikkje vert lagt til rette for dette, men at *elevane rett og slett ikkje ynskjer å medverke*, at dei ikkje «grip sjansen» og har generelt eit manglande engasjement og ansvarsfråskriving for eiga læring.

Det er elles tydeleg at dei opplever utfordringar i form av at dette er tid krevjande og krev trening, og det er interessant at så mange er opptekne av at dei må sjå at det er nyttig for at dei vil bruke det, dei vil ha meir kunnskap om kva som fungerer. Ein kan seie lærarane er opptekne av den *praktiske sida* ved korleis dei kan involvere elevane i vurderinga, og alle gjev uttrykk for at dei ikkje ha nok erfaring og kunnskap til å gjere ein god jobb med dette i praksis. Såleis er det innlysande at dersom det skal satsast på dette i norskfaget på Vg3 treng lærarane meir kunnskap om dei læringsfremjande sidene ved å involvere elevar i vurderingsarbeidet og ikkje minst korleis dette kan gjerast i praksis. For at desse lærarane skal lukkast med elevmedverknad i vurderinga peikar svært mange av dei på at dei må sjå *nytteverdien* i det. Dei etterlyser meir kunnskap om kva som fungerer i praksis, konkrete råd og erfaringar om *korleis* det kan gjerast i praksis, og nemner kurs, utdanning, samt at dei kan utveksle erfaringar med andre lærarar på seksjonsnivå som viktige element. Vidare kjem det fram at det er noko som i liten grad vert fokusert på i lærebøker, noko eg ser kan vere interessant å finne ut meir om. Vi må lære oss og øve på å tenkje slik, og kanskje bruke delar av det, seier dei. Dei er opptekne av at det må gjerast så enkelt som mogeleg og bli sjølvgåande, og igjen kjem det fram at dette er noko som krev tid og systematikk og inspirasjon og «trykk frå ovan vert peika på. Dette er og interessant i lys av FIVIS sluttrapport (2014) der det vert peika på at skuleleiinga og skuleeigaren si forståing av VFL og operasjonisering av arbeidet for å styrke

skulen spelar ei stor rolle. Skuleleiinga spelar ei avgjerande rolle for utviklinga av skulens vurderingspraksis gjennom måten ein legg til rette for dette, og kan både bidra til å fremje eller hemme dette utviklingsarbeidet (Sandvik og Buland, 2014). Dette stadfester den viktige rolla skuleleiinga har for at lærarane skal lukkast med arbeidet. Slik det kjem fram gjennom fleire av lærarane sine utsegn kan det verke som om leiinga tek lite ansvar, og har for lite kunnskap og erfaring til å drive eit utviklingsarbeid rundt dette. Denne ansvarsfråskrivninga talar for seg sjølv og kjem tydeleg fram i I3 sin frustrasjon. Ho er den av lærarane som er mest kritisk, og i minst grad nyttar elevmedverknad i vurderinga si, og seier her: «Korleis skal vi gjere det då? Det er nokre flinke, pliktoppfyllande som prøver å finne på eit eller anna, og så fislar det ut i sanden. For det er på ein måte ingen som har dette svaret, kva skal vi gjere, korleis skal vi gjere det, korleis skal det fungere for oss? Nei, det er berre: No er det viktig med vurdering for læring, og berre sett i gang. Finn ut korleis de skal gjere det, og det funkar ikkje på den måten. Då skjer det ingen ting « (I3).

Det fins dessverre ikkje noko eintydig fasitsvar på kva som må til for å lukkast med å involvere elevane i vurderingsarbeidet. Likevel tykkjer eg det er essensielt å høyre på dei som veit kor skoen trykkjer, og såleis få eit innblikk i kva lærarane opplever og meiner rundt dette. For det er framleis i 2015 ei kjensgjerning som Garborg formulerte, - «*Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, er læraren*» (Garborg, 1878). Trass i føringar og positive intensjonar og effektar knytt til å involvere elevane i vurderingsarbeidet både i skulepolitiske dokument og forskning, viser det seg altså at norske elevar ynskjer å bli involvert, men i liten grad opplever å medverke i vurderinga (Bru og Thuen, 2006). Dette vert stadfesta av tal frå Elevundersøkinga 2013 og 2014 der indeksane knytt til dette er av dei som ligg på jumboplass i undersøkinga (Utdanningsdirektoratet). Også Elevorganisasjonen poengterer at det at det framleis er alt for mange norske elevar som ikkje opplever å få medverke i så stor grad som dei burde, og at «Elevenes medvirkning er essensielt for å sikre tilpasset opplæring og for å skape en skole hvor alle trives» (Heide, 2011, Elevorganisasjonen). Trass storsatsingane på vurdering og føringane er det då nærliggande å spørje seg kvifor resultatet let vente på seg, og kvifor lærarane ikkje legg betre til rette for elevane si aktive deltaking. Eg tenkjer at parallellane til Back og Wiliam sin artikkel *Inside the Black Box- Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998) er tydeleg. Bakgrunnen for studiane deira var eit resultat, eller ein slags reaksjon, på dei engelske skulereformene sitt ein-sidede resultatfokus i skulen. Den metaforiske tittelen, *Inside the Black Box*, refererer til den politiske behandlinga av klasserommet som ein svart boks, der ulike ressursar som til dømes lærarar, leiing eller hjelpemiddel vart putta inn, og deretter forventa at det skulle komme

forbetra resultat i form av kunnskapsrike og kompetente elevar ut i den andre enden. Dei to forskarane prøver å få fram at *fokuset må flyttast frå kva som kjem ut av klasserommet («den svarte boksen»)*, til det som føregår på innsida i boksen/ klasserommet for å auke elevane sitt læringsutbytte, gjennom mellom anna det retoriske spørsmålet- « How can anyone be sure that a particular set of new inputs will produce better outputs if we dont at least study what happens inside? (Black og Wiliam, 1998). Dei peikar og på at svaret på dette ofte er at det er opp til lærarane, - «*they have to make the inside work better*», noko dei meiner ikkje er godt nok svar. Eg tenkjer at det her kan vere klåre parallellar til den kvardagen og den verda lærarane i denne undersøkinga representerer. Også for desse lærarane er det knytt sterke forventningar om at alle innputt og ressursar i form av satsing på auka vurderingskompetanse i skulen, gode intensjonar og krav og føringar om ein vurderingspraksis nært opp mot VFL skal resultere i eit forbetra resultat i den andre enden i form av meir læring hjå elevar som er involvert og vert sett som ressurspersonar i vurderingsarbeidet . Og eg trur eg vil avslutte dette arbeidet med å konkludere med Black og Wiliam sine ord om at det ikkje er nok å seie at lærarane «have to make the inside work better», -viss vi ynskjer at elevmedverknad i vurderinga skal bli meir enn eit ord som tek seg godt ut på papiret, må vi finne ut meir om kva som skjer i den svarte boksen, -korleis lærarane og elevane tenkjer, praktiserer, og kva dei meier må til for at dei skal få høve til å lukkast med å involvere elevane sine i vurderingsarbeidet i norskfaget også på Vg3.

## 6.0 AVSLUTTING OG VEGEN VIDARE

No er eg ved vegg ende. I dette arbeidet har det vore viktig for meg å presentere ei heilskapleg oversikt og god breidde og sterk teoriforankring i tilnærminga mi til temaet. Eg skal ikkje legge skjul på at det har vore ei arbeidskrevjande og kronglut ferd, og at vegen frå det forklarande, matematiske universet til den forståande verda også har medført store endringar i eige læringssyn og perspektiv til andre menneske. Eg ser at det har vore ei utfordring for meg å handsame så mange innfallsvinklar til elevmedverknaden samstundes. I ettertid ser eg at eg gjerne kunne skrive ei masteroppgåve om kvar av emna eigenvurdering, medelevvurdering, tilbakemeldingar i vurderinga og ikkje minst om tydinga av lærar-elevrelasjonen og den etiske dimensjonen ved dette. Samstundes har det og vore svært lærerikt å få innsyn i alle desse områda, og i forhold til vidare forskning ville eg svært gjerne fått meir kunnskap og forståing om dei praktiske og løysningsorienterte dimensjonen ved funna mine. Eg tenkjer at ei god tilnærming her kan vere i form av aksjonslæring og utviklingsarbeid på området der både skuleleiing, lærarar og elevar kunne komme på bana og saman får meir kunnskap om, og ikkje minst får prøve dette ut saman. Slik eg ser det, kunne Skjervheim sitt poeng om at « Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt (Skjervheim, 2002:20), fått ei meining i arbeidet med å involvere elevane i vurderinga i norskfaget på Vg3.

## 7.0 LITTERATURLISTE

Baird, J. og Northfield, J. (1995): *Erfaringer frå Peel-prosjektet- Et australsk læringsforsøk*. Dansk redaksjon: B. Ingerselv og J Dalin. Klim forlag

Bergem, T. (2011) : *Læreren i etikkens motlys*: Gyldendal Akademiske

Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Kings College

Black, P. og Dylan W. (2006): "Assessment for learning in the classroom" I John Gardner (red): *Assessment and learning*. (s 11-33) Sage Publications, London

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2002): *Working inside the Black Box. Assessment FOR learning in the classroom*. London: School of Education, Kings College

Boud, D. (1995): *ENHANCING LEARNING through self-assessment*. London, Philadelphia. Kogan Page /London og New York:Routledge Falmer

Brinchmann, Berit Støre (red. ) (2010): *Etikk i sykepleien*. Gyldendal akademiske

Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget

Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget

Dobson, S., Eggen, A., Smith, K. (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk

Dobson, S. og Engh, R. (2010): *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget

Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Måseidvåg G. S., Tellefsen K.H. (2012). Nasjonalt kompetetansmiljø i vurdering (NKV): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*

Drugli, M.B. (2012): *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm Akademisk

Drugli, M.B. (2013): *Relasjonen mellom elev og lærer*. Utdanningsdirektoratet.no. Lasta ned 01.05.2015 på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen>

Dylan, Wiliam: What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011) p. 3-14. Institute of Education, University of London, United Kingdom. Last ned frå udir.no 27.04.2015

Dysthe, O. (2008): *Klasseromsvurdering og læring. Bedre skole nr. 4*

Dysthe, O. (2008) : *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Pensumtjenesten A/S

Dysthe, O. (2009): *Læringsssyn og vurderingspraksis*. I Frost, J.: *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Cappelen Damm AS

Dysthe, O., Hertzberg F., Hoel T.L. (2010): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag.

Earl, L. og Katz, S. (2008): Getting to the core of learning. Using assessment for self-monitoring and self-regulation. I Swaffield, S (red): *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. David Fulton

Elevundersøkelsen 2013 (2014). *Lasta ned 20.04.2015 på*  
<http://elev.no/Nyheter/Elevundersokelsen-2013>

Engh, R., Dobson, S., Høihilder, E.K. (2010): *Vurdering for læring*, Høyskoleforlaget

Engh, R. (2011): *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget

Fjørtoft, H. (2013): Vurderingspraksiser i norskfaget. I Sandvik og Buland (2013): *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. Delrapport 2 frå prosjektet Forskning på individuell vurdering i skulen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning. Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning

Fog, Jette (2004): *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. A Akademiske forlag

Garborg, Arne (1950/1878): *Tankar og utsyn*. Aschehoug

Harlen og Diakin-Crick (2002): *A systematic review og the impact of summative assessment and tests on students motivation for learning*

Harlen, W. (2010): What is quality teacher assessment? I Gardner J., Harlen, W., Hayward, J., Stobart, G., og Montgomery M. (2010): *Developing teacher assessment*. Open University press

Hartberg, E.W., Dobson, S. og Gran, L. (2012): *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademiske

Hartberg, E.W. (2011): *Egenvurdering og hverandrevurdering- svaret på lærerens tidspress?* Vurdering- teori og praksis. Vurdering for læring. Lasta ned 10-05.2015 i Akershus fylkeskommune sitt vurderingshefte

Hattie, J. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London og New York: Routledge.

Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J. og Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81 -112. University of Auckland

Heide, L.H. (2014): *Elevorganisasjonen*. no: <http://elev.no/Nyheter/Elevundersokelsen-2013>

Hoel, T.L. (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk

Hoel, T.L. (2001): *Ord på vandring; elever i samtale om tekstar*. Abstrakt forlag AS

Hopfenbeck, T.N. (2014): *Strategier for læring*. Universitetsforlaget

Illeris, K. (1974): *Problemorientering og deltakerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk*. Munksgård

- Justice, D.O. og Marienhaus, C. (1988): *Self-assessment. Essential skills for adult learners*. I Hutchings og Wutzdoff (red): *Knowing and doing. Learning through experience*. New directions for Teaching and Learning. No.35. San Fransisco. CA-Jossey-Bass
- Juul, J.: (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet*. Pedagogisk forum
- Klette, K. (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogiske forskningsinstitutt
- Kleven, T.A.(red.) (2014): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Faktabokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Lasta ned 04.05.2015 på [udir.no/læreplan](http://udir.no/læreplan)
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringsloven*. Lasta ned 04.05.2015 på [lovdata.no](http://lovdata.no)
- Kunnskapsdepartementet (2007). *...og ingen stod igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. St. meld. nr. 16 (2006-2007). Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007-2008). Oslo
- Larsen, A.K. (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Fagbokforlage
- Løgstrup, K.E. (1975): *Den etiske fordring*. Gyldendal
- Lund, I. (2010): *Det stille adferdsproblemet – i møtet med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet*. *Spesialpedagogikk* nr.1, 2010
- McDonald B. og Boud, B. (2003): *The impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations*. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* Vol.10 utg. 2
- Moslet, I. (2011): *Norsklærer i Smith, j. (red) Norskdidaktikk. Ei grunnbok*, 3 utg. Universitetsforlaget
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteer*
- Nordahl, T. (2012): *Dette vet vi om vurdering. Vurderingspraksis. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen i Oslo*. Gyldendal akademiske forlag
- Nordahl, T. (2014): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Nordlandsforskning (2011): *Norwegian teachers' conception of and stances towards active learning* Lasta ned 04.05.2015 : <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/norwegian-teachers-conception-of-and-stances-towards-active-learning-article692-152.html>

- Nusche, D., Earl, L., William, M. og Shewbridge, C. (2011): OECD Review of Evaluation and Assessment in Education, Norway. Nedlasting: <http://eee.oecd.org>. 04.05.2015.
- Ohnstad, F.O. (2010): Profesjonsetikk I skolen. Høyskoleforlaget
- Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget
- Postholm, M.B. (2008): Vygotskys og Bakhtins perspektiver; i teori og praksis. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3. Lasta ned på Idunn.no
- Prodromou, L. (1995): The backwash effect: from testing to teaching, *ELT Journal*, v49 n1 s 13-25, januar 1995. Lasta ned på Eric- institute of education science: <http://eric.ed.gov/?id=EJ501416>
- Prøitz T.S. og Borgen J.S (2010): *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?* Læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen.
- Prøitz, T. (2015): Formål med vurdering og fagovergripende kompetanser. Lasta ned Ludvigsenutvalget.no  
Roorda og Koomen
- Rønning, W. (2003): Elevmedvirkning I videregående skole. Nordlandsforskning. Lasta ned 05.05.2015 på <http://nordlandsforskning.no/elevmedvirkning>
- Ryan, R.M., og Deci, E.L. (2002): An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I Deci, E.L. og Ryan, R.M. (eds): *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press. Lasta ned; 05.05.2015.
- Saljø, Roger (2001): Læring i praksis; et sosiokulturelt perspektiv. Cappelen, Oslo
- Sadler, R. (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18.
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S., Buland, T., (2012): *Delrapport 1. Vurdering i skolen. Intensjoner og forsåelser (FIVIS)*. NTNU/SINTEF
- Sandvik, L.V., og Buland, T. (red.) (2013): *Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen - Operasjonaliseringer og praksiser*. (FIVIS)NTNU/SINTEF
- Sandvik, L.V., og Buland, T. (red.) (2014): *Sluttrapport. Vurdering I skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap* (FIVIS) . NTNU/SINTEF
- Shute, V.J. (2008): *Focus on Formative Feedback. Review og Educational Research*, 78 s 153-189
- Skaalvik, E.M. og Federici, R.A. (2013): Lærer-elev-relasjonens betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* nr 1-2013
- Smith, K. (2007): Vurdering som et motivasjonsfremmede redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 2. Lasta ned på Idunn.no 04.05.2015.



- Smith, K. (2009): Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Dobson, S. Eggen, A, Smith, K. (red): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solberg og Solberg (2009): Epiolog. I Dobson, Eggen, Smith : *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk
- Skjervheim, Hans (2002): *Mennesket*. Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007):... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2004-2005): *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren- Rollen og utdanningen*. (Kunnskapsdepartementet)
- Stortingsmelding nr. 22 (2010- 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet)
- Stobart, G. (2008): *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*, Routledge, Oxford
- Tholin, K.R. (2003): Etisk omsorg i barnehagen og skolen. Abstrakt forlag
- Thuén, E. og Bru, E. (2002): Skolemiljø for en meningsfylt ungdomsskole. I Grepperud, G.: *Tre års kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen*. Gyldendal Akademisk.
- Thuén og Bru (2006) i Stangeland, S. (2006): *Saknar meaning med skulen*. Lasta ned 13.05.2015. <http://forskning.no/skole-og-anning/2008/02/saknar-meaning-med-skulen>
- Thronsen I, Hopfenbeck Nerheim T, Lie, Dale E L (2009): *Skolerapport 2, Noen resultater fra intervju og spørreundersøkelse i evalueringen av prosjektet Bedre vurderingspraksis* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)
- Tveit, Sverre (red): *Elevvurdering i skolen* (2007). Universitetsforlaget
- Topping, K. (2003): Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. I Segers, Mien, Dochy og Cascallar (red): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publisher
- Utdanningsdirektoratet (2006) : Framtidens norskfag. Språk og kultur i et flerkulturelt samfunn.
- Utdanningsdirektoratet (2010): Rundskriv Udir-1-2010: Individuell vurdering
- Utdanningsdirektoratet (2014): Grunnlagsdokument. Vidareføring av satsinga Vurdering for læring 2014-2017.
- Utdanningsforbundet.no (2015): «Stadig større skoleklasser», 20.04.2015, Lasta ned 01.05.2015
- William, D. (2010): «*The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments*». I Dumont, H., Istance D., og Benavides F.: *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing

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

Wilam, D. (2014): Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. Paper presented in a Symposium entitled *Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning* at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA, April 2014.

.

# VEDLEGG

1. Informasjonsskriv til informantar
2. Samstykkeerklæring
3. Intervjuguide
4. NSD godkjenning
5. Tabell – oversikt over kompetansemål knytt til elevmedverknad i vurderinga
6. Tabell – Undervegsvurdering og sluttvurdering Vg3

## **Vedlegg 1:**

# FØRESPURNAD OM Å DELTA I FORSKINGSPROSJEKT, INFORMASJONSBREV TIL AKTUELLE INFORMANTAR

Eg er masterstudent ved Universitetet i Bergen i pedagogikk i faget *Læring og undervisning*, og ynskjer i samband med det å gjennomføre eit forskingsstudium der eg skal sjå nærare på korleis norsklærarar i vidaregåande skule forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderingsarbeidet, og kva utfordringar dei eventuelt opplever i forhold til relasjonen til elevane knytt til dette. Eg meiner dette er eit viktig tema å setje søkelys på, og har funne lite forskning knytt til korleis lærarane opplever dette, og ser derfor at det er behov for å få meir kunnskap på dette området. Målet med prosjektet er derfor å få meir kunnskap om korleis lærarane opplever og praktiserer dette, og kva dei meiner må til for å lukkast, for kanskje å kunne vere med tilføre dette viktige arbeidet nokre nye aspekt som kan vere ein ressurs vidare i arbeidet med dette i skulen.

For å kunne gjennomføre studiet mitt treng eg informantar som er norsklærarar på vg3, og etter å ha teke kontakt med ulike vidaregåande skular, har eg fått oversikt over kven som er lærarar i norskfaget på vg3, og du er ein av desse. Eg håpar derfor at du har lyst og tid til å delta i prosjektet. Det er sjølv sagt heilt frivillig å vere med på forskingsprosjektet, og som informant kan du når som helst trekkje deg frå prosjektet utan at eg treng noko særskilt grunn til det. Intervjua vil bli gjennomført enkeltvis på ein avtalt plass, og vil truleg ta om lag ein time. Spørsmåla vil handle om elevmedverknad i vurderingsarbeidet og lærar-elevrelasjonen knytt til dette, og det er viktig å presisere at eg først og fremst er ute etter dine tankar og opplevingar knytt til dette, ikkje for å kontrollere eller for å finne «fasitsvar». Studiet er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste as,(NSD), og eg har fått godkjenning her for at behandling av personopplysningar kan setjast i gang. Intervjuet vil bli teke opp på lydband. Alle data og personopplysningar vert konfidensielt handsama undervegs i prosessen. Det er berre eg og rettleiar som vil ha tilgang til personopplysningar, og namnelister og koplingsnøkkel til desse blir lagra på ein åtskilt og sikker plass. Alle data vil og bli gjort anonyme, samt sletta og makulert ved prosjektslutt 15.05.2015. Resultata eg kjem fram til vert og gjort anonyme, og skal ikkje kunne sporast tilbake til deg som einskildperson eller din skule. Dersom du trekk deg frå prosjektet, vil og alle opplysningar om deg bli gjort anonyme. Sluttdato for prosjektet er 15.05.2015.

Eg håpar at du tykkjer dette ser interessant ut, og at du har lyst å delta i forskingsprosjektet mitt.

Dersom du er villig å stille opp som informant, ber eg om at du skriv under samtykke-erklæringa som ligg ved. Ved eventuelle spørsmål må du ikkje nøle med å ta kontakt med meg på telefon eller mail (tlf. 93 47 27 59 / karin.svoen @sfj.no). Rettleiaren min er Anne Karin Sandal ved Høgskulen i Sogn og Fjordane ( tlf. 57 67 32 27), og det er Gry Heggli ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen som er kontaktpersonen for prosjektet ved Universitet i Bergen (tlf. 55 58 31 89 ).

Med helsing

Karin Svoen, prosjektleiar

## Vedlegg 2:

## **SAMTYKKE-ERKLÆRING**

Eg stadfester med dette at eg har motteke informasjon vedrørnde gjennomføring av forskingsintervjuet til Karin Svoen om elevmedverknad i vurderingsarbeidet i norskfaget på vg3, og samtykkjer med dette at eg er villig til å delta i prosjektet.

Namn: .....

Stad og dato: .....

Tlf. og e-post: .....

**Vedlegg 3:**

# INTERVJUGUIDE

For å få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine har eg utarbeida ein intervjuguide som eg tenkjer å bruke som utgangspunkt i samtalen med alle informantane, og der alle informantane vil få om lag dei same spørsmåla, og i same rekkjefølgje. Temaet for intervjuet er korleis norsklærarar på vg3 forstår og praktiserer elevmedverknad i vurderinga, og kva utfordringar dei eventuelt opplever i forhold til relasjonen til elevane i samband med dette. I intervjuet vil eg først spørje deg om dine tankar, erfaringar, og praksis knytt til elevmedverknad i vurderinga, og det er viktig å presisere at eg er ute etter dine personlege tankar, ingen kontroll av arbeidet ditt eller fasitsvar. Deretter vil eg snakke litt om lærar-elevrelasjonen, kva tankar du gjer deg rundt dette, om du opplever utfordringar her, og til slutt litt om kva du meiner må til for å lukkast med elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Så slapp av og spør undervegs når noko er uklart!

<b>TEMA/FORSKINGSSPØRSMÅL:</b>	<b>INTERVJUSPØRSMÅL:</b>
<b><i>Innleiing med introduksjon og bakgrunnsspørsmål</i></b>	<p>Takke informanten for å stille opp, kort om meg sjølv, tema og bakgrunn for forskingsstudiet mitt, poengtere at eg er ute etter tankar og meiningar, ikkje kontroll og fasitsvar. Garanti for anonymitet, konfidensiell handsaming av datamateriale og bruk av fiktive namn. Få underskrift på informert samtykke(sjå vedlegg)</p> <p>Litt om informanten: Alder, skuletype, utdanning, kor mange år har han/ho undervist i norskfaget i vgs, og om vedkomande trivs med å vere norsklærar.</p>
<b><i>Korleis forstår norsklærarane elevmedverknad i vurderinga?</i></b>	<p>Fortel først litt kva du personleg legg i omgrepet/kva du tenkjer på når eg seier orda «elevmedverknad i vurderinga».</p> <p>Er dette eit tema du er oppteken av? (Kvifor/kvifor ikkje?). Er det viktig? Kvifor/kvifor ikkje?</p> <p>Korleis forstår /oppfattar du det læreplanen i norskfaget seier om elevmedverknad i vurderinga ? Tykkjer du at desse føringane har ført til at du har endra praksis på nokon måte når det gjeld vurderingspraksisen din ?</p> <p>Kva tenkjer du om denne måten å jobbe på med vurdering? Trur du det har positive ringverknader for elevane? I så fall, korleis?</p>
<b><i>Korleis praktiserer og i kva grad legg norsklærarane til rette for elevmedverknad i vurderingsarbeidet ?</i></b>	<p>Reflekterer du / stiller du deg spørsmål om korleis elevane dine kan medverke i vurderingsarbeidet ? Ofte/av og til/ sjeldan?</p> <p>Kan du seie litt om korleis du heilt konkret korleis du legg til rette for å involvere elevane i vurderingsarbeidet i norskfaget? Eksempel?</p> <p>Bruker du nokre av desse tre formene for elevmedverknad i arbeidet ditt:</p> <p>a)Eigenvurdering: Får elevane vurdere eige arbeid? Korleis gjennomfører du det ev i praksis?</p>

	<p>b) Medelev-vurdering : Får elevane vurdere medelevar sine arbeid? Korleis gjennomfører du ev i praksis?</p> <p>c) Dialog om læring : Snakkar du med elevane om kvaliteten i arbeidet og råd om korleis dei kan forbetre seg, og korleis gjer du ev. dette, - skriftleg eller gjennom munnleg kommunikasjon? Har du god dialog med elevane i samband med dette? Korleis trur du at du best kan legge til rette for ein god dialog med dei ?</p> <p>Dersom du tek utgangspunkt i dei tre formene for elevmedverknad , kva positive og negative sider ser du ved kvar av desse? Kva opplever du som den vanskelegaste forma? Kvifor?</p> <p>Kor oppteken er du av å sjå elevane og høyre deira innspel når det gjeld vurdering ?</p> <p>Meiner du at du har nok kunnskap og er erfaring med elevmedverknad i vurderingsarbeidet til å gjere ein god jobb?</p>
<p><b><i>Kva legg norsklærarane i omgrepet lærar-elev relasjonen, og kva rolle meiner dei denne spelar for elevmedverknaden i vurderingsarbeidet?</i></b></p>	<p>Fortel litt om kva du personleg legg i omgrepet «lærar-elev-relasjon». Kor viktig er det for deg å skape ein god relasjon til elevane dine? Kvifor? Korleis gjer du dette i praksis?</p> <p>Korleis vil du beskrive ein <i>god</i> lærar-elev relasjon? Nemn 5 nøkkelord du meiner er viktige for å få til dette</p> <p>Trur du elevmedverknad i vurderinga kan ha nokon innverknad på lærar-elevforholdet? På kva måte ?</p> <p>Kva fordelar ser du ved å ha ein god relasjon til eleven når det handlar om vurdering ? Nokre ulemper?</p> <p>Trur du relasjonen kan spele noko rolle når det gjeld læringsutbytte og motivasjonen til elevane ? Ev utdjupe.</p> <p>Kva eigenskaper trur du læraren må for å få til ein god relasjon ? Opplever du deg sjølv som ein viktig person for elevane dine i vurderingsarbeidet ? Korleis? Ser du på deg sjølv som eit førebilete, ein leiar, ein partnar eller noko anna i forhold til elevane i forhold til vurderingsarbeidet og elevmedverknad her ?</p> <p>Trur du at veremåten din kan ha noko å seie for om elevane sin motivasjon og om dei kjenner seg flinke? Ev. på kva måte?</p>
<p><b><i>Kva utfordringar opplever dei i lærar-elevrelasjonen når det gjeld å legge til rette for elevmedverknad i vurderingsarbeidet?</i></b></p>	<p>Kan du fortelje om ein situasjon der du opplevde elevmedverknad i vurderingsarbeidet som positiv ? Kan du fortelje om ein situasjon der du opplevde elevmedverknaden som vanskeleg eller negativ?</p> <p>Opplever du at nokre av desse omgrepa er utfordrande i samband med elevmedverknaden (korleis/kvifor)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Å vise elevane tillit</li> <li>Å vise elevane respekt</li> <li>Å vere rettferdig</li> <li>Å vise interesse for eleven</li> <li>God, open kommunikasjon</li> <li>Å sjå den enkelte</li> <li>Å vere ein betydningsfull person</li> <li>Å ha/ ta ansvar</li> </ul>

	<p>Å ha makt i vurderinga</p> <p>Noko som peikar seg ut, og som du opplever som særskilt utfordrande?</p> <p>Kva ser du som dei største utfordringane med tanke på at du skal legge til rette for elevmedverknad ?</p>
<p><b><i>Kva meiner dei må til for å lukkast med elevmedverknad i vurderingsarbeidet i norskfaget ?</i></b></p>	<p>Kva trur du må til for at norsklærarane skal bruke og lukkast med elevmedverknad i vurderingsarbeidet?</p> <p>Kva planar har du sjølv vidare når deg gjeld bruk av elevmedverknad i vurderinga?</p>
<p>Avslutting</p>	<p>Er det noko meir du har lyst å tilføye om temaet og det vi har snakka om? Oppsummere. Takke for deltakinga.</p>

## Vedlegg 4 :



Prosjektnr. 41884 " Norsk lærer lærer sin forståing og praktisering av elevmedverknad i vurderingsarbeidet i vidaregåande skule, og kva utfordringar dei opplever i høve til lærar-elevrelasjonen i dette arbeidet"

Godkjenning frå NSD: <http://pvo.nsd.no/prosjekt/41884>

**Vedlegg 5: KOMPETANSMÅL : ELEV MEDVERKNAD I VURDERINGSARBEIDET**

LÆREPLANKODE	VG1 SF	VG2 SF	VG3SF	VG2 YF	VG3Påbygg
--------------	--------	--------	-------	--------	-----------

NOR1-05 Gjeld frå aug.2013	Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier	Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner		Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier	Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner
NOR1-04 Gjeld frå aug.2010	Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, oredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører	<b>vurdere</b> og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling- Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier	Beskrive utviklingen av egne tekster Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon	Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører	Gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner - Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier -Beskrive utviklingen av egne tekster Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon
NOR1 -03 Gjeld frå aug. 2009	Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører	<b>vurdere</b> og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier «	Beskrive utviklingen av egne tekster Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon	Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører	Gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier- Beskrive utviklingen av egne tekster - Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon

NOR1-02 Gjeld frå aug. 2008	<i>Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører</i>	<b>vurdere</b> og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier «	Beskrive utviklingen av egne tekster Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon	<i>Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører</i>	<i>Gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier Beskrive utviklingen av egne tekster - Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon</i>
NOR 1-01 Gjeld frå aug.2 006	<i>Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører</i>	<b>vurdere</b> og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier «	Beskrive utviklingen av egne tekster	<i>Mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringar som aktør og tilhører</i>	<i>Gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner – Vurdere egen muntlig utvikling – Beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier Beskrive utviklingen av egne tekster</i>

Tabell med oversikt over kompetansemål knytt til elevmedverknad i vurderinga i perioden LK06. Utarbeida av Karin Svoen, september 2014.

Vedlegg 6: UNDERVEGS OG SLUTTVALDERING I DEI ULIKE LÆREPLANANE

LÆREPLAN	Vg1 SF	Vg2 YF	VG2 SF	VG 3SF	VG3 Påbygg
NOR1-05  (Opnar for forsøk med 1 eller 2 karakterar)	Opna for forsøk med 1 eller 2 karakterar i undervegsvurderinga	Ein standpunktarakter   Trekfag:	Opna for forsøk med 1 eller 2 karakterar i undervegsvurderinga	Tre standpunktarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekfag sentral skriftleg sidemål.	Tre standpunktarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.

		Lokal, skriftleg norsk hovudmål.  Lokal, munnleg eksamen		Lokal, munnleg eksamen	Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen
NOR 1-04	-	To standpunktkarakterar –norsk hovudmål skriftleg hovudmål og norsk munnleg.  Trekkfag:  Lokal, skriftleg norsk hovudmål.  Lokal, munnleg eksamen	-	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen
NOR 1-03	- **	To standpunktkarakterar –norsk hovudmål skriftleg hovudmål og norsk munnleg  Trekkfag:  Lokal, skriftleg norsk hovudmål.  Lokal, munnleg eksamen		Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen
NOR 1-02	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg	To standpunktkarakterar –norsk hovudmål skriftleg hovudmål og norsk munnleg  Trekkfag:  Lokal, skriftleg norsk hovudmål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen
NOR 1-01	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg	To standpunktkarakterar –norsk hovudmål skriftleg hovudmål og norsk munnleg  Trekkfag:  Lokal, skriftleg norsk hovudmål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag: Sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen	Tre standpunktkarakterar, norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Obligatorisk sentral eksamen norsk hovudmål.  Trekkfag: Sentral skriftleg sidemål.  Lokal, munnleg eksamen
L 97	To standpunktkarakterar i norsk skriftleg og norsk munnleg  Modul 1 og 2 Allmenne fag  Trekkfag:  Lokal eksamen skriftleg hm og munnleg	To standpunktkarakterar i norsk skriftleg og norsk munnleg  Modul 1 GK YF Modul 2 VK1 YF	Modul 3  (VK I) Tre standpunktkarakterar – norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Trekkfag:  Sentral skriftleg eksamen norsk hovudmål og sidemål eller munnleg	Modul 4  (VK II) Tre standpunktkarakterar – norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Sentral eksamen: norsk hovudmål skriftleg og norsk sidemål skriftleg.  Trekkfag : Lokal eksamen norsk munnleg	Modul 3 og 4  Tre standpunktkarakterar – norsk hovudmål skriftleg, norsk sidemål skriftleg og norsk munnleg  Sentral eksamen: norsk hovudmål skriftleg og norsk sidemål skriftleg.  Trekkfag : Lokal eksamen norsk munnleg

## Vedlegg 7:

### OVERSIKT OVER INFORMANTAR

<i>Tal aktuelle informantar</i>	<b>40</b>	
<i>Tal aktuelle skular i utvalet</i>	10	
<i>Tal skular som deltok</i>	5	
<i>Ynskte å delta</i>	9 (8 kvinner, 1 mann)	
<i>Ynska ikkje delta</i>	11	2 gav tilbakemelding om at dette var fordi dei brukte det lite, 2 pga manglande kapasitet og 2 pga jobb-byte.
<i>Ingen tilbakemelding</i>	<b>20</b>	