

Mellom smilefjes og karakterer

En kvalitativ studie om vurdering i skolen

Av Anne Mette Færøyvik Karlsen

Masteroppgave i pedagogikk

Våren 2011

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

FORORD

Takk til Anton Havnes v/UiB som foreslo at jeg skulle forske på skriftlige vurderinger. Temaet er bare blitt mer og mer interessant etter hvert. Takk til min veileder Elaine Munthe v/UiS for strålende veiledning og oppmuntring underveis i arbeidet!

Takk til dere lærere som stilte opp til intervju og gjorde dette prosjektet mulig. Jeg vet at dere har en travel hverdag, og setter stor pris på at dere ga av deres tid.

Og sist, men ikke minst: Takk til familie og kolleger som lot meg bruke den tiden jeg trengte på prosjektet og som har støttet meg hele tiden. Jeg tror at det er mange som nå er glade for at oppgaven endelig er levert!

Stavanger, 15.05.11

Anne Mette Færøyvik Karlsen

SAMMENDRAG

Prosjektet ”Mellom smilefjes og karakterer” handler om vurdering. Tittelen peker på at prosjektets fokus er vurdering på 5.-7.trinn. Jeg trekker fram den *skriftlige* vurderingen, det som tidligere ble kalt ”retting”. Mitt fokus er den *formative* eller læringsrettede vurderingen. Målet med studien er å belyse vurderingsfeltet fra lærernes synsvinkel, og få innsyn i hvordan lærere erfarer at deres skriftlige vurderinger er læringsfremmende for eleven. Dette er prosjektets problemstilling:

Hvordan opplever lærere at deres skriftlige vurderinger hjelper elevene i deres læring?

For å besvare problemstillingen, har jeg valgt intervju som metode. Jeg har intervjuet sju lærere fra seks ulike skoler, og hvert intervju har vart i ca 1 time. Intervjuene er tatt opp på lydbånd og transkribert. Datamaterialet er så blitt analysert ut fra tre underproblemstillinger: (1) *Hva kjennetegner en kvalitativ god vurdering, slik lærer ser det?* (2) *Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingskultur?* (3) *Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?*

Resultatet viser at det er stor grad av samsvar mellom lærernes holdninger og sentral teori om vurdering. Lærerne er for eksempel opptatt av at vurderingen skal være målrettet og at den skal gi eleven mestring ved at en tar tak i det positive. Men hvordan vises disse holdningene igjen i praksis? Slik lærerne beskriver sin vurderingspraksis, er resultatet tvetydig. De konkrete eksemplene på vurderinger har kvaliteter på flere områder, men samtidig fokuserer flere av dem på form og overfladisk kunnskap framfor faglig forståelse. Flere av vurderingene inngår i en større systematisk sammenheng, og en kan se eksempler på læring i form av endring av atferd. Det er vanskeligere å se læring på et dypere nivå i form av en bedre forståelse av faglige problemer. Lærerne henger fremdeles noe igjen i ”rettekulturen” ved at vurderingene fokuserer på rett og galt.

Resultatet viser flere eksempler på individuelle vurderingspraksiser, og jeg antar at det fremdeles kan være store ulikheter innad på den enkelte skole. Utfordringen vil være å utvikle en kollektiv vurderingspraksis gjennom å sette av tid til refleksjon og fornyelse.

SUMMARY

The project "Mellom smilefjes og karakterer" is about assessment. Its focus is formative assessment in grades five through seven. A goal is to gain insight into how teachers find that their written assessments enhance learning for ten to twelve year old students. The main research question of this study is: *"How do teachers feel that their written assessments help students in their learning?"* To answer the question, I have chosen the interview method. I have interviewed seven teachers from six different schools, and each interview lasted about 1 hour. The interviews are recorded on tape and they have been transcribed. The data has then been analyzed according to the three sub-issues: (1) *What characterizes a good qualitative assessment, as a teacher sees it?* (2) *How do teachers describe the contents of the school's written assessment culture?* (3) *How do teachers find the school's assessment culture?*

Results indicate that shows that there is a high degree of correlation between teachers' attitudes and relevant theory of assessment. Teachers, for example, are concerned that the assessment should be targeted and that it should give the student mastery by addressing positive aspects. But how are these attitudes operationalized in practice? When teachers describe their assessment practice based on concrete examples, the result is ambiguous. The examples of assessment analyzed, appear to focus more on form and superficial knowledge rather than substantive understanding. Several of the assessments constitute a systematic relationship so that one can see learning in terms of pupils' behavior. What is more difficult to see is whether the teachers' assessment lead to deeper level in the form of better understanding of subject matter.

The result is to some extent more positive than previous research in this field, which may be due to selection and timing of the project. This means that teachers still appear to be caught up in the more traditional assessment culture, even though assessment is probably being discussed more in schools than before. The result show several examples of individual assessment practices, and there can still be large differences within the individual school. The challenge ahead will be to develop collective assessment practices in schools by setting aside time for collaborative work and reflection.

INNHOOLD

FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	5
SUMMARY	6
1. INNLEDNING	11
1.1. Valg av tema	11
1.2. Vurdering	13
1.3. Problemstilling og mål for studien	15
1.4. Valg av metode	16
1.5. Oppgavens inndeling	17
2. TEORI.....	18
2.1. Nasjonal satsing på vurdering	18
2.2. Vurderingens hovedfunksjon	19
2.3. En vurdering som gir læring	21
2.3.1. Tre viktige spørsmål	22
2.3.2. Å lukke gapet.....	23
2.3.3. Tilbakemelding på fire nivå	24
2.3.4. Hvorfor er ros så problematisk?	24
2.4. Skriftlige vurderinger	26
2.5. Lærerens vurderingskompetanse og skolens vurderingskultur	30
2.5.1. Diagnostiske spørsmål	30
2.5.2. Lærerkompetanse og pedagogisk skjønn	32
2.5.3. Det personlige aspektet ved en vurdering	33
2.5.4. Læreres iboende usikkerhet.....	34
2.5.5. Vurdering i en lærende organisasjon	35

2.6. Oppsummering	37
3. METODE	39
3.1. En kvalitativ hovedtilnærming	39
3.2.1. Utvalg av informanter/kilder	40
3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet	40
3.2.3. Lydopptak og transkribering.....	41
3.3. Analyse	42
3.4. Forskningsetikk	44
3.4.1. Personvern	44
3.4.2. Validitet	44
3.4.3. Relibialitet.....	46
3.4.4. Generaliserbarhet	47
3.4.5. Forskningsetiske problemstillinger.....	48
3.4.6. Andre avveininger	49
4. PRESENTASJON AV RESULTAT.....	51
4.1. Innledning	51
4.2. Hva er en kvalitativt god vurdering, sett med læreres øyne?	52
4.2.1. Sentrale kriterier.....	52
4.2.3. Oppsummering delspørsmål 1: Den gode vurdering.....	57
4.3. Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?	58
4.3.1. Matematikk innføringsbok- eksempel 1 og 2.	59
4.3.2. Norsk skrivebok-eksempel 3	61
4.3.3. Norsk fortellingsbok-eksempel 4	62
4.3.4. Norskprøve i en større sammenheng- eksempel 5	63
4.3.5. Norsk rettskriving-eksempel 6	64

4.3.6. Oppsummering av delspørsmål 2: Hva er innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?	66
4.4. Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?	67
4.4.1. Individuelle vurderingspraksiser og rettekultur?	67
4.4.2. Ros, smilefjes og klistremerker.....	70
4.4.3. Hensikten med skriftlige vurderinger.....	71
4.4.4. Hva kan ledelsen og lærerne gjøre for å forbedre vurderingsarbeidet på skolen?	72
4.4.5. Oppsummering av delspørsmål 3. Skolens vurderingskultur.	73
5. DRØFTING	74
5.1 Innledning	74
5.1.1. Oppsummering av hovedresultater	74
5.1.2. Tema som skal drøftes.....	74
5.2. Hva kjennetegner en kvalitativ god vurdering, slik lærere ser det?	75
5.2.1. Måltrettet arbeid.....	75
5.2.2 Positiv vinkling og personlig vurdering	78
5.2.3. Oppsummering.....	80
5.3. Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?	81
5.3.1. Mot en skole der læring er det sentrale?.....	81
5.3.2. Et bilde med mange fasetter	83
5.3.3. Oppsummering.....	86
5.4. Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?	86
5.4.1. Fra retting til vurdering?	86
5.4.2. Smilemerker og ros.....	88
5.4.3. Gjennom elevens øyne	89
5.4.4. Vurderingskulturen på skolen	91
5.4.5. Mot en bedre vurderingspraksis?.....	92

5.4.6. Oppsummering	93
5.5. Avslutning	94
5.5.1. Konklusjon	94
5.5.3. Videre forskning	96
5.5.4. Egen læring	97
Litteraturliste	99
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	103
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informanter	105
Vedlegg 3. Samtykkeskjema til informanter	106
Vedlegg 4. Tabell A. Kriterier for en kvalitativ god vurdering	107
Vedlegg 5. Tabell B. Innholdet i eksempler på skriftlige vurderinger	108
Vedlegg 6. Tabell C. Individuell vurderingspraksis-en beskrivelse.....	109
Vedlegg 7. Tabell D. Hensikten med skriftlige vurderinger	110

INNLEDNING

Jeg har valgt vurdering i skolen som tema for prosjektet mitt, og her vil jeg si noe om bakgrunnen for dette valget. Videre vil jeg gi en kort beskrivelse av vurderingsfeltet og trekke inn teoretiske perspektiv som har betydning for studien. Jeg vil også presentere problemstillingen og utdype prosjektets avgrensning innenfor området, noe som henger sammen med prosjektets mål. Til slutt vil jeg si noe om valg av metode og oppgavens inndeling.

1.1. Valg av tema

-Er "kjempebra" godt nok? spør Engelsen, Eide og Meling (2009). Med dette spørsmålet setter de søkelyset på en aktuell skolepolitisk diskusjon om kvalitet, læring og vurdering i den norske skolen. De forteller at utenlandske forskerkolleger undrer seg over hvorfor norske lærere ofte bruker uttrykket "kjempebra" selv om innsatsen og resultatet ikke er så mye å skryte av (Engelsen et al., 2009).

Fra flere kanter får vi en beskrivelser av norsk grunnskole der de faglige kravene er lave samtidig som lærerne roser elevene sine. Haug (2006) peker på at lærerne ofte gir positive tilbakemeldinger selv om det ikke er noe å rose elevene for. Furnes (2008) trekker fram at vi er svake på vurdering, gir mye allmenn ros mens faglige tilbakemeldinger pakkes inn i bomull. Dette bekreftes av en evaluering av Reform 97 som viser at lærernes fravær av klare tilbakemeldinger på elevenes arbeid bidrar til uklarheter og reduksjon av faglige standarder og krav i klasserommet (Klette, 2003). Faglige resultatet fra flere PISA-undersøkelser fremstår som gjennomsnittlige (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007) samtidig som norske elever rapporterer at de blir stilt minst krav til av sine lærere sammenliknet med andre nordiske land. Norske resultat på TIMMS og PIRLS forteller om slappe krav og en skole der elevene blir lite utfordret (Engelsen, et al., 2009). Nordahl og Sunnevåg (2008) fant at ¼ av observerte timer var preget av dårlig gjennomføring, uro, passivitet og lavt læringsfokus. Det ser ut som at skolen er mer opptatt av at elevene skal være aktive enn den retningen læringsaktiviteten skal ha (Klette, 2003).

I et brev til Kunnskapdepartementet datert 27.04.06 gir Utdanningsdirektoratet (2006) en situasjonsbeskrivelse av vurderingsfeltet samtidig som en redegjør for pågående utviklingsarbeid på området. Brevet viser bl.a. til en OECD-rapport fra 2005:

Høsten 2005 kom OECD med en ny rapport om Norge (Equity in education, Thematic review). Det påpekes blant annet i rapporten at OECD er bekymret for norske elevers utvikling og for at de ikke følges godt nok opp. Slik OECD ser det, kunne et større fokus på systematisk oppfølging begrenset omfanget på det de betrakter som en uforholdsmessig stor andel elever i en såkalt "tail of underachievers". Et annet alvorlig ankepunkt OECD beskriver er: "We believe that one of the reasons for underachievement at age 15 may be the predominance of a culture of which children are underchallenged. We have been impressed by the quality of care provided for children, the emphasis on social development and the priority given to out-door play but worry that expectations about intellectual development are too low.

Denne OECD-rapporten beskriver at en stor andel av norske 15-åringere er underytere ved at de ikke blir utfordret og utviklet faglig og intellektuelt i den norske skolen. Sammen med de andre studiene som er nevnt innledningsvis, er rapporten et utdrag blant flere studier som beskriver at vurderingsarbeidet ikke gir elevene tydelige retningslinjer for hva en god prestasjon faktisk er. Elevene i stedet får uklare tilbakemeldinger og ufortjent ros. Hvordan kan dette henge sammen?

Ved å se PISA-undersøkelsen i sammenheng med egne studier, stiller Dale og Wærness (2006) spørsmål ved om dette skyldes den norske skoletradisjonen der tilpasset opplæring blir kombinert med en individrelatert, uformell elevvurdering. Slik kan kravene og forventninger til elevene bli uklare, og vurderingen av elevens arbeid kan bli en skjønnsmessig vurdering basert på elevens individuelle forutsetninger og evner. Dette kan bety at en ikke synliggjør i tilstrekkelig grad hvilke forventninger som finnes.

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) åpner i stor grad opp for en synliggjøring av forventninger med tydelige målformuleringer som skal gi tydelige læringskrav. Denne læreplanen bringer med seg flere større endringer som kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver, noe som får konsekvenser for vurderingsområdet. For å tydeliggjøre vurderingsfeltets rolle, peker Utdanningsdirektoratet (2006) på at vurdering er et helt sentralt verktøy i all opplæring, og at det er viktig med gode faglige tilbakemeldinger til elevene underveis i elevenes konkrete læringsarbeid. Utdanningsdirektoratet satte i gang prosjektet "Bedre vurderingspraksis" (2007-2009) for å utvikle modeller for tegn på måloppnåelse. Erfaringer fra dette utviklingsarbeidet førte til direktoratets pågående fireårige satsing "Vurdering for læring" (2010-2014).

Selv om forskning tegner et noe negativt bilde av skolens vurderingspraksis, kan det tenkes at det har skjedd en del på vurderingsfronten siden innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og lansering av nye vurderingsforskrifter i august 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette bekreftes i en kommentar fra Utdanningsdirektoratet (2011) datert 02.02.11 der en peker på rapporter fra Nordlandsforskning (NF) og NIFU/ILS som begge viser at læreres vurderingspraksis har hatt en utvikling siden innføringen av Kunnskapsløftet og at reformen har hatt ringvirkninger inn i klasserommene. De siste PISA-undersøkelsene fra 2009 viser at norske 15-åringer har gjort fremgang i matematikk, lesing og naturfag, og rapporten som oppsummerer disse undersøkelsene har fått navnet ”På rett spor” (Kjærnsli & Roe, 2010).

En sentral forsker på feltet, John Hattie ved University of Auckland i New Zealand, har presentert en syntese av 800 metastudier relatert til skolefaglige prestasjoner (Hattie, 2009) Tidlig i arbeidet hans ble det klart at feedback er blant faktorene som påvirker innsatsen til elevene aller mest (Hattie, 1992). Vurderingens sentrale rolle for elevens læring og utvikling nevnes også av Smith (2009) som peker på at vurdering kan være broen mellom undervisning og læring. Vurdering er et aktuelt emne som er satt på dagsorden både av forskere og politikere. Vurdering har stor betydning for elevens læring, men det er mye som tyder på at lærere ikke gir nok læringsrettet vurdering.

1.2. Vurdering

Smith (2009b) peker på at det eksisterer to ulike vurderingskulturer, *testing culture* (testkultur) og *assessment culture* (vurderingskultur). De to vurderingssynene baserer seg på ulike oppfatninger av hva som er vurderingens hovedfunksjon. Når vurderingen styrer utdanningspolitikken gjennom målinger av basisferdigheter, da er dette et utslag av testkulturen. I motsetning til dette står vurderingskulturen som hevder at vurdering er nøkkelen til all læring og at målet med vurderingen er å fremme læring. I prosjektet mitt velger jeg å fokusere på det Smith beskriver som vurderingskulturen, en pedagogisk bruk av vurdering som skaper bedre læring hos elevene.

En kan skille mellom *formativ* og *summativ* vurdering (Hagtvedt, 2009). Ofte bruker vi begrepet ”underveisvurdering” om den formative vurderingen og ”sluttvurdering” om den summative vurderingen. Den summative vurderingen setter søkelyset på resultatet,

og er i dag profilert i nasjonale og internasjonale prøver (Hagtvedt, 2009). Når vi vurderer formativt, forsøker vi å finne ut hvilke elementer elevene behersker eller ikke behersker (Helle, 2000), og målet er utvikling. Men som regel har vurderinger både formative og summative element (Helle, 2000). I mitt forskningsprosjekt velger jeg å ha fokus på vurdering som fører til læring, en formativ vurdering som har som intensjon å gi den lærende informasjon som kan forbedre læringen ved å være både støttende og spesifikk (Shute, 2008).

Vurdering kan ikke eksistere i et vakuum uavhengig av teorier og grunnsyn som preger den øvrige undervisningen (Dysthe, 2009). Jeg vil derfor sette vurderingsfeltet inn i et læringsperspektiv ved å beskrive *ulike lærings syn* og peke på hvilke konsekvenser disse har for læring og vurdering. I denne sammenheng vil jeg nevne behavioristisk, kognitiv og sosiokulturelt perspektiv som har ulike definisjoner av læring (Dysthe & Engelsen, 2005). Vurdering kan ikke fungere som et haleheng til resten av undervisningen, den må være integrert i læringsarbeidet for øvrig, noe som sammenfaller med det *sosiokulturelle læringsperspektivet*. I det dette læringsperspektivet er dialogen viktig, og en *dialogisk vurderingspraksis* betyr at elevens deltar og involveres kontinuerlig både i læringsprosesser og vurderingsprosesser (Dysthe, 2009). Med dette understreker Dysthe at det er viktig at elevene ikke bare tar imot andres vurdering, men at elevene også har innvirkning på selve vurderingen.

Det er interessant å se hvordan forskere gir beskrivelser av hvordan lærere kan arbeide slik at vurderingen fungerer læringsfremmende for eleven. På bakgrunn av forskning presenterer både Hattie (2009) og Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam (2003) interessant teori. Her vil jeg trekke fram tre spørsmål som lærerne kan bruke for å analysere vurderingsarbeidet sitt (Hattie & Timperley, 2007):

1. *Hvor skal jeg? (Feed up)*
2. *Hvor er jeg? (Feed back)*
3. *Hvordan kan jeg gå videre? (Feed forward)*

Det tredje punktet, *framovermeldingen*, handler om hvordan eleven kan få hjelp til å arbeide videre mot målet. Dysthe (2008) peker på at det kanskje er her en har det største forbedringspotensialet fordi det er disse elevene er mest misfornøyde med samtidig som det er krevende for læreren.

Den læringsstøttende vurderingen kan være både skriftlig og muntlig. Jeg avgrensner denne studien til å handle om den *skriftlige* vurderingen, det som tidligere ble kalt ”retting”. Mens en tidligere hadde fokus på hvorvidt bunken med mattebøker var ”rettet” eller ikke, er fokus nå flyttet til *hvordan* en oppgave eller prøve er vurdert. Dette betyr at også mitt fokus er funksjonelt, jeg er opptatt av på hvilken måte lærerne vurderer, hvilke ord de velger og hva de tar tak i når de gir en vurdering. Spesielt er jeg opptatt av hvordan vurderingene kan utformes for å hjelpe eleven videre i læringsprosessen.

Gjennom teamsamarbeid omkring undervisning og elever, har lærere på mange måter åpnet opp klasserommene for hverandre. Men jeg antar at skriftlig vurdering eller ”retting” fremdeles produseres i stor grad i en ”privat sfære” av den enkelte lærer i skolen, og det vil derfor være interessant å få innsyn i den enkeltes lærers opplevelser og erfaringer på området. Jeg vil fokusere på mellomtrinnet i mitt prosjekt, da jeg synes det er spennende at 5.-7.klasse befinner seg i en slags mellomposisjon når det gjelder vurdering. Haugstvedt (2005) peker på at mellomtrinnets form for vurdering tradisjonelt sett befinner seg mellom den individrelaterte vurderingen på småskoletrinnet og den målrelaterte vurderingen på ungdomstrinnet. Tittelen på prosjektet mitt -”*Mellom smilefjes og karakterer*”-viser til denne posisjonen.

1.3. Problemstilling og mål for studien

Mye av den tidligere forskningen som jeg har vist til overfor, har vært basert på klasseromsobservasjoner. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvorvidt lærere erfarer at deres skriftlige vurderinger virker positivt inn på elevens læring. Jeg ønsker å få innsyn i læreres skriftlige vurderingspraksis og undersøke hva lærere oppfatter som kjennetegn på en kvalitativt god skriftlig vurdering som kan fremme læring. Samtidig er målet å finne ut hvordan lærere legger til rette for elevmedvirkning i vurderingen og hvordan lærere opplever vurderingskulturen i skolen.

Målene for studien har ført fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere at deres skriftlige vurderinger hjelper elevene i deres læring?

Jeg har utledet noen forskningsspørsmål ut fra denne problemstillingen. De tre *forskingsspørsmålene* fungerer som underproblemstillinger som kan være med på å gi svar på problemstillingen:

1. *Hva kjennetegner en kvalitativ god vurdering, slik lærere ser det?*
2. *Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?*
3. *Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?*

Disse underproblemstillingene vil utover i oppgaven fungere som hovedoverskrifter både i resultatkapitlet og i drøftingskapitlet.

1.4. Valg av metode

Målet med prosjektet mitt er å få innblikk i læreres erfaringer og opplevelser av hvordan deres skriftlige vurderinger hjelper elevene i deres læring. Jeg ønsker å få vite mer om læreres vurderingspraksis og få innblikk i hva de oppfatter som kjennetegn på en vurdering som kan fremme læring. Samtidig er målet å undersøke hvordan lærere opplever vurderingskulturen i skolen. Dette betyr at jeg ønsker å få innblikk i læreres erfaringer, tanker, refleksjoner og opplevelser rundt vurdering i skolen.

Da jeg ønsker å få kunnskap om hvordan aktører forstår sin egen virkelighet, har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Som Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2009) sier det: *Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (s 19, i innledningen)*. En kan beskrive kvalitative intervju som en type samtale som forskere bruker for å avdekke informantenes tanker, ideer, meninger, handlinger- deres livsverden (Silverman, 2006).

Kvalitative forskere peker på at en kan komme nærmere aktørens perspektiv gjennom detaljerte intervju og observasjoner (Denzin & Lincoln, 2000). Med dette plasserer jeg meg innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme (Hatch, 2002), der produktet av forskningen vil være en fortolkning av aktørperspektivet. Kunnskapen som utkrystalliseres fra kvalitativ forskning betraktes som en menneskeskapt konstruksjon, der resultatet fremstår som en av flere mulige konstruerte virkeligheter (Hatch, 2002).

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en intervjuguide som er inndelt etter tema (vedlegg 1). Jeg har intervjuet 7 lærere på 6 ulike skoler ved hjelp av en intervjuguide

og en lydopptaker. Intervjuguiden har gitt meg struktur på intervjuet samtidig som jeg har hatt mulighet til å være åpen for innspill fra informantene. Intervjuene er blitt transkribert og analysert, slik at resultatene har fremkommet. Resultatet blir diskutert i drøftingskapitlet i lys av annen forskning og teori.

1.5. Oppgavens inndeling

Denne masteroppgaven er bygd opp over 5 kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg teori. Kapittel 3 er metodekapitlet der jeg beskriver hvordan jeg har innhentet og arbeidet med datamaterialet. I kapittel 4 presenterer jeg resultatet som deretter blir nærmere diskutert i kapittel 5 i lys av relevant teori og tidligere forskning.

2. TEORI

2.1. Nasjonal satsing på vurdering

Vi er midt inne i en nasjonal satsing på vurdering, der lærernes kompetanseutvikling står sentralt. I februar 2010 ga Utdanningsdirektoratet ut brosjyren *"Vurdering på barnetrinnet. Nå gjelder det"* (Udir, 2010). Her står det blant annet: *"Lærerens vurderingspraksis kan ha mye å si for elevenes læring. Lærerne bør prøve ut ulike måter å vurdere og gi tilbakemeldinger til elever på. De må finne ut hvordan elevene lærer best, og hva slags tilbakemeldinger som fremmer læring."* (Udir 2010 s 5).

Utdanningsdirektoratet satte også i gang et nytt nasjonalt kompetanseutviklingsprogram for lærere høsten 2010, *"Vurdering for læring"*, som en oppfølging av satsingen *"Bedre vurderingspraksis"*. Men er denne satsingen nødvendig? Er ikke vurdering noe som lærerne alltid har drevet med?

Det kommer tydelig fram av flere offentlige dokument at Kunnskapsdepartementet ønsker å videreutvikle læreres vurderingspraksis. I et brev datert 21.04.10 som inviterer til satsingen *"Vurdering for læring"*, kommer det fram at Kunnskapsdirektoratet (2010) ønsker en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og en bedre vurderingspraksis. Men er vi ikke kommet godt i gang allerede? Har ikke lansering av en ny læreplan og nye forskrifter om vurdering ført til en endret praksis?

En evaluering fra Nordlandsforskning (NF) har undersøkt sammenhengen mellom undervisning og læring i Kunnskapsløftet (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson, 2010). De konkluderer med at over $\frac{3}{4}$ av lærerne i utvalget har endret vurderingspraksis etter at Kunnskapsløftet ble satt i gang. Det største forbedringen er økt formalisering, d.v.s. bedre dokumentasjon av vurderingsarbeidet. Lærerne i undersøkelsen er fornøyde med at vurdering blir satt på dagsorden, men hevder at mangel på tid er den største begrensningen for å gjennomføre grundigere vurderingsarbeid. De fleste lærerne er positive til elevmedvirkning, men mener at det er vanskelig å gjennomføre. Det er stadig områder som kan forbedres, og forskerne fra NF har funnet at lærerne i liten grad sjekker ut elevenes forståelse av kunnskaper, men at de i stedet legger vekt på hva som skal gjøres og på hva som er rett svar. Samtidig blir vurderingsinformasjonen som lærerne samler inn gjennom prøver og annet arbeid i liten grad tatt hensyn til under

planlegging av det videre læringsarbeidet. Dette betyr at det kan se ut som at lærerne henger noe igjen i den gamle rettekulturen der det er viktig å sjekke rett/galt og kontrollere at arbeidet er gjort.

2.2. Vurderingens hovedfunksjon

Smith (2009b) peker på to ulike vurderingskulturer, *testing culture* (testkultur) og *assessment culture* (vurderingskultur). Disse to vurderingskulturene baserer seg på ulike syn på hva som er vurderingens hovedfunksjon. Testkulturen lar vurderingen styre utdanningspolitikken gjennom måling av basisferdigheter (Smith, 2009b). I vurderingskulturen er målet å fremme læring, og en gir vurdering en nøkkelrolle i læringsarbeidet (Smith 2009b). Testkulturen bygger på det *psykometriske* paradigme som innebærer et kunnskapssyn der kunnskap er noe konkret som kan observeres og måles (Smith, 2009b). Vurderingskulturen bygger på både det *personlige(ipsative)* og det *kontekstuelle* paradigmat som fokuserer på den enkelte persons individuelle fremgang og vektlegger personlige hensyn til individet i vurderingsarbeidet (Smith, 2009b).

En skiller ofte mellom *formativ* og *summativ* vurdering (Hagtvedt, 2009), selv om det ikke er vanntette skott mellom disse to begrepene. Den summative vurderingen setter søkelyset på resultatet slik en for eksempel ser det i nasjonale og internasjonale prøver (Hagtvedt, 2009). Den formative vurderingen er læringsrettet. Målet er utvikling, og en forsøker å finne ut hvilke elementer elevene behersker eller ikke behersker (Helle, 2000). Den formative vurderingen har som intensjon å gi den lærende informasjon som kan forbedre læringen ved å være både støttende og spesifikk (Shute, 2008). Men de fleste vurderingene har både formative og summative element (Helle, 2000). Dette betyr at vurderingene ofte har fokus på det nåværende produktet samtidig som den gir hjelp til videre læring. Ofte bruker vi begrepet ”underveisvurdering” om den formative vurderingen og ”sluttvurdering” om den summative vurderingen. Men er dette egentlig synonymer?

Det er viktig å presisere at *underveisvurdering* ikke nødvendigvis betyr det samme som *formativ vurdering*. Hvis eleven ikke får informasjon som kan hjelpe henne videre i læringsprosessen, men i stedet får poengsum, karakter eller et annet symbol, så er ikke dette en vurdering av formativ art selv om denne vurderingen gis underveis i

læringsforløpet (Smith, 2009b). For at en vurdering skal være formativ, må vurderingen være læringsrettet. Samtidig trenger ikke en *sluttvurdering* å være en avsluttende prøve eller en eksamen (Smith, 2009b). En sluttvurdering kan også være resultatet av en prosess der fortløpende vurderinger har vært integrert i gode læringsprosesser med eleven som en aktiv aktør. Dette betyr at en sluttvurdering ikke nødvendigvis vil fungere *summativt*, fordi den kan være en del av en større formativ vurdering.

Dysthe (2008) mener at en ikke kan diskutere vurdering i skolen løsrevet fra *læringssyn* og *undervisning*. Undervisning og læring og relasjonene mellom lærer og elev blir sterkt påvirket av evalueringsteoriene (Dysthe, 2005). Hvilken sammenheng er det så mellom ulike læringsperspektiv og vurdering? Dysthe beskriver dette i "*Læringssyn og vurderingspraksis*", og i tabell 1 viser jeg deler av hennes oversikt med min oversettelse til bokmål (Dysthe, 2009 s 35).

Tabell 1. *Læringssyn og vurderingspraksis*.

Læringsteori	Behavioristisk perspektiv	Kognitivt perspektiv	Sosiokulturelt/situert perspektiv
Læring	Overføring av kunnskap Atomistisk: det som skal læres, blir delt opp i biter Stimulus/respons	Konstruktivistisk Individuelle, kognitive strategier Kontekstfri metakognisjon	Sosial-konstruktivistisk Interaktivitet, dialog Språket sentralt Praksisfellesskap mesterlære
Vurdering	Intelligenstester "Hvor mye" Flervalgstester detalj kunnskap	Forståelse av generelle prinsipp Metoder for problemløsning Større prosjekt	Kvaliteten på elevens deltagelse i læringsaktiviteter Vurdering integrert i læringsprosesser

Dysthe (2009) tydeliggjør med dette at vurdering i et behavioristisk læringsperspektiv vektlegger kvantitet og detaljkunnskap, men at forståelse av generelle prinsipp er sentralt i et kognitivt læringsperspektiv. I et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe, 2009) er det viktig å integrere vurderingsarbeidet i læreprosessen for øvrig, og det vil være kvaliteten på elevenes deltagelse i læringsfellesskapet som er viktig. Dysthe (2008) mener at det er et problem at evalueringsteori og evalueringsspraksis er blitt utviklet nokså ensidig innenfor det behavioristiske læringsperspektiv. Hun hevder at det er viktig å utvikle en vurderingskultur i lys av et sosiokulturelt syn på vurdering. I dette perspektivet må en se på vurdering som en integrert del av det å lære og ikke som noe

vedheng (Dysthe, 2005). Samtidig ønsker en at elevene er aktive deltakere i vurderingsprosessene, et *subjekt* og ikke bare et objekt for vurdering (Dysthe, 2005).

I *vurderingskulturen* er målet med vurderingen å fremme læring og å lukke gapet mellom oppnådd læring og ønsket læring. Men hvordan går en så fram for å fremme læring gjennom vurdering slik at vurdering blir en bro mellom undervisning og læring?

2.3. En vurdering som gir læring

Forskningsmiljøet The Assessment Reform Group (ARG) i Storbritannia har presentert flere prinsipper som kan beskrive hva som kjennetegner en vurdering som fremmer læring, og av disse prinsippene vil jeg trekke fram fem sentrale prinsipper (Smith, 2009b, s 25):

- 1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding*
- 2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring.*
- 3. Undervisningen skal tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.*
- 4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for læring.*
- 5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de kan komme videre.*

Disse prinsippene setter elevenes læring i fokus, og vektlegger elevmedvirkning og motivasjon samtidig som det poengteres at informasjon som er fremkommet gjennom vurderingen skal få følger for undervisningen. Smith (2009a) peker på at vurderingen har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, noe som er av kritisk betydning for læring. En vurdering kan svekke motivasjonen og i verste fall føre til at eleven gir opp (Smith, 2009a). Men på sitt beste er vurderingen med på å motivere, gi mestring og være med på å optimalisere fremtidig læring ved å gi eleven mot og kunnskaper til å arbeide videre (Smith, 2009a). Det er dette samspillet mellom motivasjon, læring og vurdering jeg forstår som ”The Power of Feedback”, (Hattie og Timperley, 2007), et uttrykk som kan oversettes med ”kraften i en tilbakemelding”. Her trekker Hattie (2009) fram tre sentrale spørsmål som kan utløse læring og utvikling for eleven.

2.3.1. Tre viktige spørsmål

Hattie definerer feedback eller tilbakemelding slik: “*But, in summary, feedback is information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, or one’s own experience) about aspects of one’s performance or understanding*” (Hattie, 2009, s 174). Dette betyr at tilbakemelding kan forstås som informasjon gitt av en annen/en bok/fra egen erfaring, en informasjon som sier noe om sider av forståelsen eller prestasjonen vår: Hattie utdyper dette ved å utkrystallisere tre viktige spørsmål som må besvares i en virkningsfull tilbakemelding: (Hattie, 2009 s 177).

The major feedback questions are:

“Where am I going?” (learning intentions/goals/success criteria)

“How am I going?” (self-assessment and self-evaluation) and

“Where to next?” (progression, new goals)

De tre spørsmålene i effektiv feedback betegnes også som “*Feed up*”, “*Feed Back*” og “*Feed Forward*” (Hattie, 2009, fig. 9.9 s 176). Jeg har oversatt dette slik:

1. Hvor skal jeg? Hva er læringsmålene? Hva er kriterier for måloppnåelse?
Svaret kan karakteriseres som en *oppovermelding* eller *målmelding*.
2. Hvordan klarer jeg meg? En selvvurdering av nåværende resultat/måloppnåelse.
Svaret kan karakteriseres som en *tilbakemelding*.
3. Hvor skal jeg gå videre? Hva er neste skritt/neste delmål for meg? Svaret kan karakteriseres som en *framovermelding*.

Dette betyr at svarene på spørsmålene kan gi en “*oppovermelding*” som peker mot neste mål samtidig som de kan gi en *tilbakemelding* på nåværende prestasjonsnivå og en *framovermelding* som kan hjelpe eleven med å nå neste mål. Hattie (2009) peker på hvilken stor kraft det er i en slik virkningsfull feedback. Den kan lukke gapet mellom det eleven presterer og det eleven bør prestere.

2.3.2. Å lukke gapet

En viktig del av vurdering for læring (Black, et al., 2003) er tilbakemelding til eleven, både for å vurdere deres aktuelle oppnåelse og for å skissere videre steg i læreprosessen. Sadler (1989) hevder at kjernen i vurdering for læring er to aktiviteter:

1. Den lærendes erkjennelse av gapet mellom ønsket måloppnåelse og nåværende status.
2. Den lærendes grep for å minske dette gapet.

Selve læringen må gjøres av eleven, og elevens selvverurdering er en viktig del av formativ læring (Black et al., 2003). Videre peker Black et al. (2003) på at nøkkelkomponentene i feedbackprosessen er : informasjon om det aktuelle nivået, informasjon om ønsket nivå, metoder for å sammenligne de to nivåene og vurdere gapet mellom dem og en metode for å minske/endre gapet. Disse fire stegene kan sammen utgjøre en beskrivelse av formativ vurdering. Her kan Hatties tre sentrale feedback-spørsmål være et verktøy for å minske gapet. Spørsmålene "*Hvor er du?*" og "*Hvor skal du?*" kan synliggjøre gapet mellom ønsket måloppnåelse og nåværende status. Spørsmålet "*Hvor skal jeg gå videre?*" kan utløse en framovermelding som hjelper eleven med å minske gapet. Sadler (1989) vektlegger *den lærendes erkjennelse* og *den lærendes grep*, noe som betyr at det er viktig at eleven selv vet hvor han står og at han selv må ta grep for å komme seg videre.

Dette gir den lærende et stort ansvar for sin læring. Har en elev i 5.-7.klasse forutsetninger for å bære dette ansvaret? Og hva med *motivasjonen* for å "ta grep" og tette gapet? Her tror jeg at det er viktig med dialog rundt vurderingen for å sikre en felles forståelse elev-lærer samtidig som læreren støtter og oppmuntrer. Samtidig er det interessant at Black peker på at gapet ikke kan tettes hvis ikke eleven erkjenner at det er et gap og selv gjør anstrengelser for å tette det. Dette krever stor grad av elevinvolvering i vurderingsarbeidet. Men kan eleven tette dette gapet alene eller trenger han hjelp til dette? Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingssonen* beskriver et utviklingsnivå hvor eleven er "på vei" (Dysthe, 2009). Et eksempel på dette kan være at eleven behersker multiplikasjon med ensifrede tall, men at multiplikasjon med to-sifrede tall ikke "sitter" like godt. En vurdering for læring kan fungere som den hjelpen eleven trenger for å komme seg videre. Men da må den bygge på kunnskap om

hva eleven kan, hva han trenger å lære og hvordan han kan lære det. Hvis en aktiviserer de tre feedback-spørsmålene (Hattie, 2009), så kan vurderingen virke som et *stillas*, slik Bruner (Dysthe, 2009) uttrykker det. Dysthe (1995) understreker at å bygge stillas er mer enn å støtte, det er å utnytte den utviklingssonen der elevene er, bygge på alt det de allerede kan og så hjelpe dem til å gå videre.

2.3.3. Tilbakemelding på fire nivå

Hva er det eleven trenger tilbakemelding på? Arbeidsinnsats eller produktets kvalitet? Hattie (2009) peker på at alle de tre sentrale tilbakemeldingsspørsmålene kan fungere sammen på fire ulike nivå, og disse har jeg oversatt til produktnivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå. På *produktnivå* kan eleven få tilbakemelding på oppgaven eller produktet (for eksempel rett/galt eller veiledning om at hun må utdype personskildringene i teksten sin). På *prosessnivå* får eleven tilbakemelding på prosessen som er brukt for å skape produktet (for eksempel at teksten blir bedre hvis en bruker nøkkelord før en skriver sammendrag). På *selvreguleringsnivå* kan eleven få tilbakemeldinger som: ”-Du kjenner til mange virkemiddel en kan bruke i en spenningsfortelling, og disse må du bruke i teksten din!” På *personlig nivå* kan en kommentar være: ”- Du er en flink elev!” Hattie hevder at en må gi feedback på det nivået hvor eleven arbeider (produktnivå, prosessnivå og selvreguleringsnivå), men at en må unngå å gi tilbakemeldinger på det personlige nivået (Hattie, 2009).

Tilbakemeldinger på det personlige planet gir liten læringseffekt. Hvis en bruker ros som virkemiddel for å fremme læring, må en være klar over at det kan virke mot sin hensikt. Hattie mener at feedback ikke alltid er det ene rette svaret på effektiv læring og undervisning, men et av flere virkningsfulle svar (Hattie, 2009). I noen tilfeller kan det være bedre å gi forklaring eller utdyping gjennom instruksjon enn å gi feedback på svakt forståelsesgrunnlag (Hattie, 2009).

2.3.4. Hvorfor er ros så problematisk?

Ros, som for eksempel: ”*Du er så flink!*” Eller ”*Du er så snill!*” er ofte relatert til det personlige, og dette kan være problematisk for læring fordi tilbakemeldingen inneholder lite informasjon om hva som skal gjøres videre faglig (Hattie, 2009). Feedback på det personlige nivået er lite effektivt i å forsterke læring fordi det sjelden er relatert til de tre feedback-spørsmålene. Vi er vant til å tro at det kan bidra til økte

prestasjoner, men ros har minst effekt på læringsutbyttet (Hattie, 2009). Hvis oppmerksomheten rettes mot det personlige planet, kan elevene føle at selvet deres blir truet, og frykten for å feile kan føre til at elevene minsker anstrengelsen. (Black et al., 2003). Videre peker Black på at når elever bare blir fortalt at de har gjort det godt eller dårlig, vil det påvirke deres ego, men det vil ikke øke deres innsats i forhold til oppgaver. I denne forbindelse er det også interessant å trekke inn begrepet ”killer feedback” (Stobart, 2011). Dette betyr at en positiv kommentar eller et positivt symbol kan virke mot sin hensikt. Det som var ment positivt, kan blokkere for videre læring.

Det er heller ikke hensiktsmessig å gi ros som: ”*Nå er du den flinkeste i klassen til å lese!*” Å bruke henvendelser der elever sammenlignes med hverandre, kan bli oppfattet av elevene som en vurdering der målet først og fremst er en slags konkurranse og ikke personlig forbedring (Black, et al., 2003). Konsekvensen kan bli at elever som skårer lavt, lærer at de ”mangler” evner, og derfor kan de bli demotiverte og tro at de ikke kan lære (Black et al., 2003). Dessuten blir elevene fokusert på belønning, og en nærmer seg en læringskultur der belønning og resultat blir vektlagt i stedet for at fokuset blir på læringen og læringsprosessene.

Hvis læreren roser klassen ved å si: ”*Nå er dere jammen flinke til å jobbe!*” eller ”*Denne klassen har gjort leksene veldig bra denne uka!*”, så handler det mer om klasseledelse og klassemiljø enn læringseffekt for elevene. Hattie (2009) hevder at lærere forveksler meningsfull læring med å beherske klasserommet som arena. Dette betyr at lærere ofte gir elever sosial og atferdsmessig tilbakemelding i stedet for faglig feedback (Hattie, 2009). Hvorfor gjør lærerne i tilfelle dette? Black et al. (2003) hevder at dette kan skyldes at lærere vet for lite om elevenes læringsbehov. Dette gjelder kanskje spesielt faglige svake elever. Engelsen et al. (2009) fant indikasjoner på at faglig sterke elever får faglige framovermeldinger fra læreren mens faglig svake elever får mer sosialpedagogiske tilbakemeldinger knyttet til innsats og oppførsel.

Betyr dette at vi må slutte å rose elevene våre? Har ikke ros *noe* positiv innvirkning på elevenes læring? Tveit (2009) mener at vi roser for lite og at når vi roser, så gjør vi det ikke på rett måte. Han hevder at lærere gir femten ganger mer negativ enn positiv tilbakemelding. Tveit (2009) peker på at det synes å være enighet om at ros forsterker ønsket atferd samtidig som den styrker den indre motivasjonen, bygger relasjoner og skaper trivsel. Derfor mener han at lærere må rose elevene mer, men at en må være mer

bevisst når en bruker ros fordi en ellers kan redusere fordelene med ros. Tveit (2009) poengterer at en må rose *prosessen* og *forsøk*, og ikke ha et ensidig fokus på ferdig produkt. Hvis rosen brukes upresist og lite hensiktsmessig, kan den faktisk virke mot sin hensikt, mens økt bevissthet og mer effektiv bruk av ros kan gi elevene et tryggere og mer meningsfylt læringsmiljø.

Engelsen et al.(2009) skiller mellom ros som retter oppmerksomheten bort fra oppgaven og mot personen og ros rettet mot innsatsen, selvregulering, engasjement eller arbeid med oppgaven. Eksempler på ros som kan *fremme* læringen er kommentarer som: ”*Bra rettskriving!* ” ”*Her har du fått poenget klart fram!*” ” *Du har brukt en god fremgangsmåte!*” ”*Nå er linjalbruken på plass!*” Denne formen for ros som rettes mot arbeid og selvregulering kan fremme selvstendig læringsarbeid (Hattie og Timperley, 2007). Engelsen, et al. (2009) peker på at elever som lærer raskt, ofte har utviklet ”egenmeldingsprosesser” som hjelper dem til å ha oversikt over og styre sin egen aktivitet, planlegge og legge strategier for å korrigere egne feil i sitt eget arbeid. De hevder at mindre effektive elever ikke har slike selvreguleringsmekanismer, og at de derfor er mer avhengig av tilbakemelding fra andre, som lærer og medelever, mål og fasit. Overfor disse elevene trenger en å finne gode veiledningsstrategier som både gir mestring, faglig vekst og trivsel (Engelsen et al., 2009). Her kan ros rettet mot innsats, engasjement eller arbeid være et av flere gode virkemidler.

2.4. Skriftlige vurderinger

Den norske skolen har lenge hatt en forkjærlighet for skriftlig vurdering selv om muntlig vurdering også er viktig element i vurderingsarbeidet (Dobson, Eggen og Smith, 2009). Hva er det så som kjennetegner den skriftlige vurderingen? Har den skriftlige vurderingen fordeler eller ulemper framfor den umiddelbare, muntlige responsen?

Kanskje en av fordelene med skriftlig vurdering er et skifte i tempo ved at læreren kan sette seg rolig ned på arbeidsrommet og gi skriftlige vurderinger når tempoet er ”skrudd ned”. Lærerne står ikke midt i undervisningssituasjonen i klasserommet, en situasjon som preges av forandring, usikkerhet, spontane hendelser og ”handlingstvang”. Hun kan i ro og fred tenke ut og utforme læringsstøttende tilbakemeldinger i en roligere atmosfære enn i klasserommet. Samtidig er det arbeidskrevende for læreren å gi

skriftlige tilbakemeldinger til hver enkelt elev på et arbeid, spesielt hvis vurderingen skal utformes på en måte som gjør at eleven kommer videre i læringsprosessen. Den skriftlige vurderingen er ugjenkallelig ved at den står skrevet ”svart på hvitt”, ofte i etterkant av elevens arbeid. Dette betyr at den ikke kan trekkes tilbake eller gjøres om. Hvis vurderingen er utformet på en kritisk måte, så kan denne uforanderligheten kanskje være uheldig. Samtidig er en skriftliggjort vurdering noe håndfast som en kan ta vare på eller bygge videre på. Dette betyr at både elev, lærer og foreldre kan ta arbeidet til eleven fram igjen og lese lærerens vurdering på nytt. En skriftlig vurdering kan ikke gis så raskt som en muntlig vurdering, men tidsaspektet gjør at den kan være mer gjennomtenkt. Læreren får mulighet til å avveie ulike alternativ, reflektere og eventuelt diskutere med andre før hun skriver vurderingen. ”Retting” av elevenes arbeid har vært en viktig del av skolekulturen. Men hvordan er egentlig den vestlige verdens tilbakemeldingsdiskurs?

Dahle og Wærness (2006) hevder at læreren betrakter sine tilbakemeldinger som en gave til eleven, og problematiserer hvordan læring kan oppstå fra en gave. Askew hevder at vurderingsdiskursen er preget av at læreren som ekspert prefabrikerer informasjon til en passiv mottaker, eleven (Dahle og Wærness, 2006). Dette er å betrakte som hemmende for målsettingen om å gi eleven læring, anerkjennelse og lærelyst (Dahle og Wærness, 2006). Det er uheldig å skille mellom det som skal læres (det logiske element) og den som skal lære (det personlige, psykologiske element), fordi det er mottakerens opplevelse som avgjør om vurderingen kan føre til læring eller ikke (Dahle og Wærness, 2006). En tilbakemelding som fremmer læring gis uregelmessig, men kontingent og spesifikt (Dahle og Wærness, 2006). Kanskje elevene ikke lærer så mye av å få rettet eller vurdert sine arbeid regelmessig?

Mogensen (2009) mener at lærerne oppnår mindre enn de håper ved å bruke timer på å rette en skriveoppgave eller matematikkinnføring hver 14.dag. Han tror at læringsutbyttet for elevene avhenger av hvilket syn eleven har på arbeidet som skal gjøres. Hvis eleven ser på arbeidet sitt som et produkt som læreren krever å få levert, så er hun kanskje ikke opptatt av vurderingen hun får fra læreren. Men hvis eleven ser at arbeidet er et ledd i oppbygningen av egen kompetanse, da blir prosessen i arbeidet det sentrale, og eleven vil være mer motivert og interessert i å få hjelp til videre utvikling. Dette betyr at læreren må synliggjøre for elevene at arbeidet deres har betydning, og at

dette er en del av en større sammenheng. I hvilken grad kan en se på en skriftlig vurdering som en dialogisk aktivitet? Fungerer skriftlige vurderinger monologisk eller dialogisk?

Dahle og Wærness (2006) hevder at blant dialogens forklædninger finner vi monologens drakt. Når læreren gir eleven en fiks ferdig tilbakemelding i form av en karakter eller en kommentar, så er dette en monologisk handling (Dahle og Wærness, 2006). Men kan vurderinger fungere dialogisk? Her skiller Dahle og Wærness (2006) mellom tekniske dialoger og genuine dialoger. En *teknisk dialog* er tilsynelatende en dialog- for eksempel en elevsamtale- men er egentlig en forkledd monolog der læreren overfører sin opplevelse av elevens arbeid til eleven. I en *genuin* dialog vil det være en utveksling av opplevelser både fra lærer og fra elev, og det vil være muligheter til perspektivtakning. Relasjonen mellom læring og utvikling er i fokus, og selv om forholdet lærer-elev er assymetrisk, kan den genuine dialogen oppstå som en mulighet mellom lærer og elev (Dahle og Wærness, 2006). Men er ikke dialog mellom elev og lærer noe som lærere har fokus på allerede? Hagtvedt (2003) har undersøkt dette, og hun fant få pedagogiske dialoger om det eleven skulle lære. Hun bruker begrepet *pedagogisk dialog* om samtaler mellom elev og lærer (eller medelev) om elevarbeidet eller det eleven skal lære (Hagtvet, 2009). Kanskje en hadde registrert flere pedagogiske dialoger hvis dette hadde blitt undersøkt i dag, etter innføringen av Kunnskapsløftet og nye vurderingsforskriften?

Det forventes kanskje at eleven leser lærerens skriftlige vurderinger og tar vurderingen ad notam. Men forstår eleven hva læreren skriver? Klette et al.(2003) fant at lærerne ofte ga lite presise tilbakemeldinger der elevene kunne trenge mer konkretisering og nyansering. Black et.al (2003) peker på at ofte er kommentarene overfladiske og generelle, som ”Detaljer?”. Hvis eleven ikke forstår tilbakemeldingen, kan vi ikke forvente god effekten av den skriftlige vurderingen. Derfor er det viktig å legge til rette for dialog i tilbakemeldingssituasjonen slik at en kan gi mulighet for oppklaring, bekreftelse, avkreftelse og spørsmål.

Hva sier elevene selv om hvordan en kvalitativ god vurdering bør være? Black et al. (2003) trekker fram innspill fra elever som ønsker at lærerne ikke bruker rød penn fordi dette ødelegger arbeidet deres. Elevene ønsker i stedet at lærerne skriver tydelige,

forståelige kommentarer (Black et al., 2003). Leitch og hennes forskerkolleger undersøkte blant elever i grunnskolen i Nord-Irland hvilken form for vurdering de følte var mest nyttig for dem. og kom fram til at elevene var fornøyd med å få vurdering når disse punktene var innfridd (Smith, 2009a s 35):

- *De visste hva de skulle gjøre*
- *De diskuterte med læreren hvordan vurderingen skulle være*
- *De fikk individuell fremovermelding*
- *De fikk positiv tilbakemelding før kritikken*
- *De fikk medelevfremovermelding*

Dette viser at elevene selv mener at det er viktig at de vet hva de skal gjøre, og at de har vært med på å bestemme hvordan en vurdering skal utformes. Det er også viktig at vurderingen er individuelt utformet, at den er positiv og at de får tilbakemeldinger fra medelever.

Hvis eleven har fått en tilbakemelding og skjønner hva som må gjøres for å forbedre arbeidet, hva er da som neste skritt? Får eleven anledning til å bearbeide arbeidet sitt på bakgrunn av den skriftlige vurderingen? Black et al. (2003) hevder at en tilbakemelding er bortkastet hvis ikke elevene kan gjøre noe med den. De peker på at lærere sjelden gir elever tid i klasserommet til å lese kommentarer på skriftlige arbeid og antakelig er det få, om noen elever som tenker over kommentarene hjemme (Black et al., 2003). De samme skriftlige kommentarene gjentar seg i elevens bok, noe som tyder på at eleven ikke legger vekt på kommentaren eller forandrer atferd på grunn av den (Black et al., 2003). Kommentarer bør identifisere det som er bra og hva som trenger forbedring, og samtidig gi støtte til å gjøre disse forbedringene (Black et al., 2003). Muligheter for studentene til å følge opp kommentarer bør planlegges som en integrert del av læreprosessen (Black et al., 2003).

Ruth Butler har foretatt en eksperimentell studie om tilbakemelding til studenter på skriftlig arbeid (Black et al., 2003). Hun satte opp tre ulike måter å gi skriftlig tilbakemelding til elever: karakterer, kommentarer alene og kommentarer i kombinasjon med karakterer). Studien viste at læringsutbyttet var størst for gruppen som bare fikk kommentarer, mens de to andre tilbakemeldingsformene ikke ga noen læringsgevinst.

Årsakene til dette kan være at studenter sjelden leser kommentarer, de foretrekker å sammenligne karakterer med medelever når de får tilbake oppgaver/prøver (Black, et al., 2003).

Lærerens vurderingsarbeid kan oppmuntre til overfladisk læring og pugging selv om målet er å utvikle forståelse (Black, et al., 2003). Dette kan skje hvis grunnskolelærere fremhever kvantitet og presentasjon av arbeid og neglisjerer kvalitet i forhold til læring (Black, et al., 2003). Hva kan være grunnen til at overflatekunnskap kan komme i fokus til fordel for dypere læring? Jeg tror at dette kan skyldes at noe informasjon er lettere tilgjengelig for læreren enn annen informasjon. I klassen kan sosial atferd oppta lærerens oppmerksomhet i klasserommet på bekostning av faglig fokus. I skriftlige arbeid er kanskje orden og detaljkunnskap det mest iøynefallende. Det en har informasjon om, vil en lettere kunne gi mer oppmerksomhet. Derfor kan overflatekunnskap, kvantitet, presentasjon og form oppta lærerens oppmerksomhet i skriftlige arbeid. Dette kan gå på bekostning av innsikt i elevens dypere faglige læring og forståelse. Fokuset i vurderingen må dreies mot kvalitet i læringen, og læreren må skaffe seg informasjon om elevenes faglige ståsted. Men hvordan kan læreren få en bedre innsikt i elevenes forståelse av lærestoffet slik at hun kan gi en vurdering som hjelper eleven i den videre læringsprosessen?

2.5. Lærerens vurderingskompetanse og skolens vurderingskultur

2.5.1. Diagnostiske spørsmål

Kanskje nøkkelen til elevenes forståelse er å stille de rette spørsmålene? Forskerne Millar og Hames (2003) ved The University of York har utviklet *diagnostiske spørsmål* for aldersgruppen 9-16 år, spørsmål som gjelder hovedideer innen tre naturfaglige tema. De hevder at diagnostiske spørsmål utledet fra forskningspregede arbeidsmetoder kan forsterke læring og undervisning ved å gi læreren informasjon om elevens faglige forståelse. Mange elever har ideer innenfor naturfagene fysikk og kjemi som skiller seg fra aksepterte faglige teorier og dette er misoppfatninger som en ønsker å korrigere (Millar og Hames, 2003). De diagnostiske spørsmålene vil vise hva eleven har lært og forstått samtidig som læreren får innblikk i elevenes faglige misforståelser og misoppfatninger (Millar og Hames, 2003). Denne informasjonen kan føre til at læreren legger om undervisningen sin eller velger andre metoder når hun skal undervise og legge til rette for læring i faget. Kanskje er dette veien å gå i vurderingsarbeidet? Å

utvikle de rette diagnostiske spørsmålene som gir læreren informasjon om elevens forståelse i faget? Forskjellige typer oppgaver kan fungere ”diagnostisk” hvis de utformes slik at de gir læreren mest mulig innsikt i elevens faglige forståelse. En må derfor bruke tid på å utvikle skriftlige oppgaver og tester slik at de kan besvare diagnostiske spørsmål. Lærerne må gi elevene oppgaver som gir lærerne informasjon om elevenes forståelse og misoppfatninger. Jeg antar at det vil være en interessant og lærerik innfallsvinkel å undervise i et emne på bakgrunn av faglige misoppfatninger blant elevene.

Kennedy hevder at lærere ofte føler at læringsutbyttet til elevene er uforutsigelig, mystisk og ukontrollerbart (Hattie 2009). Dette bekreftes av Nuthall som påpeker at lærere vet lite om hva som *egentlig* foregår av læring i klasserommet deres (Hattie, 2009). Derfor er det nødvendig at lærere bruker mer tid og energi på å forstå læring gjennom øynene på elevene (Hattie, 2009). For å finne/oppdage hva elevene trenger å lære, må lærerne bruke mer tid til å analysere elevens arbeid (Black, et al., 2003). Jeg tror at lærerne kan innhente mye informasjon om elevenes læringsutbytte gjennom å samle inn elevenes arbeid og bruke tid på vurderingsarbeidet. Ved å analysere hva eleven har fått til og hva han strever med, kan læreren få informasjon som hun kan bruke i planleggingen av videre undervisning. Hvis lærere ser læring gjennom elevens øyne, blir undervisningen og læringen mer synlig for læreren (Hattie, 2009).

Læreren kan få mye informasjon om elevenes læring ved å analysere feilene de gjør. Garlikov (2000) mener at lærere ikke må la sjansen gå fra seg til å finne ut mer når en elev svarer feil, fordi dette er en sjanse til å få innsikt i hvordan elevene tenker! Samtidig trenger eleven kanskje hjelp fra læreren når det er noe de ikke får til. Ofte skjønner ikke elevene selv at det er noe de ikke har forstått eller de vet ikke hva det er de ikke skjønner (Garlikov 2000). De vet bare at de ikke skjønner det, de vet ikke svaret eller hvordan de skal klare å komme fram til svaret. Men er det sikkert at elevene har forstått selv om svaret er riktig? Jeg antar at rett svar på en oppgave også kan skyldes tilfældigheter eller flaks. Det kan være vanskelig å diagnostisere forståelse, hevder Garlikov (2000), fordi elevene kan ha kunnskap uten egentlig å ha forstått. Hvordan kan en da få tilgang til elevenes tanker og refleksjoner rundt oppgavene slik at en kan sjekke forståelsen? Det vil nok være krevende både for lærer og elev å ha en skriftlig

kommunikasjon rundt elevens forståelse. Kanskje en bør ha muntlige samtaler med elevene i tillegg til at en innhenter informasjon gjennom skriftlig arbeid? Hvis det er vanskelig få tid til læresamtaler med enkeltelever eller grupper av elever, tror jeg at klassesamtalen også kan bringe fram eksempler på hvordan elevene har oppfattet lærestoffet. Da kan læreren spørre: ”Hva tenker du/dere her? Hvorfor er det slik? Er det andre måter å gjøre dette på”. Nyere matematikkverk som brukes i skolen i dag, har fokus på at læreren må få tak i tenkningen til elevene. Matematikkverkene fokuserer på at en ikke skal begynne med å lære oppskriften eller algoritmene, men drøfte ulike metoder for å finne svaret. Utfordringen blir å klare å stille gode spørsmål som gir læreren informasjon om elevenes faglige forståelse og misoppfatninger, både gjennom skriftlige oppgaver og muntlige samtaler. For å kunne stille de rette spørsmålene, kreves det solid faglig innsikt i typiske elevmisforståelser på området (Garlikov, 2000). I tillegg må læreren ha pedagogisk kompetanse (Garlikov, 2000).

2.5.2. Lærerkompetanse og pedagogisk skjønn

Lærerens faglige kunnskap og kunnskap om eleven vil sannsynligvis påvirke mulighetene for å gi læringsrettede tilbakemeldinger. Jeg antar at kvalitativt gode lærere også har en kvalitativt god vurderingskompetanse. Shulman (1987) har kommet fram til at kvalitativt gode lærere besitter en kompleks kompetanse som innbefatter kunnskap på flere områder. En lærer må ha innsikt i læreplaner, lærestoff og materiell samtidig som hun må ha omfattende kunnskap om elever og deres generelle utvikling. Hun må ha generell pedagogisk kunnskap om organisering og læringsstrategier samtidig som hun må ha gode faglige kunnskaper. Shulman (1987) trekker spesielt fram ”pedagogical content knowledge” eller ”pedagogisk skjønn”, et begrep som identifiserer den særegne lærerkompetansen. Nøkkelen til å skille ut lærerkompetanse ligger i skjæringspunktet mellom faglig kunnskap og pedagogikk (Shulman, 1987). En kan definere lærerkompetanse som lærerens kapasitet til å omforme sine faglige kunnskaper til metoder som er pedagogisk virkningsfulle samtidig som de er tilpasset variasjon i elevenes evner og bakgrunn (Shulman, 1987). Dette betyr at lærere sannsynligvis trenger en kompleks kompetanse for å kunne gi kvalitativt gode vurderinger. I denne kompetansen inngår blant annet faglig kunnskap, kunnskap om læreplan, innsikt i barns utvikling og pedagogisk skjønn. I tillegg trenger læreren informasjon om den enkelte eleven som skal få en vurdering. Elevens nåtidige forståelse av lærestoffet og eventuelle

faglige misoppfatninger er informasjon læreren trenger for å kunne gi en fremtidsrettet vurdering.

2.5.3. Det personlige aspektet ved en vurdering

Handler vurdering mest om faglige tilbakemeldinger eller spiller også følelser og personlige forskjeller en rolle i vurderingsarbeidet? Befring (2004) trekker fram Albert Bandura som en viktig bidragsyter innen læringsforskningen. Med begrepet "self-efficacy" peker Bandura på at hvis vi har tiltro til vår egen evne til å være operasjonell i vårt eget liv, så vil vi styrke vilkårene for å nå målene vi har satt oss (Befring, 2004). Følelsen av livskontroll oppnås gjennom mestringsopplevelser som gir en ekte og direkte tilbakemelding om personlige ressurser (Befring, 2004). Suksess bygger opp robuste følelser av å ha kontroll, og hvis en ser at andre som ligner en selv lykkes, kan dette gi en tiltro til at en selv også kan lykkes (Befring, 2004). Betyr dette at det er viktig at vi lar elevene våre oppleve suksess slik at de får tro på at de kan klare å lære?

Bandura hevder at opplevelse av mestring og livskontroll er en viktig motiverende kraft i læringsarbeidet. Dette synet bekreftes av Kari Smith (2009a) som vektlegger samspillet mellom vurdering og motivasjon, og peker på at vilje til å lære betyr at elevene er følelsesmessig åpne for læring, at de føler at de kan få noe positivt ut av å engasjere seg i en læringsprosess. Motivasjon er drivkraften bak all aktivitet, og det er motivasjonen som gjør at vi er villig til å betale prisen for å oppnå noe (Smith, 2009a). Elevens opplevelse av seg selv som elev på bakgrunn av tidligere erfaringer avgjør om eleven har vilje til å engasjere seg i nye oppgaver (Smith, 2009a). Dette bekreftes av Dahle og Wærness (2006) som hevder at den viktigste kilden til elevens forventninger om fremtidig mestring i skolefagene avhenger av autentiske mestrings erfaringer. Dahle og Wærness (2006) peker på at vurdering i en elevaktiv skole må bygge opp et selvbilde og utvikle elevens identitet som lærerne. Hvis vurderingssystemet fokuserer på tilpasset opplæring og positive forventninger til mestring i forhold til kompetansemålene, vil skolen få selvvirksomme elever (Dahle og Wærness, 2006).

Hattie har løftet fram begrepet *selvregulering* (Hattie, 2009), et begrep som også Bråten (2002) og Pintrich (2000) fremhever. De peker på at teorier om selvregulering handler om de mål den lærende setter seg og om de tanker, følelser og handlinger som blir aktivisert for å nå disse målene. Dette bygger på et premiss om at læring er en aktiv,

konstruktiv prosess der den lærende selv har en sentral rolle. Det er også en viktig premiss at den lærende er i stand til å føre en viss kontroll med både personlige krefter som motivasjon og aktivitet, og med den sosiale settingen der læring finner sted (Bråten 2002, Pintrich 2000).

Lynell Chvala og Anne Lise Graedler (2010) understreker at vurdering kan være en følsom sak. Læreren må være oppmerksom på den enkeltes nivå og vurderingen må være så informativ som mulig i den hensikt å gi læring og utvikling for den enkelte. Vurderingen må ha potensial i å engasjere lærere og elever i utvikling av "life-long learners" og hjelpe elevene med å konsentrere seg om å forbedre sine individuelle evner steg for steg.

2.5.4. Læreres iboende usikkerhet

Det stilles høye krav til vurderingsarbeidet. På den ene siden er det et her-og-nå spørsmål, og på den annen side skal vurderingen bidra til ønske og mulighet for livslang læring. Samtidig er arbeidet personlig og krever utøvelse av skjønn. Skjønnsutøvelse er vanskelig i situasjoner preget av usikkerhet (Munthe, 2003).

Læreren står midt i klasserommet, kanskje alene med ansvaret for mange elever. Hun må ta mange valg og handle raskt. Denne handlingstvungen i klasserommet kan virke begrensende inn på selve handlingsrommet. Fordi læreren står midt i klasserommet og må ta mange beslutninger på stående fot, så blir det ikke alltid tid til refleksjon rundt handlingene. Samtidig har læreryrket en iboende usikkerhet ved at både kunnskap, undervisningsmetoder og hvordan elever utvikler seg er foranderlig (Munthe, 2003). Dette gjør at det er utfordrende å ta gode valg. Hvilken kompetanse er det viktig at læreren besitter i en slik situasjon der usikkerhet preger hverdagen?

Shavelson hevder at det viktigste en lærer må kunne, er å ta avgjørelser (Munthe, 2003). Avgjørelser og vurderinger må håndteres under forhold med usikkerhet i større eller mindre grad (Munthe, 2003). Fordi usikkerhet er sterkt knyttet til undervisning, er lærere nødt til å hankses med usikkerhet og klare å ta hensiktsmessige avgjørelser selv når det er usikre forhold som råder (Munthe, 2003). Men på hvilket grunnlag tar lærere avgjørelser? Det er mange faktorer som virker inn på lærernes vurderinger og avgjørelser, og lærerne innhenter mye informasjon om elever fra ulike kilder og på ulike måter (Munthe, 2003). I vurderingsarbeidet tar læreren avgjørelser på bakgrunn av for

eksempel faglig og personlig informasjon om eleven, og vurderingene blir utformet ut fra lærerens faglige og pedagogiske valg. Samtidig kan utenforliggende ting som tidspress også spille inn i avgjørelsene. Kanskje læreren fikk dårligere tid til å skrive skriftlige vurderinger enn hun hadde tenkt? Kanskje hun velger å skrive sine initialer under arbeidet som en kontroll av arbeidet fordi dette er overkommelig tidsmessig? Dette betyr lærerens informasjon om eleven ikke er det eneste som spiller inn i avgjørelsene hun tar i vurderingsarbeidet. Denne informasjonen blir relatert til lærerens egne mål, situasjonen, sammenhengen, aktiviteten osv før avgjørelsen tas (Munthe, 2003).

2.5.5. Vurdering i en lærende organisasjon

Vurdering er krevende, og jeg har vist til nasjonale føringer og forskning som påpeker behov for kompetanseutvikling og endring av praksis. Men hvordan kan skolen kunne endre vurderingskulturen sin fra å være en ”rettekultur” til å bli en vurderingskultur? Har skolen som organisasjon forutsetninger for å kunne endre seg?

Berg bruker begrepet ”aktørberedskap” som aktørenes forutsetning for endring (Andreassen og Gamlem, 2009). Dette begrepet beskriver at det kan være et språk mellom verdier og normer som vi finner i skolens praksis og kultur sammenlignet med verdiene og normene som vi kan se i reformer, læreplaner og skolepolitisk debatt. Agyris peker på at denne forskjellen mellom ”bruksteoriene” og ”de uttrykte teoriene” er den største utfordringen i organisasjonslæring fordi ”bruksteoriene” representerer holdninger som er internaliserte hos medlemmene og er skapt gjennom lang tid (Andreassen og Gamlem, 2009). Dette betyr at det kan være stor avstand mellom det offisielle synet på vurdering og det som lærerne på en skole forfekter på bakgrunn av erfaring og ”slik gjør vi det her”-holdning. Utfordringen er å få lærerne ”med på laget” ved å utvikle den kollektive kompetansen.

Tom Tiller hevder at ”aksjonslæring” vil kunne analysere og vurdere skolens praksis sett i forhold til overordnede målsettinger i skolen (Andreassen og Gamlem, 2009). Dette betyr at en må aktivisere ”den lærende lærer” og sette i gang diskusjoner, vurderinger og refleksjoner i skolens praksisfellesskap. Målet er å gi den kollektive erfaringen kraft og retning og oppnå en felles kompetanse i kollegiet. Kanskje denne måten å arbeide på også kan gi andre gevinster? Andreassen og Gamlen (2009) peker på

at vurdering kan være et nøkkelord både for elevenes læring men også for en generell utvikling av skolen som organisasjon.

I en travel skolehverdag blir det liten tid til den kollektive refleksjonen (Lillejord, 2009). Hvis en skal forandre pedagogisk praksis i skolen, må en bruke tid til felles refleksjon, dialog og samhandling i personalet (Lillejord 2009). Uten at en stiller spørsmål ved repeterende mønstre og vanehandlinger, vil en ofte fortsette med den tradisjonsbundne handlingen som før (Lillejord, 2009). I skolen er det mange hemmende strukturer (rom, timeplaner, personalplaner) samtidig som organisasjonens kjerneaktivitet, læring, er uklar (Lillejord, 2009). Derfor kan det oppleves som spesielt vanskelig å få til endring og nytenkning i skolen (Lillejord, 2009).

Dale og Wærness (2006) hevder at det er viktig at skolen som organisasjon har forventninger til sine medarbeidere, lærerne. Han lanserer begrepet "*læringstrykk*" om opplevd og erkjent krav til læring, kompetanseutvikling og bruk av kompetanse. Dahle og Wærness (2006) mener at det er nødvendig å ha forventninger knyttet til refleksjon og fornyelse, samarbeid og gjennomføring i personalet. Dette betyr at ledelsen og lærerkollegiet skal forvente at den enkelte lærer reflekterer over egen og andres praksis og fornyer den (Dahle og Wærness, 2006).

Når en skal endre vurderingspraksisen, er det viktig å bruke tid sammen i læringsfellesskapet, hevder Wylie og Lyon (2009). På bakgrunn av programmet Keeping Learning on Track (KLT) hevder de at kommunen og ledelsen ved hver enkelt skole har ansvar for å støtte lærerne i kompetanseutviklingen. De peker også på at skolen må sette seg konkrete forbedringsmål i samarbeid med skolemyndighetene samtidig som de bygger sterke læringsfellesskap blant lærerne. Wylie og Lyon (2009) foreslår kurs på minst 24 timer i året i løpet av en toårsperiode, og hevder at en syklus av læring, implementering, refleksjon og revisjon vil kunne støtte lærerne i endringsarbeidet. Ved at det settes av tid til refleksjon, kan lærere få anledning til å diskutere spesifikke ting ved vurdering for læring som for eksempel hvordan de kan samle inn informasjon om elevenes læring og hva kan de gjøre med denne informasjonen. Wylie og Lyon (2009) anbefaler at en bygger sterke læringsfellesskap eller team på 4-8 lærere, og at det er god struktur på møtene. Men er det noe skolene og skolesjefene må vite før de setter i gang med et slikt arbeid?

Ja, de må forstå at vurdering for læring kan ha stor innvirkning på forbedringen av elevenes læringsutbytte, men at dette ikke handler om å administrere flere tester (Wylie og Lyon, 2009). Lærerne må få muligheter til å utvikle, praktisere og reflektere over formativ vurdering, noe som kan få konsekvenser for regler, forventninger og arbeid i klasserommet og som kanskje ikke er forenlig med andre tradisjoner (Wylie og Lyon, 2009). Samtidig presenterer Wylie og Lyon (2009) viktige prinsipper som gjelder for all skolebasert profesjonsrettet utvikling. De hevder at kompetanseutviklingsprogram som har et omfang på 5-14 timer i året ikke har innvirkning på elevens læring, og at en leder derfor må prioritere utviklingstid for sine medarbeidere. Videre peker de på at forandring er vanskelig, og at lederne må støtte lærerne i endringsarbeidet gjennom å planlegge, styre, gi positive tilbakemeldinger underveis og trekke lærerne aktivt med i evalueringer. Initiativene må samordnes slik at de ikke trekker lærerne i ulike retninger, og slik kan utviklingsarbeidet gi ny energi til erfarne lærere (Wylie og Lyon, 2009).

2.6. Oppsummering

Hva har skjedd på vurderingsfeltet etter lanseringen av Kunnskapsløftet og innføringen av nye vurderingsforskrifter? Skolemyndighetene har satt fokus på den formative, læringsrettede vurderingen. Vurdering for læring skal gi elevene hjelp til videre utvikling og læring. Det er krevende å vurdere, og nasjonale skolemyndigheter ønsker å utvikle lærernes vurderingskompetanse. Det er viktig at læreren ikke står alene i vurderingsarbeidet, men at skolen som organisasjon utvikler sin kollektive kompetanse.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å løfte fram skriftlig vurdering. Skriftlig vurdering har tradisjonelt sett vært en viktig del av skolens vurderingspraksis i form av ”retting”. Jeg antar at skriftlig vurdering i noen grad fremdeles produseres i den ”private sfære”, og det vil derfor være interessant å få innsyn i læreres erfaringer på området. I dag er fokuset et annet enn i ”rettekulturen” der målet var å markere rett og galt, gjerne ved hjelp av en rød penn. Den formative vurderingen skal gi informasjon som bidrar til videre læring for eleven. Mitt fokus er funksjonelt, jeg er opptatt av hva lærerne tar tak i når de vurderer og hvilke ord de velger når de vurderer. Det er også interessant å undersøke om vi er på vei fra en ”rettekultur” til en vurderingskultur. Jeg har funnet lite forskning om skriftlig vurdering, og ønsker å bidra til kunnskapsutvikling på området ved å arbeide ut fra denne problemstillingen:

Hvordan opplever lærere at deres skriftlige vurderinger hjelper elevene i deres læring?

For å prøve å besvare denne problemstillingen, vil jeg undersøke hva lærere trekker fram som sentrale kriterier for en kvalitativt god vurdering. Samtidig ønsker jeg en beskrivelse av innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis. Det vil også være interessant å belyse i hvilken grad lærernes holdninger operasjonaliseres i deres vurderingspraksis. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan lærere opplever skolens vurderingskultur.

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å forsøke å svare på forskningsspørsmålene mine. Jeg vil beskrive prosessen med å innhente og analysere data, gjøre rede for sikring av personvernet og peke på relevante etiske problemstillinger. Jeg vil også gjøre rede for metodiske valg og vurderinger jeg har gjort i prosjektet.

3.1. En kvalitativ hovedtilnærming

Silverman understreker at ingen forskningsmetoder er bedre enn andre, det hele handler om hva man ønsker å undersøke (Silverman, 2005). Prosjektet mitt er et empirisk prosjekt som har som intensjon å innhente data for å kunne beskrive læreres erfaringer og opplevelser på vurderingsfeltet. Målet med undersøkelsen min er å få kunnskap om hvordan aktører forstår sin egen virkelighet, og jeg har derfor valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Temaet for det kvalitative intervjuet er den intervjuedes livsverden (Kvale et al., 2009). Et kvalitativt intervju kan beskrives som en samtale som forskere bruker for å avdekke informantenes tanker, ideer, meninger, handlinger- deres livsverden (Silverman, 2006). Silverman utdyper dette slik: *The main strenght of qualitative research is its ability to study phenomena which is simply unavailable elsewhere.* (Silverman, 2006 s 43. Dette betyr at et kvalitativt forskningsintervju kan være en tilnærming til en dybde og en kompleksitet som en ellers ikke ville hatt tilgang til.

Det er to ulike metaforer som beskriver intervjuerens rolle: *gruvearbeider* og *reisende* (Kvale, et al., 2009). Metaforen *gruvearbeider* viser til at kunnskap er til stede og venter bare på å bli innhentet eller funnet mens begrepet *reisende* viser til at kunnskap må konstrueres ved å avdekke de bevisste erfaringene. Jeg plasserer meg innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme (Hatch, 2002), i en tradisjon der produktet av forskningen vil være en fortolkning av aktørperspektivet, og kunnskapen betraktes som en menneskeskapt konstruksjon, en av flere mulige konstruerte virkeligheter (Hatch, 2002).

3.2. Datainnsamling

3.2.1. Utvalg av informanter/kilder

Informantene er alle kvinnelige lærere i aldersgruppen 40-65 år, og de har mellom 9 og 40 års erfaring som lærere (se tabell 2). Tre av lærerne har vært praksislærere og en av lærerne har hatt ansvar for studentgrupper i enkeltfag. Seks av informantene er lærere på barnetrinnet og en av lærerne arbeider på en kombinert barne- og ungdomsskole. Jeg velger å intervju lærere fra mellomtrinnet, en fase som befinner seg mellom småskoletrinnet som er kjent for sin individorienterte vurdering og ungdomsskolen som har karakterer i alle fag. Informantene er spurt av forsker eller rektor om å delta i studien på bakgrunn av sin interesse for vurdering eller sin erfaring som lærer.

Tabell 2. Presentasjon av informanter

Informant nr.	Kjønn	Alder oppgitt i antall år			Praksis som lærer	Annen erfaring
		40-49	50-59	60+		
1	kvinne			x	19 års erfaring	Praksislærer i 16 år
2	kvinne	x			18 års erfaring	
3	kvinne		x		21 års erfaring	Praksislærer i 15 år
4	kvinne		x		25 års erfaring	Ansvar for studenter i enkeltfag
5	Kvinne			x	40 års erfaring	
6	Kvinne		x		25 års erfaring	Praksislærer i 5 år
7	Kvinne		x		9 års erfaring	

Informantene har fått hvert sitt nummer fra 1 til 7. Når jeg trekker fram sitat fra informantene, følges dette av informantens kode. Hvis jeg oppgir koden (7:3), så betyr dette at det er informant 7 som siteres og at sitatet er hentet fra s 3 i det transkriberte intervjuet som denne informanten har gitt.

3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har samlet inn data gjennom individuelle forskningsintervju. Hva er så et intervju? Kvale sier det slik: ”Et intervju er bokstavelig talt et interview (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge” (Kvale, et al., 2009 s 22). Målet med den faglige konversasjonen er å produsere eller konstruere kunnskap (Kvale et al. 2009). Intervjuguiden har vært utgangspunkt for samtalen, samtidig som jeg har vært åpen for innspill fra informantene (Kvale et al.,

2009). Eks på spørsmål i intervjuguiden: ”Kan du gi eksempler på hvordan du gir tilbakemeldinger til elevene på deres skriftlige arbeid (for eksempel prøver, lekser, friskrivingsoppgaver o.a.)” og ”Kan du beskrive hvordan skriftlige tilbakemeldinger kan være utformet”? (Her hadde læreren med seg eks. som hun kan vise til mens hun fortalte). Disse åpne spørsmålene utløste en samtale mellom med rom for videre spørsmål og oppklaringer. Slik kan intervjuet mitt karakteriseres som et formelt *semi-strukturert* eller halvstrukturert intervju, med mulighet for noe utprøving underveis (Silverman, 2006). Etter første utprøving av spørsmålene, fant jeg ut at det var interessant å ha så åpne, vide spørsmål, fordi det ga bredde i datamaterialet. Samtidig ble det et stort materiale å analysere og trekke ut essensen fra. Hvis spørsmålene mine hadde vært mer detaljerte, kunne jeg kanskje brukt mindre tid på analysearbeidet. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av høsten 2009 og våren 2010, og de foregikk på lærernes arbeidsplass. Jeg brukte ca 1 time på gjennomføring av hvert av de sju intervjuene.

3.2.3. Lydopptak og transkribering

Seks av sju intervju er transkriberte intervju basert på lydopptak og et intervju er tekst basert på notater underveis i intervjuet. Dette skyldes at en av informantene reservert seg mot lydopptak, noe en forsker må respektere. Har det vært fordeler med lydopptak kontra notater? Lydopptakene gir mulighet til at en kan lytte til opptaket flere ganger både før og etter transkribering. Som intervjuer kan jeg konsentrere meg om å lytte fordi jeg også tar opp intervjuet på lydfil. Opptakene ga et noe fyldigere materiale, noe som kan gi større innsikt i informantens refleksjoner samtidig som det er arbeidskrevende å transkribere og analysere det. Lydopptakene var på ca en time pr. lærer, og jeg brukte ca en time på å transkribere 10 minutter. Dette betyr at transkriberingen tok ca 6 timer pr. informant, i alt 36 timer.

I tillegg kommer tiden det tar å kontrollere transkriberingen ved å lytte gjennom intervjuet på nytt samtidig som en har den ferdig transkriberte teksten foran seg. Intervjuet som ikke hadde lydopptak, fikk plass på 2-3 sider. Det var enklere å analysere, fordi materialet var mindre og mer konsist. Samtidig hadde jeg ikke muligheten til å lytte gjennom intervjuet flere ganger for å spore nyanser og repetere inntrykk av det opprinnelige datagrunnlaget.

3.3. Analyse

Den *egentlige* analysen starter der forskeren prøver å finne mening i intervjuene (Kvale et al. (2009)). Det finnes flere ulike analyseformer som en kan bruke for å konstruere mening i et stort datamateriale som ofte er resultatet av et forskningsintervju. Kvale et al., (2009) trekker fram fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc-metoder som aktuelle former for analyse. Det er mest vanlig å bruke en ad hoc tilnærming, det vil si et samspill mellom ulike tilnærminger og teknikker (ibid.). Jeg har brukt bl.a. tematisk inndeling, kategorisering og fortetting som metoder i arbeidet med å frembringe mening i datamaterialet. Analyseprosessen min er inspirert av 6-trinnsanalysen til Kvale og 4-trinnsanalysen til Grønmo (2004).

Først har jeg lest gjennom intervjuene og lyttet til lydfilene for å danne meg et helhetlig inntrykk. Alle intervjuene blir lagret som word-dokument med hver sin farge slik at det skal være lettere å holde informantene fra hverandre mens jeg arbeider videre med materialet. Deretter har jeg prøvd ulike taktikker for å få fram sammenhenger og strukturer som kan være med på å gi meg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg undersøker hvilke tema som kan identifiseres i materialet.

Silverman peker på at i en analyse av kvalitative data, er det interessant å vise hvordan de teoretiske elementene henger sammen og fordeler seg i ulike grupper (Silverman, 2001). Intervjuguiden min er utformet på en måte som gjør at jeg har kunnet splitte opp hvert av intervjuene i mindre deler etter *innhold/tema*. I dette arbeidet blir intervjuene klippet opp og sortert i først fire, så tre hovedtema.

Etter at materialet ble inndelt etter hovedtema, har jeg delt det inn i mindre deltema ved hjelp av åpen manuell koding (Grønmo, 2004). Tekstdata ble klippet opp i meningsbærende avsnitt og grovsortert innenfor hver kategori. Deretter leste jeg gjennom alle utklippene innenfor hver kategori samtidig som jeg vurderte hvorvidt hvert av klippene var havnet i den rette kategorien eller om utklippene burde flyttes til en annen kategori. Jeg prøvde å gjøre denne sorteringen på datamaskinen, men det ble utmattende for meg å scrolle opp og ned, klippe ut og lime inn. Derfor ble det manuelt arbeid, der jeg satt med utklipp fra alle intervjuene, sorterte, kategoriserte, flyttet lærernes utsagn fram og tilbake til der hvor jeg syntes de hørte hjemme. Arbeidet

foregikk i skolens høstferie, og jeg hadde et stille kontor med stor bordplass å benytte meg av. I tillegg til at intervjuene hadde hver sin farge, brukte jeg merkepenner med forskjellige farger for å markere begreper som gikk igjen, for eksempel ordet *tydelig*. Grønmo (2004) beskriver hvordan kategoriene gradvis blir generert og stadig revidert etter hvert som ulike deler av materialet gjennomgås i en analyseprosess.

Ved siden av de oppklippede meningssekvensene, hadde jeg beholdt intervjuene som hele tekster. Ved ny gjennomlesing av intervjuene, kunne jeg sikre at jeg ikke hadde mistet det helhetlige inntrykket i arbeidet med detaljer og ulike kategorier. Samtidig merket jeg hvert utklipp med rett kode, for eksempel 7:1 som betyr intervju 7 side 1. Til slutt ble tekstsekvensene –sitat/ utklipp- en del av et helhetlig bilde. Jeg så etter mønster i materialet, sammenhenger og kontraster og vurderte hva som kunne diskuteres nærmere i drøftingskapittelet.

En analyseprosess av kvalitativt datamateriale kan være en kompleks prosess. Jeg arbeidet ikke utelukkende kronologisk med trinnene i analysearbeidet, men mer som i en runddans! Jeg jobbet mye fram og tilbake, mellom intervjuene, kategoriseringen og drøfting av resultat. Da jeg hadde transkribert intervju nr 3 og 7, satte jeg for eksempel opp en foreløpig analyse. I analysen valgte jeg ut og grovsorterte data innenfor deltema som ”*Den kvalitativt gode tilbakemelding*”. Innenfor dette deltemaet utkrystalliserte det seg sentrale begrep som jeg kunne bruke som knagger for videre kategorisering: *mål, systematikk, hyppighet* osv. I analysearbeidet har jeg jobbet mye fram og tilbake, mellom intervjuene, kategoriseringen og drøfting av resultat. Jeg ser at det er en stor fordel at en kan bruke datamaskin til å skrive oppgaver som dette, da det gir mulighet til å kunne jobbe vertikalt, dvs. å skrive på flere kapitler samtidig, da de ligger ved siden av hverandre på skrivebordet til datamaskinen. Dette fører til at oppgaven kan bli mer ”sammenskrevet” på et tidligere stadium enn hvis en måtte skrive kapittel for kapittel.

Grønmo (2004) peker på at det ikke finnes standardiserte analyseteknikker som benyttes til analyser av kvalitative data fordi analyser av tekstdata er preget av større fleksibilitet og er basert på mer generelle strategier. Denzin og Lincoln (2000) beskriver en kvalitativ forsker som en ”bricoleur”. Dette franske begrepet kan kanskje best oversettes med uttrykket ”handyman” eller altnuligmann, en person som kan konstruere et bricolage -som er en konstruksjon eller et puslespill- ut fra det som er

tilgjengelig av materiale og verktøy. Denne allsidigheten hos en ”bricoleur” kan brukes som et bilde på hva som kreves av kompetanse, dynamikk og smidighet av en kvalitativ forsker (Denzi og Lincoln, 2000).

3.4. Forskningsetikk

For at samfunnet skal ha tillit til resultater fra forskning, er det viktig at forskerne har høy moralsk integritet og at forskningen er troverdig. Noen ganger må forskeren foreta valg, og da må valgene forankres i forskningsetikken. Det er viktig at forskningen er gjennomført på en ryddig måte, at forskeren ikke jukser og at resultatene kan etterprøves av andre forskere. Sentrale begreper i denne sammenhengen er *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*, og jeg vil diskutere mitt prosjekt i lys av disse tre begrepene. Samtidig vil jeg drøfte to andre forskningsetiske problemstillinger som jeg har opplevd som relevante for prosjektet mitt. Dette er *forskerrollen* (Kvale et al., 2009) og *Hawthorne-effekten* (Silverman, 2001). En forsker kan innta ulike posisjoner eller roller, noe jeg ønsker å problematisere i forhold til mitt prosjekt. Jeg vil også diskutere Hawthorne-effekten som går ut på at informantenes deltakelse i et prosjekt kan påvirke prosjektets resultat på en måte som kan forandre resultatet. Samtidig må en ikke miste av syne hvordan en kan ivareta informantene i et prosjekt ved å informere, innhente samtykke til studien og sikre deres anonymitet samtidig som de behandles med respekt.

3.4.1. Personvern

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS har godkjent at prosjektet tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven, og prosjektet er registrert som nr. 22412 i en offentlig database på nettet: www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp. NSD presiserer at ingen enkeltpersoner må kunne gjenkjennes i skriftlige publikasjoner og at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger samt lydopptak må slettes ved prosjektets slutt 30.06.11. Informantene har gitt muntlig samtykke til intervju. I tillegg har de fått skriftlig informasjonsskriv og de har gitt skriftlig samtykke til å delta i prosjektet. En av informantene vegret seg for lydopptak, men vi ble vi enige om at jeg kunne ta notater underveis i intervjuet.

3.4.2. Validitet

Høy *validitet* i kvalitativ forskning innebærer at forskningen gjenspeiler det den påroper seg å undersøke (Silverman, 2001). Dette betyr at en ut fra resultatene av en undersøkelse kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som mål å undersøke. Hatch (2000) foreslår at forskeren skal stille seg ulike spørsmål før forskningen tar til, bl.a. ”*Hvorfor gjør jeg denne studien?*” Ved å svare på dette og lignende spørsmål, vil tankene settes i gang rundt viktige etiske problemstillinger slik at forskeren blir mer bevisst sine egne holdninger. Hvis jeg hadde hatt et skjult formål med prosjektet mitt, for eksempel å ”bevise” at lærerne gjør en fantastisk jobb når de vurderer, så ville arbeidet mitt ikke vært valid. Jeg regner med at det ville skint gjennom hvis jeg hadde hatt en skjult agenda for forskningen min. Hvis en på forhånd har bestemt seg for hva resultatet av forskningen kommer til å bli, så har en ikke det rette forskerblikket gjennom studien, og forskningen blir ikke valid. For at forskningen min skal være valid, er det viktig at det er sammenheng mellom mål og metoder i forskningen min, noe som også poengteres av Kvale et al. (2009). Jeg har tilstrebet å holde en rød tråd i arbeidet slik at det skal være sammenheng mellom det som er målet for studien, problemstillingen, forskningsspørsmålene og metodene.

Validitet i forskning innebærer at forskningen er sann eller gyldig (Kvale et al., 2009). For å sikre dette, må forskeren gi andre innsyn i forskningsprosessen og la det være mulighet for at resultatene kan overprøves. I prosjektet prøver jeg å gi detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen samtidig som jeg tilstreber åpenhet i alle faser av arbeidet. Dette betyr at når jeg i flere tabeller lar min analyse av datamaterialet være åpent for innsyn, så kan andre se på hvilket grunnlag jeg har tolket og trukket mine slutninger. Ved å åpne opp prosjektet mitt slik at andre kan se hva resultatet av prosjektet bygger på, gir jeg mulighet for at en kan undersøke og vurdere prosjektets validitet.

Men er resultatet mitt valid i den forstand at resultatet er sant og gyldig? Her vil jeg trekke fram tre faktorer som er problematiske i denne sammenhengen: (1) *Utvalg*: Informantene mine er kanskje ikke representative for den gjennomsnittlige lærer. Fire av informantene har vært praksislærere, noe som kan tyde på at disse er mer engasjert i pedagogisk utviklingsarbeid enn det som er vanlig blant lærere. Rektor på den enkelte skole eller intervjuer har spurt læreren om hun kan stille opp til intervju om vurdering

på bakgrunn av antatt interesse på feltet. Derfor kan en anta at mine informanter er i forkant av utviklingen på vurderingsfronten, og at de derfor ikke er representative for lærere generelt. Alle informantene er kvinner, noe betyr at utvalget er skjevt fordelt kjønnsmessig. Informantene representerer ikke alle aldersgruppene i skolen. 6 av 7 informanter er 50 år eller mer, og lærerne i studien har gjennomsnittlig 22 års erfaring fra skolen. (2) *Datatilfang*: Materialet er for lite til at en kan dra slutninger som at ”alle lærere vurderer slik”. (3) *Individuell vurderingskultur*: Flere av informantene uttrykker at deres egen vurderingspraksis skiller seg fra ”gjengs vurderingspraksis” på arbeidsplassen. Dette betyr at kan ikke trekke som slutning at de andre lærerne på disse seks skolene har samme erfaringer og opplevelser med skriftlige vurderinger som informantene. Dette betyr at jeg må være ydmyk i forhold til hvilken betydning min studie har, samtidig som jeg håper at resultatet mitt og drøftingene rundt disse kan bidra til kunnskapsutvikling på vurderingsfeltet.

3.4.3. Reliabilitet

Det er viktig at forskning er troverdig, og *reliabilitet* handler om pålitelighet i forskningen. For å sikre dette, må jeg utføre kvalitetskontroller i alle stadier av forskningsprosessen slik at konklusjonen er basert på korrekte premisser. Reliabilitet har med gjennomføring av intervju, transkribering og analyse å gjøre (Kvale et al., 2009), og jeg har prøvd å gjennomføre disse prosessene på en grundig, nøyaktig og korrekt måte. Jeg har oppdaget at å forske også betyr å lære seg et håndverk der metoder og verktøy må brukes på en ordentlig måte. Her tenker jeg for eksempel på bruk av opptaksutstyr under intervju og bruk av referansesystemet end-note.

Transkripsjon er en slags kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig tale til skriftlig tekst og i denne overføringen må en være observant på metodiske eller teoretiske problemer (Kvale et al, 2009). God kvalitet på lydopptakene har gjort at det var lett å oppfatte informantenes ord, noe som var med på å gjøre transkriberingen mer nøyaktig og enklere å gjennomføre. Jeg har prøvd å analysere og kategorisere materialet på en ryddig og redelig måte. Videre har jeg tilstrebet å unngå å overtolke materialet ved å legge egne meninger eller oppfatninger inn i det. Jeg har vært nøye med å gjengi innholdet så nøyaktig som mulig i de tilfellene jeg ikke har bruker direkte sitat, slik at meningsinnholdet blir ivaretatt så godt som mulig.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av høsten 2009 og våren 2010. Har lærerne hatt klassen lenge eller har de nettopp begynt å undervise klassen på den tiden da intervjuet ble gjennomført? Dette kan jeg ikke si noe om, for jeg har ikke samlet inn data om dette. Er det forskjeller mellom data som er samlet inn om høsten og om våren? Jeg har ikke undersøkt om tidspunkt for undersøkelsen har hatt innvirkning på resultatet. Tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsen (vår/høst) og fartstid eller erfaring i en klasse er faktorer som kanskje kan ha innvirkning på lærerens vurderingspraksis, uten at jeg har undersøkt dette nærmere.

Det er viktig at informantene må behandles med respekt (Hatch, 2002). I intervju-situasjonen prøvde jeg å skape en rolig og positiv atmosfære som ramme rundt en interessant samtale. Før intervjurunden informerte jeg om studien, og ba om skriftlig informert samtykke fra informanten. Alle lærerne hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst, noe som er presisert i samtykkeskjemaet. Ved transkribering av intervjuet sikret jeg konfidensialitet både for informanten og for tredjepart, informantens elever og kolleger.

3.4.4. **Generaliserbarhet**

Er funnene mine *generaliserbare*? Nei, jeg kan ikke hevde at resultatene av prosjektet er så allmenngyldige at de kan sies å gjelde for eksempel for alle skriftlige vurderingssituasjoner i skolen. Jeg har intervjuet sju lærere fra seks ulike barneskoler i samme by. Ut fra dette materialet kan jeg ikke si at det jeg har funnet ut, kan generaliseres til å gjelde for eksempel alle lærere i landet. Jeg mener at resultatene ikke kan generaliseres fordi utvalget ikke er representativt for den gjennomsnittlige lærer, datatilfanget er for lite og fordi flere av informantene uttrykker at deres vurderingspraksis ikke er felles for de andre lærerne på skolen.

Thagaard (2003) peker på at overførbarhet er et uttrykk som kan egne seg bedre enn generalisering når det gjelder kvalitative studier. Hun trekker også fram Husserl som hevder at et fenomen er en erfaring som er unikt for et menneske (Thagaard, 2003). Dette betyr at å generalisere funnene ikke vil være meningsfullt for prosjektet mitt, men at jeg i stedet kan se på overførbarhet til lignende kontekster.

Selv om resultatene ikke kan generaliseres, har jeg oppnådd målet med studien som var å få innsikt i læreres opplevelse av hvordan deres skriftlige vurderinger fører til læring

hos eleven. Selv om flere av informantene peker på at deres vurderingspraksis ikke er sammenfallende med praksisen til de andre lærerne ved samme skole, finner jeg likevel flere fellestrekk i dette materialet som kan settes inn i et større bilde og som kan overføres, diskuteres og ha relevans i lignende sammenhenger.

3.4.5. Forskningsetiske problemstillinger

Glesne og Peshkin peker på ulike *forskerroller* (Kvale et al., 2009). Kvalitative forskere har lett for å gå inn i rollen som reformator, utbytter, forsvarer eller venn, (Kvale et al., 2009). Med min lærerbakgrunn ser jeg at det lett kan være fristende å gå inn i rollen som forsvarer eller venn når jeg skal intervjuere lærere. For å motvirke overidentifisering med intervjupersonen, må jeg som forsker være observant og bevisst på ikke å gå inn i roller som kan forstyrre det objektive forskerblikket. Denzin og Lincoln (2000) peker på at den fortolkende forskeren innser at undersøkelsen er en interaktiv prosess skapt av hennes personlige bakgrunn og ståsted og de som skal intervjues. Slik jeg forstår dette, er det viktig for forskere å være bevisste på at vi ikke er "rene" og objektive, men at vi er deltakere i en større sammenheng, noe som kan påvirke tolkingen vår.

Som lærer og mor til skolebarn, har jeg egne meninger om vurdering som bygger på erfaringer og egne opplevelser. Er dette kun en ulempe i denne sammenhengen? Jeg mener at hvis en er interessert og engasjert i et emne, kan dette være med på å være en drivkraft i arbeidet. Dette støttes av Befring (2007) som mener at personlig involvering er et godt utgangspunkt hvis forskeren klarer å gjøre maksimalt for at saklige hensyn har forrang fremfor utenforliggende forhold og forutinntatt holdninger. Forskningen må være så sann, objektiv og redelig som mulig.

Befrings advarsel mot forutinntatt holdninger har ført til at jeg har tilstrebet ikke å la meg påvirke av egne favorittforklaringer på de fenomener jeg skal studere. I stedet har jeg prøvd å se på ting utenfra selv om jeg som lærer vil være en "insider" når det gjelder forskning i skolen. Jeg tror at det er viktig at forskeren ikke underkjenner at ens eget ståsted kan påvirke tolkingen av resultat. Hvis en ikke er bevisst dette, kan en trekke slutninger på feil premisser. I denne sammenhengen må en heller ikke se bort fra at det å ha interesse for og erfaring fra et felt, gjør at forskeren får en drivkraft i forskningen. Kvale nevner som første kvalifikasjonskriterier for en intervjuer at hun må ha omfattende kunnskap om intervjuemnet, kunne føre en opplyst samtale om saken, være

kjent med de viktigste aspektene og vite hvilke tema som bør forfølges (Kvale, et al., 2009)

Hawthorne-effekten beskriver at miljøet som det forskes på blir påvirket av at undersøkelser pågår slik at funnene ikke blir reelle (Silverman, 2001). Jeg ser at dette fenomenet kunne ha påvirket min forskning ved at lærerne for eksempel ble ekstra flittige og observante på å skrive flotte skriftlige vurderinger til elevene siden jeg søkte eksempler på gode elevvurderinger. Men slik har jeg ikke opplevd datainnsamlingen. Lærerne har vist fram vurderinger fra lang tid tilbake, og jeg fikk ikke følelsen av at noe var produsert fordi jeg spurte om et intervju.

Jeg tror at informantene blir troverdige og funnene reelle hvis informantene ser at jeg ønsker å lytte til dem og at jeg ikke ønsker å overprøve deres praksis. Det har vært viktig for meg å ikke vurdere lærernes opplevelser og erfaringer ut fra en "fasit" på vurdering for læring. I stedet har jeg ønsket å være en positivt lyttende samtalepartner som læreren kunne dele sine erfaringer med.

3.4.6. Andre avveininger

Før jeg satte i gang med intervjuene, gjennomførte jeg to pilotintervju med lærere på egen skole for å se hvordan intervjuguiden fungerte. Jeg fant ut at intervjuguiden fungerte bra, at den ga en ramme for samtalen som var romslig nok til at en kunne gripe tak i interessante ting underveis. Etter hvert viste det seg at det ikke var lett å få nok informanter til studien. Jeg ønsket å ha 5-7 informanter, og hadde bare 4. Samtidig syntes jeg at pilotintervjuene ga meg mange spennende innspill til på det jeg ønsket å undersøke. Derfor valgte jeg å innlemme begge pilotintervjuene i materialet mitt slik at jeg fikk fem informanter i alt. Til slutt fikk jeg likevel to informanter til, men i mellomtiden var jeg kommet godt i gang med analysearbeidet slik at jeg valgte å beholde alle sju. Men hva med å forske på egen skole? Er ikke dette problematisk? Jeg overveide dette nøye, men jeg mener at lærerne ikke ble hemmet av at jeg kjente dem fra før, og at de har svart fritt ut fra sine erfaringer med vurderingsarbeid i klassen.

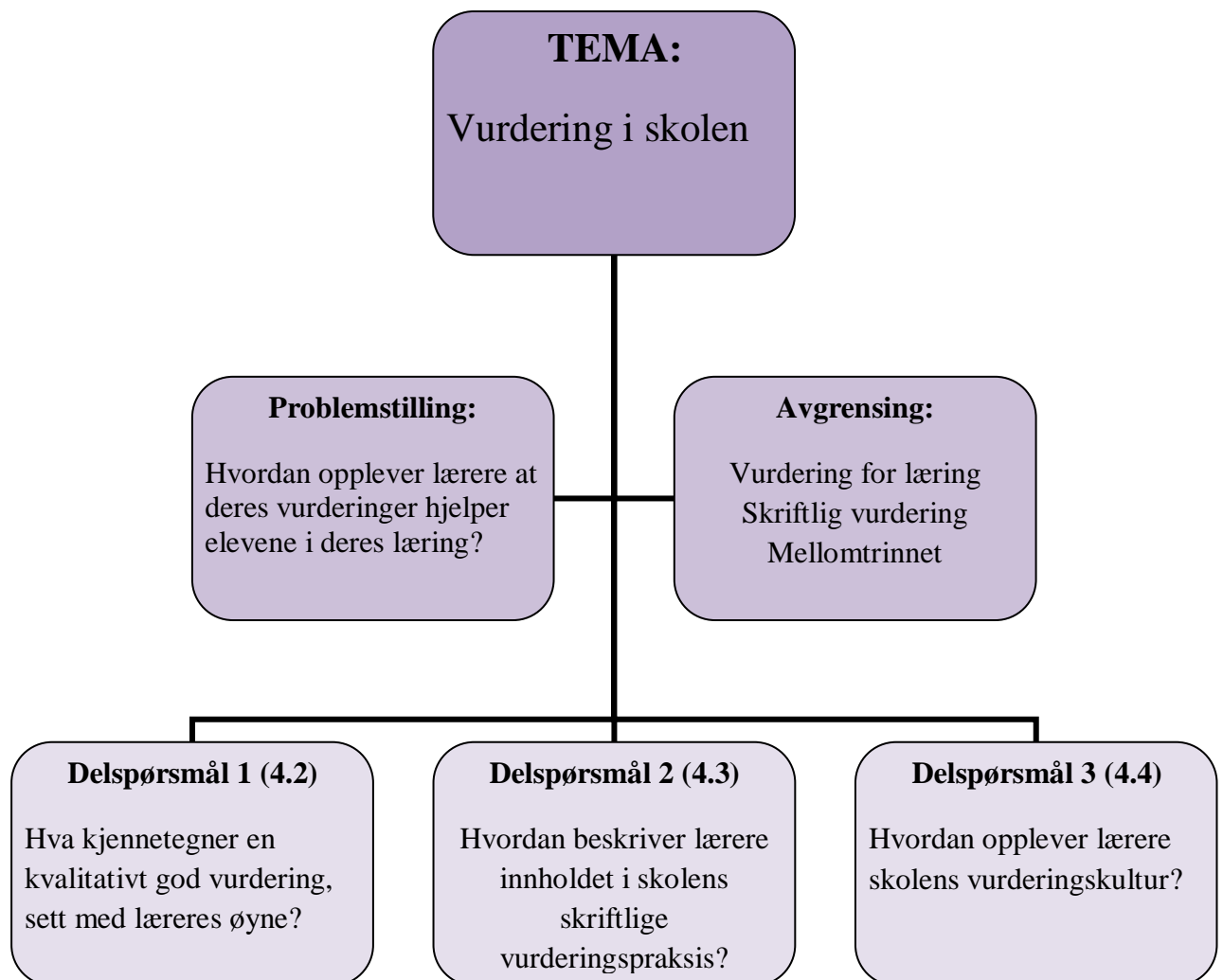
Jeg har hatt problemer av teknisk art under datainnsamlingen. Ved avspilling og transkribering av lydopptak av intervjuene, viste det seg at 1/2 intervju hadde falt ut av diktafonen slik at deler av intervjuet ikke var blitt tatt opp på bånd. Hva som har skjedd,

er uvisst. Dette satte meg i en vanskelig situasjon, da jeg hadde stolt på opptaksutstyret og ikke hadde så mange notater. Hva skulle jeg gjøre? Valget sto mellom å innfinne seg med et mindre materiale eller å innhente data på annen måte. Løsningen ble å ta kontakt med informanten for å få svar på noen av spørsmålene skriftlig, noe som gjorde at datamaterialet består av tekstdata som bygger på lydopptak av 5 ½ intervju og notater/tilsendt materiale fra 1 ½ intervju. Hva kan jeg lære av de tekniske problemene? Jeg kunne kanskje ha notert mer underveis, i stedet for å stole blindt på teknikken, eller jeg kunne ha sikret meg med to ulike lydopptakere.

4. PRESENTASJON AV RESULTAT

4.1. Innledning

Det har vært gjennomført separate intervju med sju lærere fra seks skoler i grunnskolen i Norge. Informantene forteller både like og ulike historier om sin egen vurderingspraksis, og det har vært spennende å lytte til deres stemmer. Intervjuene med lærerne har gitt meg datamaterialet som er grunnlaget for analysearbeidet mitt. Gjennom analysen har jeg valgt å ordne det innsamlede materialet tematisk. På bakgrunn av forskningsspørsmålene, har jeg kommet fram til 3 underproblemstillinger eller delspørsmål, slik figuren under (fig.1) viser:



Figur 1. Tre underproblemstillinger

4.2. Hva er en kvalitativt god vurdering, sett med læreres øyne?

Resultatene er fremkommet gjennom min analyse av lærernes refleksjoner rundt hva som kan kjennetegne en kvalitativt god vurdering som kan gi læring for eleven.

4.2.1. Sentrale kriterier

Datamaterialet mitt er ganske entydig i forhold til hva som er viktig i en kvalitativt god tilbakemelding. I gjennomgangen av materialet utkrystalliserte det seg tidlig seks kriterier: *klare forventninger og klare mål, å ta tak i det positive, rask tilbakemelding, individuell utforming, elevens egen forståelse og systematisk arbeid*. Etter hvert kom det også fram ytterligere fem kriterier: *tydelig og konkret tilbakemelding, konstruktiv tilbakemelding, hjelp til videre utvikling, spesifikk tilbakemelding og at vurderingen må være en del av helheten*. Jeg har valgt å utdype alle kriteriene noe, kategorisere dem i 11 kategorier og presentere disse i tabell A (vedlegg 4). De seks kriteriene som ble nevnt av flest informanter er plassert inn i kategori nr 1 til 6 i tabellen. Disse kriteriene vil jeg utdype her både ved å presentere eksempler på utsagn som er kategorisert i hver av disse kategoriene og gjennom å trekke fram mer informasjon fra datamaterialet.

Lærerne peker på at et sentralt kriterie for en kvalitativt god vurdering er at vurderingen skal bære preg av *klare forventninger og klare mål* (tabell 3). Kunnskapsløftets fagplaner tydeliggjør at en skal jobbe mot konkrete læringsmål, og alle lærerne i studien stiller seg positive til at en har fått klarere mål for læringsarbeidet. Lærerne understreker at det er viktig at eleven er sikre på hva som forventes av dem. Dette kan sikres ved at en har klare, små mål som kommuniseres med elevene.

Tabell 3: Kategori 1. Klare forventninger og mål.

Kategori 1: Klare forventninger og klare mål	
Dette er nevnt av 7 av 7 informanter. Eksempel på utsagn som er kategorisert her:	
<i>Jeg synes at i forhold til å ha sånne kriterier..Jeg kan-mål..så er det faktisk lettere å vurdere</i>	2:3
<i>Målene i Kunnskapsløftet for norsk, matematikk og sosial utvikling er brutt ned til klare og konsise mål som elevene forstår..Eks. på mål i 5.klasse på skolen: "Jeg kan lese 8 ord i minuttet" og "Jeg kan lese dikt"</i>	7:1

Lærerne hevder at tydelige mål gjør vurderingsarbeidet enklere: *Jeg synes at i forhold til å ha sånne klare kriterier ...Jeg kan-mål...så er det faktisk enklere å vurdere (2:3)*. Lærerne beskriver hvordan de bruker målene fra Kunnskapsløftet aktivt overfor elever og foreldre. Målene gjenspeiles i halvårsplaner og ukeplaner, og mål for timen og lekser henger sammen med overordnede mål for uka/halvåret. Lærerne forenkler målformuleringene slik at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. ”Eks. på mål i 5.klasse på denne skolen: ”Jeg kan lese 8 ord i minuttet” og ”Jeg kan lese dikt”(7:1). Målene i fagene synliggjøres i klasserommene, og de brukes aktivt når lærerne skal vurdere elevenes arbeid. Vurderingen relateres til målene, og flere av lærerne gir ukeprøver eller målprøver som er relaterte til ukens mål. Elevene får skriftlige tilbakemeldinger på hvorvidt ukens mål er nådd. En av lærerne forklarer at prøvene inneholder et minimum av nødvendige knagger i for eksempel norsk og matematikk. Dette betyr at målprøvene må være ganske lette, slik at de fleste elevene har mulighet til å få mye riktig på disse prøvene. Noen av lærerne har vurderingsskjema som opererer med ulik grad av måloppnåelse, for eksempel: Kan/På vei, Pokal/sløyfe, Grønt/gult/rødt. Elevenes fargelegging på disse målskjemaene blir utgangspunkt for dialog og videre arbeid.

Et annet viktig kriterie, er å ta tak i det positive (tabell 4). 6 av 7 informanter trekker fram at det er viktig at læreren påpeker det som er bra i elevens arbeid, tar tak i det positive og gir ros til det som er bra.

Tabell 4. Kategori 2. Å ta tak i det positive.

Kategori 2: Å ta tak i det positive.	
Dette er nevnt av 6 av 7 informanter. Eksempel på utsagn som er kategorisert her:	
<i>Det må være mye positivt i en tilbakemelding. Eleven trenger å vite hva som er bra</i>	5:3
<i>Jeg skriver: Så flott at du.....jeg ser at du mestrer det og det fint..hva som er godt, plukker jeg alltid ut</i>	7:5
<i>For jeg tenker at både skriftlige vurderinger og karakterer ..skal dra deg videre fremover. Hvis de gis på en måte som tar motet fra elevene, så blir det helt feil</i>	4:9

Datamaterialet viser at lærerne ønsker at skriftlige vurderinger skal fokusere på det som eleven mestrer. De er opptatt av at vurderingene ikke må ta motet fra eleven: ”Hvis de

gis på en måte som tar motet fra elevene, så blir det helt feil”(4:9). Dette indikerer at læreren har omsorg for elevens og ønsker å ivareta hans mestringsfølelse. I hvilken grad mener lærerne at det er viktig å ta individuelle hensyn i vurderingsarbeidet?

6 av 7 lærere mener at det er viktig at læreren tar individuelle hensyn i vurderingen (tabell 5). Dette betyr at vurderingen skal utformes på bakgrunn av lærerens kjennskap til eleven, både faglig og personlig.

Tabell 5. Kategori 10. Individuell utforming av vurderingen

Kategori 10: Individuelle hensyn i vurderingen.	
Dette er nevnt av 6 av 7 informanter. Eksempel på utsagn som er kategorisert her:	
<i>Jeg prøver å ta hensyn til at tilbakemeldingen skal bli gitt på en måte som er god for den eleven. Så noen tilbakemeldinger kan være korte og konsise, mens noen kan være mer oppmuntrende...så for meg er det ganske avhengig av hvem den eleven er.. hvordan tilbakemeldingen utformes. Jeg har en elev som sliter... hvordan kan vi komme videre i situasjonen sånn den er nå....du må jo få eleven litt i tale, og du trenger dialogen for å komme videre. Hvis tilbakemeldingen gis på en måte som tar motet fra eleven, så blir det helt feil</i>	4:10
<i>Til en som sliter mer, så skriver jeg mer. Og får frem mer hva som er bra her, og hva det er som ikke er bra....jeg må gå mer tilbake og gi muntlig i tillegg, for de ser ikke så nøye på det jeg har vurdert.</i>	2:1
<i>De flinke må ha noe å strekke seg mot.....Her kan en forespeile, gi informasjon om hva som vurderes på høyere trinn, for eksempel beskrivelser</i>	5:3

Lærerne er opptatt av at vurderingene må utformes forskjellig avhengig av hvem som skal ha vurderingen: ”...så for meg er det ganske avhengig av hvem den eleven er.. hvordan tilbakemeldingen utformes” (4:10). De beskriver også at elevens faglige nivå kan få konsekvenser for innholdet i vurderingen: ”Til en som sliter mer, så skriver jeg mer. Og får frem mer hva som er bra her, og hva det er som ikke er bra....jeg må gå mer tilbake og gi muntlig i tillegg, for de ser ikke så nøye på det jeg har vurdert (2:1). Med dette sier læreren at hun bruker mer tid på å vurdere svake elever, både ved å utdype den skriftlige vurderingen og ved å henvende seg muntlig til eleven. For en svak elev kan dialog være en nøkkel til videre utvikling: ” Jeg har en elev som sliter... hvordan kan vi komme videre i situasjonen sånn den er nå.....du må jo få eleven litt i tale, og du trenger dialogen for å komme videre (4:10). Men kanskje det ikke

nødvendigvis er svake elever som sliter? Kanskje også flinke elever trenger hjelp for å komme videre i læringen fordi utviklingen har stagnert? Da kan lærerens vurdering gi inspirere eleven til å løfte seg opp på et høyere nivå: ”De flinke må ha noe å strekke seg mot.....Her kan en forespeile, gi informasjon om hva som vurderes på høyere trinn, for eksempel beskrivelser”(5:3).

Dette betyr at lærerne mener at den skriftlige vurderingen må utformes med nennsom hånd ut fra lærerens kjennskap til eleven. Det er viktig at eleven opplever mestring og at vurderingen gir mot og motivasjon til videre arbeid. Men synes lærerne at det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet? 6 av 7 informanter fremhever *elevens egen forståelse* som et viktig kriterium (tabell 6). Dette betyr at de mener at elevene må lære å vurdere seg selv ut fra fastsatte mål. Lærerne mener at det er viktig at elevene har en forståelse av hvor de selv står og hva de selv må jobbe videre med.

Tabell 6. Kategori 5. Elevens forståelse

Kategori 5: Elevens forståelse	
Dette er nevnt av 6 av 7 informanter. Dette er eksempel på utsagn som er kategorisert her:	
<i>Det er viktig at de kan vurdere seg selv. ”Hvorfor synes du at det var bra”? Og at de da kan sette ord på det. ”Hvorfor synes du det?”</i>	3:5
<i>Hvis de synes at de har fått stoffet godt med seg, så kan de fargelegge grønt. Hvis de synes at det har vært vanskelig, så fargelegger de rødt. Og litt midt i mellom gult. Du får et godt bilde uten at du går helt ned i detaljene...Og da kan det være en samtale hvis det er mye den det gjelder ikke får med seg. Hva den må gjøre og hva vi må gjøre for å legge bedre til rette</i>	3:6

Elevens egenvurdering kan være et utgangspunkt for tiltak: ”Hva den må gjøre og hva vi må gjøre for å legge bedre til rette”(3:4.) Det kan være ulikhet mellom elevene når det gjelder egenvurderingskompetanse: ”Noen av de svake elevene vurderer seg selv ved å krysse av nedover skjemaet litt ukritisk. Men noen av de flinke elevene vurderer disse tingene nøye før de fører inn fortellingen sin. Så det å vurdere seg selv ser jeg jo at de som er flinke faglig er de som er flinkere til å vurdere seg selv enn de som er faglig svake”(2:3). Denne læreren har erfart at faglig sterke elever er flinkere til å vurdere sitt eget arbeid enn faglig svake elever.

Kanskje er det slik at noen elever ikke klarer å vurdere hva de kan og hva de ikke kan? Kanskje dette med å vurdere seg selv er noe som må øves opp over lengre tid? En av lærerne (5:3) forteller at på hennes skole får 7.klasse tilbud om kurs i refleksjon rundt egen læring. Kurset kaller de: *Bevissthet rundt egen læring*. Dette skal gjøre elevene bedre i stand til å ta gode valg for egen læring og å vurdere seg selv.

Jeg vil anta at det er viktig at det skapes en felles forståelse mellom elev og lærer. Men vil eleven alltid ta imot budskapet i en skriftlig vurdering med åpne armer? Vil lærer og elev alltid være enige i sine bedømmelser av et arbeids kvalitet?? En av lærerne sier noe om dette: *"Veiledningsvegring....veiledningsbar,endringskompetanse..og det er det jo noen av våre elever som ikke har. Fordi de synes at de...eier fortellingen (1:9)*. Med dette peker læreren på at noen ganger er elevene ikke veiledningsbare. For eksempel hvis de har skrevet en fortelling, så vil de kanskje ha fortellingen slik den er, og de er ikke interessert i å gjøre endringer på bakgrunn av en tilbakemelding fra en lærer. Hvem er det da som bestemmer?

Har det noen betydning hvor rask eleven får tilbakemelding på skriftlig arbeid? 6 av 7 lærere trekker fram *rask tilbakemelding* som et viktig kriterie (tabell 7).

Tabell 7. Kategori 3. Rask tilbakemelding.

Kategori 3: Rask tilbakemelding.	
Dette er nevnt av 6 av 7 informanter. Eksempel på utsagn som er kategorisert her:	
<i>Ja, det er ikke vits å få igjen matteprøven 14 dager etter at du har hatt den. De bør helst få den igjen dagen etter</i>	1:9
<i>Rask tilbakemelding....Jeg tror at det har litt å si. For jo lengre tid det går, jo fjernere er det arbeidet for de, og mindre lærer de</i>	2:3
<i>For at det skal skje korrigerende på undervisningen, må det skje relativt raskt. Ellers vil det ikke ha noen effekt. Du kan jo gå tilbake på det etter en tid..hvis det er viktig nok...men det skal jo ha en sammenheng også</i>	4:6
<i>Jeg prøver å sitte den ene halvtimen i (pausen) slik at jeg kan få gitt fort tilbakemelding..hvis de ikke har gjort nok, så får de leksen med seg hjem samme dagen</i>	7:9

Begrunnelsen for å gi en rask tilbakemelding, er at da vil eleven fremdeles huske hva han tenkte da han gjorde oppgaven: *For jo lengre tid det går, jo fjernere er det arbeidet for dem, og mindre lærer de (2:3)*. Samtidig trenger læreren informasjon raskt hvis

denne skal ha betydning for videre undervisning: *For at det skal skje korrigerende på undervisningen, må det skje relativt raskt. Ellers vil det ikke ha noen effekt (4:6).* Det kan være travelt for læreren å gi rask tilbakemelding: *Jeg prøver å sitte den ene halvtimen i (pausen) slik at jeg kan få gitt fort tilbakemelding(7:9).*

6 av 7 informanter har nevnt systematisk arbeid som et viktig kriterium for en kvalitativ god vurdering (tabell 8). Når læreren vurderer en lekse eller en prøve, så er ofte denne vurderingen en del av en større sammenheng.

Tabell 8. Kategori 3. Systematisk arbeid.

Kategori 4: Systematisk arbeid	
Dett er nevnt av 6 av 7 informanter. Dett er eksempel på utsagn som er kategorisert her	
<i>..laget et system der jeg skriver..noterer litt...for hver elev...hva de ikke har fått til...hva som kan være vanskelig for de...en liten oversikt...litt å sammenholde med når de skriver hva de har fått til...</i>	3:2
<i>Får de ansvaret selv? Ja, og så spør jeg de neste uke. Så du klarer å følge dette opp? Ja, for ellers er det ikke vits, synes jeg! Det er veldig nitid jobbing..systematisk! Du må ikke gi slipp! Jeg har det ganske travelt</i>	7.2

Flere av informantene poengterer at de gjennom vurderingsarbeidet skaffer seg en oversikt over hvor elevene er i læringsløpet. For å få denne oversikten, må læreren være strukturert og systematisk i sitt vurderingsarbeid. Ved å notere underveis i vurderingsarbeidet, samler læreren informasjon om elevens utvikling i faget. Hun noterer hva eleven kan og hva som ser ut til å være vanskelig for eleven. Flere av informantene peker på at det kreves nitid arbeid og systematikk for at de skal få en langsiktig oversikt over elevenes utvikling. Oppfølging av skriftlige lekser, prøver og annet skriftlig arbeid er en viktig del av arbeidet. En lærer sier det slik: *Du må ikke gi slipp! (7:2).* Med dette beskriver hun at hun ”overvåker” elevens utvikling.

4.2.3. Oppsummering delspørsmål 1: Den gode vurdering

Jeg har fått tilgang til sju læreres refleksjoner rundt hva som må til for at en vurdering skal gi læring for eleven. Det er seks kriterier som skiller seg ut ved at mange av informantene har nevnt disse. Dette er *klare mål og forventninger, å ta tak i det positive, rask tilbakemelding, individuell utforming, elevens egen forståelse av vurderingen og systematisk arbeid.* Disse kriteriene er nevnt av fem, seks eller sju informanter. Fire av

informantene nevner to andre kriterier som sentrale i en kvalitativ god vurdering: *tydelig og konkret tilbakemelding* og *hjelp til videre utvikling*. Ellers har noen av informantene trukket fram at det er viktig at tilbakemeldingen er *konstruktiv*, at den er *spesifikk* og at den er en *del av en helhetlig tenkning*. Disse kriteriene er nevnt av to eller tre informanter. En detaljert oversikt over dette finnes i tabell A (vedlegg 4). Lærernes holdninger til vurdering samsvarer i stor grad med teori på vurderingsfeltet. Men i hvilken grad operasjonaliseres disse holdningene i praksis?

4.3. Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?

Lærerne ble bedt om å ta med seg skriftlige eksempler på kvalitativt gode vurderinger til intervjuet, og mine resultat bygger på en analyse av lærernes beskrivelser og refleksjoner omkring noen av eksemplene. Forskning og teori på vurderingsfeltet har gitt meg et språk som kan være med på å beskrive den skriftlige vurderingen, og jeg bruker begreper fra teori på vurderingsfeltet som analyseverktøy for å beskrive og analysere tekstdata. Målet med å gjøre det slik, er ikke å kontrollere eksemplene opp mot en ideell mal for vurdering, men å beskrive og diskutere lærernes erfaringer i lys av ulike perspektiv som er presentert i teoridelen. Jeg har valgt å presentere noen eksempler som hver sin måte kan fortelle noe om kvalitet i den skriftlige vurderingen, og følgende tabell gir en oversikt over disse eksemplene (tabell 9):

Tabell 9. Oversikt over eksempler på skriftlige vurderinger

Nr	Fag	Hva som blir vurdert	Informant
1	Matematikk	Oppgave i innføringsbok/leksebok i matematikk	1
2	Matematikk	Oppgave i innføringsbok/leksebok i matematikk	2
3	Norsk	Skriveoppgave i oppgavebok	7
4	Norsk	Oppgaver i fortellingsbok	7
5	Norsk	Stor prøve på slutten av 7.trinn	1
6	Norsk	Lekse i leksebok. Norsk rettskriving.	3

Jeg har ikke tatt kopi av de skriftlige vurderingene, men presenterer et utvalg av direkte sitater fra det transkriberte intervjuet for å beskrive vurderingene. Men hvorfor er akkurat disse eksemplene valgt ut blant flere? Det er flere vurderinger som ligger bak utvelgelsen. For å ha størst mulig bredde i materialet, har jeg valgt å ta med eksempler fra flere informantene og la flere fag bli presentert. Samtidig har jeg valgt ut eksempler som kan være med å belyse ulike sider eller problemområder ved skriftlig vurdering.

4.3.1. Matematikk innføringsbok- eksempel 1 og 2.

Dette eksempelet er hentet fra en innføringsbok i matematikk der klassen har ukentlige innleveringer. Innføringsboka brukes til hjemmeoppgaver med repetisjon av gjennomgått stoff, og målet er å ”holde varmt” ulike emner som klassen arbeider med i løpet av skoleåret. Denne eleven leverer en leksebok som er uoversiktlig og rotete, og fokus i vurderingen er å forbedre orden og føring av stykker. Her forklarer læreren hva hun tenker rundt den skriftlige vurderingen som hun gir eleven:

Eksempel 1

Ja, jeg så at det var mange ting å ta fatt på, og da tenkte jeg at her må jeg ta det mest presserende, og da valgte jeg å ta luft mellom stykkene. Og så sa jeg:- Flott! Da har du klart det, da kan du passe på det (linjalbruk) neste gang. Og så klarte han det, så sa jeg:- Bra! Nå har du det på plass. Så kan du ta det (neste ting). Så da delte jeg det faktisk opp i mange små mål, og så fikk han det på plass.(1:1)

I dette eksempelet har læreren fokus på *formen*. Læreren velger ut en ting om gangen som eleven skal passe på å ha på plass til neste innføringslekse. En finner en spesifikk tilbakemelding på formen/håndverket og en tydelig identifisering av hva som må til for å nå neste mål. Dette blir fulgt nøye opp uke for uke med tilbakemeldinger til alt er på plass. Etter noen uker klarer eleven å føre stykkene korrekt opp i matematikk innføringsbok. Siden klassen bruker en fast leksebok i matematikk innføring, er det lett å gå tilbake og lese hva læreren skrev forrige gang. En har også mulighet til å se nærmere på utvikling i arbeidet over en lengre tidsperiode.

Det kommer fram av intervjuet med læreren at eleven er innforstått med forventningene om at det skal være god orden i en matematikk innføringsbok. I denne sammenheng kan en skjelve til Hattie's begrep ”*Feed up*” som innebærer at målet og forventningene er klare (Hattie, 2009), og at eleven vet hva han skal jobbe mot. En kan ikke se ut fra eksempelet om eleven er klar over kriteriene for å nå hovedmålet, dvs. hva som må til for å få en ryddig innføringsbok, men alt tyder på at delmålene tydeliggjøres underveis i

prosessen. Samtidig får eleven en klar og tydelig tilbakemelding fra læreren på hvorvidt han har nådd delmålene. Det ser ut til at denne tilbakemeldingen kan føre til at eleven får en relevant "Feed-back", noe som ifølge Hattie innebærer en selvvurdering av nåværende måloppnåelse (Hattie, 2009). Læreren trekker fram hva som fungerer og hva eleven må arbeide mer med. Læreren skisserer også videre mål for eleven, noe Hattie betegner som "Feed forward" (Hattie, 2009). Ut fra eksempelet kan en anta at eleven har forstått budskapet og sagt seg enig i det, siden han klarer å nå delmål for delmål på veien mot et godt produkt, en innføringsbok med god orden.

Men hvorfor har læreren fokus på orden og ikke på matematiske spørsmål? Hvorfor er luft mellom stykkene så viktig? Hva ligger bak avgjørelsen om at det er dette som er mest presserende? Er form noe som det er i øynefallende for læreren å gripe fatt i når et skriftlig arbeid skal vurderes? Hvorfor har læreren fokus på orden og ikke på matematiske spørsmål? Gjennom intervjuet fikk jeg inntrykk av at eleven viser at han mestrer de matematiske utfordringene, og at jeg antar at læreren ønsker å fokusere på formen, på orden og oversikt i boka. Det er vanskelig ut fra eksempelet å se om eleven har lært noe av vurderingen, men en kan se en endring av atferd over tid ved at innføringsboka etter hvert er blitt oversiktlig og bærer preg av god orden. Men det er vanskelig å spore om eleven har fått større matematisk innsikt. Og det var kanskje heller ikke hovedfokuset i denne vurderingen? Men hvordan kan en vurdering som tar tak i *innholdet* i matematikken se ut? Kanskje neste eksempel sier oss noe om dette. Det er også hentet fra matematikkfaget, og elevene har hatt en lekseprøve. Læreren leser opp den skriftlige vurderingen (første avsnitt), og kommenterer etterpå (andre avsnitt):

Eksempel 2

Du får til areal, men vinkelmåling og tegning må du øve mer på. Vær nøye med linjalbruk, og les kommentarene mine. Spør om hjelp hvis noe er vanskelig.

For han her ser ut som han ikke har skjønt dette med vinkler, hvordan han skal tegne vinklene rett, og bruke gradskiven. Så det har jeg kommentert at her har du glemt å skrive tegnet, og så har jeg skrevet: NB! Skriv gradetegnet. Og vær nøye, bruk linjal. Husk benevning. Så dette med areal har han fått til, men vinklene det får han ikke til.(2:1)

Denne vurderingen har større fokus på *faglige* områder i matematikken enn det første eksempelet. I denne vurderingen får eleven ros for det han behersker (areal) samtidig som han får beskjed om å øve mer på noe (vinkelmåling og tegning) og være mer nøye

med linjalbruk. Den skriftlige vurderingen er konkret og tydelig, med fokus både på *produkt* (ferdigheter/kunnskap om areal og vinkelmåling) og *prosessnivå* (øve mer på noe, bruke hjelpemidlene linjal og gradeskive). Samtidig vektlegger vurderingen *selvregulering* ved at læreren understreker at eleven må bruke linjal og gradeskive. Læreren oppfordrer eleven til å spørre om hjelp til videre arbeid hvis noe er vanskelig.

Prøven sjekker hvorvidt eleven behersker areal, vinkelmåling og tegning i geometri. Dette betyr at det er klare mål for arbeidet, noe som dekkes av begrepet ”*Feed up*”. Når læreren skriver at ”du får til areal, men vinkelmåling og tegning må du øve mer på”, så er dette eksempel på ”*Feed back*”, en tilbakemelding på hvordan eleven ligger an i forhold til oppsatte mål eller kompetanseområder. Eleven får instruksjoner om å være nøye, bruke linjal og huske benevning, noe som innebærer selvregulering. Han får også en oppfordring om å spørre om hjelp hvis noe er vanskelig. Denne informasjonen kan beskrives ved hjelp av begrepet ”*Feed forward*”, da dette er en fremovermelding til eleven, en hjelp til å klare å få bedre resultat på neste prøve. Denne vurderingen fastslår hva som er iøynefallende, hva eleven behersker av det matematiske stoffet som er gjennomgått. Men er denne vurderingen en hjelp for eleven ved at den gir læring? Hva med vinkelmåling og tegning? Hvorfor har ikke eleven fått dette til? Er det fordi han ikke har arbeidet nok med lærestoffet på egen hånd eller trenger han hjelp til å forstå dette? Har læreren innhentet nok informasjon om elevens matematiske kunnskaper til at eleven lærer noe av denne vurderingen? Hvordan kan en få vite mer om hva eleven strever med? Og hvordan kan en gjøre noe med det? Kanskje eleven allerede vet at han ikke får til vinkler, men at han trenger hjelp? Eksempelet sier ikke noe om hvorvidt eleven faktisk spurte læreren om hjelp, slik hun skriver at han har mulighet til. Kanskje denne vurderingen legger det meste av ansvaret for videre læring på *eleven* uten at en sikrer at han får den hjelpen han trenger?

4.3.2. Norsk skrivebok-eksempel 3

En av lærerne har en flink elev i norskfaget som hun ønsker å få videre, selv om han ikke er så motivert for å arbeide:

Eksempel 3

..han er laid-back ..hele personligheten.. vil like å få mestring..men det å klare ..å få ham..jeg må jo omtrent stå på hodet for ham ..og så dikk, dikk...for å dra ham med. Han vil jeg aldri få til det samme med i vurderingen, tror jeg. Det tror jeg ikke. Men

samtidig så ser jeg at han..når han får tilbakemeldinger som "Dette kan du, men dette må du øve på.."så øver han jo og kommer tilbake neste dag og viser stolt det han har fått til. Så kommer han igjen: "Lærer, kan du rette? Nå har jeg gjort dette." Så kommer han med boka. (7:5)

Læreren oppdager at eleven blir motivert av å få rettet arbeidet raskt og å få små mål for videre arbeid. Denne flinke eleven krever mye av læreren, siden han ikke har den indre drivkraften i arbeidet. Hyppige tilbakemeldinger og godt samarbeid med hjemmet gjør at eleven likevel gjør små fremskritt. Eleven får en tilbakemelding som peker på målet samtidig som han får vite i hvilken grad han har nådd målet. Veien videre blir også pekt ut. Det ser ut som om eleven "adopterer" lærerens oppfatning av resultatet, at han godtar tilbakemeldingen og følger rådene hennes for videre arbeid. Dette kan bety at Hatties tre spørsmål blir aktivisert (Hattie, 2009), men kanskje uten at eleven selv gjør seg opp en *selvstendig* mening om resultatet. I dette eksempelet spiller motivasjonsaspektet en stor rolle. Eleven har evner og anlegg, men mangler den indre drivkraften i arbeidet.

Læreren gir ytre motivasjon gjennom raske og hyppige tilbakemeldinger, noe som gir virkning. Kanskje flinke elever også kan ha problemer med selvreguleringen? Kanskje eleven må over en "kneik" før den indre motivasjonen kan drive arbeidet videre? I dette eksempelet kommer det fram at vurdering kan være noe som involverer mestring, motivasjon og følelser, noe som gjør at læreren må bruke sin pedagogiske teft eller sitt pedagogiske skjønn for å ta de beste valgene i i vurderingsarbeidet.

4.3.3. Norsk fortellingsbok-eksempel 4

Dette eksempelet er hentet fra norskfaget, og læreren forteller at klassen jevnlig skriver fortellinger i en fortellingsbok. Her gir læreren en generell beskrivelse av hvordan hun gir skriftlige vurderinger i denne fortellingsboka:

Eksempel 4

..Noen glemmer fortsatt punktum og stor bokstav, mens andre er mer på at de lærer å skrive mellom linjene, å bruke metaforer. Og da får de helt forskjellig (vurdering)...etter hva de har skrevet. Da skriver jeg ikke smilemunn eller kjempebra, da skriver jeg: Du har skrevet en fin tekst med innledning, hoveddel og avslutning, du får til det. Så skriver jeg gjerne som mål neste gang: Prøv om du kan utvide innledningen/skrive kortere el.l. Så prøver jeg å gi hver enkelt mål ut fra de ulike tekstene de har skrevet. Men vi skriver jo ikke fortellinger hver uke, så..her kan vi ha det som fokus.(7:2)

Læreren presiserer at hun må ha individuelle mål for hver elev i norsk skriftlig ut fra nivået på tekstene de skriver. Noen arbeider med å få punktum og stor bokstav på plass mens andre kan klare å bruke bilder, metaforer og skrive mellom linjene. Læreren gir positiv tilbakemelding på det eleven kan, for eksempel at teksten har en fin hoveddel og avslutning. Samtidig gir hun eleven en framovermelding med nytt mål til neste gang, for eksempel at innledningen skal være kortere. På bakgrunn av analyse av produktet, kan hun gi eleven mål knyttet til prosess (utvide innledningen, skrive kortere). Prosessmålet knyttes med dette opp til selvregulering, (Hattie, 2009) ved at eleven skal bruke det han allerede kan til å forbedre prestasjonen eller produktet. Men hva skjer med en elev som får en kommentar som ”du får til det”? Hva vil dette si? Hvis en får til noe, så kan eller må en vel ikke jobbe bedre med det? Kanskje dette kan bremse læringen på området? Dette kan relateres til begrepet ”killer feedback” (Stobart, 2011), som peker på at positiv feedback kan stoppe videre initiativ og interesse. Hvordan kunne læreren uttrykt dette på en annen måte? Hvis tilbakemeldingen er mer spesifikk, så er det sannsynligvis lettere for eleven å trekke informasjon ut av vurderingen. Dette betyr at hvis vurderingen utdyper hva som er bra og hvorfor, kan eleven bli oppmerksom på at hun har gjort erfaringer som hun kan bruke videre i andre kontekster.

4.3.4. Norskprøve i en større sammenheng- eksempel 5

Det tredje eksempelet i norsk er hentet fra en stor prøve på slutten av barneskolen, og denne prøven oppsummerer emnene for 7.klasse:

Eksempel 5

Ja, da hadde vi en ganske stor prøve i norsk. Og så hadde vi laget den sånn at den gjenspeilte alle emnene vi hadde hatt. Og da skrev jeg litt om hva de hadde på plass og hva de ikke hadde på plass i hvert av disse emnene. Og så ga jeg en totalvurdering. For eksempel så skrev jeg at du er flinkere til å skrive faktatekster enn fortellende tekster. For det kunne jeg se ut fra denne prøven her. Eller at du er flink til å få sammenheng i tekstene dine, men du sliter fremdeles litt med å få ordene riktig....Og så skulle de vurdere seg selv til slutt.....

Ja, det var veldig systematisk satt opp. Det kunne jeg faktisk bruke i overgangen til ungdomsskolen også. Da kunne de se hva vi hadde jobba med, og hvor de ulike elevene egentlig sto da..... Ja, når vi har tester, så tester vi egentlig to ting, både den faglige kunnskapen og hvordan elevene kan utnytte tidsrammen. Så det syntes jeg var viktig å ha med. Og hvordan de var flinke til å bruke ordboken for eksempel og andre hjelpemidler som de kunne bruke.(1:2)

Her forklarer læreren hvordan en stor norskprøve undersøker elevenes faglige kompetanse i faget samtidig som hun kan se hvordan eleven utnytter tidsrammen og nyttiggjøre seg hjelpemidler. Læreren gir eleven en skriftlig tilbakemelding som uttrykker hva som er bra og hva som kan bli bedre. Hun er opptatt av at en må være spesifikk når en vurderer:

..en god vurdering er jo...hvis du klarer å være spesifikk. Ikke bare si Fint, flott, bra-det sier egentlig ingenting. Det sier jo forskning, også- at: Alt er Flott! i norsk skole. Men det er klart vi gjør det og, men en kommer jo mye lenger hvis en klarer å spesifisere. Som en gammel lærer sa: Du er flink til å skrive store bokstaver, men de små må du jobbe litt mer med. Du gir altså noe positivt og noe å tygge på videre.(1:3)

I denne vurderingen har læreren en tilbakemelding (du er flink til å få sammenheng i tekstene dine, du er flinkere til å skrive faktatekster enn fortellende tekster) og en fremovermelding (øve på rettskriving, dette må du jobbe med før du skal på ungdomsskolen). Vurderingen har fokus både på produkt (kvaliteten på det skriftlige arbeidet) og prosess (bruk av hjelpemidler og tidsbruk). Elevens egenvurdering er en viktig del av denne vurderingen. En kan også si at vurderingen inneholder en oppovermelding eller målmelding (Feed up) ved at prøven gjenspeiler målene i norsk i 7.klasse. Denne vurderingen er en kombinasjon av summativ og formativ vurdering. Den oppsummerer hva eleven har fått med seg av viktige emner i norskfaget, samtidig som den gir råd og veiledning for videre læring. Men hvilken læring gir det eleven å få vite at han er ”flinkere til å skrive faktatekster enn fortellende tekster”? Gir dette eleven informasjon som kan føre til videre utvikling? Hva er det som gjør at elevens faktatekster er gode? Hvilke virkemidler kan eleven bruke i sine fortellende tekster for å gjøre disse bedre? Denne prøven kan karakteriseres som summativ, ved at den oppsummerer noen av ferdighetene i norskfaget på slutten av barneskolen. Men fungerer denne vurderingen formativt ved at den gir eleven hjelp til videre utvikling? Er denne vurderingen spesifikk nok? Dette er det vanskelig å si noe om, men jeg antar at vurderingen måtte ha vært mer spesifikk hvis intensjonen var at eleven skulle lære noe av vurderingen.

4.3.5. Norsk rettskriving–eksempel 6

Eksempel 6

Så noen ganger så blir en jo generell, andre ganger går du inn om forklarer i teksten, og så griper du fatt i noe helt spesifikt. Hvis det er rettskriving....da kan vi gå inn og si: disse ordene har du klart veldig godt, men dobbel konsonant er du usikker på, der skal jeg finne noe og så skal jeg hjelpe deg, så går vi sammen på den. Og så kommer mor og far inn i det.(3:4)

Black et al.(2003) trekker fram at lærerne må bruke mer tid på å analysere elevens arbeid for å finne ut hva de trenger å lære. Av intervjuet med denne læreren forstår jeg at det har vært viktig for læreren å kartlegge hva eleven kan og hva han ikke kan, slik at utfordringene blir akkurat passe vanskelige. Utfordringen vil være å finne nye, realistiske mål som eleven har sjanse til å mestre. Lærerens oppskrift er å jobbe systematisk med små delmål som er oppnåelige for eleven. I denne sammenhengen kan en trekke fram Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone (Dysthe, 2009) som bekrefter at målene må bygge på det eleven kan fra før. *"Dobbel konsonant er du usikker på, der skal jeg finne noe og så skal jeg hjelpe deg, så går vi sammen på den."* Når læreren beskriver hvordan hun prøver å hjelpe eleven videre, kan en se dette i lys av Bruners stillas-(staffolding) tenkning som beskriver hvordan elevene kan ha nytte av hjelp og støtte før de selv behersker strukturen i lærestoffet. Dysthe (2009) peker på at bygningsarbeidere pleier å ta ned stillaset når jobben er gjort. I eksempelet overfor vil jeg anta at eleven trenger mindre hjelp og støtte når han etter hvert behersker flere og flere områder innenfor rettskriving.

Det er interessant å trekke fram Sadler (1989) for å belyse denne vurderingen. Sadler (1989) bruker begrepet *gapet* om avstanden mellom ønsket måloppnåelse og aktuell måloppnåelse, og poengterer at essensen i vurdering for læring er å erkjenne dette gapet samtidig som en tar grep for å minske det. Av eksempelet ser en at læreren gir elevene tydelige tilbakemeldinger om aktuell måloppnåelse samtidig som ønsket måloppnåelse blir skissert. Men hvilken rolle har eleven i dette? Er det læreren som skal følge opp eleven, eller har eleven selv en aktiv rolle i arbeidet videre? Tar læreren så mye ansvar at eleven blir passiv? Hvis elevene blir trukket med i diskusjoner rundt hva som må til for å endre gapet, så er dette er i tråd med Sadlers budskap om at det er den lærende selv som må ta et grep for å minske gapet, og at selvverurdering er et viktig element i vurderingen (Sadler, 1989).

4.3.6. Oppsummering av delspørsmål 2: Hva er innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?

Er det samsvar mellom lærernes holdninger til vurdering og deres vurderingspraksis? Kan en si noe om dette ut fra lærernes eksempler på skriftlige vurderinger? Det er vanskelig å si noe kategorisk om dette, fordi resultatet er noe tvetydig. Jeg finner igjen noen av lærernes kriterier for en kvalitativ god vurdering i de konkrete eksemplene som lærerne beskriver. Samtidig er det vanskelig å hevde at vurderingene har et innhold som fremmer læring.

Basert på en analyse av eksemplene som er presentert i dette kapitlet, har jeg laget en forenklet oversikt over innholdet i de skriftlige vurderingseksemplene. Tabellen (tabell B, vedlegg 5) viser at alle eksemplene inneholder svar på de tre feedbackspørsmålene (Hattie, 2009) ”feed back”, ”feed up” og ”feed forward”, selv om ikke alle framovermeldingene er så informative. Alle eksemplene inngår også i en større sammenheng (for eksempel en innføringsbok), slik at en kan spore fremgang. På overflaten kan det se ut som at vurderingene er gode, fordi de gir en tilbakemelding og en ”oppovermelding” som peker på neste mål. Lærerne vektlegger det eleven får til, og gir positiv tilbakemelding på dette. Flere av eksemplene på læreres skriftlige vurderinger har fokus både på produktnivå, prosessnivå og selvreguleringsnivå.

Hvis en studerer eksemplene nærmere, så ser det ut som at vurderingene fokuserer på form og detaljkunnskap som dobbel konsonant og linjalbruk. Læreren kommenterer også bruk av hjelpemidler som linjal og gradeskive. De fokuserer mindre på grunnleggende faglig forståelse. Tilbakemeldingene er ikke alltid spesifikke nok fordi en bruker generelle vendinger som ”det er du flink til”. Jeg usikker på om lærerne har innhentet nok informasjon om elevens faglige forståelse til å kunne gi en læringsfremmende vurdering. I eksempel 2 (i kapittel 4.3.1.) oppfordrer læreren eleven til å be om hjelp: ”Spør om hjelp hvis noe er vanskelig ”(2:1). Eleven får beskjed om at han må *øve mer* på vinkelmåling og tegning. Hva vil det si å *øve mer*? Er det nok at læreren tilbyr eleven å spørre henne om hjelp? Har eleven forutsetning for å jobbe mer med lærestoffet alene? Eller har han et faglig problem som han trenger hjelp til? Jeg antar at denne ”framovermeldingen” ikke er slik utformet at den kan hjelpe eleven videre i læringen. I eksempel 6 (i kapittel 4.5.3.) ser jeg at læreren gir eleven et ”stillas” ved å tilby hjelp: ”...der skal jeg finne noe og så skal jeg hjelpe deg, så går vi sammen

på den. Og så kommer mor og far inn i det.” Her tar læreren ansvar for å hjelpe eleven videre. Men betyr dette at læreren blir et varig stillas for eleven, eller er målet at eleven etter hvert skal klare å arbeide alene?

Vi ønsker at vurderingsarbeidet skal fremme læring. Kan en se ut av eksemplene i resultatkapitlet at eleven har lært noe av vurderingen? Det er ikke lett å svare på dette ut fra disse eksemplene, men jeg ser at det kan være lettere å se en viss endring i atferd på overfalten enn å være sikker på at det har skjedd læring i et kognitivt eller sosiokulturelt perspektiv. Hva sier resultatet om vurderingskulturen i skolen? Resultatet indikerer at lærernes holdninger i stor grad sammenfaller med det offisielle vurderingssynet som vi finner i offentlige dokument. Men i praksis henger lærerne fortsatt noe igjen i ”rettekulturen”.

4.4. Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?

Har skolen en felles vurderingskultur eller preges feltet av den privatpraktiserende lærer? Hva må til hvis en ønsker en mer ensartet vurderingskultur på den enkelte skole? Med utgangspunkt i *delspørsmål 3* presenteres resultatet av en analyse av lærernes tanker og refleksjoner omkring temaet vurderingskultur. Temaet deles inn i tre deltema: (1) Individuelle vurderingspraksiser? (2) Ros, smilefjes og klistremerker (3) Hensikten med skriftlige vurderinger og (4) Hva kan ledelsen og lærerne gjøre for å forbedre vurderingsarbeidet på skolen?

I presentasjonen av hvert tema, vil jeg presentere sitater fra lærere sammen med en kommentar. Noen tema har et rikt datamateriale, mens andre tema har et mindre materiale, noe som gjenspeiler hvilke områder informantene fokuserer på i forskningsintervjuet. Resultatet for delspørsmål 3 kan være med på å gi et bilde av skolens vurderingskultur, sett gjennom læreres øyne.

4.4.1. Individuelle vurderingspraksiser og rettekultur?

I materialet mitt finner jeg flere eksempler på individuelle vurderingspraksiser (tabell 10). Flere beskrivelser av dette er samlet i tabell C (vedlegg 6). Med individuell praksis mener jeg en vurderingspraksis som en enkeltlærer utvikler og bruker individuelt uavhengig av hvordan de andre lærerne på teamet vurderer. En av lærerne har et system for retting av matematikkbøker der hun gir begrepene fint/flott/ bra en gradert annen betydning enn betydning i et system som elevene hennes er innforstått med (2:2). På

spørsmål om de andre kollegene har samme system, svarer hun at hun har informert dem om systemet, men at de ikke har samme system. Det vil si at denne bruken av begrepene er eksempel på en intern praksis mellom *en* klasse og *en* lærer.

Tabell 10. Skolens vurderingskultur. Tema 1. Beskrivelser av individuelle vurderingspraksiser/vurderingskultur

Tema 1: Individuelle vurderingspraksiser-en beskrivelse	
Jeg har et system der jeg skriver <u>Flott!</u> når det er alt rett, <u>Fint!</u> når det er 1-2-3 feil og <u>Bra!</u> når det er 4-5-6 feil. Og andre kommentarer som: her må du jobbe mer.....	2:2 2:5
Jeg har sagt hvilket system jeg har, men vi har ikke likt system på det.	
..at det er det siste vi hører eller det siste vi leser som er veldig sterkt...men da kan du også få et overraskelsesmoment. ..Men..(positiv optur). Ellers gjemmer du godbiten til slutt, Den fantastiske oppbygningen av historien	3:12
De sier at du trenger ikke dra til utlandet for å se ulike skoler..du kan bare dra fra klasserom til klasserom på den skolen du jobber på. Da vil du se veldig ulik praksis....	1:7

En annen lærer beskriver en individuell praksis i norskfaget. Mitt inntrykk er at vanlig praksis i skriftlige vurderinger er først å si noe positivt om et elevarbeid, og deretter si hva eleven skal jobbe videre med. Denne læreren har en egen vri på dette ved å ha motsatt rekkefølge. Hun kan for eksempel skrive en tilbakemelding på en tekst til en av elevene sine der hun råder eleven til å gjøre noen øveoppgaver om dobbel konsonant, siden dette ikke er helt på plass. Men *til slutt* kan hun gi en positiv kommentar: *Men jeg synes du har en fantastisk oppbygging av historien (3:12)*. Denne læreren poengterer at det er viktig hva en skriver *sist* i en skriftlig vurdering, for det er dette som blir husket best av eleven.

En tredje lærer forteller at hun har planer om å sette i gang med portefolioarbeid (mappevurdering) til høsten (7:8). Rektor på skolen støtter dette initiativet, men det er lite sannsynlig at andre lærere på skolen starter med mappevurdering samtidig. Dette betyr at rektoren på den gjeldende skole er positiv til at en lærer vil utvikle seg videre, selv om hun ikke går i takt med de andre. Læreren får gå foran, og en kan tenke seg at hun kan fungere som en spydspiss i vurderingsarbeidet på skolen. Selv om hun får frihet fra ledelsen, uttrykker læreren at hun savner en felles vurderingskultur på skolen.

Men hvorfor kan det utvikle seg ulike praksiser på vurderingsfeltet? Er det noe som gjør at vurdering blir mer privat enn andre områder? Jeg har fått noen innspill på dette fra informantene. Slik beskriver en av lærerne ”rettekulturen”:

Og så hadde du rettet og så var du ferdig med det.....Om du hadde litt rett eller bittelitt...så var det gjort! Det er jo den kulturen jeg har gått i...Vi fikk jo karakterer da, men jeg kan aldri huske at læreren noen gang har gått tilbake på noe jeg har manglet....Da er det Bruno kommer inn med lærebøkene, da, med spiralprinsippet. Det var ikke læreren som gjorde det, for det var parkert. Og det er nok mange i norsk skole som er der ennå”(7:11).

Denne læreren hevder at innenfor ”rettekulturen” er læreren ferdig med vurderingsarbeidet når bunken er rettet. Hun mener at oppbygningen av lærebøkene kan sikre i en viss grad at ting blir repetert og at hull kan bli tettet gjennom at de bygger på spiralprinsippet.

..”Vi sitter på hver vår tue. Vi trenger ikke samarbeide om det. ..Kulturen på denne skolen er å gå hjem og rette bøker. Vi er få som sitter. Derfor er det mange praksiser på denne skolen”(7:9). Her kommer det fram at noe av årsaken til at det har kunnet utvikle seg en individuell vurderingspraksis blant lærerne innad på den enkelte skole, er at lærerne tar med seg bunkene hjem. En annen lærer sier det slik: *”Retting...vi har jo kalt det retting, sant..det har vært en privat sfære i lærernes liv. At det er veldig personlig. Det blir så ditt...”(3:3).* Her understreker læreren at det ikke bare kan oppleves som privat eller personlig å få vurdering, men det kan også oppleves personlig å gi den. Hun utdyper dette: *”Det er veldig subjektivt, det er veldig farget, tror jeg. Vurderingen blir veldig farget av personen. Vi brettes ut på en veldig spesiell måte når det gjelder vurdering..”(3:3).* Her kommer det fram at vurderingsarbeid er subjektivt, at det blir farget av personen som gir en vurdering.

”..... for noen så er det blitt litt farligere. Fordi de føler at ordet vurdering stiller større krav (3:4). Denne læreren peker på at ordet vurdering i seg selv kanskje signaliserer større krav til lærerne enn rettebegrepet. Dette kravet kan kanskje føles overveldende for lærerne

Alle informantene i studien forteller om en vurderingspraksis som er ulik innad på den enkelte skole. Noen av lærerne forteller at de har samme praksis innad på sitt lærerteam (for eksempel blant lærerne som jobber på 5.trinn på samme skole). Men ønsker lærerne at en skal utvikle en felles vurderingspraksis innad på den enkelte skole? En av lærerne sier at skolen kan fremstå som uryddig overfor foreldrene når lærerne på samme skole har så ulik vurderingspraksis: ” *hvis de fikk den læreren, så skrev han sånn..og hvis de fikk den læreren, så skrev hun sånn*”(4:9). Derfor må skolen tilstrebe en felles vurderingspraksis: ” *Ut fra et foreldreperspektiv..fremstå som en helhetlig skole...med lik praksis og forutsigbare forventninger*” (4:9). For å nærme seg en felles vurderingspraksis, kan skolen for eksempel utarbeide noen felles vurderingsmaler for utviklingssamtaler: ” *Jeg tror det kan være lurt med en felles mal..som er dynamisk, og så kan hvert trinn tilpasse den tilseg..men at det ligger en mal, dette bruker vi på vår skole..For det har noe å gjøre med å profilere skolen litt, og*” (1:7)

Er vurdering et tema som diskuteres rundt omkring på skolene? Eller er dette arbeidet fortsatt plassert i den mer private sfære av lærergjeringen? En av lærerne sier det slik: ” *Vi har hatt noen felles runder i personalet for å diskutere vurdering. Før diskuterte vi det ikke, men mer nå. På trinnmøter diskuterer vi litt.*”(5:5). En annen lærer sier at vurdering blir diskutert når ledelsen tar initiativ og legge til rette for diskusjoner: ” *Vi bruker litt tid på jobben til å diskutere vurdering og retting, mest når det blir lagt til rette for det for det felles....og litt på trinnet...nå før samtalene kom disse skjemaene (skjema som brukes på elevsamtaler) fram og så pusser vi litt på dem* (4:11).

Dette kan indikere at det fremdeles eksisterer individuelle vurderingspraksiser rundt omkring på skolene. En kan anta at ulike former for rettekultur og vurderingskultur lever side om side på samme skole. Lærerne forteller at vurdering diskuteres mer nå enn tidligere. Flere av lærerne trekker fram at de ønsker at skolen deres skal arbeide for å få en mer ensartet vurderingskultur enn det er i dag.

4.4.2. Ros, smilefjes og klistremerker

Gir lærerne mye generell positiv ros til elevene? En av lærerne sier det slik: ” *Det er nok veldig sammensatt...hvis jeg har hatt en gruppe i gym, kan jeg gi positiv ros til gruppen, men da skal jeg ikke inn og gi vurdering til den enkelte der og da. ..Du skal bygge klassemiljøet, og du har gruppetilhørigheten.*”(4:10). Med dette peker hun på at felles

ros til klassen kan forsvares i noen sammenhenger. Eksempelet hennes er en situasjon der hun ønsker å gi positiv tilbakemelding til en klasse etter en gymtime. Hun forklarer at dette har med klassemiljø å gjøre, og at det ikke må forveksles med den individuelle tilbakemeldingen i fag.

Synes lærerne at *Fint!* og *Flott!* er eksempler på kvalitativt gode vurderinger? En av lærerne sier det slik: *”En vurdering som ikke fører til læring, det må være en ..klapp på skulderen-vurdering. Ferdig med det-vurdering! Slik som Bra! Flott! og Godt! Egentlig så mener jeg at denne typen tilbakemeldinger kan være ok i noen tilfeller”* (4:5). Selv om læreren peker på at bruk av disse begrepene ikke fører til læring, så forsvarer hun at de kan brukes innimellom.

Noen av lærerne uttaler seg positivt om bruk av symboler og stempel. Men de understreker at elevene også skal ha ”skikkelig vurdering”. En av lærerne forsvarer at det går an å ta ”den lettvinde” av og til, når dette er en av flere vurderingsmåter: *”Så tar du selvfølgelig de lettvinde avogtil”* (7:16). Flere av lærerne påpeker at symbolene kan vise at arbeidet er godkjent eller at læreren har sett det. En lærer i 5.klasse mener at elevene synes det er kjekt med merker av og til: *”Men avogtil så kan det gjerne bare stå et klistremerke, og da har jeg gjerne sagt det (gitt en muntlig kommentar i tillegg)... Et merke på 5.trinnet, de er ennå såpass barnslige..de har jo fått litt sånn. Hvis vi har holdt på med dinosaurer eller noe sånt, så har der blitt et dinosaurmerke ”*(3:11).

En annen lærer (5:2) forteller at hun noen ganger gir smilefjes, klistremerker eller stempel. Hun kan også skrive R for rette. Når hun skriver lærerens initialer betyr det at læreren har sett leksen/boka. Hun presiserer at hun aldri gir surt fjes. Poengsum og karakterer kan også regnes som en type symboler. Sier lærerne noe om bruken av poengsum? En av lærerne presiserer at hun gir skriftlige kommentarer og ikke poengsum, fordi poeng kan ta motet fra elevene som sliter: *”For du skal ha en veldig drivkraft for å jobbe videre med 18 av 32 poeng! Ville du gjort det?”*(7:8). Med dette peker læreren på at hun kan gi eleven en mer skånsom vurdering ved å gi en skriftlig kommentar i stedet for poengsum.

4.4.3. Hensikten med skriftlige vurderinger

Å gi skriftlige tilbakemeldinger til alle elevene i en klasse er arbeidskrevende, og det stilles større krav til utformingen av selve vurderingen i dag enn tidligere. Jeg spurte lærerne om hensikten med de skriftlige vurderingene. Hvorfor gir lærerne vurderinger

til elevene- hva er målet? Hvem er vurderingene til for? Her trekker lærerne fram flere ting som jeg har valgt å systematisere i fem kategorier og vise fram i en tabell (tabell C, vedlegg 6).

Tabellen viser at to av kategoriene, 1 og 5, handler om informasjon til læreren. Kategori 2,3 og 4 handler om informasjon til eleven. Dette tyder på at lærerne mener at hensikten med en vurdering er både å gi eleven og læreren tilbakemeldinger. Resultatet viser at lærerne mener at målet med vurderingene er både å gi eleven og læreren informasjon om kvalitet i arbeidet som vurderes. Samtidig skal vurderingen peke framover, fremme læring hos eleven og motivere ham til videre arbeid og læring. Flere av lærerne peker også på at vurderingen skal gi læring for læreren ved at hun vil få informasjon som gjør at hun må legge om arbeidet i klassen.

4.4.4. Hva kan ledelsen og lærerne gjøre for å forbedre vurderingsarbeidet på skolen?

Disse sitatene (i tabell 11) peker på informantenes forventninger til ledelsens rolle i vurderingsarbeidet, og rektors rolle trekkes fram som spesielt viktig av flere lærere. En av lærerne sier det slik: ”Ledelsen må holde diskusjonen rundt vurdering varm”(4:11)

Tabell 11

Tema 7. Ledelsens rolle i utviklingen av vurderingsarbeidet på den enkelte skole	
”Ledelsen må holde diskusjonen rundt vurdering varm”	4:11
Men at vi får hjelp til oppfølging av disse målen.....hvordan vi skal legge til rette for vurdering, skal vi ha mange tester eller hvordan skal vi vurdere det?	2:4
Diskutere, få tid til å finne ut hvordan en skal gjøre det....Hvordan skal vi sammen klare å gjennomføre det som forventes av oss?...vi trenger ikke finne opp alt kruttet selv, vi kan hjelpe hverandre....og hvordan kan de tingene bli nyttige for deg i hverdagen og ikke noe ekstra, noe tilleggsarbeid. For det er slik det føles, ikke sant?	3:8
Med en samlende rektor så tror jeg vi vil få system på det. Men det er mange som må gå inn i et system som de i utgangspunktet kan ha litt pigger til fordi det er nytt og farlig.	7:5

Flere av lærerne mener at det er viktig at ledelsen ved en skole legger til rette for diskusjoner i plenum og på team, slik at en kan utvikle en felles forståelse for vurdering.

Dette peker mot at potensialet ligger i at en bruker tid sammen i kollegiet for å diskutere og dele erfaringer med hverandre. Noen lærere trekker fram at noe av fellestiden må brukes til å utvikle et felles skjema for vurdering, og at ledelsen må styre dette arbeidet slik at alle lærerne på samme skole forplikter seg til å bruke en felles mal. Andre lærere betoner viktigheten av kurs og kompetanseheving på området. De ønsker bl.a. forelesninger for å få ideer og inspirasjon og bedre tilrettelegging for teamsamarbeid.

Men hva kan lærerne selv gjøre for å forbedre vurderingsarbeidet? En av lærerne mener at en kan bli flinkere til å systematisere vurderingene (2:4), mens en annen lærer mener at en bør bruke mer tid til å inspirere hverandre: ”*At en kan tipse hverandre, at en har en sånn tipserunde*” (1:8). En lærer mener at lærerne kan prøve å organisere skoleuken bedre slik at en får mulighet til å drive vurderingsarbeid i løpet av skoledagen: ”*Det at en kan organisere litt annerledes..for det er jo det å få tid til individuelle samtaler*” (2:4). Hun trekker også frem at en kan utnytte tolærerressursen slik at lærerne kan ha individuelle samtaler med elevene. En av lærerne poengterer at lærerne må få et eierforhold til vurderingsarbeidet og at de må se hvor viktig det er slik at de driver seg selv fremover: *De må jo ha et drive selv, og de må kanskje bli interessert i å drive seg selv videre* (4:11).

4.4.5. Oppsummering av delspørsmål 3. Skolens vurderingskultur.

Er vurdering noe lærerne samarbeider om? Lærerne beskriver en individuell vurderingskultur der lærerne har stor frihet i utformingen av skriftlige vurderinger. Resultatet viser ulik praksis innad på de enkelte skolene. Samtidig kan resultatet tyde på at vurdering er et tema som diskuteres mer nå enn før. Flere av lærerne mener at temaet blir grundigere diskutert når det blir satt av tid til det av ledelsen på skolen.

Beveger vi oss bort fra rettekulturen mot en vurderingskultur? Dette er det vanskelig å si noe om. Lærerne ønsker kurs og møter der de kan dele erfaringer med hverandre. De forsvarer å bruke smilemerker og symboler som de betegner som den ”lettvinte” vurderingsformen innimellom som en kontroll av arbeidet. Samtidig sier de at en må vurdere elevene ”skikkelig”, også. Lærerne mener at vurderingsarbeidet kan gi læring både for eleven og læreren.

5. DRØFTING

5.1 Innledning

Her vil jeg beskrive hovedresultatene som er fremkommet gjennom analyse av datamaterialet mitt. Videre vil jeg peke på hvilke tema jeg skal drøfte og hvilke teoretiske perspektiv jeg ønsker å trekke inn i diskusjonen.

5.1.1. Oppsummering av hovedresultater

Lærerne har et forholdsvis sammenfallende syn på hva som er de viktigste kjennetegnene på en vurdering som fører til læring. Dette kan oppsummeres i følgende seks kategorier: (1) Klare forventninger (2) Å ta tak i det positive (3) Rask tilbakemelding (4) Individuell utforming (5) Elevens egen forståelse og (6) Systematisk arbeid. Disse kriteriene stemmer i stor grad overens med teori på området, og lærernes holdninger er i tråd med sentrale føringer på vurderingsfeltet. Men hvordan klarer lærerne å operasjonalisere holdningene sine? Finner vi samsvar mellom lærernes holdninger og lærernes praksis slik de beskrevet den gjennom konkrete vurderinger i norsk og matematikk? Det er delvis samsvar mellom holdninger og praksis, men flere av eksemplene på skriftlige vurderinger viser at lærernes praksis henger igjen i rettekulturen. Resultatet viser at flere av vurderingene kommenterer form og overfladisk kunnskap istedenfor forståelse i faget. Vurderingene fokuserer på rett og galt og preges av generelle kommentarer uten at eleven får stor hjelp i den videre læreprosessen. Men hvorfor er det slik? Har det ikke skjedd et kompetanseløft på vurderingsfeltet? Er ikke vurdering noe som lærerne diskuterer med hverandre for stadig å kunne forbedre sin vurderingspraksis? Lærerne beskriver en individuell vurderingskultur der lærerne har stor frihet i utformingen av skriftlige vurderinger, og de forteller om ulik praksis innad på samme skole. Likevel er det økt fokus på vurdering ved at vurdering diskuteres mer nå enn før.

5.1.2. Tema som skal drøftes

Jeg har valgt å trekke ut noen av resultatene for å diskutere dem nærmere i dette drøftingskapitlet. Ved å se mine resultat i sammenheng med annen forskning eller teori, kan de være med på å utdype eller nyansere erfaringer på vurderingsfeltet.

Hvordan klarer lærerne å balansere målstyring etter fastsatte kriterier opp mot hensynet til den enkelte elev når de skal vurdere elevens arbeid? Dette krysspreset drøfter jeg i

kapittel 5.2. under overskriften *”Hva kjennetegner en kvalitativ god vurdering, slik lærere ser det?”*. Forskningsresultatet viser eksempler på vurderinger som er målrettede, tydelige og konkrete. Resultatene diskuteres i forhold til tidligere forskning, og jeg drøfter også en mulig sammenheng mellom metoder og resultat i kap. 5.3. *Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?* I kapittel 5.4. diskuterer jeg vurderingskultur før og nå. Her drøfter jeg ulikheter i vurderingskultur innad på den enkelte skole samtidig som jeg presenterer mine refleksjoner rundt hva som må til for at en kan få en bedre vurderingspraksis. Denne diskusjonen har jeg samlet under overskriften *”Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?”*

5.2. Hva kjennetegner en kvalitativ god vurdering, slik lærere ser det?

Studien viser at alle lærerne (7 av 7 lærere) rangerer målstyring som det viktigste kriteriet for en kvalitativ god vurdering (tabell 3, kap. 4.2.1.) Samtidig mener 6 av 7 lærere at det er viktig at læreren tar tak i det positive og at vurderingen utformes individuelt ut fra lærerens kjennskap til eleven (tabell 4, kap. 4.2.1). Jeg tolker dette slik at lærerne må balansere målstyring etter fastsatte mål i læreplanen opp mot hensynet til den enkelte elev når de skal vurdere elevens arbeid. Men er dette kriterier som drar i samme retning eller er det kriterier som bygger på ulike verdier og som derfor vanskelig lar seg forene?

5.2.1. Målrettet arbeid

Prosjektet har funnet at lærerne er opptatt av at undervisningen skal være målrettet og at vurderingen skal hjelpe eleven videre fremover mot neste mål. Mål- og målstyring er fokus hos flere av lærerne, og de er opptatt av Jeg kan- mål som er utledet fra kompetansemålene i den gjeldende læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). På bakgrunn av dette vil jeg diskutere Kunnskapsløftets målstyring i et maktperspektiv ved hjelp av Flyvberg (1994), Bourdieu (1983) og Lakoff og Johnsen (1980) samtidig som jeg vil trekke inn hva Telhaug (2005) og Aasen (2006) sier om nyttetenkning i Kunnskapsløftet. Jeg vil også diskutere dette ved hjelp av Habermas (Telhaug, 2005) sitt skille mellom system og livsverden og ved å bringe inn Skjervheims tanker (1996) om det instrumentelle mistaket.

Et sentralt utdanningspolitisk trekk i dagens samfunn er fokuset på basisferdigheter eller det som Kunnskapsløftet kaller grunnleggende ferdigheter, det vil si lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og bruk av IKT. Telhaug (2005) peker på at vektleggingen av elevenes prestasjoner i de sentrale ferdighetsfagene er et uttrykk for nytte- og børstenkningen i dagens skole. Dette synet støttes av Aasen (2006) som mener at læreplanens fokus på mestring i basisferdighetene er en tilpasning til markedets etterspørsel etter utdannet arbeidskraft med solid grunnleggende kompetanse. I Kunnskapsløftet brukes ofte ordet *kompetanse* som en viten en kan bruke til å løse oppgaver eller problemer med, og begrepene *kompetanse* og *læringsutbytte* er ord vi kjenner fra det økonomiske livet. Telhaug (2005) trekker fram Habermas sitt skille mellom system og livsverden, der det praktiske og økonomiske livet er en del av *systemet*. I *systemet* vurderes handlinger etter sin effektivitet og lønnsomhet fordi det er fornuft, effektivitet og rasjonalitet som er funksjonskoden. Dette setter Habermas opp mot den åndelige, kulturelle/estetiske og moralske livsverden, og en kan forenkle bildet ved å trekke et skille mellom ”kalde” og ”varme” verdier (Telhaug, 2005). Telhaug (2005) hevder at dagens læreplan er tilpasset markedsøkonomiske krav, og at dette går på bekostning av tradisjonelle verdier i skolen.

I denne sammenhengen er det også verdt å lytte til Skjervheims kritikk mot instrumentalismen som ide (Skjervheim, 1996). Han advarer mot å rendyrke det teknologiske eller pragmatiske perspektivet i skolen, og peker på at det blir feil å behandle mennesker som ting og se på pedagogiske handlinger som om det var tekniske handlinger. ”Å bruke målstyring med vett” er en annen måte å uttrykke Skjervheims tankekors på. Skjervheim (1996) fremhever at et moralsk samfunn baseres på gjensidig respekt og tillit, og at handlingene baseres på allmenngyldige leveregler. Jeg forstår dette slik at når læreren tar sine valg i klasserommet, så vil en moralsk atferd være preget av respekt og tillit og styrt av normer som er allment akseptert i samfunnet. Dette betyr at vurdering handler om relasjonen mellom eleven og læreren samtidig som det handler om relasjonen mellom eleven og lærestoffet. Derfor kan en ikke slavisk følge en oppskrift, en må ta hensyn til det menneskelige aspekt når en vurderer.

Funnene mine viser at lærerne er lojale mot Kunnskapsløftets mål eller krav, og at de aksepterer at læringstrykket må økes. Hvorfor er det slik? Er ikke lærerne tilhengere av de ”varme” verdiene og ikke de ”kalde” verdiene? Her tenker jeg at en læreplan er en

konstruksjon, og at forfatterne av planen prøver å gi fortiden sammenheng for å skape en historisk begrunnelse for læreplanens budskap. Noen har makt til å skape en fortelling eller diskurs, og lanseringen av Kunnskapsløftet ble gjort i sammenheng med dårlige plasseringer i internasjonale kunnskapsprøver som Pisaundersøkelsene. På bakgrunn av dette, blir det vanskelig å bestride at norske elever trenger et ”løft” når det gjelder å få forbedret sine grunnleggende ferdigheter i lesing og regning. Dette betyr at lærerne godtar den gjeldende diskurs på området, fortellingen om at norske elever må bli flinkere. Slik kan en se det som et tegn på omsorg å øke læringstrykket. Rommetveit (2005) bruker uttrykket ”å appropriere” om å prøve å gjøre andres tanker til sine egne eller sette seg inn i andres tanker. I denne sammenhengen kan en si at lærerne må appropriere læreplanen, prøve å forstå intensjonen bak planen og innholdet i planen og godta ”fortellingen om norsk skole”. Navnet på læreplanen, Kunnskapsløftet, er et eksempel på at metaforer i språket kan ha makt ved å styre tankene våre, noe som trekkes fram av Lakoff og Johnsen (1980). Begrepet ”Kunnskapsløftet” gir oss et bilde av at kunnskapsnivået i skolen eller i samfunnet trenger å bli løftet, og at læreplanen gir oss oppskriften som kan gi oss dette løftet. Denne usynlige makten er også en grunntanke hos Bourdieu (1983) som beskriver hvordan strukturer i våre symbolske system-som språket-kan være med på å utøve makt.

Ved at en henviser til de diskurser som sirkulerer, bidrar vi til å distribuere diskursen. Slik reproduseres diskursen, og vi er delaktige i å utøve makt (Flyvberg, 1994). Dette betyr at når lærerne snakker om mål og målstyring, så er de samtidig med på å bekrefte at det er viktig å øke læringstrykket og ha fokus på klare mål for arbeidet. På denne måten styrker de intensjonen med Kunnskapsløftet og utøver makt som er delegert fra departement og ledelse til lærerne. Samtidig har jeg et inntrykk av at lærerne er klar over at de har makt og at de ønsker å behandle elevene på en ordentlig måte. I vurderingssammenheng må lærerne være både klare og tydelige samtidig som de må ta individuelle hensyn. Kanskje lærerne føler at de har et moralsk dilemma siden de presses på resultat samtidig som de har ansvar for elevens trivsel og motivasjon? Dette har jeg ikke spurt lærerne om i denne studien, og de har heller ikke fortalt uoppfordret om dette. Jeg velger å tolke dette som at de har godtatt ”fortellingen” om norsk skole og at de identifiserer seg med Kunnskapsløftet. En annen tolkning kan være at de lojalt

følger opp gjeldende læreplan selv om de er usikre på om skolen utvikler seg i rett retning.

I norsk skole har en hatt mange læreplaner med ulikt fokus, og jeg antar at det kan være en utfordring for den enkelte lærer å appropriere de sentrale tankene i den gjeldende plan. Lærerne er likevel forpliktet til å arbeide ut fra den gjeldende læreplanen som legger sentrale føringer for læringsarbeidet i skolen. Slik kan en si at når vurderingen er knyttet opp mot læreplanens mål, så er dette en kvalitet ved vurderingen.

5.2.2 Positiv vinkling og personlig vurdering

Samtidig som lærerne fremhever betydningen av kompetansemålene i læreplanen, viser studien at lærerne har fokus på omsorg for den enkelte elev i vurderingssituasjonen. Informantene beskriver at de synes det er viktig å ta tak i det positive i elevens arbeid og utforme vurderingen individuelt ut fra sitt kjennskap til eleven (tabell C, vedlegg 7). Resultatet viser at lærerne har omsorg for den enkelte eleven i vurderingssituasjonen, og at vurdering også kan handle om utøving av pedagogisk skjønn og om å tilpasse vurderingen til den enkelte elev slik at hun blir motivert for videre læring. En av lærerne (3) beskriver at hun opplever det som svært personlig å gi en vurdering: ”*Det er veldig subjektivt....Vurderingen blir veldig farget av personen. .. Vi brettes ut på en veldig spesiell måte når det gjelder vurdering...Det er veldig personlig...Det blir så ditt.*” (3:3 i kap. 4.4.1.). Jeg antar at de fleste av oss opplever det som personlig å få en vurdering. Denne lærerens utsagn nyanserer bildet noe ved å peke på at det også kan oppleves som personlig å gi en vurdering. Den samme læreren uttrykker at: ”*Vi brettes ut på en veldig spesiell måte når det gjelder vurdering*”. Hun forklarer at læreren på en måte utleverer seg selv i vurderingsarbeidet ved at hun gir mye av seg selv, slik at vurderingen blir et personlig uttrykk.

Et annet eksempel viser hvordan læreren ønsker å skåne eleven fra å få servert et slett prøveresultat som poengsum. Hun beskriver en situasjon der eleven har fått 4 av 18 poeng, og spør: ”*Ville ikke du mistet motet da?*” (7:8 i kap. 4.4.2) Læreren mener at poenggiving av resultatet ville tatt motet fra eleven, og derfor velger hun å ikke gi poeng på prøven, men i stedet gir hun eleven skriftlig kommentar uten noen form for symboler. Dette eksempelet uttrykker lærerens oppmerksomhet overfor elevens sårbarhet. I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn begrepet *sensitivitet*.

Chvala og Graedler (2010) som har studert vurdering i engelskfaget, peker på at vurdering kan være en sensitiv sak. Dette betyr at følelsene kan spille inn i hvordan eleven oppfatter en vurdering. I denne sammenhengen er det også interessant å trekke inn Butlers studie som vider at elever lærer mest av en vurdering som bare består av en kommentar i forhold til karakter/symbol alene eller karakter/symbol sammen med en kommentar (Black et al., 2003).

Materialet viser at flere av lærerne er opptatt av å vise omsorg for eleven i vurderingssituasjonen. Selv om makt ikke har vært et diskusjonstema i samtalene jeg har hatt med mine informanter, så antar jeg at lærerne er klar over sin makt ved at de synes å utøve den med varsomhet. Jeg tror at en lærer må være oppmerksom i vurderingssituasjoner fordi eleven i denne fasen kan være mottakelig og åpen for dialog omkring sin læring samtidig som dette kan være en *kritisk* situasjon. Å få en vurdering kan gi følelser som skuffelse og glede, forvirring og stolthet, og kanskje noe kan skje i forholdet mellom eleven og læreren i det eleven mottar vurderingen eller etterpå. Smith (2009a) hevder at en vurdering kan svekke motivasjonen og i verste fall føre til at eleven gir opp. Hun peker på at vurderingen har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, noe som er av kritisk betydning for læring (Smith, 2009a). Men på sitt beste er vurderingen med på å motivere, gi mestring og være med på å optimalisere fremtidig læring ved å gi eleven mot og kunnskaper til å arbeide videre (Smith, 2009a). Det er dette samspillet mellom motivasjon, læring og vurdering jeg forstår som ”The Power of Feedback” (Hattie og Timperley, 2007) eller ”kraften i en tilbakemelding”

Er det et faresignal at vurderinger er ulike? Det ser ut som at vurderinger noen ganger kan ha preg av skreddersøm ved at de er personlige og utformet med et særlig hensyn til elevens sårbarhet. Bakgrunnen for slike individuelle vurderinger kan være at læreren ikke ønsker at eleven skal miste motivasjonen og motet, men at vurderingen skal være en hjelp og inspirasjon til videre læring. Ut fra dette perspektivet, kan en si at det kan være en kvalitet at vurderinger er forskjellige. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er et faresignal at det er ulikheter i vurderingskulturen på en skole, selv om jeg vil anta at det er en fordel at hver skole har noen felles rammer for kvalitet og kvantitet i vurderingen.

Hvis en lærer fokuserer for sterkt på det personlige aspektet i vurderingen, kan vurderingen kanskje bli for ”snill” slik at eleven ikke får nok press til å arbeide videre.

Denne mangelen på læringstrykk kan føre til en sløv skole der alt er greit og der alt aksepteres, en tilstand som Dahle og Wærness (2006) beskriver som "ettergivenhet".

Lærerens dilemma i vurderingsarbeidet er å balansere mellom målstyring og individuelle hensyn. Jeg mener at disse to perspektivene i vurderingen baserer seg på ulike verdisyn. I sin ytterste konsekvens kan en si at læreren må balansere vurderingen mellom en instrumentell tankegang på bakgrunn av Kunnskapsløftets kompetansemål og hennes ønske om å gi vurdering i form av skreddersøm tilpasset den enkelte elev. Jeg ser at dette er en viktig avveining, der læreren må bruke sitt pedagogiske skjønn.

Kunnskapsløftets generelle del og Læringsplakaten gir føringer for at opplæringen skal føre til læring og vekst for den enkelte, og i denne sammenhengen fokuseres det også på tilpasset opplæring. Samtidig beskriver fagplanene fastlagte kompetansemål som skal oppnås etter 2.,4.og 7.trinn i alle fag i grunnskolen. Dette betyr at lærerens dilemma i vurderingsarbeidet også er et dilemma i Kunnskapsløftet.

Den gjeldende læreplan fokuserer på de grunnleggende ferdigheter, noe som kan forstås å være i tråd med en nyttetenkning der målet er å skape fleksible arbeidstakere som har god grunnutdanning. Hvis en går for langt i å dele opp kunnskapen i små delmål i tråd med behavioristisk læringsteori, så kan en få en streng og upersonlig skole. Hvis en derimot fokuserer for sterkt på den personlige, individuelle utformingen av en vurdering, kan dette føre til lavt læringstrykk og ettergivenhet. Dette betyr at læreren står i en handlingstvang der hun må veie ulike føringer opp mot hverandre. Når en lærer stilles overfor dilemma i vurderingsarbeidet, er det viktig å ikke underkjenne det pedagogiske skjønnet bygget på erfaring, praktisk yrketeori, generell utviklingspsykologi, kjennskap til den enkelte elev. Samtidig må en være bevisst på at læringssyn og vurdering må henge sammen slik at ikke vurderingsarbeidet fungerer som en løs "hale" med en annen pedagogisk forankring enn det som gjelder for det øvrige læringsarbeidet.

5.2.3. Oppsummering

Vurdering handler om relasjonen mellom eleven og læreren samtidig som det handler om relasjonen mellom eleven og lærestoffet. Når læreren tar sine valg i klasserommet, så må lærerens atferd være preget av respekt og tillit og styrt av normer som er allment

akseptert i samfunnet. Derfor kan en ikke slavisk følge en oppskrift, men ta hensyn til det menneskelige aspektet når en vurderer. Læreren må vite noe om hva eleven tenker og føler, for å kunne møte eleven på den beste måten. Lærerens dilemma i vurderingsarbeidet er å balansere mellom målstyring og individuelle hensyn, et dilemma som gjenspeiles i Kunnskapsløftets generelle del, Læringsplakaten og fagplanene. Lærernes avgjørelser må tas under forhold som preges av usikkerhet og stadige endringer. Dette krever en rik og mangfoldig kompetanse.

5.3. Hvordan beskriver lærere innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis?

Studien beskriver eksempler på vurderinger som i stor grad er målrettede, konkrete og systematiske. Jeg synes at det er interessant at materialet mitt gir andre resultater enn tidligere forskning (Haug, 2006; Klette, 2003) som beskriver en tilbakemeldingsdiskurs som preges av utydighet og generell ros. Kan det være forskjell i tid som gir ulike resultat? Eller er det ulikheter i metoder som gir ulikt resultat? Eller er det ulikt fokus i vurderingsform (skriftlig/muntlig vurdering)? Jeg ønsker i denne sammenhengen å drøfte om det kan være en sammenheng mellom metode og resultat, noe som fører meg inn i en diskusjon om sannhetsbegrepet i forskning.

5.3.1. Mot en skole der læring er det sentrale?

Norsk skole har fått kritikk for å ha et høyt aktivitetsnivå, men at arbeidet er lite målrettet (Haug, 2006). Vi er svake på vurdering fordi vi gir mye allmenn ros mens faglige tilbakemeldinger pakkes inn i bomull (Haug, 2006). Dette bekreftes av en evaluering av Reform 97 som viser at lærerne ikke gir tydelige tilbakemeldinger på elevenes arbeid, noe som bidrar til uklarheter og reduksjon av faglige standarder og krav i klasserommet (Klette, 2003). Disse studiene viser at skolen er mer opptatt av at elevene skal være aktive enn den retningen læringsaktiviteten skal ha (Klette, 2004). En annen forsker, Furnes (2008), fant at tyngepunktet i vurderingen på 4.-7.trinn er summativ, en vurdering *av læring*, og hun fant mindre av den formative vurderingen.

Har resultatene fra denne studien avkreftet Peder Haug (2006) og Kirsti Klettes (2003) negative beskrivelser av norsk vurderingspraksis? Nei, resultatene her er ikke nok til å avkrefte dette. Til det er materialet for lite, og det er bare snakk om *en* undersøkelse.

Men prosjektet mitt kan være med på å nyansere bildet av norsk vurderingskultur. Kan jeg avkrefte at lærerne gir summative vurderinger og at de i liten grad vurderer formativt, slik Furnes (2008) hevder? Nei, igjen, men jeg kan bidra med mine resultat inn i beskrivelsen av vurderingsfeltet. Min studie har tvetydige resultat. Den inneholder eksempler på at lærerne gir tydelige målrettede tilbakemeldinger. Resultatet viser også at lærerne trekker fram det positive i elevens arbeid for å motivere til videre arbeid. I flere av eksemplene føyer den enkelte vurdering seg inn i en lengre rekke vurderinger slik at den inngår i en helhetlig vurderingskontekst. Dette organiseres ved at elevene har en egen bok eller perm der de skriftlige vurderingene skrives. Jeg har sett eksempler på at denne organiseringen brukes både til innføringsoppgaver, lekser, prøver og oppgaver. Men jeg er usikker på om de praktiske eksemplene er utformet slik at de fører til videre læring for eleven. Innholdet handler i stor grad om formelle ting og faglige detaljer framfor grunnleggende ideer i matematikk eller norsk. Dette kan tyde på at lærerne henger noe igjen i ”rettekulturen”.

Informantene har et forholdsvis sammenfallende syn på hva som kjennetegner en vurdering som fører til læring. De nevner som de viktigste kriteriene for en kvalitativ god vurdering at den må være relatert til klare mål, at læreren må legge vekt på det positive og ta individuelle hensyn, eleven må ha en relevant forståelse av vurderingen, vurderingen må være del av en systematisk sammenheng og elevene må få rask tilbakemelding. Selv om eksemplene viser at de ikke klarer å følge opp alt dette i praksis, så viser resultatet at lærernes holdninger er i tråd med sentrale føringer og relevant teori på området. Men er mine informanter representative for norske lærere og er de representative for lærerne på skolen de arbeider på? Nei, utvalget i studien er ikke representativt for norske lærere fordi de er spurt av sin rektor eller av forskeren om å delta i studien på bakgrunn av sin interesse for vurdering. Informantene har mellom 9 og 40 års erfaring fra skolen og 4 av 7 lærere er/har vært praksislærere eller har hatt ansvar for studenter i enkeltfag.

I tillegg er det variasjon i materialet mitt når det gjelder i hvilken grad enkeltlærernes erfaringer og vurderingskompetanse deles, overleveres eller diskuteres blant de andre lærerne ved skolen. På bakgrunn av dette kan en ikke anta at informantenes praksis er representativ for lærernes vurderingspraksis på den enkelte skole. Jeg har ikke funnet

store forskjeller mellom de 7 informantenes vurderingspraksis eller deres syn på hva som kjennetegner en kvalitativ god vurdering. Jeg antar at det er *innad* på den enkelte skole forskjellene finnes, og at det kan være kvalitativt og kvantitativt store ulikheter mellom vurderinger som gis av lærere på samme skole. Denne antagelsen styrkes gjennom evalueringen av Pisa-undersøkelsene (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007) som trekker fram at de største forskjellene finnes mellom lærere på samme skole. Dette bekreftes også av Hattie (2009) som peker på at ulikheter i elevenes læringsutbytte hovedsakelig skyldes forskjeller mellom lærere eller klasser og i liten grad forskjeller på skolenivå. Hattie utdyper dette ved å hevde at forskjeller i læringsbytte har i 16-60 % sin årsak i forskjeller mellom lærere eller klasser mens det i 0-20 % skyldes forskjeller på skolenivå.

Informantene poengterer hvor viktig det er med mål og delmål, og det er tydelig at den målstyrte læreplanen vår (Kunnskapsdepartementet, 2006) og de nye vurderingsforskriftene (Kunnskapsdepartementet, 2009) har satt sitt preg på skolehverdagen til lærerne jeg har intervjuet. Informantene beskriver en skole som er i endring da den er i ferd med å bevege seg fra å være en aktivitetsskole til en skole der læring har hovedsete. At det pågår endringer i vurderingskulturen, trekkes også fram av Haugstvedt (2005) som har undersøkt læreres vurderingspraksis på 5., 6. og 7.trinn. Hun peker på at lærerne mener at de er mer opptatt av vurdering nå enn tidligere, noe mine undersøkelser bekrefter. Dette kan bety at det skjer en utvikling i skolen i dag, og at en beveger seg mot en bedre vurderingspraksis, en vurdering som gir framovermeldinger som en hjelp til videre læring. Men samtidig indikerer resultatet at lærerne i praksis henger igjen i rettekulturen selv om holdningene til vurderingsarbeidet er endret, noe som betyr at en kanskje må utvikle læring og ny praksis i organisasjonen ved å ta utgangspunkt i den etablerte rettekulturen.

5.3.2. Et bilde med mange fasetter

Jeg ser at det kan være en mulig sammenheng mellom metoder og resultat. En kan anta at valg av metode for datainnhenting kan ha vært med på å gi meg et annet materiale enn forskere som Haug (2006) og Klette (2003). Jeg undret meg tidlig over den norske forskningen på vurderingsfeltet, fordi den var så entydig negativ. Dette gjorde meg nysgjerrig, noe som førte til at jeg satte meg inn i hvordan undersøkelsene var

gjennomført. Etter det jeg kan se, er klasseromsobservasjon i norske klasserom en av de viktigste forskningsmetodene i studiene til Haug (2006) og Klette (2003). Denne oppdagelsen gjorde at jeg satte spørsmål ved om forskerne hadde fått tilstrekkelig innsyn i det ”skjulte” vurderingsarbeidet, den skriftlige vurderingen – også kalt ”retting”- som lærerne tradisjonelt legger ned mye arbeid i. Kanskje de hovedsakelig innhentet informasjon om den uformelle, muntlige vurderingen i klasserommet? Jeg fant ikke mye norsk forskning om ”retting”, og bestemte at jeg ønsket å sette fokus på den skriftlige vurderingen i studien min. Etter hvert fant jeg ut at forskningsintervju kunne være en interessant metode å prøve ut. Jeg ønsket å oppsøke lærere for å høre dem fortelle om sitt vurderingsarbeid med egne ord, slik at jeg kunne komme på ”innsiden” og få ta del i deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Dette perspektivet utdypes av Silverman som beskriver et kvalitativt forskningsintervju som en type samtale som forskere bruker for å avdekke informantenes tanker, ideer, meninger, handlinger- deres livsverden (Silverman, 2006). Dette betyr at en kan få et annet bilde av vurderingsfeltet gjennom intervju med lærere enn gjennom observasjon i klasserommet.

Kanskje jeg fikk et mer positivt bilde av vurderingskompetansen til lærerne ved at jeg gjennom intervjuene fikk innsyn i en virkelighet som ligger bak det som er iøynefallende i klasserommet? Kanskje vurdering er et komplekst område som det er vanskelig å observere? Noe som ikke kommer fram gjennom observasjoner, men som en kan få tilgang til gjennom intervju, er tankearbeid og refleksjoner. Lærerne beskriver hvordan de bruker mye energi på å gi en nennsom vurdering, å tenke ut hvordan tilbakemeldingen kan motivere for videre læring og ikke knuse elevens tro på seg selv. Intervjuformen gjorde at jeg fikk innsyn i lærerens tankerekker og refleksjoner ved at vi sammen gikk i dybden på et lite område, skriftlig vurdering. Silverman trekker fram at det kvalitative forskningsintervjuet kan gi forskeren mulighet til å nå en dybde og en kompleksitet som en ellers ikke kan komme fram (Silverman, 2006). Jeg antar at både valg av metode og seleksjon av informanter er medvirkende årsaker til at jeg fikk andre resultat enn Haug (2006) og Klette (2003).

Samtidig kan det også spille inn at det skiller flere år i tid mellom min studie og de andre undersøkelsene jeg har nevnt overfor. Det har skjedd mye på vurderingsfeltet de

siste årene som for eksempel innføringen av Kunnskapsløftet, nye vurderingsforskrifter og ulike vurderingsprosjekt initiert av Kunnskapsdepartementet. Samtidig har lærerne på flere skoler arbeidet med utarbeidelse av kriterier på måloppnåelse. Norske resultat på internasjonale tester har hatt stor mediedekning. Alt dette har kanskje vært med på å sette søkelyset på det faglige nivået i den norske skolen, noe som kanskje har fått ringvirkninger helt ned i det enkelte klasserommet. Dette betyr at tidspunktet undersøkelsen har foregått på kan ha betydning for forskningsresultatet. Mine undersøkelser ble gjort i 2009 og 2010, noen år senere enn Haug og Klettes studier, og etter innføringen av en ny læreplan. Dette betyr at studien min kan ha fanget opp endringer som har skjedd i skolen i løpet av de siste årene. Dette betyr at det kan være flere grunner til at mitt resultat viser noe annet enn tidligere forskning. Informantenes erfaringer og opplevelser er preget av den gjeldende diskurs på vurderingsfeltet samtidig som intervjuformen som metode er med på å gi meg et annet datamateriale enn den en får for eksempel ved observasjon.

Men hva er sannheten om vurderingspraksis i skolen i dag? Det er det ikke lett å svare på, fordi det ikke finnes ett svar eller en sannhet. Forskningsvitenskapen forteller oss at det finnes ulike former for sannhet (Hatch, 2002). En har den sannheten som kan observeres ved hjelp av øynene og en har den sannheten som må fortolkes. Den fenomenologiske forskningen og hermeneutikken peker på at det alltid er rom for tolking (Kvale et al., 2009). Sanne fortellinger finnes ikke, hevder Denzin og Lincoln (2000), fordi hver fortelling reflekterer forskjellige perspektiv som når lyset treffer krystallet. Slik kan det oppstå motsetninger og ulike fortellinger.

Min fortelling reflekterer læreres opplevelser og erfaringer med skriftlig vurdering ut fra min tolkning av deres fortellinger, og dette betyr at prosjektet mitt bidrar til kunnskap på vurderingsfeltet uten at det gir mindre verdi til annen forskning på området. Hvert nytt forskningsprosjekt skal utfylle annen forskning, stille spørsmål, være kritisk, bekrefte eller avkrefte. Gjennom ulike forskningsprosjekt kan vi konstruere og produsere kunnskap fra ulike perspektiv, noe som kan gi oss et stadig skarpere og nyansert bilde av det som vi ønsker å undersøke.

5.3.3. Oppsummering

Prosjektet mitt antyder at det skjer endringer i vurderingskulturen i norsk skole i dag. Lærernes holdninger gjenspeiler den offisielle vurderingsdiskursen. Samtidig henger lærerne noe igjen i ”rettekulturen” i praksis ved at de fokuserer på form og påpeker hva som er rett og galt. Likevel kan en anta at vurderingskulturen har utviklet seg fra det som Haug (2006) beskriver i sin klasseromsobservasjon blant annet fordi lærerne trekker fram at vurdering diskuteres mer nå enn før. Jeg antar at både metodevalg, seleksjon av informanter og tidspunkt for undersøkelsen er medvirkende til at prosjektet mitt har andre resultat enn tidligere forskning. Gjennom forskningsintervju har jeg fått tilgang til læreres erfaringer og tanker, og dermed fått innsyn i en virkelighet som ligger bak det som er iøynefallende i klasserommet.

5.4. Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?

Lærerne peker på at formålet med vurderingsarbeidet er å gi tilbakemeldinger både til læreren og til eleven. Dette ønsker jeg å diskutere ved hjelp av Hatties begrep ”gjennom elevens øyne” (Hattie, 2009). Samtidig diskuterer jeg resultatene som beskriver ulikheter i vurderingskultur innad på den enkelte skole. Lærerne beskriver en individuell vurderingskultur der lærerne har stor frihet i utformingen av skriftlige vurderinger.

5.4.1. Fra retting til vurdering?

Før ”rettet” lærerne elevenes bøker, men nå skal lærerne vurdere. Hva er så forskjellen på ”retting” og vurdering? Her er et utdrag av hvordan en av informantene beskriver rettekulturen (7:11 i kap. 4.4.1.): *Og så hadde du rettet og så var du ferdig med det.....Om du hadde litt rett eller bittelitt....så var det gjort! Det er jo den kulturen jeg har gått i...Vi fikk jo karakterer da, men jeg kan aldri huske at læreren noen gang har gått tilbake på noe jeg har manglet....Det var ikke læreren som gjorde det, for det var parkert....*” Her peker på at i ”rettekulturen” er ikke vurderingsarbeidet systematisk innbakt i læreprosessene for øvrig. En annen lærer hevder at kolleger synes at å vurdere er mer krevende enn å ”rette”. Hun sier det slik: *”Ja, og så tror jeg at for noen så er det blitt litt farligere. Fordi de føler at ordet vurdering stiller større krav”*(3:4 i kap.4.4.1.) Med dette peker informanten på at ordet vi bruker (retting/vurdering) har forandret seg samtidig som innholdet er blitt annerledes og mer krevende. Mens en tidligere skulle

kontrollere om noe var rett eller galt, skal en i dag vurdere arbeidet til elevene. Det handler ikke lenger om hvorvidt bunken med bøker er ”rettet” eller ikke, men det handler om *hvordan* vi vurderer. Dette betyr at vi har et funksjonelt syn på vurdering i skolen. Vi fokuserer på hvordan vurderingen utformes for å gi læring og hvordan den kan motivere eleven for videre arbeid. Samtidig er ikke vurdering noe som er avsluttet slik som en bunke med rettede arbeidsbøker. En vurdering har en fortid og en framtid fordi den er en del av en læringsprosess som har begynt og skal fortsette etter vurderingen.

Men jeg ser av lærernes eksempler på skriftlig vurdering at det fremdeles henger igjen mye av rettekultur der det er viktigere å identifisere hva som er rett eller galt fremfor at vurderingen skal gi læring for eleven. Dette henger kanskje sammen med at det er lettere å falle tilbake til gammel praksis selv om vurderingskulturen er i fremgang. Hvis en sitter alene og arbeider og ikke har noen å diskutere med, så faller en lett tilbake til gammel etablert og erfart praksis.

Hvorfor har retting vært et så privat område i skolen? Kanskje en grunn til at retting har vært et mer privat anliggende er at lærerne ofte har sittet alene hjemme og rettet sine rettekunene? Ved at rettearbeidet har foregått i den private sfære kan det lettere ha utviklet seg individuelle praksiser. Jeg tror at manglende fokus på vurdering gjennom flere år har ført til at lærerne enten har fortsatt med innarbeidet praksis på området nedarvet fra egen skolegang eller at de har prøvd ut nye praksiser på egen hånd. Tradisjoner som smilefjes, R og *Flott!* har kanskje fått leve videre uten at en har diskutert hvordan en god vurdering kan utformes. Noen lærere har kanskje prøvd ut nye vurderingsformer som mappevurdering uten at dette har ”satt seg” i hele kollegiet.

Lillejord (2009) peker på at hvis en ikke stopper opp og stiller spørsmål, vil ofte repeterende mønstre og vanehandlinger fortsette som før. Det er mange hemmende og fastlagte strukturer i skolen (timeplan, romforhold) og kjerneaktiviteten, læring, er uklar (Lillejord, 2009). Dette gjør at det kanskje er spesielt vanskelig å få til nytenkning og endring i skolen. Lærerne må gjøre sine valg under usikre forhold (Munthe, 2003). Kanskje det da er lettere å gjøre det en pleier å gjøre enn å tenke nytt? Nye paradigmer som sosiokulturelt læringsperspektiv har gjort sitt inntog i skolen uten at vurderingsfeltet har blitt med på reisen (Dysthe, 2009). Behavioristisk læringssyn har ”hengt igjen” i skolen som et haleheng selv om nye læringsperspektiv krever nye

vurderingsmåter (Dysthe, 2009). Dette betyr at klistremerker, *Fint! Flott!* og andre symboler har fått leve videre selv om skolen ellers har forandret arbeidsmåter og læringssyn. Men er det egentlig så ille å gi et smilefjes i ny og ne?

5.4.2. Smilemerker og ros

Flere av lærerne forteller at de bruker klistremerker, poeng, smilemerker og andre symboler innimellom. En av lærerne sier det slik: *”Så tar du selyfølgelig de lettvinde avogtil!”* (7:16 i kap. 4.4.2) En annen av lærerne (5:2 i kap. 4.4.2.) forteller at hun noen ganger gir smilefjes, klistremerker eller stempel og at hun også kan skrive R for rett. Når hun skriver lærerens initialer betyr det at læreren har sett leksen/boka. Hun presiserer at hun aldri gir surt fjes. Her vil jeg diskutere bruk av smilefjes i lys av begrepene summativ og formativ vurdering.

Et smilefjes eller et klistremerke kan en i utgangspunktet kategorisere som summativ vurdering. Symboler som dette kan likestilles med godkjentordningen som en blant annet finner i høyere utdanning. Noen ganger er det kanskje nok å få vite at arbeidet er godkjent. Men det er viktig å være klar over at det ikke er noe særlig læringspotensial i denne vurderingsformen isolert sett. For at eleven skal lære noe av vurderingen, må den være utformet på en slik måte at den gir eleven motivasjon og hjelp til videre læring

Satt inn i en større sammenheng, kan et smilefjes bekrefte at elevene har oppnådd det som lærer og elev tidligere hadde avtalt som mål. Dette betyr at et smilefjes i en innføringsbok kan ha en annen betydning enn et smilefjes på en prøve, og at symbolet kan kommunisere en underforstått melding som kan variere fra elev til elev. Det betyr at det kanskje er konteksten symbolet er brukt i som bestemmer vurderingens funksjon. Hvis symbolet inngår i ”den lange sammenhengen”, kan det kanskje fungere dialogisk mellom lærer og elev. Når smilefjeset kombineres med en muntlig kommentar eller diskusjon, så har denne opprinnelige summative vurderingen potensial i seg til å inngå i en formativ vurdering, en læringsrettet vurdering.

Norske lærere har fått kritikk for at de gir for mye generell ros til elevene i stedet for å gi reelle tilbakemeldinger. Hva sier resultatet mitt om dette? En av lærerne sier det slik: *”Det er nok veldig sammensatt...hvis jeg har hatt en gruppe i gym, kan jeg gi positiv ros til gruppen, men da skal jeg ikke inn og gi vurdering til den enkelte der og da. ..Du skal bygge klassemiljøet, og du har gruppetilhørigheten* (4:10 i kap. 4.4.1.) Med dette sier

læreren at felles ros til klassen kan forsvares i noen sammenhenger. Eksempelet hennes beskriver en situasjon der hun ønsker å gi positiv tilbakemelding til en klasse etter en gymtime for å understreke at hun er fornøyd med hvordan klassens innsats i timen. Læreren kan for eksempel si: *Bra innsats i gymtimen, 6b!* Hun forklarer at dette har med klassemiljø å gjøre, og at det ikke må forveksles med den individuelle tilbakemeldingen eller vurderingen i faget. At bruk av grupperos kan være med på å styrke klassemiljøet, bekreftes av Tveit (2009). Han hevder at ros til klasser eller grupper av elever som fungerer, kan være med på å styrke elevenes følelse av at de tilhører et positivt fellesskap. Dette betyr at felles ros relatert til det sosiale kan være fremmede for læringsmiljøet.

Grenseoppgangen mellom vurdering og klassemiljøarbeid er viktig, da ros til hele gruppen kan fungere godt i bygging av et positivt klassemiljø. I vurderingssammenheng kan ros være problematisk, spesielt hvis en bruker ros på det personlige planet og hvis rosen ikke er konkret og målrettet og brukes på en hensiktsmessig måte. Utfordringen er å gi den rette form for faglig feedback på nivået hvor eleven arbeider (produktnivå, prosessnivå, selvregulering osv.), og her kan ros være et virkemiddel hvis den påpeker noe ved arbeidets kvalitet, elevens selvregulering og prosess. Elever som ikke er ”selvdrevne” fordi de ikke har utviklet gode nok strategier for å vurdere og korrigere sitt eget arbeid, trenger mer ytre motivasjon som kan innbefatte ros fra lærer eller medelever på spesifikke faglige komponenter.

Smilemerker og andre symboler kan betegnes som en type summativ vurdering, en vurdering som viser at arbeidet er kontrollert eller at det er godkjent. I et arbeidskrevende vurderingsarbeid forvarer lærerne at dette kan brukes innimellom. Samtidig kan en si at det er konteksten symbolet er brukt i som bestemmer vurderingens funksjon. Hvis symbolet inngår i en større sammenheng eller hvis det kombineres med en muntlig kommentar eller diskusjon som fungerer som en framovermelding, så har symbolet potensial i seg til å være en del av en læringsrettet vurdering. Smilemerker kan også klassifiseres som ros, da det kan være med på å anerkjenne kvalitet ved et arbeid.

5.4.3. Gjennom elevens øyne

Hva er hensikten med vurderingsarbeidet, sett fra læreres ståsted? Tabell C (vedlegg 7) viser hva lærerne i studien mener er målet med vurderingsarbeidet. To av kategoriene, 1

og 5, handler om informasjon til læreren. Kategori 2,3 og 4 handler om informasjon til eleven. Dette tyder på at lærerne mener at hensikten med en vurdering er både å gi eleven og læreren tilbakemeldinger.

4 av 7 lærere mener at vurderingsarbeidet gir læreren oversikt over elevens faglige ståsted (kategori 1 i tabell C, vedlegg 7). 3 av 7 lærere har svart at de mener at læreren får informasjon gjennom vurderingen om hva hun kan bli flinkere til for eksempel når det gjelder å tilrettelegge for læring eller forklare noe (kategori 5 i tabell C, vedlegg 7). Dette indikerer at skriftlige vurderinger kan gi nyttig tilbakemelding til læreren, og at lærerne opplever at de får viktig informasjon om sitt eget arbeid gjennom å vurdere elevens arbeid. Kanskje må et emne må repeteres eller arbeides mer med eller kanskje trenger eleven bedre tilpassede oppgaver? Læreren kan også få informasjon hvordan undervisningen og læringsarbeidet kan planlegges videre. For å finne/oppdage hva elevene trenger å lære, må lærerne bruke mer tid til å analysere elevens arbeid (Black et al., 2003). Når lærere søker feedback fra elever for å undersøke hva de vet, hva de forstår, hvor de gjør feil, hvilke forestillinger/begrep de har misforstått, da kan undervisning og læring bli synkronisert og virkningsfull (Hattie, 2009). Nuthall påpeker at lærere vet lite om hva som *egentlig* foregår av læring i klasserommet deres, men at de må bli mer opptatt av utvikling av kunnskap og forståelse hos den enkelte elev (Hattie, 2009).

Men i operasjonaliseringen av disse holdningene, ser det ut som at lærerne har større fokus på hva elevene gjør rett og galt enn på hvilken informasjon de kan trekke ut av vurderingene. Kanskje de bør stille flere diagnostiske spørsmål (Millar og Hames, 2003) og være mer opptatt av feilene til elevene fordi disse kan tydeliggjøre elevenes misoppfatninger (Garlikov, 2000).

Dette betyr at både mine resultat og annen forskning på området peker i samme retning ved å si at det er lærerikt for læreren å vurdere. Læreren trenger informasjon om elevens forståelse for å kunne gi retning til den videre planleggingen av undervisning og læring. Hattie (2009) hevder at feedback fra elev til lærer synliggjør læringen, og at lærere må bruke mer tid på å forstå læring gjennom øynene til elevene. Ved å se sin egen undervisning gjennom elevens øyne, kan læreren få informasjon om elevenes læringsutbytte, noe som ellers kan være utilgjengelig.

5.4.4. Vurderingskulturen på skolen

I materialet mitt finner jeg flere eksempler på individuelle vurderingspraksiser. Med dette mener jeg en vurderingspraksis som en enkelt lærer utvikler og bruker individuelt uavhengig av hvordan de andre lærerne på teamet eller skolen vurderer. Dette kan indikere at det kan være store forskjeller i vurderingskulturen både kvalitativt og kvantitativt innad på den enkelte skole. Her vil jeg diskutere hvordan dette resultatet henger sammen med annen forskning.

Lærerne beskriver en individuell vurderingskultur der lærerne har stor frihet i utformingen av skriftlige vurderinger. For eksempel beskriver en av lærerne (2) at hun har gitt uttrykkene *Fint!* og *Flott!* gradert betydning, noe som er avtalt mellom henne og klassen (tabell 10 i kap. 4.4.1.). Resultatet viser at vurderingsarbeidet kan oppleves som subjektivt. En av lærerne hevder at det blir at det blir *farget* av personen (3:3 i kap. 4.4.1.). Hun sier det også slik: ”*Det blir så ditt!*”. Flere av lærerne understreker at det er ulikheter i vurderingsarbeidet innad på deres skole, og de beskriver en vurderingspraksis der lærerne arbeider hver for seg uten mye samarbeid omkring vurderingen. En av informantene forteller at det er mange praksiser på samme skole, og at de er få som sitter på arbeidsplassen mens de gjør vurderingsarbeidet. Samtidig kommer det fram at lærerne ønsker å bruke mer tid sammen for å snakke om hvordan en skal vurdere.

Black peker på at vurderingsmetoder ofte ikke er diskutert mellom lærere på samme skole og at spesielt for grunnskolelærere er det en tendens til å fremheve kvantitet og presentasjon av arbeid og til å neglisjere kvalitet i forhold til læring (Black et al., 2003). Selv om lærerne sier at de ønsker å utvikle forståelse, oppmuntrer de til overfladisk læring og pugging (Black et al., 2003). Dette kan tyde på at en kan forbedre kvaliteten på vurderingsarbeidet ved at lærerne diskuterer og samarbeider om dette. Slik kan fokuset rettes mot kvaliteten i elevens arbeid, og en får et mer funksjonelt syn på vurdering.

At det kan flere praksiser på samme skole og at lærerne sitter på hver tue, er noe Lortie visualiserer med begrepet ”eggkartongstruktur” (Hargreaves, 2004). En eggekartong består av flere separate rom atskilt fra hverandre slik at innholdet i rommene ikke berører hverandre. Metaforen peker på at på enkelte skoler arbeider lærerne inne i hver

sine rom på skolen, uten at de vet hva de andre lærerne gjør i sine rom. Dette kan føre til ulikheter mellom klassene innad på den enkelte skole.

Men er ulikheter mellom lærerne på samme skole når det gjelder måten å utforme vurderingene på nødvendigvis et problem? En av årsakene til at vurderinger er ulike, kan være at lærere har ulik kunnskap og erfaring om elevers generelle læring og utvikling og dermed ulike forutsetninger for å gi en vurdering som ”treffer” eleven og motiverer til videre læring. Bakgrunnen for individuelle vurderinger kan også være at læreren bruker sin bakgrunnskunnskap om enkelteleven til å gi en vurdering som ikke gjør at eleven skal miste motivasjonen og motet, men hjelpe og inspirere i videre arbeid. Jeg vil anta at det vil være verdifullt for en elev å få en vurdering som elevene opplever som relevant og personlig. En slik vurdering kan ikke standardiseres, men den er utformet av en lærer som kjenner eleven og som har tanker om hvordan vurderingen bør utformes.

Men jeg antar at det er en fordel at en har kommet fram til felles rammer for vurderingsarbeidet på skolen både når det gjelder kvalitet og kvantitet. Det er formålstjenlig at en har en standard på hver skole som er nedfelt fra gjeldende læreplan og oppdaterte vurderingsforskrifter. Dessuten er det en lederoppgave å utvikle en felles vurderingskultur på den enkelte skole. Wylie og Lyon (2009) hevder at for å oppnå dette, må en etablere sterke lærerteam, ha god struktur på møtene og legge til rette for kompetanseutvikling minst 24 timer i løpet av en toårsperiode.

5.4.5. Mot en bedre vurderingspraksis?

Hvordan mener lærerne at en kan forbedre den gjeldende vurderingspraksis? Hva må til for at en kan få mer av den formative vurderingen som er læringsfremmende? Hva kan lærerne gjøre med dette? Og hva kan ledelsen ved en skole gjøre?

Resultatet (tabell 11 kap. 4.4.4.) viser at lærerne har flere forslag til forbedringer som de selv kan gjøre. Lærerne kan bli flinkere til å organisere skoleuken slik at en får mulighet til å drive vurderingsarbeid i løpet av skoledagen. En kan utnytte lærerressursene maksimalt for å få tid til individuelle samtaler med elevene. Hvis lærerne får et eierforhold til vurderingsarbeidet, så vil de oppdage hvor viktig det er. Slik vil de erfare at det er nyttig i hverdagen i stedet for at det oppleves som ekstraarbeid. Black et al.

(2003) hevder at lærerne ikke må arbeide mer, de må bare arbeide smartere. Dette kan tyde på at lærere kan ha *noe* å hente i å se på organisering og utnyttelse av ressurser.

Hva kan så ledelsen ved en skole gjøre for å fremme det formative vurderingsarbeidet? Lærerne peker på at det er viktig at ledelsen ved skolen er pådrivere i vurderingsarbeidet slik at en får en mer felles vurderingskultur. Slik sier en av lærerne det: ”*Ledelsen må holde disusjonen rundt vurdering varm*” (4:11) En felles vurderingskultur vil være samlende i personalet og være ryddigere overfor foreldrene. Informantene trekker fram at ledelsen må gi rom for å diskutere, samarbeide og utveksle erfaringer. Utfordringen vil være å legge til rette for at det skjer en erfaringsutveksling og en kompetanseheving på den enkelte skole slik at vurderingspraksisen blir utviklet og forbedret på hele skolen.

5.4.6. Oppsummering

”Retting” kan klassifiseres som en summativ vurdering der sluttproduktet er i fokus, og kan derfor sies å springe ut fra et behavioristisk læringssyn. Vurderingsarbeidet har i noen grad vært et haleheng til den øvrige undervisning og læringsarbeid uten å være tilpasset skolens læringssyn for øvrig. Vurderingsbegrepet inneholder noe annet enn begrepet ”retting”. Vurdering kan oppleves som mer krevende enn retting, da en fokuserer på *hvordan* det vurderes i stedet for å vektlegge om boka er rettet eller ikke. En kan anta at årsaken til at det utviklet seg individuelle praksiser på vurderingsfeltet, skyldtes at mye av rettingen ofte har funnet sted i ubunden tid. Med ubunden tid menes tid som læreren disponerer selv utenom undervisningen, slik at læreren har kunnet utføre rettearbeid hjemme.

Smilemerker og andre symboler betegnes gjerne som som en type summativ vurdering, en vurdering som viser at arbeidet er kontrollert eller at det er godkjent. Samtidig kan en si at det er konteksten symbolet er brukt i som bestemmer vurderingens funksjon.

Smilemerker og andre symboler kan også klassifiseres som ros gjennom at disse symbolene anerkjenner kvaliteten ved et arbeid. I vurderingssammenheng kan ros være problematisk, spesielt hvis en bruker ros på det personlige planet og hvis rosen ikke er konkret og målrettet og brukes på en hensiktsmessig måte. Grenseoppgangen mellom vurdering og klassemiljøarbeid er viktig, da ros til hele gruppen kan fungere godt i bygging av et positivt klassemiljø. Utfordringen er å gi den rette form for faglig

feedback på nivået hvor eleven arbeider (produktnivå, prosessnivå, selvregulering osv.), og her kan ros være et virkemiddel hvis den påpeker noe ved arbeidets kvalitet, elevens selvregulering og prosess.

Mine resultat og annen forskning på området peker i samme retning ved å si at det er lærerikt for læreren å vurdere. Læreren trenger å se sin egen undervisning gjennom elevens øyne, for å få informasjon om elevenes læringsutbytte. Resultatet viser at det kan være store ulikheter i vurderingspraksisen innad på den enkelte skole, noe som ikke nødvendigvis er et faresignal. Ulikheter kan skyldes at lærere har ulik vurderingskompetanse og at en ønsker å gi hver elev en vurdering som ”treffer” eleven. Det er en skoleleders ansvar å drive vurderingsarbeidet framover. Ledelsen må legge til rette for at lærerne kan dele kompetanse med hverandre slik at en får en mer felles vurderingskultur på skolen.

5.5. Avslutning

5.5.1. Konklusjon

Jeg vil undersøke om jeg har nådd prosjektets mål, å komme nærmere svaret på problemstillingen min:

Hvordan opplever lærere at deres vurderinger fører til læring hos eleven?

Jeg har prøvd å belyse denne problemstillingen fra ulike synsvinkler både gjennom analyse av datamaterialet og ved å diskutere noen av funnene i drøftingskapitlet. Tre delspørsmål har vært med på å belyse hovedproblemstillingen. (1) Hva er en kvalitativt god vurdering, sett med læreres øyne? (2) Hva er innholdet i skolens skriftlige vurderingspraksis? (3) Hvordan opplever lærere skolens vurderingskultur?

Lærernes holdninger til hvordan en vurdering for læring skal være, sammenfaller i stor grad med sentral teori på vurderingsfeltet. Men hvordan klarer lærerne å operasjonalisere disse holdningene? Her er resultatet tvetydig. Lærerne vektlegger det elevene mestrer, og gir positiv tilbakemelding på dette. Vurderingene forholder seg til klare mål, og gir i flere tilfeller konkrete tilbakemeldinger. Men analysen indikerer at lærerne henger noe igjen i det som kan betegnes som ”rettekulturen”. Flere av eksemplene på skriftlige vurderinger fokuserer på form istedenfor forståelse og detaljkunnskap istedenfor kjernen i sentrale faglige ideer. Samtidig er det vanskelig å

finne gode framovermeldinger som kan gi elevene faglig støtte i den videre læringsprosessen. Dette betyr at det ikke er et fullstendig samsvar mellom lærernes holdninger og vurderingspraksis, men at lærerne gjør noe litt annet i praksis enn det de forfekter. Dette kan bekrefte Agyris sin ide om at det kan være en forskjell mellom en erfaringsbasert ”bruksteori” og de uttrykte offisielle teoriene (Andreassen og Gamlem, 2009).

Materialet gir flere eksempler på en individuell vurderingskultur som fungerer uavhengig av hvordan de andre lærerne på trinnet/skolen vurderer. Dette kan indikere at det eksisterer ulike praksiser innad på den enkelte skole. Lærerne hevder at vurdering er noe som diskuteres oftere nå enn tidligere. Samtidig ønsker de mer tid til å diskutere vurdering og finne felles løsninger på skolen.

Opplever lærerne at deres skriftlige vurderinger virker positivt inn på elevenes læring? Når den enkelte vurdering er en del av en større sammenheng, for eksempel en lekse i en innføringsbok, kan læreren se en viss utvikling over tid. Læreren kan se om eleven har fulgt lærerens råd fra forrige vurdering. Dette kan gi endring i atferd ved at eleven for eksempel har ”luft” mellom stykkene slik at det blir bedre orden i boka. Det er vanskeligere for lærerne å se om deres vurdering har ført til læring i kognitiv forstand. Har eleven fått en dypere forståelse av matematiske problemstillinger? Har eleven fått bedre innsikt i hvordan en sammenhengende tekst konstrueres? Dette er det vanskelig for læreren å få svar på ut fra oppgavene og vurderingene i dette materialet.

Lærerne som er blitt intervjuet i prosjektet, mener at det er viktig at vurderinger knyttes til klare forventninger og klare mål. Samtidig trekker de fram at det er viktig at lærerne tar tak i det positive i elevens arbeid og at tilbakemeldingene utformes individuelt. Det er i dette krysspreset mellom omsorg for den enkelte elev og styring etter læreplanens mål at læreren skal utforme sine skriftlige vurderinger.

Hva har jeg oppnådd med studien min? Materialet presenterer blant annet eksempler på skriftlige tilbakemeldinger som har som intensjon å gi elevene læring. Diskusjonen rundt disse kan være med på å gi en utvidet forståelse av et avgrenset og forholdsvis lite beskrevet område innenfor vurdering. Prosjektet kan være med på å utdype beskrivelsen av vurderingsfeltet ved at det knytter konkrete eksempler fra skriftlig vurderingskultur tett sammen med aktuell vurderingslitteratur og forskning på området. Jeg har ikke

funnet annen norsk forskning som beskriver hvordan lærere opplever at deres vurderinger gir læring for eleven. Derfor kan dette prosjektet være med på å konstruere kunnskap på feltet. Prosjektet mitt antyder at det skjer endringer i vurderingskulturen i norsk skole i dag. Lærerne forteller om klare mål og tydelige tilbakemeldinger i vurderingene, noe som nyanserer det bildet av norsk skole som Haug (2006) beskriver i sin klasseromsobservasjon. Dette kan ha en sammenheng med innføringen av en læreplan med tydelige læringsmål og en ny vurderingsforskrift. Jeg antar at både metodevalg, seleksjon av informanter og tidspunkt for studien er andre årsaker til at prosjektet mitt har andre resultat enn annen forskning. Gjennom forskningsintervju har jeg fått tilgang til læreres erfaringer og tanker og dermed fått innsyn i en virkelighet som ligger bak det som er iøynefallende i klasserommet. Forskning gir ikke bare *en* sannhet, men ulike innfallsvinkler som sammen kan gi oss et tydeligere bilde av feltet som en forsker på.

5.5.3. Videre forskning

Prosjektet har satt søkelyset på læreres opplevelser av hvorvidt deres egne skriftlige vurderinger kan gi læring for eleven. Hvilke andre områder kan det vært spennende å belyse? Samtidig kunne det vært interessant å få *elevenes* meninger om hvilken form for skriftlige vurderinger de lærer mest av og hvordan lærerrike vurderinger kan utformes. Samtidig vil det være interessant å samle inn flere *konkrete* eksempler på skriftlige vurderinger for å studere likheter og ulikheter både i form og innhold. Det ville også vært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse som denne med et bredere utvalg der både nyutdannede og erfarne lærere er representert.

Skriftlige vurderinger har vært fokus i denne studien. Men muntlig vurdering er også et område som det kan være interessant å studere nærmere. Hva karakteriserer den uformelle muntlige tilbakemeldingen som elevene kan få i løpet av en time eller en skoledag? Hvilke ulemper og fordeler har denne i forhold til den skriftlige vurderingen? Og hvordan kan læreren gi en muntlig form for læringsrettet vurdering? Flere forskere jeg har vist til påpeker at det er viktig med dialog og elevmedvirkning i vurderingen. Skal dette foregå muntlig eller skriftlig eller på begge måter? Og hvordan kan en få dette til i løpet av en travel skoledag?

Jeg har pekt på at læreren befinner seg i et krysspess mellom målstyring og omsorg for eleven. Det vil være interessant å få bedre innsyn i hvordan lærere løser dette dilemmaet i praksis. Og det vil også være verdt en studie å få innsyn i hvordan skoler kan lykkes med å implementere den nye vurderingskulturen i læringsfellesskapet. Vurdering er et spennende felt, fordi det kan være broen mellom undervisning og læring (Smith, 2009). Utfordringen er hvordan vi kan bygge denne broen slik at den blir sterk og solid.

5.5.4. Egen læring

Fire år med IKT-basert deltidsstudier i pedagogikk har gitt meg en tydeligere pedagogisk overbygning for det som rører seg i skolen. Dysthe betegner forskerens utvikling i interessefelt og fokus, som en ”forskningsreise” (Dysthe, 1995) Min forskningsreise begynte med en generell interesse for skolefaglig litteratur og fortsatte med en spesiell interesse for vurdering. Det siste året har jeg hatt fokus på gjennomføring og bearbeiding av prosjektet. Underveis i arbeidet har jeg fått innblikk i forskerens verktøykasse. Jeg oppdaget at forskningsarbeid og oppgave-skriving også handler om å lære seg et håndverk. Jeg valgte å lære å bruke End Note som referansesystem fordi det kan være et nyttig redskap for å holde orden på referansene. Det tok litt tid å bli en funksjonell bruker bl.a. fordi det oppsto tekniske problemer ved installering av programmet på egen maskin. Etter hvert skjønnte jeg at End Note også kan brukes til å kommentere bøker eller artikler en har lest, noe som førte til at jeg begynte å bruke kommentarfeltet ” Research Notes” til å notere hvorfor gjeldende bok har relevans for mitt prosjekt. Jeg fant også ut at tekstbehandlings-systemet Word har et system der innholdsfortegnelsen og overskriftene automatisk samordnes, noe som har hjulpet meg i arbeidet. Gjennom hele masterstudiet hat jeg fått trening i å skrive mer konsist og kortfattet, noe jeg allerede har fått bruk for i jobbsammenheng. Prosjektet har gitt også gitt meg erfaring som gjør at jeg ser på forskning som blir presentert i tidsskrift og massemedia med en dypere forståelse og et kritisk blikk. Det er for tidlig å si om videre forskning blir aktuelt for meg, likevel har det vært interessant å få innblikk i den kvalitative metode.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv vil læring innebære at eleven eller studenten deltar i et læringsfellesskap, og der det er kvaliteten på deltakelsen som forteller noe om hva en har lært (Dysthe, 2009). Ved å gjennomføre dette prosjektet er jeg en deltaker i et større

læringsfellesskap, et fellesskap der en ønsker å frembringe kunnskap på vurderingsfeltet. Ved å diskutere mine funn opp mot tidligere funn og drøfte problemstillingen min i lys av læringsperspektiv, nyttetenkning og maktperspektiv, kan jeg være en liten stemme i det som Bakhtin betegner som ”det flerstemmige rommet” (Dysthe, 1995), hvor kunnskap konstrueres ved at meninger brytes mot hverandre. Dette betyr at prosjektet mitt ikke eksisterer i et vakuum, men at det forholder seg til det som andre skriver om emnet og det som andre har funnet ut. Mitt bidrag er dermed en handling som inngår i en større sammenheng. Det er dette perspektivet som gjør at prosjektet mitt får mening, og at jeg oppnår læring fordi jeg deltar i en diskusjon om vurdering, en diskusjon som strekker seg langt utover mitt prosjekt.

Litteraturliste

- Andreassen, R.A. og Gamlem, S. M.(2009): *Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur*. I Dobson S., Eggen A.B. & Smith, K. (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering*. Kap. 6 s 112-127.
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Black, P. J. (1998). *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer Press.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bourdieu (1983): *On Symbolic Power*. I Bourdieu (red.) (1999): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard university Press (s. 163-179).
- Bråten, I.(2002): *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv*. I Bråten, I.(red) : *Læring i sosialt-kognitivt perspektiv* (164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chvala, L., & Graedler, A.-L. (2010). *Assessment in English*. In S. Dobson & R. Engh (red): *Vurdering for læring i fag* (s 75-89). Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S.
- Dale, EL og Wærness, JI (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle-blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, EL og Wærness, JI (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California 91320: Sage Publications, Inc.
- Dobson S, Eggen AB & Smith K. (2009): *Innledning*. I Dobson S., Eggen A.B. & Smith K.: *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2005). *Mapper som pædagogisk redskab: perspektiver og erfaringer*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. *Bedre skole*, 4, 16-23.
- Dysthe, O. (2009). *Læringsyn og vurderingspraksis*. In J. Frost (Ed.), *Evaluering-i et dialogisk perspektiv* (pp. 33-49). Otta Cappelen Damm A/S.
- Engelsen, K. S., Eide, T., & Meling, B. (2009). *Er "kjempebra" godt nok? I Spesialpedagogikk* 3, s 4-11.
- Flyvberg, B. (1991): *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Furnes, N. L. (2008). *Vurdering av læring eller læring av vurdering? Elevvurdering i barneskulen*. UiO.
- Garlikov R.(2000): *Using Questions To Teach Better*. Gratis bok på nettet: <http://www.garlikov.com/teaching.usingquestions.html>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*: Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagtvedt, B. E. (2009). *Evaluering i et læringsperspektiv*. In J. Frost (Ed.), *Evaluering-i et dialogisk perspektiv* (pp. 75-95). Otta: Cappelen Damm A/S.
- Hargreaves, A. (2004): *Lærerarbeid og skulekultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag a.s.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, N.J.: L. Earlbaum Associates.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Haugstvedt, T. B. (2005). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse-læreres refleksjoner over egen praksis på 5.,6.og 7.trinn*. Pedagogisk tidsskrift, 6, -423.
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson (2010): *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr 3/2001.(Nordlandsforskning).
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor*. Oslo:
http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/pisa_2009/PISA_kortrapport.pdf.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr.31*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Forskrift til opplæringsloven og privatskoleloven (kap 3 og 4) om individuell vurdering i grunnopplæringen*.
http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lakoff, G. og Johnsen, M. (1980): *Methafors we live by*. Chigoco: The University of Chicago Press (s 3-13).
- Lillejord, S. (1999): *Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring*. I Fugletad, O.L, Lillejord, S., Tobiassen, J. (red.): *Reformperspektiv på skole-og elevvurdering*. Kap 2 (s 19-37). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Millar, R. og Hames, V. (2003): *Using diagnostic assessment to enhance teaching and learning. A study of the impact of research-informed teaching materials on science teachers's practices*. Presentert på ESERA Conference, Noordwijkwehout, Netherlands, 19-23 August 2003, som en del av symposium *Improving Science Teaching Through Research*.
- Mogensen, Arne (2009). *Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode*. I Frost (red): *Evaluering- i et dialogisk perspektiv*. Kap. 9 s 167-194. Otta: Cappelen Damm AS
- Munthe, E. (2003): *Teachers' professional certainty. A survey study of Norwegian Teachers' perception of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables*. Doktorgradsavhandling UiO.
- Nordahl, T. og Sunnevåg A.-K. (2008): *Rapport nr 3 2009. Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og ulikheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark.
- Pintrich, P.R. (2000): *The role of role orientation in self-regulated learning*. I Boekaerts, M., pintrich, P.R. & Zeidner, M.(red.): *Handbook of self-regulation* (s 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Rommetveit, R. (2005): *Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*. I Dysthe (red.) (2005): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* s 85-105. Oslo: J.W. Cappelen forlag as.
- Sadler, R. (1989). Formative Assessment and the design of instructional systems. *instructional Science*, 18, 119-144.
- Shulman, Lee S. (1987): *Knowledge of Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review Vol.57. No 1 February 1987.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. I Review of Educational Research, 78, March, no 1, 153-189.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, K. (2009a). *Samspillet mellom vurdering og motivasjon*. I Dobson S., Eggen A.B. & Smith, K. (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Kap. 1 s 23-37. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Smith, K. (2009b). *Vurdering i et dialogperspektiv*. In J. Frost (Ed.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (pp. 19-31). Otta: Cappelen Damm A/S.
- Stobart (2011): *Feedback in Assessment for learning*. Presentasjon i Oslo, 9. februar 2011.
- Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet-ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse* (Vol. 2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2009). *Roser vi barn for mye?* I *Spesialpedagogikk*, 10, 4-13.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Brev*. Hentet fra: http://www.udir.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloftet.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Vurdering på barnetrinnet. Nå gjelder det*. Brosjyre. http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Ny_vurderingsforskrift_1-7_nett.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Bedre vurdering med Kunnskapsløftet-kommentar*. C:\Documents and Settings\svgscole\Mine dokumenter\Udir_no - Bedre vurdering med Kunnskapsløftet - kommentar.mht.
- Wylie, C. og /Lyon, C. (2009): *What Schools and Districts Need to Know to Support Teachers' Use of Formative Assessment*. I *Teachers College Record*, publisert august 03, 2009. <http://www.trecord.org> ID Number: 15734. Adgang 5/2/2011 9:51:04 AM.
- Aasen, P. (2006): *Skoleledelse-et utdanningspolitisk perspektiv*. I Sivesind, K., Langfeldt, G. Og Skedsmo, G. (red.) (2006): *Utdanningsledelse* (s 21-42) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere at deres tilbakemeldinger på skriftlig arbeid hjelper elevene i deres læring?

Forskningsspørsmål

1. Hvilke erfaringer har lærerne gjort i forhold til at tilbakemeldinger har ført til læring for eleven?
2. Hva mener lærerne er kjennetegn på vurdering for læring?
3. Hvilke faktorer oppleves som fremmende/hemmende i vurderingsarbeidet?

Forskningsspørsmål 1:

Hvilke erfaringer har lærerne gjort i forhold til at deres tilbakemeldinger har ført til læring for eleven? Mål: Jeg ønsker å få en beskrivelse av lærerens formative vurderingspraksis.

- Kan du gi eksempler på hvordan du gir tilbakemeldinger til elevene på deres skriftlige arbeid (for eksempel prøver, lekser, friskrivingsoppgaver o.a.)?
- Kan du beskrive hvordan skriftlige tilbakemeldinger kan være utformet? (Her har læreren med seg eks. som hun kan vise til mens hun forteller).
- Kan du gi eks. på hvordan dine skriftlige tilbakemeldinger kan føre til/ har ført til læring for eleven?
- Ser du om det er noen elevgrupper som faglig sett profiterer mer enn andre på dine tilbakemeldinger?

Forskningsspørsmål 2:

Hva mener lærerne er kjennetegn på vurdering for læring? Mål: Jeg ønsker en beskrivelse av vurdering for læring.

- Hva må til for at tilbakemeldingene skal føre til læring for eleven?

Hvis du skal velge fem ord som kjennetegner vurdering som fører til vekst og utvikling hos eleven, hvilke ord velger du da?

Kan du oppsummere hva som kjennetegner ”den gode tilbakemelding”?

Forskningsspørsmål 3:

Hvilke faktorer oppleves som fremmende og hemmende faktorer for en forbedring av dagens vurderingsarbeid? Mål: Jeg ønsker å finne ut mer om hva som må til for at elevene skal få mer av den konstruktive og nyttige tilbakemeldingen.

- Har du forslag til hvordan lærerne kan organisere/tilrettelegge arbeidet for å skape en stadig bedre vurderingspraksis?
- Har du forslag til hvordan ledelsen på en skole kan legge til rette for at lærerne kan gi elevene sine tilbakemeldinger som fører til læring?
- Hva kan fremme en vurderingspraksis som fører til læring?

Oppsummering

- Hvilke tanker gjør du deg etter dette intervjuet?
- Ønsker du å tilføye noe/kutte ut noe?

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informanter

Prosjektinformasjon

”Mellom smilefjes og karakterer”

Mastergradsprosjektet har sin bakgrunn i at skolen har fått klarere føringer om tydelige læringsmål og systematisk vurdering gjennom læreplanen Kunnskapsløftet og nye vurderingsforskrifter. Tidligere norsk forskning (Klette, 2003) forteller at norsk skole er for lite læringsrettet og at lærere gir for mye generell ros. Kan dette stemme? Eller er dette et felt som er i endring? Motivasjonen min for å velge vurdering som tema, er et ønske om å utforske dette aktuelle feltet nærmere. I mastergradsprosjektet som skal avsluttes i mai 2011, ønsker jeg å studere nærmere skriftlige tilbakemeldinger på prøver, oppgaver og lekser i fagene norsk og matematikk.

For å få innblikk i læreres erfaringer med skriftlige tilbakemeldinger, vil jeg bruke en kvalitativ forskningsmetode i form av et forskningsintervju. Kvale (Kvale, 2004) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å ”innhente beskrivelser av intervjupersonenens livsverden”. Målet for studien er å få vite mer om læreres erfaringer med å gi skriftlige vurderinger til elevene på barnetrinnet. Fokuset mitt er den formative vurderingen, en vurdering som har som intensjon å gi læring.

Alle opplysninger om informanten som kan tilbakeføres til denne personen, vil bli anonymisert. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å delta, og det er mulig å trekke seg underveis uten at en begrunner dette nærmere. Intervjuet vil ta ca 1 time. Det blir brukt lydbånd under intervjuet hvis ikke noe annet er avtalt. Lydopptaket vil bli slettet ved prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Min veileder er Elaine Munthe ved Universitetet i Stavanger.

Student

Anne Mette Karlsen

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Kontaktinformasjon: anne.mette.karlsen@stavanger.kommune.no

mob.tlf.: 911 33 658

Klette (2003): Klasserommets praksisformer etter Reform 97: Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Kvale (2004): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 3. Samtykkeskjema til informanter

Samtykkeerklæring

- Jeg er kjent med temaet for prosjektet og jeg har lest informasjonskrivet.
- Jeg vet at det er frivillig å delta i prosjektet og at jeg når som helst kan trekke meg fra det.
- Jeg er informert om at alle opplysninger som kan føres tilbake til meg vil bli anonymiserte.

.....

Sted/dato

.....

Intervjuperson

.....

Intervjuer (Anne Mette Karlsen)

Vedlegg 4. Tabell A. Kriterier for en kvalitativ god vurdering

Nr.	Kategori	Forklaring	Informanter
1	Klare forventninger og klare mål	Det er viktig at elevene er klare over hva som forventes av dem. Dette kan sikres ved at en har klare, små mål som kommuniseres med elevene. Målrettet arbeid og tydelige, konkrete mål.	<u>7 av 7 informanter</u> 12,3,4,5, 6,7
2	Å ta tak i det positive.	En må påpeke det som er bra, ta tak i det positive, gi ros til det som er positivt.	<u>6 av 7 informanter</u> 1,2,3,4,5,7
3	Rask tilbakemelding	Elevene må få tilbakemelding så snart som mulig, neste dag eller om mulig neste dag. En tilbakemelding 14 dager etterpå har ikke samme virkning, og er noen ganger fånyttet.	<u>6 av 7 informanter</u> 1,2,3,4,5,7
4	Individuell utforming	Vurderingen utformes individuelt ut fra lærerens kjennskap til elevene	<u>6 av 7 informanter</u> 1,2,3,4,5,7
5	Elevens forståelse	Egenvurdering: elevene må vurdere seg selv. Elevene må ha en forståelse av hvor de selv står og hva de skal jobbe videre med. De må være enige i lærerens vurdering eller det må legges til rette for en dialog rundt vurderingen for å skape en felles forståelse mellom lærer og elev.	<u>6 av 7 informanter</u> 1,2,3,4,6,7
6	Systematisk arbeid	Vurdering krever systematikk og nitid (nøyaktig, omhyggelig) arbeid, en kan ikke gi slipp, men holde tråden videre, forfølge det. Dette kan sikres ved at arbeidet legges i en mappe eller gjøres i en fast bok, slik at en kan bla bakover og se på tidligere kommentarer eller ved at samtaleskjemaer for elevsamtaler aktiveres.	<u>5 av 7 informanter</u> 1,3,4,5,7
7	Tydlig og konkret tilbakemelding.	Vurderingen må være tydelig slik at eleven forstår hva læreren mener.	<u>4 av 7 informanter</u> 2,3,4,5
8	Konstruktiv tilbakemelding	En må ikke ta motet fra elevene, men være konstruktive i tilbakemeldingene. Målene må være oppnåelige, og elevene trenger motivasjon for å arbeide videre. Skape mestringsfølelse hos elevene.	<u>3 av 7 informanter</u> 2,3,5
9	Hjelp til videre utvikling	Hvis elevene trenger hjelp for å nå målet, må læreren veilede eller anbefale hvor elevene finner hjelp til å nå målet (for eksempel i en lærebok eller en netressurs). Læreren må være konkret i forhold til hva de kan øve på og hvordan. Hun må hjelpe eleven med å finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer når eleven skal lære seg vanskelig stoff.	<u>4 av 7 informanter</u> 2,3,5,7
10	Spesifikk	En bør gjøre vurderingen spesifikk, velge ut noe, kanskje ta tak i det mest presserende.	<u>2 av 7 informanter</u> 1:2,3:6
11	Vurdering- en del av helheten	Vurderingen skal ikke være et haleheng, men være en del av helheten i undervisningen på skolen og integreres i gode læreprosesser.	<u>2 av 7 informanter</u> 3,5

Tabell A. Kriterier for en kvalitativ god vurdering, sett gjennom læreres øyne.

Vedlegg 5. Tabell B. Innholdet i eksempler på skriftlige vurderinger

Forklaring til kategoriene a,b,c og d som beskriver innholdet i den skriftlige vurderingen:						
<p>a) "Feed back"- <i>Hvor er jeg?</i> Vurderingen gir en tydelig og konkret tilbakemelding til eleven. Eleven får vite hva han mestrer og hva som kan bli bedre.</p> <p>b) "Feed up"- <i>Hvor skal jeg?</i> Vurderingen er relatert til fagets mål eller til elevens mål.</p> <p>c) "Feed forward"- <i>Hvordan kommer jeg dit?</i> Vurderingen peker på hvordan eleven kan nå neste mål.</p> <p>d) Systematikk-Vurderingen inngår i en større sammenheng slik at en kan se progresjon</p>						
Nr	Eksempel	Kode	Beskrivelse av den skriftlige vurderingen			
			"Feed back" (a)	"Feed up" (b)	"Feed forward" (c)	Systematikk (d)
1	Innføringslekse i matematikk i leksebok. Eleven arbeider med å få bedre orden i innføringsboka.	1:1	Spesifikk tilbakemelding på formen/håndverket Positiv vektlegging av det eleven får til	Læreren tar tak i en ting om gangen. Neste mål er å få enda bedre orden i boka.	En tydelig identifisering av hva som må til for å nå neste mål (linjalbruk).	Oppfølging uke for uke til alt er på plass
2	Innføringslekse i matematikk i leksebok.	2:1	Positiv vektlegging av det som eleven får til (areal). Påpeking av hva som ikke er på plass.	Tydelig identifisering av det som eleven må jobbe mer med (vinkelmåling og tegning)	Eleven får konkrete råd om hva han kan gjøre for å nå målet (skrive gradetegnet m.m.)	Oppfølging uke for uke. Oppgavene gir læreren oversikt over hva eleven behersker i matematikk.
3	Norsk: skriving. Flink elev som ikke viser mye motivasjon for arbeidet	7:5	Hyppe, raske, konkrete tilbakemeldinger. Identifisering av hva eleven mestrer	Påpeking av hva eleven må øve mer på	Læreren følger opp eleven og gir ham umiddelbar oppmerksomhet når arbeidet er gjort	Jevnlige oppgaver. Læreren ser progresjon i arbeidet
4	Norsk fortellingsbok. Læreren forklarer hvordan hun gir vurdering til klassen sin.	7:2	Læreren påpeker det positive ved elevenes tekster	Elevene er kommet veldig ulikt i norsk skriving, og de har ulike mål som de jobber med	Elevene kan spørre læreren om hjelp	Jevnlige oppgaver i samme bok.
5	Stor norskprøve på slutten av 7.klasse. Prøven gjenspeilte emnene i norsk.	1:2	Læreren sier noe om hva eleven behersker og hva eleven må arbeide mer med.	Prøven er relatert til mål for norskfaget, spesielt skriving, rettskriving og grammatikk.	Vurderingen blir brukt i overgangen til ungdomsskolen, slik at eleven kan se hva hun må fokusere på videre	Vurderingen er tydelig, systematisk og oversiktlig.
6	Felles leksebok i mange fag 5.trinn	3:4				

Tabell B. Innholdet i eksemplene på skriftlig vurdering

Vedlegg 6. Tabell C. Individuell vurderingspraksis-en beskrivelse.

Tema 1: Individuelle vurderingspraksiser-en beskrivelse	
<p><i>Jeg har et system der jeg skriver <u>Flott!</u> når det er alt rett, <u>Fint!</u> når det er 1-2-3 feil og <u>Bra!</u> når det er 4-5-6 feil. Og andre kommentarer som: her må du jobbe mer....(2:2)</i></p> <p><i>Jeg har sagt hvilket system jeg har, men vi har ikke likt system på det.(2:5)</i></p>	<p>2:2</p> <p>2:5</p>
<p><i>..at det er det siste vi hører eller det siste vi leser som er veldig sterkt...men da kan du også få et overraskelsesmoment. ..Men..(positiv opptur). Ellers gjemmer du godbiten til slutt, Den fantastiske oppbygningen av historien!</i></p>	3:12
<p><i>..endring som har skjedd i hele skolekulturen. Noen er der, og noen er på vei, tror jeg. Jeg tror ikke det er mange andre som gjør det slik som jeg...jeg snakker ikke høyt om dette, rektor vet om det...Jeg er liksom ikke sikker, for jeg er veldig alene om det..det er ikke en kultur for det på skolen. Det er mye kjekkere når det er en kultur for det. Jeg skulle ønske at det var en del av læringskulturen på skolen..at vi gjorde sånn og sånn....</i></p> <p><i>Vi sitter på hver vår tue. Vi trenger ikke samarbeide om det. ..Kulturen på denne skolen er å gå hjem og rette bøker. Vi er få som sitter. Derfor er det mange praksiser på denne skolen. 7</i></p>	7:9
<p><i>Vi har hatt noen felles runder i personalet for å diskutere vurdering. Før diskuterte vi det ikke, men mer nå. På trinnmøter diskuterer vi litt</i></p>	5:5
<p><i>Skolen har vært med i et vurderingsprosjekt, og derfor har vi arbeidet mye med vurdering på skolen hos oss, både i hele kollegiet og på trinn.</i></p>	6:2
<p><i>Det e veldig subjektivt, det er veldig farget, toro jeg. Vurderingen blir veldig farget av personen. Vi brettes ut på en veldig spesiell måte når det gjelder vurdering..det er litt i tiden, da, men samtidig at retting...vi har jo kalt det retting, sant..det har vært en privat sfære i lærernes liv. At det er veldig personlig. Det blir så ditt. (3:3)</i></p> <p><i>Det blir fremdeles litt privat siden vi ikke snakker så ofte om det i det offentlige rom. Det burde vi gjøre mye mer. Vi burde sette av tid til det. For det er klart at jeg og en kollega som deler klasse vi snakker ikke så mye om vurdering..Det blir for liten tid til å snakke om akkurat dette. Det er så utrolig viktig!</i></p> <p><i>Vi diskuterer vurdering mest når det blir lagt til rette for det felles..og litt på trinnet...nå før samtalene så kom disse skjemaene fram, også pusser vi litt på de..og så..det er nok en lederoppgave å holde det litt varmt.(3:11)</i></p>	<p>3:3</p> <p>3:11</p>
<p><i>De sier at du trenger ikke dra til utlandet for å se ulike skoler..du kan bare dra fra klasserom til klasserom på den skolen du jobber på. Da vil du se veldig ulik praksis. Vi er ganske like på vårt team. Det med å kommentere lekser og dikater, vi er ganske like på det</i></p>	1:7

Tabell C. Skolens vurderingskultur. Beskrivelser av individuelle vurderingspraksiser/vurderingskultur

Vedlegg 7. Tabell D. Hensikten med skriftlige vurderinger

Hva er hensikten med skriftlige vurderinger, slik lærere ser det?			
Utvalgte sitat fra informanter	Nr.	Kategori	Informanter
<p>”..oversikt over hva de har fått med seg og hva de må øve mer på. Det er veldig nyttig, synes jeg. Jeg har oversikt over de enkelte elevene, hva de mestrer og hva de synes er vanskelig” (3:7)</p> <p>”du får et godt bilde av hva eleven får med seg” (4:3)</p>	1	Gi læreren oversikt over elevenes faglige ståsted	4 av 7 1,2,3,4
<p>”..eleven trenger å vite hva som er bra. Han trenger også å vite hvordan han kan komme seg videre..”(1:8)</p> <p>”hvordan de ligger an og hvordan de kan forbedre seg” (4:1)</p> <p>”beviset på at eleven har lært så og så mye i faget (4:10)</p>	2	Informasjon og veiledning til eleven	5 av 7 1,2,3,4,5
<p>”et middel for å fremme læring”(4:10)</p> <p>”konkret og tenker fremover” (4:2)</p> <p>”Hvis du får en kultur for at du gjør noe med tilbakemeldingene, så er det klart at det er læring i det”(5:3)</p>	3	Fremme læring hos eleven	4 av 7 1,3,4,5
<p>”Målet med vurdering er rett og slett å gi motivasjon..”(3:5)</p> <p>”Den tilbakemeldingen eleven trenger der og da for å komme seg videre” (1:8)</p>	4	Motivere eleven til videre arbeid og læring	3 av 7 1,2,3
<p>”..det er viktig at vi snur oss til eleven. Hva kan vi bli flinkere til?.....viktig for hvordan jeg legger opp videre arbeid” (4:6)</p> <p>”..få vite litt om hva du kan gjøre annerledes..kanskje denne eleven skulle hatt en annen type prøve eller en annen type lekser..en må jo være der (ha bevissthet om dette), for ikke å bli værende i det samme” (3:5)</p> <p>”klarte jeg ikke å lære ham det likevel? Du går jo tilbake til oss lærere og hva vi skulle jobbet mer med eller hva vi må jobbe mer med. Eller hva vi må ta tak i neste gang vi jobber med det emnet der. Så det er en tilbakemelding til oss.”(1:11)</p>	5	Læreren får informasjon om hva hun kan bli flinkere til for eksempel når det gjelder å tilrettelegge for læring eller å forklare noe. En tilbakemelding til læreren.	3 av 7 1,3,4

Tabell D. Hensikten med vurderinger.