

BACHELOROPPGAVE

Vurdering for læring

Fra et lærerperspektiv

av

205 Line Gulstuen Meyer
213 Malin Kristoffersen

Grunnskolelærerutdanning 5-10

PE379

Mai, 2013

Forord

Vi er to studenter som har utarbeidet denne oppgaven. Dette er en bacheloroppgave i regi av grunnskolelærerutdanningen, ved Høyskolen i Sogn og Fjordane, avdeling Sogndal.

Vi har i dette prosjektet belyst ulike deler av praksisen *vurdering for læring*. Det har vært en lærerik og givende prosess. Vi har god erfaring med samarbeidet oss i mellom, dette basert på mye studietid sammen. Vår felles begeistring og engasjement for temaet har gjort arbeidsprosessen mer spennende enn utfordrende.

Uten våre støttespillere ville det ikke vært mulig å få gjennomført prosjektet. Derfor vil vi benytte anledningen til å vise vår takknemmelighet:

- En stor takk til vår enestående veileder Ann Karin Sandal, som har brukt mye tid og energi på våre spørsmål underveis.
- Vi vil rekke en stor takk til vår prøveinformant, som hjalp oss med å komme i kontakt med informantene våre.
- Takk til ledelsen på informantskolen vår. Uten skolens fokus og deres lange erfaring med *vurdering for læring*, ville vi ikke fått belyst problemstillingen på en like god måte.
- Stor takk til våre to informanter for deres tid og brennende engasjement for emnet.

I forkant av prosjektet hadde vi et håp om å utvikle og forbedre oss som fremtidige klasseledere. I løpet av denne oppgaven har vi lært hvordan vi kan bruke vurdering for læring som utgangspunkt, slik at elevene blir mer delaktige i sin læring.

Innholdsliste

Forord	s. 2
Innledning	s. 5
Valg av tema og problemstilling.....	s. 5
Presisering av problemstilling.....	s. 6
Begrep	s. 6
Vurdering.....	s. 6
Vurdering for læring.....	s. 6
Delaktighet i sin læring.....	s. 7
Mål.....	s. 8
Kriterier.....	s. 8
Egenvurdering.....	s. 8
Elevene som ressurs for hverandre.....	s. 8
Teoretisk forankring	s. 9
Metode	s. 12
Valg av metode.....	s. 13
Forberedelse av intervju.....	s. 14
Valg av informanter.....	s. 15
Informanter.....	s. 15
Gjennomføring av intervju.....	s. 15
Feilkilder.....	s. 16
Analyseprosess.....	s. 17
Analyse av funn og drøfting	s. 17
Vurdering for læring.....	s. 17
Mål og kriterier.....	s. 18
Egen og kameratvurdering.....	s. 21
Metodekritikk.....	s. 26

Konklusjon	s. 26
Litteraturliste	s. 28

Vedlegg

Innledning

Valg av tema og problemstilling

Tidligere har vi hatt vurdering for læring som emne i pedagogikkfaget. Tema skapte en stor begeistring og fasinasjon i oss begge. Det er vår begrunnelse for valget av emne. *Vurdering for læring i klasserommet* (Slemmen, 2011) var boken som ble brukt som utgangspunkt i undervisningen. Denne boken gav mye nyttig ideer om hvordan man på best mulig måte kan drive med formativ vurdering som fremmer læring blant elevene. Det var en helt ny måte å tenke undervisning på for vår del. Dette er et tema som engasjerer og trigger nysgjerrigheten i forhold til vår egen undervisningspraksis. Målet med bacheloroppgaven er at vi skal kunne nytte oss av kunnskapen i vårt fremtidige yrke.

Samtidig fant vi ut at en av Utdanningsdirektoratets satsningsområder var nettopp vurdering for læring. Bakgrunnen for Utdanningsdirektoratets satsning på vurdering for læring bygger på internasjonale studier. De viser blant annet at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærerens utbytte av opplæringen på. I dag er det på landsbasis mange ulike skoler som satser på vurdering for læring.

Et forskningsprosjekt som man ikke kommer utenom i denne sammenheng er Black og Williams arbeid, og særlig *Inside the black box* fra 1998. Prosjektet baserte seg på å finne svar på tre spørsmål. Blant annet om det finnes bevis på at formativ vurdering gir mer læring. Black og Williams var en del av forskningsgruppen Assessment reform group (2013). Forskningsgruppen bidro til å samle sammen og sammenligne forskning på vurdering. De satt i gang nye forskningsprosjekt som fokuserte særlig på vurdering som del av læringsprosesser i skolen.

Vurdering for læring er et omfattende tema. Vi har valgt å begrense oss til hvordan elevene blir involvert i egen læring, som vi likestiller med elevmedvirkning. Vi har tenkt å undersøke på hvilken måte lærere involverer elevene i den formative vurderingen, altså vurderingen som skjer i læringsprosessen. Vi skal ha hovedfokus på noen punkt: hvordan elevene er med å sette mål og kriterium i undervisningen, og i hvilken grad elevene får vurdere sitt og andres arbeid. For å belyse emne har vi valgt en overordnet problemstilling og tre delspørsmål:

Hvordan bruke vurdering for læring som utgangspunkt, slik at elevene blir mer delaktig i sin læring?

- *Hvordan blir elevene involvert i å sette mål og kriterium for undervingen?*

- *Hvordan og i hvilken grad blir elevene invitert til å vurdere sitt eget arbeid?*
- *Hvordan og i hvilken grad blir elevene aktivert som ressurs for hverandre?*

Presisering av problemstilling

Medvirkning er noe som ikke er konkret og derfor vanskelig å definere. Medvirkning som begrep gir òg ulik definisjon og funksjon ut i fra konteksten det er snakk om. Elevmedvirkning har et faglig og et sosialt aspekt. Vi har valgt å avgrense oss til den faglige biten i skolen. Det vil si hvordan elevene inkluderes i å lage mål og kriterier for undervisning, samt egenvurdering og vurdering av medelever.

På grunn av vår tidsramme har vi avgrenset oppgaven til hvordan læreren som aktør i skolehverdagen beskriver elevmedvirkning og hvordan det utspilles i praksis. Fokuset er da fra lærerperspektivet. Vi vil altså se bort i fra blant annet elevenes, de foresatte og skoleledelsen sitt syn rundt emnet.

Begrep

Vurdering

Begrepet vurdering deles inn i to grupper, formativ og summativ. Den summative vurderingen fokuserer mer på resultat enn på prosess. Det kan likestilles med *vurdering av læring* eller sluttvurdering. Dette er en beskrivelse av elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt, og rangeres ofte ved hjelp av enheter som tall, prosent eller karakterer. Den formative vurderingen fokuserer på å utvikle og forbedre elevenes kunnskaper innenfor de ulike emnene. Målet er å oppnå progresjon og kan ses på som det samme som *vurdering for læring* eller *undervisvurdering*.

Undervisvurdering kan ses på som både formativ og summativ (Utdanningsdirektoratet, 2013). Undervisvurderingen er formativ fordi den skal si noe om hva eleven har lært og fått til, og hva og hvordan eleven må jobbe videre. Den er òg summativ fordi den skal si noe om hvilket ståsted eleven befinner seg på, for eksempel i form av halvtårsvurdering med karakter. I vår oppgave vil vi fokusere på den formative delen av undervisvurderingen.

Vurdering for læring

Slemmen (2011) definerer vurdering for læring som en planlagt prosess, der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at læreren kan tilpasse

undervisningen og eleven kan justere sine egne strategier for læring. *Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer lærestoff* (Elstad og Turmo 2006, s. 16).

I vurdering for læring er eleven svært aktiv, og det er det som er den største forskjellen på vurdering for og av læring. Den aktive rollen eleven inntar blir omtalt som *elevmedvirkning* i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Utdanningsdirektoratet definerer elevmedvirkning som *elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013). I § 3-12 i vurderingsforskriften om egenvurdering står det *eigen vurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegs vurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling*, jf. opplæringslova § 2-3 (Kunnskapsdepartementet, 2010) og § 3-4 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Vi vil som problemstillingen viser, kun fokusere på noen aspekt vedrørende elevmedvirkning i skolen. Forkortelsen *vfl* vil i noen tilfeller bli brukt for begrepet vurdering for læring.

Delaktig i sin læring

I LK06 står det at alle elever skal delta i sin læringsprosess, bli hørt og være med å bestemme over form og innhold i undervisningen. Deltagelse i egen læring handler om hvordan elevene blir involvert, invitert og aktivert i sin egen læringsprosess. Dette vil videre si at elevene selv skal være med å forme sin egen skolehverdag. Vurdering for læring har stort fokus på elevmedvirkning. Denne formen for pedagogikk kan altså være med å dekke kravet LK06 stiller til lærere i henhold til elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Vurdering for læring legger vekt på at elevene er ressurser for egen læring og at de selv er aktiv i skapelsen av den. Med dette kan vi se klar sammenheng til både den sosiokulturelle og den kognitive læringsteorien. Den sosiokulturelle læringsteorien går ut i fra tre grunnleggende prinsipp 1) *Mennesket lærer når de deltar i kunnskapsprosesser*, 2) *Mennesket er aktiv medskaper av kunnskap*, 3) *Sosiokulturelle teoretikere har en forståelse av at kunnskap kan forandres (Livet i skolen 1, 2009)*.

En sosiokulturell-inspirert pedagog vil altså legge til rette for at elevene er grunnleggende aktive. Elevene lærer sammen med andre slik at de kan lære alene, og i neste omgang delta i sosiale læringsfelleskap igjen. Den kognitive læringsteorien ser òg på eleven som en aktiv

ressurs i egen læringsprosess. Elevene oppsøker lærings situasjoner med egne tanker og ideer om hva som er målet med læringen. Også denne teorien legger vekt på at man lærer i felleskap (*Livet i skolen 1*, 2009).

Mål

Det vi legger i begrepet mål er de læringsmålene elevene er med å sette i skolesammenheng. Læringsmål er et overordnet begrep som kan brukes i flere sammenhenger ut i fra kontekst. I denne oppgaven vil vi fokusere på læringsmål som lærere og elever i skolen er med på å sette. Målene tar utgangspunkt i kompetansemålene i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hensikten med at elevene får være med å sette mål, er at de på denne måten forhåpentligvis danner seg en dypere forståelse og et eieforhold til læringen som skal skje.

Kriterier

Når læringsmålene er satt er neste steg å utforme kjennetegn for måloppnåelse. Dette kan omtales som *kriterium*. Kriteriene er med på å bevisstgjøre elevene om de kravene som blir stilt i læringsprosessen, som igjen er utgangspunkt for vurderingen. I vurdering for læring står inkludering av elevene sentralt. Formålet med å invitere elevene til å utforme kriterium for måloppnåelse, er at de selv skal forstå veien til målet og hva de blir vurdert etter. Ved at elevene er med å lage kriterium får de en større ansvarsfølelse i forhold til å innfri målene som er satt. Hvis læreren ikke inkluderer elevene i denne utarbeidingen, kan kriteriene fort bli avanserte og uforståelige (Slemmen, 2011).

Egenvurdering

Egenvurdering vil si at elevene vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål eller kriterium er nådd (Slemmen, 2011, s. 121). Egenvurdering handler om å aktivere elevene til å delta i vurdering av sitt faglige ståsted. Dette gjør elevene ved hjelp av de fastsatte læringsmålene og kriteriene. I § 3-12 i vurderingsforskriften om egenvurdering står det: *Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling*, jf. opplæringslova § 2-3 (Kunnskapsdepartementet, 2010) og § 3-4 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Elevene som ressurs for hverandre

Vi har valgt å omtale *elevene som ressurs for hverandre* som kameratvurdering. Kameratvurdering er når elevene gir hverandre tilbakemeldinger på faglig arbeid som har blitt gjort. I likhet med egenvurderingen, er utgangspunktet for kameratvurderingen vurderingskriterium og mål som er satt på forhånd.

Teoretisk forankring

På slutten av 1990-tallet var man i England bekymret for de konsekvensene som resultatvurderingen i skolen hadde ført til. Undersøkelser hadde vist at den svært resultatorienterte skolepolitikken virket negativt inn på resultatene for læring i skolen. Dette var bakgrunnen for arbeidet til Assessment Reform Group og forskningsprosjektet *Inside the Black Box – Raising Standards through classroom assessment* (Black og Wiliam, 1998).

Det britiske forskningsprosjektet ble ledet av Black og Wiliam (1998) og de mente at endringene måtte til i klasserommet, fordi det nettopp er her læringen oppstår. Prosjektet baserte seg på å finne svar på tre spørsmål: 1) Finnes det bevis på at *vurdering for læring* gir mer læring?, 2) Er det rom for å forbedre vurdering for læring-praksisen?, 3) Finnes det bevis på hvordan man skal forbedre vurdering for læring i undervisningen (egen oversettelse, Black og Wiliam, 1998). Ut i fra 250 ulike artikler fant forskerne ut at svaret på spørsmål 1 og 2 uten tvil var *ja*. Det tredje punktet var det vanskeligere å finne svar på. Læreren manglet modeller på hvordan man skulle *bruke* vurderingsformen.

Som en følge av denne forskningen og Utdanningsdepartementets tidligere prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), ble det i 2010 satt i gang en fireårig satsing på området (Utdanningsdirektoratet, 2010). Etersom dette arbeidet ga positiv effekt, har skolepolitikken i Norge i senere tid begynt å fokusere mer på vurdering for læring. I Kunnskapsdepartementet (2013) sitt dokument om *vurdering og eksamen* står det blant annet: *Når undervisvurdering brukes til å hjelpe elever, lærlinger og lære kandidater videre i læringsprosessen kaller vi det "vurdering for læring"*.

Ut i fra de positive funnene Black og Wiliam (1998) fikk, var de overbeviste om at formativ vurdering fremmer læring. På nettsiden til utdanningsdirektoratet under vurdering for læringsdelen, er det skrevet fire forskningsbaserte prinsipp som omhandler undervisvurdering. Prinsippene er nedfelt i forskriftene for opplæringsloven og er rettigheter for elever, lærlinger og lære kandidater:

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

(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Om elevvurdering skal føre til faglig vekst og utvikling, er det en forutsetning at man bevisstgjør hva som skal læres og hvordan (Engh, 2007). Her ser vi en parallell mellom Enghs utsagn og det første prinsippet til Utdanningsdirektoratet om undervisningsvurdering. En måte å danne forståelse rundt målene, er å la elevene formulere læringsmålene selv. Dette kan skape god oversikt over hva som skal læres og bidra til å opprettholde motivasjonen for arbeidet (Slemmen, 2011).

Det engelske uttrykket *coaching* som ofte blir brukt i forbindelse med idretten, kan være med å beskrive hvilken rolle læreren skal innta i den formative vurderingen i skolen. *Coaching handler om å forbedre andres yteevne og læringskapasitet. Dette innebærer å gi tilbakemeldinger, men omfatter også andre teknikker, som motivering og effektive spørsmål* (Slemmens egen oversettelse, Landsberg 2007:13, s. 64). I sportens verden handler dette om å utnytte lagets fulle potensial. På samme måte kan læreren overføre tankegangen til sin pedagogiske praksis.

Inside the black box, som ble ledet av Black og Wiliam (1998) satte opp 4 punkt for at positiv progresjon og endring skulle skje i klasseromsundervisningen. Èn av punktene var at gode spørsmål som fremmer læring måtte til. *Mange lærere legger ikke opp til spørsmål som fremmer utvikling og refleksjon* (egen oversettelse, Black og Wiliam, 1998).

Det viste seg at en tendens var at mange av lærerne i prosjektet ikke ga elevene tilstrekkelig med tid til å svare, eller verre, de svarte på spørsmålet selv. En konsekvens av dette var at korte og ureflekterte svar fra elevene ble mer satt pris på, enn reflekterte og gjennomtenkte svar. Nøkkelen her er å tillate og legge til rette for at elevene får tid til å tenke og reflektere før læreren går videre til neste problemstilling. En lærer i prosjektet sa at denne formen for undervisning har gjort elevene hennes mer aktive. *Nå vet elevene mine at de ikke trenger å svare rett, de er komfortable med å ikke alltid vite svaret*. Den samme lærer brukte denne metoden bare mer og mer etter at hun hadde blitt kjent med den. *Et trygt klassemiljø er der det er rom til å prøve og feile* (Black og Wiliam, 1998).

Ved å involvere elevene mer i læringen, viser læreren at man tar dem på alvor. En virkning av dette kan være at de tar mer ansvar for sin læring. Slemmen (2011) legger frem flere element

som viser til hvordan man kan involvere elevene i klasseromsvurderingen: *Tydlig mål, å involvere elevene i å lage kriterier, egen – og kameratvurdering*. Dette er noe som er utgangspunktet for vår problemstilling.

Vurdering for læring handler om å synliggjøre hva elevene skal lære. Wiliam (2011) legger vekt på at lærer og elev må ha en felles forståelse av hva som er målet med læringen og dele dette med hverandre. Dette kaller han *sharing goals*. Videre ser Black og Wiliam (1998) på læringsprosessen som *A set of goals*. For å oppnå et læringsmål, må elevene forstå og selv være med å vurdere hva som trengs for å nå det. Når de er klare over hva som er målet med læringen, så er neste steg å sette opp *A set of goals*, som vil si kriterier som viser hva som kreves for å nå målet. *Å være bevisst på kriterier for måloppnåelse er en forutsetning for gode faglige refleksjoner underveis i læreprosessen* (Engh, 2007). Gjennom bevisstgjørelse av hva som må til og hvilken vei som fører til læringsmålet, bidrar man som lærer til å gjøre vurderingen så rettferdig som mulig for alle klassekandidatene.

For å aktivere og involvere elevene i læringen må også en viss grad av egen – og kameratvurdering til. Smith (2007) omtaler egenvurdering som *aktiv involvering i vurderingsaktiviteten gir elevene innsikt i organiseringen av undervisningen og lærestoffet, slik at de får et ståsted for styringen og en type eieforhold til læringsprosessen* (Smith, 2007). Dette handler igjen om at læreren som *coach* skal hjelpe elevene til å hjelpe seg selv.

Black og Wiliam (1998) viser til at elevene tilegner seg *social skills* som å lytte og kommunisere når de jobber i par eller i grupper. Elevene må tillæres evnen til å reflektere over egen og andres læringsprosess. Denne type vurdering krever en viss kunnskap om fremgangsmåten for å kunne fungere. Det er også viktig at læreren er med som veileder, veiviser og støttespiller for å holde elevene på riktig spor.

Videre sier Smith (2007) at for å skape interesse for skolearbeidet, så trenger elevene å bli gitt en aktiv rolle i sin egen læringsprosess som involverte deltagere, og at de må være med å ta beslutninger på veiene av sin læring. Elevene følger delmålene og kriteriene de selv har vært med å bestemme, og dette blir utgangspunktet for egenvurderingen og-/eller kameratvurderingen. På denne måten får elevene innsikt i organiseringen av undervisningen og det som skal læres. Ved at elevenes stemme slippes til, gir læreren dem en mulighet til å føle et eierforhold til læringsprosessen.

For å opprettholde motivasjon og interesse rundt læringen kan kameratvurdering være en fruktbar metode. En lærer som var en del av prosjektet *Inside the Black Box* (Black og Wiliam, 1998), opplevde at elevene syntes denne type tilbakemelding var en effektiv og forståelig måte å lære på, og at de tok kameratvurderingen mer på alvor. Med det mente læreren at elevene ikke så på kameratvurderingen som kritikk, noe de ofte gjør når læreren kommer med feedback. Siden elevene er på samme nivå/level opplevde de tilbakemeldingene som mer forståelige og mer rettferdige. Den samme læreren fortalte også at elevene var mer motivert til videre arbeid.

En vesentlig del av skapelsen av læringen, er å legge til rette for at elevene får reflektere og vurdere sitt eget og andres arbeid. Kamerat og egenvurdering er ikke en ferdighet som kommer av seg selv, men er noe elevene må trenes i. For at disse vurderingsformene skal fungere som læringsressurs, sier Engh (2007) *at man må integrere kamerat og egenvurdering på et funksjonelt nivå, så tidlig som mulig*. Med det mener han at praksisen må legges inn som vane i tidlig skolealder. Dette er fordi elevene må læres opp til å reflektere og analysere hverandres arbeid. For at kameratvurderingen skal fremme læring, må elevene òg trenes i å gi konstruktive tilbakemeldinger. Ut i fra Black og Williams (1998) mange funn, viser egenvurderingen seg som svært læringsfremmende. Men dette forutsetter igjen at læreren lærer bort hvordan metoden skal brukes på en hensiktsmessig måte.

Black og Williams (1998) data har hatt stor betydning for nyere forskning på vurdering. Dette har resultert i mange positive funn og fokuset på emnet har økt, også i Norge. Det hele bunner ut i at elevene gjennom mål, kriterier, egen- og kameratvurdering skal bli mer delaktige i sin læring.

Metode

Metode, av greske methodos, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 16).

Vi kan i hovedsak dele forskningsmetode inn i to hovedgrupper, *kvantitativ og kvalitativ metode*. Formålet med de kvalitative metodene er å samle data som gjør det mulig å forstå et fenomen

(Kunnskapssenteret, 2013). Kvalitativ data kan si noe om hvordan den sosiale virkeligheten er i et samfunn.

I kvantitative undersøkelser blir det som blir undersøkt omtalt som enheter (...). Det som undersøkes, betegnes som variabler og variabler består av verdier som kan klassifiseres i forskjellige målenivåer (...) (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 123). Videre er den kvalitative metoden mer fleksibel i forhold til den kvantitative metoden. Det vil si at det blir et større handlingsrom for både forsker og informant. Dette i form av åpne spørsmål og svar. I tillegg kan hvordan forskerne stiller spørsmål, variere fra deltager til deltager. Relasjonen mellom forsker(e) og informant(er) er ofte mindre formell, fordi man i bruken av denne metoden ofte sitter i samme rom og i ulik grad har en samhandling med deltageren(e). Forskerne kan styre intervjuet med å implementere tillegsspørsmål underveis, samtidig som informanten har mulighet til å svare mer utfyllende og mer detaljert (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Vi har formulert problemstillingen vår slik at den kan kategoriseres som en beskrivende problemstilling. En beskrivende problemstilling skal legge frem hvordan et fenomen faktisk er og oppleves (Holme og Solvang, 1996). Ut i fra vårt arbeid med denne oppgaven ønsker vi å finne ut hvordan den sosiale virkeligheten er, i forhold til vurdering for læring i skolen. Målet for vår bacheloroppgave er ikke å finne ut hvor mange skoler, lærere eller elever som driver med vurdering for læring, men heller hvordan og i hvilken grad dette blir realisert i praksis. Derfor vil vi bruke en kvalitativ tilnærming.

Valg av metode

Måten vi vil finne informasjon på, er gjennom intervju. Grunnen til at vi velger intervju som metode er at vi er interessert i å finne ut hvilke deler av vurdering for læring som blir praktisert. Gjennom å ha et kvalitativt forskingsintervju håper vi å få tak i intervjupersonen sin egen beskrivelse av hvordan man driver med elevdeltakelse i skolehverdagen.

I følge Dalen (2004) er formålet med kvalitativt intervju, å få frem fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Denne type intervju egner seg godt til å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. I vår oppgave er vi ikke opptatt av hva forskrifter eller hva læreplanen sier om elevmedvirkning, men

hvordan hverdagshistoriene til lærere der ute er. Det er grunnen til at vi har valgt å belyse vår problemstilling med en kvalitativ tilnærming gjennom intervju.

Kvale og Brinkmann (2009) definerer kvalitativt forskningsintervju som en samtale med en struktur og et formål. Det kvalitative intervjuet er det den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen og Johannessen, 2012). Intervjueren stiller spørsmål og følger dette opp med tilleggsspørsmål. Intervjuet er mer som en dialog, enn som i et kvantitativt intervju der det er bestemte spørsmål og svaralternativ.

Vi har valgt å benytte oss av det *strukturerte intervjuet*. I den strukturerte (kvalitative) intervjumetoden er spørsmålene åpne og svarene er ikke fastsatt på forhånd. Informantene formulerer svarene sine med egne ord. Intervjueren(e) har derfor lite kontroll over hva informantene kommer til svare (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Forberedelse av intervju

En intervjuguide er et manus som strukturerer intervjuet mer eller mindre med hjelp av de forhåndsbestemte spørsmålene (vedlegg 1). Det er altså den planen intervjueren legger i forkant av gjennomføringen. Intervjuguiden er til for å forberede seg faglig, men òg mentalt til selve intervjusituasjonen (Dalland, 2007).

I forkant av intervjuet er det vesentlig at både informantene og intervjuer er orientert om tema og formålet med situasjonen. Dette for at alle parter skal ha en felles forståelse og forventning om hva som kommer til å skje. Samtidig er det viktig at intervjupartene er bevisste på at ikke bare felles forforståelse av tema er nok, men at det psykiske også spiller inn på utfallet. Det kan være dagsform og sinnstilstand (Dalland, 2007).

I oppstartsfasen av intervjuutformingen, tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår. Siden delspørsmålene våre er såpass konkrete, valgte vi å omformulere disse direkte til spørsmål. Det gjorde at intervjusituasjonen til en viss grad ble strukturert, noe som er en fordel for oss med lite intervjuerfaring. Samtidig vil en mer strukturert intervjusituasjon, fører til at det blir lettere å strukturere og analysere funn og data i etterkant (Kvale, 1997). *Hvordan man har forberedt seg, betyr mye for utfallet av intervjuet* (Dalland, 2007, s. 152). Med grundig forberedelse vil intervjueren være forberedt på å takle ulike utfall intervjusituasjonen kan få på en konstruktiv og faglig måte.

Valg av informanter

Det kvalitative forskningsintervjuet åpner for flere ulike måter å velge intervjupersoner på. Vi har valgt et strategisk utvalg. Dette ved at vi har sett etter personer som til daglig driver med vurdering for læring, og som derfor har relevant informasjon å bidra med til vår problemstilling (Dalland, 2007). Dalland (2007) sier videre at gode intervjupersoner ikke bare er nødvendig for å få data til oppgaven, men også som inspirasjonskilder.

I utgangspunktet valgte vi informanter fra en skole i nærområde. Denne skolen er med på Utdanningsdirektoratet sin satsning på vurdering for læring. I den forbindelse gjennomførte vi et pilotintervju med en informant som var mest mulig sammenlignbar med intervjupersonene på den lokale skolen. Altså en informant som jobber på en skole som har fokus på vurdering for læring.

Gjennom dette pilotintervjuet fikk vi prøvd ut intervjuguiden vår, og testet oss selv som intervjuer. Samtidig fikk vi prøvd det tekniske utstyret som data og lydopptaker, samt notatskriving. Erfaringene gjorde at vi kunne justere og forbedre guiden. Vi fikk svært inspirerende og relevant informasjon av prøveinformanten, samtidig fikk vi ikke avklaring fra den opprinnelige testskolen om intervjutidspunkt. Ettersom prøveinformanten ga uttrykk for at det kunne gjennomføres flere intervju på hennes arbeidsplass, valgte vi å følge opp flere informanter fra denne skolen.

Informanter

Vi har intervjuet to personer. Intervjuobjektene våre vil bli omtalt som *Marit* og *Johanne*. De jobber på en skole som ligger i en by i Norge. Skolen har tidligere vært med på et pilotprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet som omhandlet arbeidet med vurdering for læring (2005-2009). Marit og Johanne har derfor jobbet aktivt med vurdering for læring i en 8 års periode, og driver fortsatt på å innarbeide og perfektionere denne praksisen. Marit er òg kursholder i tema vfl, og hun er en sentral person i skolens arbeid med denne praksisen.

Gjennomføring av intervju

For å danne en god og avslappet samtale, innledet vi intervjuet med å stille noen korte og uformelle spørsmål. Det var for å lage en mest mulig avslappet intervjuelasjon. Svarene gjorde at vi ble orientert om hvilke fag lærerne hadde, og eventuelle ekstraverv. Videre gjennomgikk en

av oss de praktiske rammene rundt intervjusituasjonen. Det var blant annet retten informantene hadde til å trekke seg før, under og etter gjennomførelsen, at de måtte si i fra om det var spesifikke spørsmål de ikke ønsket å svare på, og at man kunne trekke tilbake deler eller hele svar underveis. Hvem som skulle holde selve intervjuet ble også gjort klart for intervjuobjektene (Dalland, 2007).

Videre informerte vi om at vi kom til å trekke ut relevante deler av svarene og-eller sitat de kom med, og ikke hele intervjubesvarelsen. Vi gjorde det klart at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, og at det ville bli notert svar underveis. For å minske risikoen for misoppfattelser stilte vi noen spørsmål generelt om emnet. Det for å forsikre oss om at vi hadde samme forståelse av tema. Vi valgte å ha en kjapp gjennomgang av intervjuguiden før selve intervjuet ble sett i gang. Det var fordi prøveinformanten vår etterspurte spørsmål vi senere ville komme inn på (Dalland, 2007).

Under selve intervjuet gikk vi systematisk igjennom intervjuguiden. Informantene fikk svare seg helt ferdig før vi gikk videre til neste spørsmål. I noen tilfeller stilte vi tilleggsspørsmål, dette for å få de dataene vi trengte i forhold til vår problemstilling. Tilleggsspørsmål ble også stilt om informantene begynte å bevege seg over i mindre relevante tema.

Intervjuobjektene våre hadde to ulike måter å svare på. Den ene var klar og organisert i sin besvarelse, imens den andre snakket til tider rundt temaene og hoppet litt fra det ene til det andre. Til tross for de ulike måtene det ble besvart på, ble konklusjonene med små variasjoner sammenfallende.

Feilkilder

I et intervju ligger det selvsagt en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2007, s. 94). Eksempler her kan være misforståelser i forhold til spørsmål, analyse av data og eventuelt dårlig lyd i båndopptaker. Dette kan være med å redusere validiteten på funnene. *Validitet* handler om begrepsforståelse og sier noe om gyldigheten eller hvor relevant ulike data er, for å legge frem ulike sider ved et fenomen. I en intervjusituasjon forutsettes felles forståelse for spørsmålene, og hva de innebærer av meningsbærende innhold. Hvis man som intervjuer bruker ord som kan tolkes på flere måter eller er flertydige, kan dette virke negativt inn på validiteten av dataene.

Reliabilitet sier noe om nøyaktigheten av undersøkelsens data (Christoffersen og Johannesen, 2012). Dette handler om dataene er til å stole på. Det som kan gjøre at reliabiliteten i vårt intervju blir svekket er hvis informantene våre svarer det de tror vi vil høre. Dette fikk vi oppleve ved at den ene informanten påbegynte et svar der hun påsto at elevene ble *mye* involvert i å sette mål for undervisningen. Senere konkluderte hun med at elevene i liten eller ingen grad ble involvert i denne prosessen. I vårt tilfelle ble reliabiliteten styrket ved at vi fikk være med inn i en undervisningstime, der praksisen informantene hadde beskrevet utspilte seg (Christoffersen og Johannesen, 2012).

Analyseprosess

Det første vi gjorde var å transkribere intervjuene ordrett ut i fra båndopptakeren. Vi plasserte merknader til hvert avsnitt, der vi i stikkordsform og-/eller med korte setninger trakk ut hva som var det meningsbærende innholdet. Vi markerte òg gode sitat i teksten underveis. Merknadene ble utgangspunktet for videre analyse. Videre sammenlignet vi dataene fra intervjuene, og begynte å skrive analysedelen. Her så vi etter sammenfallende svar, men også eventuelle ulike oppfatninger av samme sak. Det for å danne oss et mest mulig sammensatt bilde av vurdering for læring i praksis (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette er i tråd med det Kvale (2009) kaller *meningsfortetting*.

Analyse av funn og drøfting

Vi har valgt å legge frem funn og drøfting sammen. I denne delen vil våre data legges frem, samtidig som vi vil drøfte funnene opp mot relevant og sammenlignbar teori. Bilder fra besøket i et klasserom på informantskolen vil også legges frem, for å sette lys på koblinger mellom ulik teori og praksis.

Vurdering for læring

Det første spørsmålet i intervjuet vårt, gikk ut på hva våre informanter la i begrepet vurdering for læring. Med dette spørsmålet ønsket vi å forsikre oss om at vi hadde samme oppfatning av bachelortema. Svarene Marit og Johanne kom med var sammenfallende. De mente at praksisen handlet om *å lære* og *om å komme videre*. For å involvere elevene som aktive deltagere, brukte de egen- og kameratvurdering. Informantene mente at vfl handlet om at læreren måtte ha kompetanse om hver enkelt elev sin læring, og at eleven selv måtte ha bevissthet rundt dette. Det for, så lagt det er mulig, å bygge videre på elevenes sterke sider.

Her kan vi trekke paralleller til Utdanningsdirektoratets fire forskningsbaserte prinsipp, som omhandler undervisningsvurdering. Det første punktet er i tråd med det intervjuobjektene mente vfl handler om, *å lære og å komme videre*, 1) Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Punkt 2 og 3 tar opp hvordan læreren baserer læringen på elevenes faglige ståsted, altså bygger på det eleven kan. Punkt 2-4 kan vi òg se sammenheng til det Johanne og Marit sier om egen- og kameratvurdering. 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg, 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vi kan altså se en kobling mellom de første tankene informantene hadde rundt emnet vfl, og Utdanningsdirektoratets forskningsbaserte prinsipp.

Utgangspunktet for denne praksisen er et positivt elevsyn, og videre må høye forventninger stilles til hver og en. Det gjøres for at elevene selv danner et ønske om å komme videre. Johanne og Marit var enstemmige om at denne praksisen har kommet for å bli. Johanne sier:

Det er mange svingninger i skolen. Noe som kommer og noe som går, men kjernen i akkurat vfl og opplegget med læringspartner er så essensielt, at jeg ikke tror det er en flopp.

Johanne og Marit var klare i sin sak - elevene deres hadde aldri lært så mye. Dette er interessant i forhold til Black og Williams (1998) funn ut i fra 250 forskningsbaserte artikler, som viste at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å fremme læring på.

Dette med læringspartner er en essensiell del av vår testskoles pedagogiske plattform, og hvordan de driver med vurdering for læring. Læringspartner vil si at elevene alltid sitter sammen med en medelev. Partnerne danner grunnlaget for samarbeid, diskusjon, refleksjon og spørsmål til oppgavene som blir gitt. Hvis et spørsmål stilles i plenum i klassen, gir lærerne elevene mulighet til å forberede seg før de svarer. Elevene gjør dette aldri alene, men i samarbeid med læringspartneren sin:

Det er ikke når læreren snakker at læringen skjer. Læringspartner er kjempeviktig, fordi da reflekterer, vurderer og snakker elevene sammen før, under og etter et skolearbeid skal gjøres (sitat Marit).

Undervisningen baseres altså på den måten elevene er organisert. Utgangspunktet for den elevstyrte undervisningen på informantens skolen, blir dannet gjennom elevenes svar og tanker (vedlegg 2).

Mål og kriterier

Svaret våre informanter kom med i forhold til hvordan de involverer elevene i å sette mål, var først sprikende. Det ene intervjuobjektet mente at elevene på testskolen ble mye involvert, og den andre mente at elevene i liten grad ble involvert i denne prosessen. Likevel kom begge frem til at det å lage mål for undervisningen var noe elevene tok liten del i. Informantene våre var svært opptatt av at målene både skulle være klare og forståelige for klassen.

Hver uke satte testskolens faglærere opp mål for hvert sitt fag. Elevene var så å si aldri med på å lage selve læringsmålene, men målene ble alltid presentert for klassen slik at det kunne åpnes opp for diskusjon, hvis noe var uklart. All undervisning tok utgangspunkt i målene som var satt, samtidig som de ukentlige læringsmålene for hvert fag hang synlig på veggen i klasserommet (vedlegg 3). Formålet med dette var at elevene til en hver tid skulle være klar over hva som skulle læres.

Marit la videre vekt på at kompetansemålene ofte blir feiltolket i prosessen med å lage læringsmål. Hun forklarte dette med et kompetansemål fra samfunnsfag "elevene skal *samle opplysninger om, og diskutere* hvilke helseskader rusmidler har". Det som ofte skjer, er at verbene blir oversett og kompetansemålet blir tolket som at elevene skal *lære om* de ulike rusmidlene, men det er jo ikke det LK06 sier. Elevene skal *samle informasjon og diskutere* rundt dette tema. Testskolen vår var altså opptatt av å ivareta verbene i kompetansemålene, i de ukentlige læringsmålene som ble satt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Her ser vi at testskolens lærere er opptatt av å ivareta kompetansemålene i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kompetansemålene er som regel kompliserte i sin formulering. Skolen er opptatt av å ta vare på det essensielle i kompetansemålene, og samtidig gjøre målene så forståelig som mulig for klassedeltagerne. Testskolen gjør det de kan for å legge frem målene mest mulig forståelig og synlig, men elevene er ikke med å utforme dem selv. Det er altså ikke helt sammenheng mellom teorien og praksisen på testskolen.

Engh (2007) og Slemmen (2011) sier at en måte å danne forståelse for målene er å la elevene være med å lage dem. Det for å bidra til å skape en oversikt og holde elevenes motivasjon oppe. Slemmen (2011) mener elevene da danner et høyere ønske om å nå læringsmålet. Black og Wiliam (1998) understreker at målene må være forståelige, for å fremme læring på en god måte. På testskolen fokuserte de på å gjøre målene forståelige, synlig og tilgjengelige, men at elevene i liten eller ingen grad var med å sette opp læringsmål for de ulike fagene. Slemmen (2011) og Engh (2007) støtter dette. For å legge til rette for faglig vekst og utvikling må læreren altså

forsikre seg om at elevene har målet klart for seg. En måte å synliggjøre målene er å henge de opp i klasserommet (Slemmen, 2011)(se vedlegg 2).

I oppstarten av et nytt arbeid viser ofte intervjuobjektene til ferdigstilte oppgaver med samme mål som elevene skal i gang med. Gjerne en oppgave som har nådd målet ut i fra kriteriene som er satt og en oppgave som ikke har nådd målene. Her stiller læreren spørsmålene:

Hvilke av disse oppgavene er best? Hva er det som gjør den ene oppgaven så god? Og hva er det som gjør den andre oppgaven mindre god?

Dette gjør disse lærerne for å sette i gang refleksjon og tanker hos elevene rundt det faglige opplegget. Som Marit sa:

Jeg viser en god og en mindre god oppgave. Da har jeg sett at mange av elevene ønsker å vise meg at de kan gjøre det like godt som eksempelet som har blitt vist, om ikke enda bedre.

Samtidig får elevene noe å gå ut i fra ved at de konkret ser et eksempel på hvordan det ferdige prosjektet kan se ut.

Marit og Johanne var tydelige på at veien til målet gikk igjennom å sette kriterier. Johanne uttalte:

Hvis man har klare kriterium, så er det også lettere å mestre målene. Dette fordi du vet veien dit.

Begge informantene konkluderte med at elevene blir mer involvert å utforme kriterier enn i utformingen av læringsmål. Informantene kom opp med de samme forutsetningene for at dette skulle fungere:

- 1) Målene må være kjent for alle deltagerne, og ligge til grunn for kriteriene.
- 2) Trygge rammer må ha blitt etablert i klassen og alle elevene må tro på egne evner for å tørre å bidra.
- 3) Elevene må være kjent med prosessen rundt det å sette kriterium, og vite hva som skiller et formålsrettet kriterium fra et som fungerer mindre godt.
- 4) Tema må i en viss grad være kjent på forhånd.

Marit og Johanne understrekte at det varierer hvilke deler av skoleoppgavene elevene får være med å sette kriterium til. Videre poengterte de at kriteriesettingen må skje innenfor visse rammer. Et eksempel på dette er et prosjekt klassen til Marit nylig hadde gjennomført. Tema for prosjektet var i forkant ukjent for klassen. Likevel fikk elevene være med å sette opp kriterier for lay-outen. Grunnen til at elevene fikk være med på akkurat denne biten, var at de *kjente til*

hvordan en lay-out skulle se ut. I forkant av kriteriesettingen la lærene frem hvilke rammer dette skulle skje innenfor:

Si noe om hvordan forsiden skal se ut?

Si noe om hvilken skrift og skrifttyper som passer?

Si noe om bunntekst og tabeller som burde være med?

Det var spørsmål som ble spurt i utformingen av kriteriene.

Målet med å involvere klassesdeltagerne i prosessen, selv om selve tema var ukjent, var å danne et eieforhold til arbeidet og at de skulle få følelsen av medbestemmelse:

Vi som lærere legger mye til rette for elevene i denne prosessen, men de tror de bestemmer alt selv. De blir involvert, og dermed får de et eierforhold. Vi lurer dem litt, på en positiv måte (sitat Marit).

Andre spørsmål som går igjen når klassen utformer kriterier er:

Hva kan vi gjøre for å nå målet? Og hva må du gjøre for å nå det?

Dette er noe elevene i stor grad diskuterer med sin læringspartner før forslagene kommer opp i plenum, og til slutt fastsettes som gjeldende kriterium (vedlegg 4).

Smith (2007) er opptatt av at elevene er med på å ta beslutninger på vegne av sin egen læring. Her ser vi igjen en sammenheng til at testskolens elever får lov til å være med å bestemme kriterium til prosjekt som skal gjennomføres. Med nettopp det formålet om å skape størst mulig eieforhold til arbeidet, og videre følelsen av medbestemmelse.

At informantene lar elevene sine være med å sette kriterier, er òg interessant i forhold til Black og Williams *A set of goals*, som vil si kriterium. Det handler om at når målet med læringen satt, så er neste steg å sette opp *A set of goals*, som da viser hva som kreves for å nå målet. Engh (2007) uttaler å være *bevisst på kriterier for måloppnåelse er en forutsetning for gode faglige refleksjoner underveis i læreprosessen*. Dette sammenfaller med det Johanne sier om at klare kriterium – er kriteriene som viser veien til målet. Dette viser at det essensielle her, er at kriteriene er klare, og at de tydeliggjør veien til målet.

Egen- og kameratvurdering

Johanne og Marit var klare på at elevene i stor grad ble invitert til å vurdere sitt eget og andres arbeid. For at kamerat- og egenvurdering skal fungere på et funksjonelt og saklig nivå, ga informantene uttrykk for at fremgangsmåten for vurderingsformen måtte være kjent. Johanne sa

at læreren må styre prosessen, slik at den blir mest mulig konstruktiv, veiledende og at tilbakemeldingene sier noe om veien videre:

Elevene må fra et så tidlig stadium som mulig lære seg å si noe mer enn bare "Det var bra" eller "Det var fint".

Det som altså er viktig er *hva* som er fint med oppgaven og *hva* som gjør den bra.

Ved at informantskolen inviterer elevene til både kamerat- og egenvurdering, innfrir de deler av Utdanningsdirektoratets krav til praktisering av elevmedvirkning; *Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013). At fremgangsmåten til egen- og kameratvurdering bør innlæres på et så tidlig nivå som mulig, er noe som både teoretikeren Engh (2007) og Johanne understreker. Med det mener Engh (2007) og informanten vår at praksisen må legges inn som vane i tidlig skolealder, for å fungere på en konstruktiv måte. Videre viser Engh (2007) til at *ferdigheten til å analysere hverandres arbeid og kommentere dem og evnen til å fortolke disse, er prosesser som må læres over tid, for at det skal fungere*. Dette er fordi elevene må læres opp til å reflektere og analysere hverandres arbeid.

Vi fant óg et sammenfallende syn på hvordan læreren skal opptre i praktiseringen av vfl:

Læreren må være med å styre egen- og kameratvurderingen, slik at den blir konstruktiv, veiledende og at den sier noe om veien videre (sitat Marit).

Det er også viktig at læreren er med som veileder, veiviser og støttespiller for å holde elevene på riktig spor i henhold til målene som er satt (egen oversettelse, Black og Wiliam, 1998). Sitatene viser at det er en kobling mellom det teorien sier og hvordan den ene informanten ser på lærerrollen i vfl.

Mål og kriterier er det som ligger til grunn og er utgangspunktet for vurdering av eget og andres arbeid. Johanne la frem noe hun kalte nøkkelspørsmål for sin fremgangsmåte:

Hvordan har det gått ut i fra kriteriene som er satt?

Selve læringsmålet er fortsatt tilgjengelig for elevene under hele læringsprosessen, og har fortsatt som formål å gi en pekepinn på ønskelig resultat. Kriteriene er altså det elevene bruker som *mal* for vurderingen.

Johanne mente at elevene må få anvende ulike måter å vurdere sitt og klassedeltagernes arbeid på, både muntlig og skriftlig. Et eksempel på en metode Marit og Johanne bruker er *to stjerner og et ønske*. Det vil si at elevene skal formulere to bra aspekter ved et arbeid som er gjort, og et

ønske om å forbedre noe ved oppgaven. Marit påpekte at hun noen ganger ba elevene om å fremheve to eller flere stjerner og ingen ønsker om forbedring i vurderingen:

Det er avgjørende å trekke frem det positive. Alle vet at når man får en positiv tilbakemelding så vokser du litt og hvis du får en negativ kryper du.

Dette for å sikre at pågangsmotet opprettholdes, slik at forbedring kan skje.

I egenvurderingen ble det også brukt trafikklys og tommel for å måle grad av forståelse. Hvis elevene hadde forstått eller syntes en oppgave var lett å løse signaliserte de det til læreren med grønt lys, eller tommel opp. Hvis noe var utfordrende og vanskelig ble det røde lyset tegnet, eller vist med tommel ned.

I *Inside the black box* (Black og Wiliam, 1998) ser vi igjen metodene *trafikklys* og *to stjerner og et ønske*. Dette er metoder som aktivt blir anvendt på testskolen i forbindelse med egen- og kameratvurdering. Det kom òg frem i Black og Williams arbeid at det kreves en viss kunnskap om metodene for at elevene kan drive med denne type vurdering. Elevene må altså ha en forståelse av arbeidsprosessen. Dette er i tråd med det Marit og Johanne sier om at de prioriterer mye tid til å lære bort fremgangsmåtene for metodene.

Spørsmål som fremmer refleksjon rundt et arbeid, ble også brukt som metode i egenvurderingen. Marit sa at etter større prosjekt eller oppgaver så måtte elevene ofte svare på flere spørsmål omkring arbeidet. Det var for at elevene skulle reflektere over hva de hadde fått til, og hva de kunne ha gjort bedre neste gang. Denne vurderingen handlet ikke bare om elevene sin prestasjon og innsats, men også hva som var bra med opplegget fra lærerens side og eventuelt hva hun/han kunne endre til neste gang. Her ser vi en parallell til Black og Williams ulike kriterier for at utvikling og endring skal skje i klasserommet – *stille gode spørsmål* (1998).

På testskolen er læringspartnerne utgangspunktet for organiseringen av kameratvurderingen. Før, under og etter et arbeid skjer det alltid en form for egen- og/eller kameratvurdering. Marit fortalte at det som smerter mest i kameratvurdering, er å gi de konstruktive tilbakemeldingene. Hun fortalte at de derfor bruker mye tid til å forklare at konstruktiv tilbakemelding er tips og råd om hvordan man skal komme videre, og at man faktisk hjelper hverandre til å bli bedre. Informantene sa at kameratvurdering var et effektivt verktøy i undervisningen. Fremgangsmåten og hvordan elevene skulle gi gode tilbakemeldinger var nå så innarbeidet at elevene på testskolen vurderte sak og ikke person.

Johanne og Marit påpekte at kameratvurderingen hadde vist seg å være like effektiv, om ikke mer effektiv enn en lærerkommentar i noen sammenhenger. Informantene mente at det skyldes at kommentarene kommer fra en medelev som snakker samme språk og er noenlunde på samme nivå.

En lærer som var en del av prosjektet *Inside the Black Box* (Black og Wiliam, 1998), opplevde at elevene syntes kameratvurderingen var en effektiv og forståelig måte å lære på, og at de tok vurderingen mer på alvor, enn hvis den kom fra læreren. Her ser vi en klar sammenheng med det Marit og Johanne fortalte. Læreren i prosjektet *Inside the black box* mente òg at elevene ikke så på kameratvurderingen som kritikk. Det samme så vi på testskolen. Siden vurderingsformen var så innarbeidet over tid, vurderte elevene som sagt sak og ikke person, og tilbakemeldingene opplevdes stort sett som konstruktive.

Marit forteller om en interessant innvending om nytten de ulike elevene har av praksisen:

Ja, de svake har jo virkelig nytte av det. Og viss jeg er svak, og du er kjempesterk, så har du godt av å forklare for meg hvordan det kan gjøres bedre. Du lærer masse av det du og.

Uansett nivå profiterer elevene på bruken av kameratvurdering. Alle vurderer hverandre uansett forutsetning. Hvem elevene har til læringspartner byttes ut hver andre/tredje uke, derfor får elevene mulighet til å gi og få tilbakemelding av elever på alle faglige nivå.

Marit mente altså at uansett faglig nivå, så profiterer alle på å få og gi tilbakemelding på arbeid som ble gjort. Her ser vi en parallell med Black og Williams syn. Altså at hensikten med egen og kameratvurdering er å danne individuelle veiledningsbidrag til elevene underveis i prosessen. Samtidig gjør det at elever ikke setter seg for høye krav og da kjenner skuffelse, fordi de er beviste på egne forutsetninger. De unngår dermed nederlag og holder opp motivasjonen. Dette gjelder både svake og sterke elever (egen oversettelse, Black og Wiliam, 1998).

Inkludering var noe informantene hadde stort fokus på. Her kan vi se en sammenheng til det Utdanningsdirektorater sier om inkludering i skolen: *Opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. En konsekvens av dette er at opplæringen, så langt det er råd, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av opplæring i en basisgruppe/klasse* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Uavhengig av faglig nivå, var testskolen svært opptatt av å ha med *alle elevene* i klasseromsundervisningen. På denne måten ivaretas klassesdeltagerne sin rett på å bli inkludert i både faglig og sosial skolesammenheng.

Hvis man bruker trafikklys som metode hele tiden, så spyr jo elevene til slutt. Jeg mener bestemt at variasjon er viktig her (sitat Johanne).

Videre sier Johanne at alle mennesker vil kjede seg, hvis de gjør det samme hele tiden:

Ved siden av at rammene for gjennomføring av egen- og kameratvurdering er kjent for elevene, er det òg en annen årsak til at praksisen fungerer så bra - barna er motivert.

Lærerne holder motivasjonen oppe ved at de hele tiden varierer fremgangsmåtene i vurderingen. Det gjør at pågangsmotet og ikke minst motivasjonen holdes gående.

Våre informanter snakker om variasjon i måten elevene vurderer seg selv og andre på, ved å legge frem eksempler fra skolehverdagen. Johanne sier at skolen bruker fronter som læringsplattform. Når elevene har innleveringer må de alltid med noen unntak, skrive egenvurdering – i tillegg til selve oppgavebesvarelsen. Marit sier at elevene i hennes klasse alltid gjør dette. Samtidig understreker hun at lengden og grad av hvor avansert denne egenvurderingen skal være, varierer fra oppgave til oppgave. Denne egenvurderingen kan være bare *to stjerner og et ønske*, eller mer avansert ved at elevene må svare på flere refleksjonsspørsmål rundt arbeidsprosessen sin.

Marit forteller òg at elevene etter prøver vurderer seg selv:

Hva var lett? Og hva må jeg øve mer på?

Er spørsmål som går igjen. Dette er ikke fordi læreren skal få mindre vurderingsarbeid, men for at elevene skal lære. Informanten sier at ungene i noen tilfeller retter sammen og sammenligner prøver og annet skolearbeid. Her får elevene sjansen til å finne løsninger og diskutere faglige spørsmål. Her ser vi at informanten lar klassesdeltagerne reflektere rundt egen arbeidsprosess, som igjen skaper metatenking. Marit sier videre at eleven selv danner sin egen læring, ved å gjøre og finne løsninger selv. Det er ikke læreren som skal lære, men eleven.

Informantene mener at en forutsetning for læring, er at elevene må være aktive i skapelsen av den. Her kan vi trekke paralleller til Smiths (2007) tanker: *Aktiv involvering i vurderingsaktiviteten gir elevene innsikt i organiseringen av undervisningen og lærestoffet, slik at de får et ståsted for styringen og en type eieforhold til læringsprosessen.* Dette handler igjen om at lærerens rolle som coach, er å hjelpe elevene til å hjelpe seg selv (Slemmen, 2011).

Så hvor kommer selvstendighetsbiten inn? For at tankene bak vurdering for læring skal kunne realiseres må i første omgang trygge omgivelser etableres i klassemiljøet. Johanne uttalte:

Hvis elevene skal kunne bli selvstendig, så må de stole på sine egne evner. Elevene skal tross alt tørre å bidra felles i klassen.

Dette i forhold til at elevene setter opp kriterier for måloppnåelse og gir tilbakemeldinger til hverandre. Læreren må la elevene slippe til. Marit forteller at hun er opptatt av en lærerstyrt oppstart og avslutning, men at hun videre vil ha en mest mulig elevstyrt undervisning. Her er læringspartnerne ofte utgangspunktet. Her kan vi se en sammenheng til det Black og Wiliam sier om hva som skal til for å skape progresjon og positiv endringer. Nettopp ved å legge til rette for at elevene får tilstrekkelig med tid til å tenke før læreren går videre:

Hvis jeg som lærer hadde stått en hel undervisningstime å bablet, hadde nok mange av elevene vært på dagdrømmetur lenge og mye (sitat Marit).

Marit understreker at elevene utvikler selvstendighet ved at læreren snakker minst mulig i løpet av timen. All snakk fra lærerens side bør derfor være en nøye og planlagt del av undervingen.

Metodekritikk

Formålet med oppgaven var å finne ut hvordan vurdering for læring blir gjennomført i praksis. Vi nytta oss derfor av en kvalitativ metode, der vi intervjuet to lærere. For oss fungerte denne metoden veldig bra. Vi fikk tak i to informanter, som har jobbet aktivt med vfl på en skole i mange år. Det førte til at datainnsamlingene vi fikk, var svært passende i forhold til vår problemstilling. Ettersom vi også fikk være med i en undervisningstime, gjorde det at reliabiliteten økte. På den måten fikk vi se en tettere sammenheng mellom teori og praksis. Selv om vi mener bestemt at vi har fått mye ny kunnskap om emnet, og svart godt på problemstillingen, kunne vi selvsagt endret på noe ved fremgangsmåten. Det ved for eksempel å ha flere informanter, og-/eller intervju personer på ulike skoler. For å få et bredere perspektiv på emnet, så kunne en mulig vinkling vært å ha elevenes syn på emnet i tillegg til læreperspektivet som vi har prøvd å få belyst. Det ville ha ført til at vi fikk en bredere informasjonsflate om emnet. Men ut i fra tidsrommet vi har fått disponert og rammene vi har jobbet innenfor, vil vi si oss veldig fornøyd med de metodiske valgene, og oppgavens utfall.

Konklusjon

I forkant av prosjektet vårt hadde vi en oppfatning av at elevene på skoler som fokuserer på vurdering for læring, i større eller mindre grad var med på å utforme læringsmål. Til tross for teori som legger frem at dette er nødvendig for å fremme læring, så har vi opplevd gjennom intervju og besøk i en undervisningstime at denne praksisen fungerer på en god måte, selv om

elevene ikke setter målene. Skolen mente det avgjørende var at målene var synlige og forståelige for elevene. En måte skolen involverte elevene i læringsprosessen var at de fikk være med å utforme kriterier for måloppnåelse. Samtidig kom det frem at informantskolen ønsket å involvere elevene i kriteriesettingen i enda større grad. Dette var noe skolen jobbet aktivt med å forbedre.

I problemstillingen ser vi på egen- og kameratvurdering som to ulike begrep. Vi har òg to separate spørsmål om de begrepene i spørsmålsguiden. Noe vi fort fikk merke var at vurderingsformene var to sider av samme sak. Black og Wiliam (1998) understreker at egenvurdering er et nødvendig supplement for at elevene skal kunne jobbe med kameratvurdering. På testskolen vår tok de utgangspunkt i de samme rammene i både kamerat- og egenvurdering. De formelle rammene rundt var de samme, men det som skilte de fra hverandre var at det ble anvendt forskjellige metoder for å realisere vurderingstypene.

Det kom klart frem fra informantene at elevene i stor grad var med å vurdere sitt eget og andres arbeid. Gjennom dette prosjektet har vi fått en ny måte å se vurdering for læring på. Ut i fra vår utvalgte teori og informantskolens praksis, har vi sett at læreren ikke nødvendigvis må involvere og aktivere elevene i alle delene av læringen. Det som er avgjørende er at mål og kriterier er klare og forståelige, slik at elevene tar utgangspunkt i disse når de skal vurdere og reflektere rundt eget og andres arbeid.

Læring og utvikling skjer ikke nødvendigvis når elevene selv formulerer mål og kriterier, men den skjer når de får rom og tid til å reflektere og bearbeide skolearbeidet. Informantskolen la til rette for refleksjon og diskusjon omkring oppgaver og spørsmål, ved at elevene alltid hadde en bestemt læringspartner. Det er derfor viktig som klasseleder at man gir rom for progresjon og utvikling gjennom at man bruker elevene som ressurs for seg selv og andre.

For å kunne bruke vurdering for læring som pedagogisk plattform, er det helt nødvendig å ha skolens ledelse i ryggen. For at praksisen skal fungere må undervisningen bygge på målene og kriteriene som er satt. Videre er det hensiktsmessig å opparbeide seg klassesystem der elevene får reflektert og samarbeidet om sitt og andres arbeid. Samtidig som læreren må bruke tid på å planlegge klassedialogen, slik at det faglige fokuset holdes ved like.

Litteraturliste:

- *Assessment reform group*, (2013):
<http://assessment-reform-group.org/> (Hentet 30.04.13)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Assasment for learningin classroom*. London: King's Collage London.
- Christoffersen, L. og Johannesen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engh, K R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 02/2007, 107-119
- Holme, I.M. og Solvang, B.k. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Tano forlag.
- Helland, T. – Manger, T. – Lillejord, S. – Nordahl, T. (2009) - *Livet i skolen 1*, Fagbokforlaget
- *Kunnskapsdepartementet 2009*:
 - o <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map004> (Hentet 19.04.13)
- *Kunnskapsdepartementet, 2013*:
 - o <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/elevvurdering.html?id=434948> (Hentet 30.04.13)
- *Kunnskapssenteret, 2013*:
 - o <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2563/1/Kvalitative-metoder/Kvalitative-metoder.html>. (Hentet 21.02.13)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 02/2007, 100-105.
- *Utdanningsdirektoratet, 2013*:
 - o <http://www.udir.no/Lareplaner/> (Hentet 24.04.13)

- <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>. (Hentet 20.01.13)
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-atferd-/> (Hentet 05.04.13)
- <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonalsatsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf> (Hentet 14.04.13)
- http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Spesialundervisning/4-Retten-til-opplaring/ (Hentet 10.05.13)
- <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/II-Undervegs vurdering/> (Hentet 30.04.13)
- <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/> (Hentet 30.04.13)
- <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/> (Hentet 14.04.13)
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*. 37 (2011) 3-14.

Intervjuguide (vedlegg 1)

- 1) Hva legger du i begrepet *vurdering for læring*?
- 2) I hvilken grad skjer dette i praksis?
- 3) I hvilken grad blir elevene involvert i å sette mål for opplæringen? Og i så fall på hvilken måte? Hva er det som gjør at du velger denne fremgangsmåten?
- 4) I hvilken grad blir elevene involvert i å sette kriterier for måloppnåelse i din undervisning? På hvilken måte gjennomfører du dette? Hva er det som gjør at du velger denne fremgangsmåten?
- 5) I hvilken grad blir elevene invitert til å vurdere sitt eget arbeid? I så fall på hvilken måte?
- 6) I hvilken grad blir elevene invitert til å vurdere andre elevers arbeid? I så fall på hvilken måte?
- 7) Hvordan legger du konkret til rette for at elevene blir selvstendige i sin læring?

Læringspartner (Vedlegg 2)

Hvordan er en god læringspartner?

- Ser på den som snakker
- Lytter til den som prater
- Avbryter ikke
- Er positiv
- Er konstruktiv kritisk
- Diskuterer
- Samarbeidsvillig
- Ærlig
- Hjelpsom
- Følger med

En læringspartner

- Ser på den som snakker
- Lytter til den som prater
- Er positiv
- Hjelper til



(Bilder fra besøket vi hadde i et klasserom på informantskolen.)

Læringsmål (Vedlegg 3)



(Bilder fra besøket vi hadde i et klasserom på informantskolen.)

Kriterier (Vedlegg 4)



(Bilde er fra besøket vi hadde i et klasserom på informantskolen.)