

# Vurdering for læring og digitale verktøy



Et lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget i ungdomsskolen

Rhonda Helen Nes Lothe

HØGSKULEN PÅ VESTLANDET – CAMPUS STORD

JUNI 2017



**Høgskulen  
på Vestlandet**

## EKSAMENSINNLEVERING

Emnenavn: Masteroppgave IKT i læring  
Emnekode: MASIKT-OPG  
Eksamensdel: Masteroppgave  
Leveringsfrist: 01.06.17, kl. 14.00  
Kandidatnavn: Rhonda Helen Nes Lothe  
Veileders namn: Aslaug Grov Almås  
Antall sider: 79

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b> .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og formål for studien.....	4
1.3	Oppgavens avgrensninger .....	5
1.4	Sentrale begreper .....	6
1.4.1	Vurdering for læring .....	6
1.4.2	Showbie .....	6
1.4.3	Undervisningsopplegget .....	7
1.5	Nasjonal satsing på vurdering for læring.....	8
1.6	Tidligere forskning .....	10
1.7	Disposisjon over forskningsprosjektet .....	14
<b>2.0</b>	<b>Teoretisk tilnærming</b> .....	15
2.1	Hva er vurdering? .....	15
2.2	Hva er vurdering for læring? .....	16
2.3	Underveisvurdering .....	18
2.3.1	Underveisvurdering med digitale verktøy .....	19
2.3.2	Strategier for god underveisvurdering .....	21
2.4	Tilbakemeldinger.....	23
2.4.1	Tilbakemelding som støtte for læring.....	24
2.5	Læreren som veileder i vurderingen.....	26
<b>3.0</b>	<b>Metode</b> .....	27
3.1	Metodevalg .....	27
3.1.1	Kvalitativ forskning .....	27
3.1.2	Vitenskapssyn: Fenomenologi og hermeneutikk .....	28
3.2	Aksjonsforskning.....	29
3.2.1	Studiens aksjoner .....	31

3.3	Forskerrollen.....	32
3.4	Utvalg .....	33
3.5	Datainnsamlingsmetoder .....	34
3.5.1	Planleggingsmøte.....	34
3.5.2	Gjennomgang av tilbakemeldinger - dokumentanalyse.....	35
3.5.3	Kvalitativt forskningsintervju med lærerne – semistrukturert intervju	36
3.6	Analyse av datamaterialet.....	38
3.7	Kvalitet og etikk .....	39
3.8	Reliabilitet og validitet .....	40
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>41</b>
4.1	Aksjon 1.....	41
4.1.1	Funn fra aksjon 1 .....	41
4.1.2	Utfordringer ved vurdering av skriftlige tekster i norskfaget .....	41
4.1.3	Showbie som et redskap for vurdering for læring .....	42
4.1.4	Vurderingsfokus .....	43
4.2	Aksjon 2.....	43
4.2.1	Funn fra aksjon 2 .....	43
4.2.2	Helhetlig tenking og progresjon i undervisningsopplegget .....	44
4.2.3	Å komme i gang med skrivingen – skriverammen .....	44
4.2.4	Læringsgrupper og hverandrevurdering .....	45
4.2.5	Bruk av underveisvurdering i undervisningsopplegget .....	46
4.3	Aksjon 3.....	49
4.3.1	Funn fra aksjon 3 .....	50
4.3.2	Læringsfremmende tilbakemeldinger .....	50
4.3.3	Spesifikk respons – hva har eleven fått til? .....	53
4.3.4	Verdiløse tilbakemeldinger.....	53
4.3.5	Elevenes bestillinger .....	54

4.3.6	Sammenheng mellom undervisvurdering og sluttvurderingen.....	57
4.4	Aksjon 4.....	60
4.4.1	Funn fra aksjon 4: Semistrukturert intervju.....	60
4.4.2	Showbie som verktøy for organisering og planlegging.....	60
4.4.3	Showbie som verktøy for undervisvurdering.....	61
4.4.4	Utfordringer med Showbie .....	62
4.4.5	Refleksjoner og utvikling.....	63
4.5	Oppsummering av funn .....	64
<b>5.0</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>65</b>
5.1	Helhetlig planlegging .....	65
5.1.1	Identifisering av utfordringer.....	66
5.1.2	Organisering og planlegging.....	67
5.2	Digitale verktøy – Showbie .....	68
5.2.1	Showbie som et redskap for vurdering for læring .....	68
5.2.2	Hvordan kan Showbie bidra til å ivareta prinsippene om vurdering for læring? .....	70
5.3	Læreren som veileder av vurderingen .....	71
5.3.1	Kjennetegn på god tilbakemeldingspraksis .....	71
5.3.2	Tilbakemeldinger og vurdering for læring.....	72
5.3.3	Læringsgrupper og hverandrevurdering .....	74
5.3.4	Undervisvurdering og sluttvurdering.....	75
<b>6.0</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>76</b>
6.1	Oppsummering og konklusjon .....	76
6.2	Avsluttende refleksjon.....	78
6.3	Veien videre.....	79
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>79</b>

<b>Vedlegg</b> .....	84
Vedlegg 1.....	85
Vedlegg 2.....	87
Vedlegg 3.....	93
Vedlegg 4.....	94
Vedlegg 5.....	95
Vedlegg 6.....	97
Vedlegg 7.....	99

**«Det er ikke teknologi i seg selv som skaper utfordringer, men at spenninger utløses i møtet mellom dominerende norskfaglige undervisningspraksiser og teknologien».**

(Aagaard, 2015)



## Sammendrag

Formålet med forskningsprosjektet har vært et ønske om å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget ved bruk av digitale verktøy og *vurdering for læring*. Med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?* har jeg søkt etter svar ved bruk av kvalitativ metode og aksjonsforskning som strategi.

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et planleggingsmøte og fire aksjoner knyttet til et undervisningsopplegg som jeg og mine to medforskere har lagd. Showbie er det primære digitale verktøyet som er brukt i forskningsprosjektet. Funnene har blitt analysert og tolket ut fra Utdanningsdirektoratet sine prinsipper om *vurdering for læring*, tidligere forskning og teori om *vurdering for læring*, læreren som veileder, bruk av IKT som et pedagogisk verktøy og designe didaktiske vurderingspraksiser.

Masteroppgaven avdekker flere interessante funn. Lærerne er utelukkende positive til bruk av Showbie som et redskap for *vurdering for læring* i norskfaget, og det kommer tydelig frem at de opplever Showbie som et verktøy som legger til rette for å ivareta prinsippene om *vurdering for læring*. Lærerne gir uttrykk for at de har fått et redskap som har bidratt til en positiv utvikling av deres vurderingspraksis. Forskningsprosjektet viser at det er nødvendig med en helhetlig didaktisk planlegging knyttet til gjennomføring av vurdering. Det handler om å ha en helhetstanke bak vurderingen, hvor man må være bevisst på læreren som veileder i vurderingen, for å tilrettelegge for at elevene får tilbakemeldinger som de kan dra nytte av, samtidig som at læreren får en bedre oversikt over elevene i skriveprosessen. Forskningsprosjektet viser også at bruk av læringsgrupper og hverandrevurdering bidrar til at elevene får et mer bevisst forhold til sine egne tekster, og læreren får et annet perspektiv på skriveprosessen enn tidligere. Digitale verktøy, gjennom appen Showbie, helhetlig didaktisk planlegging og lærerens kompetanse, bidrar til å styrke lærernes vurderingskompetanse, samt bidrar til å legge til rette for å ivareta prinsippene om *vurdering for læring*.



## Abstract

The purpose of doing this study is based on a desire for further developing assessment practices through the use of digital tools and *assessment for learning*. Based on the issue; *What possibilities gives use of digital tools as a tool for assessment for learning in Norwegian subject?* To answer this issue I have used qualitative method of approach and made use of action research strategy.

The study is based on a planning meeting of four action researchers linked to teaching design with two teachers from my place of employment, a secondary school. iPad is the primary digital tool which is used in the study. The findings have been analysed and interpreted on the basis of Utdanningsdirektoratets principals on assessment for learning, previous research and theory about assessment for learning, the teacher as a mentor for learning, use of ICT as a pedagogical tool and designing didactic assessment practices.

The master's thesis reveals many interesting findings. The teachers are positive to the use of digital tools as a tool for *assessment for learning* in Norwegian subject, and it is clear that the teachers experience that the principles of *assessment for learning* are safeguarded. The study shows that it is necessary with a comprehensive didactic planning related to the implementation of assessment which safeguards the principals of *assessment for learning*. Through the use of the app Showbie, which is a digital classroom, as a tool for assessment for learning, the teachers experiences show that they have found a tool which contributes to the development of their assessment practice. It is about a whole minded thinking behind the assessment, where one needs to be aware of the teachers role to facilitate feedbacks the students can benefit from, as well as the teachers get a better overview of the students writing process. The study also shows that use of learning groups and each other assessment contributes to that students become more conscious of their own texts, and the teachers gets a new perspective on the writing process than before. Digital tools, through Showbie, comprehensive didactic planning and the teachers engagement, strenghtens the teachers assessment competence, and contributes to safeguard the principals of assessment for learning.

## Forord

Masteroppgaven representerer avslutningen på studien *Master IKT i læring*, og snart to år har gått siden jeg valgte å sette meg på skolebenken igjen. Det har vært en lang og krevende prosess, men dog utrolig spennende og lærerrikt. Det har vært en vitamininnsprøyting for meg som lærer, og det har vært givende å lese og jobbe med litteratur og forskning knyttet til IKT og lærerrollen. Jeg opplevde et annet perspektiv som erfaren lærer, enn som fersk lærerstudent for 16 år siden, og det har vært utviklende for meg som lærer.

Å skrive masteroppgaven var som å vandre inn i en levende labyrint. Det var til tider svært krevende og oppslukende å søke etter riktig retning, men samtidig var det herlig befriende å oppdage veien etter hvert. Jeg vil takke min veileder, Alsaug Grov Almås, som har gitt konstruktive tilbakemeldinger i alle fasene i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til mine kjære medstudenter, Karin og Mette, som har vært til uvurderlig hjelp og støtte. De har vært viktige bidragsyttere på min veisøking i labyrinten, og har guidet meg når jeg har vært rådvill.

En takk til skolens ledelse som har lagt til rette for at jeg har kunne gjennomføre forskningsprosjektet på egen skole. En særdeles stor takk til mine medforskere som har vært med på denne reisen, og som alltid har vært positive og fleksible i forhold til gjennomføring av forskningsprosjektet.

Takk til min kjære mann, Hallvard, som alltid stiller opp. Takk til familie og venner som har stilt opp når jeg har vært i «mastermodus». Nå ser jeg frem til noen fortjente feriedager og en vanlig hverdag igjen!

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min arbeidspraksis gjennom 12 år som lærer i ungdomsskolen har jeg alltid vært engasjert i den teknologiske utviklingen, samt opptatt av pedagogisk bruk av IKT i undervisningen. I Kunnskapsløftet (LK06) er digitale ferdigheter en av de fem grunnleggende ferdighetene som er definert som en viktig forutsetning for læring i skole og arbeidsliv. Digitale ferdigheter skal innlemmes i alle fag, og det har vært spennende å prøve ut ulike måter å integrere digitale verktøy på i undervisningen. Gjennom å undervise i norsk har jeg møtt på ulike undervisningspraksiser og vurderingsformer. En god vurderingspraksis er grunnleggende for en lærers pedagogiske praksis, og skal elevenes ferdigheter bli bedre, er de avhengig av lærere som er dyktige klasseledere og som har en vurderingspraksis som bygger opp under gode relasjoner, tydelige forventninger til elevene, et trygt læringsmiljø, læringsfremmende tilbakemeldinger og elever som er aktive deltaker i sin egen læreprosess (Dobson, et al., 2016). I pedagogisk forskning er vurdering, og hvordan vurdering kan fremme læring, et sentralt tema (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Leahy, 2007). Vurdering har tradisjonelt blitt brukt som et verktøy for å måle hva elevene har lært, men nå har fokuset endret seg til å se på hvilken rolle vurdering som gis underveis, *underveisvurderingen*, har å si for elevens læring. Forskingen peker på at tilbakemeldinger som bidrar til læring er spesifikke, kommer ofte, gjerne tidlig i prosessen og viser en retning for den enkelte elev som kan hjelpe eleven videre i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007; Gamlem, 2015).

I min egen vurderingspraksis som norsklærer opplever jeg det som svært tidkrevende å rette elevtekster. Det er utfordrende å lage seg et godt system for hvordan man skal rette, samt legge til rette for en vurdering som elevene kan dra nytte av. I mine første år som lærer rettet jeg elevtekster slik jeg selv hadde erfart. Jeg opplevde det som krevende og vanskelig å gi en tilbakemelding som fungerte som en framovermelding for elevene. Teknologien brukte jeg stort sett til administrativt arbeid, samt til å lage powerpoint-presentasjoner. Min erfaring er at pc-en overtok for pennen, og at det ble enklere å lese elevtekstene, men rettingen var den samme. Det var fremdeles like vanskelig å legge til rette for en god framovermelding som elevene kunne dra nytte av. Ved innføring av LMS fikk jeg et bedre system. Jeg fikk oversikt over hvilke elever

som leverte inn tekstene sine, og jeg kunne gjennomføre plagieringskontroll på tekstene. Jeg begynte å gi tilbakemeldingen og karakteren til elevene digitalt. Rettingen tok fremdeles like lang tid, av og til lengre tid om nettverket var ustabil, og det medførte ofte at jeg printet ut tekstene igjen. Tilbakemeldingen var den samme som før. Jeg var ofte frustrert over vurderingspraksisen, og jeg syntes ikke den fungerte godt nok. Jeg ønsket å utvikle en vurderingspraksis som var mer systematisk, mindre tidkrevende og som elevene opplevde som læringsfremmende for deres egen tekstskaping.

Da den nasjonale satsingen på *Vurdering for læring* startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2014) ble jeg veldig nysgjerrig på hvordan *vurdering for læring* kunne bidra til utvikling av min vurderingspraksis. Med litt sunn skepsis prøvde jeg meg frem, og selv om jeg fremdeles opplevde vurderingsarbeidet som tidkrevende og utfordrende, oppdaget jeg at elevene fikk en annen interesse for tekstskaping da jeg la til rette for underveisvurdering. Min erfaring er at elever synes det er kjedelig å jobbe med sin egen tekst flere ganger. Da elevene fikk tilbakemelding på hva som kunne gjøre teksten bedre, erfarte jeg at elevene så nytteverdien av det og opplevde det som meningsfullt å jobbe mer med teksten. Samtidig som *vurdering for læring* satses på nasjonalt, stilles det spørsmål ved hvordan teknologien kunne brukes på en pedagogisk måte, ikke bare som et administrativt verktøy (Erstad, 2010; Krumsvik, 2014). Jeg opplevde fremdeles vurderingspraksisen som tidkrevende og utmattende, samtidig som jeg opplevde at flere elever strevde med å produsere tekst. Det krever en del planlegging å gjennomføre tekstproduksjon ved bruk av *vurdering for læring*. Jeg undret over om teknologien kunne hjelpe meg i organiseringen?

Etter hvert som jeg identifiserte utfordringer knyttet til vurderingspraksisen, kategoriserte jeg dem som lærerutfordringer, elevutfordringer og teknologiske utfordringer. Jeg ble nysgjerrig på hvilke utfordringer andre norsklærere hadde i forhold til sin egen vurderingspraksis, og på hvilken måte de innlemmet *vurdering for læring* i sin planlegging av tekstproduksjon. Både *vurdering for læring* og teknologien er som småskoleelever å regne i skolesammenheng, men jeg undret meg over hvordan *vurdering for læring* og teknologien, *sammen*, kunne bidra til å utvikle vurderingspraksisen og de utfordringene jeg opplevde som norsklærer.

Bakgrunnen for valg av temaet er av personlig interesse, men også fordi *vurdering for læring* har vært et politisk satsingsområde de senere år, og det er et veldig aktuelt tema.

I min hverdag som ungdomsskolelærer kommuniserer jeg med elevene mine hver eneste dag. Jeg kommuniserer med dem ansikt til ansikt, i Showbie<sup>1</sup> og på Facebook. Jeg har erfart at bruk av digitale verktøy gjør kommunikasjonen enklere og raskere for både lærer og elev. Jeg har stor tro på at digitale verktøy kan brukes som et redskap for læring, og at en kan gjennomføre en enklere, raskere og mer systematisk vurderingsprosess ved bruk av digitale verktøy. Vurdering handler i stor grad om kommunikasjon mellom lærer og elev. Det er læreren sitt ansvar å vite *hvor* eleven er i en læringsprosess, og det er også lærerens ansvar å hjelpe eleven videre i læringsprosessen. Jeg har også stor tro på at digitale verktøy kan bidra til å hjelpe eleven videre i læringsprosessen.

Masteroppgaven min handler om å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget ved bruk av digitale verktøy og *vurdering for læring*. Jeg har valgt det som tema for oppgaven da jeg mener det er nødvendig å utvikle vurderingspraksisen slik at *vurdering for læring* blir ivarettatt i læringsprosessen, og jeg har tro på at teknologien kan bidra i utviklingsprosessen. Dette er nytt for både elever og lærere, men jeg vil se på lærerutfordringene som er knyttet til temaet. Utfordringer som å få til en god struktur og sammenheng i vurderingen av elevtekstene. Gi en tilbakemelding som bidrar til at elevene vet hva som må til for å forbedre seg, og samtidig utvikle læringsprosessen sin. Og tidsbruken. Kan teknologien effektivisere arbeidet og gjøre vurderingsarbeidet mindre tidkrevende? Opplever andre norsklærere de samme utfordringene som meg? Har de et ønske om å videreutvikle sin vurderingspraksis? På bakgrunn av dette mener jeg at det er behov for utvikling og endring av vurderingspraksisen. Jeg ønsker en aktiv og deltakende forskerrolle, og har valgt en kvalitativ tilnærming til studien, med utgangspunkt i aksjonsforskning. Aksjonsforskning tar utgangspunkt i et ønske om endring og utvikling, en situasjon som er vanskeligere *før* (Tiller, 2006), så da gjenstår det å se om forskningsprosjektet klarer å utvikle et bedre *etter*.

---

<sup>1</sup> Showbie er et papirløst klasserom som har som mål å lette arbeidsflyten mellom elever og lærere. Showbie er det digitale verktøyet som er brukt i oppgaven, og som jeg forteller mer om i kapittel 1.4.2.

## 1.2 Problemstilling og formål for studien

Temaet for denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan jeg og to lærere erfarer hvordan digitale verktøy kan brukes som et redskap for læring i forhold til  *vurdering for læring*.

Problemstillingen *Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?* vil bli belyst gjennom disse forskningsspørsmålene

1. Hvilke erfaringer gjør et utvalg lærere seg ved bruk av Showbie som et verktøy for  *vurdering for læring*?
2. Hvordan ivaretar lærernes tilbakemeldinger prinsippene om  *vurdering for læring*?

Den overordede problemstillingen har til hensikt å få frem lærernes erfaringer rundt bruken av Showbie som et verktøy for  *vurdering for læring*. Medforskerne mine og jeg synes ikke vurderingspraksisen er god nok slik som den er i dag, og vi opplever at prinsippene for  *vurdering for læring* som er nedfelt i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2009) ikke blir ivare tatt på en tilfredstillende måte. Elevene får i stor grad en tilbakemelding etter innlevert arbeid, hvor en ikke har mulighet for å forbedre seg. Elevene får i liten grad en tilbakemelding underveis, som kan hjelpe elevene videre med teksten sin. Kan digitale verktøy bidra til å innlemme  *vurdering for læring* på en mer systematisk og mindre tidkrevende måte i vurderingsarbeidet? I gjennomføringen av forskningsprosjektet forsøker vi å videreutvikle vurderingspraksisen, så hovedmålet for den overordnede problemstillingen er å se på om digitale verktøy og Showbie kan bidra til dette.

Gjennom forskningsspørsmål 1 ser vi nærmere på hvilke erfaringer lærerne gjør seg ved bruk av Showbie som et redskap for vurdering. Showbie er et digitalt klasserom som åpner opp for flere måter å gi vurdering på. Vi prøver å få svar på hvilke faktorer som er avgjørende for en vurderingspraksis som ivaretar prinsippene for  *vurdering for læring*, samt på hvilken måte Showbie kan bidra til en videreutvikling av vurderingspraksisen.

Gjennom forskningsspørsmål 2 ønsker vi å se på tilbakemeldingene lærerne gir, og om de ivaretar prinsippene om  *vurdering for læring*. Tilbakemeldinger har fått et større fokus etter at skolen har utviklet en mer formativ De fire prinsippene er 1) elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, 3) råd om hvordan de kan forbedre seg og 4)

involvere seg i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014).

For å sammenfatte problemområde så opplever vi det utfordrende å gjennomføre en vurderingspraksis hvor prinsippene for *vurdering for læring* ivaretas, og det er krevende å legge til rette for en vurderingspraksis som ivaretar elevenes læringsprosess. Vi lurer på om teknologien kan hjelpe oss med å videreutvikle vurderingspraksisen, da gjennom det digitale verktøyet Showbie. Forskningsprosjektet ønsker å bidra med kunnskap om hvordan man som norsklærer kan videreutvikle vurderingspraksisen ved bruk *vurdering for læring* og digitale verktøy. Forskningsprosjektet er et utviklingsprosjekt som gjennomføres med aksjonsforskning som metode gjennom fire aksjoner. Et utviklingsprosjekt er levende, så de erfaringene vi gjør oss underveis er med å bidra til veien videre for forskningsprosjektet.

### 1.3 Oppgavens avgrensninger

Jeg har valgt å avgrense forskningsprosjektet til å omhandle to læreres erfaringer og opplevelser av hvilke muligheter bruken av digitale verktøy gir som et redskap for *vurdering for læring* i norskfaget. Jeg har valgt bort elevperspektivet, og har valgt å ha fokus på lærerperspektivet. Det er ulike betegnelser som er brukt for å beskrive de som er involverte i aksjonsforskning, og jeg velger å kalle dem for lærerne og medforskere i denne studien.

I forskningsspørsmålene brukes begrepet *erfaringer* for å få frem lærernes skildringer av hvilke opplevelser, utfordringer, muligheter og følelser som kommer til uttrykk gjennom problemstillingen. Mitt forskningsfokus vil være på egne opplevelser, erfaringer, oppfatninger, tro, overbevisning, forslag, ideer, kollektive tiltak og forslag til endringer (Krumsvik, 2014) i tråd med at forskningsprosjektet gjennomføres i fire aksjoner.

Jeg har valgt appen Showbie som det primære digitale verktøyet, og forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som medforskerne mine og jeg har planlagt sammen. Undervisningsopplegget presenteres som et eget delkapittel senere i kapittelet. Lærerne har gjennomført underveisvurderingen i Showbie, som er et digitalt klasserom, og det presenteres også i senere i kapittelet.

## 1.4 Sentrale begreper

Under kommer forklaringer av *vurdering for læring*, Showbie og undervisningsopplegget, som er de sentrale begrepene som er brukt i tilknytning til forskningsprosjektet.

### 1.4.1 Vurdering for læring

Oppgaven handler om *vurdering for læring*. Underveis i teksten blir *vurdering for læring*, formative tilbakemeldinger og underveisvurdering brukt tilnærmet synonymt for språklig variasjon. Vurderingsbegrepet blir grundig forklart i kapittel 2 om oppgavens teoretiske forankring. *Vurdering for læring* er også kjent som formativ vurdering og underveisvurdering, det vil si å fremme læring. Utdanningsdirektoratet har utviklet fire prinsipper for *vurdering for læring*: 1) elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen, 3) de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og 3) involvere seg i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### 1.4.2 Showbie

Vi har valgt Showbie som det digitale verktøyet for forskningsprosjektet. Showbie fungerer som et papirløst klasserom som har som mål å lette arbeidsflyten mellom elever og lærere. Den har et enkelt brukergrensesnitt, og brukes som en læringsportal hvor en oppretter fag og emner, samt distribuerer ulike oppgaver hvor man kan gi tilbakemelding til elevene. En kan gi tilbakemeldinger i form av digitalt blekk, tekst og talemerknader direkte på bilder og PDF-er, og en kan organisere elevenes arbeid i personlige digitale mapper (Apple, 2016). Man kan også logge seg inn på Showbie via en vanlig nettleser og derfor få tilgang til klasserommet fra både pc og iPad.

I Showbie kan en også opprette egne grupper til foreldre/foresatte, eller til gruppearbeid hvor kun elevene i den enkelte gruppen har tilgang. Det er læreren som administrerer dette og har derfor tilgang til alle klasserom og grupperom som opprettes. Elevene blir koblet opp mot klasserommene og grupperommene via en kode som lærerne får oppgitt under opprettelsen. I både klasserommene og grupperommene er det ulike undertjenester som er lagt til rette for at lærer og elev skal kunne kommunisere digitalt, enten ved hjelp av ulike kommentarfunksjoner eller lydfiler. Det er mulighet for læreren å kommunisere med alle i klassediskusjoner hvor læreren gir alle elevene tilgang, samt

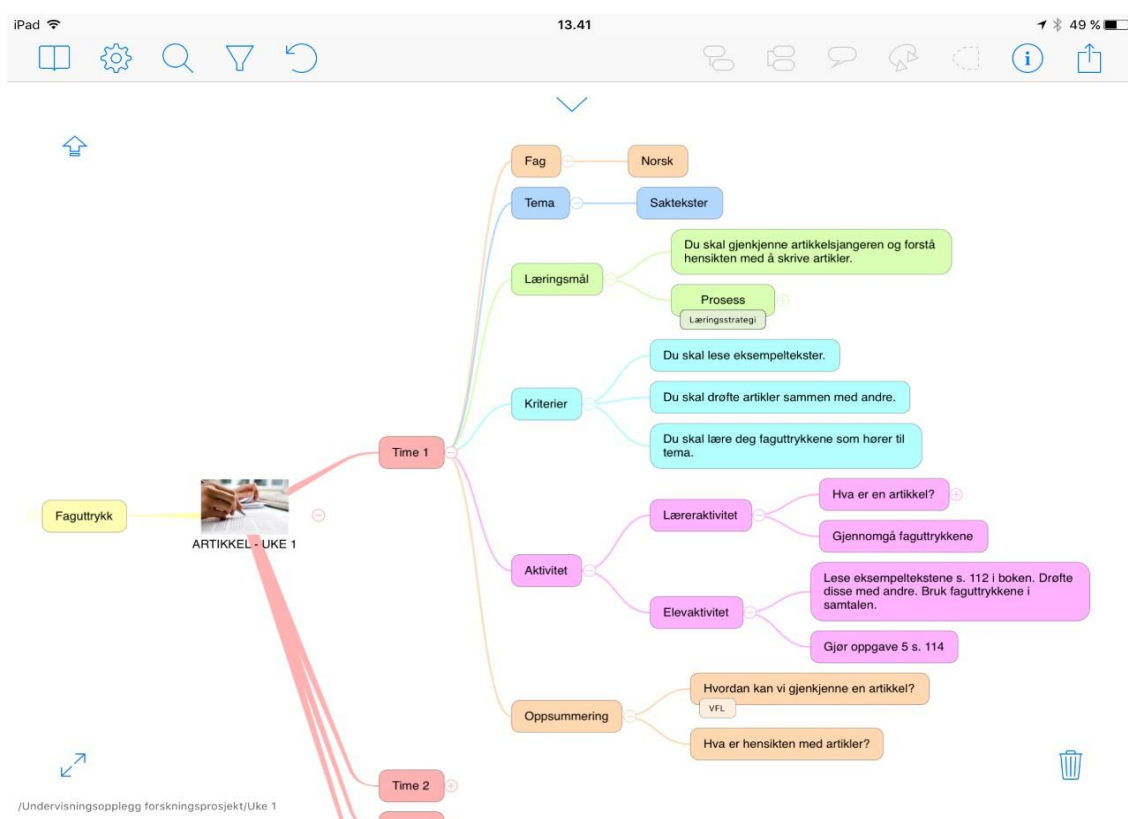


kun kommunikasjon mellom lærer og elev. Lærer kan også gi tilgang til at elevene kan kommunisere med hverandre. Elevene har ikke mulighet for å lage egne klasserom eller grupperom.

### 1.4.3 Undervisningsopplegget

Oppgaven tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som lærerne og jeg har planlagt og utformet sammen (vedlegg 1). Det ligger en helhetlig fagdidaktisk tanke bak undervisningsopplegget, som tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipper for undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Undervisningsopplegget har hovedrollen i alle aksjonene, og det har generert til empirien i oppgaven. Undervisningsopplegget lagde vi i appen iThoughts, og alle timene ble detaljplanlagt med læringsmål, vurderingskriterier og aktiviteter. Figur 1 er et skjermbilde fra et utsnitt av undervisningsopplegget, og det viser formen på hvordan alle timene ble detalj-planlagt.



Figur 1: Skjermbilde av undervisningsopplegget, «Uke 1» og «Time 1».

Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i tre kompetansemål som igjen ble brutt ned til læringsmål for elevene. Vi lagde konkrete læringsmål som hadde til hensikt å ivareta

progresjonen til elevene, og undervisningen ble styrt av læringsmålene. Lærerne gikk gjennom tankekartet (som vist i figur 1) i starten på hver time for å forklare læringsmål, vurderingskriterier og aktivitet(er) for timen. Hver time avsluttet med en oppsummering hvor elevene reflekterte over om de hadde nådd læringsmålet for timen. Progresjonen var tiltenkt slik at elevene først skulle bli kjent med artikkelsjangeren og forstå hensikten med å skrive artikler. Deretter skulle de lese eksempeltekster for å drøfte og analysere disse. De øvde på å skrive småartikler, overskrifter, innledning og avslutning, og helt til slutt skrev de en egen artikkel ut i fra oppgaver som vi lagde (vedlegg 1 og vedlegg 2). Elevene valgte først et tema, så lagde de tankekart rundt temaet, før de fylte ut en skriveramme de hadde fått tildelt (vedlegg 1). Elevene ble delt inn i læringsgrupper, som hadde som formål at elevene skulle hjelpe og veilede hverandre gjennom hverandrevurdering. Vi ble også enige om hva som skulle være fokus for vurderingen og kalte dette *vurderingsfokus*. Vurderingsfokus var *overskrift, innledningen, hoveddel som belyser temaet og avslutning*. For å prøve å engasjere elevene i eget arbeid ble vi også enige om at elevene måtte legge inn en *bestilling* på hva de ønsket at læreren skulle vurdere i teksten. Lærerne opprettet egne rom i Showbie hvor elevene hadde tilgang til alt de trengte knyttet til undervisningsopplegget. Lærerne gav underveisvurdering muntlig i timene, en underveisvurdering i Showbie, samt en sluttvurdering med karakter etter at det endelige utkastet var levert inn. Elevene avsluttet opplegget med å fylle ut en egenvurdering (vedlegg 3).

## 1.5 Nasjonal satsing på vurdering for læring

Oppgaven min er bygget på udir sine prinsipper om *vurdering for læring* som er sentrale for å få til læringsfremmende underveisvurdering. Prinsippene er forskningsbaserte og er en del av forskriften til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den nasjonale satsingen på *vurdering for læring* er særlig viktig for oppgaven min, da det er innholdet i den nasjonale satsingen og teorien om *vurdering for læring* som danner grunnlaget for undervisningsopplegget som gjennomføres i forskningsprosjektet. Aksjonene som gjennomføres i forskningsprosjektet er knyttet til undervisningsopplegget, så derfor vil jeg også løfte frem den nasjonale satsingen sammen med teorien i drøftingskapittelet mitt.

Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2014) og hadde som overordnet mål at skoleeier, skoler og lærebedrifter skulle videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som hadde læring som mål

(Utdanningsdirektoratet, 2014). Bakgrunn for satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land gjennom erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2007-2009). Utdanningsdirektoratet peker også på andre norske og internasjonale studier som viser at vurderingspraksisen har stor betydning for elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2014)

Vurdering har vært et gjentakende tema i den pedagogiske debatten i Norge, men man ser at de siste årene har debatten om vurdering for læring hatt et fokusskifte: Hvilken effekt har vurdering *på* læring? Fremmer eller hemmer vurdering læring i skolen? På bakgrunn av denne debatten og satsingen, kom det en ny Stortingsmelding i 2016, *Fag – Fordypning - Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Stortingsmelding 28 peker på evalueringer som er gjort, blant annet rapporten fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS), som viser at satsingen har hatt god effekt flere steder (Sandvik, et al., 2012). Samtidig varierer det både mellom skoler og innad på skoler på forståelsen av hva som er god vurderingspraksis (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Resultatene peker også på at det er ulik vurderingspraksis i de ulike fagene, og det antydes at dette henger sammen med ulike forståelser av hensikten med individuell forståelse i skolen (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Noe av kritikken er knyttet til at teoriene er for generelle, og at de er for lite knyttet opp til de ulike fagene og didaktisk kompetanse. Skal prinsippene for *vurdering for læring* være effektive, må læreren ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse (Sandvik, et al., 2012).

Det er som tidligere nevnt fire prinsipper som blir vektlagt av Udir for god underveisvurdering: 1) elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen, 3) de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og 3) involvere seg i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014). Satsingen har oppnådd gode resultater og forskningsrapporter, kartlegging og tilbakemeldinger viser at et systematisk arbeid med elevvurdering fører til bedre forståelse av læreplaner og kompetansemål. Flere skoleeiere har utviklet en felles vurderingskultur, det er større pådriv i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis, og man deler erfaringer med hverandre og utforsker nye måter å vurdere på. Elevene har bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Kunnskapsdepartementet vedtok i 2013 å videreføre den nasjonale satsingen for å øke lærernes vurderingskompetanse. Den videre satsingen tar fortsatt utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisvurdering, men den skal ha særlig fokus på å styrke sammenheng mellom undervis- og sluttvurdering. Satsingen har som mål å videreutvikle vurderingspraksis hos lærere gjennom økt kompetanse og forståelse for hvordan vurdering kan brukes som redskap for læring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Under planleggingen av undervisningsopplegget har vi hatt fokus på de fire prinsippene, hvordan man kan styrke forholdet mellom undervis- og sluttvurdering, samt hvilke muligheter Showbie gir som et redskap knyttet til *vurdering for læring*. Det har vært særlig spennende å følge utviklingen til lærerne under gjennomføringen av undervisningsopplegget, og frem til deres redegjørelser for opplevelser og erfaringer knyttet til gjennomføringen. Genererte gjennomføringen av undervisningsopplegget til en utvikling av vurderingspraksisen deres?

## 1.6 Tidligere forskning

I min review på tidligere forskning så er den i stor grad knyttet til forskning på vurdering, og blir presentert i kapittel 2. Litteratursøket mitt har hatt fokus på disse begrepene: *digital vurdering*, *vurderingspraksis*, *vurdering for læring*, *norskfaget*, *fagdidaktisk digital kompetanse*, *undervisningsdesign*. Søkene er gjort i ulike databaser, både nasjonale og internasjonale. Databaser jeg har brukt er Idunn, GoogleScholar, Bibsys, Eric, Science Direct og manuelle søk. Jeg har avgrenset søket til perioden fra 2000 til 2016, og jeg har ekskludert artikler fra før år 2000 grunnet større fokus på verdien av vurdering i nyere tid, og tiltak som er satt i gang som *Bedre Vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2007-2009) og *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg har ekskludert forskning fra barnehage og småtrinnet, da jeg mener det har liten relevans knyttet vurderingspraksisen på ungdomstrinnet, men jeg anser det som relevant å inkludere mellomtrinnet, videregående og høyskole. Litteratursøket gav mange treff og jeg valgte å sile ut ulike artikler på bakgrunn av abstraktet. Jeg vurderte fortløpende om jeg anså artikkelen som relevant eller ikke da jeg sammenlignet abstraktet med begrepene mine. Et annet kriterium var at artiklene hadde gjennomført peer review, fagfellevurdering, som kvalitetssikrer innholdet i publikasjonen (Krumsvik, 2014).

Det er flere studier som viser at det er et behov for legge til rette for pedagogisk bruk av IKT. NTNU har i samarbeid med SINTEF utført et prosjekt som kalles *Forskning på individuell vurdering i skolen* (heretter FIVIS). FIVIS-rapporten understreker at det er et behov for å ikke bare integrere IKT, men peker på viktigheten av å tilrettelegge for pedagogisk bruk av IKT – fagets egenart – fagdidaktikken. Fagkompetanse er en viktig faktor i lærerens vurderingskompetanse. Det oppleves nødvendig å ha faglig trygghet for å gjøre forventningene i faget eksplisitte og tydelige for elevene (Sandvik, et al., 2012). Mange lærere er opptatt av å utvikle vurderingsverktøy som fungerer som en naturlig del av vurderingspraksisen. Det er viktig å delta i en utvidet diskusjon om begrepet vurdering, vurderingskompetanse og vurderingspraksis.

Torill Aagaard har i sin studie «*Når teknologi møter fagtradisjoner i norsk og mediefag på videregående skole*» intervjuet norsklærere for å undersøke hvordan de erfarer og tenker om praksisene som vokser frem med elevers tilgang til teknologi. Studien viser at møtet mellom norskfaglige undervisningstradisjoner og teknologi er spenningsfullt (Aagaard, 2015). Aagaard sin studie støtter FIVIS-rapporten og peker på at om satsingen på teknologirike skoler skal bli en god investering, er det avgjørende å lære av didaktiske praksiser som viser seg å fungere godt i teknologirike klasserom (Aagaard, 2015). Kunnskap om dette vil kunne støtte lærere i arbeidet med å *designe didaktiske vurderingspraksiser* som fungerer godt i teknologirike klasserom. Hun trekker frem en analyse gjort av Aagaard & Lund i 2013 som viser at grunnleggende forestillinger om læring og kunnskap har stor innflytelse på hvordan lærere tenker om og tar i bruk IKT i undervisningen. Aagaard tydeliggjør at en diskusjon om implementering av teknologi i skolen bør være mer fagspesifikk og ikke så generell som den ofte er. Studien viser at måten teknologi brukes eller ikke brukes i skolen, bedre kan forstås ved å rette oppmerksomheten mot etablerte fagpraksiser og fagenes historie. Det er ikke teknologi i seg selv som skaper utfordringer, men at spenninger utløses i møtet mellom dominerende norskfaglige undervisningspraksiser og teknologien (Aagaard, 2015).

Inger Langseth drøfter i sin artikkel «*Teknologi i et lærerstyrt undervisningsdesign for fremmedspråk*» hvordan teknologi kan støtte opp om både lærerens undervisning og elevenes læring (Langseth, 2012). Langseth peker på at det er opp til læreren å utvikle et undervisningsdesign som har en positiv effekt på elevenes læring (Langseth, 2012). Hun har fokus på at elevene deltar aktivt i utarbeidelsen av mål og kriterier, samt at de tar ansvar for sitt eget læringsarbeid gjennom egenvurdering og lærerens meldinger for å øke kompetansen i faget. Det metodiske grunnlaget i artikkelen baserer seg på vurdering for læring (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Gjennom sin undersøkelse finner hun ut at et undervisningsdesign gir et konkret utgangspunkt for vurderingssamtaler, korte og lengre, og som forskningsmessig og forskriftmessig beskrives som læringsfremmende (Langseth, 2012). Langseth konkluderer med at elever og lærere i fellesskap må utvikle undervisningsdesign som kan utnytte teknologien og forskningen på språklæring i ulike sammenhenger. Hun avslutter sin artikkel med å si at vi «i dag bare ser konturene av dem» (Langseth, 2012, s. 97).

Peggy A. Ertmer og Anne T. Ottenbreit-Leftwich undersøker i sin studie «*Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*» teknologi gjennom linsene til en lærer som er en agent for forandring og utvikling (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). De peker på vurdering som et virkemiddel for å fremme læring, og drøfter at hvilket syn en har på læring og kunnskap, vil påvirke hva man anser som god vurderingspraksis (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ertmer og Ottenbreit-Leftwich sier at teknologien ikke blir brukt til å støtte undervisning som blir ansett som å være mest effektiv (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). De er opptatt av lærerens ståsted, og hvordan læreren er nødt til å endre sin praksis ved bruk av teknologi. De identifiserer hvilke kvaliteter/kvalifikasjoner som er nødvendige å ha som lærer for å gjennomføre pedagogisk bruk av IKT; altså å bruke teknologien på en meningsfull måte. Gjennom kunnskap, mestringstro, pedagogiske grunnsyn og skolekultur drøfter de lærerens rolle og hvordan de ulike variablene påvirker synet på teknologien på ulike måter (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). De peker på at vi er nødt til å utvide begrepet om hva som ligger i god undervisning til å inkludere at undervisning kun er effektiv når den er kombinert med relevante/meningsfulle IKT-verktøy og ressurser.

Ertmer og Ottenbreit-Leftwich synliggjør at det mangler en tydelig visjon for bruk av IKT (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). De viser til Jonassen, som allerede i 1996, mente at man burde bruke pc-er som et kognitivt verktøy; at teknologien skal fungere som en partner sammen med elevene under læringsprosessen (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). De mener det er viktig å ha fokus på hvordan, og ikke hva, teknologi skal bli brukt på for gi meningsfull læring, og på bakgrunn av det foreslår de å endre vektleggingen på teknologien som teknologiske verktøy til pedagogiske mål. Et skifte fra å lære om teknologi, til å lære fra teknologien; vi må lære sammen med teknologien. «Teknologien alene kan ikke forbedre utdanning og læring – en må designe teknologien til å støtte kompetansemålene – ikke omvendt» (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010, s. 263).

Petter Kongsgården og Rune Johan Krumsvik fokuserer i sin artikkel «*Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid – med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring*» på utfordringer knyttet til bruk av digitale verktøy i elevers læring og vurdering for læring i videregående skole etter innføring av ny læreplan (Kongsgården & Krumsvik, 2013). Funn fra studien indikerer at utfordringene ligger i et endret perspektiv på læring og undervisning mer enn anvendelse av teknologi (Kongsgården & Krumsvik, 2013). Kongsgården og Krumsvik peker i sin artikkel på at bruken av digital teknologi er i ferd med å etablere nye betingelser og kontekster for kunnskapsutvikling og vurdering av kunnskap. De sier at teknologien utfordrer vår tradisjonelle måte å tenke undervisning, læring og vurdering på (Kongsgården & Krumsvik, 2013). De undersøker sammenhengen mellom læring og vurdering for læring når digitale verktøy blir benyttet i læringsarbeidet. Funn i studien viser at elever blir gjort kjent med læreplanens kompetansemål, men at lærerne i liten grad bryter ned kompetansemålene til tydelig læringsmål og gir kriterier for måloppnåelse for sine elever (Kongsgården & Krumsvik, 2013). De peker også på at det i liten grad legges opp til et vurderingsfellesskap, verken i fysiske møter eller ved bruk av digitale verktøy. Digitale verktøy brukes sporadisk og er lite integrert i elevenes læringsarbeid (Kongsgården & Krumsvik, 2013). Lærerne og elevene som er med i studien har høy teknologitilgang og er motiverte for å ta i bruk teknologien, men allikevel peker funnene på at de ikke ser potensialet i teknologien som et verktøy for å skape et vurderingsfellesskap. Undersøkelsen peker videre på at det ikke er tradisjon for å

etablere vurderingsfellesskap (Kongsgården & Krumsvik, 2013). De konkluderer med at lærerne i liten grad legger opp til *vurdering for læring* med fokus på sammenheng mellom kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier. Det medfører at heller ikke elevene ser denne sammenhengen, og det har liten betydning at de er motiverte. De peker på at om digitale verktøy skal bidra til en sammenheng mellom læring og vurdering for læring må læreren organisere og aktivt legge til rette for dette. Samtidig indikerer studiens funn at utfordringene først og fremst ligger i å endre perspektiv på læring og undervisning, enn anvendelse av teknologien (Kongsgården & Krumsvik, 2013).

## 1.7 Disposisjon over forskningsprosjektet

Formål	Et ønske om å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget ved bruk av digitale verktøy og vurdering for læring.
Problemstilling	Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?
Forsknings-spørsmål	1.Hvilke erfaringer gjør et utvalg lærere seg ved bruk av Showbie som et verktøy for vurdering for læring? 2.Hvordan ivaretar lærernes tilbakemeldinger prinsippene om vurdering for læring?
Teori	Vurdering for læring
Metode	Aksjonsforskning <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planleggingsmøte og aksjonsmøter</li> <li>• Semistrukturert intervju med to lærere</li> <li>• Gjennomgang av tilbakemeldinger</li> <li>• Fire aksjoner som innebærer feltnotater fra planlegging av undervisningsopplegg, gjennomføring av undervisningsopplegg, dokumentanalyse og intervju.</li> </ul>
Presentasjon av funn	Analyse av resultatene fra egen undersøkelse.
Drøfting	Funnene drøftes i lys av den nasjonale satsingen på <i>vurdering for læring</i> , tidligere forskning og relevant teori. Jeg vil trekke frem egne refleksjoner fra aksjonsforskningsprosessen.
Avslutning	Oppsummering og konklusjon av hovedfunnene. Svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Noen tanker om videre forskning innenfor samme tema.

Tabell 1: Oversikt over forskningsprosjektet.



## 2.0 Teoretisk tilnærming

I følgende kapittel skal jeg definere begrepene *vurdering* og *vurdering for læring*, presentere prinsippene i *vurdering for læring*, *underveisvurderingen* og *tilbakemeldingen*. Til slutt vil jeg se på læreren som veileder i vurderingen siden det er lærerperspektivet jeg vil få frem i studien.

### 2.1 Hva er vurdering?

Vurdering er et mangfoldig begrep som har blitt utsatt for mange forskjellige tolkninger. Innledningsvis gjøres det rede for hvordan vurdering forstås i oppgaven, og hvilke tolkninger oppgaven er bygget på.

*Vurdering av elevenes læring er en aktivitet som fokuserer på elevenes læringsprosesser og læringsutbytte, og vurdering vil derfor nesten alltid være en del av en evalueringsaktivitet innenfor utdanningssystemet* (Smith, 2009, s. 83).

Definisjonen fremhever at vurdering er prosessorientert og ikke en engangsaktivitet som foregår ved bruk av en enkelt metode. Smith peker på forvirringen omkring bruken av vurdering i utdanningssystemet, og kaoset oppstår trolig fordi det brukes mange ulike begreper om vurdering.

Vurdering av elevenes læring er et stadig tilbakevendende tema, og det å finne gode vurderingsmåter som gjør at elevene blir motiverte til videre arbeid, forstår hva som må gjøres og klarer å nå læringsmålene på en slik måte at de lærer mer, er utfordrende. I skolen er ikke vurdering et nytt fenomen, og ulike vurderingspraksiser har alltid eksistert. Ser vi på tidligere praksiser, ble vurdering oftest koblet sammen med en form for kontroll av at eleven hadde gjort arbeidet som han eller hun var pålagt. I det tilfelle ble da vurderingen brukt bakover, altså på noe som allerede hadde skjedd. Lærerens vurdering ble ofte uttrykt ved hjelp av et tall eller en bokstav (Engh, 2010). En slik forståelse av vurdering skaper en oppfatning om at læring er noe som kan kvantifiseres eller måles. Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som ikke lar seg måle på en slik måte (LK06). Kompetansemålene legger opp til at man må finne fram til, eller velge vurderingskriterier som skal ligge til grunn for en vurdering, og se på i hvilken grad målene er nådd. Hensikten skal ikke være lærerens kontroll, men å fremme læring og uttrykke elevenes kompetanse (Engh, 2010).

Forskriften til Opplæringsloven sier klart at all vurdering skal ha til hensikt å fremme elevens læring og utvikling, noe som utfordrer læreren som ansvarlig for å fremme elevenes læring og utvikling, som igjen vil utfordre hvordan oppgaver, tester og prøver utformes og gjennomføres. Forskriften sier også at elever har rett til sluttvurdering, men også til underveisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hensikten med *sluttvurderingen* er å gi informasjon om nivået til elever ved avslutningen av opplæringen i fag. *Underveisvurderingen* skal fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring underveis i opplæringen.

Vurdering er framfor alt et virkemiddel for å skape læring, og her kommer det tydelig frem at vi skiller mellom begrepene *vurdering av læring* (summativ vurdering) og *vurdering for læring* (formativ vurdering). Sluttvurderingen er den summative vurderingen som er *vurdering av læring*, mens underveisvurdering er formativ vurdering som er *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2014).

## 2.2 Hva er vurdering for læring?

Vurdering har nær sammenheng med motivasjon for læring (Engh, 2010). Kontrollerer man hva som er lært for ofte, kan det resultere i lav motivasjon for de elevene som presterer dårlig, og man kan risikere å ta bort den viktigste oppgaven, nemlig å lære mer og utvikle seg videre (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007).

I 1998 gav Paul Black og Dylan Wiliam ut en reviewartikkel som hadde som hensikt å finne «bevis» på at formativ vurdering kunne videreutvikle vurderingspraksisen, og at datidens vurderingsstandarder var svake (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003). I artikkelen «Assessment and classroom learning» definerer undervisningsforskerne begrepet formativ vurdering slik:

*(...)all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged* (Black & Wiliam, 1998, s.2).

Definisjonen sier at alle de aktivitetene som gjennomføres av lærerne, og av elevene som er nødt til å vurdere seg selv, vil forsyne lærerne med informasjon om elevenes kompetanse, som igjen vil brukes til å tilpasse undervisningen slik at den blir til elevens beste.

Begrepet *formativ vurdering* ble videreutviklet av ARG (Assessment Reform Group) i 2002, som er et akademisk forskningsmiljø som jobber med utvikling av vurderingsarbeid. Black og Wiliam er en del av dette miljøet, og de har som mål å å legge frem forskningsresultater og utarbeide praktiske tiltak for skoler og lærere i Storbritannia (Frost, 2009). ARG definerer begrepet slik:

*The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there* (Wiliam, 2011, s. 39).

Hovedintensjonen i definisjonen er den samme, og det er fokus på prosessen som tilsier at læring skjer i ulike trinn. Bryter man ned definisjonen, så peker den på tre trinn: hvor eleven er i læringsprosessen, klargjøre læringsmålet og tilby veiledning om hvordan eleven best kan nå målet.

I 2009 videreutviklet Black og Wiliam definisjonen av begrepet vurdering for læring ytterligere. I artikkelen «Developing the theory of formative assessment» presenterer de følgende definisjon:

*Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better founded, than the decision they would have taken in the absence of the evidence that was elicited* (Black & Wiliam, 2009, s. 9).

Definisjonen peker fremdeles på at *vurdering for læring* skjer i flere trinn, selv om ordet prosess ikke lenger blir brukt. Det kommer frem av definisjonen at læringsprosessen vil fungere best om undervisningen klarer å fremkalle informasjon om kompetansen til elevene, som gjør at læreren klare å tilpasse undervisningen deretter. De påpeker at det er sannsynlig at denne læringsprosessen danner et bedre grunnlag for læring enn om man ikke klarer å fremkalle informasjon om elevens kompetanse.

Kort oppsummert, så omfatter *vurdering for læring* alle undervisningsaktiviteter som har til formål å kartlegge elevenes kunnskaper og kompetanse. Hensikten med kartleggingen skal være å hjelpe eleven til å nå læringsmålene sine og fylle igjen gapet som eksisterer mellom nåværende kunnskapsnivå og kompetansen man ønsker eleven

skal oppnå til slutt (Engh, 2010). Vurderingen skjer ikke lenger bakover, og vurderer noe som har blitt gjort, men den ser framover – hva skal skje nå?

### 2.3 Underveisvurdering

Kunnskapsdepartementet ønsker å styrke arbeidet med *vurdering for læring*, samt utvikle en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2014). Som følge av dette er det innført et felles kapittel om vurdering for grunnskole og videregående opplæring, og det er kapittel 3 i forskriften til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2009). Begrepene som blir trukket frem i forskriften er *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. I §3-11 beskrives begrepet underveisvurdering:

*«Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven og lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.»* (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det står ingenting om bruk av karakter, noe som kan tolkes i den retning at Kunnskapsdepartementet ønsker å tone ned bruken av karakterer. Det legges vekt på at man skal gi en *framovermelding* som skal hjelpe elevene til å nå læringsmålene sine. Underveisvurdering og sluttvurdering har erstattet tidligere betegnelser som uformell og formell vurdering, formativ og summativ vurdering og også evaluering (Engh, 2010).

Hensikten med underveisvurderingen er at den skal brukes som et redskap for å fremme læring. Underveisvurderingen skal beskrive den faktiske kompetansen eleven har, og videre i forskriften til opplæringsloven §3-11 står det følgende:

*«Underveisvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.»* (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det kommer også frem av forskriften at det er ikke bare lærerens begrunnelser for vurderingen som skal gis, men begrunnelsene må relateres til målene i læreplanverket. Det er kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget for vurdering i fag, og grunnskolen har et målrelatert vurderingsprinsipp som betyr at faktorer som arbeidsinnsats, forutsetninger til den enkelte elev eller forhold som sees i sammenheng med elevens orden og oppførsel, ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag (Gamlem, 2015). Kompetansen til eleven skal vurderes opp mot kompetansemålene, og den

enkelte elev kan ikke vurderes i forhold til andre elever (Gamlem, 2015). Dette er forutsetninger som er viktige for læringsprosessen, men de skal altså ikke være en del av vurderingskompetansen i fagene.

Kompetansemålene i læreplanen skal måle elevenes kompetanse etter et gitt klasstrinn. I ungdomsskolen skal elevene bli målt etter 10. årstrinn (LK06). Kompetansemålene i LK06 er lærerens arbeidsredskap, så det er viktig at lærerne bryter ned kompetansemålene til konkrete læringsmål med kriterer for hvordan en skal nå målene (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). Dette samsvarer med undersøkelser som er gjort blant skolene som har deltatt i satsingene om en god vurderingskultur. De viser blant annet at elevene har fått en bedre forståelse av læringsmålene, og at elevene gjennom underveisvurdering får tilbakemelding om hvor de er i læringsprosessen og hvordan de skal komme videre (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012).

### 2.3.1 Underveisvurdering med digitale verktøy

I forskningsprosjektet blir underveisvurdering med digitale verktøy forstått som underveisvurdering som er gjennomført, eller gitt med iPad, gjennom appen Showbie. Det er interessant med underveisvurdering i en digital sammenheng da teknologi kan gi nye muligheter for vurdering, og i undervisningssituasjoner hvor digitale verktøy benyttes kan man stille andre krav til vurderingen (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016).

I Monitor Skole 2016 undersøker de lærernes bruk av IKT i undervisningen, og det kommer frem at lærerne bruker IKT i vesentlig større grad til administrative oppgaver og for- og etterarbeid av undervisningen, enn til selve undervisningsformål (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Monitor Skole (2016) har sett på fem ulike fag og sammenhengen mellom IKT bruk, og det er store forskjeller i fagene. Kategoriene «sjeldnere» og «ukentlig» frekventeres hyppigst, og det er språkfagene som har tydelig høyest bruk (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Norsk, som er faget som er knyttet til undervisningsopplegget, scorer best av språkfagene, men Monitor Skole (2016) peker på at det er faget med mest timeantall så noe av forklaringen kan ligge der. Samtidig kan fagets egenreart, metodikk og arbeidsmåter ha noe si, da en produserer en del tekst i norskfaget, og da er det naturlig å bruke datamaskin eller nettbrett.

Monitor skole (2016) har også sett på digital vurdering, og rapporten viser er at flertallet av lærerne (81,1%) har erfaring med bruk av IKT i vurdering av elevene, og at IKT

forenkler samarbeidet blant faglærerne og kontaktlærerne (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Inntrykket er altså at de fleste lærerne bruker IKT i vurderingsarbeidet.

Undervisvurdering med IKT må man også se i sammenheng med gjeldende styringsdokumenter og føringer. I Kunnskapsløftet blir digitale ferdigheter løftet frem som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og det kreves at IKT integreres i undervisningen, samt i vurderingene (LK06). Teknologiens inntog i samfunnet, og dens enorme utvikling, gjør at det forventes, og stilles krav til, at innbyggerne innehar digital kompetanse. Dette gjenspeiles i skolen, og dermed bør IKT, og bruk av digitale verktøy, bli en naturlig del av skolehverdagen for å ruste elevene for samfunnet som møter dem utenfor skolen (Ludvigsen, et al., 2015).

Vurdering med IKT kan tenkes på som et verktøy, eller som et medium. Betrakter en IKT som et medium vil det gripe inn i sosiale og kulturelle prosesser, og kan brukes til refleksjoner og kommunikasjon i vurderingen (Erstad, 2010). Betrakter en IKT som et verktøy, vil IKT tjene som et redskap i instrumentell forstand, som f.eks. en pc eller iPad på prøver eller innleveringer, og vil ikke nødvendigvis gi en merverdi i forhold til bruk av penn og papir i samme vurderingssituasjon (Erstad, 2010). Vurderingen er avhengig av konteksten den blir gjennomført i, og at læreren er bevisst valget i bruk av vurderingsform og vurderingspraksis.

John Hattie fant i sine studier at bruk av feedback (undervisvurdering/tilbakemelding) som var knyttet til skolefaglig fremgang, uansett evnenivå, var en av læreratferdene som hadde størst betydning for læring (Hattie, 2009). Kunnskapsløftet (LK06) poengterer at vurdering for læring skal ha en mer sentral plass i lærerens didaktikk og fagdidaktikk, og at det henger sammen med kompetansemålene og målstyringen. Det er viktig at elevene får tydelig veiledning om hvordan de kan bedre sin måloppnåelse knyttet til kompetansemålene (Krumsvik, 2014). Digitale verktøy kan brukes for å organisere og effektivisere arbeidet med tilbakemeldinger og vurdering, og skape en plattform for både summative og formative vurderinger (Krumsvik, 2014). Det er flere sentrale egenskaper ved digitale verktøy som kan støtte den formative vurderingen som a) rask tilbakemelding, b) å lagre arbeid, c) automatisert feedback, d) kommunikasjon og e) konstruksjon og representasjon (Pachler, et al., 2009).

Bruk av digitale verktøy som et redskap for læring kan støtte opp om og endre noen av vilkårene for arbeid med vurdering og tilbakemeldinger i klasserommet (Krumsvik,

2014). Gjennom formativ vurdering, som et vurderingsperspektiv, ligger det å utnytte teknologiske muligheter til å gjøre elevenes tenkning mer synlig, og å være en arena for samarbeid mellom elev, lærer og medelever (Krumsvik, 2014).

### 2.3.2 Strategier for god undervisvurdering

I elevenes læringsprosesser må man legge til rette for at elevene er aktive i egen læringsprosess. De må øves opp i hvordan de på best mulig måte kan dra nytte av undervisvurderinger, og aktiv søke og bruke tilbakemeldinger for å bedre sine prestasjoner, samt evnen til å selvregulere seg selv. Wiliam og Leahy (2007) har laget et rammeverk som peker på fem nøkkelstrategier til undervisvurdering og tilbakemeldinger som er vist i figur 2.

	Hva er målet – hvor skal eleven?	Hva skal læres – hvor er eleven?	Hva kan eleven – hvordan best komme
	<b>Målsetting</b>	<b>Planlegging</b>	<b>Diagnostisering</b>
<b>Lærer</b>	(1) Målorientert undervisnings Klargjøre intensjonen for læring (mål) og suksesskriterier	(2) Meningsskapende undervisning Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av læring	(3) Lærervurdering Gi tilbakemelding som fremmer læring
<b>Medelev</b>	Forstå læringsmål og suksesskriterier	(4) Medelevsvurdering (hverandrevurdering) Aktivisere elevene som en ressurs for hverandre	
<b>Elev</b>	Forstå læringsmål og suksesskriterier	(5) Egenvurdering Aktivisere elevene som eier egen læring/elevenes evne til å lære å lære	

Figur 2: Fem nøkkelstrategier til undervisvurdering (Wiliam & Leahy, 2007).

Målorientert undervisning (1) er en strategi som går ut på at man må klargjøre intensjonen med læringsaktiviteten og veilede elevene på en slik måte at de forstår hva som er mål for aktiviteten og hva som er forventet av dem (Wiliam & Leahy, 2007). Siden Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i skolen, har det blitt arbeidet mye med

utforming av læringsmål og vurderingskriterier. Mange lærere lykkes i å la elevene delta aktivt i å velge innhold og vurderingsmåter, noe som viser seg å være meningsfylt og motiverende for elevene (William & Leahy, 2007; Gamlem, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2014). Det som kan være utfordrende er å bevisstgjøre elevene på hva som skal læres og hva som er målene for læringsaktiviteten, da det kan være vanskelig for noen elever å forstå hva som er meningen med de ulike læringsmålene. Elevene kan glemme å se læringsaktiviteten i en sammenheng med en læreprosess hvor de utvikler strategier for læring (William & Leahy, 2007).

Meningsskapende undervisning (2) er en strategi som legger til rette for en læringsaktivitet med diskusjoner og dialog som gir mening basert på forkunnskapene og forforståelsen deres. Man vil da få opplysninger om hvordan man kan støtte eleven i den videre læringsprosessen, og vurderinger må tilpasses ulik type læring (William & Leahy, 2007).

Lærervurdering (3) er en strategi som går ut på at man gir tilbakemeldinger som kan være til støtte for videre utvikling ut fra elevenes ståsted, hva de mestrer nå, hva som er forstått eller misforstått og hva som er mulig for eleven å lære. Skal eleven utvikle kompetanse må eleven være aktiv i egen læringsprosess, få et dypt fundament av faktakunnskap, forstå fakta og ideer i forbindelse med et begrepsapparat og organisere kunnskap på en slik måte at den støtter forståelsen og bruken av denne kunnskapen (William & Leahy, 2007).

Medelevvurdering (4) er en strategi for å aktivere elevene som ressurser for hverandre, også kalt hverandrevurdering. Hensikten er at de skal ta utgangspunkt i at de forstår og kjenner til læringsmål og suksesskriterier for arbeidet. Formålet er at elevene skal lære mer selv samtidig som de hjelper andre å lære mer. Tilbakemeldingene bør være konstruktive og peke fremover, slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg (William & Leahy, 2007).

Egenvurdering (5) er en strategi som skal aktivere elever til å bli eiere av egen læring. Gjennom en metakognitiv tilnærming til opplæringen vil elevene lære seg å ta kontroll over egen læring ved å definere mål og overvåke sin egen framgang i å oppnå mål (William & Leahy, 2007). Overvåking av sin egen læring er ikke nok i seg selv for at elever skal klare å regulere egen læring. Skal elever lære å mestre selvregulering må de kjenne til hva som kjennetegner kvalitet, objektivt kunne sammenlikne arbeidet sitt mot



en standard og utvikle flere strategier for å gjøre eget arbeid bedre basert på observasjoner og tilbakemeldinger (Wiliam & Leahy, 2007).

Å utvikle gode strategier for å kunne gi underveisvurdering er viktig for å gi læringsfremmende tilbakemeldinger. Gamlem peker på at tilbakemeldinger ut fra en underveisvurdering bør handle om hvordan vi a) planlegger å hente inn informasjon som kan brukes for regulering av elevers forståelse og læring, b) gjennomfører innsamling av informasjon, c) bruker innsamlet informasjon for å støtte elevers forståelse, d) bygger videre og gir dypere læring og e) regulerer undervisningen med utgangspunkt i å støtte elevenes læringsprosesser (Gamlem, 2015). Formålet med gode tilbakemeldinger er at vi gjennom underveisvurderingen bedrer og øker forståelse, kunnskap og ferdigheter på områder elevene arbeider med.

## 2.4 Tilbakemeldinger

En tilbakemelding har til hensikt å rette oppmerksomhet mot det eleven bør arbeide videre med, og er en måte å vurdere elevene på. En tilbakemelding kan gis i ulike former, muntlig og skriftlig, og innholdet i tilbakemeldingen bør tilpasses tidspunktet den blir gitt på. En tilbakemelding kan gis underveis i en læringsprosess, men også som en sluttvurdering. Utdanningsdirektoratet definerer tilbakemeldinger på følgende måte:

*«Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og knyttes opp mot mål som er forankret i læreplanen. Tilbakemeldingene må gi elevene og lærlingene informasjon om hva de mestrer og hva de bør gjøre for å bli bedre i faget.»* (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Formålet med tilbakemeldinger er å gi elevene en retning for videre arbeid og læring. Forskning, både nasjonalt og internasjonalt, har vist at tilbakemeldinger har stor betydning for læring, og forskningen fremhever at det er et behov for å øke kvaliteten og bruken av underveisvurdering som gir støtte for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er avgjørende at læreren er bevisst på hva slags tilbakemelding en gir til hver enkelt elev, samt tidspunktet for tilbakemeldingen (Gamlem, 2015).

Det er utfordrende å gi tilbakemeldinger som fremmer læring, og Gamlem og Udir sier at 1/3 av tilbakemeldinger som blir gitt i en læringssituasjon ser ut til å hemme læring og/eller være verdiløs (Gamlem, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette viser hvor viktig det er å få innsikt i de ulike formene for tilbakemelding, og hva som er

hemmende for læring og utvikling. Er tilbakemeldingen verdiløs om den ikke relateres til det som er gjort – eller til et mål?

I norske undersøkelser kommer det frem at det ikke synes å være tradisjon for å gi tilbakemeldinger som støtter en videre læring og utvikling (Klette, 2003; Haug, 2004). Dette støttes av nyere resultater gjennom Elevundersøkelsen (Gamlem, 2015). I den internasjonale skoleundersøkelsen TALIS, kom det frem at norske lærere var de som i minst grad kontrollerte at elevene hadde forstått hva de hadde lært (Gamlem, 2015). Samtidig som tidligere forskning og resultater peker på at det er et behov for å videreutvikle vurderingspraksisen i forhold til hvordan lærere gir tilbakemelding, så viser studier i Norge at elevens motivasjon for læringsarbeid ser ut til å bli redusert oppover på ungdomstrinnet (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010) samtidig som tilbakemelding som støtte for læring minker oppover fra 5. trinn til videregående skole (Skaalvik, Garmannslund, & Viblemo, 2009; Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011). Kan det være en sammenheng mellom disse to resultatene?

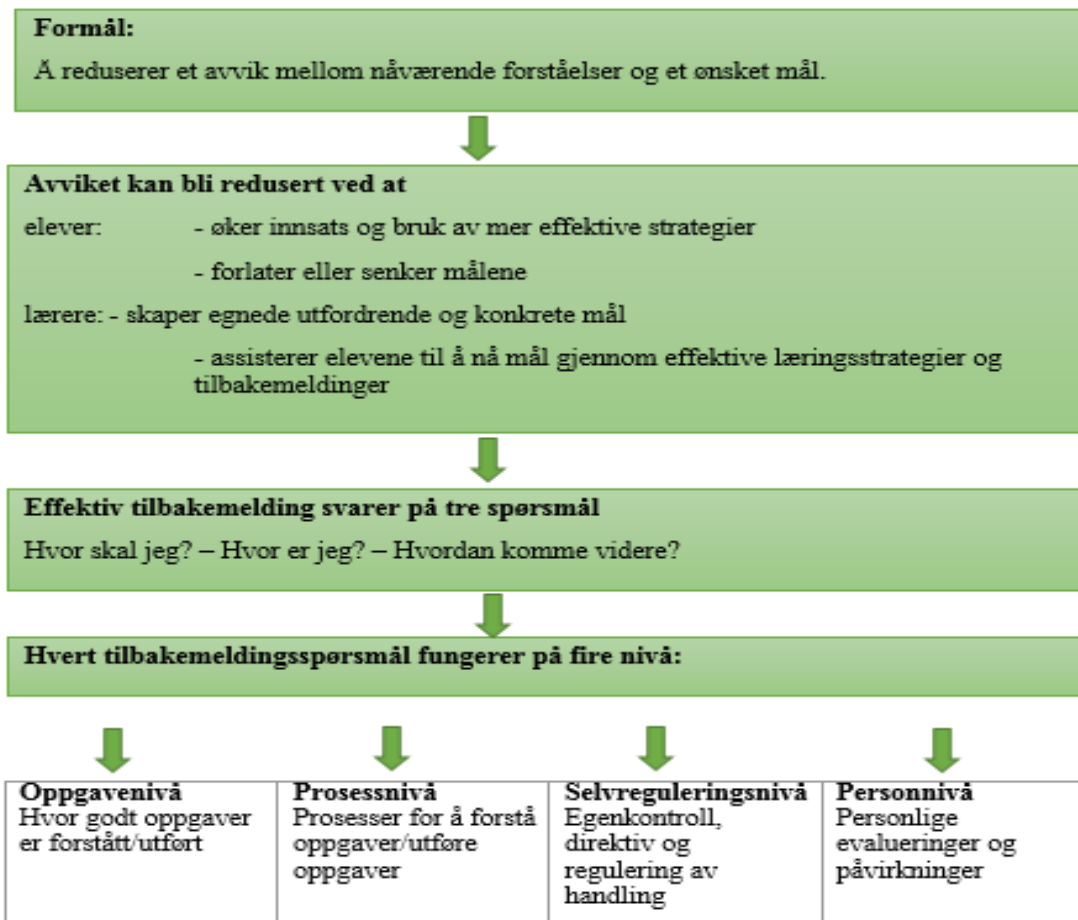
#### 2.4.1 Tilbakemelding som støtte for læring

Hattie og Timperley (2007) har utviklet en modell som viser fire ulike tilbakemeldingsnivåer. Modellen viser at det er ulike måter å redusere skillet mellom forståelse, mestring og mål på. Det er tre nøkkelspørsmål modellen fokuserer på: «Hvor er jeg?», «Hvor skal jeg?» og «Hvordan komme videre?». Nøkkelspørsmålene kan stilles i relasjon til fire ulike nivåer: et oppgavenivå, et prosessnivå, et selvreguleringsnivå og et personlig nivå (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldinger på oppgavenivå kan kalles «korrigerende tilbakemeldinger» som vektlegger feil, mangler eller informasjon om resultater. De fleste tilbakemeldinger som gis er av denne typen. Tilbakemeldingene handler i stor grad om hvor godt en oppgave er utført av elevene. Disse tilbakemeldingene vil ha størst effekt på læring når den klarer å bidra til å gjøre elevene bevisst på feiltolkning, forklarer hvordan de kan øke kvaliteten på oppgaven, og peker på en retning for videre arbeid (Hattie & Timperley, 2007).

På prosessnivå handler tilbakemeldingene om å gi elevene en forståelse av egen læring på en slik måte at de kan sette i gang de rette prosessene for å komme videre i arbeidet. Hovedfokus er elevens bruk av læringsstrategier, og læreren gir sjelden tilbakemelding på elevens læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger på

prosessnivå retter oppmerksomheten mot arbeidsprosesser for å øke mestring og prestasjoner, og er i følge Hattie og Timperley (2007) mer effektive enn på oppgavenivået når det gjelder å styrke elevers forståelse for egen læring og bruk av læringsstrategier.



Figur 3: Tilbakemeldingspraksis som støtte for læring (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå handler om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess mot et eller flere læringsmål. Denne typen tilbakemeldinger er sjelden formidlet av lærere i klasserommet (Gamlem & Munthe, 2014). De elevene som har forutsetninger for å kunne bruke tilbakemeldinger på dette nivået har bygd opp en lærings- og vurderingskompetanse som består av egenvurdering og ferdigheter til å søke informasjon om eget arbeid (Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Timperley (2007) sier videre at om elevene spør om råd, vink og veiledning, heller enn svaret, fører til tilbakemelding på selvreguleringsnivået, men om eleven spør om svaret eller direkte hjelp så er tilbakemeldingen i større grad relatert til oppgavenivået, og i noen tilfeller prosessnivået.

På personnivået inneholder tilbakemeldingene informasjon som er rettet mot den enkelte elev, som for eksempel «Du er så flink!». Tilbakemeldingene inneholder lite oppgaverelatert informasjon, og de generer sjelden mer engasjement, forpliktelse til læringsmål, eller økt forsåtelse for oppgaven (Hattie & Timperley, 2007). Disse tilbakemeldingene er ofte brukt i klasserommene, og de er kun til støtte for læring dersom informasjonen fører til at elevene øker innsatsen og engasjementet i relasjon til oppgaveløsning og læringsstrategier (Gamlem, 2015).

## 2.5 Læreren som veileder i vurderingen

Læreren som veileder i vurderingen har som oppgave å bygge opp elevenes kompetanse i å aktivt delta i eget vurderingsarbeid, samt å utvikle strategier for å mestre selvregulering (Gamlem, 2015). Når lærerne gjennom undervisvurdering involverer elevene i prosesser for egen læring og fremmer deres autonomi gjennom tilbakemeldinger, vil det danne grunnlaget for selvregulering (Gamlem, 2015).

Læreren læringssteoretiske syn er ofte avgjørende for hvordan læreren praktiserer sin vurderingspraksis (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Gjennom å teste elever med tester og prøver med jevne mellomrom er formålet å finne ut hvor mye eleven kan og husker. Dette er sammenfallende med et behavioristisk og kognitivt syn på kunnskap, og de fleste sluttvurderinger og eksamensformer er bygget på dette læringsynet (Dysthe, 2008). *Vurdering for læring* har som formål å hjelpe eleven til å forstå hva de kan, og hva som skal til for å drive læringsprosessen videre. Dette sammenfaller med konstruktivistiske og sosiokulturelle lærings teorier hvor læreren arbeider med å vurdere hva elevene forstår og anvende dette for å tilpasse undervisningen (Dysthe, 2008).

Forskningsprosjektet er forankret i en sosiokulturell forståelse for læring og Vygotskys forståelse av læring gjennom utviklingssoner (Vygotsky, 1978). Den nærmeste utviklingssonen handler om å strekke seg mot det som er i utvikling (1978) og ikke se på det som allerede er oppnådd, og det sammenfaller med *vurdering for læring* i forhold til syn på kunnskapsbygging. Forskningsprosjektet støtter seg også på Bruner forståelse for stillasbygging for elevenes læring (Bruner, 1986). Elevene vil gjennom støtte og veiledning fra læreren gradvis utvikle seg til å bygge opp mer kompetanse, og det er lagt opp til at støtten og veiledningen skal være en integrert del av undervisningen som lærerne gjennomfører.

Lærerens rolle er å legge til rette for gode og trygge læringsmiljø slik at elever kan bli trygge og dyktige i å vurdere seg selv, samt aktivt søke etter informasjon som forteller dem om både kvaliteter og fiaskoer i arbeidet mot bedre forståelse, prestasjon og utvikling av egne ferdigheter (Gamlem, 2015). I et slikt læringsmiljø kan læreren dyrke frem elever som er selvstendige, aktive og ansvarlige for egen læring.

### 3.0 Metode

Formålet med studien er å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget ved å bruke aksjonsforskning som strategi og verktøy i utviklingsprosessen. Problemstillingen *Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?* belyses med forskningsspørsmålene

1. Hvilke erfaringer gjør et utvalg lærere seg ved bruk av Showbie som et verktøy for vurdering for læring?
2. Hvordan ivaretar lærernes tilbakemeldinger prinsippene om vurdering for læring?

I dette kapitlet vil jeg beskrive metoden jeg har benyttet i forskningsarbeidet mitt, samt presentere utvalget mitt. Jeg vil også presentere metoden som ble anvendt i analysearbeidet.

### 3.1 Metodevalg

#### 3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning og kvantitativ forskning er de to forskningsstrategiene som er mest vanlig å bruke. Metoden blir i denne sammenheng redskapet en bruker for å frembringe ny kunnskap og viten. For å finne ut hvilke muligheter bruk av digitale verktøy gir som et redskap for vurdering for læring i norskfaget fordret dette et metodevalg som går i dybden av dette fenomenet, og valget ble da kvalitativ metode. Kvalitativ forskning studerer menneskelig aktivitet i sin situerte praksis (Krumsvik, 2014). Det vil si at en studerer mennesket i sitt naturlige element gjennom observasjon, intervju, feltsamtale o.l. (Krumsvik, 2014). Man kommer tett på de man forsker på, og Aksel Tjora peker på at man gjennom kvalitativ forskning blir preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i (Tjora, 2012). Hovedfokuset er på forståelsen av utvalgets meninger, opplevelser og konsekvenser av meningene. Denne nærheten til feltet kan by på spenning, men også utfordringer, da man er nødt til å være innstilt på å

måtte justere sitt eget prosjekt i første møte med feltet (Tjora, 2012). Det kan være at forholdene ikke er slik som en har forestilt seg på forhånd.

Det var naturlig for meg å bruke kvalitativ forskning siden jeg skulle forske på egen skole og i en virkelig setting. Thagaard peker på at kvalitativ forskningsstrategi er et naturlig valg når man skal utforske et problem for å få frem et lite utvalgs meninger, holdninger og personlige valg (Thagaard, 2013). Jeg har gjennom forskningsprosjektet vært bevisst på at mine erfaringer og syn på problemområdet kan påvirke forskningen. Jeg har hatt fokus på at det er lærernes perspektiv og deres erfaringer og opplevelser som er utgangspunktet for analysen. Krumsvik trekker frem at forskning er en prosess og at en gjennom systematisk arbeid kan frembringe ny kunnskap og viten (Krumsvik, 2014). Kvalitativ forskning innebærer en induktiv tilnærming ved å utforske menneskelige prosesser eller problem i en virkelig setting (Postholm, 2010). Forskeren må være åpen for deltakernes handlinger og ytringer og videreformidle deres perspektiv.

### 3.1.2 Vitenskapssyn: Fenomenologi og hermeneutikk

Forskningsprosjektet er knyttet til aksjonsforskning gjennom bruk av planleggingsmøter/aksjonsmøter, gjennomføring av undervisningsopplegg, gjennomgang av tilbakemeldinger og intervju med lærerne. Forskningsprosjektet bærer preg av både fenomenologi og hermeneutikk. Et fenomenologisk perspektiv innebærer fokus på menneskers opplevelser og forståelse av sin situasjon – *deltakerperspektiv* (Befring, 2007). Den fenomenologiske tilnærmingen har fokus på lærernes opplevelser og forståelse av hvordan bruk av digitale verktøy kan fungere som et redskap for *vurdering for læring* i norskfaget. Det er viktig at jeg som forsker beskriver informasjonen fra utvalget fordomsfritt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et hermeneutisk perspektiv skal fange inn og fortolke deltakerperspektivet videre inn i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007). Jeg har fortolket utvalgets handlinger ved å ha søkelys på lærernes meninger og kontekst (Befring, 2007), samtidig har jeg vært bevisst på at forforståelsen jeg har med meg som forsker kan påvirke forståelsen, da jeg kjenner til skolen og utvalget hvor studien er gjennomført.

## 3.2 Aksjonsforskning

For å besvare problemstillingen *Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?* la jeg en plan for hvordan forskningsprosjektet skulle gjennomføres. Denne planen er forskningsdesignet for studien, og har vært en retningslinje for meg gjennom denne prosessen (Krumsvik, 2014).

Jeg har valgt å bruke aksjonsforskning da metoden har som mål å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den, samtidig som den gjennom å hjelpe mennesker, forandrer situasjonen for å kunne utforske den (Tiller, 2006). Tiller trekker også frem et annet viktig poeng som sier at aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Tiller, 2006). Dette sammenfaller med formålet med forskningsprosjektet som er å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget sammen med to kollegaer, da vi har identifisert konkrete utfordringer i forhold til vår vurderingspraksis, og har et ønske om utvikling og endring av vurderingspraksisen vår. Lærerne er mine medforskere, og det er viktig at de er kritiske venner. Det betyr at de er kollegaer som «*stiller gode, kritiske spørsmål når en i gruppa gjør rede for sine planer eller erfaringer*» (Tiller, 2006, s. 55). Det er en grunnregel at de som møter i gruppa er motiverte for forandringer og har et ønske om å bli en bedre lærer (Tiller, 2006). Det var viktig at vi ble enige om felles samspillsregler og at disse ble fulgt underveis.

Aksjonsforskning har ulike tilnærminger og forskjellige tradisjoner som bygger på hverandre, men har til felles at forskningsarbeidet foregår systematisk i egen praksis. Aksjonsforskningen, opprinnelig kalt Action research, har sitt opphav fra USA og en artikkel sosialforsker og professor Kurt Lewin skrev på 40-tallet. Lewin tok utgangspunkt i at om man først deltar i en prosess for å skape forandring, så kan man deretter se på virkningene av prosessen. På 1970- og 1980-tallet fikk denne forskningstilnærmingen en fornyet interesse gjennom Stenhouse (1975) som representerte en «*læreren som forsker-bevegelse*». Stenhouse pekte på at lærerens profesjonalitet har sammenheng med ens egen evne til å undersøke sin egen praksis på en kritisk og systematisk måte. Stenhouse (1975) vektlegger en hermeneutisk-praktisk tilnærming for å forbedre praksis.

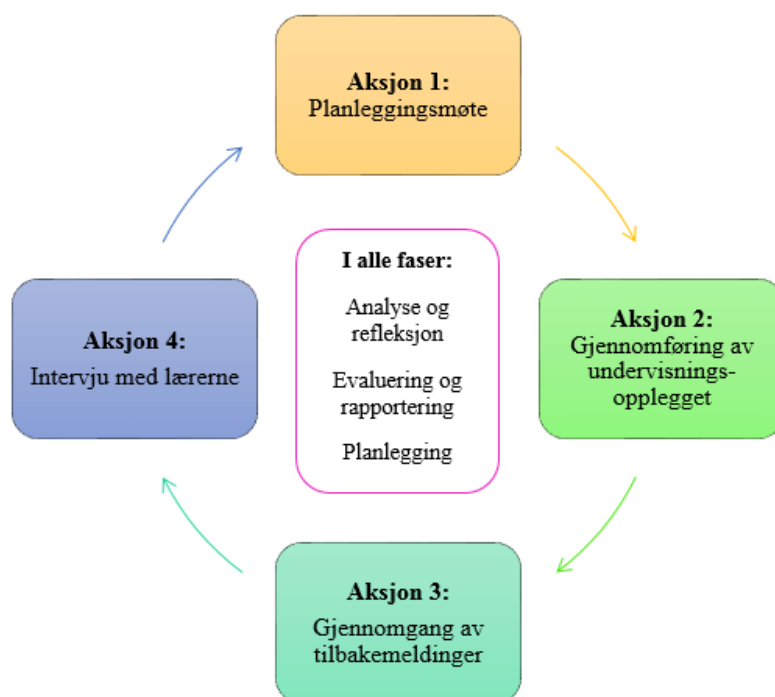
Carr og Kemmis (1986) bygger på Lenwins tilnærming til aksjonsforskning og har vektlagt en kritisk-emansipatorisk tilnærming for å forbedre praksis, og argumenterer for en tredelt typologi. De skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende forskning. De peker på at kun den sistnevnte kan godkjennes som ekte aksjonsforskning (Tiller, 2006). Den tekniske aksjonsforskningen er den som kommer utenfra og som definerer problemet og lager en retning for prosessen med å løse problemet. Lærerne underkaster seg forskerne som har definert situasjonen og som anses som den autoritære i denne prosessen. Lærerne tar ikke tak i problemet selv, og evnen til kritisk selvrefleksjon er lav eller fraværende (Tiller, 2006). I den praktiske aksjonsforskningen er samarbeidet mellom lærere og forskere større, og forskeren innehar en sokratisk rolle og oppmuntrer til refleksiv virksomhet (Tiller, 2006). I frigjørende aksjonsforskning har lærerne og skolelederne et felles ansvar for egen læring og skoleutvikling. Man behøver veiledning i prosessen, men ikke nødvendigvis utenfra. Utfordringene bør komme innenfra og ligge i personalet, og det betyr at enten en av lærerne eller de lokale skolelederne må ta på seg ansvaret for veiledningen (Tiller, 2006). Når det er forskere som kommer utenfra som har utfordringene og driver prosessen fra et utvendig perspektiv, fratras skolens medlemmer initivitet og utfordringene, og dermed fratras læringspotensialet. Prosessen vil ikke ha en frigjørende funksjon, som er målet med aksjonsforskningen (Tiller, 2006).

Tiller skiller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, der aksjonslæring i skolesammenheng er det lærerne og skolelederne gjør i sin hverdag, mens aksjonsforskning er det forskerne foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen (Tiller, 2006). Gjennom aksjonsforskningen vokser aksjonsarbeidet frem i en sosial samhandling mellom forskeren og lærerne i en gitt kontekst, og man kan kalle det en konstruktivistisk prosess. Erfaringsdeling og kunnskapskonstruksjon i et forskende partnerskap skal hjelpe aktørene mot en felles forståelse for hva som skaper forbedringer, og implementering av nye tiltak utvikles gjennom å inkludere og drøfte aktørenes ulike forståelser og verdier. Erfaringene man gjør seg, og utviklingen av en felles forståelse i aksjonsprosessen, kan være med på å skape ny innsikt og helhetsforståelse. Dette er noe jeg streber etter i gjennomføringen av forskningsprosjektet.



### 3.2.1 Studiens aksjoner

Det er en grunnleggende tanke i aksjonslæring   utvikle og forandre virksomheten, men også   skaffe seg kunnskap på hvilken måte forandringen skjer (Tiller, 2006). Carr og Kemmis har utviklet en modell som viser de ulike fasene i en slik prosess. De kan beskrives som en spiral og fasene består av planlegging, handling, observasjon og refleksjon over forandringer i en sosial situasjon (Carr & Kemmis, 1986). Tanken er at arbeidet ikke stopper opp ved refleksjon, men er opphavet til ny planlegging, ny handling etc. På bakgrunn av min problemstilling og forskningsspørsmålene har jeg lagt opp til fire aksjoner i forskningsprosjektet, og jeg vil etter hver aksjon samle inn datamateriale. Et aksjonsforskningsl p kan bestå av flere aksjoner, og hver aksjon har til hensikt   gi økt kunnskap og erfaring som er med på   danne grunnlaget for neste aksjonsrunde (Tiller, 2006). Jeg har utarbeidet en modell som illustrerer hvordan jeg ser for meg mitt aksjonsforl p:



Figur 4: Aksjonsforl pet i forskningsprosjektet. Fritt etter Carr og Kemmis` modell (Carr & Kemmis, 1986).

I prosjektets planleggingsfase lagde jeg en oversikt over hvordan jeg så for meg at de ulike fasene skulle gjennomføres.

<b>Aksjon 1</b> <b>Desember 2016</b> <b>Uke 50</b>	<b>Planleggingsmøte med lærerne</b> Hensikten med planleggingsmøtet var å få et innblikk i lærerne sin hverdag som norsklærer, samt identifisere hvilke utfordringer de opplevde i forhold til deres gjeldende vurderingspraksis. Kunnskapen som kom frem i møtet, og lærernes forslag og ideer dannet grunnlaget for undervisningsopplegget som ble gjennomført i forskningsprosjektet. Gjennom aksjonen la vi også grunnlaget for å samle inn systematisk dokumentasjon for planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget.
<b>Aksjon 2</b> <b>Januar 2017</b> <b>Uke 3-7</b>	<b>Gjennomføring av undervisningsopplegget</b> Hensikten med undervisningsopplegget var å få erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til bruk av Showbie i en vurderingspraksis hvor prinsippene om <i>vurdering for læring</i> ble ivaretatt. Aksjonen dannet grunnlaget for gjennomgangen av tilbakemeldingene, samt intervjuet jeg gjennomførte med lærerne etter at undervisningsopplegget var gjennomført.
<b>Aksjon 3</b> <b>Februar 2017</b> <b>Uke 9-10</b>	<b>Gjennomgang av tilbakemeldinger</b> Hensikten med å gjennomgå tilbakemeldingene lærerne gav i underveivurderingen og sluttvurderingen var for å se om de ivaretar prinsippene om <i>vurdering for læring</i> , samt se på om det var en utvikling hos elevtekstene på bakgrunn av tilbakemeldingene fra lærerne.
<b>Aksjon 4</b> <b>Februar 2017</b> <b>Uke 8</b>	<b>Intervju med lærerne</b> Hensikten med intervjuet var å få tilgang til lærernes erfaringer og opplevelser rundt undervisningsopplegget og gjennomføringen av dette, samt hvordan Showbie bidrog til å ivareta prinsippene om <i>vurdering for læring</i> .

Tabell 2: Oversikt over progresjonen til aksjonene i forskningsprosjektet.

### 3.3 Forskerrollen

Å være forsker på egen skole har vært utfordrende siden jeg kjenner lærerne jeg forsker sammen med, og jeg har en del bakgrunnskunnskap om deres forhold til vurdering i norskfaget. I aksjonsforskning har forskeren en aktiv rolle i endringsprosessen, og det er lagt opp til at lærerne skal delta i alle fasene til forskningsprosjektet (Tiller, 2006). På bakgrunn av denne aktive deltakelsen anså jeg det som særlig viktig å skape en åpen dialog med lærerne, samt skape tillit til meg som medforsker og ikke bare som en arbeidskollega.

Min rolle som forsker har vært å veilede ved behov under hele aksjonsforløpet, samt legge til rette for aksjonsmøter slik at vi har hatt mulighet for å utveksle erfaringer og opplevelser, bearbeide data, ta stilling til eventuelle endringer og forberede neste aksjon.

Jeg har prøvd å opptre som en endring- og utviklingsagent som innebærer å inspirere, veilede og å lede prosessen (Tiller, 2006). Gjennom hele prosessen har jeg stilt meg tilgjengelig for lærerne i forhold til spørsmål og andre praktiske henvendelser i forhold til gjennomføringen av undervisningsopplegget. Jeg ønsket gjennom en slik aktiv deltakelse å skape en felles forståelse, innlevelse og nærhet til undervisningsopplegget, slik at det skulle oppleves motiverende for lærerne (Befring, 2007). Tiller peker på nødvendigheten av å stille og besvare spørsmål, samle og analysere informasjon gjennom hele prosessen (Tiller, 2006), og det har jeg gjort gjennom å skrive feltdagbok i alle mulige sammenhenger jeg har hatt i forbindelse med forskningsprosjektet.

Jeg har hatt god kontakt med lærerne gjennom hele aksjonsforløpet, og de ukene lærerne gjennomførte undervisningsopplegget hadde vi aksjonsmøte hver uke. Jeg opprettet også egne lærerlogger til lærerne i Showbie hvor de noterte sine egne refleksjoner underveis. Jeg har vekslet mellom å være «en flue på veggen» og en «sokratisk klegg» (Tiller, 2006) som innebærer at jeg som forsker og medforsker har veiledet, reflektert og diskutert med lærerne i og mellom aksjonene. Jeg har da vekslet på å være medspiller og tilskuer, samtidig som jeg har ledet aksjonene.

### 3.4 Utvalg

Det er utvalget som skal bidra til betydningsfull informasjon for å finne svar på problemstillingen i kvalitativ forskningsarbeid, og på bakgrunn av samarbeid med skoleledelsen, diskusjoner rundt problemområde og det faktum at egen skole har 1:1 dekning i bruk av iPad, har jeg valgt å forske på egen skole. Jeg har valgt to kvinnelige kollegaer som er norsklærere på henholdsvis 8. og 9. trinn, men som ikke er på samme trinn som meg. Det å innhente data fra egne kollegaer kan ha sine fordeler og ulemper, og de nære relasjonene til skolen og kollegaene kan forstyrre forskningen. Å velge kollegaer fra et annet trinn gjør at jeg får en viss distanse siden jeg ikke samarbeider direkte med dem i skolehverdagen. Begge lærerne har vist interesse for temaet *vurdering for læring*, og er kjent med appen Showbie i fra før. Vi har et felles ønske om å videreutvikle vurderingspraksisen i norskfaget, og lærerne har vist stort engasjement rundt det å skulle delta i forskningsprosjektet, noe som Tiller peker på er en forutsetning for å gjennomføre en fruktbar aksjonstudie (Tiller, 2006).

Lærerne har hver sin norskklasser som de underviser i. Lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til gjennomføringen av undervisningsopplegget, og

tilbakemeldingene lærerne gir til elevene i forhold til elevtekstene, vil være en del av mitt datamateriale. Jeg har bevisst valgt klasser der jeg ikke har en relasjon i forhold til verken karaktersetning eller vurdering generelt. Jeg vil analysere tilbakemeldinger som er gitt i undervis- og sluttvurderingen hos 5 elever i hver klasse, og elevene blir trukket tilfeldig på klasselisten. Dette gjør jeg fordi at lærerne ikke skal ha noen forutinntattheter i forhold til gjennomføringen av undervisningsopplegget, og behandle alle elever «likt» når de gir undervisvurdering og tilbakemeldinger.

### 3.5 Datainnsamlingsmetoder

Jeg har i forskningsprosjektet valgt å bruke metodetriangulering, og det vil si at jeg bruker flere metoder for å styrke validiteten i studien min (Krumsvik, 2014). Gjennom trianguleringen sammenligner man ulike former for data og metodene, for å se om de styrker hverandre. Formålet er å verifisere om det er konvergens, inkonsistens eller kontradiksjon og kombinere ulike former for datainnsamling (Krumsvik, 2014). Metodene jeg har brukt er planleggingsmøte, gjennomgang av tilbakemeldinger og intervju med lærerne.

I forkant av datainnsamlingen har forskningsprosjektet blitt godkjent hos Norsk Senter For Forskningsdata – NSD (vedlegg 4). Lærere og elever har også blitt informert, og har samtykket til deltakelse i prosjektet (vedlegg 5 og vedlegg 6).

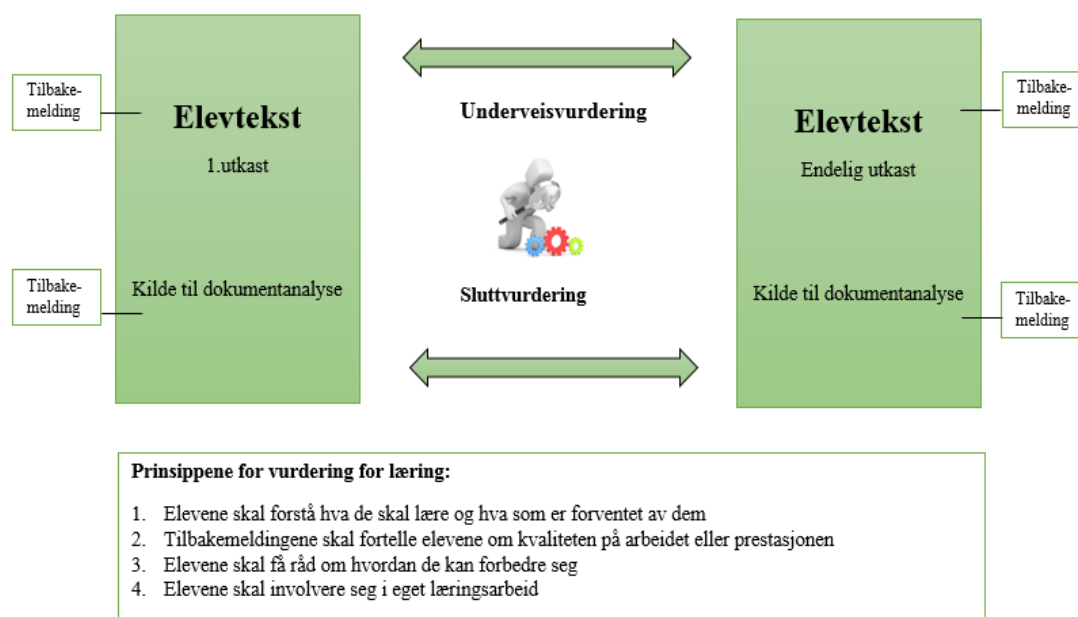
#### 3.5.1 Planleggingsmøte

Målet med planleggingsmøtet var å få et innblikk i lærernes hverdag som norsklærer, og jeg ønsket å få frem informasjon om deres vurderingspraksis i norskfaget, samt om de opplevde noen utfordringer knyttet til vurderingspraksisen sin. Jeg fikk vite hvilket forhold de hadde til bruk av iPad og Showbie i undervisningen sin, samt på hvilken måte iPad og Showbie ble brukt i deres vurderingspraksis. På bakgrunn av denne kunnskapen kom lærerne med forslag og ideer de hadde til utarbeidelsen av undervisningsopplegget. Det var særlig viktig at lærerne skulle være med å planlegge undervisningsopplegget, da de er mine medforskere, og det er relevant for forskningsprosjektet at lærerne er motiverte og engasjerte i undervisningsopplegget (Tiller, 2006). Planleggingsmøtet dannet altså grunnlaget for undervisningsopplegget som lærerne gjennomførte i klassene sine, og som igjen er utgangspunktet for gjennomgangen av tilbakemeldingen og intervjuet med lærerne. Tiller peker på at man som feltarbeider bruker seg selv i arbeidet, og at man derfor må ha et våkent blikk for

selg selv, hvordan man opptrer, og hvordan man oppfattes av dem som til daglig arbeider i feltet (Tiller, 2006). Siden dette er kollegaer av meg så har det vært sentralt at vi har hatt en kollegial tone, men samtidig har jeg vært bevisst på at jeg også innehar rollen som forsker, og har måttet ivareta det ansvaret det medfører. Vi ble enige om å møtes til faste aksjonsmøter under gjennomføringen av undervisningsopplegget, og hensikten med aksjonsmøtene var å reflektere over hvordan det gikk, og hvorvidt vi var nødt til å gjøre eventuelle endringer/justeringer på undervisningsopplegget i tråd med aksjonsforskningen som metode. Lærerne brukte alltid de fem første minuttene av aksjonsmøtene til å skrive refleksjonslogg i Showbie. Hensikten var å få frem deres refleksjoner hvor de var *nå* i undervisningsopplegget, og hvordan lærerne lå an til å jobbe *videre* med undervisningsopplegget.

### 3.5.2 Gjennomgang av tilbakemeldinger - dokumentanalyse

Gjennomgang av tilbakemeldinger kan sees på som en form for dokumentstudier. I dokumentstudier bruker man dokumenter som er produsert for andre formål enn forskning (Tjora, 2012). Tjora sier at når man bruker dokumenter som kilde, er vi nødt til sette disse inn i en kontekst, og Tjora deler dokumentstudiene inn i fire kategorier: *rene dokumentstudier, dokumenter som tilleggsdata, dagbøker og gjenbruk av intervju- og observasjonsdata* (Tjora, 2012). I denne sammenheng bruker jeg dokumenter som tilleggsdata, da jeg identifiserer elevbesvarelsene og lærernes tilbakemeldinger som mine kilder til dokumentanalysen, og gjennom å analysere lærernes tilbakemeldinger skaffer jeg relevant informasjon utover det jeg gjør av egen datagenerering (Tjora, 2012). Skal jeg kunne si noe om hva som kjennetegner lærernes tilbakemeldinger er jeg avhengig av tilgang til kilder som dokumenterer det jeg ønsker å finne ut. Jeg har lagd en figur for å illustrere hvordan jeg gjennomførte dokumentanalysen (figur 5).



Figur 5: Illustrasjon av hvordan jeg gjennomførte dokumentanalysen. Bildekilde: <http://combiboilersleeds.com/images/analyze/analyze-4.jpg>

Jeg har sett etter om lærernes tilbakemeldinger ivaretar prinsippene om *vurdering for læring* i et utvalg elevtekster. Jeg har sett på tilbakemeldingene som er gitt i undervisvurderingen og i sluttvurderingen, og jeg har sett etter en utvikling i elevtekstene på bakgrunn av lærernes tilbakemeldinger. Fordelen med en dokumentanalyse er at den oppfattes tradisjonelt som en ikke-påtrengende metode, og at den er dermed mindre belastende på deltakerne (Tjora, 2012). På den annen side vil en kanskje lure på ting underveis, man opplever et behov for å gå mer i dybden på analysen.

### 3.5.3 Kvalitativt forskningsintervju med lærerne – semistrukturert intervju

Etter at lærerne hadde fullført undervisningsopplegget gjennomførte jeg et intervju med dem, som vil si at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med intervjuet var å få frem lærernes egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget og deltakelse i forskningsprosjektet. Dette samsvarer med Kvale og Brinkman sin versjon av formålet med det kvalitative forskningsintervjuet; å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). Strukturen er lik den dagligdagse samtalen, men i forskningssammenheng regnes intervjuet som en profesjonell samtale. Det er bygget på visse prinsipper, har en bestemt metode og spørreteknikk, samtidig som forskeren

prøver å finne ut mest mulig relevant og sikker informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette mener jeg at metoden passet for å få frem lærernes refleksjoner og opplevelser av undervisningsopplegget, samtidig som det gav rom for å få frem ulike synspunkter på evalueringen av aksjonene.

Å forberede et kvalitativt forskningsintervju består som regel av tre faser; forarbeid, gjennomføring og etterarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, samt relevant teori da jeg gjennomførte intervjuet med lærerne. Siden jeg har forsket på egen skole har jeg et personlig forhold til de jeg intervjuet og forsket sammen med gjennom aksjonsforskningen. Kvale og Brinkmann peker på at kunnskapen som kommer ut av forskningsintervjuet avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forberedte meg godt på å tre inn i rollen som den styrende forskeren, samtidig som jeg strebet etter å bli oppfattet om en «vanlig» kollega av lærerne. Jeg var opptatt av å skape et rom hvor lærerne kunne snakke fritt og trygt, samtidig som jeg jobbet mot en balanse mellom det å være forsker og kollega i samme rom. På bakgrunn av dette drøftet vi disse områdene under det siste samarbeidsmøtet slik at vi fikk skapt noen felles rammer for intervjuet, men samtidig var jeg opptatt av at det skulle oppleves slik at intervjuet gav rom for å uttrykke det lærerne måtte ønske.

Intervjuet foregikk i form av et semistrukturert intervju. Jeg utarbeidet en egen intervjuguide til intervjuet (vedlegg 7) i forkant, som var ment å være en slags huskeliste hvor forskningsspørsmålene var utgangspunktet for hovedspørsmålene (Krumsvik, 2014). Denne strukturformen gir forskeren anledning til å gjøre endringer underveis, og den trenger ikke å følges kategorisk (Repstad, 2007). Spørsmålene handlet om lærernes opplevelser og erfaringer rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget og deltakelse i forskningsprosjektet. Jeg var opptatt av å ikke ha for mange spørsmål, men å la lærerne prate mest mulig. Spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd ble mye brukt som oppfølgingsspørsmål, eller for å lede samtalen inn på tema igjen ved avsporinger. Intervjuet hadde som overordnet mål å omhandle lærernes opplevelser og erfaringer rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget i tilknytning til *vurdering for læring* og bruken digitale verktøy gjennom appen Showbie.

Under intervjuet brukte jeg lydopptaker slik at jeg hadde fokus på intervjuet og ikke til å notere underveis, og da hadde jeg mulighet for å konsentrere meg mest mulig om informantenes svar. På bakgrunn av dette ble jeg også mer bevisst på de ikke-verbale signalene informantene gav uttrykk for, og jeg kunne fokusere på disse. Intervjuet ble transkribert etter at intervjuet var gjennomført, og jeg har informert lærerne om at lydopptakene blir slettet når studiet er gjennomført. Jeg gjennomførte et testintervju på min mann hvor jeg brukte den planlagte intervjuguiden.

### 3.6 Analyse av datamaterialet

Det å analysere data handler om å avdekke mønster i materialet forskeren har samlet inn (Befring, 2007). Det som kjennetegner den kvalitative forskningen er de analytiske beskrivelsen av funnene (Thagaard, 2013) og disse vil være til hjelp i fortolkningen (Nilssen, 2014). I forskningsprosjektet er hermeneutikken til stede da jeg har samlet inn datamateriale som jeg diskuterer i et teoretisk perspektiv for å få en helhetsforståelse (Postholm, 2010). Hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2014, s. 71). I tolkningsprosessen har jeg vært bevisst på datamaterialet mitt på ulike nivåer som førforståelse, førsteforståelse, delforståelse og helhetlig forståelse (Befring, 2007). Mine tolkninger bygger på lærerne sin forståelse, og det har vært viktig å være bevisst min egen situasjon hvor jeg har forholdt meg til både lærernes tolkning av sin situasjon, samt min egen tolkning og mening av deres situasjon (Nilssen, 2014).

Datamaterialet mitt vil knyttes til teoridelen i forhold til *vurdering for læring*, og teoridelen vil bidra til å virke som et analyseredskap for å forstå praksis, samt å videreutvikle praksis (Postholm, 2010). I tillegg til mitt eget datamateriale har jeg til en viss grad brukt tidligere forskning på området *vurdering for læring*. Datamaterialet består av feltnotater fra planleggingsmøter og aksjonsmøter, lærerlogg i Showbie, elevenes klasserom i Showbie og transkribering av ett intervju med lærerne som deltok i forskningsprosjektet. Jeg har i tillegg skrevet hyppige refleksjonsnotater i en feltdagbok underveis i forskningsprosjektet.

Gjennom analysene søkte jeg etter svar og kunnskap i forhold til overordnet problemstilling og forskningsspørsmålene. Begrepene *vurdering for læring*, *underveisvurdering*, *sluttvurdering*, *tilbakemelding*, *digitale verktøy* og *læring* og



refleksjon var sentrale i forhold til kategoriseringen. Det er lærerperspektivet som danner grunnlaget for drøftingen sammen med de sentrale begrepene sett i lys av relevant teori. Analysene har i tråd med aksjonsforskningens prinsipper, foregått kontinuerlig gjennom hele forskningsprosjektet, og særlig etter gjennomføring av hver aksjon, og det datamaterialet som ble tilgjengelig da. Gjennom å analysere og reflektere underveis i forskningsprosjektet dannet det grunnlag for ny kunnskap underveis, og det ble fortløpende vurdert forbedringstiltak knyttet til hver aksjon.

### 3.7 Kvalitet og etikk

Når det gjelder forskning med mennesker beskriver Kvale og Brinkmann viktige etiske regler (Kvale & Brinkmann, 2015). De etiske reglene er det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsprosjektet ble meldt til NSD, og ble godkjent (vedlegg 4). Forskningsprosjektet har fulgt de etiske retningslinjene som NSD har utarbeidet (Norsk Senter For Forskningsdata, 2016). Jeg har hatt et møte med ledelsen ved skolen, og de har gitt sitt samtykke til gjennomføringen. I samråd med ledelsen ved skolen tok jeg kontakt med to norsklærere som jeg ønsket å bruke som mine medforskere i forskningsprosjektet. Lærerne har gitt et skriftlig samtykke for at de ønsket å delta i forskningsprosjektet (vedlegg 5 og 6). Siden jeg skulle gjennomføre en dokumentanalyse på elevoppgavene som blir produsert i forskningsprosjektet, var jeg også nødt til å sende ut samtykkeskjema til foresatte i klassene til lærerne. Jeg har oppbevart all datamateriale på en ekstern harddisk som kun jeg har tilgang til, og jeg har anonymisert utvalget mitt i datamaterialet. Lærerne har fått tilbud om å lese gjennom sitater og transkriberte intervjuer, og skjermklipp og sitater er gjengitt med godkjenning fra lærerne og foresatte.

Forskerens engasjement regnes som en ressurs og ikke som støy i kvalitativ forskning, så jeg har vært opptatt av å være engasjert, men nøytral for å ikke påvirke resultatene (Tjora, 2012). Da jeg har stor interesse i emnet selv, og har over tid opparbeidet meg kunnskap om *vurdering for læring* og bruk av digitale verktøy i vurderingsprosessen, så har det vært viktig å ikke fremstå som overkvalifisert for lærerne, og heller ikke en som har «fasiten». Jeg har vært bevisst, og opptatt av, at lærerne har gjort seg sine egne erfaringer og opplevelser. Bevisstheten om, og fokus på denne utfordringen har vært en sentral faktor for å ikke påvirke resultatene.

Siden utvalget var nært og jeg hadde få informanter, måtte informasjonen være god. Et lærende partnerskap fordrer at alle deltar ut fra sine forutsetninger og det krever at man må kunne stole på hverandre. Partnerskapet må fundamenteres på tillit, og en bør sette opp og diskutere etiske kjøreregler før arbeidet starter opp, og gjentas mange ganger underveis (Tiller, 2006). Vi reflekterte over denne utfordringen i det første planleggingsmøte, og ble enige om noen grunnleggende samspillsregler, og vi ble enige om å følge disse underveis i forskningsprosjektet. En profesjonell tilnærming er viktig (Tiller, 2006).

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet benyttes ofte som indikatorer på kvalitet. Generaliseringen knyttet man oftest til kvantitative studier, mens overførbarhet og refleksivitet knytter man oftest til kvalitative studier (Tjora, 2012). Jeg valgte triangulering for å få reliabilitet og valide resultater. Ved å bruke triangulering kan man støtte påliteligheten i studien ved å sammenligne ulike typer data og metoder for å understøtte funnene (Krumsvik, 2014). Jeg brukte datatriangulering når jeg brukte datamaterialet som intervju, aksjonsmøter, lærerlogg i Showbie og elevenes klasserom i Showbie. Jeg brukte forskertriangulering i forhold til lærerne som medforskende kollegaer og meg selv. Jeg har gjennom bruk av ulike teorier om  *vurdering for læring*,  *underveisvurdering*,  *tilbakemelding*,  *digitale verktøy og læring* og  *refleksjon* som analyseverktøy for mine funn til en viss grad brukt teoritriangulering. Trianguleringene styrker validiteten og trykker forståelsen av problemstillingen (Krumsvik, 2014).

Gyldigheten knyttes til om de svarene jeg finner i min forskning, faktisk er svar på de spørsmål jeg stiller. Den er avhengig av forholdet mellom egne konklusjoner og realiteter (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012). Gyldigheten kan styrkes ved å være åpen og informativ om forskningsprosjektet, og ved å redegjør for de valg jeg tar (Tjora, 2012). Jeg har prøvd å skape en transparens (gjennomsiktighet) i gjennomføringen, og ha åpne diskusjoner med lærerne både før, underveis og etter aksjonene. Gjennom å gjøre rede for de ulike valgene jeg har tatt, samt for hvordan aksjonene ble planlagt, gjennomført og evaluert, styrker jeg validiteten i forskningsprosjektet.

Forskningsprosjektet er også forankret i annen relevant forskning, som også styrker validiteten (Tjora, 2012).

## 4.0 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere funn fra aksjonene mine. Dataen er innhentet fra lærerlogger, intervju, gjennomgang av lærernes tilbakemeldinger knyttet til elevbesvarelsene og feltnotater fra fire aksjoner. Funnene er sammensatte og mangfoldige, og flere av kategoriene går over i hverandre. Jeg presenterer kun funn som er relevante i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittelet er bygd opp på en slik måte at funn fra forskningprosjektet blir presentert med utgangspunkt i de fire aksjonene. Jeg oppsummerer funnene i slutten av kapittelet i en tabell som danner grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

### 4.1 Aksjon 1

Aksjon 1, planleggingsmøtet, ble gjennomført over en toukers periode i desember. Hensikten med planleggingsmøtet var å identifisere hvilke utfordringer lærerne opplevde i forhold til vurderingspraksisen sin, og på bakgrunn av dette lage en plan for undervisningsopplegget vårt. Vi drøftet hva vi opplevde som utfordrende med vurdering av skriftlige tekster i norskfaget, og vi drøftet muligheter og utfordringer ved å ta i bruk teknologien som et redskap til å utvikle vurderingspraksisen.

#### 4.1.1 Funn fra aksjon 1

Funnene er fra lærernes refleksjoner rundt utfordringer knyttet til egen vurderingspraksis, og bruk av Showbie som et redskap som kan bidra til å videreutvikle en vurderingspraksis hvor man ivaretar prinsippene om *vurdering for læring*. Funnene mine er delt inn i disse kategoriene: a) *Utfordringer ved vurdering av tekster i norskfaget*, b) *Showbie som et redskap for vurdering for læring* og c) *Vurderingsfokus*.

#### 4.1.2 Utfordringer ved vurdering av skriftlige tekster i norskfaget

Ved første planleggingsmøte var lærerne spente på forskningsprosjektet, og de var nysgjerrige på om det ville bidra til å videreutvikle deres egen vurderingspraksis. Lærerne var opptatt av tidsbruken, og trakk spesielt frem at en av utfordringene var at det var tidkrevende å rette elevtekster: *«Med 50 tekster er det tidkrevende å rette på den gamle tradisjonelle måten. Du kommenterer på innhold, oppbygging og språk, og skriver til slutt en framovermelding med karakter. Jeg er usikker på hvilket utbytte elevene har av denne typen tilbakemelding. De får ikke mulighet til å endre det de får tilbakemelding på underveis i skriveprosessen»*. Lærerne er samstemte om at dette er en

utfordring og uttrykker videre: *«Det er en stor mengde arbeid som må gjøres på relativt kort tid. Det er utrolig tidkrevende og utmattende. Når elevene får tekstene igjen, så husker de ikke hva de har skrevet om.»* Begge lærerne er enige i at vurderingsarbeid er utfordrende, tidkrevende og utmattende, og av og til oppleves jobben som forgjeves.

På bakgrunn av dette var lærerne enige i at de hadde et ønske og et behov for å utvikle vurderingspraksisen, og de reflekterte over hvorfor de vurderte på en måte som de ikke var fornøyd med: *«Jeg vurderer som jeg gjør fordi det er sånn jeg alltid har vurdert. Men nå når jeg er «nødt» til å tenke over det, ser jeg at jeg gjør ting som ikke nødvendigvis er til nytte for alle elevene»*. Jeg tolker at lærerne har samme opplevelse av sitt syn på egen vurderingspraksis. Lærerne forklarer hva de synes er vanskelig: *«Spesielt det å få til en progresjon hos elevene. At de skal forstå det som jeg prøver å forklare dem om hva som må til for at tekstene deres skal bli bedre.»* Lærerne ble under gjennomføringen av planleggingsmøtet bevisst på sin egen vurderingspraksis og gav uttrykk for et behov for endring og utvikling av praksisen. Lærerne peker også på at mange elever synes det er kjedelig å skrive og jobbe med sin egen tekst, og at det var vanskelig å få til gode prosesser knyttet til tekstsaking. De var tydelige på at de ønsket et undervisningsopplegg som la til rette for en tydelig progresjon hos elevene, og at tilbakemeldingene skulle gis på et tidspunkt hvor elevene fikk mulighet til å jobbe videre med teksten.

#### 4.1.3 Showbie som et redskap for vurdering for læring

Begge lærerne hadde brukt Showbie i undervisningssammenheng i cirka et halvt år, og de var begeistret for Showbie og opptatt av at Showbie var et godt verktøy å ha i skolehverdagen. Lærerne pekte på at Showbie gjorde det enklere å vurdere elevene, og at det var mindre tidkrevende: *«Showbie gjør det enklere for oss siden alle elevtekstene samles på et sted, og alle tilbakemeldingene samles på et sted. Det er mer oversiktlig for både meg som lærer, og for elevene vil jeg påstå»*. Lærerne forklarer videre hvorfor det er et godt verktøy å ha i skolehverdagen: *«Det er befriende å ha elevtekstene på iPaden istedenfor å printe ut et hav med elevtekster. Og det at man gir tilbakemeldingen rett i teksten, og at man har mange måter å gi tilbakemelding på»*. Jeg forstår ut av ytringene til lærerne at de har funnet et redskap som gjør skolehverdagen enklere og at de har stor tro på at Showbie kan være det digitale verktøyet som legger til rette for å ivareta prinsippene om vurdering for læring i norskfaget.

#### 4.1.4 Vurderingsfokus

Vi drøftet tidlig hvordan vi skulle gjennomføre vurderingen, og vi ble enige om å gjøre noen grep for å finne ut hvordan Showbie skulle ivareta prinsippene om *vurdering for læring*. Jeg introduserte begrepet *vurderingsfokus*, og forklarte hva jeg mente: «*Dere som norsklærere kan jo diagnostisere hele elevteksten, men er det det vi skal gjøre i undervisningsopplegget vårt?*» Lærerne uttrykte at de ikke ønsket å gjennomføre slik de hadde gjort før. Jeg forklarte videre at ved å bli enige om konkrete fokusområder ved teksten vi ville vurdere, så etablerte vi *vurderingsfokus*. Lærerne mente det var en god inngangsport til gjennomføringen av vurdering: «*Jeg tenker at vi kanskje skal ha fokus på sjangeren denne gangen. Jeg er jo på 8. trinn så mine elever skal introduseres for sjangeren artikkel, og da er det kanskje nok å vurdere om de får til sjangerkravene?*» Lærerne funderte videre på hvilket vurderingsfokus de ville ha, og bestemte seg for å ha fokus på en *fengende overskrift, innledning som presenterer temaet, hoveddel som belyser temaet og en avslutning som oppsummerer temaet*. Lærerne gir uttrykk for at de har forventinger til å prøve *vurderingsfokus*: «*Dette er veldig nyttig å bestemme på forhånd, for da er vurderingsfokuset tydelig for både meg og elevene fra starten av*». Jeg tolker det slik at lærerne opplevde at dette ville oppleves som nyttig for både dem og elevene, og de var spente på å se hvordan dette ville fungere i praksis.

## 4.2 Aksjon 2

Aksjon 2, gjennomføring av undervisningsopplegget, ble gjennomført fra uke 4-8 (vedlegg 1). Lærerne opprettet egne emnerom i Showbie til elevene, og her fikk elevene tilgang til alt de trengte i tilknytning til undervisningsopplegget. En detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget ble presentert i det innledende kapittelet.

### 4.2.1 Funn fra aksjon 2

Funnene er fra lærernes erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget, og hvilke erfaringer de opplevde knyttet til bruken av Showbie i en vurderingspraksis hvor prinsippene om *vurdering for læring* ble ivaretatt. Funnene er delt inn i disse kategoriene: a) *Helhetlig tenking og progresjon i undervisningsopplegget*, b) *Skriverammen*, c) *Læringsgrupper og hverandrevurdering* og d) *Sluttvurdering*.

#### 4.2.2 Helhetlig tenking og progresjon i undervisningsopplegget

Lærerne er opptatt av at elevene skal oppleve mestring og bygge opp kunnskap i forhold til tekstproduksjon. Lærerne hadde tiltro til undervisningsopplegget, og syntes det var godt planlagt, både helhetlig og time for time: *«Opplegget var såpass godt spikra på forhånd at det var jo egentlig bare til å ta det i bruk»*. Lærerne opplevde at undervisningsopplegget la til rette for en tenkt progresjon for elevene: *«Det var lurt å lage alle læringsmålene på forhånd, for da har man tenkt gjennom en progresjon i forhold til elevene. Nå må man planlegge undervisningen slik at læringsmålene innfris»*. Jeg tolker ytringene til lærerne som at de opplever en tydelig progresjon hos elevene, og at den kom til på bakgrunn av den måten undervisningsopplegget var planlagt.

Lærer 1 hadde et stort sprik mellom faglig svake og faglig flinke elever, og progresjonen som var lagt til rette for i undervisningsopplegget førte til at læreren fikk en bedre oversikt over tekstene deres, og elevene merket at læreren var mer tilgjengelig. *«Jeg hadde tid til å gå rundt og hjelpe til, så jeg fikk en mye bedre oversikt over deres tekster. De sugde til seg den hjelpen de fikk underveis, og det ser jeg på resultatene, at den progresjonen, den hjalp elevene»*. Lærer 2 erfarte også at den planlagte progresjonen la til rette for hver at hver enkelt elev fikk nok tid til å jobbe med teksten sin. Jeg leser dette som at fordi undervisningsopplegget var godt planlagt, la det til rette for en progresjon som kunne tilpasses hver enkelt elev.

#### 4.2.3 Å komme i gang med skriveingen – skriverammen

Lærerne trekker frem at for mange elever kan det være vanskelig å komme i gang med skriveingen. Lærerne trekker frem skriverammen (vedlegg 1) som ble brukt i undervisningsopplegget som en årsak til at elevene kom i gang med skriveingen på en annen måte enn før. *«Skriverammen gjorde at elevene ble mer oppmerksomme på hva de skulle ha med i hvert avsnitt, og det gjorde teksten veldig strukturert»*. Lærerne gir uttrykk for at skriverammen falt i smak hos elevene, og at skriverammen er noe som lærerne vil ta med seg videre. Jeg forstår dette som at lærerne har funnet et nytt verktøy som bidrar til å dra i gang skriveingen hos elevene. Det medførte at de aller fleste elevene kom i gang med skriveingen på et tidligere tidspunkt, og at de fikk en mer strukturert tekst.

#### 4.2.4 Læringsgrupper og hverandrevurdering

Lærerne hadde ikke jobbet med læringsgrupper før, og syntes denne måten å jobbe på fungerte veldig bra. Lærerne var opptatt av å se hvordan elevene klarte å bidra til å løfte hverandre videre i tekstskrivingen sin, og hvordan de klarte å bruke hverandre som ressurspersoner. Lærerne organiserte bruken av læringsgrupper på ulike måter i gjennomføringen av opplegget. Lærer 1: *«Jeg lagde grupper hvor det var en eller to faglig sterke og en faglig svak. Min tanke var at de to faglig sterke kunne dra nytte av hverandre og samtidig hjelpe til å løfte sistemann som ikke nødvendigvis kunne bidra like mye, men som kunne få hjelp»*. Elevene hadde flere omganger med læringsgruppene i klassen hvor de gav hverandre bestillinger og tilbakemeldinger. Lærer 1 syntes det fungerte bra i noen grupper, og observerte at flere elever jobbet godt og tok «jobben» på alvor. Samtidig sier lærer 1 at noen grupper ikke fikk noe utbytte av dette, da de ikke hadde lyst å vise tekstene sine til andre, eller at det å være kritiske til andre sine tekster kunne være vanskelig. *«...for noen ble dette en bøyg, så jeg tror at om jeg gjør dette flere ganger nå, kan fungere veldig bra»*. Jeg forstår av lærer 1 sine ytringer at læringsgruppene fungerte bra, og at elevene hadde utbytte av å jobbe på denne måten, men at det er behov for å øve mer på hvordan elevene skal dra nytte av en læringsgruppe, samt det å skulle gi hverandrevurdering til sine medelever.

Lærer 2 organiserte læringsgruppene på en annen måte. Lærer 2 opprettet egne grupperom til elevene i Showbie hvor kun de elevene som var deltaker i gruppen hadde tilgang, inkludert lærer 2. Elevene lastet opp alle utkastene sine i grupperommet, samt bestillinger og tilbakemeldinger til de andre elevene på gruppen. Lærer 2 fulgte da med på hva som foregikk i gruppene, og kunne se hvordan elevene kommuniserte med hverandre skriftlig. Figur 6 viser en skjermdump fra en læringsgruppe.

Lærer 2 gav også underveisvurderingen sin i læringsgruppene i Showbie. *«Jeg syntes læringsgruppene fungerte. Det var ingen som tviholdt på tekstene sine, alle viste de gledelig fram for hverandre, og alle klarte å gi en positiv ting og en ting de måtte jobbe videre med»*. Lærer 2 pekte på at de drar nytte av å lese hverandres tekster, i tillegg til å lage bestillinger og å gi tilbakemeldinger. *«Når elevene kan hjelpe hverandre innenfor en gruppe, da tror jeg de så nye muligheter selv også, både i dette undervisningsopplegget, men også i andre prosjekter. Før satt kanskje en med alt arbeidet, men nå kan de dele alt i læringsgruppen sin, for så å sette dette til sammen til et prosjekt til slutt, med kommentarer og tilbakemeldinger underveis»*.





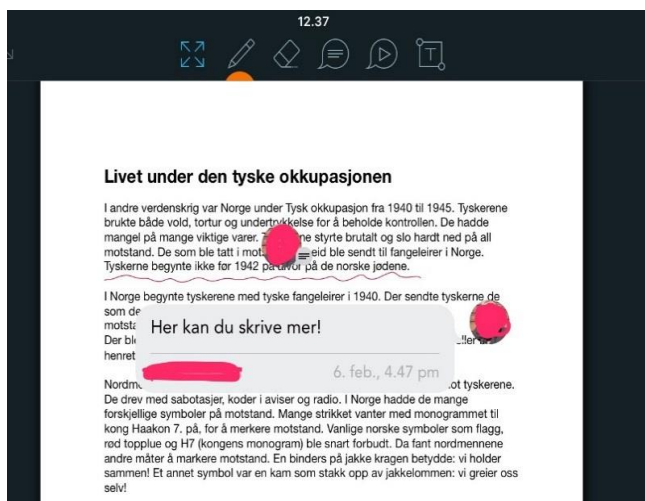
Figur 6: Skjermdump fra læringsgruppe i Showbie.

Begge lærerne uttrykte at de opplevde at elevene ble mer bevisst på sin egen tekst, og at deres erfaring var at de fleste elevene likte å jobbe i læringsgrupper. Begge lærerne sier at dette er noe de vil ta med seg videre i arbeidet med tekstproduksjon. Jeg forstår læringsgruppene som en faktor som bidro til hjelpe elevene videre med tekstene sine. Begge lærerne er tydelige på at læringsgruppene bidrar til å aktivisere elevene mer i egen læring.

#### 4.2.5 Bruk av underveisvurdering i undervisningsopplegget

Lærerne opprettet egne emnemapper i klasserommene i Showbie, og lærerne gjennomførte underveisvurderingen på ulike måter i klassene sine. Lærer 1 gjennomførte alt i emnemappen «Artikkel», og det var her de leverte utkastene sine, bestillingene sine og det endelige utkastet. Elevene jobbet i læringsgruppene parallellt med underveisvurderingen de fikk fra lærer 1. Det første de leverte var tankekartet og skriverammen for artikkelen sin. Lærer 1 gav da en felles underveisvurdering i emnemappen. Lærer 1: «Noen fikk kommentarer på disposisjonen, og noen fikk ikke, men for de som ikke fikk så betydde det at den var godkjent». Lærer 1 utdyper at hun skrev kommentarer som gikk på hva som skulle til for å få til en bedre oversikt over teksten. Elevene jobbet videre og skulle komme med en bestilling på hva de ville vurderes på. Lærer 1 opplevde at elevene tok oppdraget seriøst og at de hadde prøvd å ta utgangspunkt i det som var vurderingsfokuset. Lærer 1 gav underveisvurdering direkte i Showbie og valgte å gi skriftlige tilbakemeldinger ved bruk av «snakkebobler» og å skrive med penn i teksten som vist i figur 7:





Figur 7: Skjermdump av et utdrag av en undervisvurdering fra lærer 1.

Når elevene trykker på «snakkeboblene» vil kommentarene fra lærerne komme til syne. Lærer 1 gav tilbakemelding på det som eleven hadde bestilt, men syntes det var vanskelig å holde seg til kun bestillingen når det ble diagnostisert flere områder som elevene burde jobbe med. «Jeg måtte være veldig konkret i tilbakemeldingen slik at de visste hva de skulle jobbe videre med». Lærer 1 mente det var nødvendig å se på mer enn bare bestillingen fra elevene: «Bestillingene var lite konkrete, så da var jeg nødt for å gå utenfor deres bestillinger for å drive teksten deres videre». Lærer 1 gav undervisvurdering på mer enn det elevene bestilte, og gjorde den vurdering fordi det var nødvendig for at elevene skulle utvikle tekstene sine. Lærer 1 gir uttrykk for at hun tror at gjennom øving av å gi bestilling til læreren så vil elevene få mer erfaring med denne måten å jobbe på, og dermed klare å lage mer konkrete bestillinger. Lærer 1 erfarte også at tekstene elevene produserte utviklet seg på en annen måte ved å bruke undervisvurdering enn før. «Jeg fikk inntrykk av at elevene gikk mer inn i teksten sin når de visste at jeg hadde skrevet en undervisvurdering». Lærer 1 opplevde det som enklere for elevene å jobbe videre med tekstene på bakgrunn av undervisvurderingen fra lærer og fra læringsgruppen, og lærer 1 erfarte at de innleverte ferdigstilte tekstene var av bedre kvalitet enn tidligere.

Lærer 2 organiserte undervisvurderingen på en annen måte, og gjennomførte undervisvurderingen i grupperommene hun hadde organisert til de ulike læringsgruppene i Showbie. Inne i grupperommene foregikk hverandrevurderingen og undervisvurderingen parallellt. Elevene vurderte hverandre først, og de drøftet vurderingene de hadde gitt hverandre før de skrev videre på teksten. Lærer 2 syntes det

fungerte bra å la elevene vurdere hverandre først, for da var de kommet bedre i gang med tekstene sine når lærer 2 skulle gi sin underveisvurdering. Lærer 2 syntes det fungerte bra å opprette læringsgrupper i Showbie. Lærer 2 fikk oversikt over elevenes kommunikasjon med hverandre, samt et inntrykk av hva elevene var opptatt av i forhold til underveisvurderingen. Lærer 2 reflekterte også over dette med elevenes bestillinger og tillot seg å gi tilbakemelding på mer enn hva elevene bestilte. *«Jeg tenkte at dette er den gangen jeg går skikkelig grundig gjennom teksten deres hvor de har mulighet for å jobbe videre, og det var ikke alle som hadde fått produsert like mye på det tidspunktet».* Lærer 2 mente også at det var nødvendig for å gi elevene et best mulig utgangspunkt for videre skriving. Lærerne reflekterte over hvordan elevene tok i mot underveisvurderingen fra dem. Lærerne praktiserte dette på samme måte ved å la elevene først lese underveisvurderingen sin individuelt, for deretter å dele den i læringsgruppen sin: *«Jeg tror elevene dro mest nytte av å diskuterte min tilbakemelding i læringsgruppen. De analyserte i vei og tolket for hverandre. De var veldig ivrige i dette arbeidet, og de som ikke forstår tilbakemeldingen min, er nå på en gruppe som kan hjelpe dem å tolke den».*

Lærerne opplevde det som utfordrende å gi tilbakemeldinger på elevenes bestillinger: *«Det som er utfordrende er at det ligger i oss at vi vil gi mye tilbakemeldinger. Her må jeg øve meg, fordi jeg har lyst til å gå inn i teksten, rette på alt og gi dem masse punkter om hva de må jobbe videre med, men jeg må begrense meg. Egentlig er det mye læring for oss også, at vi er i en prosess hvor de kommer med bestillinger og at de har fokus på noe».* På bakgrunn av lærernes ytringer tolker jeg det slik at underveisvurderingen bidrog til at elevene ble mer aktive i eget arbeid med teksten, og at flere elever dro bedre nytte av tilbakemeldingen fra læreren ved å tolke den sammen i læringsgruppene. Jeg tolker det også slik at lærerne synes det er vanskelig å holde seg til elevenes bestillinger, og at de gir tilbakemelding på mer enn det elevene ber om.

Lærerne er opptatt av sammenhengen mellom underveisvurderingen og sluttvurderingen og reflekterer en del over tidligere praksis og de erfaringene de har gjort seg gjennom undervisningsopplegget. De trekker frem at de har et mer uformelt forhold til underveisvurderingen, og at sluttvurderingen er mer formell: *«Jeg er mer avslappet i forhold til underveisvurderingen enn til sluttvurderingen. Underveisvurderingen er redskapet som skal hjelpe elevene videre, og sluttvurderingen er den endelige karakteren».* De reflekterer over at de er blitt mer bevisst på å bruke

underveisvurderingen som et arbeidsredskap for elevene, og at det er ikke vits i å komme med for mange tips og råd i sluttvurderingen for da skal ikke elevene jobbe videre med teksten. Lærer 1: «Jeg vil tro at underveisvurderingen er nyttigere for elevene enn sluttvurderingen, men de er litt avhengig av hverandre, og samtidig vil jo elevene ha en tilbakemelding på det endelige resultatet. De er opptatt av hvordan de klarte seg». Lærerne er enige om at underveisvurderingen er den som har mest nytte for elevene og at en bør bruke mest tid på denne, samtidig som det er da elevene har mulighet for å jobbe videre med teksten også. De peker på at det kanskje ikke er nødvendig med hva de må jobbe videre med til neste gang i en sluttvurdering, men ha fokus på hva de har fått til.

### 4.3 Aksjon 3

Hensikten med aksjon 3 var å se på om lærernes tilbakemeldinger ivaretar prinsippene om *vurdering for læring*. De fire prinsippene er: 1) elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen, 3) råd om hvordan de kan forbedre seg og 4) involvere seg i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vi ble enige om noen kategorier jeg støttet meg på da jeg analyserte tilbakemeldingene, og disse ble valgt ut på bakgrunn av innholdet og strukturen i undervisningsopplegget, refleksjoner fra lærerne i samarbeidsmøter, samt relevant teori i forhold til underveisvurderingen. Jeg har tatt utgangspunkt i Hattie & Timperley sin modell om tilbakemeldingspraksis som støtte for læring. Jeg har hatt fokus på *feed back*, *feed forward* og *feed up*, og sett på hvilken respons de fikk fra lærerne basert på disse kategoriene: a) *læringsfremmende tilbakemeldinger* og b) *spesifikk respons – hva har eleven fått til?* c) *verdiløse tilbakemeldinger* og d) *elevenes bestillinger* e) *sammenheng mellom underveisvurderingen og sluttvurderingen*. Jeg har sett på elevtekstene i alle fasene for å analysere utviklingen av elevtekstene i forhold til kategoriene mine.

Det var tilbakemeldinger fra 5 tilfeldig utvalgte tekster fra hver lærer som jeg gjennomgikk. Underveis i arbeidet oppdaget jeg at den ene eleven hadde plagiert så å si hele teksten sin, så jeg valgte å trekke denne fra utvalget, og trakk en ny tilfeldig tekst fra samme klasse. Lærerne har praktisert gjennomføringen av underveisvurderingen på ulik måte, så jeg vil presentere organiseringen til lærerne og funnene fra hver lærer hver for seg.

Lærer 1 har fått inn tre skriftlige utkast fra elevene i Showbie. Først ble skriverammen levert til godkjenning, deretter ble førsteutkastet levert med en bestilling til læreren, og til slutt det endelige utkastet. Lærer 1 har gitt en felles underveisvurdering til elevene i forhold til skriverammen, en underveisvurdering etter førsteutkastet og en sluttvurdering etter det endelige utkastet. Lærer 1 har kun gitt skriftlige tilbakemeldinger i Showbie og har ikke brukt vurderingsskjema i forbindelse med sluttvurderingen.

Lærer 2 har organisert underveisvurderingen på en annen måte i Showbie. Lærer 2 opprettet egne grupperom til de ulike læringsgruppene (som vist i figur 6). I grupperommene hadde kun den enkelte læringsgruppen og lærer 2 tilgang. Det er i dette grupperommet læreren har fått bestillingene fra elevene, samt gitt sine underveisvurderinger. Her ligger også elevene sine bestillinger og underveisvurderinger til hverandre, men jeg har fokus på lærer 2 sine tilbakemeldinger for å ivareta lærerperspektivet. Lærer 2 har gitt skriftlige underveisvurderinger. Lærer 2 opprettet en egen innleveringsmappe for det endelige utkastet, og har gitt sluttvurderingene muntlig ved å spille inn en lydoble. Lærer 2 har også brukt vurderingsskjemaet (vedlegg 2) som vi utarbeidet og lagt dette ved sluttvurderingen sin.

### 4.3.1 Funn fra aksjon 3

Funnene er generert fra gjennomgangen av tilbakemeldingene lærerne har gjennomført i Showbie. Funnene presenteres med data fra bakgrunn av gjennomgang av tilbakemeldingene, feltdagbok og lærerlogg.

### 4.3.2 Læringsfremmende tilbakemeldinger

Jeg har sett på om lærerne gir forståelige og læringsfremmende tilbakemeldinger gjennom å se på elevenes tekster før og etter underveisvurderingen fra lærerne.

Lærer 1 gav en felles underveisvurdering til alle elevene etter at de var ferdig med skriverammen sin. Lærer 1 pekte på disse momentene i forhold til elevenes videre arbeid med tekstene: «*Husk tydelig fokus! Husk at innledning, hoveddel og avslutning må henge sammen! Husk å oppgi kilder*». En fellesvurdering som har til hensikt å minne elevene på å passe på å få til en god struktur på artikkelen sin. Den er kort og konkret, samt den viser til vurderingsfokuset som vi ble enige om da vi utarbeidet undervisningsopplegget. «*Husk tydelig fokus*» er tilbakemeldingen som er minst konkret, og som det kan være utfordrende for noen elever å skjønne betydningen av.

Lærer 1 har gitt muntlige underveisvurderinger gjennom hele skrivefasen i klasserommet i tillegg til de skriftlige underveisvurderingene.

I underveisvurderingene bruker lærer 1 flere konkrete tilbakemeldinger som hjelper elevene videre. «*Pass på at du ikke beveger deg mot et leserinnlegg. Du skal skrive en artikkel. Da skal du presentere en sak/tema. Dette er en hårfin balanse. Pass deg for å ikke mene/synse eller påvirke andre*». Eleven er på vei ut av sjangeren, og det gjør lærer 1 eleven oppmerksom på. Lærer 1 viser til hvilken sjanger eleven beveger seg mot, og referer til hvilken sjanger eleven skal skrive. Lærer 1 har en konkret påminnelse om artikkelsjangeren, samtidig som lærer 1 peker på hva som er årsaken til at eleven ikke holder seg til artikkelsjangeren. I det endelige utkastet kan en se at eleven har revidert teksten sin ut av leserinnleggsjangeren, og er mye tydeligere på artikkel som sjanger. Lærer 1 peker ikke på dette i sluttvurderingen sin.

Et annet eksempel er hos en elev som strever med avslutningen sin. «*Dette er ikke avslutningen din? Dette er et nytt avsnitt om det som du skriver i innledningen at du skal ha med. Avslutningen skal være en oppsummering av det som du skrev i hoveddelen*». Lærer 1 stiller spørsmål til avslutningen for å få eleven til å reflektere over hvordan man skriver en avslutning. Samtidig beskriver lærer 1 hva elevens avslutning egentlig er, og avslutter med å forklare hva en avslutning bør inneholde. Man kan se en tydelig forbedring i det endelige utkastet til eleven, og lærer 1 gir en tilbakemelding på dette i sluttvurderingen: «*Innledningen, hoveddelen og avslutningen henger sammen*». Lærer 1 peker på at nå har eleven fått til en avslutning som henger sammen med innledningen og hoveddelen.

Lærer 1 stiller en del reflekterende spørsmål i forbindelse med tilbakemeldingene sine. «*Husk at innledningen fungerer som en igangsetter og skal sette fokus på hva du ønsker å formidle. Vær tydelig! Skal du fortelle om solsystemet? Skal du fortelle om noen planeter?*» Her gir lærer 1 en påminnelse om hva innledningen skal inneholde, gir konkrete råd, samtidig som eleven får spørsmål til refleksjon. Eleven blir stilt ovenfor valg i forhold til hva innledningen skal inneholde. Det hjelper eleven til å strukturere stoffet sitt. I det endelige utkastet viser eleven tydelig forbedring, og lærer 1 understreker dette: «*Innledningen er god og den skaper interesse hos leseren*». Tilbakemeldingen sier at innledningen er god, og peker på det at den skaper interesse hos leseren som årsaken til dette.

Lærer 2 har gitt skriftlige underveisvurderinger i grupperommet parallellt med elevene som har gitt tilbakemeldinger til hverandre. Elevene fikk skriverammen godkjent i timen, og har ikke levert denne i Showbie for kommentar fra lærer. Lærer 2 har gitt muntlige underveisvurderinger gjennom hele skrivefasen i klasserommet. I underveisvurderingene har lærer 2 et flertall av læringsfremmende tilbakemeldinger: «*Du må jobbe litt mer med avslutningen din. Dersom artikkelen går ut på å fortelle om alkohol, kan du her si noe om en tror alkoholsaget vil øke i fremtiden eller om det vil gå ned*». Lærer 2 er veldig konkret og gir uttrykk for hva eleven må forbedre, samtidig som det gis råd til hvordan eleven kan gjøre det bedre. Man kan se at eleven har forbedret seg noe i det endelige utkastet og lærer 2 kommenterer dette: «*Du har med en oppsummering. Du sier at alkohol er farligere enn narkotika, dette belyser du ikke i hoveddelen, men har mer fokus på hvorfor alkohol er farlig. Øv på at avslutningen din skal svare på det du spør om i innledningen din*». Eleven har fått til en viss oppsummering, men konkluderer samtidig med noe som ikke belyses i hoveddelen. Eleven følger ikke opp tilbakemeldingen som lærer har gitt i underveisvurderingen.

En utfordring for norsklærere er hvordan elevene bearbeider kildene sine. «*Informativt faktapunkt, men husk å skrive med egne ord. Husk at du ikke må kopiere direkte ned fra nettet*». Her peker lærer 2 på at eleven har vært flink til å velge ut relevant fagstoff, men får en påminnelse om at en må huske å bearbeide stoffet, samt ikke kopiere kilden direkte. Tilbakemeldingen «tar» ikke eleven på noe som ikke er lov, men fremmer videre læring ved bruk av kilder i forbindelse med tekstskrivning. I det endelige utkastet bærer fremdeles artikkelen preg av å skrive direkte fra kildene, men viser noe framgang og har bearbeidet avsnittene hvor lærer 2 markerte i underveisvurderingen. Eleven har ikke klart å overføre dette til områder i teksten hvor lærer 2 ikke hadde markert. I sluttvurderingen gir lærer 2 tilbakemelding på dette: «*Husk at du må skrive med egne ord og egne setninger, og at du må kopiere minst mulig fra nettet, men det er bra at du har med kilder*». Lærer 2 sier ingenting om det som er bearbeidet, men påpeker at dette er noe som fremdeles forekommer i teksten, og presiserer at en bør unngå å kopiere direkte fra nettet.

Begge lærerne bruke forståelige og læringsfremmende tilbakemeldinger, og det er denne typen tilbakemelding som er mest brukt. I utviklingen av tekstene er det tydelige tegn på at elevene klarer å drive teksten videre, og at flesteparten viser tegn til forbedring. Det er tegn som tyder på at elevene helst klarer å forbedre de områdene i

teksten hvor lærerne har markert, og at de ikke klarer å overføre det til samme problemområdet andre steder i teksten. I sluttvurderingene gir lærerne flere læringsfremmende tilbakemeldinger, og det kan diskuteres hvor vidt de er læringsfremmende i en sluttvurdering, eller om de er verdiløse. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

#### 4.3.3 Spesifikk respons – hva har eleven fått til?

Lærer 1 bruker lite spesifikk respons i tilbakemeldingene sine i de fem underveisvurderingene jeg har trukket ut. «*Det du skriver om gir mening!*», «*Dette har sammenheng*», «*Det du skriver her gir mening*». Lærer 1 peker på hva elevene har fått til i teksten, men begrunner ikke hvorfor det er vellykket. Lærer 1 gir mindre respons på hva eleven faktisk får til i teksten, og begrunner hvorfor elevene får det til. Lærer 1 bruker spesifikk respons hyppigere i sluttvurderingen sin.

Lærer 2 bruker også lite spesifikk respons. Lærer 2 peker mest på hva eleven faktisk får til, enn å begrunne hvorfor eleven får det til: «*Dette er en god start på en artikkel. Nå må du jobbe godt i neste uke, og spør hvis du sitter fast. Stå på!*» Lærer 2 peker på at eleven har fått til å skrive en god start på artikkelen, men underbygger ikke hvorfor eleven har fått det til. Hva er det med starten som gjør at den er god? Lærer 2 kommer med oppmuntrende ord til videre arbeid, men det er ikke noe konkret tilbakemelding i forhold til selve teksten. Eleven oppmuntres også til å spørre læreren om det er noe eleven skulle lure på.

Begge lærerne gir noe spesifikk respons. De uttrykker hva eleven faktisk får til, men de begrunner sjelden hva som gjør at elevene får det til. Det er dog en tilbakemeldingsform de bruker lite i underveisvurderingen.

#### 4.3.4 Verdiløse tilbakemeldinger

Lærerne bruker sjelden verdiløse tilbakemeldinger i tilbakemeldingene til elevene. I en elevtekst står følgende setning: «*Tyskerne begynte ikke før 1942 på alvor på de norske jødene*». Lærer 1 sin tilbakemelding er: «*Se på denne setningen. Mangler det noe her?*» Lærer 1 peker på at det er noe som ikke stemmer i setningen, men gir ikke noen pekepinn eller forslag til hva eleven bør gjøre med setningen. I det endelige utkastet er setningen fjernet fra innledningen. Kan årsaken til at setningen er fjernet være at eleven ikke hadde kunnskap til å forbedre denne?

Jeg finner funn på noen verdiløse tilbakemeldinger hos lærer 2 også. I en elevtekst står det: «*Rusmidler påvirker sansene våre. Hva er det som gjør oss avhengig? Hva er det egentlig i rusmidler? Hva er det mest vanlige rusmidlet?*» Lærer 2 sin tilbakemelding er: «*God innledning og du går rett på sak. Synes du kanskje stiller litt for mange spørsmål i innledningen*». Lærer 2 forteller eleven at innledningen er god fordi den går rett på sak, men i andre delen av tilbakemeldingen begrunner ikke lærer 2 hvorfor man bør ha så mange spørsmål. Eleven har i det endelige utkastet følgende innledning: «*Rusmidler påvirker sansene våre. Hva er det som gjør oss avhengig?*» Eleven har tatt bort de to siste spørsmålene og latt det som læreren syntes var bra bli igjen i setningen. Innledningen har ikke utviklet seg videre, og eleven fikk ingen råd til hva innledningen burde inneholde istedenfor spørsmål.

Begge lærerne bruker verdiløse tilbakemeldinger, men i liten grad. Hvor de verdiløse tilbakemeldingene er brukt, er det tydelig at elevene ikke vet hva som skal til for å drive teksten videre.

#### 4.3.5 Elevenes bestillinger

I skriveprosessen har elevene levert inn en bestilling til hva de ønsker hjelp til i forhold til førsteutkastet sitt. Hos lærer 1 har flesteparten av elevene bestilling på at læreren skal se på innledningen og hoveddelen. «*Er innledningen bra? Fikk jeg til hoveddelen?*», «*Jeg vil at du skal se på om innledningen er bra og om innholdet har en sammenheng*». Elevenes bestillinger er ofte at læreren skal «*se på*» og «*er det bra?*». Bestillingene peker på områder i teksten eleven ønsker tilbakemelding på, men de uttrykker ikke spesifikt hva i området de ønsker hjelp til. En elev har en bestilling om å se på overskriften: «*Kan du si noe om overskriften er litt for dramatisk? Jeg ville den skulle vekke oppmerksomhet*». Denne bestillingen er mer konkret, og spør direkte etter hva eleven ønsker hjelp til. Jeg har prøvd å se på sammenhengen mellom elevenes bestillinger og lærernes tilbakemeldinger i forhold til bestillingene.

Av de fem elevtekstene så svarer lærer 1 fullstendig på en av bestillingene, delvis på tre av bestillingene og svarer ikke på en av bestillingene fra elevene. En elev som fikk delvis svar på bestillingen sin ønsket hjelp til innledningen og innholdet: «*Jeg vil at du skal se på om innledningen er bra og om innholdet har en sammenheng*». Bestillingen er veldig åpen og lite konkret, så det er opp til læreren å vurdere hva som er bra, og om det er en sammenheng. Lærerens tilbakemelding på innledning er: «*Du kan godt*



*presentere noen av disse bevisene i innledningen. Det er en påstand vet du». Lærer 1 gir positiv respons til bevisene eleven bruker i innledningen, og den siste kommentaren er ment som en kommentar til eleven som spør om månelandingen ble filmet i filmstudio i innledningen sin. Lærer 1 gir ingen andre tilbakemeldinger på hva som er «bra» eller hva som kan forbedres i innledningen. I forhold til innholdet gir lærer 1 tilbakemelding på: «Dette har sammenheng. Pass på å vise til kilder! Her er det mange påstander. Det går fint at du skriver om dette og skriver om at månelandingen blir tvilt på. Bare huske å bruke kildene! Dette må ikke fremstå som noe du mener selv». Lærer 1 svarer konkret på spørsmålet om det er sammenheng med å bekrefte at det har hoveddelen. Lærer 1 veileder eleven til å bruke kilder, samt å passe på hvordan elevene presenterer påstandene sine. Dette er råd som er læringfremmende for eleven, og i det endelige utkastet har eleven revidert innledningen sin og får følgende tilbakemelding av lærer 1: «Denne innledningen vekker nysgjerrighet hos leseren. Her får du leseren til å lure på noe han ikke visste det gikk an å lure på 😊 Forstår du hva jeg mener?» Lærer 1 gir positiv respons til eleven og begrunner hvorfor. Eleven får også tilbakemelding på at innledningen, hoveddelen og avslutningen henger godt sammen. Lærer 1 følger da opp bestillingen fra underveisvurderingen. Det er tydelig å se at elevens tekst har forbedret seg fra førsteutkastet, og det er tydelig at de konkrete bestillingene elevene ønsket hjelp til har forbedret seg.*

Hos elevene til lærer 1 er det tydelige forbedringer i alle elevtekstene fra førsteutkastet til det endelige utkastet i forhold til bestillingen deres. Lærer 1 har også gitt muntlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen når elevene har jobbet i klasserommet, og det kommer ikke frem i dokumentanalysen, men jeg vil ta det med meg i drøftingen.

Hos lærer 2 er bestillingene gitt i grupperommet og bestillingene er synlige for alle i gruppen. Under samarbeidsmøtene kommer det frem at lærer 2 har jobbet med bestillinger i klassen tidligere, så dette er ikke helt nytt for dem. I forhold til hvilke bestillinger elevene har gitt, så ser jeg at elevene i denne klassen gir mer konkrete bestillinger, og det kan komme av at de har mer erfaring med å bruke denne arbeidsmetoden. Bestillingene har fokus på hoveddelen og strukturen på teksten, samt flere av elevene er opptatt av setningsstrukturen: «Er setningene gode?», «Er setningene bra formulert?» og «Se på formulering av setninger». Elevene er opptatt av om de har formulert seg riktig, og om læreren kan gi en tilbakemelding på det. Noen bestillinger er lite konkrete som: «Hva kan jeg gjøre bedre?» Lærer 2 har ikke noe

konkret å gå etter, men må ta en helhetsvurdering og selv vurdere hva eleven bør jobbe videre med for å forbedre teksten sin.

I forhold til elevenes bestillinger og hvor vidt lærer 2 svarer på disse, så er det kun en elev lærer 2 gir tydelig tilbakemelding på bestilling. Eleven sin bestilling sier: «*Passer bildene til teksten min?*» Lærer 2 svarer: «*Bildene passer godt til teksten*». Lærer 2 bekrefter det eleven lurer på, og har med de samme bildene videre i det endelige utkastet. Samme elev lurer også på: «*Er setningene bra formulert?*» Lærer 2 svarer: «*Setningene er ok fomulert, men du gjentar deg noen ganger. Prøv å variere starten i setningene dine*». Lærer to har også markert med penn i teksten hvor eleven bør variere. Eleven har en konkret bestilling som lærer 2 svarer læringsfremmende på. Lærer 2 sier at setningen er ok, men kommer med forslag til forbedring og begrunner hvorfor. I det endelige utkastet ser jeg at eleven har forbedret setningene sine de stedene i teksten hvor lærer 2 hadde markert med penn, men ikke de setningene hvor det forekom gjentakelse hvor læreren ikke hadde markert med penn. Eleven klarte ikke å overføre tilbakemeldingen på de områdene som ikke var markert.

De andre bestillingene er delvis eller ikke besvart, men dette kan ha sammenheng med at en del av bestillingen er blitt besvart muntlig på skolen, eller av læringsgruppen. En elev lurer på: «*Kan du sjekke om jeg trenger mer info?*» Dette er en forholdsvis åpen bestilling hvor lærer må vurdere selv hva som trenger å forbedres. Lærer 2 svarer eleven: «*Når du lander på problemstilling, blir det enklere å gjøre resten av teksten ryddig. Vi kan prate oss litt gjennom den i morgen. Stå på! Du jobber godt!*» Lærer 2 har vurdert det slik at eleven kan ha bruk for en problemstilling for å gjøre teksten bedre, og sier videre at hun vil gjennomgå dette med eleven på skolen dagen etter. I det endelige utkastet av teksten kan man se at eleven har lagt seg en problemstilling som presenteres i innledningen og som hoveddelen av teksten belyser. Eleven har da fått svar på bestillingen sin og blitt hjulpet videre på bakgrunn av denne. Denne typen tilbakemeldinger har lærer 2 flere av, hvor bestillingen blir delvis besvart og at utfyllende svar skal gis på skolen dagen etter.

Begge lærerne har fått bestillinger av elevene, og begge lærerne har besvart bestillingene til elevene. Gjennom dokumentanalysen får jeg ikke grep om hvordan alle bestillingene er besvart, da slik jeg ser det, så har lærerne også besvart på bestillingene muntlig på skolen. Det er tydelig at elevene viser forbedring i forhold til tekstene sine

på bakgrunn av hjelpen de får i bestillingene sine. Funnene tyder på at elevene synes det er vanskelig å identifisere problemområder som læreren har pekt på andre steder i teksten. Elevene bearbeider teksten sin hvor lærerne har gitt en konkret tilbakemelding, men det kan synes å være utfordrende å overføre dette til andre steder i teksten på egenhånd.

#### 4.3.6 Sammenheng mellom underveisvurdering og sluttvurderingen

Jeg har studert hva lærerne har vektlagt i tilbakemeldingene sine i underveisvurderingen og sluttvurderingen, hvilke tilbakemeldinger som er brukt i sluttvurderingen, og om tilbakemeldingene fra underveisvurderingen henger sammen med sluttvurderingen.

Hos lærer 1 har jeg gjort tydelig funn på at det er i sluttvurderingen det er lagt mest på tilbakemeldingene. Lærer 1 har brukt snakkebobler og penn som vurderingsform, og i de fem utvalgte tekstene finner jeg 9 snakkebobler og 5 pennemarkeringer i underveisvurderingene. Sluttvurderingene har 26 snakkebobler og 16 pennemarkeringer. Til sammenligning har den ene elevteksten 9 snakkebobler og 5 pennemarkeringer, som er det samme antallet som underveisvurderingene har til sammen. Når det gjelder type tilbakemeldinger i underveisvurderingene er flertallet av tilbakemeldingene læringsfremmende og forklarer eleven hva som må gjøres for å komme videre med teksten: «*Innledningen er god og den skaper interesse hos leseren. Kunne du hatt en liten setning på slutten som tydelig sier noe om hva jeg som leser kan forvente å lese om?*» Lærer 1 viser at eleven har lyktes med innledningen og begrunner den med at den vekker interesse, men kommer samtidig med et råd til hvordan teksten kan forbedres. Eleven har ikke mulighet for å rette opp dette etter at det endelige utkastet er levert. I sluttvurderingene er det flere tilbakemeldinger som peker på hva eleven har lyktes med: «*Innledningen fungerer godt. Her kommer du med historiske fakta og den fungerer som en teaser for leseren. Du bruker ord som «terror, vold og tortur. Da blir leseren interessert*». Lærer 1 peker på hva som fungerer og begrunner hvorfor innledningen er vellykket. Lærer 1 peker også på konkrete begreper som gjør innledningen interessant for leseren. Tilbakemeldingene som er i mindretall er de som er verdiløse: «*Denne setningen passer ikke inn her*». Tilbakemeldingen peker på noe som eleven ikke har fått til, men begrunner ikke svaret eller kommer med tips til forbedring. Når jeg sammenligner lærer 1 sine tilbakemeldinger i underveisvurderingene og sluttvurderingene så finner jeg flere tilbakemeldinger som gir spesifikk respons og som er læringsfremmende i sluttvurderingene enn i

underveisvurderingene. Lærer 1 har få verdiløse tilbakemeldinger i underveisvurderingene og sluttvurderingene.

Jeg har også studert hvordan lærerne har gitt tilbakemeldinger i forhold til hva som var *vurderingsfokus* for teksten, og i hvilken grad de følger opp fra underveisvurdering til sluttvurdering. Vurderingsfokus var *overskrift, innledning, hoveddel som belyser temaet og avslutning*. Lærer 1 sine tilbakemeldinger er stort sett knyttet til vurderingsfokuset, men gir i større grad tilbakemeldinger på vurderingsfokuset i sluttvurderingene enn i underveisvurderingene. I denne sammenheng blir også sluttvurderingen vektlagt mer enn underveisvurderingen. Lærer 1 har en tydelig struktur for tilbakemeldingene i sluttvurderingen. Det gis tilbakemeldinger i snakkebobler og med penn gjennom hele teksten, men den siste snakkbobler er en oppsummeringsboble som sier noe om teksten som helhet. Lærer 1 peker på hva som fungerer i teksten, hva som ikke fungerer og stiller elevene spørsmål til refleksjon.

Funnene hos lærer 2 viser at underveisvurderingen blir mest vektlagt i forhold til bruk av læringsfremmende tilbakemeldinger som skal drive teksten videre. Lærer 2 har brukt snakkebobler og penn som vurderingsform i underveisvurderingene, og har brukt lydboble som vurderingsform i sluttvurderingene. I de utvalgte tekstene har lærer 2 brukt 10 snakkebobler og 17 pennemarkeringer i underveisvurderingene, og 3 pennemarkeringer og 6 lydbobler i sluttvurderingene. Flertallet av tilbakemeldingene i underveisvurderingene er læringsfremmende: «*I avslutningen din kan du oppsummerer og evt prøve å svare på spørsmålet i innledningen*». Lærer 2 gir her konkrete råd til eleven om hva som skal til for å forbedre teksten. I det endelige utkastet har eleven forbedret avslutningen sin til en viss grad, og lærer 2 peker på det i tilbakemeldingen: «*Du har fått til en liten avslutning hvor du oppsummerer..*», men gir samtidig en ny læringsfremmende tilbakemeldingen i forhold til hvordan eleven kan forbedre teksten ytterligere: «*Svaret på det som du spør om i innledningen din bør komme enda tydeligere frem i avslutningen din*». Lærer 2 roser eleven for å ha fått til en avslutning, men gir samtidig råd til videre arbeid i forhold til teksten. Blir da den læringsfremmende tilbakemeldingen verdiløs når den kommer i sluttvurderingen?

Alle sluttvurderingene til lærer 2 starter med å gi elevene positiv respons som blir begrunnet: «*Du har en ryddig tekst med flere faktapunkt som belyser temaet*» og «*Du har med en tydelig innledning hvor du har et problem som du belyser i hoveddelen*

*din..»*. Sluttvurderingene er bygget opp slik at alle startet med å peke på hva eleven har fått til og lærer 2 gir en begrunnelse for hvorfor de har fått det til. Samtidig inneholder alle sluttvurderingene til lærer 2 læringsfremmende tilbakemeldinger som peker på hva eleven bør jobbe med videre: *«til neste gang må du..»*, *«videre i arbeidet med saktekster bør du..»* og *«jeg savner mer en tydelig avslutning hvor du oppsummerer og svarer på problemstillingen din»*. Tilbakemeldingene peker på hva som må forbedres i teksten, og de inneholder konkrete tips og forslag til videre forbedring av teksten.

Det er også et funn jeg gjør hos lærer 2 som er interessant. En av elevene som er trukket ut har byttet tema underveis, og har fått underveisvurdering på et annet tema enn det den endelige teksten handler om. Eleven har lagd en overskrift, men produsert lite tekst i forhold til de andre. Denne eleven har derimot fått den lengste sluttvurderingen sammenlignet med de andre elevene. Lydboblen varte i over 2 minutter, og til sammenligning varte de andre lydboblene mellom 1 og 1.5 minutt. Innholdet i sluttvurderingen er at den går rett på det personlige nivået, og gir lite informasjon om videre arbeid knyttet til teksten som er produsert. *«Du er flink! Videre må du ha fokus på å planlegge teksten bedre, bruke skriverammen og bruke tiden din mer effektivt»*. Lærer 2 gir flere råd og tips til hvordan eleven skal jobbe neste gang de skal ha en skriveprosess, men gir ingen konkrete råd knyttet til hva som har fungert.

I forhold til hva som var vurderingsfokus for teksten og i hvilken grad lærer 2 følger opp fra underveisvurdering til sluttvurdering så er tilbakemeldingene stort sett knyttet til vurderingsfokuset. Lærer 2 gir tilbakemeldinger i like stor grad på vurderingsfokuset i både underveisvurderingen og sluttvurderingen. Det brukes mest læringsfremmende tilbakemeldinger i underveisvurderingen, men det gis flere positiv respons tilbakemeldinger i sluttvurderingen, men samtidig like mange læringsfremmende tilbakemeldinger. Lærer 2 har en fast struktur på sluttvurderingen hvor det først pekes på positiv respons med begrunnelse, deretter sies det noe om prosessen, og det avsluttes med hva som bør jobbes med videre eller til neste gang. Lærer 2 begrunner tilbakemeldingene sine og har lite verdiløse tilbakemeldinger.

Lærer 1 vektlegger i størst grad tilbakemeldingene i sluttvurderingen, mens lærer 2 vektlegger tilbakemeldingene i størst grad i underveisvurderingen. Flertallet av tilbakemeldingene som lærerne gir er læringsfremmende, og peker på hva eleven har fått til, samt hva som må gjøres for at teksten skal forbedres. Lærerne gir

læringsfremmende tilbakemeldinger også i sluttvurderingen, men da har ikke elevene mulighet for å gjøre endringer i teksten sin. Begge lærerne følger opp vurderingsfokus som ble bestemt på forhånd i både undervisningsvurderingen og sluttvurderingen. Det er en tilbakemelding som skiller seg ut, og det er at lærer 2 gir en annen type tilbakemelding hos en tydelig faglig svak elev.

#### 4.4 Aksjon 4

Aksjon 4, semistrukturert intervju, hadde som formål å få tilgang til lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til undervisningsopplegget og gjennomføringen av dette. Jeg ønsket også å få frem deres erfaringer i forhold til det å være medforsker i forskningsprosjektet, og om det hadde funnet svar på utfordringene vi identifiserte under planleggingen av forskningsprosjektet. Lærerne ble informert om hva intervjuet ville handle om på forhånd, og jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 7) som jeg brukte som støtte under gjennomføringen av intervjuet. Gjennom aksjonsmøtene med lærerne og lærerloggen, hadde jeg dannet meg et bilde av hvordan lærerne opplevde gjennomføringen av undervisningsopplegget og deltakelsen i prosjektet. På bakgrunn av dette hadde jeg noen tanker om aktuelle kategorier og koder som var naturlige å ta opp i intervjuet.

##### 4.4.1 Funn fra aksjon 4: Semistrukturert intervju

Funnene er lærernes erfaringer, opplevelser og refleksjoner fra det å være medforsker i et forskningsprosjekt, med fokus på gjennomføringen undervisningsopplegget og Showbie som et redskap som ivaretar prinsippene om *vurdering for læring*. Funnene presenteres med data fra bakgrunn i det gjennomførte intervjuet, feltdagbok og lærerlogg. Funnene er delt inn i disse områdene: a) *Showbie som verktøy for organisering og planlegging*, b) *Showbie som verktøy for undervisningsvurderinger*, c) *Utfordringer med Showbie* og d) *Refleksjoner og utvikling*.

##### 4.4.2 Showbie som verktøy for organisering og planlegging

Lærerne er samstemte i at Showbie er et digitalt verktøy som gjør arbeidshverdagen som lærer enklere. De trekker spesielt frem hvor fornøyde de er med å ha et verktøy som støtter og bidrar til organisering og planlegging av undervisningsøkter, prosjekter, lekser o.l. «*Som verktøy er jeg veldig fornøyd, fordi alt er så lett tilgjengelig. Elevene har alt samlet på et sted, og ingen mister arkene sine lengre*». Lærerne uttrykker hvor greit det er å kunne organisere klasserom i hvert fag med egne emnemapper. «*Selv om vi*

har gjort noe lignende før i Fronter, så kan det ikke sammenlignes liksom. Det er så enkelt for elevene å bruke, enkelt for meg å bruke». De trekker frem at de har de ulike fagene sine som klasserom og at de har delt opp de ulike emnene en arbeider med som emnemapper i klasserommene. Jeg forstår det slik at lærerne mener Showbie er brukervennlig og lett tilgjengelig for elevene og lærerne, og at Showbie legger til rette for å systematisere og organisere undervisningen på en annen måte enn før, samt tidsbesparende.

#### 4.4.3 Showbie som verktøy for undervisningsvurdering

Det er klare funn på at lærerne synes at Showbie gjør det enklere med undervisningsvurdering enn før. «Showbie åpner opp for å vurdere på en annen måte enn før, både i forhold til organiseringen av vurderingen og vurderingsmulighetene som tilbys». Lærerne sier at all vurdering har blitt enklere å gjennomføre etter at de begynte å bruke Showbie. «Jeg har tilgang til alt elevene leverer i Showbie, og kan gå inn å gi kommentarer både muntlig og skriftlig på det vi jobber med, om det er lekser eller større arbeider, og det synes jeg er gull verdt, både for elevene og meg!». Lærerne reflekterer over at de har mulighet for å gi undervisningsvurdering på en annen måte enn tidligere på grunn av Showbie, og at man har bedre mulighet for å gi undervisningsvurderinger i alle sammenhenger på en mer systematisk måte.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget har lærerne vurdert i Showbie og brukt de vurderingsformene Showbie tilbyr. Begge lærerne har brukt snakkebobler og penn. Lærer 1 uttrykker: «Jeg bruker bobler om det er noe jeg vil si mye, og så bruker jeg penn til rettskriving inni teksten». Lærer 1 har ikke brukt vurderingsformen hvor du kan spille inn en muntlig tilbakemelding til elevene. Lærer 2 har i tillegg til snakkebobler og penn brukt muntlige kommentarer. «Jeg har brukt penn og bobler, men jeg har også lest inn noen muntlige kommentarer. Jeg opplever at de liker å få en muntlig kommentar». Lærer 1 har stor tro på at elevene liker det, men kjenner at det er en bøyg å komme over, det å lese inn kommentarene, men at det er noe som lærer 1 er nysgjerrig på. Lærer 2 har prøvd ut undervisningsopplegget i to klasser, og selv om ikke begge klassene er med i forskningsprosjektet synes jeg noen av erfaringene er verdt å ta med seg. Lærer 2: «Det er ryddig å gi undervisningsvurderinger i Showbie, og i den ene klassen gav jeg bare skriftlige, og så gav jeg den andre klassen bare muntlige for å se. Jeg tror egentlig jeg kom best ut av det der hvor jeg hadde gitt det muntlig. De var veldig fokuserte på dette med å høre tilbakemeldingen, og de hørte den flere ganger». I følge

lærer 2 sin erfaring så opplevdes de muntlige tilbakemeldingene som mer støttende for elevene. Lærer 1 er delvis enig i dette og peker på ulike elevforutsetninger, og at for noen elever så er en konkret skriftlig tilbakemelding like effektiv. En har samme mulighet for å både lese og høre tilbakemeldingen flere ganger i Showbie, da den er tilgjengelig for eleven hele tiden. Lærerne konkluderer med at en kombinasjon av disse nok er den beste fremgangsmåten, for da vil en dekke flest mulig elever sine forutsetninger. De understreker at det er innholdet i tilbakemeldingen som er det viktigste; at det er noe som skal drive elevene fremover i sitt arbeid.

Lærerne reflekterte over deres erfaringer med hvordan elevene opplevde underveisvurdering i Showbie. Lærerne er samstemte i at de opplever at de fleste elevene synes Showbie er et godt verktøy å bruke på grunn av det er oversiktlig, og at de har tilgang til alt de trenger på et sted. Lærer 2 peker på at Showbie legger til rette for å følge elevene tettere enn før. Lærerne tar også opp at det er enklere å få et bilde av hvem som henger litt etter faglig, eller som strever med å gjøre lekser og å levere innleveringer. *«Det blir veldig synlig i Showbie, og da har vi mulighet for å ta tak i det på et tidligere tidspunkt»*. De diskuterte hvorvidt de brukte Showbie i forhold til tilpasning av undervisningen for elevene, og det kom frem at de var på et forstadie til å begynne med tilpasning til elevene, men de så et stort potensiale i Showbie i forhold til tilpasning. Lærernes diskusjon om tilpasning av undervisningen var en digresjon, men en spennende en, som jeg løfter videre i kapittelet om «Veien videre».

#### 4.4.4 Utfordringer med Showbie

Lærerne var i utgangspunktet udelt positive til Showbie, og mente det lå mange uoppdaga muligheter i Showbie. Jeg utfordret dem på å reflektere over hvilke utfordringer som ligger i bruken og gjennomføringen av Showbie. De understrekte at de kun hadde brukt Showbie i et halvt år, så de så ingen umiddelbare forslag til forbedring. Lærerne reflekterer over at det kan være utfordrende om man ikke får opplæring i bruken av Showbie, og på hvilke måter den er brukt på. *«Under innføringen av iPad på skolen så hadde vi opplæring i bruken av Showbie, og ble vist konkrete eksempler på hvordan vi kunne bruke Showbie»*. Lærerne sier at dette la grunnlaget for videre erfaring i bruken av Showbie, og at det ikke var «vanskelig» å prøve ut andre måter å bruke Showbie på. Lærer 1 er også opptatt av at lærerne som administrerer klasserommene må organisere dette på en oversiktlig og strukturert måte, og sier at det kan jo være utfordrende for noen lærere. *«Man må være ryddig og tydelig i bruken av Showbie»*.



Lærerne trekker frem at dette er noe som må repeteres og holdes ved like blant lærerne og elevene. Begge lærerne understreker også at det er læreren sitt ansvar å rydde i klasserom og emnerom, slik at en kan arkivere emner etter hvert som en ikke behøver dem.

Slik jeg ser det opplever lærerne ingen umiddelbare utfordringer knyttet til Showbie, men reflekterer over at man må ha en viss kompetanse for å ta i bruk Showbie, og at det kan være lurt å få opplæring med bruk av konkrete eksempler fra Showbie brukt i praksis. Lærerne understreker også at det er lærernes ansvar å legge til rette for en god struktur inne i Showbie, og at dette er noe som må holdes ved like.

#### 4.4.5 Refleksjoner og utvikling

Som en avslutning på intervjuet reflekterte vi over hele prosessen vi hadde vært gjennom. Vi diskuterte hvordan lærerne opplevde sin egen utvikling gjennom å være med i forskningsprosjektet. Lærerne er samstemte i at det har vært en lærerik prosess, og de trekker frem at det har vært spesielt inspirerende å jobbe så tett sammen om et konkret undervisningsopplegg. *«Jeg føler at jeg har lært en god del, og jeg opplever at elevene har en mye større fordel med å jobbe på denne måten»*. Lærerne får frem at tidligere har fokuset vært på sluttvurderingen: *«Nå får jeg bedre oversikt over elevenes tekster og hvordan de jobber med å produsere disse, samt hvordan mine tilbakemeldinger kan hjelpe dem videre i tekstene sine. Det endrer elevenes resultater, og jeg synes at tekstene som er blitt levert er av en bedre kvalitet nå! Det er veldig gøy å oppleve som norsklærer, og er noe som jeg vil ta med meg videre»*. Jeg tolker lærerne slik at de gjennom å delta i forskningsprosjektet har satt i gang en prosess som gjør at de vil gjennomføre vurderingspraksisen sin på en annen måte videre i arbeidet med elevtekster.

Jeg utfordret lærerne på å peke på noe konkret som de ville ta med seg videre i sin vurderingspraksis, og igjen var lærerne samstemte og trakk frem underveisvurderingen og læringsgruppene. *«Jeg vil ta med meg underveisvurdering. Jeg ser at å jobbe med tradisjonelle skriveøker gir mer arbeid, samt mindre læring. Undervisningsopplegget fungerte, og det var enklere for elevene både å skrive, og det å komme videre med teksten»*. Lærerne trekker også frem at en får en mer tett-på-kontakt med elevene i skriveprosessen som var spennende å være en del av. *«Å skrive tekster med underveisvurdering og læringsgrupper, og til slutt levere et sluttprodukt som er et*

resultat av en prosess som både elevene og jeg har vært en del av. Der ligger læringen!» Lærerne er også opptatt av at læringsgruppene er noe som kan overføres til andre fag, da elever kan dra nytte av hverandre som ressurspersoner i flere fag, og på tvers av fag. Lærerne peker også på at læringsgruppene kan brukes til å utvikle elevenes fagspråk, og at dette er noe de har lyst å utforske mer. Lærerne understreker også at det å ha et helhetlig didaktisk planlagt undervisningsopplegg og Showbie som digitalt verktøy var kjernen i hvorfor de anser forskningsprosjektet som vellykket og lærerikt.

#### 4.5 Oppsummering av funn

Å oppsummere et funnkapittel i forhold til et aksjonsforskningsprosjekt er utfordrende, men jeg har organisert funnene og presenterer dem i tabellen nedenfor. Det er disse som blir utgangspunktet for videre drøfting i neste kapittel. Jeg har gjort et utvalg av funn som er knyttet direkte til temaet i oppgaven min som er *vurdering for læring* og digitale verktøy. Jeg har prøvd å lage en struktur på funnene mine som skal belyse ulike sider av forskningsspørsmålene, og bidra til å gi et svar på problemstillingen. Funnene er organisert på bakgrunn av hvilken betydning de har hatt i gjennomføringen av forskningsprosjektet, samt lærernes erfaringer og opplevelser.

Oppsummering av funn	Utgangspunkt for drøfting
<p><b>Helhetlig planlegging av skriveprosesser:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifisering av utfordringer               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tidkrevende</li> <li>- Organisering av vurdering</li> <li>- Ivareta prinsippene i skriveprosessen</li> <li>- Få elevene til å jobbe med tekstene sine</li> <li>- Digital kompetanse</li> </ul> </li> <li>▪ Organisering og planlegging               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktiske vurderingspraksises i teknologirike klasserom</li> <li>- Helhetlig planlegging</li> <li>- Teknologien som støtte</li> <li>- Digital kompetanse</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aagaard: Å designe didaktiske vurderingspraksiser (2015)</li> <li>▪ Langseth: Teknologi i et lærerstyrt undervisningsdesign for fremmedspråk (2012)</li> <li>▪ Sandvik m.fl.: Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. (2012)</li> <li>▪ Udir: Nasjonal satsing om <i>vurdering for læring</i></li> </ul>
<p><b>Digitale verktøy – Showbie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Showbie som redskap for vurdering for læring               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Undervisvurdering i digital sammenheng</li> <li>- Tradisjonell praksis kontra «ny» praksis</li> <li>- Organisering</li> <li>- Læringsgrupper</li> <li>- Tilbakemeldinger</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Udir: Nasjonal satsing om <i>vurdering for læring</i></li> <li>▪ Kunnskapsløftet (2006)</li> <li>▪ Monitor Skole 2016 – Skolens digitale tilstand</li> <li>▪ Rune Krumsvik: Klasseledelse i den digitale skolen (2014)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvordan kan Showbie bidra til å ivareta prinsippene om <i>vurdering for læring</i>?</li> <li>- Suksessfaktorer</li> <li>- Fagdidaktisk planlegging</li> <li>- Lærerens rolle</li> </ul>	
<p><b>Læreren som veileder i vurderingen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kjennetegn på god tilbakemeldingspraksis</li> <li>- Tilbakemeldingene sin rolle</li> <li>▪ Tilbakemeldinger og <i>vurdering for læring</i></li> <li>- Feed back, feed forward og feed up</li> <li>- Oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå</li> <li>- Faglig svake elever</li> <li>- Tydelig visjon for bruk av IKT</li> <li>▪ Læringsgrupper og hverandrevurdering</li> <li>- Læringsgruppene sin rolle</li> <li>- Aktivere elever som ressurser for hverandre</li> <li>- Showbie sin rolle</li> <li>▪ Underveisvurdering og sluttvurdering</li> <li>- Sluttvurdering kontra underveisvurdering – når «virker den»?</li> <li>- Lærerens behov for å «diagnostisere»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Udir: Nasjonal satsing om <i>vurdering for læring</i></li> <li>▪ Hattie og Timperley: <i>The Power of Feedback</i> (2007)</li> <li>▪ Wiliam &amp; Leahy: <i>A Theoretical Foundation for Formative Assessment</i> (2007)</li> <li>▪ Black og Wiliam: <i>Developing the Theory of Formative Assessment</i> (2009)</li> </ul>

Tabell 3: Oversikt over oppsummering av funn og utgangspunkt for drøfting

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg empiriske funn fra kapittel 4 med de teoretiske perspektiver som er presentert i kapittel 2. Den nasjonale satsingen på *vurdering for læring* preger oppgaven, og har også satt sine spor i drøftingskapitlet. Bruk av aksjonsforskning som metode i forskningsprosjektet har generert til mange funn, og jeg vil ikke drøfte alle funnene som er presentert i kapittel 4. Forskningsprosjektet er gjennomført med aksjonsforskning som metode, og på bakgrunn av dette vil jeg starte kapitlet med å identifisere hvilke utfordringer vi ønsket å jobbe med i utviklingsarbeidet. Jeg vil deretter se på organiseringen og planleggingen av prosjektet. Videre i kapitlet drøfter jeg erfaringer og opplevelser i forhold til å bruke Showbie som et redskap for *vurdering for læring* og avslutter kapitlet med å se på læreren som veileder i vurderingen.

### 5.1 Helhetlig planlegging

Jeg vil i dette delkapitlet drøfte, i lys av relevant teori og tidligere forskning, hvordan vi identifiserte utfordringer knyttet til vurderingspraksisen, samt drøfte hvilken betydning organisering og planlegging har i tilknytning til vurderingsarbeid.

### 5.1.1 Identifisering av utfordringer

Grunnleggende forestillinger om læring og kunnskap har stor innflytelse på hvordan lærere tenker om, og tar i bruk IKT i undervisningen (Aagaard, 2015; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Det var nødvendig i planleggingsfasen å identifisere hvilke utfordringer medforskerne mine opplevde i forhold til egen vurderingspraksis, og om de hadde et behov for å videreutvikle praksisen. I det innledende kapittelet presenterer jeg utfordringer jeg har støtt på som norsklærer. Jeg identifiserte ulike utfordringer som jeg kategoriserte som elevutfordringer, lærerutfordringer og teknologiske utfordringer. Det er i all hovedsak lærerutfordringene som har hatt fokus i forskningsprosjektet, men i noen sammenhenger hører de sammen. Utfordringene handler om hvordan man organiserer vurdering av tekster på en slik måte at det gagnar elevene, samtidig som man ivaretar prinsippene om *vurdering for læring*. Andre utfordringer har vært hvor tidkrevende det er å rette norsktekster, samt finne ut hvordan man kan anvende teknologien i tilknytning til vurderingspraksisen. Jeg valgte aksjonsforskning som metode da den har som mål å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Tiller, 2006). Tiller (2006) peker også på at det er en grunnregel i aksjonsforskning at de som deltar har et ønske om forandring og utvikling, så da var det en forutsetning at medforskerne mine opplevde et behov og ønske om utvikling av egen vurderingspraksis. Funnene støtter at lærerne opplever egen vurderingspraksis som tidkrevende og utmattende, og at de ikke har en systematisk organisering av *vurdering for læring* i tilknytning til produksjon av elevtekster. Lærerne bruker teknologien i sin vurderingspraksis, men ikke på en systematisk måte. Lærerne synes det er vanskelig å få elevene til å jobbe med tekstene sine, og at elevene får et eierskap til dem. De har et ønske om å få til en levende skriveprosess hvor elevene blir engasjert i egen tekst. Aagaard (2015) peker i sin studie på at det ikke er teknologien i seg selv som skaper utfordringer, men at det er i møtet mellom dominerende norskfaglige undervisningspraksiser og teknologi hvor spenningen utløses. Dette samsvarer med mine funn hvor lærerne praktiserer en tradisjonell norsk undervisningspraksis, og teknologien brukes som et verktøy for å produsere tekst. Aagaard (2015) understreker at flere norsklærere er utviklingsorienterte og utforsker hvordan faget kan tilpasses en digital tid, og det sammenfaller med mine funn som viser at medforskerne mine er opptatt av, og har et ønske om, å utforske hvilke muligheter teknologien, Showbie, har i forhold til vurderingspraksisen i norskfaget.

### 5.1.2 Organisering og planlegging

I gjennomføringen av litteratursøket til forskningsprosjektet var det flere studier som påpekte at fagkompetanse var en viktig faktor i lærerens vurderingskompetanse, og understrekte viktigheten av å utvide diskusjonen om begrepet vurdering, vurderingskompetanse og vurderingspraksis (Sandvik, et al., 2012; Aagaard, 2015; Langseth, 2012). Gjennom oppgaven min ønsker jeg å bidra til denne diskusjonen.

Aagard (2015) og Langseth (2012) peker begge på at for å delta i diskusjonen så er det avgjørende å lære av didaktiske praksiser som viser seg å fungere godt i teknologirike klasserom, og at denne kunnskapen støtter lærere i å designe didaktiske vurderingspraksiser som fungerer i teknologirike klasserom. Mine funn viser at lærerne opplevde planleggingen av undervisningsopplegget som en av faktorene for at gjennomføringen av undervisningsopplegget fungerte så bra. Ved å bryte ned kompetansemålene til læringsmål så tidlig i prosessen, ble det tydeligere å se den tiltenkte progresjonen til elevene. Langseth (2012) drøfter i artikkelen sin hvordan teknologi kan støtte opp om både lærerens undervisning og elevenes læring, og peker på læreren som den som må utvikle et undervisningsdesign som har positiv effekt på elevenes læring. Mine funn viser at bruk av vurderingsfokus fungerte godt i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Lærerne opplevde det som veldig nyttig å bestemme hva som skulle vurderes på forhånd, og det kom tydelig frem for både elevene og lærerne hva som skulle vurderes i forhold til tekstene. Dette sammenfaller med hva forskningen sier, og viser at å ha en helhetlig tenkning i planleggingen av undervisningen og vurderingen, gjør at teknologien kan støtte opp om både lærerens undervisvurdering og elevenes læring.

Monitor Skole 2016 viser at lærere i vesentlig større grad bruker IKT til administrative oppgaver og for- og etterarbeid av undervisningen, enn til undervisningsformål (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Mine funn viser at selv om lærerne hadde positive erfaringer og opplevelser med planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget, så pekte de også på noen utfordringer. I en travel hverdag som både kontaktlærer og faglærer er det mange ulike arbeidsoppgaver som skal gjennomføres, og lærerne peker på at *tiden* er en avgjørende faktor. Det tar tid å lage undervisningsopplegg som ivaretar helhetstenkningen knyttet til sammenheng og progresjon mellom kompetansemål, læringsmål, vurderingskriterier og undervisvurdering. Det sammenfaller med funn fra Monitor Skole 2016 om at en

bruker IKT til andre formål enn undervisningsformål. utfordringen videre ligger i hvordan man skal bruke IKT i større grad til undervisningsformål. Hvordan gjør man det?

Mine funn peker på at lærerne ønsker seg mer tid til fagsamarbeid hvor en har mulighet for å designe undervisningspraksiser, planlegge sammen hvordan de kan ta i bruk teknologien og samtidig ivareta prinsippene om  *vurdering for læring*. Lærerne ser utfordringer, men er tydelige på at gjennomføringen av undervisningsopplegget har utviklet vurderingspraksisen deres.

## 5.2 Digitale verktøy – Showbie

I dette delkapittelet drøfter jeg, i lys av relevant teori og tidligere forskning, hvilken betydning Showbie har hatt for utviklingen av lærernes vurderingskompetanse.

### 5.2.1 Showbie som et redskap for vurdering for læring

«Undervisningsopplegget hadde ikke fungert like bra uten Showbie». Dette sitatet gjentar begge lærerne gjennom alle aksjonene og forskningsprosjektet. Showbie legger til rette for en systematisk oppfølging av elevene, og man kan kommunisere med elevene individuelt, i gruppe eller i hel klasse. Monitor Skole 2016 peker på at underveisvurdering i digital sammenheng kan gi nye muligheter for vurdering (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016), og det sammenfaller med mine funn om lærernes opplevelser av Showbie som et digitalt verktøy knyttet til vurdering. Lærerne trekker frem at de har muligheter for å gi underveisvurdering på en annen måte enn tidligere. Tidligere fikk elevene utdelt en skriveoppgave som elevene besvarte og som de fikk en skriftlig tilbakemelding med karakter på. Elevene fikk ikke mulighet for å jobbe videre med teksten, og ofte hadde lærerne diagnostisert hele teksten. Showbie legger til rette for at lærerne kan kommunisere med elevene. Elever og lærere har tilgang til de ulike utkastene av tekstene i emnerommet, og bestillingene og tilbakemeldingene fra læreren ligger i samme rom. Showbie tilbyr ulike måter å gi tilbakemeldinger på, både skriftlig og muntlig. Samtidig bidrar Showbie til å gi elever og lærere en bedre oversikt over læringsprosessen. Showbie bidrar på denne måten til å ivareta prinsippene om  *vurdering for læring*, samtidig som det bidrar til å styrke lærernes vurderingskompetanse.

Erstad (2010) sier at om man betrakter IKT som et medium vil det gripe inn i sosiale og kulturelle prosesser, og kan brukes til refleksjon og kommunikasjon i vurderingen.

Erstad (2010) peker videre på at vurderingen er avhengig av konteksten den blir

gjennomført i, og at læreren er bevisst valget i bruk av vurderingsform og vurderingspraksis. I gjennomføringen av forskningsprosjektet har vi vært bevisst på konteksten, og satt vurderingen inn i en sammenheng. Vi har også vært bevisst på hvordan vurderingen skulle gjennomføres, og vurderingen er i denne sammenheng avhengig av Showbie. Kunnskapsløftet (LK06) understreker at *vurdering for læring* skal ha en mer sentral plass i lærerens didaktikk og fagdidaktikk, og at dette henger sammen med kompetansemålene og målstyringen. Lærerne er helt tydelige på at underveisvurderingen ikke hadde blitt gjennomført på samme måte hadde det ikke vært for Showbie, så det er et klart funn at Showbie oppleves som et redskap for *vurdering for læring*, og at Showbie åpner for andre muligheter i forhold til lærernes vurderingspraksis. Krumsvik (2014) peker på hvordan digitale verktøy kan brukes for å organisere og effektivisere arbeidet med tilbakemeldinger. Funnene viser at Showbie legger til rette for å gi ulike typer tilbakemeldinger, det legger til rette for å følge elevene tettere enn før, og det gir lærerne en bedre oversikt over hvilke elever som henger etter faglig, strever med lekser og ikke leverer innleveringer. Kanskje er den sterkeste kvaliteten til Showbie at den gir rom for utvikling av ny kunnskap. Lærerne erfarer at ved bruk av Showbie får de bedre overblikk over hvilke elever som strever i faget, og de har mulighet for å følge elevene det gjelder på et tidligere tidspunkt enn før. Lærerne peker på disse suksessfaktorene knyttet til Showbie som et redskap for *vurdering for læring*:

- Organisering: innlevering av tekster, underveisvurdering og sluttvurdering
- Læringsgrupper: mulighet for å lage egne grupper hvor kun elevene i gruppen, samt lærer, har tilgang
- Tilbakemeldinger: man har mulighet for å gi ulike typer tilbakemeldinger som lydbobler, skrivebobler, skrive rett i dokumentet
- Tilgjengelighet: alt er alltid tilgjengelig for eleven, skybasert lagring
- Kommunikasjon: både mellom lærer-lærer, lærer-elev og elev-elev

Pachler m.fl. (2009) viser til flere egenskaper ved digitale verktøy som kan støtte den formative vurderingen som a) rask tilbakemelding, b) å lagre arbeid, c) automatisert feedback, d) kommunikasjon og e) konstruksjon og representasjon. I forskningsprosjektet har vi brukt Showbie til å gi *rask tilbakemelding*, både fra lærerne og gjennom hverandrevurdering, *lagret arbeid* og *kommunisert*. Lærerne trekker frem at Showbie åpner opp for å gi rask tilbakemelding til elevene, og at det er ulike måter å

gjennomføre det på. Lærerne har stor tro på at elevene motiveres av å få rask tilbakemelding, og det at man har mulighet for å variere vurderingsformene. Lærer 2 opplevde de muntlige tilbakemeldingene som mer støttende for elevene enn de skriftlige. Elevene lyttet flere ganger til tilbakemeldingen, og lærer 2 erfarte at elevene syntes det kom tydeligere frem hva de måtte jobbe med når læreren fortalte det muntlig istedenfor skriftlig. Begge lærerne er enige i at en kombinasjon av disse vil dekke flest mulig elevers forutsetninger, men at Showbie åpner opp for å få et overblikk over hvilke elever som drar best nytte av hvilke tilbakemeldinger, og at det medfører at lærerne kan tilpasse vurderingen til hver enkelt elev. Det er tydelige funn på at lærerne opplever Showbie som et redskap for læring, og at det som et digitalt verktøy kan støtte opp om og endre noen av vilkårene for arbeid med vurdering og tilbakemeldinger (Krumsvik, 2014).

### 5.2.2 Hvordan kan Showbie bidra til å ivareta prinsippene om vurdering for læring?

Utdanningsdirektoratet har formulert fire punkter om elevers læring som sier om når elever lærer best: 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 og 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Utdanningsdirektoratet sier også: «Å *snu dagens antatt summative vurderingspraksis til å bli gjennomført formativ er sannsynligvis den største utfordringen til dagen ungdomstrinns lærere*» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 12). Funnene mine indikerer at Showbie bidrar til å ivareta prinsippene om *vurdering for læring*, men at det er flere faktorer som er avgjørende for at Showbie skal fungere som en medierende artefakt. Lærerne peker på at Showbie er et verktøy som støtter og bidrar til organisering og planlegging av undervisningsøkter, prosjekter, lekser o.l. Showbie gir rom for å gi ulike typer tilbakemeldinger, og man kan gi dem individuelt eller kollektivt. Showbie legger også til rette for å systematisere og organisere formativ vurdering, og den er i følge lærerne lett å bruke for elever og lærere. Krumsvik (2014) peker på læreren som selve nøkkelen til at digitale verktøy kan bli integrert i skolen på pedagogikken og fagenes premisser, og det støtter funnene mine seg til. Gjennom hele forskningsprosjektet er det tydelig at læreren har en avgjørende rolle i hvordan prinsippene blir ivaretatt og gjennomført i undervisningsopplegget. Langseth (2012) sin studie sier at det er opp til



læreren å utvikle et undervisningsdesign som har en positiv effekt på elevenes læring, og det er tydelige funn på at Showbie fungerer som et digitalt verktøy knyttet til  *vurdering for læring*, men funnene stemmer overens med Langseth sine funn. Gjennomføringen av den formative vurderingen, og det å ivareta prinsippene om  *vurdering for læring*, hadde ikke latt seg gjennomføre på samme måte i Showbie foruten en helhetlig fagdidaktisk planleggingen av undervisningsopplegget, samt lærerens engasjement og interesse for undervisningsopplegget.

### 5.3 Læreren som veileder av vurderingen

Forskning og vurderingsteori presentert i kapittel 2 viser at det som er mest avgjørende for elevenes læringsprosess er kommunikasjonen mellom elev og lærer. Læreren som veileder i vurderingen skal gjennom underveivurderingen involvere elevene i prosesser for egen læring og bygge opp elevenes kompetanse til å delta aktivt i eget vurderingsarbeid. Jeg har sett på hvordan Showbie blir brukt som et redskap i arbeidet med formativ vurdering. Hvordan henger erfaringene og opplevelsene til lærerne sammen med teori og forskning på området?

#### 5.3.1 Kjennetegn på god tilbakemeldingspraksis

I oppgaven har jeg holdt meg til følgende definisjon på vurdering for læring: “*The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there* (Wiliam, 2011, s. 39)”. I følge forskningen som er presentert i kapittel 2 er det noen komponenter som må være til stede i den formative vurderingen for at underveivurderingen skal bidra til at eleven kommer seg videre i sitt arbeid. Hattie og Timperley (2007), Wiliam & Leahy (2007) og Black & Wiliam (2009) peker på at eleven må få informasjon om hvilket nivå de er på, hva som er målet, hvor eleven skal, og hva eleven må gjøre for å komme seg videre.

Funn fra aksjonene samsvarer i stor grad med forskningen. I aksjon 1 pekte lærerne på utfordringene med å gjennomføre formativ vurdering på skriftlige tekster i norskfaget, og gav tydelig uttrykk for at det var et ønske, og behov for, å videreutvikle vurderingspraksisen. Lærerne gir uttrykk for at tilbakemeldingene som elevene får må inneholde informasjon som sier noe om hva de kan, og hva de må gjøre for å komme videre i læringsprosessen. Lærerne peker da på *feed back* og *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007) som sentrale faktorer for elevenes læring. Begge lærerne understreker

også at Showbie bidrar på ein positiv måte i dette arbeidet. Showbie åpner opp for en annen måte å gjennomføre tilbakemeldinger på. Gjennom aksjon 2 opplevde lærerne at det var særlig relevant for elevenes læring på hvilket tidspunkt de fikk tilbakemeldingene. Valerie Shute (2008) peker på *timely feedback* som et kjennetegn formativ vurdering skal ha, og at tidspunktet for når tilbakemeldingen gis er avgjørende for elevenes arbeid videre. Showbie gir mulighet for å gi umiddelbar tilbakemelding, samt jobbe med elevarbeid som en prosess. Dette samsvarer med mine funn, da lærerne gir uttrykk for at bevisstheten om når en skal gi tilbakemeldingen, samt muligheten Showbie tilbyr, gjør oppfølgingen av elevene og vurderingsarbeidet enklere.

### 5.3.2 Tilbakemeldinger og vurdering for læring

Hattie og Temperley har utviklet en modell for å forstå hvordan tilbakemelding kan endre gapet mellom hva eleven kan nå, og hvor eleven skal (Hattie & Timperley, 2007). Lærers rolle i undervisningsvurderingen blir å være en støtte, en som viser vei og som legger til rette for utviklingsprosessen gjennom innspill og korrigeringer. Hattie & Timperley (2007) peker på *at feed back, feed forward* og *feed up* skal stilles i relasjon til fire ulike tilbakemeldingsnivåer: a) et oppgavenivå, b) et prosessnivå, c) et selvreguleringsnivå og d) et personlig nivå. Forskningen viser at for å komme videre i en læringsprosess så er det viktig at elevene får tilbakemeldinger om oppgave, prosess og strategier for selvregulering (Hattie & Timperley, 2007). Funn fra aksjon 3 viser at lærerne i størst grad gir tilbakemeldinger på oppgavenivået. Det gis tilbakemeldinger på prosess, men ikke i like stor grad som på oppgavenivået. Det er få tilbakemeldinger knyttet til selvreguleringsnivået. Man kan si at tilbakemeldingene er mer resultatorientert i forhold til den gitte oppgaven, enn læringsorienterte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskningen peker på at det er på prosessnivået at tilbakemeldinger synes å være mest effektive når det gjelder å styrke elevers forståelse av læring (Hattie & Timperley, 2007). Det kommer tydelig frem i aksjon 4 at lærerne har vært involvert i elevenes læringsprosess og at Showbie har bidratt til å legge til rette for dette. Lærerne har gitt muntlige tilbakemeldinger i klasserommet underveis, og de har hatt fokus på læringsprosessen. Tilbakemelding på prosessnivå handler om å gi elevene en forståelse av egen læring, slik at det kan sette i gang prosessene som skal til for å komme videre (Gamlem, 2015).

Et interessant funn fra aksjon 3 viser at de elevene som får tilbakemeldinger som går rett på det personlige nivået, er de faglig svake elevene. De får i liten grad

tilbakemeldinger som gir informasjon om retninger for videre arbeid, men får mest anerkjennende ros mot person og innsats. Elever med høy faglig mestring får mer faglig støtte, og dette støttes av tidligere pedagogisk forskning (Gamlem, 2015; Engelsen, Eide, & Meling, 2009). Lærerne uttrykker at de gir tilbakemeldinger om prosessen felles til klassen, og underveis når de er i klasserommet. Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået ble lite brukt av lærerne, og det samsvarer med forskningen som viser at tilbakemeldinger på dette nivået sjelden formidles av lærerne i klasserommet (Gamlem & Munthe, 2014). Denne tilbakemeldingstypen handler om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess mot ett eller flere læringsmål, det vil si oppgaven man arbeider med (Hattie & Timperley, 2007). Det kreves at elevene har bygd opp en lærings- og vurderingskompetanse som består av egenvurdering og ferdigheter til å søke informasjon om eget arbeid, og igjen blir feed back, feed forward og feed up sentrale i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007; Gamlem, 2015).

Hattie og Timperley (2007) mener at det mest effektive er noe de kaller en «responsløyfe» som inkluderer de tre øverste nivåene, fra oppgavetolking til læringsstrategi til selvregulering. De peker på at tilbakemeldinger knyttet det personlige nivået kan flytte elevens fokus fra det å lære, til det å framtre som vellykket eller å unngå å framtre som uvitende. Showbie åpner opp for å gi tilbakemeldinger som en «responsløyfe», og lærerne opplever at Showbie gir muligheter for å gi individuell-, gruppe-, og klassetilbakemeldinger, både muntlig og skriftlig. Elevene kan på denne måten bli enda mer aktive i sitt eget vurderingsarbeid, og dette støtter forskning på vurdering som sier at elevene må være mer aktive for at læring skal skje (Black & Wiliam, 2009; Shute, 2008). Funnene viser at lærerne gir mest tilbakemeldinger på oppgavenivå, men at Showbie åpner opp bedre muligheter for å gi tilbakemeldinger på prosess- og selvreguleringsnivået.

Det er flere forskere som peker på at det mangler en tydelig visjon for bruk av IKT, og at utfordringene ligger i et endret perspektiv på læring og undervisning, mer enn anvendelse av teknologi (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Krumsvik, 2014; Aagaard, 2015). Teknologien er null verdt om en ikke har lærere med kompetanse som vet hva den skal fylles med. Aagaard (2015) sier at det ikke er teknologien som skaper utfordringer, men det er spenningene som oppstår når teknologien møter dominerende norskfaglige undervisningspraksiser (Aagaard, 2015). Læreren må ikke bare ha

kompetanse om *vurdering for læring* og teknologi, men læreren trenger en mening med hvorfor en skal anvende IKT i vurderingspraksisen.

### 5.3.3 Læringsgrupper og hverandrevurdering

William og Leahy (2007) viser til fem nøkkelstrategier til undervisningsvurdering: 1) målorientert undervisning, 2) meningsskapende undervisning, 3) lærervurdering, 4) medelevers vurdering og 5) egenvurdering. En god tilbakemeldingspraksis har som funksjon å støtte elevers læring og øke elevers prestasjoner og kapasitet til selvregulering. Lærerne har i gjennomføringen av undervisningsopplegget delt elevene inn i læringsgrupper som har gitt hverandre vurdering underveis. Lærerne opplever bruken av læringsgrupper og hverandrevurdering som særdeles nyttig, og de peker på at elevene klarer å løfte hverandre videre i tekstskrivingen sin, og at de klarte å bruke hverandre som ressurspersoner. Dette sammenfaller med forskningen som peker på at ved å aktivere elevene som ressurser for hverandre vil elevene lære mer selv, samtidig som de hjelper andre til å lære mer (William & Leahy, 2007). Lærerne erfarer at elevene i stor grad har hatt nytte av læringsgruppene, men understreker at det ikke gjelder alle. Det er elever som synes det er vanskelig å dele sitt arbeid med andre, og det er elever som synes det er vanskelig å gi konstruktive tilbakemeldinger til andre. Lærerne er tydelige på at de har stor tro på at å jobbe videre med å gi hverandrevurdering, så vil en bygge opp kompetansen hos elevene, og at det vil bidra til å gjøre det enklere for alle elevene å delta. Lærerne brukte også læringsgruppene til å få elevene til å dele tilbakemeldingen de hadde fått fra lærerne. Dette førte til at elevene fikk tolket tilbakemeldingene sine med hjelp fra andre, og som gjorde at det var enklere for elevene å vite hva de skulle gjøre videre med teksten sin. Funnene viser at læringsgruppene fungerte godt, og selv om noen elever syntes det var vanskelig å bidra, så bidrog hverandrevurderingen til å aktivisere elevene på en slik måte at de hjalp hverandre med å utvikle tekstene sine.

Showbie ble brukt til å opprette læringsgrupper hos lærer 2. Lærer 2 opplevde Showbie som et nyttig verktøy i denne prosessen da lærer 2 fikk tilgang til alt som ble «sagt og gjort» i de ulike læringsgruppene. Lærer 2 fikk et innblikk i hvordan elevene kommuniserte med hverandre, og hva de ønsket hjelp til. Dette gav læreren god oversikt over hva elevene syntes var vanskelig, og en opplevelse av at elevene ble enda mer bevisst på hva de burde jobbe videre med i forhold til sin egen tekst. Gjennom å bruke Showbie så kan en bli mer bevisst på å oppdage øyeblikk hvor elevene regulerer seg

selv, og læreren kan dra nytte av disse gjennom å gi muntlige tilbakemeldinger i elevene sitt læringsarbeid, og det bidrar til formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009). Det bidrar også til at lærerne blir mer bevisst prosess- og selvreguleringsnivået og åpner for å gi tilbakemeldinger knyttet til disse prosessene også. Funnene viser at Showbie bidrar til å legge til rette for læringsgrupper og hverandrevurdering, og at kommunikasjonen som skjer i læringsgruppene generer en unik mulighet for læreren til å observere hvor elevene er i prosessen, og kan gi tilbakemeldinger deretter.

### 5.3.4 Underveisvurdering og sluttvurdering

I forskningsprosjektet har Udir sine fire prinsipper for god underveisvurdering ligget til grunn for vurderingsarbeidet. Prinsippene er utdypet i kapittel 2, og de baserer seg på forskning som er gjort av blant annet Black & Wiliam og Hattie. Det kommer tydelig frem hos lærerne gjennom alle aksjonene, at det er vurderingen som har blitt gitt underveis som har ført til utvikling hos de fleste elevene. Funnene samsvarer med forskningen. Det som har vært interessant å oppdage gjennom aksjon 3, var at lærerne har i samtaler og intervju gitt tydelig uttrykk for at å gjennomføre formativ vurdering har bidratt til utvikling hos elevene, og en utvikling av deres egen vurderingspraksis. Begge lærerne er enige om at det gir mer mening å gi vurdering underveis, slik at eleven har mulighet for å forbedre seg etter veiledning fra lærer. Aksjon 3 viser at selv om lærerne gir tilbakemeldinger underveis, så har begge lærerne mest fokus på sluttvurderingen. Lærerne gir samme type tilbakemelding i sluttvurderingen som de gir i underveisvurderingen. Vil elevene få utbytte av denne typen tilbakemelding «*Til neste gang....?*» når de ikke har mulighet for å forbedre seg? Forskningen peker på at elever kan få tilbakemelding som en karakter på et avsluttet arbeid og en kommentar som forteller de om hva de kan gjøre annerledes for å øke kvaliteten på produktet, men dersom informasjonen ikke kan brukes videre, blir informasjonen lite nyttig med tanke på læring og utvikling (Hattie & Timperley, 2007; Gamlem, 2015).

Det har også vært interessant å se på hvordan lærerne jobber i forhold til hvordan underveisvurdering og sluttvurdering henger sammen. Elevene har gitt en bestilling til læreren i forhold til hva de ønsker å bli vurdert i. Lærerne syntes det var utfordrende å *kun* gi tilbakemelding på dette, da de mente at eleven trengte flere tilbakemeldinger enn det eleven ba om. Lærerne argumenterte for at det var første gang elevene gav en slik bestilling, og at det var vanskelig for elevene å gi en konkret bestilling, så da vurderte læreren hva eleven trengte, og/eller om eleven trengte mer veiledning utover det eleven

hadde bedt om. Er det lærerens behov for å diagnostisere teksten, eller lærerens tro på at elevene kan klare å forbedre mer i teksten enn det de har bedt om? Funnene peker på at selv om lærerne mener at det er vurderingen som gis underveis som er mest nyttig, så vektlegges sluttvurderingen like mye, helst mer, i forskningsprosjektet. Lærerne gir mer veiledning enn det elevene ber om, og er det til det beste for elevenes utvikling?

## 6.0 Avslutning

Formålet med forskningsprosjektet var et ønske om å videreutvikle vurderingspraksisen som norsklærer ved bruk av *vurdering for læring* og digitale verktøy. Mine medforskere og jeg opplevde det som utfordrende å ivareta prinsippene om *vurdering for læring* i vurderingspraksisen vår, og vi hadde tro på at teknologien, gjennom bruk av Showbie, kunne bidra til vår utvikling.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Gjennom drøfting av funn fra de fire aksjonene som er gjennomført i forskningsprosjektet har jeg fått svar på problemstillingen; *Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?*

*Forskningsspørsmål 1* spør om hvilke erfaringer et utvalg lærere gjør seg ved bruken av Showbie som et verktøy for *vurdering for læring*. Det kommer tydelig frem hos lærerne som er med i forskningsprosjektet at de er veldig positive til Showbie, og de mener at de nå kan gjennomføre underveisvurdering på en helt annen måte enn før. Lærerne er tydelig på at planleggingen av undervisningsopplegget var en avgjørende faktor for at prinsippene om *vurdering for læring* ble ivaretatt ved bruk av Showbie. Lærerne opplever Showbie som et verktøy som kan brukes til å planlegge og organisere underveisvurdering. Showbie tilbyr ulike tilbakemeldingsformer, individuell og kollektiv tilbakemelding, inndeling i læringsgrupper, samt gir oversikt over elevene. Lærerne løfter også frem at de får en bedre faglig oversikt over elevene sine, og at de på bakgrunn av denne oversikten har mulighet for å tilpasse hver enkelt elev på en bedre måte enn tidligere. Showbie oppleves som et redskap som legger til rette for å ivareta prinsippene for *vurdering for læring*, og lærerne peker på at elevene var mer engasjert i eget arbeid knyttet til tekstene. Lærerne opplevde å få en bedre oversikt over elevenes tekster, samt en bedre kvalitet på de innleverte tekstene enn tidligere. De trakk særlig frem hverandrevurderingen som en faktor som Showbie muliggjorde å organisere på en slik måte at læreren fikk en unik mulighet til å følge med på hvordan elevene

kommuniserte med hverandre, og hva de ønsket undervisvurdering på. Lærerne mente de fikk et innblikk som lærer, som de ikke hadde hatt før.

Lærerne opplevde en kunnskapsutvikling om begrepet *vurdering for læring* og bruk av tilbakemeldinger, samt en utvikling av egen vurderingspraksis gjennom deres aktive deltakelse i alle aksjonens faser. Lærerne har deltatt i planlegging og utforming av undervisningsopplegget, gjennomføring av undervisningsopplegget, aksjonsmøter, refleksjonslogg og et semistrukturert intervju. Gjennom forskningsprosessen har lærerne reflektert over og delt erfaringer som har bidratt til en utvikling av deres vurderingspraksis. Lærerne fortalte at aksjonsforskningen har ført til en bedre forståelse for hvordan prinsippene om *vurdering for læring* kan ivaretas, og på hvilken måte teknologien, Showbie, kan bidra til dette.

*Det andre forskningsspørsmålet* tar for seg om lærernes tilbakemeldinger ivaretar prinsippene om *vurdering for læring*. Tilbakemeldingene ble gitt under gjennomføringen av undervisningsopplegget, og tok utgangspunkt i Hattie og Timperley (2007) som peker på at *feed back*, *feed forward* og *feed forward* skal stilles i relasjon til fire ulike tilbakemeldingsnivåer: a) et oppgavenivå, b) et prosessnivå, c) et selvreguleringsnivå og d) et personlig nivå. I analysen av tilbakemeldingene lagde jeg koder på tilbakemeldingstypene som lærerne gav på bakgrunn av Hattie og Timperley (2007) sin modell. Kategoriene jeg brukte i analysen var: 1) *læringsfremmende tilbakemeldinger*, 2) *spesifikk respons* og 3) *verdiløse tilbakemeldinger*. I utarbeidelsen av undervisningsopplegget som forskningsprosjektet baserte på, ble vi enige om at elevene skulle komme med bestillinger på hva de ønsket å bli vurdert på, så en fjerde kategori kalt *elevenes bestillinger* ble også analysert. Lærerne hadde jobbet lite med undervisvurdering knyttet til tekstproduksjon før, så vi ble enige om å analysere *sammenhengen mellom undervisvurderingen og sluttvurderingen*, som ble den femte kategorien. Lærernes tilbakemeldinger ivaretar i stor grad prinsippene om *vurdering for læring*. De fleste tilbakemeldingene som gis, uansett nivå, er læringsfremmende tilbakemeldinger. Det gis flest tilbakemeldinger på oppgavenivået, og det gis mange tilbakemeldinger på prosessnivået, men ikke i like stor grad som på oppgavenivået. Tilbakemeldinger som er knyttet til et selvreguleringsnivå er av et fåtall, og det gis noen tilbakemeldinger knyttet til et personlig nivå. Tilbakemeldingene som er gitt på et personlig nivå er ikke læringsfremmende. Det er de faglig svake elevene som får tilbakemeldinger knyttet til et personlig nivå, og disse elevene får mest anerkjennelse i

form av ros mot person og innsats, og det strider i mot prinsippene om  *vurdering for læring*. Forskningen peker på at disse elevene trenger få, men mer spesifikke tilbakemeldinger i forhold til hva som kan gjøres bedre (Gamlem, 2015; Shute, 2008). Det som er interessant i forhold til  *forskningsspørsmål 2* er sammenhengen mellom underveisvurderingen og sluttvurderingen. Lærerne gir stort sett samme type læringsfremmende tilbakemelding i både underveisvurdering og sluttvurdering; altså noe som peker på hva eleven kan, og hva som må til for å forbedre seg. Fungerer denne formen for tilbakemelding like godt i en sluttvurdering når eleven ikke har mulighet for å forbedre seg?

For å oppsummere har vi funnet ut at Showbie er et digitalt verktøy som kan hjelpe og bidra til å gjennomføre  *vurdering for læring* i norskfaget. Avgjørende faktorer for at Showbie skal hjelpe og bidra i denne sammenheng er: 1) en helhetlig fagdidaktisk planlegging knyttet til  *vurdering for læring* og 2) lærerens engasjement og rolle som veileder.

## 6.2 Avsluttende refleksjon

Da jeg satte i gang arbeidet med å forske på egen arbeidsplass visste jeg ikke hva jeg gikk til. Jeg var en fersk aksjonsforsker, som var klar over at nærheten til arbeidsplassen og lærerne kunne være en utfordring, samtidig som jeg skulle holde en distanse til lærerne. Det var vanskelig å balansere forholdet mellom å være medforsker, kollega og venn.

Jeg liker å ha kontrollen, og jeg visste at jeg måtte være den som hadde oversikten over forskningsprosjektet, samt holde kontroll på at prosessen gikk fremover. Under de ulike aksjonene havnet jeg i noen dilemmaer hvor jeg måtte ta stilling til hvordan jeg skulle håndtere dilemmaene på en profesjonell og fornuftig måte, samtidig som jeg ivaretok rollen som både medforsker og kollega.

Gjennomføring av aksjon 1, 2 og 4 gikk etter planen, og det ble foretatt små justeringer underveis. Jeg har erfart at det er vanskelig å planlegge «alt», og at det dukket opp nye veivalg underveis som jeg tror er vanskelig å forutse som fersk aksjonsforsker. Aksjon 3 ble en utfordring, og jeg brukte en god del tid på å komme gjennom aksjon 3.

Gjennomføringen av aksjon ble ikke slik jeg hadde planlagt, og skulle jeg gjort noe på nytt igjen, ville jeg planlagt og gjennomført aksjon 3 på en annen måte.



Aksjonsforskning generer store mengder data, og det var utfordrende å håndtere datamengdene. Jeg syntes det var vanskelig å velge ut hva jeg ville ta med meg videre i drøftingskapittelet, og jeg var usikker på hvordan jeg skulle presentere funnene på en god måte. Som kvalitativ forsker er dette en av utfordringene man står ovenfor, da det er jeg som er alene om valgene jeg tar, og andre forskere hadde gjerne ikke vektlagt de samme funn og drøftinger som meg. Jeg har etter beste evne prøvd å begrunne valgene mine, og medforskerne har fått tilbud om å lese oppgaven.

Jeg startet dette forskningsprosjektet med den hensikt å videreutvikle min egen og medforskerne mine sin vurderingspraksis på en slik måte at prinsippene om *vurdering for læring* ble ivaretatt. Undervisningsopplegget vi utarbeidet har spilt hovedrollen i forskningsprosjektet. Det har vært utrolig nyttig og lærerikt å ha medforskere med i aksjonsforskningen, og prosessen vi har vært en del av har bidratt til at jeg praktiserer vurdering på en annen måte enn tidligere. Jeg opplevde en vurderingspraksis som var vanskeligere *før*, men har klart å utvikle en bedre vurderingspraksis *etter* (Tiller, 2006).

### 6.3 Veien videre

Funnene mine viser at Showbie åpner for flere muligheter i forhold til å tilpasse undervisningen. Å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev oppleves som en utfordring for mange lærere, og da kan det være interessant å se på hvordan Showbie kan legge til rette for dette på en annen måte. En videre forskning innen området kan være å se på hvordan Showbie kan tilrettelegge for tilpasset opplæring.

Vurdering for læring er «i vinden», og det satses som nevnt nasjonalt på formativ vurdering. Det er tydelig at mange lærere står med en fot i den summative vurderingen og en fot i den formative vurderingen. Videre forskning kan også være å se på sammenhengen mellom underveisvurderingen og sluttvurderingen, og knytte det til hvilken type tilbakemelding som gis i hvilken sammenheng. Har læringsfremmende tilbakemeldinger effekt i en sluttvurdering? Hva mener elevene om dette? Hvordan lærer de best? Kan læringsgrupper og hverandrevurdering bidra til å generere evnen til selvregulering hos elevene?

## Litteraturliste

- Aagaard, T. (2015, 9). Når teknologi møter fagtradisjoner i norsk og mediefag på videregående skole. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-20.
- Apple. (2016, u.a). *iTunes*. Hentet fra Showbie - papirløst klasserom: <https://itunes.apple.com/no/app/showbie-papirl-st-klasserom/id548898085?l=nb&mt=8>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998, 3). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*, ss. 1-62.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009, 1 23). Developing the theory of formative assessment. *Springer Science*, ss. 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning - Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010, 5). Students` Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 519-533.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2016). *Meld. St. 28 Fag - Fordypning - Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dobson, S., Engh, R., Engevik, G., Hartberg, E., Gamlem, S., Sandvik, L., & Tellefsen, H. (2016, 4 7). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet: [https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)
- Dysthe, O. (2008, 4). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, ss. 16-23.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Å skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor Skole 2016 - Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

- Engelsen, K. S., Eide, T., & Meling, B. (2009, 3). "Er "kjempebra" godt nok?". *Spesialpedagogikk*, ss. 4-11.
- Engh, K., Dobson, S., & Høihilder, E. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2010). Hva menes med elevvurdering? I E. Høihilder, *Elevvurdering - Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (ss. 6-13). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010, 3). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, ss. 255-284.
- Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, ss. 175-182.
- Frost, J. (2009). *Evaluering - i et dialogperspektiv*. Cappelen Akademske Forlag: Oslo.
- Gamlem, S. M. (2015). *God vurderingspraksis i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014, 44). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, ss. 75-92.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013, 2). Student perceptions of feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ss. 150-169.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, 1). The Power of Feedback. *Review of Educational research*, ss. 81-112.
- Haug, P. (2004, 4). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av lærers praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996, 119). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, ss. 254-284.
- Kongsgården, P. & Krumsvik, R. (2013). Bruk av digitale verkøty i elevers læringsarbeid - med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-19.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellering - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad, & T. Kvithyld, *Vurdering av skriving* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 9 1). *Lovdata*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplanverket for kunnskapsløftet Grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 08 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011, 9). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, ss. 10-16.
- Langseth, I. (2012, 2). Teknologi i et lærerstyrt undervisningsdesign for fremmedspråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 86-99.
- Ludvigsen, S., Gundersen, E., Indregard, S., Bushra, I., Kleven, K., Korpås, K., . . . Øye, H. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mossige, M. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre underveivurdering. I T. Kringstad, & T. Kvithyld, *Vurdering av skriving* (ss. 29-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Senter For Forskningsdata. (2016, 11 17). *Norsk Senter For Forskningsdata*. Hentet fra Personvernombudet for forskning: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

- Pachler, N., Mellar, H., Daly, C., Mor, Y., Wiliam, D., & Laurillard, D. (2009, April). *The Open University*. Hentet fra <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140615075623/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/scopingfinalreport.pdf>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, L., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I., Aasild, B., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Trondheim: NTNU;SINTEF.
- Shute, V. J. (2008, 3). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, ss. 153-189.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., Garmannslund, P. E., & Viblemo, T. E. (2009). *Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research AS og NTNU.
- Smith, K. (2009, 3). Vurdering - en kompleks aktivitet. *Bedre skole*, ss. 83-87.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Telenor. (u.a). *Hva er en app?* Hentet fra Internett for alle - Mobilhjelpen: <https://www.telenor.no/privat/mobilhjelpen/steg/kom-i-gang-med-apper/ipad/2a-hva-er-en-app-ipad.jsp>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2007-2009). *Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet, 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007-2009). *Sluttrapport Bedre vurderingspraksis*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 8 18). Hentet 11 6, 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonale%20satsing/2/Grunnlagsdokument%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 8 18). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 3 8). *www.udir.no*. Hentet fra Gi gode faglige tilbakemeldinger: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *"Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011" I: Rapport 2011. Mangfold og inkludering*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wikipedia. (2016, 8 18). *iPad*. Hentet fra Wikipedia: <https://no.wikipedia.org/wiki/IPad>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press: Bloomington.
- William, D., & Leahy, S. (2007). A Theoretical Foundation for Formative Assessment. I J. McMillan, *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice* (ss. 29-42). New York: Teachers College Press.

## Vedlegg

- Vedlegg 1: Undervisningsopplegg uke 4-7
- Vedlegg 2: Oppgave
- Vedlegg 3: Egenvurdering
- Vedlegg 4: NSD
- Vedlegg 5: Samtykkeskjema lærere
- Vedlegg 6: Samtykkeskjema elever
- Vedlegg 7: Intervjuguide

## Vedlegg 1

### Undervisningsopplegg uke 4-7

---

Tema	Saktekster – artikkel
Rammer	4 uker 4 timer i uken Samarbeidsmøter hver tirsdag i 6. time Lærerlogg i Showbie
Grovskisse	Uke 4: Intro+elevmedvirkning, grupper på tre, læringspartnere og oppstart oppgave, vurderingskriterier. Uke 5: Planlegging av tekst, disposisjon. Innlevering av førsteutkast, godkjent/ikke godkjent. Uke 6: Skrivning, undervisvurdering, skrivning. Uke 7: Endelig tilbakemelding, får karakter etter gjennomgang av tilbakemelding. Uke 8: Intervju i forbindelse med gjennomføringen av undervisningsopplegget
Lærestoff	Kontekst Basisbok kurs 4.1-4.2 Kontekst Tekster 4
Kompetansemål	<ul style="list-style-type: none"><li>- Skrive ulike typer tekster etter mønster fra eksempeltekster og andre kilder</li><li>- Skrive kreative, informative og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</li><li>- Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst</li><li>-</li></ul>
Læringsmål	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gjenkjenne artikkelsjangeren</li><li>- Forstå hensikten med å skrive artikler</li><li>- Planlegge saktekster og sette opp disposisjon</li><li>- Øve på å skrive og vurdere overskrifter, innledninger og avslutninger</li><li>- Skrive en artikkel</li></ul>
Hovedfokus i vurderingen av elevtekstene	<ul style="list-style-type: none"><li>- Overskrift</li><li>- Innledning</li><li>- Belyser temaet</li><li>- Noen sjangertrekk</li></ul>

<b>Uke 1</b>	
Time 1 Kurs 4.1	Læringsmål: Du skal gjenkjenne artikkelsjangeren og forstå hensikten med å skrive artikler.  Introduksjon av artikler, hensikt og eksempeltekster.
Time 2 Kurs 4.1	Læringsmål: Du skal ha kjenne til ulike typer artikler  Presentere ulike typer artikler, eksempeltekster.
Time 3 Kurs 4.2	Læringsmål: Du skal øve på å skrive og vurdere overskrifter, innledninger og avslutninger.  Jobbe med innhold og disposisjon, overskrifter, innledning, hoveddel og avslutning. Eksempeltekster.
Time 4 Kurs 4.2	Læringsmål: Du skal planlegge en artikkel og sette opp en disposisjon for artikkelen din  Utdeling av oppgave, inndeling i grupper/læringspartnere, vurderingskriterier/elevmedvirkning, IGP

<b>Uke 2</b>	
Time 1 Kurs 4.1	Læringsmål: Du skal gjenkjenne artikkelsjangeren og forstå hensikten med å skrive artikler.  Introduksjon av artikler, hensikt og eksempeltekster.
Time 2 Kurs 4.1	Læringsmål: Du skal ha kjenne til ulike typer artikler  Presentere ulike typer artikler, eksempeltekster.
Time 3 Kurs 4.2	Læringsmål: Du skal øve på å skrive og vurdere overskrifter, innledninger og avslutninger.  Jobbe med innhold og disposisjon, overskrifter, innledning, hoveddel og avslutning. Eksempeltekster.
Time 4 Kurs 4.2	Læringsmål: Du skal planlegge en artikkel og sette opp en disposisjon for artikkelen din  Utdeling av oppgave, inndeling i grupper/læringspartnere, vurderingskriterier/elevmedvirkning, IGP



## Vedlegg 2

### Hva er en artikkel?

En artikkel presenterer et emne eller en sak for leserne. Vi finner artikler i aviser, tidsskrifter, leksikon og bøker. Det finnes ulike typer av dem:

- Nyhetsartikkel: forteller om en hendelse
- Fagartikkel: formidler eller drøfter et fagstoff
- Debattartikkel: drøfter og debatterer en sak
- Pedagogisk artikkel: står blant annet i lærebøker, har som mål å informere og skape  
| forståelse

Stoffet i en artikkel skal presenteres så saklig og objektivt som mulig. *Saklig* betyr at en holder seg til saken. *Objektiv* betyr at en er saklig og upartisk, en velger ikke side i saken. En artikkel kan bli preget av hvilket syn forfatteren har på emnet. I en artikkel er det viktig med korrekt språkbruk og at innholdet er saklig og korrekt. Det er viktig at en bruker kilder som gjør artikkelen troverdig. Mangler artikkelen viktig informasjon kan dette gjøre at framstillingen av emnet/saken ikke blir helt riktig.

### Oppbygging av en artikkel

Saken/emnet i en artikkel skal presenteres kronologisk, det vil si at det skal være en naturlig rekkefølge på hvordan en presenterer saken/emnet. Artikkelen er stort sett bygd opp på følgende måte:

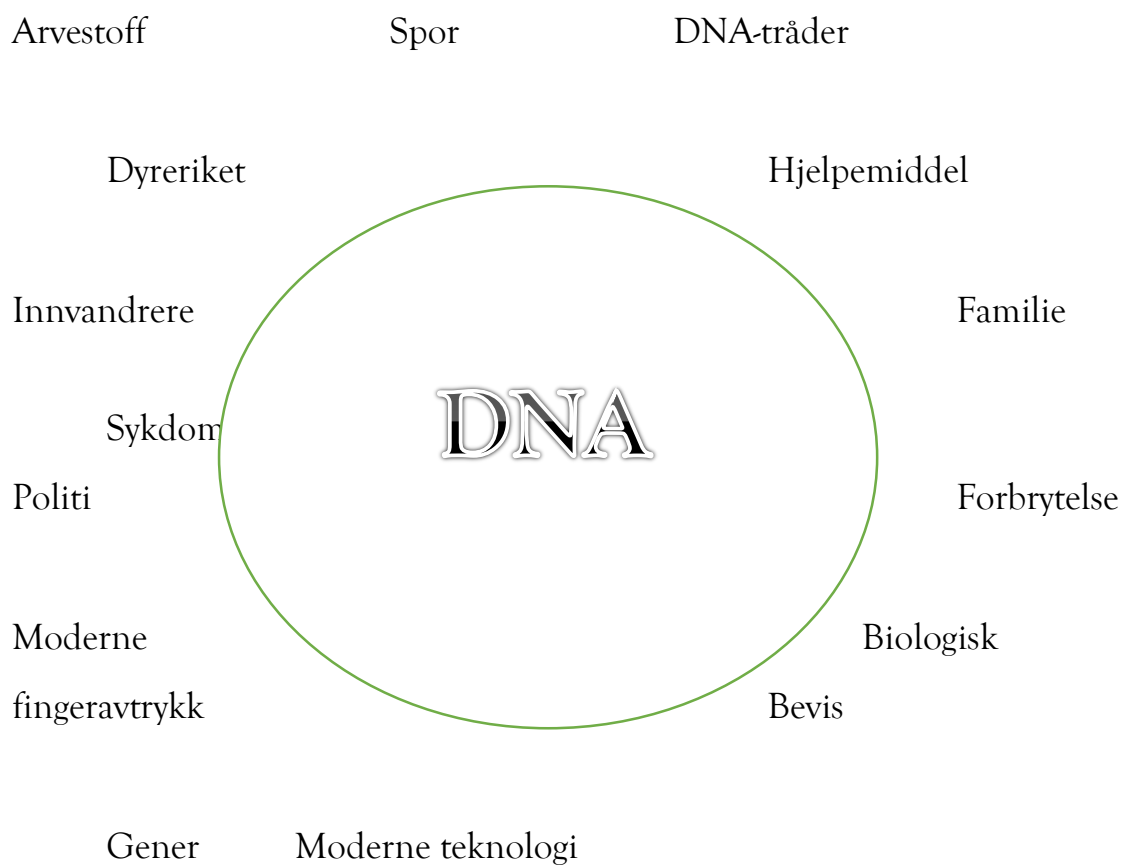
- Overskrift
- Innledning
- Hoveddel
- Avslutning/oppsummering/konklusjon

### Hva er et foredrag?

Et foredrag er på mange måter en fagartikkel presentert muntlig. En må skrive manus/artikkel før en skal holde foredrag. Det er viktig å tenke på at artikkelen skal presenteres muntlig når en lager artikkelen slik at framføringen ikke blir stiv og kunstig. Et foredrag skal ikke være ren opplesning av artikkelen.

En artikkel kan være fulgt av bilder og tabeller. Det samme kan foredrag, men fokuset er at innholdet i foredraget blir formidlet på en interessant og publikumsvennlig måte.

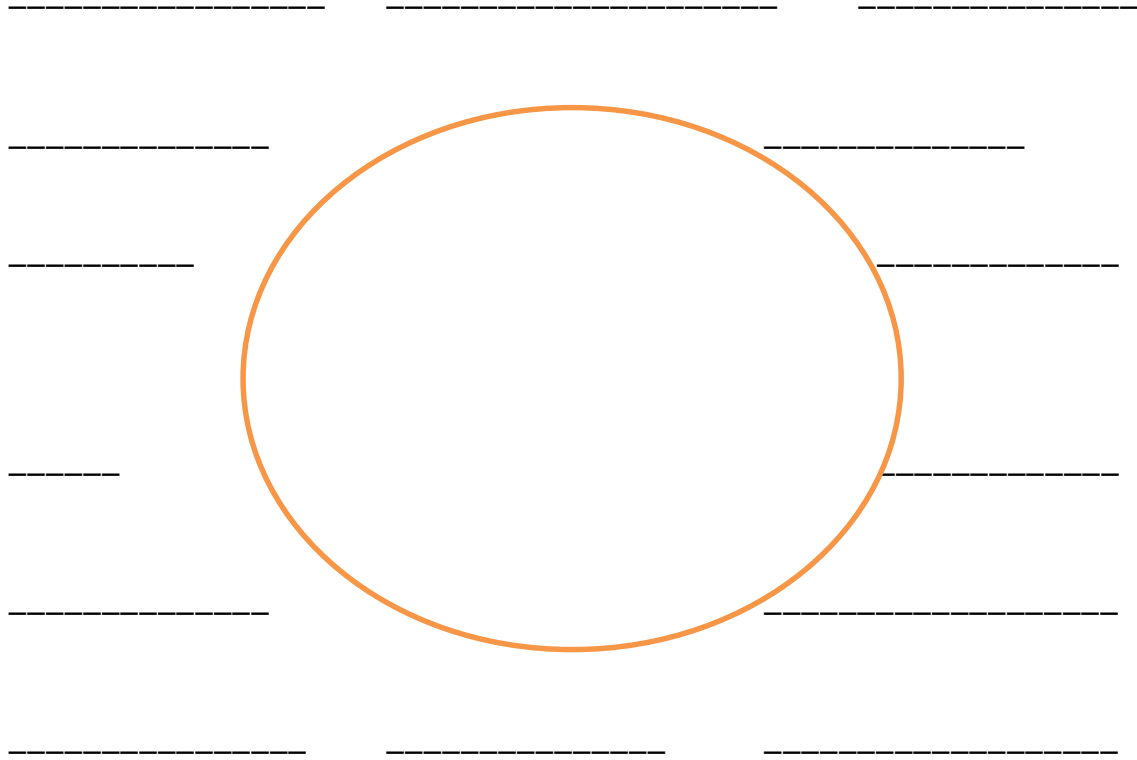
## Tankekart



## Skriveramme for artikkel - eksempel

Fokus	<p>Emne/saken min skal være:</p> <p>DNA</p>	
Overskrift	<p>Overskriften skal lokke til seg lesere.</p> <p>Detektiv-DNA</p>	
Innledning	<p>Innledningen skal vekke interesse. Kort informasjon om hva artikkelen handler om.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arvetoff</li> <li>▪ Spor</li> <li>▪ DNA-tråd</li> </ul>	
Hoveddel	<p><b>Fakta/opplysning 1:</b> Fingeravtrykk i DNA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hjelpemiddel</li> <li>▪ Løse frobrytelsen</li> <li>▪ DNA-mønster</li> <li>▪</li> </ul>	<p><b>Fakta/opplysning 4:</b> DNA-faktaopplysning</p>
	<p><b>Fakta/opplysning 2:</b> Bevis for slektskap</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Innvandrere</li> <li>▪ Familie</li> <li>▪</li> </ul>	<p><b>Fakta/opplysning 5:</b></p>
	<p><b>Fakta/opplysning 3:</b> Truete dyr</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utrydningstruede arter</li> <li>▪ Dyreriket</li> </ul>	<p><b>Fakta/opplysning 6:</b></p>
Avslutning	<p>Avslutningen runder av og konkluderer.</p> <p>Kilder</p> <p>Oppsummere artikkelen</p> <p>Videre tanker</p>	

# Tankekart



## Skriveramme for artikkel

Fokus	Emne/saken min skal være:	
Overskrift	Overskriften skal lokke til seg lesere.	
Innledning	Innledningen skal vekke interesse.	
Hoveddel	Fakta/opplysning 1:	Fakta/opplysning 4:
	Fakta/opplysning 2:	Fakta/opplysning 5:
	Fakta/opplysning 3:	Fakta/opplysning 6:
Avslutning	Avslutningen runder av og konkluderer.	

## Vurderingskriterier

Dette vurderes:	Høy	Middels	Lav
<b>Overskrift og innledning</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Skaper stor interesse for emnet og gir leseren lyst til å lese videre.</li><li>▪ Tydelig fokus.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Leseren får lyst til å lese videre.</li><li>▪ Fokus på det teksten handler om.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Skaper liten interesse for å lese videre.</li></ul>
<b>Hoveddel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presenterer fakta på en ryddig og grundig måte.</li><li>▪ Belyser emnet på flere måter.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presenterer fakta ryddig.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Du har med fakta som belyser emnet, men de kunne vært bedre strukturert.</li></ul>
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ God avslutning med en oppsummering og/eller konklusjon.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Brå avslutning.</li><li>▪ Manglende oppsummering.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mangler avslutning.</li></ul>

### Oppgavebeskrivelse

Du skal nå lage din egen artikkel. Artikkelen skal skrives på skolen og du skal få underveisvurdering av lærer. Du vil også få tildelt to læringspartnere, og dere vil danne en læringsgruppe. Dere skal hjelpe hverandre til å skrive en best mulig artikkel. Bruk artiklene du har lest som inspirasjon for din egen artikkel. Lag tankekart og fyll ut skriverammen som disposisjon for din tekst.

Bruk vurderingskriteriene når du jobber med artikkelen din.

### Du kan velge mellom følgende emner/saker:

- Rusmidler
- Moderne teknologi (f.eks smarttelefon, el-bil og PC)
- Fornybare ressurser
- Verdensrommet
- Filmregissører eller musikkprodusenter
- Folkeslag eller folkegruppe
- Designere
- Turistattraksjoner
- Eventyrlige nordmenn (nordmenn/norske firmaer som har gjort det stort i utlandet)

## Vedlegg 3

### Egenvurdering av artikkel

Navn:

<b>Plan for arbeidet</b>  Hvordan gikk arbeidet med å lage en plan for arbeidet?  Hvordan fungerte tankekartet og skriverammen?	
<b>Hverandrevurdering</b>  Hvordan opplevde du å samarbeide i læringsgrupper?  Hjalp læringsgruppene deg videre i arbeidet med artikkelen? Begrunn svaret ditt.	
<b>Undervisvurdering og tilbakemelding fra lærer</b>  Hvordan opplevde du undervisvurderingen du fikk av lærer?  Hjalp undervisvurderingen deg videre i arbeidet med artikkelen? Begrunn svaret ditt.	
<b>Sluttvurdering</b>  Skjønner du innholdet i sluttvurderingen din og begrunnelsen for karakteren din?	
<b>Dette har jeg lært</b>  Skriv litt om hva du har lært gjennom å være med på dette undervisningsopplegget.	
<b>To stjerner og et ønske</b>  Gi undervisningsopplegget to stjerner og et ønske.	

## Vedlegg 4



Aslaug Grov Almås  
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund  
Klingenbergvegen 8  
5414 STORD

Vår dato: 04.01.2017

Vår ref: 51114 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51114	Vurdering for læring og digitale verktøy
	- Lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Aslaug Grov Almås
Student	Rhonda Nes Lothe

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



## Vedlegg 5



KARMØY KOMMUNE  
BØ UNGDOMSSKOLE

*Kommunen som vil at du skal lykkes!*

### Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

Jeg er mastersstudent i IKT i læring og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven har den foreløpige tittel *Vurdering for læring og digitale verktøy – Lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget*. Mitt overordnede mål er et ønske om å bidra til å utvikle ny kunnskap om vurderingspraksisen i norskfaget, og at bruk av digitale verktøy og vurdering for læring skal generere denne nye kunnskapen.

Jeg ønsker at du som lærer skal være min læringspartner i dette forskningsarbeidet. Du vil være med å planlegge et undervisningsopplegg, gjennomføre dette i egen klasse og bli intervjuet etter at undervisningsopplegget er gjennomført i klassen. Jeg ønsker å få frem dine opplevelser og erfaringer med undervisningsopplegget.

Det er helt frivillig å delta som informant til masteroppgaven min. Rollen som informant vil ikke påvirke skolesituasjonen til elevene da undervisningsopplegget vil ta utgangspunkt i Kunnskapsløftet, og bli en naturlig del av opplæringen i norskfaget. Det ville være til uunnværlig hjelp for meg som student, og i videreutviklingen av vurderingspraksisen i skriftlige tekster i norskfaget.

Du har mulighet for å trekke deg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil all innsamlede data bli slettet. Alle opplysningene fra prosjektet vil bli anonymisert og opptakene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, innen utgangen av 2017.

Har du spørsmål i forbindelse med prosjektet kan du ringe meg på 97088006, eller sende en e-post til [rhonnes0610@karmoyskolen.no](mailto:rhonnes0610@karmoyskolen.no). Du kan også kontakte min veileder Aslaug Grov Almås, ved avdeling for lærerutdanning og kulturfag, på telefonnummer 53491520.

Studien er blitt meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Rhonda Helen Nes Lothe

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien *Vurdering for læring og digitale verktøy – Lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget* og samtykker i å delta forskningsprosjektet.

Dato/sted: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Telefonnummer: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 6



KARMØY KOMMUNE  
BØ UNGDOMSSKOLE

*Kommunen som vil at du skal lykkes!*

**Til foreldre og foresatte i ■■■**

### **Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt**

Jeg er mastersstudent i IKT i læring og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven har den foreløpige tittel *Vurdering for læring og digitale verktøy – Lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget*. Mitt overordnede mål er et ønske om å bidra til å utvikle ny kunnskap om vurderingspraksisen i norskfaget, og at bruk av digitale verktøy og vurdering for læring skal generere denne nye kunnskapen.

Elevene vil delta i et undervisningsopplegg som norsklærer gjennomfører i klassen. Jeg ønsker tilgang til å bruke oppgavene elevene har gjort. Det er helt frivillig å delta som informant til masteroppgaven min. Rollen som informant vil ikke påvirke skolesituasjonen til eleven. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet og vil bli en naturlig del av opplæringen i norskfaget.

Elevene har mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en elev trekker seg vil all innsamlede data bli slettet. Alle opplysningene fra prosjektet vil bli anonymisert og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, innen utgangen av 2017.

Har dere spørsmål i forbindelse med prosjektet kan dere ringe meg på 97088006, eller sende en e-post til [rhonnes0610@karmoykolen.no](mailto:rhonnes0610@karmoykolen.no). Du kan også kontakte min veileder Aslaug Grov Almås, ved avdeling for lærerutdanning og kulturfag, på telefonnummer 53491520.

Studien er blitt meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Rhonda Helen Nes Lothe

## Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om studien *Vurdering for læring og digitale verktøy – Lærerperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget*, og samtykker i at vår sønn/datter kan delta i forskningsprosjektet.

Dato/sted: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Telefonnummer: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 7

### Intervjuguide

---

#### Problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvilke muligheter gir bruk av digitale verktøy som et redskap for vurdering for læring i norskfaget?*

1. Hvilke erfaringer gjør et utvalg lærere seg ved bruk av Showbie som et verktøy for vurdering for læring?
2. Hva kjennetegner tekstene som elevene utvikler ved hjelp av Showbie?

#### **Undervisningsopplegget**

- Kan dere fortelle om gjennomføringen av undervisningsopplegget?
- Opplevde du noen vansker/utfordringer med undervisningsopplegget?
- Hvordan opplevde dere at elevene jobbet med undervisningsopplegget?
- Hva fungerte best? Hva fungerte dårligst?

#### **Vurdering for læring**

- Kan dere fortelle om hvordan dere gjennomførte vurderingen?
- Hverandrevurdering – læringspartnere
- Underveisvurdering
- Sluttvurdering
- Hvordan gir du underveisvurdering i forhold til sluttvurdering?
- Hva vurderte dere?

#### **Elevtekstene**

- Hvordan opplever du at elevene har jobbet med tekstene?
- Hvordan opplever dere at de har respondert på undervisningsopplegget i forhold til:
- Hverandrevurdering
- Underveisvurdering
- Tilbakemeldinger
- I hvilken grad opplevde dere at elevenes tekster utviklet seg ved bruk av VFL?
- 

#### **Digitale verktøy**

- Hvordan synes dere ipad fungerer som et verktøy for læring?
- Fordeler og ulemper med ipaden
- Motivasjon

## Showbie

- Hvordan opplever du bruken av Showbie som et verktøy for vurdering for læring?
- Hvilke vurderingsformer brukte dere i Showbie? Kan dere fortelle litt om hvorfor dere valgte disse?
- Tilbakemeldinger
- Underveisvurdering
- Sluttvurdering
- Hva er fordelene med Showbie?
- Hvilke ulemper er det med Showbie?
- Motivasjon
- 

## Utvikling av vurderingspraksis

- Har du gjort deg noen refleksjoner om din egen vurderingspraksis har utviklet seg gjennom undervisningsdesignet?
- Hvilke erfaringer tar du med deg videre?
- Hva fungerte? Fungerte ikke? Hva var årsaken til det?
  
- Har du gjort deg noen refleksjoner til forslag til forbedring:
  - På undervisningsopplegget
  - På underveisvurderingen
  - På bruken av iPad og Showbie