

# MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing - utdanningsleiing

## Vurdering for læring og læraren sin vurderingspraksis

Ein kvantitativ studie blant lærarar i vidaregåande skule i Sogn og Fjordane

av

Laila Marie Nydal

Juni 2015



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing - utdanningsleiing

Tittel: Vurdering for læring og læraren sin vurderingspraksis. Ein kvantitativ studie blant lærarar i vidaregåande skule i Sogn og Fjordane

Engelsk tittel: Formative assessment and the teacher's evaluation practice. A quantitative study amongst teachers in upper secondary schools in Sogn og Fjordane county.

Forfattar: Laila Marie Nydal

Emnekode og emnenamn:  
MR – 691 Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 6

Publisering i institusjonelt arkiv, HISF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA  Nei

Dato for innlevering: 08.06.15

Eventuell prosjekttilknytning ved HISF

Emneord (minst fire): Vurdering for læring, feedback, eigenvurdering, skuleutvikling, kollektiv kapasitet, implementering.

Tittel og samandrag: Vurdering for læring og læreren sin vurderingspraksis - ein kvantitativ studie blant lærarar i vidaregåande skule i Sogn og Fjordane.

Utgangspunktet for oppgåva var å evaluere fylkeskommunen si satsing på vurdering for læring, noko som har vore gjennomført ved alle dei vidaregåande skulane i fylket, som ein del av den store nasjonale satsinga.

Problemstillinga blei formulert slik: **På kva måte og av kva grunnar har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læreren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane?**

Kunnskapsdepartementet ynskte å utvikle vurderingskompetansen til lærarane i grunnsopplæringa gjennom satsinga vurdering for læring. Skuleeigar har ansvar for å implementere dette arbeidet på den ein skilde skule. Formålet med praktisering av vurdering for læring er meir effektiv læring, og auka læringsutbytte for alle elevane.

Oppgåva byggjer på Black og William sin teori om formativ vurdering. Hattie og Timperley sin teori om feedback og sjølvregulering, samt utvikling av profesjonskompetanse i forhold til vurdering. Skuleeigar sitt arbeid med skuleutvikling gjennom initiering, implementering og institusjonalisering. Irgens utviklingshjul for ein skule i rørsle, kollektiv utvikling og kapasitetsbygging er også nytta.

Kvantitativ forskingsstrategi med eit tverrsnittdesign vart nytta som metode. Spørjeundersøking ved hjelp av Questback blei gjennomført blant lærarane ved fire vidaregåande skular, med ein svarprosent på 40,31%. Statistikkprogrammet «Statistics Package Social Sciences» (SPSS), blei nytta for å arbeide med det empiriske materialet.

Hovudfunn i denne oppgåva visar at: Elevvurdering er eit område 1 av 4 lærarar ikkje klarar å ivareta godt nok, sjølv om elevane har ein juridisk rett på å vere delaktige i vurderingsarbeidet. Skulane sin vurderingskultur og vurderingspraksis viser ein svak positiv utvikling, enkelte skular er komet lengre enn andre. Lærarane sin vurderingspraksis i forhold til at elevane skal kjenne til mål for det dei skal lære, kriterium for vurdering og tilbakemelding er tilfredstillande. Framovermelding blir og godt ivaretatt, sjølv om 27% synes det er krevjande å gje gode framovermeldingar. Det er lærar utan godkjenning og lærar/faglærar som kjem best ut på indeks tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering, medan lektorgruppa kjem dårligast ut på indeks mål/kriterium, tilbakemelding og framovermelding. Mange lærarane har klart å integrere enkelte element av det vurdering for læring handlar om i sin vurderingspraksis, men elevinvolvering i vurderingsarbeidet er ikkje godt nok integrert.

Title and Abstract: Formative assessment and the teacher's evaluation practice - a quantitative study amongst teachers in upper secondary schools in Sogn og Fjordane county.

The aim of this thesis is to evaluate the county's commitment to assessment for learning, a study that has been completed in all upper secondary schools in the county as part of a nationwide initiative instigated by the Norwegian Ministry of Education and Research.

The research question is as follows: **In what way, and for which reasons have the national commitment to assessment for learning influenced the teacher's assessment practices and the assessment culture in upper secondary schools in Sogn og Fjordane?**

The Norwegian Ministry of Education and Research set out to strengthen teachers' assessment competence in the primary and secondary education through its initiative for assessment for learning. The individual school owners are responsible for the implementation. The goal is to increase learning for all students.

This thesis is based on Black and Williams' theory of formative assessment; Hattie and Timperleys' theory of feedback and self-regulation; and development of professional competency with regards to assessment. It is furthermore based on school owners' **development** in the respective schools through initiation, implementation and institutionalisation of the national initiative. Irgen's developmental wheel for a school in motion, collective development and capacity building has also been used.

The methodological approach is based on quantitative research strategies with a cross-sectional design. Teachers at four different schools answered a questionnaire via Questback, response percentage: 40,31. The program "Statistics Package Social Sciences" (SPSS) was used to process the data collected.

The findings indicate that student evaluation is an area of didactic expertise that 1 out of 4 teachers are unable to implement sufficiently, even though students are entitled by law to participate in the assessment process. The individual schools presented in this thesis show a positive development in terms of assessment culture and assessment practices, although some schools show more progress than others. Teachers' evaluation practices with regards to transparency of learning goals, evaluation criteria and feedback are satisfactory. Feed-forward assessment is also used in a satisfactory way, even as 27% of responding teachers find it demanding. Teachers without formal education and teachers/subject teachers are those who score highest on feedback, feed-forward and student evaluation, whereas sixth form teachers are those with the poorest results on aims/criteria, feedback and feed-forward assessment. Many teachers have been able to integrate certain elements of assessment for learning in their teaching practices, but when it comes to involving the students in the assessment of their own work, there is still something to be desired.

## FORORD

Tema for denne masteravhandlinga er «Vurdering for læring og læraren sin vurderingspraksis». Denne avsluttande oppgåva markerar slutten på eit firårige deltidsstudie i «Organisasjon og leiing» ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Arbeidet med oppgåva har vore interessant, givande og lærerikt, men samtidig krevjande.

Takk til kollega Rune Viken for god rettleiing og hjelp då eg skulle lære meg å bruke Questback. Ein takk til gode kollegar som har vore gode samtalepartnarar når eg har hatt behov for det.

Ann Karin Sandal og Oddbjørn Bukve frå Høgskulen i Sogn og Fjordane har vore med som rettleiar i prosessen. Takk for oppfølging, konstruktiv rettleiing, og tilbakemeldingar som har ført prosessen med masteroppgåva vidare.

Eg vil rette ei stor takk til alle lærarane som deltok i undersøkinga, og til rektorane ved ei ulike skulane som stilte seg positive til dette.

Hild Eimhjellen, Solveig Masdal Haugsvær og Birte Hofseth var til god hjelp i siste fase med gjennomgang, korrekturlesing av oppgåva, samt sikre kvalitet på den engelsk versjonen av samandraget, tusen takk!

Det har vorte liten tid til å dyrke personlege interesser, sosial omgang med slekt og venner dette året sidan eg har vore i «mastebobla», dette skal eg no prioritere meir. Min kjære Jon Anders har vore tolmodig og gjort mykje praktisk arbeid slik at eg kunne halde fokus på oppgåva.

Eg vil avslutte med Ivar Aasen sine ord; «Ein finn ikkje noko før ein kjem der det er»!

Førde, 8. juni 2015 Laila Marie Nydal

1.0 INNLEIING .....	1
1.1 Problemstilling og forskingsmål.....	2
2.0 BAKGRUNN FOR NASJONAL SATSING PÅ VURDERING FOR LÆRING .....	5
2.1 Innleiing .....	5
2.2 Politiske styringsdokument .....	5
2.3 Grunnlagsdokumentet.....	6
2.4 Forskrift til opplæringslova.....	8
2.5 Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse.....	9
3.0 TEORI OG FORSKING.....	11
3.1. Innleiing .....	11
3.2 Vurdering for læring .....	11
3.2.1 Mål og kriterier .....	13
3.2.2 Feedback – læringsfremmande tilbakemeldingar .....	14
3.2.3 Eigenvurdering .....	16
3.2.4 Samanheng mellom prinsippa .....	18
3.3 Vurderingskompetane og vurderingskultur .....	18
3.4 Translasjon og iverksetting.....	20
3.5 Initiering, impementering og institusjonalisering .....	23
3.6 Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle.....	25
4. METODE.....	28
4.1 Innleiing .....	28
4.2 Val av metode .....	28
4.3 Utval og populasjon .....	29
4.4 Spørjeskjema som forskingsmetode .....	30
4.5 Utarbeiding av spørjeskjema .....	30
4.6 Datainnsamling og svarprosent .....	32

4.7 Dataanalyse .....	34
4.8 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet.....	35
4.9. Etske vurderingar.....	36
5.0 RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING.....	38
5.1 Innleiing .....	38
5.2 Læraren sin integrasjon av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering.....	39
5.2.1 Eleven veit kva dei skal lære og kva som er forventa av dei. ....	39
Analyse og drøfting .....	40
5.2.2 Eleven får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen .....	42
Analyse og drøfting .....	46
5.2.3 Eleven får råd om korleis dei skal forbetre seg .....	47
Analyse og drøfting .....	49
5.2.4 Elevane er involvert i eige læringsarbeid med å vurdere eige arbeid og utvikling .	51
Analyse og drøfting .....	52
5.3 Vurderingskultur og vurderingspraksis ved skulane .....	56
5.3.1 Skulen sin vurderingskultur.....	56
Analyse og drøfting .....	58
5.3.2 Skulen sin vurderingspraksis .....	60
Analyse og drøfting .....	62
5.4 Samanhengen mellom utdanningsnivå og programområde og praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering.....	64
5.4.1 Analyse og drøfting .....	67
5.5 Endring av vurderingspraksis etter kompetanseheving i vurdering for læring.....	68
5.5.1 Analyse og drøfting .....	71

5.6 Ser ein grunnen til at kompetansehevinga har liten innverknad på læraren sin vurderingskultur og vurderingspraksis? .....	72
5.7 Oppsummerande drøfting i forhold til problemstillinga .....	74
6.0 AVSLUTNING.....	77
6.1 Innleiing .....	77
6.2 Oppsummering .....	77
6.3 Forslag til vidare arbeid med vurdering for læring i skulen .....	79
LITTERATURLISTE .....	81
TABELLOVERSIKT .....	89
FIGUROVERSIKT .....	90
APPENDIKSOVERSIKT.....	91
Kva inneberer deltaking i studien?.....	97



## 1.0 INNLEIING

Ambisjonane frå politisk hald er store når det gjeld grunnopplæringa i norsk skule, der målet er å skape verdens beste skule (Rismark & Sølvsberg 2009 s. 118). Politikarane som er opptatt av skule og utdanning ynskjer forbetring, utvikling og endring i skulen. Der målet er betre og meir effektiv læring for elevane. Auka læringsutbytte for alle elevar var ein av hovudintensjonane med innføringa av Kunnskapsløftet. Vurdering av elevane sine resultat og opplæring i grunnleggande ferdigheiter står også sentralt i denne utdanningsreforma (Dale, 2010 s. 147). Auka fokus på vurdering har dei siste 10 åra prega vårt utdanningssystem. Vurdering av elevane er ein del av kjernearbeidet til læraren som skal gjennomførast på alle nivå i grunnopplæringa. Internasjonale pedagogiske straumar er med på å påverke nasjonale forskrifter og den skulepolitikken som blir ført for landet vårt (Vinge, 2014 s. 1).

Utdanningsdirektoratet fekk i 2007 i oppdrag frå Kunnskapsdepartementet å lage eit prosjekt knytt til individvurdering i skule og fag- og yrkesopplæring. Oppdraget gjekk ut på å setje i gang ein tiltakspakke innafor følgjande punkt: klarare regelverk for vurdering, auka vurderingskompetanse hos lærarane, relevant og rettferdig vurderingspraksis for elevane og system for dokumentasjon av undervegs- og sluttvurdering. Individvurdering skal bidra til motivasjon og læring for elevar og lærlingar (Utdanningsdirektoratet, 2010). Resultat av dette oppdraget er endring i forskrift til opplæringslov, denne får nærmare omtale under kapittel 2.4. Eit anna tiltak er den store nasjonale satsinga på **Vurdering For Læring**.

Forskingslitteraturen omtalar vurdering for læring eller «assessment for learning» der det skjer faglege vurderingar og tilbakemeldingar på ein måte som fremmar elevane si læring (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, (2009); Black & Wiliam (1998); Sadler (1989), Hatti og Timplerley (2007); Wiliam (2011). I følgje Engh (2011) er vurdering for læring eit ganske nytt omgrep her i landet. Vurdering for læring har vore ei brei nasjonal satsing i regi av Utdanningsdirektoratet som har vore gjennomført i tidsrommet 2010-2014, og den har omfatta kommunar, fylkeskommunar og lærebedriftene. Det var i utgangspunktet tenkt som eit fireårig prosjekt, men er no utvida til å gjelde fram til hausten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Denne satsinga er ei oppfølging av prosjektet «betre vurderingspraksis» som vart avslutta våren 2009. Grunnlagsdokumentet for denne satsinga viser til OECD-rapporten frå 2005 med tittelen *Formative Assessment: Improving Learning in*

Secondary Classrooms, når dei seier at «internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevens og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 2).

Vurdering for læring er eit viktig utdanningspolitisk tiltak for å auke lærarane sin kompetanse om vurdering og auka elevane sitt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Alle vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane har gjennomført vurdering for læring. Dei første fire vidaregåande skular gjennomførte vurdering for læring skuleåret 2011-2012. Skulane som vart plukka ut til å vere med, låg i kommunar med grunnskular som gjennomførte satsinga i 2010-2011. Dette for å kunne skape varige synergieffektar og berekraftige nettverk på tvers av skuleslaga. Satsinga i fylket har vore bygd opp over malen frå Utdanningsdirektoratet med fellessamlingar og mellomliggjande arbeid der ulike vurderingsformer har vore prøvd ut i praksis. Lærarane har vorte utfordra på å prøve ut minst eit tema innanfor vurdering for læring i prosjektperioden. Dei tre siste vidaregåande skulane gjennomførte satsinga skuleåret 2013-2014, der skulen eg sjølv underviser i var med. Skulane som var med i dette forskingsarbeidet, har nytta minst to planleggingsdagar/kursdagar der alle pedagogane har vore med på kompetanseheving i vurdering for læring. Alle skulane har nytta eksterne ressurspersonar i dette kompetansehevingsarbeidet. Målet har vore å få eit kompetanseløft i vurdering for personalgruppa, der læraren skal vidareutvikle ein vurderingspraksis og vurderingskultur som bygger på prinsippa for god undervegsvurdering og har læring som mål. Eg ynskjer gjennom mi forskning å evaluere denne satsinga i fylket for å sjå om det har blitt eit kompetanseløft for lærarane og skulen.

### 1.1 Problemstilling og forskingsmål

**På kva måte og av kva grunnar har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læraren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane?**

På bakgrunn av denne problemstillinga har eg laga fire forskingsmål:

1. I kor stor grad har Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp om god undervegsvurdering vorte ein integrert del av læraren sin vurderingspraksis?

2. Er det ein samanheng mellom læraren sitt utdanningsnivå og programområde ein underviser i, sett i høve til praktisering av Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp i læraren sin vurderingspraksis?
3. Kan ein sjå at vurdering for læring har ført til at skulane har vidareutvikla ein felles vurderingskultur og vurderingspraksis?
4. I kva grad meiner lærarane at «ny vurderingspraksis» har endra elevane sitt læringsutbytte, og korleis varierer oppfatningane av dette spørsmålet?

Oppgåva er bygd opp slik at kapittel 2 omhandlar bakgrunn for den nasjonale satsinga på vurdering for læring. Ulike politiske styringsdokument, endring i forskrift til opplæringslov og Utdanningsdirektoratet sitt grunnlagsdokument er sentralt og blir presentert. Eg vel og å ta med Sogn og Fjordane fylkeskommune sin strategi om vurdering som er omtalt i mål- og strategidokument for 2012-2015. Kapittel 3 er teori og forskning. Dette blir innleia med sjå nærmare på omgrepet vurdering for læring og dei fire prinsippa for god undervegsvurdering sett i lys av forskning. Eg går deretter over til å sjå på omgrepa vurderingskompetanse og vurderingskultur. Siste del av kapitel 3 omtalar translasjon og iverksettingsteori. Dei tre fasane i skuleutvikling blir omtalt; initiering, implementering og institusjonalisering. Eg avsluttar kapittelet med å sjå på Eirik Irgens´modell eit utviklinghjul for ein skule i rørsle. I kapitel 4 blir det greia ut om val av metode, utval, prosessen med å lage spørjeskjema og sjølve datainnsamlinga og analyse. Dette kapitelet blir avslutta med å forklare dimensjonalitet, reliabilitet, validitet og etiske vurderingar. I kapittel 5 presenterer eg resultatata frå undersøkinga, samt analyse og drøfting av funna. Eg avsluttar med ei oppsummering i kapittel 6 og kjem med forslag til vidare arbeid i skulen.



## 2.0 BAKGRUNN FOR NASJONAL SATSING PÅ VURDERING FOR LÆRING

### 2.1 Innleiing

Litteraturen om vurdering har mange omgrep og perspektiv, med ulik særpreg, men med overlappende former og funksjoner. Det er vurdering **av**, **for** og **som** læring; formativ og summativ vurdering, undervegs- og sluttvurdering, eigenvurdering og kameratvurdering, produkt- og prosessvurdering for å nemne nokre (Vinge, 2014 s. 15). Vurdering for læring og undervegsvurdering er omgrep som er knytt nært saman og det er desse omgrepa eg vil sjå nærmare på i denne oppgåva. Eg vil først ta føre meg politiske styringsdokument som omtalar vurdering og dannar bakteppe for den nasjonale satsinga på vurdering for læring. Deretter vil eg presentere sentrale moment frå Utdanningsdirektoratet sitt grunnlagsdokumentet som satsinga byggjer på. Sentrale paragrafar i forskrift til opplæringslova følgjer deretter før eg avsluttar med å sjå på kva Sogn og Fjordane fylkeskommune legg vekt på for å ha kvalitet i vurderingsarbeidet. Dette vil vere sentralt sidan mi forskning er retta mot lærarane som underviser i den vidaregåande skulen og deira vurderingspraksis i etterkant av kompetanseheving innan vurdering for læring.

### 2.2 Politiske styringsdokument

Kunnskapsdepartementet har dei siste åra gitt ut fleire stortingmeldingar der fokuset har vore læring, læringsutbytte og kvalitet i skulen (St.meld.16 (2006-2007)); St.meld. 31 (2007-2008)); St.meld. 11 (2008-2009)); Meld. St. 22 (2010-2011)). Dette kjem av at elevane i Norge har middels resultat på nasjonale prøver og internasjonale testar og av rapportar om lågt læringstrykk og dårleg motivasjon. Fleire stortingmeldingar peikar på at vurderingspraksis og vurderingskulturen er for svak i den norske skulen. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det slik; «I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter», og «... vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen» (Op. Sit., s. 77). Medan St.meld. nr. 31 (2007-2008) om Kvalitet i skolen uttrykkjer det slik; «tilbakemelding som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringa» (Op. Sit., s. 30). Ulike stortingmeldingar framhevar at vurdering og tilbakemeldingar er ein sentral del av undervisinga. «Tilbakemeldinger

underveis i opplæringen, dvs. tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring» (Op. Sit., s. 30). Lærarane blir framheva som den viktigaste enkeltfaktoren i høve elevar si læring og danning. Det er difor viktig at læraren har høg fagleg og didaktisk kompetanse. St. meld. nr.11 (2008-2009) formulerer dette slik;

Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevene si læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner (Op. Sit., s. 15, (mi understreking)).

Medan Meld. St. 22 (2010-2011) Mestring, motivasjon og muligheter uttrykker det slik «elevene lærer best når de forstår hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med målene for læringen. De må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og de må få råd om hvordan de skal forbedre seg» (Op. Sit., s. 17). God vurdering og tilbakemelding blir i denne meldinga til Stortinget framheva som ein av faktorane som bidrar til å fremme motivasjon og læring hos eleven. Det står vidare «Vurdering av elevens kompetanse er et effektivt verktøy for å auke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring» (Meld. St. 22 (2010-2011) s. 60)). Dette viser noko av dei politiske styringsdokumenta som ligg til grunn for den nasjonale satsinga på vurdering for læring, der intensjonen er å auke kvaliteten på læringsarbeidet i skulen.

### 2.3 Grunnlagsdokumentet

I samband med satsinga «Vurdering for læring» gav Utdanningsdirektoratet ut eit «Grunnlagsdokument» med prinsipp og føringar for skulane som skulle delta, og avklaringar rundt dei ulike aktørane si rolle og ansvar. Målsettinga til Utdanningsdirektoratet «er at skoleleier, skoler, lærebedrifter vidareutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom auka kompetanse og forståing for vurdering som eit reiskap for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 3). Målgruppa er skuleeigar, skular og lærebedrifter. Det involverer derfor lærarar, elevar, skuleleiar i høve til grunnopplæringa i skulen og instruktørar/faglege leiarar og lærlingar i samband med opplæring i bedrift (Op. Sit., s. 3). Grunnlagsdokumentet viser til elevundersøkinga frå 2007-

2010 når dei seier at Norge har eit dokumentert behov for kompetanseutvikling i vurdering. Lærarane har gitt uttrykk for at det er vanskeleg å følgje krava og enkelte prinsipp i forskrift om vurdering, og det er behov for meir systematisk undervegsvurdering. Dei viser til TALIS<sup>1</sup> undersøkinga i 2008 og den norske oppfølgingsrapporten i 2009 når dei peikar på at det er behov for å vidareutvikle vurderingspraksisen i heile grunnopplæringa (Op. Sit., s. 2).

Skulane har stor fridom til å utforme og gje innhald til satsinga på lokalt nivå ut frå dei rammene som grunnlagsdokumentet har fastsett. Satsinga «Vurdering for læring» handlar om vurdering undervegs i læreprosessen. Denne formen for vurdering skal medverke til å fremje læring, utvikle kompetanse og gje grunnlag for tilpassa opplæring. Det er skissert fire sentrale prinsipp for god undervegsvurdering. Elevar lærer best når dei;

1. forstår kva dei skal lære og kva som er venta av dei.
2. får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. får råd om korleis dei kan betre arbeidet eller faglege prestasjonar.
4. er involvert i eige læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 3)

Når eg seinare i oppgåva omtalar dei fire prinsippa samla eller som enkeltprinsipp, er det desse eg viser til.

Praktisering av vurdering for læring i klasserommet står sentralt og skal byggje på dei fire prinsippa for god undervegsvurdering. Grunnlagsdokumentet viser til forskinga til Black & William (1998) og Hattie & Timperley (2007) om kor viktig samspelet mellom lærar og elev er når dei hevdar at vurderinga må vere ein integrert del av opplæringa. Refleksjon over eigen praksis, vidareutvikling av vurderingsmåtar og vurderingsprosessar skal byggje på dei fire prinsippa. Målet med opplæringa er at elevane og lærlingane skal lære meir og betre. Elevane sin kompetanse og læringsbehov skal liggje til grunn og får konsekvensar for korleis læraren planlegg, gjennomfører og vurderer opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 4). Leiinga ved skulane skal organisere kompetanseutviklinga, det skal leggjast til rette for erfaringsutveksling mellom personalet, skular og kommunar/fylkeskommunar. Skal ein lukkast må det setjast av nødvendig tid i tillegg til at ein må ha god informasjon og

---

<sup>1</sup> Teaching and Learning International Survey (TALIS)

forkunnskap om eigen vurderingspraksis ved skulen (Op. Sit., s. 5 og s. 8). Det er ein nær samanheng mellom den nasjonale og internasjonale forståing av ein praksis basert på vurdering for læring og Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp for god undervegsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012a s. 56). Det Grunnlagsdokumentet handlar om er kvifor og korleis vurdering for læring skal implementerast for heile grunnopplæringa i den norske skulen, samt korleis dette skal organiserast .

#### 2.4 Forskrift til opplæringslova

Det norske systemet for individuell vurdering er forankra i Opplæringslova, forskrift til opplæringslova og læreplanverket. Kapittel 3 i forskrift til Opplæringslova omhandlar individuell vurdering i grunnskule og vidaregåande skule. Ein har no fått like prinsipp i vurderingsarbeidet for heile grunnopplæringa frå ein startar i første klasse til avslutta vidaregåande opplæring (Dodsens & Engh, 2010 s. 20). Heile kapittelet 3 blei endra når forskrifta vart revidert i juli 2009. I følgje Engh (2011) er denne endringa retta inn mot ein vurderingspraksis som ein kan forstå som vurdering for læring (Op. Sit., s. 47). Hensikta med vurdering er å fremme læring, uttrykkje kompetanse og gje grunnlag for tilpassa opplæring. Forskrift til opplæringslova (2006) §3-2, første avsnitt seier det slik: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane» (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

I §3-2, andre avsnitt forklarar forskrifta kva som ligg i undervegsvurdering og uttrykkjer det slik: «Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag». Forskrifta sin intensjon er at skulen nyttar ein vurderingspraksis som er formativ. Det er ein tydeleg samanheng mellom elevvurdering og tilpassa opplæring. Undervegsvurdering er eit nytt norsk omgrep for ein formativ vurderingspraksis (Engh, 2011 s. 47). Dette omgrepet er utdjupa meir i § 3-11: «Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga» (Forskrift til Opplæringslova, 2006 §3-11).



Undervegsvurdering er ikkje overlate til læraren åleine. Det blir også stilt krav om at eleven deltar i vurderingsarbeidet med eigenvurdering, for å auke eleven sitt læringsutbytte (Høines, 2009 s. 85). I forskrifta § 3-12 er det sagt at eleven sin eigenvurdering skal vere ein del av undervegsvurderinga. Eigenvurdering inneber at elevane skal vere involvert i å vurdere eige arbeid, kompetanse og fagleg utvikling som ein del av læreprosessen. Eit anna viktig prinsipp er at måla for opplæringa må vere kjent for eleven og at eleven må ha kjennskap til kva som blir lagt vekt på ved vurdering av eleven sin kompetanse, dette finn vi i § 3-1. Dette viser at Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp for god undervegsvurdering er sterkt forankra i paragraf 3 i forskrift til opplæringslova.

## 2.5 Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse

Sogn og Fjordane fylkeskommune sitt styringsdokument «God-betre-best!» har vurdering som ein av fire fellessatsingar for opplæring i skule og bedrift. I dokumentet står det slik: «Målet er at vurdering vert nytta som grunnlag for vidare læring og til å utvikle kompetanse. Vurdering omfattar vurdering for læring, vurdering som læring og vurdering av læring» (Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012 s. 11). Kvalitetssystemet for vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane skal til ei kvar tid spegle dei nasjonale føringar for opplæringa. I samband med skulebruksplanen for Sogn og Fjordane fylkeskommune 2013-2023, er det utarbeida eit dokument med kjenneteikn på kvalitet i vidaregåande opplæring. Eit av områda på kvalitet er høg vurderingskompetanse. Lærarar med høg vurderingskompetanse vil praktisere dette slik;

1. Følgjer lov og rammeverk.
2. Arbeider med kompetansemål og vurderingskjenneteikn saman med elevane slik at dei veit kva dei skal kunne.
3. Legg til rette for at elevane kan ta aktive val av metode for korleis dei skal gå fram for å nå måla og vise måloppnåing.
4. Knyt saman vurderinga med læringsprosessen.
5. Auka læring gjennom vurdering.
6. Vurdere på ein måte som elevane opplever rettvis.
7. Gjev grunngjeve tilbakemeldingar.
8. Gjev framovermeldingar – kva skal arbeidast vidare med.
9. Legg til rette for, og har stor fokus på eigenvurdering.

(Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012 s. 8 i vedlegg 1).

Ved å gjennomføre vurdering for læring i alle vidaregåande skulane i fylket er målet å auke kvaliteten på vurderingskompetansen til lærarane og samtidig vidareutvikle lærarane sin vurderingspraksis gjennom auka forståing for vurdering som reiskap for læring. Sju av desse punkta omhandlar vurdering for læring, og ein finn att dei fire prinsippa for god undervegsvurdering som er omtalt i 2.3 Nasjonal satsing på vurdering for læring. Medan den nasjonale satsinga har vurdering for læring som fokusfelt, har fylkeskommunen i Sogn og Fjordane heile vurderingsfeltet som rommar både vurdering for, som og av læring. I det ligg både formativ og summativ vurdering (mi understreking).

## 3.0 TEORI OG FORSKING

### 3.1. Innleiing

I dette kapitlet skal eg sjå nærmare på kva vurdering for læring går ut på. Dei fire prinsippa for god undervegsvurdering er sentrale og vil få ein nærmare omtale. Det er og ein samanheng mellom prinsippa, som eg kjem inn på. Royce Sadler, Paul Black & Dylan Wiliam og John Hattie & Helene Timperley er sentrale internasjonale forskarar som har belyst tema om formativ vurdering. Mykje av den norske litteraturen byggjer på og viser til forskning desse fem har gjort. Eg vil og sjå på kva norske forskarar har skriva om temaet, samt kva informasjon som ligg på Utdanningsdirektoratet si nettside om vurdering for læring. Vidare ser eg på omgrepa vurderingskompetanse og vurderingskultur som er sentralt i skulen. Siste del av teorikapitlet har eit leiarperspektiv over seg. Først blir det sett lys på translasjon og iverksettingsteori, deretter dei tre viktige fasane i endrings og utviklingsarbeid; initiering, implementering og institusjonalisering. Eg avsluttar kapitlet med å presentere ein modell av Irgens (2010) som han kallar eit utviklingshjul for ein skule i rørsle.

### 3.2 Vurdering for læring

Dei engelske forskarane Black & Wiliam (1998) skreiv i ein artikkel for 17 år sidan at å heve standaren på læring i skulen er ein viktig prioritet for den enkelte nasjon. I dei seinare år har regjeringar over heile verda vore meir og meir energiske på å gjere endringar i jakta på å nå målet om meir effektiv læring i skulen (Black & Wiliam, 1998 s. 1). Gjennom artikkelen legg dei fram bevis på at formativ vurdering kan gje store gevinstar for alle elevar, og bør vere ein sentral del av arbeidet i klasserommet. Når læraren nyttar og utviklar formativ vurdering saman med elevane, kan ein heve standaren på læringsarbeidet i klassen (Op. Sit., s. 9-12). Auka fokus på vurdering har prega den norske skulen på mange område på 2000-tallet. Internasjonale pedagogiske straumar skriv seg inn i nasjonale forskrifter, og vurdering for læring blir prøvd implementert i den daglege undervisingspraksisen (Vinge, 2014 s.1).

«Assessment for Learning» er det engelske uttrykket for vurdering for læring og har sitt opphav i Storbritannia. Utrykket har stått sentralt i arbeidet til den britiske forskingsgruppa Assessment Reform Group (ARG) 1989-2010. Dei har denne definisjonen på formative vurdering: “[...]a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how

best get there” [ARG]. I denne definisjonen blir vurdering omtalt som ein prosess i tre trinn. Ein samlar inn dokumentasjon på eleven sin kompetanse her og no, ein klargjer kva som er målet med det som skal lærast og ein avgjer kva læringsstrategi som skal nyttast for å nå måla på eit høgare nivå (Engh, 2011 s. 61). Internasjonal forskning viser at elevane sitt læringsutbytte blir større dersom dei har klare spesifikke mål for kva dei skal lære og får tilbakemelding undervegs som kan hjelpe dei på veg mot målet (Sadler (1989); Black & Wiliam (1998); Hatti og Timplerley (2007)).

«Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, og trekke veksler både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning» (Dobson et al., 2012 s. 6). Fleire norske forskarar støttar denne tenkinga om omgrepet vurdering for læring (Engh 2011; Hartberg et al., 2012a; Sandvik et al., 2012). Vinge (2014) seier at ein kan sjå på dette som ein idé, ein særskilt metode eller eit pedagogisk prinsipp (Op. Sit., s. 24). Vurdering er eit verkemiddel for å fremme læring og lærarane sitt læring- og kunnskapssyn har innverknad på måten dei gjennomfører si undervisning og vurdering på. Sidan elevar lærer på ulike måtar og i ulikt tempo vil det vere avgjerande at ein nyttar tilpassa undervisning og vurdering for å ivareta den enkelte elev (Dobson, Eggen & Smith 2009 s. 13-14).

Black & Wiliam (1998) sin artikkel; *Inside the black Box: Raising standards through classroom assesment* er ein ofte sitert vurderingsartikkel. Ein kan finne fellestrekk mellom det dei omtalar som god formativ vurdering og dei fire prinsippa for god undervegsvurdering. Denne artikkelen har hatt innverknad på den norske tenkinga om vurdering. Ein finn det i lovverket etter endring og revidering i 2007 og 2009. Der undervegsvurdering og eigenvurdering er to nye omgrep som er kommen inn i forskrift til opplæringslova (Vinge, 2014 s. 25-26). Grunnlagsdokumentet til Utdanningsdirektoratet, samt nettsida som er ei ressurside om vurdering for læring byggjer på ideane til Black& Wiliam (1998)om formativ vurdering.

I følgje Smith (2009) er kunsten «å finne den optimale balansen mellom kritisk analyse, veiledning, krav og utfordring for den enkelte elev, informasjon som inngår i formativ vurdering som fremmer læring» (Op. Sit., s. 33). Utdanningsdirektoratet (2014b) framhevar dei fire prinsippa som er hovudfundamentet i vurderingsarbeidet undervegs i læreprosessen. Wiliam (2011) seier at vurdering for læring har som hovudformål å fremme læring. Han

understrekar sterkt at vurdering for læring berre er formativ vurdering, når bevis på elevane si læring (det eleven kan) fører til at læraren tilpassar undervisninga, slik at eleven kan oppnå sine læringsbehov (Op. Sit., s. 10). Dette er også Hopfenbeck (2014) inne på når ho seier at vurdering for læring er all vurdering som vert gitt undervegs i opplæringa og som bidreg til å fremme læring. Når vurdering av prestasjonar, arbeid eller oppgåver vert nytta som grunnlag for vidare læring og for å utvikle kompetanse, er det vurdering *for læring*. Dette inneber at vurderingsinformasjon læraren har tileigna seg vert nytta til å justere og endre undervisninga (Op. Sit., s. 84-85). Hovudpoenget til Black & Wiliam (1998) er at om ein skal få til standarheving i klasserommet, må ein setje i verk forandringar som er direkte retta mot lærar og elev. Formativ vurdering er ein viktig del av arbeidet i klasserommet for å få til meir effektiv læring, og spesielt når elvane vert aktivt involvert i læringsarbeidet (Op. Sit., 1998 s. 12 og 4). Vurdering for læring viser ein måte der vurderinga blir ein integrert del av undervisninga og kjernen i læringsaktivitetane, og ikkje eit tillegg til det ein gjer (Dobson & Engh, 2010 s. 38).

### 3.2.1 Mål og kriterier

Målrelatert elevvurdering blir vidareført frå Reform 94 og L97, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) som er gjeldane for heile grunnopplæringa. Kompetansemåla innanfor dei ulike faga ligg til grunn for kva eleven skal lære, og er soleis eit verktøy for læraren si undervisning (Dale, 2010 s. 194). Elevane skal vurderast i forhold til desse kompetansemåla etter i kor stor grad eleven har klart å nå måla. «En forutsetning for å kunne vurdere elevens grad av måloppnåelse er at det utvikles presise kjennetegn som beskriver mestring på flere kompetansenivåer innen forskjellige fag og på ulike trinn i opplæringen» (Thronsen et al., 2009 s. 19). I forskrift til opplæringslova har eleven krav på å vite kva som blir vektlagt i vurderinga, men det er ingen krav der til kriterium og kjenneteikn (Utdanningsdirektoratet, 2014d). Ved å utarbeide kriterium på grad av måloppnåing i forhold til kompetansemåla, er det eit hjelpemiddel for å ivareta at eleven veit kva ein blir vurdert etter. Om eleven er med i prosessen med å utvikle fokuspunkt og kriterium, vil dette i følgje Sadler (1989) føre til at eleven får eit eigarskap til målet og det vil spele ei viktig rolle i sjølvregulering av eigen innsats. Læringsmålet må vere kjent for eleven. Når eleven har ei oppfatning av målet ein arbeider mot, kan eleven og vere med å vurdere kva som skal til for å nå målet (Op. Sit., 129). Dysthe (2009) støttar denne tankegangen til

Sadler, når ho seier at elevane må vere aktive i prosessen med å konstruere sin eigen kunnskap ut frå det eleven kan i møte med nytt fagstoff eller informasjon. Det er viktig av eleven kan, sjå ein heilskap og har høve til å reflektere over kva dei skal lære (Op. Sit., s. 45). Dette er også Engh (2011) er inne på. Dei overordna kompetansemåla må eleven ha kjennskap til for det seier noko om kva eleven skal lære og kva ein elev blir vurdert etter.

I læringsarbeidet kan eleven formulere eigne læringsmål og korleis han skal arbeide med faget for å nå kompetansemålet. Eleven vil då få ein meir aktiv forhold til eigen læringsprosess. Kompetansemåla kan vere konkrete og lette å måle, men dei kan også vere omfattande og komplekse. Då vil det vere nødvendig å bryte dei ned og formidle dei på eit språk der det går tydeleg fram kva som skal lærast (Engh, 2011 s. 100). Sevje og Gustafson (2013) seier at ein kan konkretisere måla på ein måte som gjer dei «forståelige, oppnåelige, relevante, målbare og presise» for elevane (Op. Sit., s. 38). Engh (2011) formularar seg slik; «læreren utfordring er å formulere mål på en slik måte at de blir tydelige og forståelige, samtidig som de skal gi alle elevene en viss grad av måloppnåelse og bidra til at alle kan ha noe å strekke seg etter» (Op. Sit., s. 101).

### 3.2.2 Feedback – læringsfremmande tilbakemeldingar

I Hattie & Timperley (2007) sin artikkel *The Power of Feedback* seier dei: «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Op. Sit., s.82). Forskinga dei har gjort viser at tilbakemelding har stor effekt på elevane si læring og utvikling, men feil type tilbakemelding vil ha ein negativ effekt. Hovudmålet med tilbakemeldinga er å redusere avvik mellom det eleven forstår og det målet han ynskjer å oppnå, noko som også Sadler (1989), Black & Wiliam (1998) og Wiliam (2011) framhevar. I følgje Hattie & Thimperley (2007) inneheld gode tilbakemeldingar desse tre elementa; «Feed up, Feed back and Feed forward» (Op. Sit., s. 86). Dei tre sentrale spørsmål eleven kan stille seg:

- Kvar skal eg?
- Kvar er eg?
- Kva er neste steg for å komme vidare?

Skal tilbakemeldinga vere effektiv bør den vere sentrert rundt desse spørsmåla, og vere av ein slik karakter at elevane kan tette gapet mellom det eleven har lært og kor han skal.

Sandler (1989) referer til ei læringsløyfe; læraren har oversikt over kva eleven skal lære og kan vise, beskrive eller demonstrere eit godt produkt og samtidig forklare korleis ein kan gjere ting betre (Sandler, 1989 s. 120). Figur 1 illustrera definisjonen, prosessen og målet med læringsfremmande tilbakemelding.



Figur 1. Tilbakemelding for læring (Gamlem, 2012 - lysark nr. 6).

Black & Wiliam (1998) understrekar at tilbakemelding må vere på kvalitetane ved arbeidet til elevane, og med råd om kva dei må gjere for å bli betre. Ein bør unngå å samanlikne elevane med kvarandre (Op. Sit., s. 6). Elevane er ulike og treng difor forskjellige typar tilbakemelding ut frå kva ferdigheitsnivå dei er på og kor eleven er i læringsfasen.

Tilbakemelding kan i følgje Hattie & Timperley (2007) gjennomførast på fire nivå, oppgåve-, prosess-, sjølvregulerings eller personnivå. På oppgåve eller produktnivå handlar det om oppgåva er blitt forstått og utført rett. Tilbakemelding på prosessnivå er retta mot arbeidet underveis med å forstå og utføre oppgåve. Det tredje nivå er sjølvregulering. Dette handlar om eigenkontroll, direktiv og regulering av handlingar. Det siste er det personlege nivået og går på evaluering og påverknad av eleven (Op. Sit., s.87). I følgje Hattie & Yates (2014) fungerer korrigerande tilbakemeldingar best for elevar i ein startfase, medan tilbakemelding på prosess blir viktigare etter kvart som eleven blir dyktigare. Og for svært kompetente elevar vil «konseptuelle tilbakemeldingar» vere mest effektivt (Op. Sit., s. 109).

Alle dei fem forskarane Hattie & Timperley (2007), Black & Wiliam (1998) og Sadler (1989) understrekar at skal tilbakemeldinga vere effektiv, må den innehalde informasjon om framtid og korleis eleven kan nå eit mål. Rett type tilbakemelding på rett tid vil gje gode gevinstar for elevane si læring. "This feedforward question can have some of the most powerful impacts on learning" (Hattie & Timperley, 2007 s. 90). I norsk språkdrakt har denne

type tilbakemelding fått omgrepet framovermelding. Framovermeldingar bør vere prega av fagleg informasjon og råd om kva eleven kan arbeide vidare med på vegen mot målet. Den må vise samanheng mellom kompetansemåla eleven arbeider mot og kriterar desse byggjer på. Tilbakemelding bør ha ei form som verkar motiverande på eleven og gjev tru på meistring slik at eleven arbeider vidare mot målet sitt (Harberg, Dobsen & Gran, 2012b; Engh, 2011; Utdanningsdirektoratet 2014b). Skal ein gi tilbakemelding som fører eleven framover, bør kommentarar i tilbakemeldinga ikkje kombinerast med karakterar fordi karakteren tek interesse vekk frå kommentarane (Dyste 2008; Engh 2011). Både tilbakemelding og framovermelding må vere på eit språk som eleven forstår, og det må komme tydeleg fram kva han skal gjere for å forbetre seg (Hopfenbeck, 2014 s. 144).

Hopfenbeck, (2014); Hartber et al., (2012b) er inne på «timing» av tilbakemeldinga og seier at den bør komme mens elevane er i læringsprosessen og ikkje når det er for seint å gjere endring eller forbetre seg. Samtidig føregår det læring i ulike tidsspenn frå eit kortsiktig til eit langsiktig perspektiv. Enkelte mål kan gjelde for ein time, medan andre mål gjeld for ein lengre periode. Det er viktig at både lærar og elev arbeider med kompetanseutvikling innanfor ulike tidsspenn og att ein får til ei kontinuerlig vurdering (Dyste 2008; Black og Wiliam 1998).

Hattie & Timperley (2007) seier at det er forskjell på om ein eleve spør om råd eller vink i sitt arbeid eller om han spør om svaret eller direkte hjelp. I det første tilfellet vil eleven søkje instrumentell hjelp på eit høgt nivå, noko som fører til tilbakemelding mot sjølvregulering. Når eleven spør om svaret eller direkte hjelp vil det vere tilbakemelding til oppgåvenivå. Dei peikar og på at mange elevar ikkje søker hjelp fordi dette kan bli oppfatta som ein trussel mot sjølvbilde eller gi sosial forlegenheit (Op. Sit., s 96). Dei seier vidare at dersom tilbakemeldinga er av ein karakter som ikkje fører til redusert avvik og aukar eleven sin evne til å lukke gapet, kan elevane finne ulike årsaker (attribusjon) for å redusere innsats og engasjement. I arbeidet med å redusere avviket kan eleven auke sin innsats og søkje meir effektive strategiar. Ein annan veg er å senke måla eller forkaste dei (Op. Sit., s. 90).

### 3.2.3 Eigenvurdering

Elevane skal være involvert i eige læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling. Dette er det siste av dei fire prinsippa for god vurdering undervegs i læreprosessen. Eleven sin rett til eigenvurdering er forankra i Forskrift til opplæringslova § 3-



12 og den skal vere ein del av undervegsvurderinga. Den juridiske retten eleven har til medverknad i vurderingsarbeidet er sterkare i Noreg enn internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2012c s. 10). Både Sadler (1989), Black & William (1998) framhevar at elevane si eigenvurdering er viktig. Black & William, (1998) seier at elevane må få opplæring i eigenvurdering. Læraren må legge til rette slik at eleven kan forstå hovudmålet for eiga læring, og kan gjere nødvendige grep for å oppnå sine mål. Fordelane elevane får med å vurdere seg sjølv er at dette kan opne opp for at dei forstår målet og det dei skal lære betre. Dette har og innverknad på eleven sin motivasjon (Op. Sit., s. 7-9).

Grunnlagsdokumentet og Utdanningsdirektoratet si nettside om vurdering for læring peikar på viktigheita av at elevane er aktivt deltakande både i arbeidet med å lære og vurdere eige arbeid, kompetanse og fagleg utvikling. Grunnlagsdokumentet uttrykker det slik; «involvering av elever i vurderings- og læringsarbeidet er helt sentralt i arbeidet med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 3). Sadler (1989) seier at læraren må hjelpe elevane til å utvikle kompetanse innanfor sjølvregulering og det å evaluere seg sjølv. Det vil føre til at elevane blir mindre avhengige av læraren fordi dei klarar å overvake sin eiga utvikling. Spesielt viktig er det at elevane klarar å vurdere kvalitet på eige arbeid, under produksjonsprosessen (Op. Sit., s. 141-142). Det er læraren sitt ansvar at eigenvurdering er ein inkludert del av læringsarbeidet.

Hattie & Timperley (2007) viser til Zimmerman (2000) når dei seier at sjølvregulering er eit samspel mellom engasjement, kontroll og tillit. Der eleven evner å overvake og regulere sine handlingar mot målet ein har for læringa. Dette krev autonomi, sjølvkontroll, sjølvregulering og sjølvdisiplin. Ein slik regulering inneber sjølvgenererte tankar, følelsar og planlagde handlingar og aktivitetar som er tilpassa for å oppnå ønska mål (Hattie & Timperley 2007, s. 93-94). Hartberg et.al (2012b) er inne på at det å regulere eigen åtferd og læring er ein viktig eigenskap hos mennesket, og denne kompetansen er viktig når eleven skal ut i arbeidslivet. For mange elevar som går på yrkesfagleg programområde er åra i vidaregåande skule siste tida med opplæring i skulen og neste steg er opplæring i bedrift som lærling.

Utvikling av elevane sin kritiske sans slik at dei kan vurdere eige produkt og kompetanse er eit viktig mål for skulen. Når læraren involverer elevane i læringsarbeidet, legg dei til rette for at elevane skal kunne bli autonome. Elevar som er autonome, vil ha gode føresetnader

for å nytte effektive læringsstrategiar som kan auke den indre motivasjonen. (Hartberg et.al 2012b s. 61-62).

### 3.2.4 Samanheng mellom prinsippa

For å få til god undervegsvurdering bør ein sjå samanhengen mellom dei fire prinsippa og praktisere dei på ein måte som fremmar motivasjon og læring. Mål for det ein skal lære og kriterium ein blir vurdert etter, vil hjelpe eleven i læringsprosessen og når eleven skal vurdere eige arbeid på vegen mot målet. På vegen mot målet må eleven få tilbakemelding på kvaliteten og dei faglege elementa i arbeid sitt. Dersom tilbakemeldingar står i forhold til gitte mål og kriterium og gjev råd om vegen vidare, har eleven høve til å justere læringa undervegs og dermed lære meir (Utdanningsdirektoratet, 2014 b). Elevinvolvering står sentralt i alle ledd i undervegsvurderinga. Når elevane får vere aktive i prosessen aukar motivasjonen og dei får eit bevisst forhold til læringsprosessen. Når elevane lærer å vurdere eige arbeid på bakgrunn av gitte vurderingskriterium, vil dei kunne sjå i kor stor grad dei har nådd målet med sitt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Dersom elevane er involverte i arbeidet med å utarbeida kriterium, utviklar dei eit eigarskap til kriteriana, og det vil vere lettare når dei skal gjennomfører elevvurdering. Ein utviklar eleven si evne til sjølvregulering og hjelper eleven til å bli autonom i læringsarbeidet. Elevane kan og vere delaktige i å vurdere andre sitt arbeid på ein konstruktiv måte etter gitte kriterium og vere læringsressursar for kvarandre. Føresetnad for å lykkast med kameratvurdering er å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2014 b).

Dersom vurderingsarbeidet inkluderer mer som en del av undervisningen, og elevene i større grad involveres i vurderingsarbeidet og i planlegging av hvordan de skal komme seg videre, vil læreren kunne bruke mindre tid på alle planleggingselementene, og fokusere mer på å tilrettelegge for elevens læring (Hartberg et al., 2012b s. 39).

### 3.3 Vurderingskompetane og vurderingskultur

I Norsk Landrapport til OCED (2011) blir vurderingskompetanse forklart på denne måten:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere

en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og å feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2011b s. 91).

Dette er ein omfattande definisjon som viser kva vurderingskompetanse inneheld og kva den enkelte lærar og heile kollegiet har å strekke seg etter for å skape ein sterk vurderingskultur i skulen. Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV)<sup>2</sup> peikar på at eit ideelt mål med å auke vurderingskompetansen blant lærarar og skuleleiing er at den skal verte berekraftig, den skal kunne utviklast og stadig bli betre og vere anti-instrumentell (Hartberg et al., 2012a s. 8). Lærarkollegiet bør saman arbeide for ei felles utvikling og det er skuleeigar og skuleleiing sitt ansvar at prosessane blir sett i gang og blir haldne vedlike. Slik eg ser det har vurdering for læring fokuset på elevane si læring, og korleis ein kan hjelpe elevane opp til å lære meir og betre. Når ein i skulen gjennomfører utviklingsarbeid, er det læraren si læring som skal utviklast og ha fokus. Det er viktig at ein legg til rette for prosessar der læraren reflekterer over sin pedagogiske praksis, helst saman med kollegar. Dersom lærarane reflekterer over kva dei gjer, kvifor dei gjer det og om dette gjev resultat for elevane si læring, vil dette føre til at dei blir meir bevisst sin eigen praksis som lærar. Dette kan føre til at læraren endrar praksis og utvikling seg til å bli ein endå betre lærar. Grunnlagsdokumentet peikar på at ein er avhengig av eit trygt og tillitsfullt læringsmiljø i lærarkollegiet der «... det er lov å prøve og feile når de utvikler sitt arbeid med vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 9). Dei seier og at erfaringsdeling, tilbakemelding og kollegarettleing er element ein må prioritere for å skape ein kultur for vurdering.

«Skolekultur er abstrakte fenomen, som vi finner implisitt i de aktivitetene som foregår i en skole» (Andreassen & Gamlem, 2009 s. 122). Forhold som påverkar kulturen er organisering og drift av skulen; mellom anna timeplanar, ressursprioriteringar, personalpolitikk og samarbeid mellom aktørane i skulen og omgivnadane. Andre forhold er dei normer, haldningar, verdiar og syn som personalet i skulen delar og som er med på å

---

<sup>2</sup> Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) er sett saman av seks forskarar og personell frå Universitets- og Høgskulesektoren som har arbeidd med vurdering gjennom fleire år. Arbeidsutvalet i NKV har saman med førsteamanuensis Lise Vikan Sandvik frå NTNU utarbeida eit teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med vurdering for læring på ungdomstrinnet.

påverke skulen sitt læringsmiljø og vil vere ein del av skulen sin vurderingskultur (Op. Sit., s. 123). Vurderingskulturen varierer frå skule til skule. Dette kjem av at det er menneska som er i organisasjonen som er med på å påverke dei handlingane og samhandlingane som vert utførte på den enkelte skule. Vurderingskulturen i skulen er knytt til korleis personalgruppa tolkar, utviklar og praktiserer arbeidet med vurdering i skulekvardagen (Dobsen et.al., 2009 s. 16). Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) trekker også fram at elevar og foreldre er ein bidragsytar til vurderingskulturen i skulen, i tillegg til lærarar og skuleleiarar. «Vurdering for læring er et pedagogisk paradigme som bør bidra til en læringsorientert vurderingskultur» (Hartberg et al. 2012a, s 30).

Dei fleste lærarane på yrkesfaglege programområde i vidaregåande skule er faglærarar med ein yrkesidentitet knytt til faga dei er utdanna i. Ulike kulturar alt etter yrkesutdanning vil prege lærarane, då dei er berarar av ulike normer og praksis. Dette vil vere med på å prege den kulturen ein får i skulen. Det er viktig at rektor er klar over dette, når ein skal arbeide med skuleutvikling og implementering (Helstad, 2011 s. 226-227). Når personalgruppa arbeider med vurdering for læring opparbeider personalet meir kunnskap og kompetanse og ved utprøving også erfaring, dette kan vere med på å endre og vidareutvikle vurderingskulturen på skulen. «En bærekraftig vurderingskultur peker mot en endringsprosess som skjer gjennom kontinuerlige forbedringer, noe som forutsetter at skolekulturen er åpen overfor endringer» (Hartberg et al. 2012a, s. 30). I grunnlagsdokumentet for satsinga blir skulane oppmoda til å gjennomføre ei ståstadanalyse om vurdering før utviklingsarbeidet blir sett i gang. Sannsynet for å nå mål sine blir større dersom dette blir gjort (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 5). Ei slik analyse vil kunne peike på korleis vurderingspraksisen og vurderingskulturen er ved skulen og ein kan lettare setje seg realistiske mål å arbeide mot. Hartberg et. al (2012a) seier at når erfaringane blir delt med kollega og kompetanse med vurdering vidareutviklast vil det føre til at vurderingskulturen er i endring og utvikling (Op. Sit., s. 30).

### 3.4 Translasjon og iverksetting

«Assessment for learning» kan vi sjå på som ein masteridé som har vorte skriva om til vurdering for læring og som skal implementerast i den norske skule si grunnopplæring. Denne idéen er omfattande og rommar mykje. Den har sitt opphav i Storbritannia og med bakgrunn i landet sin skulekultur og –praksis (Engh, 2011 s. 61). Ideen er eit resultat av ulike

forskningsarbeid om kva faktorar som kan auke elevane si læring (Black & Wiliam (1998); Sadler (1989). Erfaringane ein har gjort seg i Storbritannia og andre land kan ikkje automatisk overførast til Norge sidan ein har ulikt skulesystem, -kultur og -praksis.

I følgje Rørvik (2007) er translasjonsteorien ein heilskaplig pragmatisk teori som omhandlar både dekontekstualisering og kontekstualisering. Overføring omfattar dels dekontekstualisering sidan noko blir forsøkt tatt ut av ein samanheng, og dels kontekstualisering sidan det blir forsøkt satt inn i ein ny samanheng. «Kontekstualisering handlar om organisasjonens etterspørsel, mottak, implementering og utnytting av ideer og populære oppskrifter» (Op. Sit., s. 22). Translasjon og omsetting handlar om korleis organisasjonar fortolkar, omarbeider og tilpassar idear og oppskrifter til eigen kontekst. Fleire norske forskarar som Dobsen, Engh, Hartberg, Gran, Hopfenbeck mfl. har prøvd å omsette, tolke og tilpasse idéen til norske forhold gjennom ulike bøker og artiklar dei har gitt ut. Det har også personar som har sitt arbeid i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Eit resultat av dette er at denne masterideen om vurdering for læring har fått stor gjennomslag i det norske skulesystemet. Moment frå denne ideen er komme inn i forskrift til opplæringslova, i Utdanningsdirektoratet si nettside og den store og breie nasjonale satsinga på vurdering for læring.

Når denne masteridéen om vurdering for læring skal inn i den norske skule må den tolkast, skrivast om, omarbeidast og utviklast slik at den passar inn i den enkelte skule. NKV peikar på at kompetansehevinga om vurdering må vere rotfesta i ein norsk kontekst (Hartberg et al., 2012a s. 10). Skal den enkelte skule lukkast med vurdering for læring må dei i fellesskap utvikle skulen sin eigen praksis på området. Det gjeld å vere tolmodig og bruke nødvendig tid slik at kollegiet saman utviklar ein felles kultur og praksis på vurdering. Rørvik (2007) seier vidare at translasjon handlar om kva organisasjonen kan gjere med oppskriftene. Translasjonsprosessen er avgjerande skal ein lukkast med overføring av kunnskap. Organisasjonen sin translatørkompetanse vil vere ein viktig ressurs for å lukkast med kunnskap- og idéoverføring. Organisasjonen sin kapasitet til å omsette idear blir ein stadig viktigare strategisk ressurs skal ein lukkast med overføring av kunnskap (Op. Sit., s. 324-325).

Det er skuleeigar som har hovudansvaret for at vurdering i skulen blir gjennomført på ein god og forsvarleg måte. I forskrift til opplæringslova § 2-1 står det slik:

Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.

I skulen er det rektor og dei andre i leiargruppa som representerer skuleeigar og som skal sjå til at intensjonane som lovverk og forskrifter pålegg skulen blir følgde opp. Det å utvikle skulen innanfor vurderingsfeltet handlar om å leie lærarane si læring og legge forholda til rette for at dette skal skje. Skogen (2004) kallar det innovasjon når planlagd endring har som mål å forbetre etablert praksis (Op. Sit., s. 49).

Utdanningsdirektoratet si overordna målsetting med vurdering for læring var at alle som arbeidar med grunnopplæring i skule og bedrift, vidareutviklar ein vurderingskultur og vurderingspraksis for å nå målet med å auke elevane og lærlingane si læring (Utdanningdirektoratet, 2011a s. 3). «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2012b s. 6). Dette er i tråd med Sogn og Fjordane fylkeskommune sin gjennomføring av vurdering for læring ved dei vidaregåande skulane. Det har vore eit utviklingsarbeid for personalet ved den enkelte skule, der målet har vore å auke kompetanse, forbetre og få ein meir felles praksis om formativ vurdering som vil styrke skulen sin vurderingskultur.

Skulen møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg, program og tiltak, og det kan for mange skuleleiarar og lærarar opplevast som ein stor utfordring å klare å halde på med det ein gjer i møte med dei nye krava (Larsen, Lammer, Mørch, Olweus & Helland, 2006 s. 149). Skulen er ein politisk styrt organisasjon, og som lærar kan ein oppleve at avstanden frå dei som utformar den nasjonal utdanningspolitikken til det som skjer i det enkelte klasserom er lang. Det politikarane bestemmer skal gjennom mange ledd før det kjem inn i klasserommet og kan møte den enkelte elev. Dette skapar ei lang omsetjingslinje.

### 3.5 Initiering, impementering og institusjonalisering

Endring og utviklingsarbeid er ein prosess med tre hovudfasar; initiering, implementering og institusjonalisering. Det er ikkje tre isolerte faser, men ein kan sjå dei som sirkulære fasar som går inn i kvarandre (Fullan, 2001). Initiering handlar om arbeidet med å førebu utviklingsarbeidet ein skal gjennomføre ved skulen. I dette førebuingarbeidet må ein prøve å legge forholda til rette slik at ein har ein skapar ein felles plattform for alle involverte partar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ein god måten å initiere eit utviklingsarbeid på, er når leiinga og lærarane er einige om kva utfordringar dei står ovanfor og kva som er målet med utviklingsarbeid. Ein vil då ha større høve til å lukkast enn dersom utviklingsarbeidet blir initierert frå overordna hald utan at lærarane har vore delaktige i førebuingarbeidet. Ogden, (2004) uttrykkje seg slik.

En vellykket implementering av skoleutviklingsprosjekter er ofte knyttet til en vellykket sammenkobling mellom ovenfra-og-ned-strategier og nedenfra-og-opp-statetegier. Ovenfra-og-ned strategier bidrar med policymål, og en overordnet strategi og planer for gjennomføring, mens nedenfra-og-opp-strategier fungerer som en lokal respons på den (Op.Sit., s.206).

Rektor og andre skuleleiarar har ei viktig rolle i utviklingsarbeid ved å leie og administrere. I denne første fasen bør ein leiar prøve å inspirere, støtte og motivere personalet til endring. Samtidig må ein legge planar for sjølv gjennomføringa og forankre utviklingsarbeidet i personalet (Sunnevåg & Andersen, 2012 s. 21; Utdanningsdirektoratet, 2013). Grunnarbeidet ein har gjort i initieringsfasen vil ha innverknad på korleis arbeidet vert implementert og institusjonalisert. Dersom lærarkollegiet er førebudd og motivert til utviklingsarbeidet som skal starte, har ein større utsikt til å lukkast (Sunnevåg & Aasen, 2010 s. 25).

Vurdering for læring har vore ei nasjonal satsing, der rammer og premisser har vorte lagt av Utdanningsdirektoratet. Den enkelte skule har hatt fridom til å utarbeide innhald og arbeidsform sjølv. Sidan dette er eit tiltak som kjem ovanfrå, vil arbeidet med å initiere denne satsinga vere avgjerande for om ein vil lukkast med implementeringa. Ogden (2004) peikar på at det kan oppstå konflikter dersom skuleutvikling er noko som kjem i tillegg og blir ekstraordinære aktivitetar for lærarane (Op. Sit., s. 218).

I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring blir det understreka at skal ein klare å utvikle og forbetre skulen er ein avhengige av kompetente, engasjerte og ambisiøse lærarar og skuleleiarar. I følgje Ogden, (2004) er implementeringa ein avgjerande faktor for dei resultat ein oppnår i utviklingsarbeid i skulen. Arbeidet må tilpassast lokale forhold ved skulen. Det krev både tid, innsats og kompetanse skal ein få til ei endring i organisasjonen (Op. Sit., s. 217). Arbeidet med å implementering er ein tidkrevjande og kompleks prosess der ein må arbeide både langsiktig og systematisk. Skal personalet utvikle den kompetanse dei treng i møte med nye program/tiltak er det ein viktig føresetnad at det vert avsett tid og ressursar slik at ein får utvikla den enkelte sin kompetanse og omgjort dette i ein lokal kontekst (Larsen et al., 2006 s. 144). Grunnlagsdokumentet trekker fram nokre utfordringar som ein må arbeide med for å lukkast; å skape felles forståing, motivasjon og eigarskap på alle nivå både, hos leiarar og personalet. Personalet må involverast breitt skal ein klare å få til endringar som med avgjerande verdi over tid. (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.8).

Utdanningsdirektoratet skisserer ein måte med kombinasjon av felles førelesningar eller tilgang på litteratur, samtidig som kollegane arbeider i grupper der ein delar erfaringar, reflekterer saman og utviklar tiltak knytt opp til eigen praksis (Utdanningdirektoratet, 2013). Kollektiv tenking og ein samarbeidskultur vil støtte opp om endringsarbeid i skulen. Den individuelle og kollektive læringa må få merksemd i ein lærande organisasjon (Larsen et al., 2006 s. 145). Forsking visar at lærarsamarbeid står heilt sentralt når endringsinitiativer eller reformer skal gjennomførast i den enkelte skulen, og det påverkar og korleis kunnskap og praksis blir vidareutvikla. (Hermansen & Nærland, 2014 s. 227). I implementeringsfasen har skuleleiar ei viktig oppgåve i å leie gjennomføringa av utviklingsarbeidet og sjå til at det føregår etter skulen sine intensjonar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sunnevåg & Andersen (2012) peikar på at skuleleiar må ha evne til både å involvere og ansvarleggjere personale sitt (Op. Sit., s. 25).

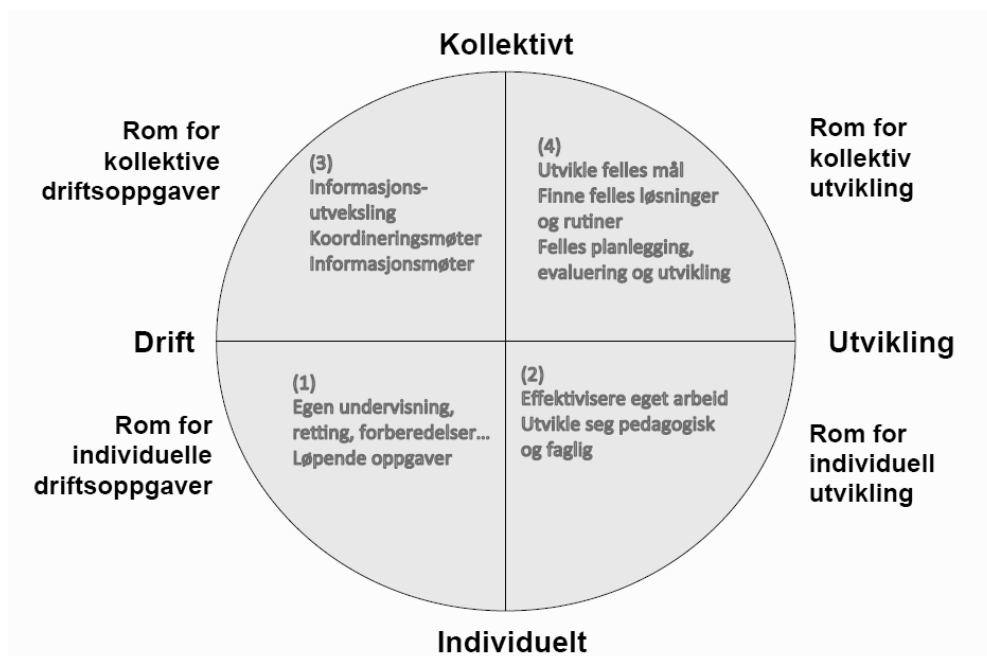
Utviklingsarbeid er prosessar som tek tid, og evaluering og vedlikehald står sentralt for at det skal bli institusjonalisert i organisasjonen. Kva har vi gjort, kva har vi oppnådd og kva bør vi arbeide vidare med er sentrale spørsmål i evalueringa (Sunnevåg & Andersen, 2012; Sunnevåg & Aasen, 2010; Larsen et al., 2006). I følgje Skogen (2004) er kunnskap ikkje noko ein lærer ein gang, den må haldast vedlike og utviklast over tid. I skulen er ein avhengig av lærande lærarar (Op. Sit., s.32). Kunnskapen og kompetansen som har vorte utvikla i



implementeringsfasen må arbeidast vidare med slik at den fører til varig og berekraftig praksis i kvardagen. Skuleleiar sitt ansvar i denne fasen er å sørge for at utviklingsarbeidet blir en del av skulen sitt systematiske arbeid med læringsmiljøet. På dette stadiet blir utviklingsarbeidet ikkje sett på som noko nytt, men skulen sin etablerte praksis. (Larsen et al., 2006 s. 148-149) Når den enkelte lærar har arbeidd inn nye rutinar og praksis om underevgsvurdering slik at det sit i ryggmargen kan ein seia at kunnskapen er internalisert og endar som «know-how» i organisasjonen (Gytri, 2007 s. 27). Klarer ein å få dette til, vil det vere med på å skape ein felles vurderingskultur og vurderingspraksis på den enkelte skule. Ein må også ha ein plan for korleis nye lærar får opplæring og blir ein del av skulen sin praksis (Larsen et al., 2006 s. 148).

### 3.6 Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle

Eg vil presentere Irgens (2010) utviklingshjul, ein modell ein kan nytte når ein arbeidar med prosessar med fornying, endring og utvikling for å auke kvaliteten på læraren sin vurderingskompetanse og styrke vurderingskultur i skulen, sjå figur 2. Denne modellen har dimensjonen individuelt og kollektivt arbeid på den eine aksene og drift og utvikling i skulen på den andre aksene.



Figur 2. Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle (Irgens, 2010 s.136)

Det er læraren sin profesjonsidentitet og utøving av kjerneoppgåver samt enkeltlæraren sine individuelle driftsoppgåve knytt til den daglige undervisinga som er knytt til felt 1 i figuren.

Skal ein lærar kunne utvikle seg fagleg og pedagogisk må ein arbeide med felt 2. Refleksjon over eige arbeid og tileigning av meir kunnskap både innanfor fag og pedagogikk gjer at læraren utviklar seg individuelt. Men i følgje Irgens blir ikkje ein god skule skapt via individuelt arbeid åleine. «Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skap en god skole» (Irgens, 2010 s. 140). Den kollektive dimensjonen der ein arbeider med felt 3 og 4 er avgjerande for å vidareutvikle kvaliteten i skulen og auke elevane sitt læringsutbytte. Det er i arbeidet med felt 4 at ein som skulen kan utarbeide og utvikle felles mål, rutinar og spelereglar for korleis ein skal praktisere f.eks. ordensreglementet som skal gjelde for heile skulen. Skal utviklinghjulet vere i bevegelse er ein avhengig av å vere i alle romma for å utvikle skulen. Irgens (2010) framhevar at eit kollektivt orientert personale og ein god skuleorganisasjon understøttar god undervising og eit godt sosialt miljø som igjen understøttar god læring hos elevane (Op. Sit., s. 146-147). Ein er avhengig av at lærarane utviklar sin kompetanse innanfor alle dei fire dimensjonane, dersom ein skal utvikle ein skule med høg kvalitet. Det er eit leiaransvar å legge til rette for organisasjonslæringsprosessar mellom dei tilsette, slik at det kollektive er i kontinuerleg drift (arbeid) og utvikling. «Kollektiv kapasitet» er i følgje Fullan (2014 s. 29) ein undervurdert og skjult ressurs som vi ikkje forstår oss på eller veit å dyrke fram. Den «kollektiv kapasitet» er svært viktig, fordi det produserer mange fleire kvalitetslærarar som arbeider i eit fellesskap og gjennom felles innsats utviklar skulen (Op. Sit., s. 95). Postholm og Rokkones (2012) viser til at det skjer meir læring når kollegiet lærer saman, og opplæring går direkte på læraren sin praksis og det som skjer i klasserommet. Når skuleleiinga støttar opp med avsett tid har det positiv innverknad på læraren si profesjonelle læring (Op. Sit., s. 43).

Ser ein denne modellen til Irgens (2010) i forhold til satsinga på vurdering for læring, er ein avhengig av å arbeide på felt 4 dersom ein skule skal lukkast med å skape ein felles vurderingskultur og vurderingspraksis. Kollegiet må arbeide saman om å lage felles mål og retningslinjer for korleis vurderingsarbeidet skal gjennomførast og alle må forplikte seg på å praktisere. Ein kan på den måten utvikle kollektiv autonomi for felles like rutinar og kollektive handlingsmønster. Dette vil skape ringverknadar i elevgruppa, når elevane opplever at alle lærarane som dei har praktiserer vurdering innanfor like rammer uavhengig av kva fag ein har. Kollegiet har ein felles plattform i botnen som klasseteamet (lærarane som har den enkelte klasse) saman vidareutviklar, og den dannar grunnlaget for læraren sin

eigen praksis i møte med elevane. Får ein dette til, vil kompetansehevinga føre til både kollektiv og individuell utvikling som vil styrke elevane sitt læringsutbytte.

## 4. METODE

### 4.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg først gjere greie for val av metode og fortelje om populasjon og utval. Eg vil vidare sjå på spørjeskjema som forskingsmetode, og deretter fortelje om prosessen for å utarbeide dette. Deretter fortel eg om datainnsamlinga, svarprosenten og dataanalyse. Eg avsluttar med å gjere greie for dimensjonalitet, reliabilitet og validitet og gjere greie for etiske vurderingar.

### 4.2 Val av metode

Innan samfunnsvitskapleg forskning nyttar ein som oftast ein kvantitativ eller kvalitativ tilnæringsmetode. Kvantitativ forskning måler eit fenomen som ein ynskjer å kvantifisere (Langdridge, 2006 s. 27). Kvantitativ metode eignar seg til undersøkingar når ein vil måle tall og bredde, og vere meir strukturert. Denne typen undersøkingar gjev høve for statistisk generalisering. Kvantitativ forskingsstrategi baserar seg på taldata, medan den kvalitative er basert på tekstdata (Ringdal, 2013 s. 24). Val av metode må ein sjå i lys av problemstillinga og det vil vere avgjerande for resultatet når ein skal gjere systematiske forskning. Denne masteroppgåva baserar seg på kvantitativ, deduktiv tilnærming der eg nyttar eit tversnittdesign. Tversnittdesign er avgrensa til eit gitt tidspunkt som er basert på ein spørjeundersøking med store og representative utval (Op. Sit., s.25).

Utdanningsdirektoratet og Sogn og Fjordane fylkeskommune si målseting for vurdering for læring er å vidareutvikle lærarane sin vurderingspraksis gjennom auka forståing for vurdering som reiskap for læring. Både direktoratet og skuleeigar ynskjer ei kompetanseheving for lærarar og leiarane der dei ulike elementa for god undervegsvurdering blir ein varig og inkludert del av læringsarbeidet. Formålet med denne studien er å evaluere Sogn og Fjordane fylkeskommune si satsing på vurdering for læring i vidaregåande skule. Dette gjer eg ved å sjå på om overordna målsettingar og intensjonar frå direktoratet og skuleeigar har fått gjennomslag blant lærarane ved dei ulike skulane. Resultata vil gje eit augeblikksbilde av ståstaden for det tidspunktet undersøkinga blei gjennomført på. Frå eit leiarperspektiv vonar eg resultata også kan peike på om skulane har klart å implementere og institusjonalisere vurdering for læring. Sidan eg ynskjer å sjå på

breidda og ha eit stort utval respondentar vart problemstillinga utforma med tanke på ein kvantitativ forskingsstrategi.

### 4.3 Utval og populasjon

Populasjonen i undersøkinga er definert som lærarar ved dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane fylkeskommune som har undervising skuleåret 2014/2015. Det er 11 vidaregåande skular i fylket med kring 780 pedagogar (Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012 s. 5). Utvalet i studien er 315 lærarar frå fire vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Skular frå alle dei tre regionane i fylket er representerte. Tre av skulane er kombinasjonsskular med både yrkesfaglege programområde og studiespesialiserande programområde og den fjerde skulen har studiespesialiserande programområde. Når eg skulle velje skular, prøvde eg å få stor breidde i pedagoggruppa ved å få med dei fleste typar utdanningsretningar innanfor vidaregåande opplæring som er i fylket. Tal lærarar ved dei ulike skulane varierer frå 56 til 118 medan elevtalet varierer frå 300 til 800 elevar. I fylket sin målestokk er det to små skular, ein mellomstor og ein stor skule. Det er skular som gjennomførte vurdering for læring i første og andre pulje i fylket si satsing. Det vil seie skuleåret 2011/12 og 2012/13. Sidan eg valte skular som var tidleg ute med gjennomføring av kompetansehevinga har lærarane hatt ein del tid til å praktisere og fått det integrert i sin vurderingspraksis. Utvalet kan tilsynelatande sjå representativt ut, men det er verdt å merke seg at det blei tatt eit formålstenleg utval og at resultatane av den grunn ikkje er direkte generaliserbare i populasjonen. Langdridge (2006) kallar dette for eit «*bekvemmelighetsutvalg*» (Op. Sit., s. 76).

Eg tok først telefonkontakt med fylkesdirektøren for opplæringsavdelinga i Sogn og Fjordane fylkeskommune for å få lov til å gjennomføre spørjeundersøkinga. Fylkesdirektøren kontakta dei fire rektorane ved skulane før eg fekk klarsignal. Deretter kontakta eg rektorane på dei fire vidaregåande skulane ved å ringje til dei. Same dag sende eg eit informasjonsskriv om prosjektet til deira e-postadresse. Neste steg i prosessen var å sende meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), der informasjonsskrivet til rektorane (sjå appendiks A2) og spørjeskjema låg ved. Etter første tilbakemelding frå NSD, laga eg også eit informasjonsskriv til lærarane (sjå appendiks A3).

#### 4.4 Spørjeskjema som forskingsmetode

Datamaterialet vart samla inn ved hjelp av spørjeskjema gjennom ein Questback, der lærarane si e-postadresse vart nytta for utsending. Eg nytta eit standardisert spørjeskjema. Det som kjenneteiknar denne type spørjeundersøking er at alle som blir spurt får identiske spørsmål framført på same måte (Ringdal, 2013 s. 198). Spørjeskjemaet var delt opp i sju avsnitt med til saman 49 spørsmål. Det vart gitt svaralternativ på 45 av spørsmåla slik at respondenten skulle krysse av for eit svar. Denne type spørsmål blir kalla lukka spørsmål. Langdridge (2006) viser til at slike spørsmål krev eit grundig forarbeid i forhold til korleis spørsmåla er formulert og kva svaralternativ som skal vere med. Når ein nyttar lukka spørsmål og gitte svaralternativ er det viktig med tydelege og presise spørsmål. Lukka spørsmål har sine fordelar ved at det er enkelt og raskt å fylle ut for respondenten og ein kan få påliteleg informasjon og analysen er lettare å gjennomføre (Op. Sit., s.72-74). Dersom respondenten på spørsmål 28 svarte i stor grad eller i svært stor grad, fekk respondenten eit tilleggsspørsmål. Dette var spørsmål 29 «*Kvifor synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar?*», som er eit ope spørsmål der respondenten sjølv kan formulere eigen tekst. Eit slik spørsmål er av kvalitativ natur sidan respondenten kan gje svaret i fritext. I følgje Langdridge (2006) gjev opne spørsmål meir inngåande opplysningar fordi respondenten nyttar eigne ord i sitt svar. Ein ulempe er at spørjeskjema blir lengre. Denne tilnærminga kan medføre at kodinga av respondenten svar er vanskelig og tidkrevjande (Op. Sit., s. 73).

#### 4.5 Utarbeiding av spørjeskjema

Forsking på individuell vurdering i skulen har gitt ut to delrapportar, ein i 2012 og ein i 2013. Arbeidet med rapportane er utført av NTNU program for lærarutdanning i samarbeid med SINTEF teknologi og samfunn. Eg nytta spørjeskjemaet deira som ei inspirasjonskjelde for å utarbeide eigne spørsmål, både med omsyn til måten dei stilte spørsmål på og type spørsmål. Problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla var utgangspunkt for å lage aktuelle spørsmål, som eg i etterkant prøvde å setje dei i kategoriar etter kva dei omhandlar. For å avgrense meir tok eg utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp for god underevgsvurdering og grupperte spørsmåla etter mål og kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevinvolvering. Eg laga fleire spørsmål innafor kvart tema, med tanke på å setja dei saman til samansette mål innanfor kvart av prinsippa. Alle desse spørsmåla

peikar mot læraren sin vurderingspraksis. Det vart også laga spørsmål som var retta mot skulen sin vurderingspraksis og vurderingskultur og eit sett med bakgrunnsspørsmål. Utkast til på spørsmål diskuterte eg med ein kollega som er norsklærer for å avdekke om spørsmåla var tydelege og hadde eit godt språk. Etterpå gjennomførte eg ein pilottest av spørjeskjemaet som eg hadde utarbeid ved eigen skule. Tilbakemeldingar som eg fekk, medførte at nokre spørsmål vart korrigererte. I følgje Langdridge (2006) er det viktig å gjennomføre ein pilottest og gjere nødvendige korrigeringar i forkant av ein spørjeundersøking til mange personar (Op. Sit., s. 72). Spørjeskjemaet slik det var nytta, ligg som appendiks A4.

Første del av spørjeskjemaet gjeld bakgrunnsinformasjon (B) som mellom anna kjønn, fødselsår, stillingstittel, arbeidsplass og undervisningsstorleik. Resterande spørsmål har eg delt inn i seks kategoriar. K-I: inneheld spørsmål 10-17 som var relatert til opplæring og gjennomføring av vurdering for læring. K-II: Spørsmål 18-22 inneheld spørsmål som omhandlar forhold som om eleven veit kva dei skal lære og kva som er forventa av dei. K-III: Spørsmål 23-28 omhandlar tilbakemeldingar og framovermeldingar i læringsprosessen. K-IV: Spørsmål 30-35 var relatert til elevinvolvering i arbeidsprosessen og vurderingsarbeidet. K-V: Spørsmål 36-41 omhandlar læraren sin vurderingspraksis i etterkant av vurdering for læring. K-VI: Spørsmål 42-49 var retta mot skulen sin vurderingskultur i etterkant av vurdering for læring. Kodinga med K og romartal vart gjort etter gjennomføringa av spørjeundersøkinga for å kunne nytte og vise til denne kodinga i resultat, analyse og drøfting.

Eg nytta ein Likert-skala med fem trinn for spørsmåla innanfor dei seks kategoriane. I følgje Langdridge (2006) er dette ein trinnskala der respondenten kan uttrykkje kor einig eller ueinig ein er i ei ytring (Op. Sit., s.77). Ved spørsmåla 10-17 og 23-28 var denne trinnskalaen nytta.

- Ikkje i det heile (1)
- I liten grad (2)
- I noko grad (3)
- I stor grad (4)
- I svært stor grad (5)

Eit eksempel på items med desse svaralternativ er. «*I kor stor grad opplever du nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring*».

Det andre trinnskalaen var nytta på spørsmål 18-22 og 30-49:

- Heilt ueinig (1)
- Delvis ueinig (2)
- Verken/eller (3)
- Delvis einig (4)
- Heilt einig (5)

Eit eksempel på items med desse svaralternativ er: «*I fag eg underviser i brukar vi tid på å bli kjent med læreplanmåla for faget slik at elevane veit kva dei skal lære*». Talet i parentes bak kvart svaralternativ er verdien svaret har i analysen i Statistics Package Social Sciences (SPSS).

#### 4.6 Datainnsamling og svarprosent

Det som kjenneteiknar høgt standardiserte spørjeundersøkingar, slik som har vorte nytta i denne oppgåva, er at alle som har blir spurt får identiske spørsmål framført på same måte. Formålet med høg grad av standarlisering er, ifølgje Ringdal, å eliminere tilfeldige målefeil og å gi pålitelege data (Ringdal, 2013 s. 107).

I forkant av undersøkinga var eg ute på dei fire vidaregåande skulane og informerte lærarane om masteroppgåve og spørjeundersøkinga på eit personalmøte. Eg prøvde å framsnakke mitt forskingsarbeid, moment eg la fram var: tema for masteroppgåva, bakgrunn, design, metode, emna i spørjeundersøkinga, frivillig å delta, konfidensialitet og presentasjon av resultata. Eg prøvde å gje så lik informasjon som råd på alle fire skulane. Lærarane hadde høve til å stille meg spørsmål på møtet, dei fekk også utdelt eit informasjonsskriv. Etter å ha fått godkjent prosjektet av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (sjå appendiks A1) vart Questback vart sendt ut til alle lærarane i utvalet. Informasjonsskrivet til lærarane låg som innlending før lenka til sjølve spørjeundersøkinga. Dei fekk 14 dagers frist til å svare på undersøkinga, der det fekk ei påminning etter 10 dagar. Sidan det var litt låg deltaking når fristen nærma seg, sendte eg ut ei ny påminning og utvida fristen med tre dagar. Datainnsamlinga blei gjennomført i desember 2014. I spørjeskjemaet svara respondentane på kva skule dei arbeidde ved. Tabell 1 viser prosentvis fordeling av deltaking ved dei ulike skulane. I presentasjonen vel eg å kode skulane med bokstavane A-D.

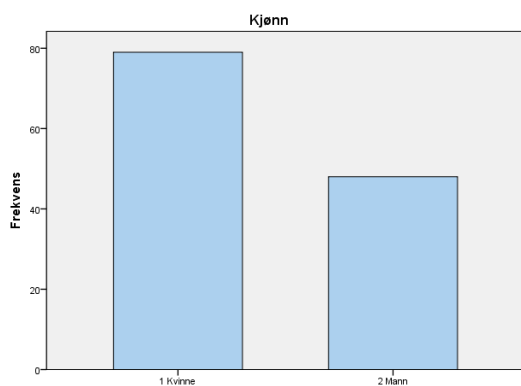
Tabell 1. Oversikt over svarprosent frå dei ulike skulane.



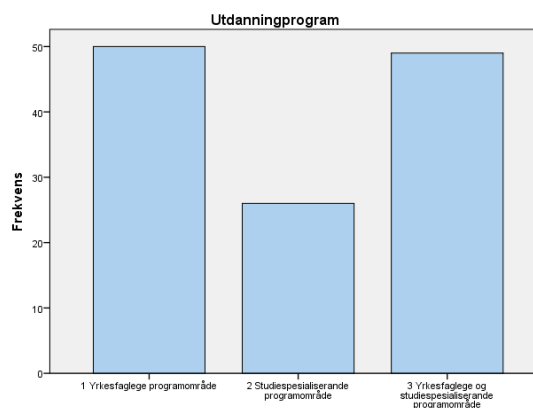
Vidaregåande skule	Svarprosent i forhold til utval	Svarprosent i forhold tal lærarar ved skulen	Respondentar
Skule A	22,83	36,25	29 N
Skule B	38,58	41,46	49 N
Skule C	18,11	37,70	23 N
Skule D	20,47	46,42	26 N
<b>Totalt</b>	<b>99,99 ≈ 100</b>	<b>40,31</b>	<b>127 N</b>

Totalt var det 127 lærarar som svara, og dette gjev ein svarprosent på 40,31%. Kanskje den låge svarprosenten har med tidspunktet for gjennomføringa av spørjeundersøkinga å gjere, som var rett før jul. i denne tidsperioden kan mange lærarar ha det travelt både på arbeid og privat. Samtidig var eg var opptatt av at spørjeundersøkinga måtte komme kort tid etter at eg hadde informert det pedagogiske personale på dei aktuelle skulane om undersøkinga. Ved å utsette spørjeundersøkinga til etter nyttår ville det vere over ein måned sidan eg hadde gjennomført informasjonsmøta. Ved at den enkelte lærar fekk to påminningar på sin e-post og at undersøkinga er frivillig trur eg at dei som ønska å delta, har gjort det. Det at det er låg svarprosent ved skulane må eg ta omsyn til i analysen og drøfting av resultatane.

Figur 3-5 viser frekvensen for respondentane i høve til kjønn, utdanningsprogram og stillingstittel.

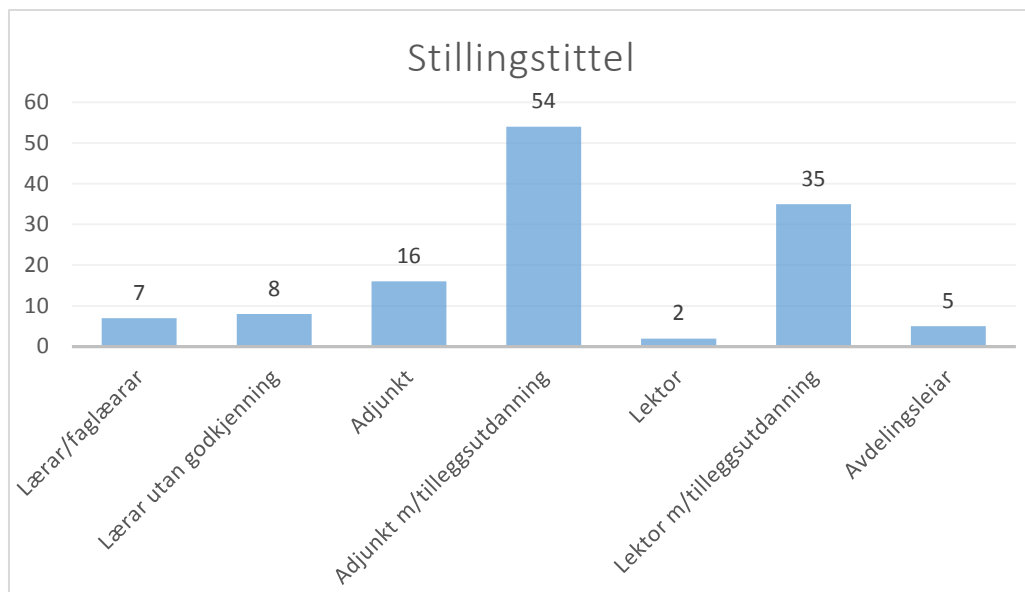


Figur 3. Kjønn



Figur 4. Utdanningsprogram

Av dei 127 respondentane var 79 kvinner og 48 menn. 50 lærarar underviste ved yrkesfaglege programområde, 49 underviste både på yrkesfaglig og studiespesialiserande programområde og 26 var ved studiespesialiserande programområde.



Figur 5. Stillingstittel til respondentane

Det var 54 adjunktar med tilleggsutdanning, 35 lektorar med tilleggsutdanning, 16 adjunktar, 8 lærarar utan godkjenning, 7 lærar/faglærer, 5 avdelingsleiarar og 2 lektorar

#### 4.7 Dataanalyse

Til å gjennomføre analysane blei SPSS 20 (Statistics Package Social Sciences), som er eit analyseverktøy, nytta. For å få ein oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innhaldet og spreining i svara har eg gjennomført frekvensanalyser på itemnivå for alle variablane. Frekvensanalyse er ein oversikt over korleis svara fordelar seg på kvar av svarkategoriene. Ein kan og vise fordelinga i prosent. Sentraltendens og spreining er statistiske mål som blir nytta for å beskrive fordelinga (Ringdal, 2013 s. 282). Frekvensanalyse er beskrivande analyse og det stiller ingen krav til målenivå for variablane (Jensen & Knudsen, 2014 s. 74). For å beskrive sentraltendens nyttar ein omgrepa modus, median og gjennomsnitt (mean). Modus er den verdien eller kategori av ein variabel som kjem flest gangar (hyppigast), altså det svaralternativet som flest respondentar har kryssa av for. Det er ingen krav til målenivå for variablane. Median er den verdien som ein finn i midten av ei ordna fordeling. Det vil seie at det er like mange svarverdiar over og under medianverdien. Målenivå må minst vere på ordinalnivå for å nytte median. Gjennomsnitt seier noko om kor tyngdepunktet er i fordelinga. Ein finn gjennomsnittet ved å ta summen av alle observasjonane sine verdiar og dividere med tal observasjonar. Gjennomsnitt nyttar vi for å beskrive kontinuerlige variablar, men blir og brukt på ordinalvariablar (Ringdal, 2013

s. 286-287). Spreiing beskriv variasjon i ei fordeling, standardavvik er eit slikt mål. Det seier noko om kor stort det typiske avviket er frå gjennomsnittet. I følgje Christophersen (2013) uttrykkjer standardavvik spreiiing langs variablane sin skala. Ein reknar standardavvik som kvadratrot av variansen (Op. Sit., s.16-17).

For å svare på forskingsmål 2 har eg laga samansette mål for kvart av dei fire prinsippa. Eit eksempel på dette er indeks mål og kriterium der eg har nytta indikatorane (spørsmåla)18, 19, 20 og 22. Christophersen (2013) seier at indikator kan vere utsegn, påstandar og/eller spørsmål. Ein indikator er ein empirisk representant for eit teoretisk omgrep. Ein enkelt indikator kan vanskeleg dekke heile omgrepet, men eit sett av indikatorar kan forventast å gjere det. Indikatorane må nødvendigvis vere relativt like, men ikkje så like at dei er så godt som identiske (Op. Sit., s. 96).

#### 4.8 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet

Omgrepa dimensjonalitet, reliabilitet og validitet blir nytta for å forklare kvaliteten på forskingsarbeid. Dimensjonalitet nyttar ein for å vurdere samansette mål eller indeksar. Indikatorane bør vere homogene. Når reliabilitet blir nytta i samband med kvantitative undersøkingar, handlar det om at ein kan bruke same måleinstrumentet, gjere gjentatt måling og komme fram til det same resultatet (Ringdal, 2013 s. 96). Reliabilitet seier noko om målinga sin pålitelegheit og uttykkjer kor stabile målingar er, det vil seie om dei er fri for tilfeldige målefeil. Dersom det er tvetydige eller uklare formuleringar eller ordval i spørsmål eller svaralternativa, kan respondenten kan vere i tvil om meininga og derfor tilfeldig tippe seg fram til si eiga fortolking av spørsmålet, det kan føre til målefeil (Jensen & Knutsen, 2014 s. 20). Eg har forsøkt å gje god informasjon om spørjeundersøkinga både ved munnlig og skriftleg informasjon for å redusere feilsvar. Sidan spørjeundersøkinga har vorte gjennomført som ein Questback, har respondentane nytta datamaskin. I denne situasjonen kan dei ha blitt forstyrra under gjennomføringa, hatt tidspress eller snakka saman og diskutert spørsmåla. Dette kan ha påverka svara. Det kan vere lærarar som har svart noko anna enn dei i utgangspunktet ville ha gjort for å beskytte seg sjølv. Feilkryssing kan og ha førekomme. Tilfeldige eller systematiske målefeil kan førekomme (Ringdal, 2013 s. 97).

Validitet eller gyldigheit er eit uttrykk for i kor høg grad målingar faktisk målar det ein ynskjer å måle. Høg reliabilitet er ein føresetnad for å kunne oppnå valide målingar. Ein kan ikkje

oppnå presise målingar viss desse er prega av tilfeldigheter (Ringdal, 2013 s. 96) Overflatevaliditet kan ein gjennomføre ved å vurdere om innhaldet i dei stilte spørsmåla syner å måle det ein ynskjer å måle. Omgrepsvaliditet er tilstades dersom målingane er i tråd med vanlege teoriar som understøtter det gjeldande omgrepet (Jensen & Knutsen, 2014 s.20-21).

I mitt tilfelle må ein vere forsiktig med å generalisere på grunn av utvalsmetode og låg svarprosent. Likevel kan andre skular hente lærdom av resultata sjølv om dei ikkje har vore med i utvalet. Funna eg er komen fram til kan likevel seie noko om tendensen vedkommande vurderingspraksis til lærarane ved dei fire vidaregåande skulane.

Manglande eller ugyldige dataverdiar blir omtalt som missing values. Ein kan akseptere opp til 10% av dette på ein variabel utan at det vil påverke validiteten i analysen (Jensen & Knutsen, 2014 s. 27). På spørsmålet om respondenten sin alder var det 23 missing values noko som er 18,1%, eg har difor sett vekk frå dette spørsmålet i min analyse.

#### 4.9. Etiske vurderingar

Etikk i denne undersøkinga handlar først og fremst om å vere ærleg (redelig) åtferd overfor informantane som har svart på spørjeskjemaet . Respondentane i dette prosjektet som er lærarar ved vidaregåande skule, er godt utdanna og arbeider innanfor sitt fagfelt. Gjennom felles informasjon på personalmøte og informasjonsskriv er informantane informert om prosjektet sin natur og korleis resultata vil bli presenterte. Spørjeundersøkinga var frivilleg, og ved å svare på den gav dei meg lov til å nytte svara dei har gitt i forskinga mi. Resultata vil bli presentert slik at ingen enkeltpersonar kan kjennast att. Eg har også valt å kode skulane i presentasjonen. Det er nytta talkodar i resultatdelen av oppgåva, og på den måten kjem ingen personopplysningar fram. Eit unntak er ved spørsmål 29 som var eit ope spørsmål, men svara blir presentert på ein måte som ikkje kan sporast attende til ein enkeltlærer sin identitet.



## 5.0 RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING

### 5.1 Innleiing

Problemstillinga for mitt forskingsarbeid er; på kva måte og av kva grunnar har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læraren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane? Det er denne eg har forsøkt å få svare på gjennom dei fire forskingsmåla.

Dei fire prinsippa for god undervegsvurdering står sentralt i kva vurdering for læring handlar om, og eg vel å repetere dei her. Elevane sitt grunnlag for å lære kan styrkast dersom dei:

1. forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei.
2. får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om korleis dei kan betre arbeidet eller faglege prestasjonar.
4. elevane er involvert i eige læringsarbeid med å vurdere eige arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2011a)

For å få ein oversikt over materialet når det gjelder det substansielle innhaldet og spreining i svara har eg gjennomført frekvensanalyse på itemnivå for alle variablane. Når eg no skal presentere resultatane vel eg å starte med å sjå på frekvensfordelinga for dei delspørsmåla som er retta mot kvart av Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp for god undervegsvurdering. I dette kapitlet tar eg med svara frå dei spørsmåla som er relevante mot kvart forskingsmål og problemstillinga. Resultata blir presentert i to ulike tabellar, ein tabell som viser prosentvis frekvens for kvar av svaralternativa. Den andre tabellen viser kva svaralternativ som har vore nytta gjennom minimum og maksimum, vidare gjennomsnittsverdien og standardavvik. N fortel kor mange respondentar som har svart på spørsmålet. I tabellane som viser gjennomsnittsverdiane blir spørsmåla rangert etter kva som har høgst gjennomsnittsverdi. Beskrivande statistikk for spørsmåla 10-49 finn ein under appendiks A5-A10. For å få ein god struktur vel eg å analysere og drøfte funna etter kvar presentasjon. Delkapitel 5.2 og 5.3 inneheld forskingsmål med fleire undernivå, noko som gjer at analyse og drøfting ikkje blir nummerert. Når eg kjem til delkapitel 5.4 og 5.5 inneheld desse forskingsmåla med eit moment difor har eg nummerert analyse og drøfting under desse delkapitla.

## 5.2 Læraren sin integrasjon av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering

Forskingsmål 1 var formulert slik; I kor stor grad har Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp om god undervegsvurdering vorte ein integrert del av læraren sin vurderingspraksis? Eg vel å sjå på kvart prinsipp for seg. Først blir resultatane presentert, deretter følgjer analyse og drøfting. Eg avsluttar med ei felles oppsummering.

### 5.2.1 Eleven veit kva dei skal lære og kva som er forventa av dei.

Spørsmål som er relevante knytt til om eleven kjenner mål og vurderingsgrunnlag er 18, 19, 21, 22 og 36. Tabell 2 viser korleis svaralternativa fordelar seg på dei fire ulike spørsmåla. Dei fire første påstandane går rett på læraren sin vurderingspraksis. Medan spørsmål 36 er ein påstand for å sjå om læraren har endra vurderingspraksis i etterkant av satsinga på vurdering for læring.

Tabell 2. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 1. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller(3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
18	I fag eg underviser i brukar vi tid på å bli kjent med læreplanmåla for faget slik at eleven veit kva dei skal lære.	0,8	2,4	8,7	32,3	55,9
19	I fag eg underviser i er det utarbeidd konkretiseringar av læreplanmål på ulike nivå med kjenneteikn på måloppnåing som brukast aktivt i opplæringa.	2,4	13,4	17,3	44,9	21,3
21	Alle større oppgåver og prøver inneheld vurderingskriterier som eleven er kjent med før arbeidet startar.	1,6	3,1	15,7	40,2	39,4
22	Eleven er i stor grad kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.	0	0	8,7	51,2	39,4
36	Eg involverer elevane meir i arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som blir forventa av dei.	7,1	4,7	20,5	44,9	21,3

Av lærarane svara 88,2 % at dei brukar tid på læreplanmåla for faget slik at eleven veit kva han skal lære, ved at dei svarar delvis einig eller heilt einig på spørsmål 18. Ser vi dette spørsmålet i forhold til om elevane er kjent med kva som blir vektlagt i vurderinga er svarprosenten her noko høgare. Heile 90,6% svarar delvis eller heilt einig på denne påstanden. Det er verdt å merke seg at det er ingen respondentar som på spørsmål 22 har kryssa av for dei to lågaste verdiane. Likevel er det om lag 16% som seier at det ikkje er utarbeidd kjenneteikn på oppnådde mål i forhold til læreplanmåla. Standardavviket for dette

spørsmålet er stort 1.030 noko som indikerer stor spreing. Tabell 3 viser gjennomsnittsverdien og standardavvik for dei same spørsmåla.

Tabell 3. Beskrivande statistikk for spørsmål 18, 19, 21, 22 og 36.

Spørsmål relatert til prinsipp 1	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
18. I fag eg underviser i brukar vi tid på å bli kjent med læreplanmåla for faget slik at elevane veit kva dei skal lære.	127	1	5	4.40	.809
22. Elevane er i stor grad kjent med kva som blir vektlagt i vurderinga.	126	3	5	4.31	.626
21. Alle større oppgåver og prøver inneheld vurderingskriterier som eleven er kjent med før arbeidet startar.	127	1	5	4.13	.900
19. I fag eg underviser i er det utarbeidd konkretiseringar av læreplanmål på ulike nivå med kjenneteikn på måloppnåing som brukast aktiv i opplæringa.	126	1	5	3.70	1.030
36. Eg involverer elevane meir i arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som blir forventa av dei.	125	1	5	3.70	1.087

Når eg spør om elevane kjenner læreplanmåla og vurderingsgrunnlaget (spørsmål 18, 21 og 22) viser resultatata at gjennomsnittsverdien er godt over 4, medan standardavviket varierer frå .626 til .900. Påstanden knytt til læraren sin vurderingspraksis i etterkant av skulen si satsing på vurdering for læring (spørsmål 36) viser ein gjennomsnittsverdi på 3.70, medan standardavviket viser 1.087. Dette spørsmålet er ein oppsummering av påstandane i spørsmål 18-22 og direkte retta mot det første prinsippet om eleven forstår kva dei skal lære og kva som er venta av dei. Påstanden er knytt til respondenten sin vurderingspraksis i etterkant av skulen si satsing på vurdering for læring.

### *Analyse og drøfting*

Det å utøve vurdering av elevar i vidaregåande skule har vore ein viktig del av læraren sitt arbeid. På bakgrunn av dette hadde den enkelte lærar både ein vurderingskompetanse og ein vurderingspraksis også før skulen si satsing på vurdering for læring. Det kan vere lærarar som har praktisert deler av eit prinsipp eller fleire av prinsippa for god undervegsvurdering i læreprosessen før denne kompetansehevinga. I følgje Hopfenbeck (2014) må ein vere klar over at endring ikkje alltid blir fanga opp ved bruk av spørjeskjema sjølv om det har skjedd endring i læraren sin vurderingspraksis (Op.Sit., s. 76). Det at skulane er plukka ut og at berre omlag 40% av lærarane har svart på denne undersøkinga, gjer det vanskeleg å generalisere. Det gjev likevel ein viss peikepinn på forholda ved den enkelte skule. Når endring skjer sakte



og gradvis kan den vere vanskeleg å registrere. Eit anna moment er at spørjeskjema har ei avgrensing i forhold til om respondentane fortel om kva dei faktisk gjer eller berre det dei trur dei gjer (Hopfenbeck, 2011 s. 28).

Det at gjennomsnittsverdien er godt over 4 for dei tre spørsmåla som er retta mot prinsipp 1, tydar på at lærarane sjølv meiner at dei brukar tid på læreplanmåla og kriterium som eleven blir vurdert etter i faget. I forskrift til opplæringslova § 3-1 står det at måla for opplæringa skal vere kjent for eleven, dette gjeld og for at eleven også skal vite kva som blir vektlagt når dei skal vurderast. Det er verdt å merke seg at kapittel 3 i denne forskrifta som omhandlar individuell vurdering i grunnskule og vidaregåande skule, først kom i 2009 når forskrifta vart revidert. Vi er no inne i det sjette året sidan denne forskrifta trådde i kraft. Både resultat frå spørsmål tilbakemelding på kvalitet (spørsmål 22) og vurderingskriterium på større arbeid som eleven kjenner til (spørsmål 21), indikerer at lærarane i stor grad klarer å ivareta krava forskrifta stiller på dette området. Engh (2011) er inne på at eleven må vite måla sidan det er det eleven skal arbeide mot og skal lære. Måla må vere tydelege, tilpassa og innan rekkevidde for den enkelte eleven, men skal og vere noko å strekkje seg mot. Læraren må involvere eleven i prosessen på ein måte som hjelper eleven til å laga strategiar for korleis han skal arbeide for å nå dette målet. Likevel er det fleire respondentar som gjer til kjenne at det ikkje er utarbeidd kjenneteikn på oppnådde mål i forhold til læreplanen. I delrapport 2 frå forskning på individuelle vurdering i skulen med tittelen «*Vurdering i skolen: Operasjonaliseringer og praksiser*» kjem det fram at lærarane meiner at tydelege mål og kriterium i forkant av undervisinga, er ein faktor som motiverer elevane (Sandvik et. al., 2013 s. 12).

Thronsen et al. (2009) understrekar at når elevane skal vurderast i forhold til grad av måloppnåing, er det ein føresetnad at ein har presise kjenneteikn på kompetansemåla som fortel om mestring på fleire nivå (Op. Sit., s.19). I rapporten der ein evaluerer «Betre vurderingspraksis» kjem det fram at ein oppnår meir rettferdig vurdering og meir faglege tilbakemeldingar, der det er utarbeida kjenneteikn (kriterium) på måloppning i fag. Det er eit godt hjelpemiddel for læraren når ein snakkar med eleven om kva som er kravet for å oppnå ulike grader av måloppnåing (Op. Sit., s. 105). Det er ikkje krav til kriterium, men det er eit godt verktøy dersom det blir brukt aktivt i undervisinga både av elev og lærar. Sadler (1989)

framhevar viktigheita av at læreplanmålet er kjent for elevane i arbeidet dette for å regulere eiga læring. Det er målet eleven arbeider mot og det set retning for læringsarbeidet i faga.

Av respondentane er det 9 av 127 som har tatt vidareutdanning med studiepoeng om vurdering for læring. Desse har eit markant større gjennomsnitt (4.22) på om det er utarbeid kjenneteikn på læreplanmål som brukast aktivt i opplæringa (Spørsmål 19), samanlikna med respondentar som har gjennomført kompetanseheving gjennomført ved skulane. Gjennomsnittsverdien er her 3.60. Dette kan vere eit teikn på at respondentane som har arbeidd meir og grundigare med emnet vurdering for læring, har sett viktigheita av dette og praktiserer det i større grad.

Mykje tyder på at enkelte av lærarar har praktisert arbeid med læreplanmåla og kriterium også tidligare då gjennomsnittsverdien på spørsmål 36 er differansen 0.7 lågare enn på spørsmål 18. Sidan gjennomsnittet er 3.7 på spørsmål 36 tyder det på at lærarane involverer elevane meir i arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som er forventa av dei, enn kva dei gjorde før denne kompetansehevinga. Det er eit stort standardavvik på dette spørsmålet som indikerer at respondentane har fordelt seg over heile svarskalaen. Ein har lærarar som gjennomfører meir arbeid med mål for kva eleven skal lære og kva som blir forventa, men det er og lærarar som gjer dette i liten grad. Ser ein på ulikskap mellom skulane i forhold til endring av praksis, kjem skule C (4.13) best ut og skule B (3.40) kjem dårlegast ut. Dette viser kvifor det er eit stor standardavvik som indikerer lite eintydige svar.

Summert gjennomsnitt for spørsmål 18, 19, 21 og 22 blir 4.14. Dette viser at integrasjonen av prinsipp 1 om at eleven veit kva dei skal lære og kva som er forventa av dei, ser ut til har fått ein større pedagogisk plass i læringsarbeidet i samband med kompetansehevinga.

### 5.2.2 Eleven får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen

Spørsmål som er retta mot prinsipp 2 om tilbakemelding er 23, 24, 25, 31,32 og 38. Det at det er fleire spørsmål om tilbakemelding kjem av at det omfattar mykje og kan gjerast på ulike tidspunkt i læringsprosessen. Sidan det er noko ulike svaralternativ på desse spørsmåla blir resultatet presentert i fleire tabellar. Tabell 4 viser frekvensfordeling for spørsmål 23-25, og tabell 5 viser frekvensfordeling for spørsmål 31,31 og 38. Dei fem første påstandane går

rett på læraren sin vurderingspraksis. Medan spørsmål 38 er ein påstand for å sjå om læraren har endra vurderingspraksis i etterkant av satsinga på vurdering for læring.

Tabell 4. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 2 – del A. Tala er oppgitt i prosent.

		Ikkje i det heile (1)	I liten grad (2)	I noko grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
23	Får elevane tilbakemelding som fortel om kva dei meistrar i faget.	0	0	11,8	66,9	21,3
24	Får elevane tilbakemelding som fortel om kvaliteten på arbeidet/ prestasjonen deira.	0	0	8,7	63,0	28,3
25	I kor stor grad gjev du elevane dine tilbakemeldingar som motiverer dei til å bli betre i faget.	0	0,8	25,2	60,6	10,2

Omlag 91% svarar i stor grad eller i svært stor grad på at elevane får tilbakemelding som fortel om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deira. 88,2% av lærarane svarar i stor eller svært stor grad på at dei gjev elevane tilbakemeldingar som fortel kva dei meistrar i faget. Det er verdt å merke seg at på desse to spørsmåla er det ingen som har svara «ikkje i det heile» eller «i liten grad». Når det gjeld tilbakemeldingar som motiverer elevane til å bli betre er det nesten 71% av lærarane som svarer i stor eller svært stor grad. Ytterlegare 25,2% svarar i noko grad på dette spørsmålet. Dette tyder på at tilbakemeldingar vedkommande meistring, kvalitet og motivasjon til elevane er godt integrert i lærarane sin vurderingspraksis i følgje respondentane.

Tabell 5. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 2 – del B. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller (3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
31	Mine elevar får tilbakemelding undervegs i arbeidsprosessen.	0	1,6	7,1	45,7	45,7
32	Elevane får tilbakemelding som gjev dei mulighet til å forbetre arbeidet før det er endeleg utført.	0,8	1,6	7,1	56,7	33,9
38	Tilbakemeldingar til elevane undervegs i prosessen har fått ein større plass i min vurderingspraksis.	4,7	4,7	35,4	42,5	12,6

Det er like mange prosent som svarar delvis einig og heilt einig på at elevane får tilbakemelding undervegs i arbeidsprosessen, prosentsetsen her er 45,7% på kvar av dei. Det er ein samanheng mellom svara frå respondentane i spørsmål 31 og 32, sjølv om det ikkje er heilt likt på dei to øvste svaralternativa. Ser ein desse to spørsmåla opp mot spørsmål 38 som er ein påstand som respondenten skal sjå i forhold til skulen si satsing på vurdering for

læring, viser dette at 55,1% er delvis eller heilt einige i at tilbakemeldingar undervegs i prosessen har fått ein større plass i vurderingspraksisen til læraren. Gjennomsnittsverdiar og standardavvik for desse seks spørsmåla er presentert i tabell 6.

Tabell 6. Beskrivande statistikk for spørsmål 23, 24, 25, 31, 32 og 38.

Spørsmål relatert til prinsipp 2	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
31. Mine elevar får tilbakemelding undervegs i arbeidsprosessen.	127	2	5	4.35	.685
32. Elevane får tilbakemelding som gjev dei muligheit til å forbetre arbeidet før det er endeleg utført.	127	1	5	4.21	.709
24. Får elevane tilbakemeldingar som fortel om kvaliteten på arbeidet/prestasjonen deira.	127	3	5	4.20	.578
23. Får elevane tilbakemelding som fortel om kva dei meistrar i faget.	127	3	5	4.09	.570
25. I kor stor grad gjev du elevane dine tilbakemeldingar som motiverer dei til å bli betre i faget.	123	2	5	3.83	.610
38. Tilbakemeldingar til elevane undervegs i prosessen har fått ein større plass i min vurderingspraksis.	127	1	5	3.54	.941

Når eg spør om tilbakemelding (spørsmål 23, 24, 25, 31 og 32) viser resultatata at gjennomsnittsskåren er over 4 for fire av spørsmåla, medan standardavviket varierer frå .570 til .709. Dette indikerer at respondentane viser moderat spreieing og er mykje samstemte vedkommande forhold knytt til tilbakemelding. Spørsmål som er relatert til tilbakemelding underveis i arbeidet (31 og 32) gjev høgst gjennomsnittsverdi. Desse to spørsmåla er sentrale med tanke på neste prinsippet om framovermelding som eg ser på under 5.2.3.

Det spørsmålet som gjev svakast gjennomsnittsverdi om læraren sin vurderingspraksis i forhold til tilbakemelding, er spørsmålet om elevane får tilbakemelding som motiverer dei til å bli betre i faget. Her er verdien 3,83 med eit standardavvik på .610.

Påstanden knytt til læraren sin vurderingspraksis om tilbakemelding i etterkant av skulen si satsing på vurdering for læring (spørsmål 38) viser ein gjennomsnittsverdi på 3.54, medan standardavviket er .941. Dette spørsmålet er ei oppsummering av påstandane i spørsmål 23-25, 31 og 32 og er direkte retta mot det andre prinsippet om at eleven får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Påstanden er knytt til respondenten sin vurderingspraksis i etterkant av skulen si satsing på vurdering for læring. Dette kan tyde på at integrasjonen av prinsipp 2 om tilbakemelding, har fått ein større pedagogisk plass i læringsarbeidet til respondentane.

### *Analyse og drøfting*

Fire av spørsmåla om tilbakemelding har ein gjennomsnittsverdi på godt over 4. Dette tyder på at lærarane sjølv oppfattar at dei er gode på det å gje tilbakemelding både på kva eleven meistrar, kvaliteten på arbeidet og undervegs i prosessen. Dette er i tråd med det Black & Wiliam (1998), Sadler (1989) og Hattie & Timperley (2007 ) vektlegg i sine artiklar. Hattie og Timperley (2007) viser til at rett type tilbakemelding har stor effekt på elevane si læring og utvikling, medan det er ein negativ effekt dersom dei får feil type tilbakemelding. Tilbakemeldinga må vere slik at elevane kan tette gapet mellom det eleven forstår og meistrer når tilbakemeldinga blir gitt og målet eleven arbeider mot (Op. Sit., s. 82).

På spørsmålet om i kor stor grad læraren gjev elevane sine tilbakemelding som motiverer til å bli betre i faget, svarer om lag  $\frac{1}{4}$  av respondentane i noko grad. Dette er noko av årsaka til at gjennomsnittsverdien kjem under fire og blir 3.83. Det er dette spørsmålet som har lågast snittverdi av dei som går på læraren sin praksis i forhold til tilbakemelding. Når vi veit kor viktig motivasjon er for elevane si læring, er dette eit felt fleire lærarar kan arbeid med slik at dei blir betre til å gje tilbakemelding som gjev elevane motivasjon til å lære meir. Både Hartberg et al. (2012b) og nettsidene til Utdanningsdirektoratet om vurdering for læring, peikar på at tilbakemelding må vere motiverande for elevane slik at dei skape mestringskjensle og tru på at dei kan nå eit mål. Motivasjon er ei viktig drivkraft for elevane i arbeidet mot målet ein har sett seg. I følgje Hattie og Yates (2014) må tilbakemelding vere tilpassa den enkelte elev ut frå kva nivå dei er på.

Spørsmål som er relatert til tilbakemelding undervegs i arbeidet (31 og 32) gjev høg gjennomsnittsverdi. Dette viser at respondentane sjølv meiner dei er flinke på å gje tilbakemelding undervegs i læreprosessen slik at elevane har muligheit til å justere arbeidet sitt før endelig resultat eller slutføring. Ser ein desse to spørsmåla opp mot spørsmål (38) som relaterer seg til om tilbakemelding har fått ein større plass i vurderingsarbeidet, er det ein differanse på 0.67 og 0.81. Dette tyder på at tilbakemelding har vore ein del av det lærarane sin praktiserte også før denne satsinga. Samstundes er det over 50% av respondentane som er delvis eller heilt einig i at tilbakemelding undervegs i prosessen har fått ein større plass i læraren sin vurderingspraksis. Det gjev eit gjennomsnitt på 3.54, som er eit teikn på at mange av lærarane nyttar tilbakemeldingar meir etter kompetansehevinga.

Summert gjennomsnitt er 4.14 for spørsmål relatert til tilbakemelding (23, 24, 25, 31 og 32). Dette viser at integrasjonen av prinsipp som omhandlar tilbakemeldingar har ein stor pedagogisk plass i læringsprosessen. Samanlikna med dei andre prinsippa kjem tilbakemelding på ein delt førsteplass saman med det første prinsippet om mål og kriterium.

### 5.2.3 Eleven får råd om korleis dei skal forbetre seg

Spørsmål som er relevante i forhold til prinsipp 3 om framovermelding er 26, 27, 28 og 39. Dei første påstandane går rett på læraren sin vurderingspraksis. Medan spørsmål 39 er ein påstand for å sjå om læraren har endra vurderingspraksis i etterkant av satsinga på vurdering for læring.

Tabell 7. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 3. Tala er oppgitt i prosent.

		Ikkje i det heile (1)	I liten grad(2)	I noko grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
26	I kor stor grad gjev du elevane dine råd om kva dei må arbeide med for å forbetre seg.	0	0,8	14,2	62,2	21,3
27	Har framovermelding vorte ein større del av din vurderingspraksis.	3,1	5,5	44,1	34,6	9,4
28	Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar.	7,9	18,9	44,9	22,0	5,5

83,5% av lærarane svarar i stor eller svært stor grad på om dei gjev elevane råd om kva dei må arbeide med for å bli betre i faget (26). Medan det er 14,2% som svarer i noko grad på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien for dette spørsmålet er 4.06 og standardavvik .626 som tabell 9 viser. 44% av respondentane svarar i stor eller svært stor grad på om framovermeldingar har vorte ein større del av vurderingspraksisen (27). Det er også omlag 44% prosent som svarer i noko grad på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien for dette spørsmålet er på 3,43, med eit standardavvik på .869, slik tabell 9 viser.

Det er 27,5% av lærarane som synest i stor eller svært stor grad at det er krevjande å gje gode framovermeldingar (28), medan omlag 45% svara i noko grad på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien var 2.98 og eit høgt standardavvik på .980 viser at det er stor spreiring i svara frå respondentane.

Tabell 8. Beskrivande statistikk for spørsmål 26, 27, 28 og 39.

Spørsmål relatert til prinsipp 3	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
26. I kor stor grad gjev du elevane dine råd om kva dei må arbeide med for å forbetre seg.	125	2	5	4.06	.626
39. Elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre.	126	1	5	3.76	.975
27. Har framovermelding vorte ein større del av din vurderingspraksis.	123	1	5	3.43	.869
28. Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar.	125	1	5	2.98	.980

Spørsmål 29 eit opent spørsmål, var formulert slik; «kvifor synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar»? Dette var eit oppfølgingsspørsmål for dei respondentane som hadde svara i stor grad eller i svært stor grad på spørsmål 28. Av dei 127 respondentane hadde 35 svara eit av dei to alternativa. Av desse var det 21 respondentar som svara med å formulere eigne ord på dette spørsmålet. Essensen av det fleire av respondentane var inne på i forhold til framovermeldingar er:

- Tidkrevjande (mange elevar, finne nok tid, krevjande å få oversikt over det eleven kan, lang tid pr. elev, fører til fleire fagsamtalar – litt over halvparten av respondentane)
- Vanskeleg å formulere seg på ein god måte (halvparten av respondentar)
- Bli kjent med den enkelte elev (nye elevar, mange elevar, elevar med ulike vanskar – åtte av tjuerein respondentar)

Ein respondent uttrykte seg slik, «Ein veit at elevane lærer best av 1) å få framovermelding munnleg og 2) ikkje få karakter, berre kommentar. Begge deler er vanskeleg å få til i ein hektisk kvardag. Eg får heller ikkje brukt nok tid på eigenvurdering». Ein samla oversikt over kva respondentane har svara på dette opne spørsmålet (29) ligg som appendiks A11.

Tabell 9. Frekvensfordeling for spørsmål 39. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ Eller (3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
39	Elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre.	3,9	4,7	23,6	45,7	21,3



Påstanden om at elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre (spørsmål 39) er knytt til læraren sin vurderingspraksis i etterkant av skulen si satsing på vurdering for læring. Det er ein oppsummering av påstandane i spørsmål 26-28 og direkte retta mot prinsipp 3 for god undervegsvurdering. Dette er ein påstand som respondenten skal sjå i forhold til skulen si satsing på vurdering for læring. 87% av respondentane svarar delvis eller heilt einig på at elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre.

I spørsmål som er relatert til prinsipp om framovermelding er det berre ein gjennomsnittsverdi som er over fire. Ordlyden i spørsmål 27 og 39 omhandlar mykje av det same, men ein ser ein liten differanse på gjennomsnittsverdiane med .33, der spørsmålet (39) om elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre, gjev høgst gjennomsnittsverdien med 3.76.

#### *Analyse og drøfting*

I følge Black & Wiliam (1998), Sadler (1989) og Hattie og Thimperley (2007) er tilbakemeldinga mest effektiv når den inneheld informasjon om framtid og kva eleven må gjere får å nå sitt mål. I norsk kontekst nyttar vi omgrepet framovermelding om denne type tilbakemelding. Det var stor spreing i gjennomsnittsverdiar på spørsmåla som omhandla framovermelding, frå 2.98 til 4.06. Det er berre spørsmålet (26) om læraren gjev elevane sine råd om kva dei må arbeide med for å forbetre seg, som har eit gjennomsnittsverdt over 4. Både Dyste (2008) og Engh (2011) løftar opp at tilbakemelding som skal føre elevane framover bør gjevast utan karakterar, for karakterane tek fort bort fokuset på kommentarane. Ein av respondentane var og inne på dette og skriv at elevane lærer best når framovermelding er utan karakter og er i munnleg form.

Om lag ¼ del av lærarane synes det er krevjande å gje gode framovermeldingar (spørsmål 28). Dette spørsmålet gav 2.98 i gjennomsnittsverdi. Oppfølgingsspørsmålet (29) om kvifor det var krevjande å gje framovermelding, viste at det var spesielt to forhold som peiker seg ut, nemleg at det er tidkrevjande og at det er vanskeleg å formulere seg rett og på ein god måte. Med store og mange klassar kan det vere tidkrevjande å sjå til at alle elevar får hyppig og god undervegsvurdering. Hopfenbeck (2014) understrekar at språket ein nyttar i dialogen med elevane må vere forståeleg for eleven og ein må vere tydeleg på kva eleven må arbeide med for å bli betre. Spørsmålet om tilbakemeldinga undervegs i læringsprosessen (31, 32) hadde høg gjennomsnittskår som omtalt i 5.2.2. Dette gjev eleven muligheit til å halde fram

med å arbeide med lærestoffet eller oppgåva for å lære meir og forbetre resultat. Dette er sentralt i følge Hartber et al. 2012b; Dysthe 2008; Hopfenbeck 2014.

Ei utfordring ein har i vidaregåande skule er at læraren har elevane kanskje berre eit år, og at ein brukar ein del tid på å bli kjent med den enkelte elev. Om læraren har elevane berre 2 timar i veka, krev det tid for å bli godt kjent med den enkelte eleven, slik at ein kan vite eleven sin ståstad og eleven sitt mål og vere retteleiar i prosessen for å føre elven vidare framover mot målet. Fleira av respondentane var inne på at det er krevjande å finne gode formuleringar som motiverer eleven. Ein respondent uttrykte seg slik «Det er krevjande å formulere seg på ein måte som både seier noko om nivået på arbeidet og gje framovermelding som opplevast motiverande på same tid». Denne respondenten er inne på noko viktig, nemleg å gje framovermelding som motiverer eleven til å arbeide meir for å lære meir. Spørsmål 25 som blei omtalt under 5.2.2 viste at ¼ av respondentane berre i noko grad gjev tilbakemelding som motiverer elevane for vidare arbeidet. Respondentane kom med mange ulike grunnar til at dei opplevde det utfordrande å gje gode framovermeldingar. Dette viser noko av kompleksiteten lærarane opplever.

Det vart ikkje stilt tilsvarende spørsmål som 28 og 29 for dei andre prinsippa. Dette gjer at ein ikkje kan samanlikne dette opp mot dei andre prinsippa. Spørsmåla samla sett som omhandlar framovermelding, har noko dårligare resultat i forhold til prinsippa om mål og kriterium og tilbakemelding. Når nesten 30 % av lærarane synes det er krevjande å gje gode framovermeldingar, kan noko av årsaka ligge her. Tidsklemma kjem tydeleg fram, derfor er det ekstra viktig at vurderingsarbeidet blir ein inkludert del av læraren si undervising og ikkje eit tillegg til det ein allereie gjer, noko Herberg et al. (2012b) og Black & Wiliam (1998) støttar. Erfaringsdeling og kollektiv læring for å finne gode metodar kan gjerast innanfor teamet rundt klassen eller for heile pedagoggruppa (Fullan, 2014; Irgens, 2010; Postholm & Rokkones, 2012).

Sjølv om det ser ut som også dette prinsippet har fått større pedagogisk plass i læringsarbeidet, er det potensiale hos lærarane til å arbeide meir med gode framovermeldingar. Samtidig vil eg peike på nokre forhold som leiinga ved skulen bør sjå på. Skuleleiinga bør organisere fag og timefordeling slik at enkeltlærarar kan ha elevane i fleire fag og ikkje får for mange elevar å forholde seg til kvart år. Eit anna moment kan vere at lærarane kan følge fleire elevar gjennom fleire år på vidaregåande skule. Nokre av

respondentane hadde over 100 elevar kvart år. Eg ser at dette er krevjande når læraren skal bli godt kjent med den enkelte elev og praktisere tilbakemelding, framovermelding og elevinvolvering for alle elevane.

Når ein summerer gjennomsnittsverdien for spørsmål 26,27 og 39 blir det 3.75. Dette er litt lågare enn samanlikna mot dei andre prinsippa som eg har omtalt tidligare.

Differansen mellom spørsmålet om eleven får råd om arbeidet med å forbetre seg (spørsmål 26) og eleven får oftare råd om kva han må gjere for å bli betre (spørsmål 39) er på 0.3, noko som indikerer at framovermelding truleg har vore ein del av læraren sin vurderingspraksis også før kompetansehevinga.

#### 5.2.4 Elevane er involvert i eige læringsarbeid med å vurdere eige arbeid og utvikling

Spørsmåla som er retta mot prinsippet elevinvolvering i vurderingsarbeidet, er 33, 34 og 35. Eg vel også å ta med spørsmål 30 då eg ser det som relevant som elevinvolvering i læringsarbeidet. Alle desse påstandane går rett på læraren sin vurderingspraksis. Tabell 10 viser prosentvis fordeling på desse spørsmåla.

Tabell 10. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 4. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller (3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
35	Elevane er involvert i å vurdere eige arbeid og eigen faglig utvikling.	0,8	6,3	18,1	59,8	15,0
33	Elevane har fått rettleiing i å vurdere sitt eige arbeid.	0,8	6,3	18,1	55,1	19,7
34	Elevane er ikkje med i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier.	2,4	22,0	29,1	29,1	15,7
30	Eleven er med på å planlegge korleis dei skal arbeide med faget for å nå læreplanmåla/ læringsmåla.	3,9	15,7	24,4	51,2	3,9
40	Eleven er meir kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.	3,9	3,9	26	44,9	20,5

Om lag 75% av lærarane svarar at dei er delvis eller heilt einige i at elevane er involverte i vurdering av eige arbeid og fagleg utvikling. Vidare svarar 74,8% at dei er delvis eller heilt einig i at elevane har fått rettleiing i å vurdere eige arbeid. Svara frå respondentane samsvarer mykje med spørsmål 35 og 33, gjennomsnittsverdiane er 3.82 og 3.87, med standardavvik på .791 og .830, sjå tabell 11. Når det gjeld spørsmål 34 som gjeld elevane sitt arbeid med utvikling av vurderingskriterium, så er denne påstanden formulert som eit negativt lada spørsmål. Her er svarprosenten på delvis og heilt ueinig 24,2%, medan 45,7%

svarar delvis eller heilt einig på at elevane ikkje er med å utvikle vurderingskriterier. 19,6 % av respondentane svarar at elevane i liten grad er med på å planlegge korleis dei skal arbeide med faget for å nå læreplanmåla/læringsmåla (30).

Tabell 11. Beskrivande statistikk for spørsmål 30, 33, 34 snudd, 35 og 40.

Spørsmål relatert til prinsipp 4	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
33. Elevane har fått rettleiing i vurdere sitt eige arbeid.	127	1	5	3.87	.830
35. Elevane er involvert i å vurdere eige arbeid og eigen faglig utvikling.	127	1	5	3.82	.791
40. Elevane er meir kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.	126	1	5	3.75	.963
30. Elevane er med på å planlegge korleis dei skal arbeide med faget for å nå læreplanmåla/ læringsmåla.	126	1	5	3.36	.934
34 snudd. Elevdeltaking i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier (omforma spørsmålet).	125	1	5	2.66	1.071

Tabell 11 viser at alle gjennomsnittsverdiane som er retta mot elevinvolvering i læreprosess og vurderingsarbeid er under fire og dei varierer frå 2.66 til 3.87, og med standardavvik .791 til 1.071. Det er forholdsvis stort standardavvik på dei fleste av spørsmåla her, og ekstra stort er det på spørsmål 34 snudd, dette indikerer at det er stor spreining i svara frå respondentane. Lite eintydig resultat tyder på at det er lærarar som involverer elevane i arbeidet med å utforme vurderingskriterium, men det er og mange lærarar som ikkje gjer det. Når gjennomsnittet er 2.66 indikerer det at elevane er lite delaktige i å utforme vurderingskriterium.

Eg har også tatt med spørsmål 40 som handlar om elevane er kjent med grunnlaget for vurdering (sjå tabell 11), som er ein påstand knytt til læraren sin vurderingspraksis i etterkant av vurdering for læring. Gjennomsnittsverdien er på 3.75 med standardavvik på .963 på spørsmålet om elevane er meir kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.

### *Analyse og drøfting*

Det at prinsipp om elevvurdering er det som har dårligast gjennomsnittsskår er ikkje overraskande. Eg trur at det er dette prinsippet som er mest nytt og uvant for dei fleste lærarane, og ein treng tid til å finne metodar for korleis ein skal involvere elevane i å vurdere seg sjølv på ein god måte. Resultata viser at mange av lærarar prøver å involvere elevane i arbeidet med å vurdere seg sjølv. Det har trass alt ein gjennomsnittsverdi på 3.82. Samtidig er det om lag 25% av respondentane som i liten grad involverer elevane i å vurdere eige

arbeid (spørsmål 35) og 25% som i liten grad har gitt elevane rettleiing i å vurdere eige arbeid (spørsmål 33). Grunnlagsdokumentet peikar på at det å involvere elevane i vurderings- og læringsarbeidet er heilt sentralt i undervegsvurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Det er verdt å merke seg at eigenvurdering er lovpålagt etter §3-12 i forskrift til opplæringslova (2006), så lærarane er pliktige til å praktisere dette. Elevane har ein juridisk rett på å vere delaktig i vurderingsarbeidet. Det er og forankra i Sogn og Fjordane fylkeskommune (2012) sitt mål- og strategidokument for vidaregåande opplæring 2012-2015, GOD- BETRE- BEST. Her står det at eleven og lærlingar skal vere involvert i eige læringsarbeid, ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling. Eit spørsmål som er naturleg å stille seg, er om respondentane kjenner opplæringslova med forskrift godt nok. Det er sterkt urovekkande at ¼ av respondentane ikkje klarar å ivareta elevinvolvering i vurderingsarbeidet, slik dei er pålagt etter forskrift til opplæringslova. Dette er eit brot på ein rett som eleven har, i følgje § 2-1 i forskrift til opplæringslova (2006) er det skuleeigar, det vil seie rektor som har ansvar for at intensjonane som lovverk og forskrift pålegg skulane blir følgd opp.

I delrapport 2 frå forskning på individuelle vurdering i skulen med tittel «Vurdering i skolen: Operasjonaliseringer og praksiser» kjem det fram at lærarane manglar forståing for korleis ein skal involvere elevane i vurderingsarbeidet. Det kjem også fram at vurdering som tilsynelatande er formativ praksis ikkje er det, men er i staden summative praksis (Sandvik et. al., 2013 s. 205). Er det noko av den manglande forståinga for korleis elevinvolvering skal praktiserast som også kjem fram i mi undersøkinga? Sidan mange av respondentane ikkje klarar å ivareta elevinvolvering i vurderingsarbeidet godt nok.

Forskarar Sadler (1989), Black & Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) peikar på kor viktig det er å involvere elevane i å vurdere seg sjølv. I følgje Black & Wiliam (1998) må elevane ha opplæring i eigenvurdering og ein må legge forholda til rette for at dei skal forstå hovudmålet for eiga læring. Det er og eit sentralt element dersom elevane, skal kunne praktisere sjølvregulering. Læraren sitt ansvar er å lære opp elevane og å involvere dei eigenvurdering.

På spørsmålet 30 om elevane er med på å planlegge korleis ein skal arbeide med faget for å nå måla, gir svaret ein middels gjennomsnittsverdi på 3.36. Dette viser at lærarane har potensiale til å nytte meir elevmedverknad i sitt arbeid slik at elevane kan nå sine mål. Det kan vere ein motiverande faktor for elevane å vere med å planlegge korleis ein skal arbeide med faget på veg mot å nå læringsmål/kompetansemål. Auka motivasjon kan vidare føre til at elevane lærer meir. Læraren bør legge forholda til rette slik at elevane vert involvert i heile læringsprosessen frå ein startar til den er avslutta. Dei må involverast i å lage mål, planlegg korleis dei skal arbeide med faget, lage strategiar, utarbeide kriterium og eigenvurdering undervegs og mot slutten av prosessen. Klarar lærarane å involvere elevane på ein slik måte vil dette vere med på å hjelpe eleven til å overvake, utvikle engasjement og evne til å regulere eiga læring som i følgje Hatti & Timperley (2007) er svært viktig. Utdanningsdirektoratet (2011a) understrekar at elevinvolvering i både læringsarbeid og vurderingsarbeid står heilt sentralt når ein arbeidar med vurdering for læring.

Elevane er i liten grad delaktige i arbeidet med å utvikle vurderingskriterium. Gjennomsnittsverdien her er 2.66 når skalaretninga er snudd sidan spørsmålet vart formulert negativt. Høgt standardavvik indikerer at respondentane svarar innanfor heile skalaen. Ser vi på prosentvis fordeling på dette spørsmålet viser det at 3 av 4 respondentane i liten grad involverer elevane i arbeidet med å utarbeide kriterium. Både Sadler (1989), Black & Wiliam (1998) og Hattie & Timperley trekkjer fram at elevinvolvering står sentralt i formativ vurdering, og i arbeidet med sjølvregulering. Dersom lærarar ikkje tek elevane med i denne første fasen i vurderingsarbeidet, trur eg det vil vere vanskeleg for elevane til å vurdere sitt arbeid eller produkt fult ut seinare i prosessen. Ved å ta elevane meir med i dette arbeidet blir dei meir delaktige i vurderingsarbeidet, det kan gjere det lettare for dei å vurdere seg sjølv og eit steg i retning av å få til meir elevvurdering. Mykje tyder på at elevmedverknad og elevane sin eigenvurdering ikkje er ein inkludert del av vurderingspraksisen for mange av respondentane. Det kan og vere ein indikator på at sjølvregulering hos elevane ikkje er godt nok utvikla. Kanskje er det å utvikle elevane sine evner til sjølvregulering eit område som det pedagogiske personalet i skulen har for lite kunnskap om? I følgje Zimmerman (2000); Hattie & Timperley (2007) seier dei at sjølvregulering handlar om engasjement, kontroll og tillit for å kunne overvake og regulere sine handlingar i læreprosessen. Resultata frå denne undersøkinga kan tyde på at enkelte av

lærarane har ei enkel forståing av kva elevvurdering handlar om, og at den djuptgåande endringa manglar.

Fleirtalet av elevane på vidaregåande skule er i alderen 16-18 år og dei er inne i den siste delen av si grunnopplæringa. Dei har minst 10 års erfaring frå opplæring i skule, og dei har sjølv vore med på å velje programområde noko som burde vere motiverande. Både Sadler (1989) og Hattie og Timperley (2007) peikar på viktigheita av å lære elevane sjølvregulering slik at dei kan påverke sin eigen læreprosess. Dette kan føre til at ein lærar meir på kortare tid. I følgje Black & Wiliam (1998) må elevane få opplæring i eigenvurdering. Når eleven veit formålet med det dei skal lære, kan dei lettare ta nødvendige grep for å nå mål sitt. Hartberg et al. (2012b) seier at når elevane blir involvert i læringsarbeidet, legg ein til rette for at elevane blir autonome. Dette kan føre til at elevane blir meir motiverte og nyttar effektive strategiar for vidare læring.

Eg ser at undersøkinga har ein mangel i om med at eg ikkje har laga eit spørsmål som går på om lærarane involverer elevane meir i arbeidet med å vurdere seg sjølve etter vurdering for læring. Då kunne eg sett om det har skjedd ei endring og utvikling, og ein kunne sett resultatata av dette opp mot dei andre prinsippa som har tilsvarande spørsmål. Elevinvolvering i vurderingsarbeidet er det prinsippet lærarane må prioritere sterkast framover slik at elevane sin juridiske rett blir ivaretatt og for å utvikle elevane i å sjølvregulere si eiga læring. Summert gjennomsnitt er 3.42 for spørsmål 33, 34s, 35 og 40.

Forskingsmålet mitt har vore å sjå på i kor stor grad har Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp for god undervegvurdering har vorte ein integrert del av læraren sin vurderingspraksis? Respondentane klarar å ivareta prinsippet om at elevane skal kjenne mål og grunnlag for vurdering samt prinsippet om tilbakemelding i stor grad. Prinsippet om framovermelding kjem på ein tredje plass noko etter dei to første prinsippa. Det er i praktiseringa av prinsipp om framovermelding eg registrerer størst endring av vurderingspraksis hos respondentane, som følgje av kompetansehevinga vurdering for læring. Det siste prinsippet om elevinvolvering i vurderingsarbeidet er det som kjem dårlegast ut, til trass for at forskrifta seier at elevane skal vere involvert i arbeidet med å vurdere seg sjølv. Mange av respondentane må arbeide meir med sin vurderingspraksis slik at det blir ein integrert del av læringsarbeidet, og då spesielt elevvurdering.

### 5.3 Vurderingskultur og vurderingspraksis ved skulane

Forskingsmål 3; Kan ein sjå at vurdering for læring har ført til at skulane har vidareutvikla ein felles vurderingskultur og vurderingspraksis? For å svare på dette spørsmålet tar eg først føre meg resultatata frå skulen sin vurderingskultur og deretter resultatata frå skulen sin vurderingspraksis. Analyse og drøfting følgjer etter dei einskilde resultatata.

#### 5.3.1 Skulen sin vurderingskultur

Spørsmål som er relevante for skulen sin vurderingskultur er spørsmål 42-45, og tabell 12 viser frekvensfordelinga i prosent for desse spørsmåla. Spørsmål 44 er også relevant i forhold til vurderingspraksis, men eg vel å ta det med her sidan det er ei oppfølging av spørsmål 43. Eg tar også med spørsmål 17 som går på om skulen har gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring.

Tabell 12. Frekvensfordeling for spørsmål angående vurderingskultur. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller (3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
42	Leiinga legg til rette for at lærarane skal samarbeide meir om vurdering.	11,0	10,2	26	37	12,6
43	Lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering.	5,5	11,8	23,6	47,2	10,2
44	Kollegialt samarbeid har ført til at vi har utvikla ein felles vurderingspraksis ved skulen.	6,3	10,2	25,2	48,8	7,9
45	Vi har ikkje klart å utvikle ein felles vurderingskultur ved vår skule.	13,4	29,9	26,0	21,3	4,7

Av lærarane svara 57,4% delvis einig eller heilt einig på at lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering. 56,7% svarer delvis einig eller heilt einig på at kollegialt samarbeid har ført til utvikling av ein felles vurderingspraksis ved skulen. Respondentane svara mykje likt på spørsmål 43 og 44 det viser både tabell 12 og 13. Gjennomsnittsverdiane er 3.46 og 3.42, mens standardavviket er stort med 1.020 og 1.002 på desse spørsmåla.

Tabell 13. Beskrivande statistikk for spørsmål 42, 43, 44, og 45 snudd.

Spørsmål relatert til vurderingskultur	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
43. Lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering.	125	1	5	3.46	1.020
44. Kollegialt samarbeid har ført til at vi har utvikla ein felles vurderingspraksis ved skulen.	125	1	5	3.42	1.002
42. Leiinga legg til rette for at lærarane skal samarbeide meir om vurdering.	123	1	5	3.31	1.174
45 snudd. Utvikling av felles vurderingskultur ved skulen.	121	1	5	3.27	1.111



Når eg spør om leiinga legg til rette for at lærarane skal samarbeide meir om vurdering (42), er det 21% som svarer heilt ueinig eller delvis ueinig, medan det er om lag 50% som svarar i delvis einig eller heilt einig. Dette indikerer eit stort spenn og gjev ein gjennomsnittsverdien på 3.31 med eit standardavvik på 1.175. Stor spreieing i svara frå lærarane indikerer ei lite eintydig oppfatning frå respondentane på leiinga si tilrettelegging av vidare samarbeid om vurdering. Går ein inn og ser fordelinga på skulenivå, er det ein differanse på .90 mellom skule A (3.86) som kjem best ut og skule B (2.96) som kjem dårligast ut.

Spørsmål 45 som gjekk direkte mot vurderingskulturen ved skulen, var eit negativt lada spørsmål. Også her er det stor spreieing i svara frå respondentane. 43,4% svarar heilt eller delvis ueinig på at skulen ikkje har klart å utvikle ein felles vurderingskultur, medan 26% svare heilt eller delvis einig. Det er også 26% som svarar verken/eller på dette spørsmålet. Sidan spørsmål 45 er negativt lada, har eg snudd skalaretningen for lettare å samanlikne dette spørsmålet med dei andre. Det er koda med 45 snudd i tabell 13 og 14 og viser gjennomsnittsverdien 3,27 med eit standardavvik på 1.11.

Tabell 14. Beskrivande statistikk for spørsmål 44 og 45 snudd på skulenivå.

44. Kollegialt samarbeid har ført til at vi har utvikla ein felles vurderingspraksis ved skulen.			Utvikla ein felles vurderingskultur, (45 snudd pga. negativt lada spørsmål).		
Skule	Gj. snitt	St. avvik	Skule	Gj. snitt	St. avvik
A	3.66	.814	A	3.655	.768
B	3.45	1.191	C	3.454	1.143
D	3.36	.860	B	3.152	1.228
C	3.14	.889	D	2.875	1.075
Totalt	3.42	1.002	Totalt	3.272	1.110

Ser vi på korleis fordelinga ved dei ulike skulane på spørsmål 44, så varierer gjennomsnittet her frå 3.14 til 3.66, medan spreieinga viser eit standardavvik frå .814 til 1.191. Det er skule A som utmerkar seg mest positivt på at kollegialt samarbeid har ført til at skulen har utvikla ein felles vurderingspraksis. Når det gjeld vurderingskultur er det også her stor variasjon mellom skulane med eit gjennomsnitt frå 2.875 til 3.655, der standardavviket er .768 - 1.228. Også her kjem skule A kjem ut på spørsmåla om vurderingskultur, det er ein differansen på .75 til skule D som har lågast gjennomsnittsverdi.

Tabell 15. Frekvensfordeling for spørsmål 17. Tala er oppgitt i prosent.

	Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller (3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
17. I kor stor grad har skulen gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring.	7,1	23,6	55,9	9,4	1,6

Spørsmål 17 viser i kva grad skulen har hatt vidare oppfølging av vurdering for læring. Det er berre 11% som svarar i stor eller svært stor grad, medan det er 20,7% som svarer i liten grad eller ikkje i det heile på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien er 2.74 og standardavviket er .795.

### *Analyse og drøfting*

Målsetninga til Utdanningsdirektoratet (2011a) var at skulane skal vidareutvikle ein vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål. Det kan sjå ut som at skulane er i rørsle og på rett veg når det gjelder utvikling av vurderingskultur, men det er framleis eit stykke å gå for å få ein sterk vurderingskultur ved skulane. Tabell 14 indikerer at nokre skular er komet lengre enn andre. Eit høgt standardavvik på desse spørsmåla visar at respondentane er spreidde i svara sine. Det å endre ein kultur i ein organisasjon tek tid, og det er ein prosess som ein må arbeide kontinuerleg med. Dodsens et al. (2009) seier at ein vurderingskultur blir påverka av korleis lærarane tolkar, utviklar vurdering og korleis dette blir praktisert i skulekvardagen. Dersom det er mange individualistar i lærarkollegiet vil prosessen med å skape ein lik og felles vurderingskultur som oftast vere utfordrande og krevjande. For skular med mange programområde for yrkesfag vil ein kunne ha mange kulturar som er prega av det som særmerker dei ulike yrka. Det kan vere ei utfordring dersom ulike avdelingar har sin eigen kultur, og leiinga må vere merksam på dette i arbeidet med å skape ein meir felles vurderingskultur for skulen. I følgje Helstad (2011) vil skulen sine ulike kulturar påverke arbeidet når ein gjennomfører skuleutvikling og implementering. Hartberg et al. (2012a) seier det er eit mål å auke vurderingskompetansen blant lærarane, slik at det kan etablerast ein berekraftig vurderingskultur som er i kontinuerlege endring for å bli betre. Skal skulane klare å oppnå dette, må vurderingsarbeidet fortsatt få stor merksemd i skulen framover.

Det er positivt at ein stor del av respondentane svarar at lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering. Det er gjennom kollektive prosessar ein som skule har høve til å styrke og vidareutvikle vurderingskulturen. Gjennom samarbeid kan ein lære av kvarandre, reflektere

over kva ein gjer og finne gode løysingar i lag for å få til betre vurdering av elevane. Samarbeid mellom lærarane og leiinga er ein viktig nøkkel for å vidareutvikle ein vurderingspraksis ved skulen og skape ein sterkare vurderingskultur. I følge Irgens (2010) sitt utviklingshjul arbeider ein då på felt 3 og 4 på den kollektive dimensjonen, og godt kollektivt arbeid på desse felta kan føre til at ein utviklar og fornyar vurderingsarbeidet for den enkelte skule. Han er vidare inne på at gode enkeltlærarar ikkje er nok for å skape ein god skule, ein må utvikle seg i lag for å få til meir kvalitet i skulen. Fullan (2014) er og opptatt av dette og seier at ein må dyrke fram den kollektive kapasiteten sidan dette er ein skjult ressurs. Dette vil utvikle fleire kvalitetslærarar som arbeidar saman med sine kollegaer for å utvikle og skape ein endå betre skule. Etter sjølv å ha arbeid 16 år ved ein yrkesfagleg vidaregåande skule er mi erfaring at kollektiv samhandling er ei utfordring. Eg trur ein må utvikle dette feltet slik at lærarkollegiet drar meir i same retning for å skape ein betre skule. Den profesjonelle læraren har kapasitet til både individuell og kollektiv utvikling, noko som må til dersom ein skal heve standarden på elevane si læring.

Leiinga må prioritere tilrettelegging høgare, og dette er ein annan nøkkel, skal undervegsvurderinga gjennomsyre arbeidet ved skulen. Det gjeld tilrettelegging i forhold til samarbeidstid, timeplan for den enkelte lærar, men også å halde fram kva som var mål og intensjonen for gjennomføring av vurdering for læring. Samtidig må personalet evaluere arbeidet dei har gjort, kva vi har fått til og kva må vi arbeide meir med. Larsen et al., (2006) seier at dette er tidkrevjande og komplekse prosessar ein må arbeide systematisk med over tid. Implementeringa er i følge Ogden (2004) ein avgjerande faktor for om ein lukkast med skuleutvikling. Resultatet viser at godt over 50% meiner at lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering, og dette er noko ein må bygge vidare på i arbeidet med å utvikle ein felles vurderingskultur. Krafta ein finn i kollektiv kapasiteten kan stimulere lærarane på ein måte som gjer dei innovative. Slik at dei kan utvikle eigna vurderingsverktøy som kan nyttast i læringsarbeidet for at elevane skal lære meir effektivt.

Sidan det er eit stort standardavvik innanfor desse spørsmåla, viser det at ein oppfattar kulturen ulikt. Det kan ha med å gjere kor godt den enkelte lærar kjenner heile skulen sin kultur eller om dei relaterer det til team, avdeling eller liknande der dei sjølv underviser. Ein lærarar som underviser i mange klassar på ulike avdelingar, vil kanskje ha ei anna oppfatning enn ein programfaglærarar som berre underviser på ei avdeling. Forsking viser til at å

implementere eit utviklingsarbeid krev tid og det må arbeidast over fleire år for å få det institusjonalisert. Det er naturleg at det er variasjon mellom skulane, og at det er skular som er komet lenger i vurderingsarbeidet enn andre. Årsaken til dette er at skulen er ulike med tanke på størrelse, bygningsmasse, programområde, personale, elevar og korleis ein har arbeidd med og gjennomført kompetansehevinga. Rørvik (2007) er inne på at translatorkompetansen til organisasjonen står sentralt når ein skal overføre idear og kunnskap.

Spørsmål 17 viser at skulane i liten grad har følgd opp vidare arbeid med vurdering for læring. Skulane som er med i utvalet gjennomførte vurdering for læring skuleåret 2011/12 og 2012/13. Slik sett har ein hatt noko tid til å få vurdering for læring institusjonalisert. Eit spørsmål ein kan stille seg er om lite oppfølging av utviklingsarbeidet som blei sett i gang, er noko av årsaka til at vurderingskulturen i liten grad har vorte vidareutvikla gjennom denne satsinga.

### 5.3.2 Skulen sin vurderingspraksis

Spørsmål som er relevante til skulen sin vurderingspraksis er 46-49. Tabell 16 viser frekvensfordelinga i prosent for desse spørsmåla. I tillegg tar eg med spørsmål 10 som går på nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring.

Tabell 16. Frekvensanalyse for spørsmål om skulen sin vurderingspraksis. Tala er oppgitt i prosent.

		Heilt ueinig (1)	Delevis ueinig (2)	Verken/ eller(3)	Delvis einig (4)	Heilt einig (5)
46	Lærarane har eit større fokus på grunngjeve tilbakemeldingar.	3,1	3,1	21,3	55,9	13,4
47	Lærarane har eit større fokus på framovermeldingar.	5,5	1,6	21,3	56,7	12,6
48	Lærarane har eit større fokus på å involvere elevane i å vurdere seg sjølv.	3,1	1,6	32,3	50,4	11,0
49	Vurdering for læring har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen.	8,7	3,9	40,9	38,6	6,3

Desse fire spørsmåla er påstandar som er knytt til skulen sin vurderingspraksis i etterkant av vurdering for læring. Om lag 70% av respondentane meiner at lærarane har eit større fokus på tilbakemelding og framovermelding. Respondentane er samstemte og svarar mykje likt på spørsmål 46 og 47, dette viser både tabell 16 og 17. Gjennomsnittsverdien ligg på 3.76 og 3.71, med standardavvik .853 og .918. Det er 61,4% som meiner at lærarane har eit større

fokus på å involvere elevane i å vurdere seg sjølv (48), og det gjev ein gjennomsnittsverdi på 3.66 og standardavvik .824.

Spørsmål 49 er ei oppsummering av gjennomføringa av vurdering for læring ved den enkelte skule. Dette viser at 44.9% er delvis eller heilt einig i at dette utviklingsarbeidet har vore positivt for skulen, mens nesten like mange 40,9% svarar verken/eller på dette spørsmålet. Det gjev ein gjennomsnittsverdi på 3.30, med eit standardavvik på .977.

Tabell 17. Beskrivande statistikk for spørsmål 46, 47, 48 og 49.

Spørsmål relatert til vurderingspraksis	N	Mini mum	Maksi mum	Gj. snitt	St. avvik
46. Lærarane har eit større fokus på grunnjevne tilbakemeldingar.	123	1	5	3.76	.853
47. Lærarane har eit større fokus på framovermeldingar.	124	1	5	3.71	.918
48. Lærarane har eit større fokus på å involvere elevane i å vurdere seg sjølv.	125	1	5	3.66	.824
49. Vurdering for læring har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen.	125	1	5	3.30	.977

Ser vi på korleis skulane vurderer utviklingsarbeidet om vurdering for læring (49) er det noko variasjon mellom skulane. Gjennomsnittsverdien varierer mellom 3.02 og 3.56, medan spreininga viser at standardavvik er mellom .671 - 1.121. Skule D har høgst gjennomsnitt med 3.56, medan C og A er heilt like med 3.45 og B har dårligast snitt med 3.02 på at vurdering for læring har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen. Standardavviket er over 1 for både skule A og B, noko som indikerer stor spreining.

Tabell 18. Frekvensfordelinga på spørsmål 10. Tala er oppgitt i prosent.

		Ikkje i det heile (1)	I liten grad (2)	I noko grad (3)	I stor grad(4)	I svært stor grad (5)
10	I kor stor grad opplever du nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring.	4.7	9.4	55.9	28.3	0.8

Når eg spør respondenten om nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring (10), er det 29,2% som svarar i stor eller svært stor grad, medan det er 55,9% som svarer i noko grad på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien er 3.11 og med eit standaravvik .772.

I følge respondentane fokuserer lærarane meir både på tilbakemelding, framovermelding og elevinvolvering etter kompetansehevinga vurdering for læring. Det er noko positiv utvikling for alle, men også her kjem elevinvolvering dårligast ut.

### *Analyse og drøfting*

Resultata frå spørsmål 44, 46-48 kan tyde på at lærarane har eit større fokus på prinsippa for god undervegsvurdering etter kompetansehevinga. Det kan sjå ut som at skulane i noko grad har klart å utvikle ein meir lik og felles vurderingspraksis, det er noko variasjon mellom skulane. Når det gjeld tilbakemelding og framovermelding er resultata mykje like, medan elevinvolvering i vurderingsarbeidet kjem litt etter. Dette kan tyde på at desse elementa i undervegsvurderinga har fått meir merksemd etter utviklingsarbeidet. Feedback blir av Hattie & Timperley (2007) framheva som ein sentral nøkkel i arbeidet å utvikle elevane si læring. Dei understrekar også at feil type tilbakemelding vil ha negativ effekt på elevane si læring. Samanliknar ein skulen sin vurderingskultur og vurderingspraksis er det ein noko meir positiv utvikling for vurderingspraksis. Det er kanskje lettare å samanlikne vurderingspraksis enn vurderingskultur. Vurderingspraksis vil ofte vere relatert til dei lærarane ein samarbeider med, medan vurderingskulturen er relatert til heile skulen.

Resultat frå spørsmål 10 tyder på at hovudtyngda av lærarane berre i noko grad har sett nytteverdien i arbeidet med denne satsinga. Gjennomsnittsverdiar på dette spørsmålet er 3.11 med standardavvik på .722. Tema vurdering burde vere aktuelt sidan dette går direkte på noko av kjerneoppgåvene til læraren og intensjonen med konseptet er meir og betre læring for elevane. Det kan tyde på at respondentane som er med i denne undersøkinga ikkje har fått nokk utbytte av måten skulen har arbeidd med det felles løftet om vurdering. Kva kan årsaken til dette vere? Kan det stadige kravet til endring og utvikling hos læraren vere ein «bremsekloss» i systemet, ved at nye tiltak blir møtt med motstand. Har ikkje leiinga klart å gjere godt nok forarbeid i initeringsfasen og fått god nok tilslutning frå lærarane. Har målet og intensjonen med utviklingsarbeidet vore uklart eller har ein brukt for lita tid. Hermansen og Nærland (2014) framhevar lærarsamarbeid når ein skal gjere endringar eller gjennomføre reforma i skulen. Nyttar ein Irgens (2010) sin modell må ein arbeide med alle fire romma skal utviklingshjulet vere i rørsle, i arbeidet med å utvikle kvaliteten på arbeidet i skulen. Målsetninga til Utdanningsdirektoratet (2011a) var blant anna å vidareutvikle ein vurderingspraksis som har læring som mål. Skal skulane klare å

utvikle ein sterk vurderingspraksis er ein avhengig av vidare fokus på vurderingsarbeidet og eit kollektiv løft. Resultata kan tyde på at skulane er på veg, men har eit godt stykke arbeid att for at vurdering for læring er institusjonalisert.

Sidan dette er ei nasjonal satsing, er dette eit tiltak som kjem ovanfrå og kan oppfattast meir som eit pålegg enn som ei hjelp til å praktisere god vurdering. Dette er noko elevane har krav på i følgje forskrift til opplæringslov. Skulen har stadige krav om implementering av nye tiltak og program i skulen som Larsen et al. (2006) omtaler, og kontinuerlege krav om endring og utvikling kan føre til at lærarar blir skeptiske og det oppstår motstand i lærargruppa mot nye tiltak ved ein skule. Nye pålegg og krav lærarane blir møtt med, kan komme i konflikt med det læraren ser på som sin kjerneoppgåve og dermed opplever dei tidsklemma. Ein av respondentane hadde blant anna denne kommentaren på spørsmål 29 «... etter mi meining har vurdering for læring fått unødvendig mykje plass i skuleverket. Det tar fokus – og ikkje minst krefter – bort frå viktigare arbeid med elevane si læring». Dersom vurdering for læring blir oppfatta som noko ein skal gjere i tillegg til alt ein gjer i dag, kan det møte motstand. I følgje Ogden (2004) kan konflikter oppstå i arbeidet med skuleutvikling, dersom det blir oppfatta som ekstraarbeid for lærarane. Denne delen av vurderingsarbeidet er ikkje tenkt som eit tillegg, men som ein integrert del av det daglege læringsarbeidet, men det utfordrar læraren til å reflektere over arbeidet han gjer og gjere nødvendige justeringar. I følgje Hartberg et. al. (2012b) vil ein kunne frigjere tid dersom vurderingsarbeidet blir ein inkludert del av undervisinga og elevane blir involverte i arbeidet med å nå måla og vurdere si eiga læring og utvikling. Vurdering for læring er ein måte å tenkje og handle på, og for læraren vil det kanskje resultere i at ein må gjennomfører læringsarbeidet i klasserommet på ein noko anna måte enn ein har gjort tidlegare.

Gjennom utviklingsarbeidet vurdering for læring har skuleeigar lagt forholda til rette for at lærarane skal ha utvikla sin kompetanse innanfor vurdering. Vurdering for læring inneheld mange element, noko som kan føre til at ein ikkje har fått godt nok i djupna. Eit resultat av dette kan vere at respondentane har fått «overflate kunnskap» og ikkje fått nok djuptgåande innsikt i dei ulike elementa vurdering for læring handlar om. Når det er om lag 30% av respondentane som svarar ikkje i det heile tatt eller i liten grad på spørsmålet om skulen har gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring (17), kan det tyde på at skulane ikkje har klart å følgje opp det utviklingsarbeidet dei sette i gang godt nok. Dette kan vere ein

årsak til at endring i læreren sin vurderingspraksisen gjev svak positiv utvikling, og at integrasjon av elementa i vurdering for læring skjer i ulik grad.

Sidan det er eit stort standardavvik innanfor desse spørsmåla, kan det vere team eller avdelingar innanfor skulen som har klart å utvikle ein god vurderingspraksis. Er dette tilfelle må dette bli delt med dei andre ved skulen på ein måte som kan smitte over på dei andre. Også her kjem det å involvere elevane i arbeidet med å vurdere seg sjølv dårligast ut, i forhold til tilbakemeldingar og framovermeldingar. Dette viser at elevvurdering er noko den enkelte lærar og heile kollegiet ved skulen må prioritere høgare i sitt vidare arbeid.

For å summere opp dette forskingsmålet så er det ei svak positiv endring i vurderingspraksis og vurderingskultur ved skulane. Det er noko variasjon mellom skulane og det er skule A som kjem best ut på begge desse felt. Men det er denne skulen som har lågast svarprosent i forholdet til tal lærarar ved skulen. Skulane har til ein viss grad klart å vidareutvikla ein vurderingspraksis, men vurderingskulturen er fortsatt svak. Ser ein dette i forhold til Utdanningsdirektoratet sin hovudmålsetting som nettopp var å vidareutvikle ein vurderingspraksis og ein vurderingskultur som har læring som mål, så har skulane fortsatt eit godt stykke arbeid att før intensjonen med satsinga er implementert.

#### 5.4 Samanhengen mellom utdanningsnivå og programområde og praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering.

Forskingsmål 2; Er det ein samanheng mellom lærarane sitt utdanningsnivå og programområde dei underviser i, sett i høve til praktisering av Utdanningsdirektoratet sine fire prinsipp i læreren sin vurderingspraksis? For å svare på dette spørsmålet har eg laga samansette mål for kvart av dei fire prinsippa. Som indeks for mål og kriterium (prinsipp 1) har eg nytta indikatorane 18, 19, 20 og 22, som indeks for tilbakemeldingar (prinsipp 2) er indikatorane 23, 24, 25, 31 og 32 nytta, som indeks for framovermelding (prinsipp 3) er indikatorane 26, 27 og 39 tatt med og som indeks for elevvurdering (prinsipp 4) er indikatorane 33, 34s og 35 nytta. Desse fire indeksane er dei avhengige variablane. I følgje Christohersen (2013) må indikatorar som skal summerast til ein indeks ha same skalaretning (s 65). Spørsmål 34 er eit negative lada spørsmål som eg har snudd skalaretningen på før det har inngått i samansette variablar. Den er koda med 34s. Dei to uavhengige variablane er utdanningsnivå og programområde. Spørsmålet om stillingstittel hadde 8 svaralternativ, det



er forholdsvis liten variasjon mellom kvart nivå så dei er slått saman slik at eg har fire kategoriar å samanlikne. Kategori 1 er lærar utan godkjenning og lærar/faglærarar, kategori 2 er adjunkt og adjunkt med tillegg, kategori 3 er lektor og lektor med tillegg og kategori 4 er avdelingsleiar og anna. Denne inndelinga er også nytta under delspørsmål 4, tabell 21.

Resultata som er presentert i tabell 19 viser korleis dei avhengige variablane (mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering) fordelar seg i forhold til stillingstittel, den uavhengige variabelen. Det er liten forskjell på svaralternativ etter utdanningsnivå for indeks mål og kriterium. Differansen er på .784 mellom den høgste og lågaste gjennomsnittsverdien. Når det gjeld tilbakemelding er det ein større forskjell. Her er det ein differanse på 2.373 mellom lærar u/godkjenning og lærar/faglærar som har høgst gjennomsnittskår og lektorar som har dårligast gjennomsnittskår. Det er denne indeksen som gjev størst differanse på gjennomsnittskår. Ser vi på indeks framovermelding er differanse her 1,405 mellom høgst og lågaste gjennomsnittsverdi. Når det gjeld elevvurdering er det også her stor forskjell, differanse er på 2.133 mellom lærar u/godkjenning og lærar/faglærar som har høgst gjennomsnittskår og avdelingsleiar som har dårligast gjennomsnittskår. Standardavviket er stort innanfor dei fleste kategoriane. Det er verdt å merke seg at kategori 1 som er lærar utan godkjenning og lærar/faglærar kjem best ut på alle dei fire indeksane, medan kategori 3 lektorar kjem dårligast ut på dei tre første indeksane og kategori 4 avdelingsleiar kjem dårligast ut på siste indeksen, elevvurdering.

Tabell 19. Beskrivande statistikk for uavhengige variablane stillingstittel i forhold til indeks mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering.

Kategori		Mål/ kriterium (Q 18, 19,21,22)	Tilbakemelding (Q 23-25,31,32)	Framovermelding (Q 26-27,39)	Elevvurdering (Q 33,34s,35)
<b>Lærer u/m godkj. + Faglærer</b>	Gjennomsnitt	17.000	22.400	12.000	10.933
	N	15	15	15	15
	St. avvik	3.024	1.920	2.000	2.154
<b>Adjunktar</b>	Gjennomsnitt	16.414	20.486	11.071	10.543
	N	70	70	70	70
	St. avvik	2.319	2.192	1.921	1.855
<b>Lektorar</b>	Gjennomsnitt	16.216	20.027	10.595	9.784
	N	37	37	37	37
	St. avvik	2.347	2.303	1.771	2.154
<b>Avdeling- leiar</b>	Gjennomsnitt	17.600	20.200	11.200	8.800
	N	5	5	5	5
	St. avvik	2.881	1.789	1.304	.837
<b>Total</b>	Gjennomsnitt	16.474	20.567	11.047	10.299
	N	127	127	127	127
	St. avvik	2.429	2.270	1.893	1.977

Resultata som er presentert i tabell 20 viser korleis fordelinga av dei avhengige variablane (mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering) sett i forhold til den uavhengige variabelen programområde læraren underviser ved. Det er liten forskjell på svara mellom dei ulike programområda læraren underviser ved for indeks mål og kriterium. Differansen er på .255 mellom den høgste og lågaste gjennomsnittsverdien. Når det gjeld tilbakemelding er det noko større forskjell. Her er det ein differanse på .815 mellom yrkesfaglege programområde som har høgst gjennomsnittsverdi og både yrkesfaglege og studiespesialiserande programområde som har dårligast gjennomsnittsverdi. Det er denne indeksen som gjev størst differanse på gjennomsnittskår. Ser vi på indeks framovermelding er differansen her .464 mellom høgste og lågaste gjennomsnittsverdi. Når det gjeld elevvurdering er det også her noko forskjell. Differanse er på .721 mellom yrkesfaglege programområde som har høgst gjennomsnittskår og både yrkesfaglege og studiespesialiserande programområde som har dårligast gjennomsnittskår. Standardavviket er forholdsvis høgt innanfor dei fleste kategoriane. Det er verdt å merke seg at det er kategori 1 som yrkesfaglege programområde som kjem best ut på tre av fire indeksar dvs. tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering, medan det er kategori 2, studiespesialiserande programområde, som kjem best ut på indeks mål og kriterium.

Tabell 20. Beskrivande statistikk for den uavhengige variablane programområde i forhold til indeks mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering.

Kategori		Mål/kriterium (Q 18, 19,21,22)	Tilbakemelding (Q 23-25,31,32)	Framovermelding (Q 26-27,39)	Elevvurdering (Q 33,34,35)
Y-P	Gjennomsnitt	16.360	21.040	11.240	10.660
	N	50	50	50	50
	St. avvik	2.601	2.109	1.756	1.825
S-P	Gjennomsnitt	16.615	20.231	11.154	10.269
	N	26	26	26	26
	St. avvik	2.317	2.438	1.912	2.409
Y+S	Gjennomsnitt	16.408	20.225	10.776	9.939
	N	49	49	49	49
	St. avvik	2.336	2.330	2.054	1.886
Total	Gjennomsnitt	16.432	20.552	11.040	10.296
	N	125	125	125	125
	St. avvik	2.424	2.284	1.907	1.992

Y-P = Yrkesfaglige programområde, S-P =Studiespesialiserande programområde og Y+S = Yrkesfaglige og studiespesialiserande programområde.

Lærarar som underviser på yrkesfaglege programområde fekk eit tilleggsspørsmål (8) for å finne ut kva fag dei underviser i. Dei kan undervise i programfag, fellesfag eller begge deler. Det er liten differansen mellom programområd lærarane underviser ved, innanfor kvar indeks. Programfaglærarar har høgst gjennomsnittsverdi for indeks mål og kriterium,

tilbakemelding og elevvurdering, medan fellesfaglærer har høgst gjennomsnittsverdi på indeks framovermelding. Ein tabelloversikt over resultatata ligg som appendiks C8.

#### 5.4.1 Analyse og drøfting

Resultata viser at det er ein del variasjonar mellom utdanningsnivå til læraren og indeksane for kvart av dei fire prinsippa. Det er verdt å merke seg at det er kategori 1 lærar utan godkjenning og lærar/faglærer som har høgst gjennomsnittsverdi på tre av fire indeksar. På indeks tilbakemelding er det ein markant forskjell, der denne gruppa sin gjennomsnittsverdi ligg om lag 2 over dei andre kategoriane. På indeks elevvurdering er differanse mellom høgste og lågaste gjennomsnittsverdi også over 2. Det er noko mindre forskjellar for indeks framovermelding og indeks mål og kriterium. Det er avdelingsleiarane som kjem best ut på indeks mål og kriterium. Det er kategorien med avdelingsleiarane som kjem dårligast ut på indeks elevvurdering. Avdelingsleiarane har ein leiande funksjon ved skulen, og har i tillegg noko undervising. Det er litt oppsiktsvekkande at desse er svake på elevvurdering sidan dei har ei leiande stilling og skal sjå til at regelverk blir følgt opp. Tydeligvis er dette noko som dei og strevar med å ivareta godt nok sjølve.

Det er kategori 3 lektorar som har lågast gjennomsnittskår på indeks mål og kriterium, tilbakemelding og framovermelding. Dette er lærarane som har lengst fagleg utdanning og som skårar dårligast på tre av fire indeksar. Eg undrar meg over dette resultatet, og stiller spørsmål om lektorane blir så fagorienterte at dei gløymer litt det pedagogiske metodearbeidet. I tråd med Irgens (2010) sitt utviklingshjul ser eg at det er nødvendig at lærarane også utviklar seg individuelt og arbeider med felt 2 i sirkelen spesielt med det som går på pedagogisk utvikling i forhold til vurdering. Resultata viser at det er lærarane med lågast utdanning som har høgst verdi på tre av fire indeksar. Dette er noko overraskande og viser at det ikkje er nødvendigvis læraren sitt utdanningsnivå som er avgjerande for kva dei praktiserer i sitt daglege arbeid. Kva kan årsaka vere til at dei som har lågast utdanning kjem best ut? Er det desse lærarar som har sett viktigheita av praktisering av vurdering for læring og som prøver å integrere det meir i sin vurderingspraksis. Underviser dei i fag der dette er lettare å praktisere. Kan dei vere at dei nyleg har stara som lærar og dermed meir open for påverknad? Eller er det slik at når ein har høgare kompetanse, blir ein oppmerksam på at det er meir enn ikkje kan, og ser kompleksiteten.

Resultata viser at det er små variasjonar mellom programområde læraren underviser ved og indeksane for kvart av dei fire prinsippa. Det er lærarar på yrkesfaglege programområde som har høgst gjennomsnittskår på indeks tilbakemelding, indeks framovermelding og indeks elevvurdering. Det er programfaglærarane innanfor yrkesfag som har høgst gjennomsnittskår på indeks mål og kriterium, tilbakemelding og elevvurdering. Det at denne gruppa kjem best ut, kan ha med at lærarar innanfor yrkesfag har klassen i mange timar og vilkåra for å bli godt kjent med den enkelte elev vil vere betre. I praktiske fag arbeidar ein tett på den enkelte elev for å rettleie eleven i arbeidet, og tilbakemelding og framovermelding kan ofte vere ein del av undervisinga. Ein del av arbeidet i praktiske fag vil ha ein referanseverdi om produktet kan seljast til ein kunde eller er innanfor gitte standardar. I slike tilfelle vil svaret bli eit ja eller nei sett i forhold til kvalitet.

Dette viser at utdanningsnivået til læraren har ein del innverknad på praktisering av dei fire prinsippa for god undervegvurdering, men med eit motsett forteikn. Det vil seie at dei som har høgast utdanning kjem dårligast ut på tre av fire indeksar, mål/kriterium, tilbakemelding og framovermelding. Avdelingsleiarane som representerer leiing, kjem dårligast ut på indeks elevvurdering. Programområdet lærarane underviser ved, gjev noko mindre utslag enn utdanningsnivået til lærarane. Lærarar som underviser på yrkesfaglege programområder har høgst gjennomsnittskår på indeks tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering. Alle gruppene er komme lengst i forhold til praktisering av prinsippa om mål/kriterium og tilbakemelding og har mest forbettringspotensiale på framovermelding og elevinvolvering i vurderingsarbeidet.

### 5.5 Endring av vurderingspraksis etter kompetanseheving i vurdering for læring

Forskingsmål 4; I kva grad meiner lærarane at ny vurderingspraksis har endra elevane sitt læringsutbytte, og korleis varierer oppfatningane av dette spørsmålet? For å svare på dette delspørsmålet har eg nytta spørsmål 15, 12 og 16 som dei avhengige variablane. Dei uavhengige variablane eg har nytta er kjønn, utdanningsprogram ein underviser ved, stillingstittel på kategorinivå og skule ein underviser ved. Spørsmål 12 har 10 missing valus, så det er 117 respondentar som har svart på dette spørsmålet. For å få ein lettare oversikt har eg laga ein felles tabell som viser gjennomsnittsverdi og standardavvik for dei tre avhengige variablane opp mot dei fire grupperingar av uavhengige variablar, sjå tabell 21. Eg vel først å kommentere kvar enkelt uavhengig variabel før eg tar ein felles analyse og drøfting.

Når det gjeld kjønn er det kvinner som har høgst gjennomsnitt for alle dei tre spørsmåla, men det er forholdsvis små variasjonar for dei tre spørsmåla her. Differansen på gjennomsnitt varierer mellom 0.11 og 0.17 for spørsmål 15, 12 og 16, standardavviket er moderat innan for dei tre spørsmåla både for kvinner og menn.

Det er forholdsvis liten variasjon i svara på spørsmål 15, 12 og 16 frå respondentane, sett i forhold til kva programområde lærarane underviser ved. Det er mellom dei ulike spørsmåla ein finn markant variasjon. I følgje tabell 21 har gjennomsnittsverdien på spørsmål 15 ein variasjon i 0.3, spørsmål 16 har ein variasjon på 0.21 og spørsmål 12 har ein variasjon på 0.16 sett i forhold til lærarane sitt programområde. Lærarar som underviser på studiespesialiserande programområde har høgst gjennomsnittsverdi på alle dei tre spørsmåla. Når eg spør om lærarane sin vurderingspraksis er avgjerande for elevane si læring (spørsmål 15), er det også her lærarar som underviser på studiespesialiserande programområde har høgst gjennomsnittsverdi med 3.92. Spørsmålet som går på praktisering av dei fire prinsippa sett i forhold om det vil auke elevane sitt læringsutbytte (spørsmål 12) varierer gjennomsnittet mellom 3.20-3.36. Det er 10 missing values på spørsmål 12.

Tabell 21. Beskrivande statistikk for spørsmål 15, 16 og 12 i forhold til uavhengige variablar kjønn, programområde, stillingstittel og skule.

Uavhengige variablar	15. I kor stor grad er din vurderingspraksis avgjerande for elevane si læring.  (Gjennomsnitt og standaravvik)	12. I kor stor grad meiner du praktisering av dei fire prinsippa for god undervegs vurdering vil auke eleven læringsutbytte. (Gjennomsnitt og standaravvik)	16. I kor stor grad har du endra din vurderingspraksis som følgje av kompetansehevinga vurdering for læring.  (Gjennomsnitt og standaravvik)
<b>Kjønn</b>	Kvinne: 3.80 - .740 Mann: 3.63 - .679  Total: 3.74 - .720	Kvinne: 3.31 - .850 Mann: 3.18 - .576  Total: 3.26 - .756	Kvinne: 2.78 - .714 Mann: 2.67 - .781  Total: 2.74 - .739
<b>Programområde</b> Y= Yrkesfag S = Studie- spesialiserande Y + S = Begge deler	Y: 3.62 - .606  S: 3.92 - .845  Y+S: 3.76 - .751	Y: 3.20 - .719  S: 3.36 - .757  Y+S: 3.30 - .795	Y: 2.72 - .757  S: 2.88 - .711  Y+S: 2.67 - .753
<b>Stillingstittel</b>	K1: 3.80 - .775  K2: 3.72 - .709  K3: 3.78 - .712	K1: 3.20 - 1.207  K2: 3.33 - .644  K3: 3.18 - .769	K1: 2.67 - 1.113  K2: 2.81 - .666  K3: 2.58 - .732

	K4. 3.40 - .894	K4: 3.00 - .000	K4: 3.00 - .000
<b>Skule</b>	A: 3.72 - .528	A: 3.07 - .730	A: 2.76 - .435
	B: 3.77 - .729	B: 3.32 - .740	B: 2.60 - .893
	C: 3.91 - .848	C: 3.26 - .752	C: 2.96 - .706
	D: 3.54 - .761	D: 3.35 - .832	D: 2.77 - .710

Ser vi på spørsmål 16 som går på om læraren har endra vurderingspraksis som følgje av kompetansehevinga i vurdering for læring, så er det dette spørsmålet av dei tre som har lågast gjennomsnittskår med variasjon frå 2.67-2.88. Det er eit moderate standardavvik for den uavhengige variabelen programområde. Det er 85% som har svara i liten eller i noko grad på dette spørsmålet (16), dette er ein årsak til låg gjennomsnittsverdi.

Ser vi på den uavhengige variabelen stillingstittel er det noko variasjon i svara på spørsmål 15, 16 og 12 i forhold til dei fire kategoriane. Differansen i gjennomsnittsverdien på spørsmål 15 og 16 er på 0.4 og noko mindre på spørsmål 12, 0.33. Standardavviket varierer ein del på spørsmål 16 og 12, spesielt på kategori 1 (lærer u/godkjenning + lærar/faglærer) der det er over 1. Når det gjeld spørsmål om lærarane sin vurderingspraksis er avgjerande for elevane si læring så er det lærarar med lågast utdanning som har høgst gjennomsnittsverdi med 3.8 (kategori 1). På spørsmålet om praktisering av dei fire prinsippa vil auke elevane sitt læringsutbytte er det kategori 2 (adjunktgruppa) som har høgst gjennomsnittskår med 3.33. Det er kategori 4 som har høgst gjennomsnittsverdi på 3.0 på spørsmålet om ein har endra vurderingspraksis som følgje av arbeidet med vurdering for læring. I denne gruppa er det fem respondentar og dei arbeidar som avdelingsleiarar.

Når ein nyttar den uavhengige variabelen skule, er det også her liten variasjon i gjennomsnittssvara på spørsmål 15,16,12, differanse varierer mellom 0.28-0.37. Det er skule C som utmerkar seg på spørsmål 15 og 16 med høgst gjennomsnittsverdien. På spørsmål 15 er gjennomsnittet på 3.91 og eit standaravvik på .848 og på spørsmål 16 er gjennomsnittet 2.96 og standardavvik .706. Det er skule D som har høgst gjennomsnittsverdi på spørsmål 12 med 3.35 og standardavvik .832.

For å summere opp så er det lite variasjon mellom dei uavhengige variablane kjønn, utdanningsprogram, stillingstittel og skule, sett i forhold til spørsmål 12, 15 og 16. Det er

mellom dei ulike spørsmåla ein finn markant variasjon. Feltet totalt under kjønn viser dei samla gjennomsnittsverdiane totalt for kvar av spørsmåla, desse verdiane vil og gjelde for dei tre andre uavhengige variablane. Dette viser at det er ein differanse på 1 mellom gjennomsnittsverdien på spørsmål 15 i forhold til spørsmål 16, medan spørsmål 12 legg seg om lag midt i mellom.

#### 5.5.1 Analyse og drøfting

Det er små variasjonar innanfor kvart spørsmål når ein samanliknar gjennomsnittsverdiar innanfor dei ulike uavhengige variablane. Det er mellom ulike spørsmål ein ser variasjon. Respondentane meiner at deira eigen vurderingspraksis er avgjerande for elevane si læring. Samtidig er gjennomsnittsverdien 3.26 på spørsmålet der læraren vurderer om praktisering av dei fire prinsippa og om dette vil auke elevane sitt læringsutbytte (12). Lærarar som underviser på studiespesialiserande fag og skule C utmerkar seg med høgst verdiar på spørsmål om vurderingspraksisen er avgjerande for læringa til elevane. Når det gjeld endring av vurderingspraksis som følgje av kompetanseheving vurdering for læring, er gjennomsnittsverdiane mellom 2.74. Også her er det lærarar ved studiespesialiserande fag og skule C som har høgste verdiar. Dette visar gjennomsnittsverdien som er 1 større på spørsmål 15 i forhold til spørsmål 16, medan spørsmål 12 ligg om lag midt mellom.

Det kan sjå ut til at enkelte av lærarane meiner at det også er andre moment enn praktisering av dei fire prinsippa som skal til for å auke elevane sitt læringsutbytte. Kan det komme av at kompetansehevinga vurdering for læring har fokusert på andre forhold enn opplæring og bruk av dei fire prinsippa i undervisninga? Vurdering for læring rommar mykje og er omfattande og det er avgrensa kva ein får gjort på nokre kursdagane. Korleis arbeidet med vurdering har vore gjort på den enkelte skule etter kursdagane, kan vere avgjerande for kor vidt dette har vorte institusjonalisert i organisasjonen. I følgje Ogden (2004) er implementeringa ein viktig faktor sett i forhold til resultatane ein oppnår. Tid, innsats og kompetanse er tre sentrale nøkkjar i utviklingsarbeidet. Spørsmål 17 var formulert slik «I kor stor grad har skulen gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring». Med ein gjennomsnittsverdi på 2.74 kan det tyde på at skulane har hatt for lite trykk i oppfølgingsfasen. Respondentane som gruppe meiner sjølv at dei erfarer forholdsvis liten til noko grad av endring av vurderingspraksis etter gjennomføringa av vurdering for læring. Ser ein dette opp mot spørsmål 36-39 (omtalt i delspørsmål 1) som går på om lærarane

involverer elevane meir med å vite mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding er det meir endring å sjå i samband med det enkelte prinsipp enn samla sett. Det kan sjå ut som om lærarane berre i liten grad har endra sin vurderingspraksis som følgje av denne kompetansehevinga. Kan det komme av at ei slik endring kan komme gradvis og når det skjer gradvis er det ikkje så lett å oppdage sjølv om det har skjedd ei endring? Larsen et al. (2006); Skogen (2004); Ogden (2004) Sunnevåg & Andersen (2012) peikar alle på at ein må nytte nødvendig med tid og innsats skal ein lykkast med utviklingsarbeid. I følgje Hopenbeck (2014) er det ikkje alltid endringar blir fanga opp gjennom eit spørjeskjema. Spørsmåla som går på endring i forhold til enkeltprinsipp viser ein større endring enn kva spørsmål 16 registrerar. Eit anna moment er at lærarane har praktisert deler eller fleire av elementa i undervegsvurdering også før dette fokuset på vurdering. Det er trass alt over fem år sidan forskrift til opplæringslova tok til å virke der dei fire prinsippa er sterkt forankra.

Kompetansehevinga vurdering for læring burde ha rørt ved alle fire felta i Irgens sin modell eit utviklingshjul for ein skule i rørsle. Felt 1, når lærarane har vorte utfordra til å prøve ut tema innanfor vurdering i sitt daglege arbeid. Felt 2, gjennom meir kunnskap om vurdering gjennom fellessamlingar, og refleksjon over eige pedagogisk arbeid. Felt 3, gjennom leiinga sin informasjon og koordinering av tema. Felt 4, kollektiv samhandling gjennom felles rutinar om vurderingsarbeidet. Spørsmålet er også om ein har engasjerte og ambisiøse lærarar som ynskjer å utvikle og gjere skulen betre. Fullan (2014) snakkar om den kollektiv kapasitet som ein må dyrke fram dersom ein skal utvikle skulene. Eg trur at det krev kompetente skuleleiar som arbeidar strategisk og legg forholda til rette for prosessar, der kollegiet skal kunne skape idear, metodar og vere innovative i vurderingsarbeidet. Det vil og vere ein styrke dersom ein har lærarar som «brenn» for ideen vurdering for læring, og ser på det som eit verktøy ein kan nytte for å auke kvaliteten på elevane si læring.

## 5.6 Ser ein grunnen til at kompetansehevinga har liten innverknad på læraren sin vurderingskultur og vurderingspraksis?

Resultat frå mi forskning viser at skulane berre i liten grad har klart å vidareutvikla ein vurderingskultur og vurderingspraksis gjennom kompetansehevinga vurdering for læring, til trass for at dette var hovudintensjonen til Utdanningsdirektoratet. Mi erfaring frå vidaregåande skule er at ein blir dratt med i jaget etter endring og utvikling, der ein kvart år skal ha eit nytt satsingsområde. Dette kan føre til at tiltak ein startar ikkje får nok tid til å slå



rot, før ein hiv seg over eit nytt tiltak. Larsen et al. (2006) er og inne på at krav om implementering av planer, program og tiltak kan vere ei stor utfordring både for leing og lærarar, spesielt dersom det blir noko ein skal gjere i tillegg til det ein alt gjer. Eg vil sjå om ein kan finne nokre grunnar til at vurderingskulturen berre viser svak endring, ved å sjå på resultatata av spørsmåla i K-I (10-17). Desse spørsmåla er retta mot gjennomføring av vurdering for læring. Gjennomsnittsverdien på desse spørsmåla varierer frå 2.58-3.74 og standardavvik mellom .720 - .969. Eg vil peike på nokre moment som kan vere årsak og har hatt innverknad på implementeringa av vurdering for læring. Talla i parentes er gjennomsnittsverdien for aktuelt spørsmål. Det har vore lite opplæring i dei fire prinsippa for god undervegvurdering. Ein låg gjennomsnittsverdi på 2.66 for dette spørsmålet tyder på at dette har fått for lite merksemd i utviklingsarbeidet. 36,2% av respondentane svarar i liten grad eller ikkje i det heile på spørsmålet om dei har fått opplæring i dei fire prinsippa for god undervegvurdering.. Kompetansehevinga har gitt respondentane få verktøy til å rettleie elevane i læringsprosessen (2.76). Skulane har i liten grad gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring (2.74). Respondentane har i for liten grad sett nytteverdien i skulen sitt arbeid med vurdering for læring (3.11). Samtidig meiner 30% respondentane at læraren sin vurderingspraksis er avgjerande for elevane si læring ved å svare i stor eller svært stor grad på spørsmål 12 (3.74). Respondentane har i liten grad endra vurderingspraksis som følgje av kompetansehevinga (2.74), men dette avviker frå resultatata for enkeltprinsipp spesielt på mål og kriterium, tilbakemeldingar og framovermelding. Fullan (2001) er inne på at dei tre fasane i utviklingsarbeidet er sirkulære fasar som går inn og overlappar kvarandre. Arbeid ein gjer i dei ulike fasane vil verke inn på resultatet ein oppnår i følgje Sunnevåg & Andersen (2012).

Mange av respondentar har liten kjennskap til Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetane. Spørsmålet 13 som omhandla dette gav ein gjennomsnittsverdi på 2,58 og standaravvik på .969. Dette resulterer og i at spørsmål 41 om desse kjenneteikna er ei rettesnor for læraren sin vurderingspraksis også, har lågt gjennomsnitt med 2.91 og høgt standardavvik på 1.115. Dette kan tyder på at det er ein avstand mellom skuleeigar og læraren, sidan mål og strategidokument er lite kjent for mange av respondentane i denne undersøkinga. Det er vanskeleg å praktisere skuleeigar si målsetjing dersom ein ikkje veit kva den går ut på. Mykje tyder på at noko misser sin kraft i den «lange omsetjingslinja» frå direktorat til arbeidet i klasserommet der elevane møter

tiltaka. Det politikarene bestemmer skal gjennom mange ledd før det møter eleven i klasserommet. Det er i klasserommet læreren skal legge forholda til rette for gode læringsprosessar slik at hastigheita på læringa til eleven ikkje vert avgrensa.

### 5.7 Oppsummerande drøfting i forhold til problemstillinga

Problemstillinga for mitt forskingsarbeid var; På kva måtar og av kva grunnar har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læraren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane? Vurdering for læring har vore gjennomført ved alle dei vidaregåande skulane i fylket, og skulane som var plukka ut til å delta i denne undersøkinga gjennomførte denne kompetansehevinga skuleåret 2011/2012 og 2012/2013. Heile pedagoggruppa ved ei ulike skulane har vore delaktige i utviklingsarbeidet og ein har hatt noko tid til å implementere og institusjonalisere (1 ½ - 2 ½ år) vurdering for læring i skulen.

Resultata viser at mange av respondentar ikkje klarar å inkludere elevane i eigenvurdering. Det er urovekkande når 25% av læraren i liten grad praktiserer elevinvolvering i vurderingsarbeidet, med tanke på at dette prinsippet (4) har sterkast forankring i forskrift til opplæringslova. I § 3-12 står det at elevane **skal** involverast i å vurdere eige arbeid og utvikling. Mange av respondentane må arbeide med og utvikle sin vurderingspraksis slik at vurderingsarbeidet blir ein del av læringsarbeidet, spesielt elevvurdering. Lærarane har potensiale til å ta elevane meir med i korleis ein skal arbeide med faget for at eleven skal nå sine mål. Vidare må elevane bli inkludert i arbeidet med å utvikle vurderingskriterium på praktisk eller teoretisk arbeid dei skal gjere, og ikkje minst må dei få vere med å vurdere arbeidet dei har gjort. Dei må få rettleiing og opplæring i dette arbeidet, noko som er læraren sitt ansvar å gi dei.

Vurderingskulturen og vurderingspraksis ved skulane viser ei svak positiv endring. Det er noko variasjon mellom skulane, der enkelte skular har utvikla seg meir enn andre gjennom satsinga vurdering på læring. Ser ein dette i forhold til Utdanningsdirektoratet si hovudmålsetting som nettopp var å vidareutvikle ein vurderingspraksis og ein vurderingskultur som har læring som mål, så har skulane fortsatt eit godt stykke arbeid att for å ha klart å implementere intensjonen med satsinga. Årsaker til at skulane har ein svak endring kan vere at arbeidet med dei tre ulike fasane for skuleutvikling har vore mangelfull. I

følgje Fullan (2001) er initiering, implementering og institusjonalisering tre sirkulære fasar som inngår i kvarandre. For å lukkast er ein avhengig av grundig arbeid i alle fasane og av alle aktørane og det må bli eit kollektiv ansvar skal ein få til ein betre skule og meir læring for elevane. Ein anna årsak kan vere lærarane hadde svak motivasjon for endring og utvikling av eigen vurderingspraksis, sjølv om vurdering er ein viktig del av kjerneoppgåvene til læraren. Andreassen & Gamlem (2009) peikar på at det er mange forhold som påverkar kulturen mellom anna organisatoriske forhold og personalet sine haldningar, normer og verdiar.

Resultata viste at lærarane praktiserer dei fire prinsippa for god undervegsvurdering i ulik grad. Respondentane brukar tid på læreplanmål, kva eleven blir vurdert etter og har i stor grad vurderingskriterium på større oppgåver/prøver som eleven veit om før arbeidet startar. Praktisering av tilbakemelding både med tanke på kva eleven kan, kvalitet på arbeidet, tidspunkt for når den kjem og kva eleven må gjere for å bli betre gjev høg gjennomsnittsverdiar i mi undersøking, noko som er i tråd med forskinga til Sadler (1989), Black & Wiliam (1998) og Hattie & Timperley (2007). Når det gjeld prinsippet om framovermelding blir også dette ivaretatt på ein bra måte. Om lag 27% av respondentane synes det er krevjande å gje gode framovermeldingar. Det er spesielt to forhold mange peikar på som krevjande. Det eine er å klare å formulere seg på ein god og motiverande måte og det andre forholdet er tidsfaktoren. Det er for praktisering av prinsipp (3) om framovermelding ein registrerer størst endring av vurderingspraksis hos respondentane som følgje av kompetansehevinga i vurdering for læring. Integrasjon av dei tre første prinsipp for god undervegsvurdering i læreprosessen har fått ein større pedagogisk plass i læringsarbeidet til respondentane ved dei fire vidaregåande skulane.

Utdanningsnivået til læraren har ein del innverknad på praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering, men med eit motsett forteikn. Lektorane, som har høgst utdanning, kjem dårligast ut på tre av indeksane, og det er lærar utan godkjenning og lærar/faglærarar som kjem best ut på tre av indeksane. Sjølv om det berre var 5 respondentar som var avdelingsleiarar, var det denne gruppa som kom dårligast ut på indeks elevvurdering. Desse representerer leiarteamet på skulen og skal sjå til at lover og forskrifter blir haldne, noko som dei også strevar med. Programområde lærarane underviser ved gav mindre utslag enn utdanningsnivået til lærarane. Lærarar ved yrkesfaglige programområder har høgst gjennomsnittskår på indeks tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering.

Alle gruppene klarer å ivareta og praktisere prinsippa om mål/kriterium og tilbakemelding på ein god måte og har mest forbetningspotensiale på framovermelding og elevinvolvering i vurderingsarbeidet.

Det er lite variasjon mellom dei uavhengige variablane kjønn, utdanningsprogram, stillingstittel og skule i forhold til spørsmålet (12) om læraren sin praktisering av prinsippa vil auke eleven sitt læringsutbytte. Dette gjeld også for spørsmålet (15) om læraren sin vurderingspraksis er avgjerande for eleven si læring. Når eg spør om læraren har endra sin vurderingspraksis som følgje av kompetansehevinga vurdering for læring, gjev det ein låg gjennomsnittsverdi på 2.74. Også her er det liten variasjon mellom dei uavhengige variablane.

Eg vil trekke fram nokre faktorar som kan hatt innverknad på resultatet av kompetansehevinga vurdering for læring. Respondentane har fått lite opplæring i dei fire prinsippa for god undervegsvurdering. Kompetansehevinga har gitt få verktøy som lærarane kan nytte i arbeidet med å rettleie elevane i læringsprosessen. Skulane har i liten grad hatt vidare oppfølging etter satsinga vurdering for læring i 2011/12 og 2012/13. Mange av respondentane har sett liten nytteverdi av arbeidet med vurdering for læring, trass i at det er retta direkte mot delar av læraren si kjerneoppgåve. Kan dette komme av at dei er noko lunkne til endrings og utviklingsarbeid og er meir opptatt av kompetanse retta mot fag/faga?

## 6.0 AVSLUTNING

### 6.1 Innleiing

I dette kapittel prøvar eg å runde av oppgåva ved først å komme med ei oppsummering og avsluttar med forslag på korleis skulane kan arbeide vidare med vurdering for læring i skulen.

### 6.2 Oppsummering

Vurdering for læring har vore ei stor nasjonal satsing for grunnopplæring i norsk skule initiert av Utdanningsdirektoratet. Arbeidet starta hausten 2010 og er endå ikkje avslutta. Målet har vore å auka læraren sin kompetanse om vurdering, slik at den enkelte lærar og heile kollegiet kan vidareutvikle ein vurderingspraksis og ein vurderingskultur som kan fremme elevane si læring. Alle dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane fylkeskommune har gjennomført utviklingsarbeid for å auke vurderingskompetansen blant lærarane. Hovudmålet med mitt forskingsarbeid har vore å evaluere dette arbeidet ved å sjå om målsetninga med satsinga har vorte innfridd. Eg har nytta ein kvantitativ forskingsstrategi med tversnittdesign som metode. Spørjeundersøking er gjennomført blant lærarane ved fire vidaregåande skular i fylket, gjennom ein Questback. Skulane som vart plukka ut, er valt ut med hensikt for å få lærarar som representere flest moglege programområder, skular med ulik storleik og skular som dekker dei tre regionane i fylket. Måten utvalet er trekt ut på gjev sine avgrensingar i forhold til å generalisere til populasjonen. Samstundes var det berre 40,31% av utvalet som svarte ved denne undersøkinga. Det gjer det vanskelig å konkludere for skulane som har vore med, men ein ser ein del tendensar i resultat og analyse. Det at undersøkinga vart gjennomført rett før jul kan vere årsaka til låg svarprosent, sidan dette er ei hektisk tid for mange av lærarane både i forhold til arbeid og privat. Dette kan også ha virka noko inn på respondentane sine svar. Eg kunne ha laga nokre fleire spørsmål som omhandla framovermelding som kunne fange opp andre element og som ville skapt meir breidde ved samansette mål. Eit oppfølgingsspørsmål om elevinvolvering i forhold til om lærarane involverer elevane meir i arbeidet med å vurdere seg sjølv etter vurdering for læring, ser eg manglar. Denne type spørsmål vart laga for dei tre andre prinsippa.

Funna mine viser at vurderingskulturen og vurderingspraksisen har ein svak positiv utvikling med noko variasjon mellom skulane. Resultata viser at skulane er i svak endring og er på veg

til å utvikle ein vurderingspraksis og ein vurderingskultur som er i tråd med Utdanningsdirektorat og skuleeigar si hovudmålsetning med vurdering for læring. Skulane har i liten grad hatt vidare oppfølging av satsinga. Dette kan vere noko av årskaka til at vurdering for læring ikkje er blitt godt nok implementert og institusjonalisert i organisasjonen.

Mange av respondentane klarar ikkje å involvere elevane godt nok i vurderingsarbeidet. Resultata viser at det er 1 av 4 lærarar som i liten grad involverer elevane i å vurdere eige arbeid og fagleg utvikling. Det er imidlertid noko elevane har krav på i følge forskrift til opplæringslova, der eigenvurdering er omtalt i ein eigen paragraf. Lærarane sin vurderingspraksis i forhold til om elevane har kjennskap til mål og kriterium og tilbakemelding er tilfredsstillande. Når det gjeld framovermelding blir også dette gjennomført til ein viss grad. Enkelte lærarar ser det som utfordrande å formulere seg på ein god og motiverande når dei gjev elevane framovermelding. Det kan sjå ut som om enkelte lærarar ikkje har klart å integrere alle elementa av vurdering for læring godt nok i sitt læringsarbeid saman med elevane.

Praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering viser noko variasjon mellom lærarane sitt utdanningsnivå. Det er lærarar utan godkjenning og lærar/faglærer som har høgst gjennomsnittsverdiar for indeks tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering. Medan det er avdelingsleiarane som kjem best ut i forhold til indeks mål og kriterium. Lektorgruppa kjem dårligast ut på tre av fire indeksar, det vil sei indeks mål/kriterium, tilbakemelding og framovermelding. Avdelingsleiarane kjem dårligast ut på indeks elevvurdering. Denne gruppa har berre 5 respondentar. Det er mindre variasjon når ein ser på kva programområde læraren underviser i forhold til praktisering av dei fire prinsippa. Lærarar som underviser ved yrkesfaglige programområder kjem best ut på tre av fire indeksar.

Mange av respondentane meiner at læraren sin vurderingspraksis er avgjerande for elevane si læring. Endring i vurderingspraksis hos lærarane som følgje av kompetansehevinga vurdering for læring har skjedd i liten grad, sjølv om dei også signaliserer at dei praktiserer meir bruk av mål og kriterium, tilbakemelding og framovermelding. Respondentane har berre til ein viss grad tru på at praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering vil auke elevane sitt læringsutbytte.

Intensjonen med praktisering av vurdering for læring er at elevane skal lære meir effektivt og betre. Utviklingsprosjektet vurdering for læring har vorte forsøkt implementert i dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane. Fokuset på vurdering for læring ser ut til å hatt innverknad på læraren sin vurderingspraksis i forhold til; kompetansemål og læringsmål skal vere kjent for eleven, elevane skal kjenne kriterium dei blir vurdert etter. Det gjeld også tilbakemelding på kva eleven meistrar, kvalitet på arbeidet som er gjort og råd om korleis dei kan forbetre seg. Elevvurdering er eit område 1 av 4 lærarar ikkje klarar å ivareta godt nok. Utvikling av vurderingskulturen i skulen går seint, men den er i rørsle i positiv retning. Dette viser at endringsprosessar i skulen tek tid, frå ein byrjar å arbeide samla med eit tema til det festar seg ute hjå lærarane i endra praksis. Alle skulane må fortsatt arbeide meir med vurdering for læring for at det skal bli ein varig og berekraftig vurderingspraksis for lærarane i skulekvardagen.

### 6.3 Forslag til vidare arbeid med vurdering for læring i skulen

Målet med å innføre dei fire prinsippa for god undervegsvurdering er at elevane skal lære meir effektivt og betre. Men skal dei fire prinsippa for god undervegsvurdering bli ein inkludert del av læringsarbeidet for den enkelte lærar, må skuleleiinga og lærarane ikkje sleppe taket på det utviklingsarbeidet dei sette i gang. Skuleleiing må framleis legge forholda til rette for meir kollektiv kapasitetsbygging rundt skulen sin vurderingspraksis og styrking av skulen sin vurderingskultur. Vurdering må vere på dagsorden i ulike samanhengar, det kan vere innanfor dei ulike avdelingar, i team rundt klassen, på fellesamlingar, i nettverksarbeid mellom skular og punkt under utviklingssamtalar mellom lærar og leiar. Leiinga må setje av meir tid til arbeidet rundt vurdering. Erfaringsdeling, kollegarettleiing og skulevandring kan vere tiltak som kan hjelpe den enkelte lærar til å fortsetje å utvikle sin kompetanse innanfor vurderingsfeltet.

Elevinvolvering og elevvurdering bør få førsteprioritet, sidan det er dette feltet som kjem dårlegast ut i denne undersøkinga. Ved å følgje resultat frå elevundersøkinga over ein periode får ein elevane sin oppfatning av kor godt skulen klarar å ivareta dette, sett frå eleven si side. Lærarane må bli stilt til ansvar i forhold til å ivareta lover og forskrifter om vurdering.

Ein fase i det vidare arbeide kan vere å setje søkjelyset på sjølvregulering og hjelpe elevane til å bli autonome. Elevinvolvering både i lærings- og vurderingsarbeidet kan stimulere til dette. Leiinga må sjå på organisatoriske forhold som timeplanlegging. Ein idé er at lærarar har elevane i fleire fag og at dei kan følgje fleire elevar heile vegen frå vg1 til vg2 og vg3 der dette lar seg gjennomføre. Dette vil føre til at læraren har færre elevar, blir betre kjent med elevane og ein kan følgje utvikinga i fag/faga over tid.

Skulen bør utarbeide ein opplæringsplan for lærarar som blir til tilsett, for å inkludere dei nye i skulen sin vurderingspraksis og vurderingskultur. Ein bør legge forholda til rette for at lærarar som ynskjer det gjennomføre vidareutdanning og får formell kompetanse i vurdering.

Ei oppmoding til skulane er framleis å arbeide kollektivt, systematisk og målretta med vurderingsarbeidet, slik at vurdering for læring blir institusjonalisert og bli bærekraftig for skulen.



## LITTERATURLISTE

ARG (2006) *Assessment in schools. Fit for purpose?* London: University of London. Institute of Education.

Andreassen, R-A. & Gamlem, S. (2009) Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I: Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s.112-128). Oslo: Gyldendal.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box : raising standardsthrough classroom assessment*. London: GL Assessment. Henta 12. mai 14 frå [http://www.spd.dcu.ie/site/teaching\\_today/documents/raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf](http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf)

Christophersen, K-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: Regresjonsbaserte metoder og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.

Dale, E. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.

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

Dobsen, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Gamlem, S.M. Sandvik, L. ... Telefsen, H.K (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Henta 25.april2015 frå: [http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)

Dyste, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, (4), 16-23. Henta 29. mars 2015 frå [http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08\\_Dysthe.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf)

Dyste, O (2009). Læringsyn og vurderingspragspraksis. I: Frost, J.(Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 33-59). Oslo: Cappelen.

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

*Forskrift til opplæringslova*. (2006). Trådd i kraft 01.08.2006. Henta 03. april 15 frå:  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass. Henta 25. Januar 15 frå: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>

Fullan, M. (2014): *Å dra i same retning: Et skolesystem som virker*. (Oversatt av Silje Sandengen) Oslo: Kommuneforlaget.

Gamlem, S. (2012, 29. mars). Tilbakemeldingspraksis – tilbakemelding som støtte for læring. [Lysarkpresentasjon]. Oslo. Henta 16. april 15 frå:  
[http://www.udir.no/PageFiles/52243/Gamlem\\_%2029.mars%202012.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/52243/Gamlem_%2029.mars%202012.pdf)

Gytri, G. (2007). *Det eksterne øyet: Hva skjer når skoleledere får kritiske venner på besøk*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Henta 01. mai 14 frå:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32524/EndelingGytri2.pdf?sequence=2>

Hartberg, E., Dobsen, S., Engh, R, Engvik, G., Gamlem, S., Tellefsen, H. og Sandvik, L. (2012a). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet. Henta 25.mai 15 frå:  
[http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)

Hartberg, E., Dobson, S. & Gran, L. (2012b). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Henta 29.mars 2015 frå:  
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer* (oversett av I.C. Goveia). (Originalutgava utgitt 2014). Oslo: Cappelen.

- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I: Møller, J. og Ottesen, E. (Red.). *Rektor som leder og sjef – om styring, leiing og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Nærland, M. (2014) Betydningen av læreres kunnskapsarbeid for utvikling av kollektiv praksis. I: Elstad, E og Helstad, K. (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 224-237). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopenbeck, T. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopenbeck, T. (2011). Vurdering og selvregulerende læring. *Bedre skole*, (4), 26-30. Henta 20. september 14 frå:  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_4\\_1\\_1/BS\\_0411\\_Hopfenbeck.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_1_1/BS_0411_Hopfenbeck.pdf)
- Høines, J. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet: Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I. Andreassen, R-A, Irgens, E. & Skaalevik, E. (Red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 130-150). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Jensen, J. & Knudsen, T. (2014). *Analyse af spørgeskemadata med SPSS: Teori, anvendelse og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, T.M., Lammer, K., Mørch, W.T., Olweus, D. & Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. Henta 30. januar 15 frå:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/Forebyggende\\_innsatser\\_Implementering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_Implementering.pdf?epslanguage=no)
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Melding til stortinget 22 (2010-2011): *Mestring, motivasjon og muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 1. mai 14 frå:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal.

Postholm, M. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, M. (Red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rørvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems: instructional Science 18: 119-144. Henta 05.april 15 frå  
<http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>

Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. og Bruland, T. (2012). *Vurdering for læring i skolen – intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet «Forsking på individuell vurdering i skolen» (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning og SINTEF. Henta 20. august 2014 frå:  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>

Sandvik, L. V. & Bruland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet «Forsking på individuell vurdering i skolen» (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning og SINTEF. Henta 20. august. 2014 frå: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf?epslanguage=no>

Sevje, G. & Gustafson, T. (2013). *Ti kjennetegn på god undervisning: Videregående opplæring*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, K (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: Dobson, K. Eggen, A. & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal
- Sunnevåg, A. K & Andersen, P.G (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal
- Sunnevåg, A. K. & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)*. Rapport nr. 3-2010. Høgskolen i Hedemark. Henta 1.mars 15 frå:  
<http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=143486756&kid=biblio>
- Sogn og Fjordane Fylkeskommune (2012). *God – bedre – best! Mål og strategier for vidaregåande opplæring Sogn og Fjordane 2012 til 2015*. Henta 06. juni 14 frå:  
<http://www.sfj.no/sff/K2PUB.nsf/viewAttachments/C1256B3B0048DA1DC12579C7002EE731?OpenDocument&frame=yes>
- Stortingsmelding nr. 30(2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 15.april 14 frå:  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Stortingsmelding nr. 16(2006-2007): *...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 15. april 14 frå:  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 20. mars 15 frå:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Stortingsmelding nr. 11(2008-2009): *Læreren Rolla og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 15. april 14 frå  
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

Thronsen, I., Hopfenbeck, T., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Betre vurdering for læring. Rapport frå «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag.* Oslo: Universitetet i Oslo. Henta 01. mai 14 frå:  
[http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre vurderingspraksis ILS rapport.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2010). Rundskriv om individuelle vurdering i grunnskolen og videregåne opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Henta 26. april 15 frå: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/2-Bakgrunn-for-endringene/>

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014.* Oslo. Henta 04. desember 14 frå:  
<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring%20okt%20%2020111.pdf>

Utdanningsdirektoratet(2011b). *Norsk landrapport til OCED.* Henta 01. mars 2015 frå:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir\\_OECD\\_landrapport\\_NO.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2012a). Utdanningspeilet 2012. Henta 20. mars 2015 frå  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2012.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017.* Henta 05. april 15 frå:  
[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_ungdomstrinnet\\_2012\\_2017.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_skolebasert_kompetanseutvikling_ungdomstrinnet_2012_2017.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2012c). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med vurdering for læring på ungdomstrinnet.* Henta 14. mai 2015 frå:  
[http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2013). Skolebasert endrings- og utviklingsarbeid. Henta 30. januar 2015 frå: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Skolebasert-endrings--og-utviklingsarbeid-/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2014a). Nasjonale satsinga på Vurdering for læring. Henta 20.mars 2015 frå: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2014 b). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Henta 1. mai 2015 frå: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet (2014 c). Involvering i vurderingsarbeidet. Henta 1.mai 2015 frå: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Involvering-i-vurderingsarbeidet/Involvering-i-vurderingsarbeidet/>

Utdanningsdirektoratet (2014 d). Mål, kriterier og kjennetegn. Henta 1. mai 15 frå: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Mal-kriterier-og-kjennetegn/Mal-kriterier-og-kjennetegn/>

Vinge, J. (2014) *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomskolen*. Dokotavhandling, Norges musikkhøgskole, Oslo. Henta 1.03.15 frå: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge\\_Avhandling.pdf?sequence](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence)

Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* Henta 23. april 15 frå: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5b1%5d.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press





## TABELLOVERSIKT

<u>Tabell 1. Oversikt over svarprosent frå dei ulike skulane</u>	<u>s. 31</u>
<u>Tabell 2. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 1</u>	<u>s. 38</u>
<u>Tabell 3. Beskrivande statistikk for spørsmål 18, 19, 21, 22 og 36</u>	<u>s. 39</u>
<u>Tabell 4. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 2 - del A</u>	<u>s. 42</u>
<u>Tabell 5. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 2 - del B</u>	<u>s. 42</u>
<u>Tabell 6. Beskrivande statistikk for spørsmål 23, 24, 25, 31, 32 og 38</u>	<u>s. 43</u>
<u>Tabell 7. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 3</u>	<u>s. 45</u>
<u>Tabell 8. Beskrivande statistikk for spørsmål 26, 27, 28 og 39</u>	<u>s. 46</u>
<u>Tabell 9. Frekvensfordeling for spørsmål 39</u>	<u>s. 46</u>
<u>Tabell 10. Frekvensfordeling for spørsmål som er retta mot prinsipp 4</u>	<u>s. 49</u>
<u>Tabell 11. Beskrivande statistikk for spørsmål 30, 33, 34 snudd, 35 og 40</u>	<u>s. 50</u>
<u>Tabell 12. Frekvensfordeling for spørsmål angående vurderingskultur</u>	<u>s. 54</u>
<u>Tabell 13. Beskrivande statistikk for spørsmål 42, 43, 44, og 45 snudd</u>	<u>s. 54</u>
<u>Tabell 14. Beskrivande statistikk for spørsmål 44 og 45 snudd på skulenivå</u>	<u>s. 55</u>
<u>Tabell 15. Frekvensfordeling på spørsmål 17</u>	<u>s. 55</u>
<u>Tabell 16. Frekvensfordeling for spørsmål 46-49 om skulen sin vurderingspraksis</u>	<u>s. 58</u>
<u>Tabell 17. Beskrivande statistikk for spørsmål 46, 47, 48 og 49</u>	<u>s. 59</u>
<u>Tabell 18. Frekvensfordelinga på spørsmål 10</u>	<u>s. 59</u>
<u>Tabell 19. Beskrivande statistikk for uavhengige variablane stillingstittel i forhold til indeks mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering</u>	<u>s. 63</u>
<u>Tabell 20. Beskrivande statistikk for uavhengige variablane programområde i forhold til indeks mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering</u>	<u>s. 64</u>

<u>Tabell 21. Beskrivande statistikk for spørsmål 15, 16 og 12 i forhold til uavhengige variabler kjønn, programområde, stillingstittel og skule</u>	<u>s. 65</u>
--	--------------

## FIGUROVERSIKT

<u>Figur 1. Tilbakemelding for læring</u>	<u>s. 15</u>
<u>Figur 2. Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle</u>	<u>s. 25</u>
<u>Figur 3. Kjønn</u>	<u>s. 32</u>
<u>Figur 4. Utdanningsprogram</u>	<u>s. 32</u>
<u>Figur 5. Stillingstittel til respondentane</u>	<u>s. 32</u>

## APPENDIKSOVERSIKT

A1 Vurdering av prosjektet frå Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

A2 Informasjonsbrev til rektorane

A3 Informasjonsbrev til lærarane

A 4 Spørjeskjema

A6 Beskrivande statistikk for items 10-17

A7 Beskrivande statistikk for items 18-22

A8 Beskrivande statistikk for items 23-28

A9 Beskrivande statistikk for items 30-35

A10 Beskrivande statistikk for items 36-41

A11 Beskrivande statistikk for items 42-49

A12 Oppsummering av spørsmål 29

A13 Beskrivande statistikk for uavhengige variabel undervisingsfag innanfor yrkesfaglege programområde i forhold til fire indeksar





Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel +47-55 58 21 17  
Fax +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr 985 321 884

Ann Karin Sandal  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE

Vår dato: 02.12.2014

Vår ref: 40429 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40429	<i>Vurdering for læring og læreren sin vurderingspraksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann Karin Sandal</i>
<i>Student</i>	<i>Laila Marie Nydal</i>

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 meldeskjemaet, 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, 24.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laila Marie Nydal [laila.marie.nydal@sfj.no](mailto:laila.marie.nydal@sfj.no)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel +47-22 85 52 11 [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel +47-73 59 19 07 [kjyre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjyre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel +47-77 64 43 36 [redmaa@svt.uib.no](mailto:redmaa@svt.uib.no)



Laila Marie Nydal

Nydalvegen 498

6819 FØRDE

21.10.14

Rektor ved xxxxx

xxxxx vidaregåande skule

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSE VED xxxx VIDAREGÅANDE SKULE

Mitt namn er Laila Marie Nydal, og er deltidstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HISF). Eg gjennomfører nå ein undersøking i forbindelse med mi masteroppgåve i Organisasjon og leiing.

Tema for mi masteroppgåve er «Vurdering for læring og læraren sin vurderingspraksis». Alle dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane har gjennomført Vurdering for læring i tidsrommet 2010-2014, eg ynskjer gjennom mi masteroppgåve å evaluere dette prosjektet. Problemstillinga for mi forskingsoppgåve er **«På kva måte har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læraren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane?»** Tema i spørjeundersøkinga vil vere vurderingskultur og vurderingspraksis i forhold til tilbakemeldingar, framovermeldingar og elevane sin eigenvurdering.

Spørjeundersøking er retta mot undervisningspersonalet og vil bli gjennom det digitale spørjeskjema QuestBack, der lærarane som vil få tilsendt lenka til undersøkinga via deira e-postadresse. Undersøkinga er frivillig, der dei lærarane som **ikkje** ønskjer å delta signalisera dette ved ikkje å gjennomføre undersøkinga. Eg håpar sjølvsakt at mange vil gjennomføre

undersøkinga for å få meir styrke i mitt datamateriale. Opplysningane frå dei som deltar i undersøkinga vil bli handsama konfidensielt. Alle innsendte opplysningar vil bli sletta når sensuren er gjennomført ved prosjektslutt i 2015.

Prosjektet blir i desse dagar meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og blir vurdert i forhold til personregisterlova sine reglar om innsamling og bruk av persondata. Gjennomføringa av spørjeundersøkinga vil bli gjort når eg får klarsignal frå NSD, forhåpentlegvis i løpet av siste del av november måned.

Eg håpar at xxxx vidaregåande skule kan delta i undersøkinga. Har du spørsmål, kan du ringe meg på telefon 97614174 eller sende e-post til [laila.marie.nydal@sfj.no](mailto:laila.marie.nydal@sfj.no) . Faglig ansvarleg for undersøkinga er min rettleiar Ann Karin Sandal ved HISF, ho kan kontaktast på telefon 57676025 eller på e-post [ann.karin.sandal@hisf.no](mailto:ann.karin.sandal@hisf.no).

Dersom eg får gjennomføre undersøkinga ved din skule har eg eit spørsmål. Er det mulig å komme på eit personalmøte å informere undervisningspersonalet om undersøkinga i forkant av denne spørjeundersøkinga? Svar på dette spørsmålet kan du sende meg på e-post.

Vennleg helsing

Laila Marie Nydal



## Spørsmål om å delta i eit forskingsprosjektet.

**A3**

### Informasjon til lærarane

#### Bakgrunn og formål

Mitt namn er Laila Marie Nydal, og er deltidstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HISF). Eg skal gjennomfører ei undersøking i forbindelse med mi masteroppgåve i Organisasjon og leiing. Tema for masteroppgåva er «Vurdering for læring og læraren sin vurderingspraksis. I tidsrommet 2010-2014 har alle dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane har gjennomført kompetanseheving om vurdering for læring, eg ynskjer gjennom mi masteroppgåve å evaluere dette prosjektet.

Problemstillinga for mi forskingsoppgåve er *«På kva måte og av kva grunnar har den nasjonale satsinga på vurdering for læring fått innverknad på læraren sin vurderingspraksis og vurderingskultur i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane?»*

Eg har valt ut fire av dei vidaregåande skular i fylket, og det er dei tilsette som har undervising ved skulane denne undersøkinga er retta mot. Det er eg som har valt ut skulane, men eg har avklara med fylkesdirektøren ved opplæringsavdelinga og deretter rektorane ved dei ulike skulane.

#### Kva inneberer deltaking i studien?

Deltaking i studie inneber å svare på spørsmåla i ein spørjeskjema. Undersøkelen vert sendt ut elektronisk og skal svarast på elektronisk. Dei fleste spørsmåla er lukka spørsmål med svaralternativ som ein kryssar av for. Eg nyttar dataprogrammet Questback til dette. Spørsmåla i spørjeskjema handle om bakgrunnsinformasjon, gjennomføringa av vurdering for læring, vurderingskultur og vurderingspraksis i forhold til å klargjere mål, tilbakemeldingar, framovermeldingar og involvering elevane i eigenvurdering.

#### Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er student og rettleiar som vil ha tilgang til personopplysningar. Rutinane som Questback nyttar etter at brukar har sletta undersøkinga er at informasjonen blir sletta frå deira sitt produksjonsarkiv. Informasjonen vil ligge kryptert på ein backup-server i opptil 12 månader. Eg skal nytte SPSS (Statistics Package Social Sciences) for databehandling og analyse. Her vil alle svara frå respondenten bli koda med talverdiar. Ingen deltakara vil kunne kjenne seg at i presentasjon av resultatata i masteroppgåva. Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2015 og då vil alle innsendte opplysningar bli sletta.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte gje opp nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Dei som ikkje ønskjer å delta signaliserer dette ved ikkje å svare på undersøkinga. Det tar om lag ti minuttar å svare på spørjeskjemaet. Ditt svar er viktig, og eg håpar du vil delta!

Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon 97614174 eller sende e-post til [laila.marie.nydal@sfj.no](mailto:laila.marie.nydal@sfj.no) . Faglig ansvarleg for undersøkinga er min rettleiar Ann Karin Sandal ved HISF, ho kan kontaktast på telefon 57676025 eller på e-post [ann.karin.sandal@hisf.no](mailto:ann.karin.sandal@hisf.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig helsing

Laila Marie Nydal

## Spørjeundersøking om "Vurdering for læring"

### 1. Kjønn

Kvinne

Mann

### 2. Fødselsår

Svar (Årstall):

### 3. Kva vidaregåande skule/skular arbeider du ved?

- Dale vidaregåande skule
- Eid vidaregåande skule
- Firda vidaregåande skule
- Flora vidaregåande skule
- Hafstad vidaregåande skule
- Høyanger vidaregåande skule
- Mo- og Øyrane vidaregåande skule
- Måløy vidaregåande skule
- Sogndal vidaregåande skule
- Stryn vidaregåande skule
- Årdal vidaregåande skule

### 4. Kor mange år har du arbeid som lærar i Sogn og Fjordane fylkeskommune?

Svar (år):

### 5. Kva type stillingstittel har du?

- Lærar/faglærar
- Lærar utan godkjenning
- Adjunkt
- Adjunkt med tileggsutdanning
- Lektor
- Lektor med tileggsutdanning
- Avdelingsleiar
- Anna

### 6. Kor stor del av stillinga er undervising?

Svar (%):

### 7. Kva utdanningsprogram underviser du ved?

- Yrkesfagleg programområde (gjeld både programfag og fellesfag)
- Studiespesialierende programområde
- Både yrkesfaglege og studiespesialierende programområde

## Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (  Hvis Kva utdanningsprogram underviser du ved? *er lik* Yrkesfagleg programområde (gjeld både programfag og fellesfag)
- )

### 8. Kva fag innanfor yrkesfaglege programområde?

- Programfag
- Fellesfag
- Både programfag og fellesfag

### 9. Har du delteke på kompetaneheving i vurdering for læring?

- Ja, vidareutdanning (med vekttal/studiepoeng)
- Ja, etterutdanning/kurs/nettverksarbeid og liknande
- Nei

---

**10. I kor stor grad opplever du nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**11. I kor stor grad har du fått opplæring i utdanningsdirektoratet fire prinsipp for god undervegsvurdering?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**12. I kor stor grad meiner du at praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering vil auke elevane sitt læringsutbytte?**

- Ikkje i det heile
  - I liten grad
  - I noko grad
  - I stor grad
  - I svært stor grad
-

---

**13. I kor stor grad kjenner du Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**14. I kor stor grad har kompetanehevinga i vurdering for læring gitt det verktøy til å rettleie elevane i læringsprosessen?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**15. I kor stor grad er din vurderingspraksis avgjerande for elevane si læring?**

- Ikkje i det heile
  - I liten grad
  - I noko grad
  - I stor grad
  - I svært stor grad
-

---

**16. I kor stor grad har du endra din vurderingspraksis som følgje av kompetanseheving i vurdering for læring?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**17. I kor stor grad har skulen gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**18. I fag eg underviser i brukar vi tid på å bli kjent med læreplanmåla for faget slik at elevane veit kva dei skal lære.**

- Heilt ueinig
  - Delvis ueinig
  - Verken/eller
  - Delvis einig
  - Heilt einig
-

---

**19. I fag eg underviser i er det utarbeidd konkretiseringar av læreplanmåla på ulike nivå med kjenneteikn på måloppnåing som brukast aktiv i opplæringa.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**20. Det er god samanheng mellom læreplanmåla for faget og eleven sine arbeidsoppgåver.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**21. Alle større oppgåver og prøver inneheld vurderingskriterier som eleven er kjent med før arbeidet startar.**

- Heilt ueinig
  - Delvis ueinig
  - Verken/eller
  - Delvis einig
  - Heilt einig
-



---

**22. Elevane er i stor grad kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**23. Får elevane tilbakemeldingar som fortel om kva dei meistrar i faget.**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**24. Får elevane tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet/prestasjonen deira.**

- Ikkje i det heile
  - I liten grad
  - I noko grad
  - I stor grad
  - I svært stor grad
-

---

**25. I kor stor grad gjev du elevane dine tilbakemeldingar som motiverer dei til å bli betre i faget?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**26. I kor stor grad gjev du elevane dine råd om kva dei må arbeide med for å forbetre seg?**

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

---

**27. Har framovermelding vorte ein større del av din vurderingspraksis**

- Ikkje i det heile
  - I liten grad
  - I noko grad
  - I stor grad
  - I svært stor grad
-

---

### 28. Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar

- Ikkje i det heile
- I liten grad
- I noko grad
- I stor grad
- I svært stor grad

## Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
  - Hvis Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar *er lik* I svært stor grad
  - eller
  - Hvis Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar *er lik* I stor grad )

### 29. Kvifor synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar

Svar:

---

### 30. Elevane er med på å planlegge korleis dei skal arbeide med faget for å nå læreplanmåla/læringsmåla.

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

### 31. Mine elevar får tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen.

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**32. Elevane får tilbakemelding som gjev dei muligheit til å forbetre arbeidet før det er endelig utført.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**33. Elevane har fått rettleiing i å vurdere sitt eige arbeid.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**34. Elevane er ikkje med i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig

Heilt einig

---

35. Elevane er involvert i å vurdere eige arbeid og eigen faglig utvikling.

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

Her følgjer nokre påstandar knytt til din vurderingspraksis i **etterkant** av skulen si satsing på "Vurdering for læring".

36. Eg involverer elevane meir i arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som blir forventa av dei.

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

37. Eg involverer elevane meir i planlegging og gjennomføring av eiga læring.

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

38. Tilbakemeldingar til elevane undervegs i prosessen har fått ein større plass i min vurderingspraksis.

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**39. Elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**40. Elevane er meir kjent med kva som blir vektlagt i vurdering.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**41. Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse er vorte ei rettesnor for min vurderingspraksis.**

- Heilt ueinig

- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

Her følgjer nokre påstandar knytt til skulen sin vurderingskultur i **etterkant** av skulen si satsing på "Vurdering for læring".

**42. Leiinga legg til rette for at lærarane skal samarbeide meir om vurdering.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**43. Lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**44. Kollegialt samarbeid har ført til at vi har utvikla ein felles vurderingspraksis ved skulen.**

- Heilt ueinig
- Delvis ueinig
- Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

**45. Vi har ikkje klart å utvikle ein felles vurderingskultur på vår skule.**

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

**46. Lærarane har eit større fokus på grunngjevne tilbakemeldingar.**

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

**47. Lærarane har eit større fokus på framovermeldingar.**

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Verken/eller

Delvis einig

Heilt einig

---

**48. Lærarane har eit større fokus på å involvere elevane i å vurdere seg sjølv.**

Heilt ueinig



- Delevis ueinig
- Verken/eller
- Delvis einig
- Heilt einig

---

**49. Vurdering for læring har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen.**

- Heilt ueinig
  - Delvis ueinig
  - Verken/eller
  - Delvis einig
  - Heilt einig
-

# A5

## Beskrivande statistikk for items 10-17.

K-I: Spørsmål 10-17 er relatert til opplæring og gjennomføring av vurdering for læring.

	10. I kor stor grad opplever du nytteverdien av skulen sitt arbeid med vurdering for læring?	11. I kor stor grad har du fått opplæring i utdanningdirektor atet fire prinsipp for god undervegsvurdering?	12. I kor stor grad meiner du at praktisering av dei fire prinsippa for god undervegsvurdering vil auke elevane sitt læringsutbytte?	13. I kor stor grad kjenner du Sogn og Fjordan fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse?	14. I kor stor grad har kompetansehevinga i vurdering for læring gitt deg verktøy til å rettleie elevane i læringsprosessen?	15. I kor stor grad er din vurderingspraksis avgjerande for elevane si læring?	16. I kor stor grad har du endra din vurderingspraksis som følgje av kompetansehevinga i vurdering for læring?	17. I kor stor grad har skulen gjennomført vidare oppfølging av vurdering for læring?	
N	Valid Missing	127 0	127 0	117 10	125 2	126 1	125 2	126 1	124 3
Mean		3.11	2.66	3.26	2.58	2.76	3.74	2.74	2.74
Std. Error of Mean		.069	.078	.070	.087	.067	.064	.066	.071
Median		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00
Mode		3	3	3	3	3	4	3	3
Std. Deviation		.772	.875	.756	.969	.753	.720	.739	.795
Variance		.596	.765	.572	.938	.567	.518	.547	.632
Range		4	4	4	4	3	3	4	4
Minimum		1	1	1	1	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	4	5	5	5
Sum		392	338	381	323	348	467	345	340

# A6

## Beskrivande statistikk for items 18-22.

K-II: Spørsmål 18-22 er relatert til om eleven veit kva dei skal lære og kva som er forventa av dei.

	18. I fag eg underviser i brukar vi tid på å bli kjent med læreplanmåla for faget slik at elevane veit kva dei skal lære	19. I fag eg underviser i er det utarbeidd konkretiseringar av læreplanmåla på ulike nivå med kjenneteikn på måloppnåing som brukast aktivt i opplæringa	20. Det er god samanheng mellom læreplanmåla for faget og eleven sine arbeidsoppgåver	21. Alle større oppgåver og prøver inneheld vurderingskriterier som eleven er kjent med før arbeidet startar	22. Elevane er i stor grad kjent med kva som blir vektlagt i vurderinga
N	Valid Missing	127 0	126 1	127 0	127 0
Mean		4.40	3.70	4.40	4.13
Std. Error of Mean		.072	.092	.063	.080
Median		5.00	4.00	4.00	4.00
Mode		5	4	5	4
Std. Deviation		.809	1.030	.716	.900
Variance		.655	1.060	.512	.809
Range		4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5
Sum		559	466	559	524

# A7

## Beskrivande statistikk for items 23-28.

### K-III: Spørsmål 23-28 gjeld tilbakemeldingar og framovermeldingar i læringsprosessen.

	23. Får elevane tilbakemelding som fortel om kva dei meistrar i faget	24. Får elevane tilbakemeldingar som fortel om kvaliteten på arbeidet/ prestasjonen deira	25. I kor stor grad gjev du elevane dine tilbakemeldingar som motiverer dei til å bli betre i faget	26. I kor stor grad gjev du elevane dine råd om kva dei må arbeide med for å forbetre seg	27. Har framovermelding vorte ein større del av din vurderingspraksis	28. Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar
N Valid	127	127	123	125	123	126
N Missing	0	0	4	2	4	1
Mean	4.09	4.20	3.83	4.06	3.43	2.98
Std. Error of Mean	.051	.051	.055	.056	.078	.087
Median	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00
Mode	4	4	4	4	3	3
Std. Deviation	.570	.578	.610	.626	.869	.980
Variance	.324	.334	.372	.392	.755	.960
Range	2	2	3	3	4	4
Minimum	3	3	2	2	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5
Sum	520	533	471	507	422	376

# A8

## Beskrivande statistikk for items 30-35.

### K-IV: Spørsmål 30-35 er relatert til elevinvolvering i arbeidsprosessen og vurderingsarbeidet.

	30 .Elevane er med på å planlegge korleis dei skal arbeide med faget for å nå læreplanmåla/ læringsmåla	31. Mine elevar får tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen	32.Elevane får tilbakemelding som gjev dei mulighet til å forbetre arbeide før det er endelig utført	33. Elevane har fått rettleiing i vurdere sitt eige arbeid	34. Elevane er ikkje med i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier	35.Elevane er involvert i å vurdere eige arbeid og eigen faglig utvikling
Valid N	126	127	127	127	125	127
Missing	1	0	0	0	2	0
Mean	3.36	4.35	4.21	3.87	3.34	3.82
Std. Error of Mean	.083	.061	.063	.074	.096	.070
Median	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
Mode	4	4 <sup>a</sup>	4	4	3 <sup>a</sup>	4
Std. Deviation	.934	.685	.709	.830	1.071	.791
Variance	.871	.469	.502	.688	1.147	.626
Range	4	3	4	4	4	4
Minimum	1	2	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5
Sum	423	553	535	491	418	485

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

# A9

## Beskrivande statistikk for items 36-41.

K-V: Spørsmål 36-41 rettar seg mot læraren sin vurderingspraksis i etterkant av vurdering for læring.

	36. Eg involverer elvane meir i arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som blir forventa av dei	37. Eg involverer elvane meir i planlegging og gjennomføre av eiga læring	38. Tilbakemeldingar til elvane undervegs i prosessen har fått ein større plass i min vurderingspraksis	39. Elevane får oftare råd om kva dei må gjere for å bli betre	40. Elevane er meir kjent med kva som blir vektlagt i vurdering	41. Sogn og Fjordane fylkeskommune sine kjenneteikn på høg vurderingskompetanse er vorte ei rettesnor for min vurderingspraksis
N	Valid Missing	125 2	126 1	127 0	126 1	126 1
Mean		3.70	3.47	3.54	3.76	3.75
Std. Error of Mean		.097	.086	.084	.087	.086
Median		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Mode		4	4	4	4	4
Std. Deviation		1.087	.961	.941	.975	.963
Variance		1.181	.923	.886	.951	.927
Range		4	4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5
Sum		462	437	449	474	472

# A10

Beskrivande statistikk for items 43-49.

K-VI: Spørsmål 42-49 er retta mot skulen sin vurderingskultur i etterkant av vurdering for læring.

		42. Leiinga legg til rette for at lærarane skal samarbeide meir om vurdering	43. Lærarkollegiet samarbeider meir om vurdering	44. Kollegialt samarbeid har ført til at vi har utvikla ein felles vurderingspraksis ved skulen	45. Vi har ikkje klart å utvikle ein felles vurderingskultur ved vår skule	46. Lærarane har eit større fokus på grunngjevne tilbakemeldingar	47. Lærarane har eit større fokus på framovermeldingar	48. Lærarane har eit større fokus på å involvere elevane i å vurdere seg sjølv	49. Vurdering for læring har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen
N	Valid	123	125	125	121	123	124	125	125
	Missing	4	2	2	6	4	3	2	2
	Mean	3.31	3.46	3.42	2.73	3.76	3.71	3.66	3.30
	Std. Error of Mean	.106	.091	.090	.101	.077	.082	.074	.087
	Median	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00
	Mode	4	4	4	2	4	4	4	3
	Std. Deviation	1.174	1.020	1.002	1.111	.853	.918	.824	.977
	Variance	1.379	1.040	1.004	1.233	.727	.842	.679	.955
	Range	4	4	4	4	4	4	4	4
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5
	Sum	407	432	428	330	462	460	457	413

# A11

Spørsmål 28 var formulert slik; «Synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar», dersom respondenten svara i stor grad eller i svært stor grad på dette spørsmålet fekk dei eit oppfølging spørsmål. Spørsmål 29 var formulert slik; «Kvifor synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar?». På dette spørsmålet kunne respondenten sjølv formulere svaret sitt. Av dei 127 respondentane var det 28 som svara i stor grad og 7 som svara i svært stor grad på spørsmål 28. Av dei 35 som fekk spørsmål 27 var det 21 respondentar som hadde svart på dette spørsmålet. Tabellen nedanfor viser ein oppsummering av det respondentane svarte på spørsmål 29.

Tabell under viser oversikt over det respondentane har svara på spørsmål 29.

	Kvifor synes du det er krevjande å gje gode framovermeldingar?	Tal lærerar som har skreiv dette:
Tidkrevjande	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krev mykje tid</li> <li>• Mange elever – finne tid nok</li> <li>• Lang tid for kvar enkelt elev</li> <li>• Mykje vurdering kvar veke</li> <li>• Fører til fleire fagsamtalar</li> <li>• Krevjande å få oversikt over det eleven kan/ikkje kan</li> </ul>	7 2 1 1 1 1
Tilbakemeldingar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulere seg rett og godt slik at eleven forstår</li> <li>• Formulere for å motivere eleven</li> <li>• Krevjande å formulere seg på ein måte som både seier noko om nivået på arbeidet til eleven og gje framovermelding som skal opplevast motiverande på same tid</li> <li>• Vanskelig å formulere seg godt, vere sikker på at eleven oppfattar budskapet</li> <li>• Vere konkret nok, og få eleven til å forstå at det er nyttig med framover meldingar</li> <li>• Mange krev mykje detaljer</li> </ul>	6 2 2 1 1 1
Sjå alle elevane	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passe på at alle får tilbakemelding, både flinke og svake elevar</li> <li>• Krev gode kunnskapar om den enkelte elev, i små fag er det utfordrande å verte godt nok kjent med den enkelte</li> <li>• Kan vere utfordrande å finne det eleven er god på å utvikle det</li> </ul>	2 2 2



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar som slit med psykiske problem – læring kjem i andre rekke</li> </ul>	2
Framovermeldingar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gode framovermeldingar er best når dei konkretiserer den enkelte elev sine utfordringar på ein måte som gjer at eleven får lyst til å gjere meir arbeid sjølv.</li> <li>• Gi generelle framovermeldingar ofte, til heile klassen</li> </ul>	1 1
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bør gjerast utanfor undervisingstida ein har i klassen</li> <li>• Mangel på gode konkrete metodar i spesifikke fag</li> </ul>	1 1
Brei fagretning/ læreplan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det meste vert nytt lærestoff for eleven, får lite tid til repetisjon</li> <li>• Vanskelig å vere presis mot «runde» læreplanmål</li> </ul>	2 1
Andre moment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevane lærar best når læraren klarar å motivere dei for faget</li> <li>• Ein må vere god på å konkretisere og hjelpe eleven til å sjå og vurdere sin prestasjon.</li> <li>• Det er også ofte det same som går igjen, arbeide jamt og systematisk med faget også heime.</li> <li>• Får ikkje brukt nok tid på eigenvurdering</li> <li>• Elevane må utfordrast på sin eigen motivasjon</li> </ul>	1 1 1 1 1

## A12

Tabell under viser beskrivende statistikk for den uavhengige variablene, fag lærarane underviser i på yrkesfagleg programområde, i forhold til indeks mål/kriterium, tilbakemelding, framovermelding og elevvurdering.

Kategori		Mål/kriterium (Q 18, 19, 21, 22)	Tilbakemelding (Q 23-25, 31, 32)	Framovermelding (Q 26, 27, 39)	Elevvurdering (Q 33, 34s, 35)
Programfag	Gj. snitt	16.737	21.053	11.211	10.895
	N	38	38	38	38
	St. avvik	2.479	2.205	1.580	1.828
Fellesfag	Gj. snitt	15.000	19.667	12.333	9.000
	N	3	3	3	3
	St. avvik	1.000	2.082	1.154	1.732
Programfag og Fellesfag	Gj. snitt	16.500	20.833	11.333	10.333
	N	6	6	6	6
	St. avvik	2.074	1.329	2.875	1.751