

# «De må seie det til oss!»

*Vurdering for læring i eit elevperspektiv*

**Nora Karin Tomren**

Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2012

**HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN**



**HØGSKULEN i  
SOGN OG FJORDANE**

Avdeling for lærarutdanning og idrett



## FORORD

Eg vil takke alle som har undervist ved studiet *Læring og undervisning* ved Høgskulen i Sogndal. Det har vore to lærerike år, og gode forelesingar har vore med å inspirere til å gjennomføre mastergraden.

Særleg vil eg takke vegleiaren min, Ann Karin Sandal, som har gitt meg svært god og konstruktiv vegleiing gjennom heile dette prosjektet.

Så vil eg takke familien rundt meg som har støtta og oppmuntra meg i arbeidet.

Valderøy 10.05.2012

Nora Karin Tomren

*«Kulturer er ikke, de er i bevegelse og blir til hele tiden...»*

*(Smidt, 2001)*

## SAMANDRAG

Masteroppgåva «De må seie det til oss!» har formativ vurdering som tema, og eg har valt å undersøke dette i eit elevperspektiv. Målet er å få innsyn nettopp i elevar si forståing av vurdering og korleis dei gjer seg nytte av den vurderinga dei får. Problemstillinga mi er: *Kva er vurdering for læring i eit elevperspektiv?*

Eg valde fokusgruppeintervju som metode og intervju 16 elevar frå to niandeklasser. Desse samtalanane tok eg opp på band, transkriberte dei og gjennomarbeidde resultatane. I drøftinga tok eg for meg dei funna som framheva seg, og eg har hatt fokus på kva elevane har kome fram med, direkte og indirekte, om følgjande område: *I kva grad viser det elevane seier ei formativ forståing og erfaring av vurdering, korleis seier dei dialogen om læringa fungerer og kva seier elevane om mestrings erfaringar og motivasjon.* Eg har og hatt fokus på det etiske perspektivet gjennom oppgåva fordi det å samarbeide med elevar alltid inneber ei etisk fordring om å ta vare på den andre.

Resultata viser at elevane har ei summativ forståing av og eit summativt språk for vurdering. Teorigrunnlaget for vurderingspraksisen dei fortel om er behavioristisk, men samtidig har dei erfaringar både med summativ og formativ vurdering og dei etterspør og meir formativ vurdering. Såleis er det stor avstand mellom det språket elevane nyttar når dei snakkar om vurdering og det språket det er naturleg å nytte ved formativ vurdering. Kommunikasjonen om vurderinga dei får seier dei er minimal, og dei oppmodar lærarane til å snakke meir med dei om læringa. Dette er interessant å legge merke til, og eg tenker der ligg endringspotensiale i elevane sitt påtrykk. Når det gjeld erfaringar med vurdering som har motivert dei i særleg grad, dreg dei fram det å bli oppmuntra av lærarar med blikk for dei, og det å ha blitt styrka i trua på at dei kan mestre oppgåver, og dei fortel då særleg om erfaringar frå kroppsøvingstimar. Særleg dei elevane som ofte får låge resultat fortel om mestrings erfaringar som er knytt til oppgåver dei har fått formativ vurdering på.

Å få innsyn i korleis elevar opplever vurderinga er viktig for å få eit heilskapleg bilete av korleis den fungerer i praksis. Men og for å lytte til og ta på alvor deira meiningar, og å lytte til dei behova dei har når det gjeld eiga læring. Tittelen viser til oppmodingar elevar kom med i samtalanane, om å snakke meir med dei om læringa. På eit vis ligg elevane si forståing av vurdering innbakt i tittelen, at det er lærar som må sei til dei kva som gjeld, men for meg har tittelen ein dobbel klangbotn. Oppmodinga går begge vegar. Utfordringa vidare ligg i å styrke vurderingskompetansen ved skulane slik at både lærarar og elevar har ei formativ forståing, eit formativt språk og ein formativ praksis. Ei anna utfordring er å styrke dialogen om læringa og la elevar vere ei naturleg drivkraft i endringsprosessane.

## SUMMARY

The theme of the Master «De må seie det til oss!» is formative assessment, and I have chosen to look into it from the students' perspective. The goal is to have a look into how the students understand assessment, and how they benefit from it. The main research question is: *What is assessment for learning in the student's perspective?*

I chose focus group interviews as my method and interviewed 16 students from two ninth grades. I recorded the conversations, transcribed them, and processed the results. In the discussion I concentrated on the findings that appeared highlighted through the work with the texts, and I focused on what the students communicated, directly and indirectly, on following areas: To what extent what the students communicate show a formative understanding and experience from assessment, how they assess the dialogue around their learning process and what the students say about efficacy experiences and motivation. Through the assignment, I have also focused on the ethical perspective, because working together with students always include an ethical challenge to take care of the other.

The results show that the students have a summative understanding of and a summative language for assessment. The theory behind how they are used to being assessed is behavioristic, but at the same time, they have experiences on formative assessment, and ask for more of it. It is therefore a great gap between the language that the students use when they talk about assessment and the language that it is natural to use for formative assessment. They say that the communication around the assessment they receive is minimal, and they encourage their teachers to increase the communication around their learning process. This is interesting to notice, and I think there is a potential of change in the students' pressure. When it comes to assessment experiences that have been particularly motivating, they point at encouragements from teachers that really see them, on being encouraged to believe that they can succeed in assignments, and they especially point at experiences from gym classes. Especially students that often have low results tell about efficacy experiences related to assignments where they were formatively assessed.

To have a look into how the students experience the assessment is important to get the full picture on how it works in practice. But also to listen to and to take their opinions seriously, and to listen to their needs when it comes to their own learning process. The further challenge is to strengthen the assessment expertise in the schools so that both teachers and students have a formative understanding, a formative language and a formative practice. Another challenge is to strengthen the dialogue around the learning process and let the students be a natural driving force in the changing processes.

# INNHALD

FORORD .....	2
SAMANDRAG .....	3
SUMMARY .....	4
1 INNLEIING .....	8
<b>1.1 Ei personleg interesse</b> .....	8
<b>1.2 Barn sine rettar til å uttale seg</b> .....	8
<b>1.3 Vurdering som satsingsområde i norsk skule</b> .....	10
<b>1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål</b> .....	11
<b>1.5 Val av metode</b> .....	11
<b>1.6 Oppbygging av oppgåva</b> .....	12
2 TEORI .....	12
<b>2.1 Innleiing</b> .....	12
<b>2.2 Vurdering for læring</b> .....	13
2.2.1 Definisjon av omgrepet vurdering.....	13
2.2.2 Formativ vurdering.....	14
2.2.3 Undervegsvurdering.....	16
2.2.4 Klasseromsvurdering.....	17
<b>2.3 Vurdering og motivasjon</b> .....	18
2.3.1 Bandura om self - efficacy.....	18
2.3.2 Fire kjelder til self-efficacy.....	19
2.3.3 Vurdering og self-efficacy.....	19
2.3.4 Ryan og Deci om motivasjon .....	19
<b>2.4 Kognitive læringsteoriar</b> .....	20
2.4.1 Danning av ny kunnskap.....	20
<b>2.5 Det sosiokulturelle læringsperspektivet</b> .....	21
2.5.1 Vygotsky og den nære utviklingssona .....	22
2.5.2 Olga Dysthe om læring .....	22
<b>2.6 Bakhtin og dialogen</b> .....	23
2.6.1 Dialogomgrepet.....	24
2.6.2 Bakhtin om korleis mening og kunnskap blir skapt.....	25
3 METODE.....	26
<b>3.1 Val av metode</b> .....	26
3.1.1 Bakgrunn for metodeval.....	26

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet – samtalen som reiskap .....	27
3.1.3 Fokusgruppeintervjuet .....	28
3.1.4 Utval av informantar og datainnsamling.....	29
3.1.5 Lydopptak og transkribering .....	29
<b>3.2 Reliabilitet og validitet .....</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Intervjuanalyse .....</b>	<b>31</b>
<b>3.4 Forskningsetikk .....</b>	<b>32</b>
3.4.1 Forskningsetiske problemstillingar.....	32
3.4.2 Personvern .....	33
<b>4 RESULTAT.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Innleiing.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 Forståing av vurdering.....</b>	<b>34</b>
4.2.1 Definisjonar .....	34
4.2.2 Grunnlag for vurdering.....	35
4.2.3 Vurderingsformål.....	36
4.2.4 Oppsummering av elevane si forståing.....	37
<b>4.3 Erfaringar med vurdering .....</b>	<b>37</b>
4.3.1 Forventningar til vurdering.....	38
4.3.2 Erfaringar med vurdering .....	38
4.3.3 Kva elevane gjer med vurdering.....	40
4.3.4 Oppsummering av erfaringar med vurdering.....	41
<b>4.4 Motivasjonsfaktorar.....</b>	<b>41</b>
4.4.1 Læraren .....	41
4.4.2 Positive tilbakemeldingar .....	42
4.4.3 Mestringserfaringar.....	43
4.4.4 Oppsummering om motivasjon.....	44
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1 Innleiing.....</b>	<b>44</b>
<b>5.2 Ei summativ forståing.....</b>	<b>45</b>
5.2.1 Forståinga sitt teorigrunnlag .....	45
5.2.2 Ulike vurderingserfaringar.....	46
5.2.3 Avstand mellom språk og erfaringar .....	48
<b>5.3 Kommunikasjonen om læringa .....</b>	<b>49</b>
5.3.1 Innsikt i kvarandre si verd .....	49

5.3.2	Klassesamtalen .....	50
5.3.3	Dialogen.....	51
<b>5.4</b>	<b>Motivasjon og læring .....</b>	<b>52</b>
5.4.1	Mestring og self-efficacy .....	52
5.4.2	Eit spørsmål om oppgåvetypar.....	53
5.4.3	Effektive tilbakemeldingar.....	54
<b>5.5</b>	<b>Etiske aspekt ved det å vurdere elevar.....</b>	<b>55</b>
<b>5.6</b>	<b>Valideringsprosessen .....</b>	<b>56</b>
5.6.1	Reliabilitet.....	57
5.6.2	Validitet .....	57
5.6.3	Generaliserbarheit.....	58
5.6.4	Forskarrolla.....	59
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>59</b>
	<b>KJELDELISTE .....</b>	<b>62</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>65</b>
	<b>Vedlegg 1: .....</b>	<b>65</b>
	<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>66</b>
	<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>68</b>

# 1 INNLEIING

Tema for dette masterprosjektet er vurdering for læring slik elevar forstår det. Eg vil innleie med å grunngi kvifor eg har valt dette temaet. Deretter vil eg presentere problemstillinga med grunngjeving for så å sei noko om val av metode og innhald i oppgåva.

## 1.1 Ei personleg interesse

Mitt personlege engasjement for vurdering gjennom yrkeskarrieren har vore aukande. Eg har vore lærar i mange år og har ofte opplevd ei kjensle av hjelpeløyse, særleg overfor elevar som slit med å lære og som blir skuffa og motlause. Det har ofte vore vanskeleg å motivere desse elevane fordi karakteren har tatt bort merksemda frå munnlege og skriftlege kommentarar. Eg har leita etter måtar å imøtekomme eigne behov for betre vurderingskompetanse, og ser i ettertid at kompetansen har mangla for ein del. Dette behovet for å styrke eigen kompetanse og å kunne undervise slik at elevane best mogeleg får utnytta sitt potensiale, er ein av grunnane til at eg vel å fordjupe meg i temaet formativ vurdering. Tanken på at mange barn og unge med gode mogelegheiter mister motivasjonen og gir opp trua på seg sjølve som lærande, har vore uroande og også gjort at eg har leita etter gode måtar å vurdere på.

## 1.2 Barn sine rettar til å uttale seg

Gjennom masterstudiet har eg og fått auka interesse for etiske aspekt ved undervisinga og har sett ennå tydelegare at det å vere lærar, inneber ei etisk fordring om å ta vare på dei barna og ungdommane som kjem i min veg, å behandle varsamt det av deira liv som eg har i mi hand (Løgstrup, 1975). Fordi eg har vore norsklærar, har eg ofte vurdert arbeid elevane har lagt personleg engasjement i, som tekstar og forteljingar dei har skrive. Dei har tillitsfullt delt fantasiar og draumar eller strev dei har hatt med språk og form, og det har vore i mi makt å vurdere det dei har delt. Kristiansen skriv at *«når det ene mennesket utleverer seg, har det andre mennesket makt over vedkommende»* (Kristiansen, 2005 s. 67), og dette er særleg viktig å ha klart for seg i relasjonar der det er asymmetri, som i lærar – elevrelasjonen. Eg har stadig sett korleis det å bli vurdert har vore forbunde med følelsar. Elevane har vore spente på karakter, blitt glade, passe fornøgde eller skuffa. Nokre stålset seg og bryr seg tilsynelatande ikkje. Desse opplevingane har ført til at eg stadig har fått meir respekt for yrket mitt og den makt eg har over barna og ungdommane eg jobbar saman med, og eg har tenkt som og Kristiansen (2005) uttrykker det, at vi vaksne må ikkje bruke vår makt til å ta livsmotet frå eit barn. I det å vurdere andre menneske ligg ei etisk fordring om å møte dei og det dei presenterer, både slik at vurderinga blir ei rett og god oppleving som er læringsfremmande og slik at dei ikkje lir noko overlast gjennom vårt arbeid.



Ei anna side ved dette, handlar om kva for posisjon eg tek i møte med elevane mine. Skjervheim (1996) seier at etiske val er grunnleggjande i møte med andre menneske og at etikken må ligge til grunn for alt vi elles gjer. Vi kan velje å stille oss utanfor andre menneske si verd og står då i fare for å gjere feil når vi tolkar, til dømes elevsvar, fordi vi stiller oss på utsida og kan difor ikkje vite alt om den det gjeld. Vi gjer eleven til eit objekt som vi analyserer og vi gjer oss sjølve til allvitande lærarar. I motsett fall kan vi gå eleven i møte som deltakar i hans verd, vere opne for det i hans liv som vi ikkje på førehand veit og lytte til han som eit subjekt. Ei slik tilnærming opnar opp for dialog med eleven om læringa, og sjansen for at eleven skal lide overlast er mindre. Kristiansen seier at livet går for seg i personlege relasjonar, «*at mennesker er innvevd i hverandres liv*», så kravet om å bli tatt vare på er ikkje noko ein kan kjøpslå med (Kristiansen, 2005 s. 67).

På dette grunnlaget er eg altså oppteken av barn og unge sin rett til å uttale seg om si eiga læring. I mitt masterprosjekt var intensjonen å invitere ungdomsskuleelevar til å sei korleis *dei* forstår vurdering som dei får. På bakgrunn av tidlegare erfaringar hadde eg nokre tankar om kva eg kunne få vite. Mellom anna tenkte eg at elevane ville vere opptekne nettopp av karakterar og at nokre vil fortelje om dårlege erfaringar med dårlege karakterar. Men utover det hadde eg få tankar om kva dei ville fortelje. Rett og slett fordi eg ikkje har hatt slike samtalar med elevar i særleg grad, og eg har ikkje reflektert så nøye over viktigheita av å styrke elev – lærardialogen utover det eg fortel her. Eg har forsøkt å få til vurderingssamtalar om arbeid dei har halde på med, og forsøkt å gje munnlege tilbakemeldingar som dei kunne bruke i vidare arbeid. Men å samtale om vurdering meir generelt, til dømes i klassen, har eg ikkje gjort. Så eg valde å gå inn i dette prosjektet med eit ope sinn og med ei deltakarhaldning, for å høyre med ungdommane kva som var deira forståing av vurdering som dei fekk.

Innleiinga til *Generell del av læreplanen* seier at målet for opplæringa er å ruste elevane til å møte livsens oppgåver, mellom anna ved å kunne ta hand om seg sjølv og sitt liv (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2012 a). Under *Prinsipp for opplæringa* (Udir, 2012 b) blir det lagt vekt på at skulen skal legge opp til elevdeltaking i avgjerder som gjeld læring. Dette i tråd med FN-konvensjonen om barn sine rettar, artikkel 12 (Barneombudet, 2012). Leitch er og oppteken av dette perspektivet på elevdeltaking, og seier at barnekonvensjonen inneber:

«that children who are capable of forming a view have the right to express this view in all matters that affect them, and that adults will actively facilitate this process but also ensure that their views have appropriate influence and impact» (Leitch, 2007 s. 54).

Leitch (2007) hevdar og at grunngevinga for å la elevane delta og bli lytta til, nettopp må vere barn og unge sine grunnleggjande behov og rettar. Det må ikkje vere andre omsyn, som til dømes å auke

skulen sin effektivitet eller andre «mål», som blir lagt til grunn. Retten til å uttale seg er grunnleggjande etisk, og det er den som til ei kvar tid er ansvarleg for barna og dei unge som må sørge for at dei får sei meininga si om alt det som vedkjem dei.

Nyleg såg vi at barn vart invitert til å vere med i eit barnepanel i tilsetjing av nytt barneombod, og ein av gutane i panelet vart spurt om kvifor dei valde nettopp Anne Lindboe. Han svara då: «Fordi ho snakka *med* oss og ikkje *til* oss». Barna i dette panelet var modige og reflekterte, og dei hadde mange kloke og interessante synspunkt. Denne utsegna eg refererer til peikar på eit vesentleg trekk også ved å invitere barn til å uttale seg. Dei kjenner om nokon snakkar til dei eller med dei, dei kjenner når dei blir inkludert eller ikkje, dei kjenner når lærar bedømmer dei eller inviterer dei inn i ein samtale eller ein prosess der vurderinga er meint å skulle forme den vidare læringa. Å la barn og unge uttale seg om si eiga læring, er ikkje berre demokratisk og utviklande for læringa og for skulen, men det er ein grunnleggjande menneskerett som vi pliktar å sørge for. Og dette ville eg skulle ligge til grunn for mi undersøking

### **1.3 Vurdering som satsingsområde i norsk skule**

Ein annan grunn for val av tema er at formativ vurdering har vore satsingsområde regionalt dei siste åra. På bakgrunn av ein OECD-rapport mot slutten av 2004 kom det fram bekymring for norske elevar si utvikling og at dei ikkje vart godt nok følgt opp på skulen (Kjærnsli og Lie, 2005). Rapporten hevda at mange var såkalla «underytarar» og fekk ikkje utnytta potensialet sitt. På bakgrunn av dette sette Utdanningsdirektoratets i gang prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (2007-2009) for å utvikle modellar for teikn på måloppnåing. Erfaringar frå dette utviklingsarbeidet førte vidare til direktoratet si fireårige satsing «Vurdering for læring» (2010-2014) der 170 skuleeigarar fordelt på alle fylka i landet er tatt ut til å delta. Målet med satsinga er å gjere vurdering for læring til ein meir integrert del av undervisinga og at merksemda særleg må rettast mot den daglege undervisinga og fagleg relevante tilbakemeldingar samt elevmedverknad (Udir, 2012 c).

I ein ny OECD-rapport hausten 2011, «Reviews og Evaluation and Assessment in Education, Norway» (Nusche, Earl, Maxwell and Shewbidge, 2011) vert det stilt spørsmål om i kva grad Noreg har lukkast i satsinga siste åra på å utvikle ein skule prega av kvalitet, rettferd og effektiv læring. Rapporten framhevar at det vert jobba målretta med formativ vurdering ved norske skular, men at kompetansen i læringsfremmande vurdering framleis er for svak. Noko av det dei skriv er at formativ vurdering, eller vurdering for læring, har fått auka prioritet i Noreg, både politisk og praktisk. Rapporten framhevar både det fireårige satsingsprogrammet, Utdanningsdirektoratet si internettside om vurdering for læring og det at norsk skule har tradisjon for lærarbasert vurdering.

Men likevel finn dei at utviklinga ikkje går som forventa og påpeikar behov for haldningsendring i forhold til vurderingspraksis:

«However, there is a risk that the national focus on formative assessment is being accepted by teachers as just another name for what they already do. Assessment for learning requires a major shift in mindset for teachers, as well as changes in assessment practices» (Nusche et al., 2011 s.130).

OECD-rapporten konkluderer med at Noreg har ein veg å gå når det gjeld å få ein formativ vurderingskompetanse inn i skulane, og peikar på at undervisinga og vurderinga ofte planleggast ut frå prinsipp rundt vurdering *av* læring, altså eit summativt fokus som skulane er kjende med. Å teste og dokumentere elevane sin kompetanse vert målet med vurderinga i staden for at fokuset er retta mot korleis ein skal greie å bruke informasjonen om elevane si læring formativt.

Temaet *vurdering for læring* er altså tidsaktuelt, og fokuset eg har valt, nemleg å søke innsikt i *elevlar* (niandeklassingar) si forståing av eksisterande vurdering, meiner eg er spennande og viktig. Deira stemme og deira meiningar er vesentlege i utvikling av vurderingskompetanse. Det er deira læring det handlar om, og meir enn det, deira oppleving av alle dagane i skulen så vel som framtida deira.

#### **1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål**

På bakgrunn av desse tankane og denne innsikta har eg så kome fram til følgjande problemstilling:

*Kva er vurdering for læring i eit elevperspektiv?*

Forskingsspørsmåla eg har valt å fokusere på og som vert bakgrunnen for intervjuguiden er:

- Kva forståing har elevlar i niande klasse av vurderinga dei får?
- Korleis brukar dei vurderinga for vidare læring?
- Kva utfordringar ligg i dei funna som kjem fram i undersøkinga?

Eg har valt å stille eit ope spørsmål fordi målet mitt har vore å finne ut mest mogeleg om elevane si forståing og bruk av vurdering som dei får. Gjennom intervju er det opp til dei å velje kva som er viktig å formidle i denne samanhengen. Ønsket mitt har vore å gå inn i forskinga som deltakar i deira verd og lytte til kva dei har å sei om vurdering.

#### **1.5 Val av metode**

Sidan målet mitt med undersøkinga var å få meir innsikt i korleis elevlar opplever ulik vurdering dei får i skulen og i kva grad dei bruker vurderinga til vidare læring, valde eg kvalitativt forskingsintervju som metode. Kvale og Brinkmann (2009) seier at «*det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå*

*verden sett fra intervjupersonenes side. Å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (s. 21).*

Eg valde å gjennomføre tre fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju har som mål å bringe fram ei så stor breidd i forståinga som råd ved at intervjupersonane få assosiere fritt saman rundt tema. Kvale og Brinkmann (2009) hevdar at slike intervju er velegna til eksplorative undersøkingar på nye område då den kollektive ordvekslinga ofte vil få fram fleire synspunkt enn ved individuelle intervju. Eg utarbeidde ein intervjuguide på bakgrunn av forskingsspørsmåla. Den var til god hjelp, men eg opplevde likevel at i noko grad utvikla samtalan seg i ulike retningar. Intervjuguiden var ei hjelp til å halde fokus på tema, men var rommeleg nok til at spontanitet kunne drive samtalan framover. Intervjua er blitt transkribert og analysert og resultatane er drøfta i kapittel fem.

### **1.6 Oppbygging av oppgåva**

Oppgåva er bygd opp rundt seks kapittel der innleiing og avslutning inngår som første og siste kapittel. Kapittel to tek for seg relevant teori om vurdering, motivasjon og læring og kapittel tre omhandlar metodeval og teori knytt til det. I kapittel fire presenterer eg resultatane på bakgrunn av dei transkriberte intervjua og sidan drøftar eg resultatane i kapittel fem i lys av det eg har løfta fram av forskning og teori om tema.

## **2 TEORI**

### **2.1 Innleiing**

I innleiinga til oppgåva grunngir eg ulike innfallsvinklar til temaval, og alle har vore medverkande til at eg no forskar på elevar si forståing av vurdering for læring. Særleg interessante er dei aspekta som omhandlar viktigheita av å vere i ein stadig dialog om læringa, og kva elevane sjølve seier om det. Smith (2009) seier at samspelet mellom vurdering, motivasjon og læring er prosessar som heng nøye saman og er avgjerande i læreprosessen, og dette samspelet vil vere sentralt i dette kapitlet. Eit sitat av Dylan William, referert i Smith (2009), underbygg dette fokuset: «*Vurdering som fremmer motivasjon og læring er rett og slett god undervisning*»( s.33). Her løfter han omgrepet *vurdering* ut av den meir velkjende bruken, som er vurdering som karakter og kommentarar på arbeid, i tillegg til eit fåtal elevsamtalar. Han knyter og vurdering, læring og motivasjon tett saman og dreg omgrepet inn i det daglege arbeidet i klasserommet ved å seie at god undervisning er det same som vurdering som fremmer motivasjon og læring.

Vidare i dette kapitlet vil eg ta for meg teori som omhandlar korleis vurdering kan fungere læringsfremmande, teori om korleis menneske vert motivert til å lære og kva læringsteoriar seier om

korleis menneske lærer. I generell del av læreplanen les vi at «*målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjening og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking*» (Udir, 2012 a), eit fokus som går både på den einskilde og på fellesskapen. Eg fokuserer difor på kognitive og sosiokulturelle læringsteoriar, som og ligg til grunn for den nasjonale satsinga frå Utdanningsdirektoratet og for rådande læreplanar og vurderingsformer som er naturlege å velje dersom ein legg desse teoriane til grunn for undervisinga (Udir, 2012 a).

## 2.2 Vurdering for læring

I dette avsnittet vil eg først definere omgrepet vurdering, som er eit omgrep knytt til ulike funksjonar. Deretter vil eg ta for meg ulike omgrep for vurdering, som summativ og formativ vurdering, undervegsvurdering og klasseromsvurdering og slik belyse kva forskning seier om korleis lærar gjennom vurderinga kan legge til rette for optimal læring og utvikling.

### 2.2.1 Definisjon av omgrepet vurdering

Smith definerer vurdering slik: «*Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte*» (Smith, 2009 s. 24).

Vurdering er såleis ein inferential prosess, dvs. ein prosess der vi trekker slutningar og ikkje nøyaktig kan vite kva for forståing eleven har. Uttrykket «en gruppe prosesser» forstås eg då slik at lærar si grunngeving for det han seier til eleven, er basert på eit vidt, mangfaldig inntrykk av læringsprosessen der også eigenvurdering inngår. Vidare ligg det i denne definisjonen at vurdering ikkje er ein eingongsaktivitet eller summativ, men prosessorientert og tek i bruk fleire vurderingsverktøy i ei formativ vurdering. Smith skil mellom vurdering og evaluering og viser på ei vurderingslinje korleis ho plasserer vurdering slik ho omtaler det i definisjonen:

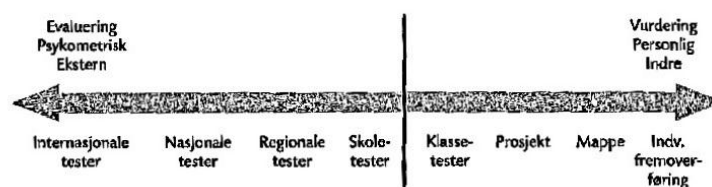


Fig. 1: Vurderingslinja (Smith, 2009 s. 24)

Vurdering som elevane får til venstre for den horisontale streken, er summativ og det er lite kommunikasjon mellom den som vurderer og eleven. Det er då meir snakk om ei bedømming eller ei evaluering av oppnådd læring. Vurderinga på høgre side derimot vil i aukande grad vere prega av

kommunikasjon og retta meir mot formande, framtidige tiltak enn ei oppsummering av det som alt har skjedd. I nokre samanhengar er ei summativ evaluering hensiktsmessig, som ved avsluttande eksamenar. I denne oppgåva er merksemda retta mot vurdering som skjer på høgre side av vurderingslinja, at det er her potensialet for ei optimal utvikling ligg.

Smith (2009) er og opptatt av at målet med vurderinga må vere at eleven sjølv stadig vert tryggare i vurdering av seg sjølv. Ho seier at vurdering har mange funksjonar, som å måle oppnådd læring, å sertifisere, å støtte eleven i læringa og framfor alt, å utvikle evna til sjølvregulering. Frå elevståstad handlar dette om å kunne samle informasjon om eiga læring slik at ein veit eige nivå, skjønner og reflekterer over kva ein må gjere vidare og ein greier styre si eiga læring. Undervisinga må oppfordre eleven til å setje seg mål og utvikle eigne kriterier for læring. Kunsten å vere lærar i denne prosessen, handlar mykje om å kunne utvise rettferd i vurderinga, at eleven opplever ein balanse der lærar tek omsyn både til situasjonen for den einskilde og lik rettferd for alle. Læraren sin vurderingskompetanse er viktig, og det er av betydning for utfallet av vurderinga at lærar har trygghet og er oppteken av den ungdommen han til ei kvar tid har framfor seg. Smith (2009) seier og at: «*Viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i lærings situasjonen er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og elev rundt det faglige*»(s. 29).

### 2.2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering er all informasjon lærar og elev får som blir nytta til å forme framtidig undervising og læring i arbeidet med å nærme seg eit klart definert mål. «*Vurderingen følger elevens læringsprosess slik at personlig fremgang og læringsutbytte blir formet i lys av den vurderingen som blir gjort i prosessen. Derfor kalles dette formativ vurdering*» (Smith, 2009 s. 24). Den formative vurderinga står i motsetning til *summativ* vurdering, som er vurdering av ein avslutta læreprosess. Formativ vurdering er ikkje ei absolutt bedømming av eleven si læring, men heller resultat av den forståinga lærar har innhenta så langt. Vurdering og motivasjon heng nøye saman, og Smith (2009) seier at «*måten vi presenterer vurderingen på for eleven, er den som har størst betydning i samspillet mellom vurdering og motivasjon*» (s.24). Vurdering som dialog mellom lærar og elevar er det som hjelper elevane til å finne motivasjon til å kome vidare i læringsprosessen, derfor er lærar si innsikt og vurderingskompetanse av stor betydning i denne kommunikasjonen. Eit avgjerande spørsmål er korleis lærar kan kome fram til eit optimalt samspel mellom vurdering og motivasjon.

I denne samanhengen vil eg og vise til dei newzealandske forskarane Hattie og Timperley (2007). Deira teori om effektive tilbakemeldingar er kjernen i samspelet mellom vurdering og motivasjon.

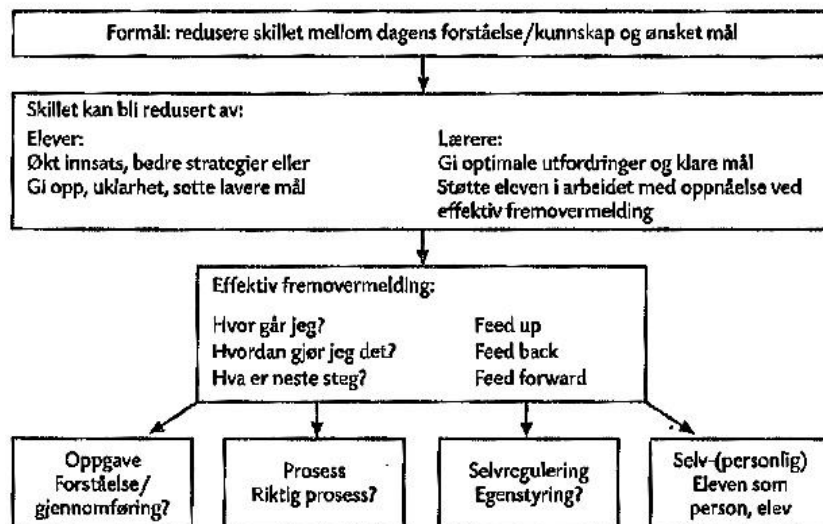


Fig. 2: A model of feedback to enhance learning (Hattie og Timperley, 2007 s. 87 , oversatt til norsk i Smith, 2009 s. 33)

I figuren over introduserer Hattie og Timperley (2007) omgrepet *feed up*, som er svar på spørsmål om retning og mål for undervisninga, og peiker på at dette er viktig fokus i læringsprosessen. Vurdering handlar altså først om å sørge for at eleven veit kva som er målet for læringa og kva som er kriteria han vert vurdert utifrå. Medan dei to neste spørsmåla, *feed back* (korleis gjer eg det) og *feed forward* (kva er neste steg) er avgjerande i samspelet mellom vurdering og motivasjon og det er desse som er med å forme eleven sin framtidige læringsprosess.

Hattie og Timperley (2007) sin teori tek altså opp spørsmålet om korleis lærar kan gje tilbakemeldingar som gjer at elevane utviklar seg optimalt, og støtte på korleis eleven meistrer å styre sin eigen læreprosess. Og i følgje deira forsking er det den form for tilbakemelding som gir best resultat. Bråten (2002) seier om sjølvregulering at det er ein aktiv, konstruktiv prosess der eleven er i stand til å overvake, kontrollere og regulere visse sider av eigen motivasjon, kognisjon og åtferd. Så dette er grunnleggjande ferdigheiter ved læring og utvikling, og kvalitetar det er det viktig å styrke. Lærar sin kompetanse i å vurdere rettferdig og evna til å møte eleven der han er, er då viktig. Målet med slik vurdering er, slik Smith uttrykker det, «å finne balansen mellom kritisk analyse, veiledning, krav og utfordring for den enkelte elev, informasjon som inngår i formativ vurdering som fremmer læring» (Smith, 2009 s. 33). Så formativ vurdering handlar om å observere, fange opp og analysere dei einskilde behova slik dei vert uttrykte i klassen. Informasjonen vert så brukt i planlegging av undervisninga vidare og til å førebu framovermeldingar som fører eleven vidare og aktiviser han i eiga læring.

Dysthe (2008) seier at eit av dei best dokumenterte funna i pedagogisk forskning, er at tilbakemeldingar, eller formativ vurdering, er svært viktig for læring og fremjar elevane sitt prestasjonsnivå, og den fungerer best når den ikkje er kombinert med karakter då denne tek merkemda bort frå det lærar seier. utfordringa vert å lukkast med ei undervising der ein kan vere i dialog om læringa på ein god, effektiv måte. Dette inviterer til å ta i bruk vurderingsformer der karakteren tonast ned og der ein fokuserer meir på eigenvurdering, medelevvurdering og elevinvolvering i planlegging av mål og kriterier. Og elevane må få jamlege tilbakemeldingar om korleis dei lukkast, særleg med å drive seg sjølve.

### 2.2.3 Undervegsvurdering

I skulen opererer vi med omgrepet undervegsvurdering som er ein skulepolitisk omtale av vurderingsprosessen. Utdanningsdirektoratet definerer det slik: «*Underveisvurdering er all vurdering i grunnskolen fra 1. trinn og fram til sluttvurdering på 10. trinn og på hvert trinn i videregående opplæring. Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring*» (Udir, 2012 c). Det er altså snakk om all vurdering, både formativ og summativ, fram mot ei sluttvurdering i eit fag, og i dette inngår både vurdering for læring, kartlegging og prøver.

Smith (2009) seier at «*tilbakemelding og fremovermelding skaper til sammen en dissonans mellom elevens ståsted og et planlagt mål*» (s. 31). Ho er oppteken av at denne vurderinga undervegs handlar om å gje tilbakemeldingar som opphevar denne dissonansen, og lærar sitt mandat er å føre eleven stadig nærmare målet. utfordringa, slik ho ser det, er å sjå til at dissonansen ikkje blir for stor, noko som kan verke destruktivt på læringsprosessen. Vurderinga si oppgåve er heller å skape ei positiv utilfredsheit slik at eleven har ei kjensle av mestring, og lærar har eit stort ansvar her.

Den kritiske faktoren når det gjeld undervegsvurdering, er ifølgje Smith (2009), vurdering av læring, eller tilbakemelding til eleven om kvar han står. Ofte blir slik vurdering gitt i form av karakter og ein etterfølgjande kommentar, og ho hevder at informasjon på dette nivået har sterk innflytelse på elevane si kjensle av mestring. Korleis lærar formidlar denne vurderinga, kan påverke eleven sin motivasjon til vidare innsats. Informasjonen kan verke positivt eller negativt. Utifrå Smith (2009) sin definisjon på vurdering, vil tilbakemelding om læringsutbytte så langt vere grunna på analyse og slutningar, og for å bruke summativ vurdering av læring formativt, utan å såre eleven si sjølvkjensle, må lærar vere medviten om at emosjonar er vesentleg akkurat i slik type vurdering. Dette i tråd med det Hattie og Timperley (2007) og seier, at: «*feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative*» (s. 81). Måten lærar gir slik type tilbakemelding på, er altså vesentleg. Kritikkk fører oftast til demotivasjon. Ros for det som er verd å rose saman med konstruktiv framovermelding formidla på ein vennleg og god måte, fører



ofte fram. Ein kan få elevane til å bruke summative vurderingsformer formativt ved at dei tester seg sjølv for å finne ut kvar dei står og kva dei treng å arbeide vidare med for så å gje tilbakemeldingar på sjølvreguleringa. Når tilbakemeldingar greier å føre elevane frå å ha skjønna oppgåva, inn i ein god læringsprosess og til å meistre å regulere eiga læring, er dei i ein optimal prosess, og Smith seier og at det er den aktive elev som har størst utbytte av læringsprosessen. Dei vurderingsaktivitetane som fører mest fram, er «aktiviteter som involverer elevene i vurdering av sitt eget arbeid, at de får mye formativ vurdering i direkte kommunikasjon med læreren, at tilbakemeldingen er fokusert og reell, og at framovermeldingen tydelig viser veien fremover» (Smith, 2009 s. 37).

Det er ei utfordring å lukkast med formativ vurdering, eller undervegsvurdering, og ein treng kompetanse. Utfordringa er nettopp å få til dialogen som motiverer og fører elevane vidare i ein optimal læringsprosess.

#### 2.2.4 Klasseromsvurdering

Dysthe (2008) hevdar at vurdering i skulen ofte blir drøfta lausrive frå læringssyn og undervising, og at vurdering oftast blir kopla mot prøver, testing og karakterar. Forsking har vist, ganske eintydig, at «det som gir mest uttelling på elevprestasjonar, er samspelet mellom lærar og elev og den kontinuerlege vurderinga lærarane gir som ein integrert del av ordinær undervising» (Dysthe, 2008 s. 16). Dette er i tråd med det William og seier om at læringsfremmande vurdering rett og slett handlar om god undervising (referert i Smith, 2009). Den mest vanlege tidsbruken saman med elevane er i klasserommet, og det skjer vurdering i klasserommet heile tida med læring som mål. Slik læringsfremmande vurdering gir signal til eleven om kva som er viktig, og det handlar om daglege rutinar, systematikk og variasjon og om å bruke informasjonen ein får i samhandling med elevane i vidare planlegging av undervisinga (Dysthe, 2008). Ein må planlegge ei undervising som utnyttar det potensialet som er i samværet, i dialogen som heile tida føregår i klasserommet. Undervisinga må ha fokus på læring og utvikling for klassen og for den einskilde.

Black et al. (2004) si forskning viser til nøkkelstrategiar ein kan nytte for å lukkast med klasseromsvurdering. I artikkelen *Working Inside the Black Box* (2004) seier dei at «many teachers do not plan and conduct classroom dialogue in ways that might help students to learn» (Black et al., 2004 s. 11). Påstanden er utfordrande, men oppmodar til nettopp å planlegge undervisinga med tanke på å utnytte potensialet som ligg i samværet i klassen. Strategiane dei har funne optimale, er følgjande:

- å klargjere, forstå og dele læringsmål
- å gjennomføre aktivitetar som gir informasjon om læring
- å gi tilbakemelding som fører elevane framover

- å aktivere elevane som læringsressurs for kvarandre
- å aktivere elevane som eigarar av si eiga læring

Dette handlar altså om å ha tydelege mål både på kort og lang sikt, det handlar om å ha fokus på læring, å gje formative tilbakemeldingar i klasserommet og om å legge opp til samarbeid og elevinvolvering slik at elevane føler kontroll og mestring. Både summativ og formativ vurdering må vere slik at den motiverer eleven til vidare innsats.

## **2.3 Vurdering og motivasjon**

I dette avsnittet vil eg peike på teori knytt til motivasjon og læring. Smith (2007) definerer motivasjon som drivkrafta bak all aktivitet og den pris vi er villige til å betale for å oppnå noko. Ikkje all motivasjon er botna i lyst, men skal elevar gjere ein innsats på skulen, må dei vere villige til å betale ein pris for å oppnå resultat. Motivasjonsteori eg vel å løfte fram i denne samanheng, har særleg fokus på indre motivasjon, og eg viser til Bandura (1994) sin teori om self-efficacy og Ryan og Deci (2000) sitt fokus på sjølvbestemming og indre motivasjon.

### **2.3.1 Bandura om self - efficacy**

Bandura (1994) tilhøyrer ein sosial-kognitiv tradisjon og har sine teoriar om motivasjon og meistring både frå kognitive og sosiokulturelle teoriar. Teorien hans om betydninga av å utvikle self-efficacy (forventning om mestring) er viktig når tema er formativ vurdering i eit elevperspektiv. I dette avsnittet vil eg definere omgrepet, sjå kva han meiner er kjelder til å utvikle self-efficacy og til sist peike på kva innverknad denne teorien har på planlegging av formativ vurdering. Eg vel å bruke det engelske omgrepet då det ikkje finnest eit tilsvarande norsk omgrep.

Bandura (1994) meiner at self-efficacy har stor tyding for motivasjonen til å lære. Han skil mellom «efficacy expectations» som står for forventningar om å kunne greie ei bestemt oppgåve og «outcome expectations» som står for forventningar om kva som kan kome til å skje om ein greier oppgåva (Skaalvik E. og Skaalvik S., 2005, s. 147). Oppnådd self-efficacy er altså når eit menneske trur på den mogelegheita han har til å kunne auke innsatsen sin og slik ha innflytelse på eiga utvikling, dette på alle områder som angår livet hans. Å ha tru på eigen kapasitet til å mestre oppgåver er sentralt for kva menneske gjer med evnene sine, med kunnskapane og ferdigheitene. I skulesamanheng er dette vesentleg både for motivasjonen og læringa (Lassen og Breilid, 2010). Ein elev med forventning om mestring vil lettare gå vanskelege oppgåver i møte, vil sette seg utfordrande mål og dette vil igjen føre til positive tilbakemeldingar, redusere stress og vanskelege følelsar. I motsett tilfelle vil eleven oppleve utfordrande oppgåver nærmast som personlege åtak og

ein vil dvele ved eigen inkompetanse, ein vil minske innsatsen og fell lettare gjennom for stress og destruktive følelsar (Bandura, 1994).

### 2.3.2 Fire kjelder til self-efficacy

Bandura (1994) viser så til fire kjelder for å utvikle self-efficacy:

- autentiske mestringserfaringar etter å ha lagt ned ein stor innsats
- å sjå andre ein samanliknar seg lukkast etter å ha lagt ned ein stor innsats
- gjennom sosial overtaling om at ein har føresetnader til å greie oppgåva
- gjennom at stressnivå og negative følelsar vert minimale

Bandura (1994) hevdar at å mestre ei oppgåve etter å ha lagt ned ein stor innsats er den viktigaste kjelda til å oppnå self-efficacy. Han legg og vekt på dei kjenslemessige sidene, at ein må ta høgde for at det er menneskeleg å lytte til kroppslege og kjenslemessige tilstandar når ein skal vurdere eigne mogelegheiter for å lukkast.

### 2.3.3 Vurdering og self-efficacy

Å undervise og vurdere slik at elevar vert motivert til å lære og utviklar self-efficacy er ei utfordring. Viktige faktorar ifølgje Bandura (1994) er at lærar er trygg og har stor tru på eigen undervisningskompetanse (self-efficacy) og at han legg opp til ei vurdering der elevane konkurrerer med seg sjølve i staden for kvarandre. Rangering er demotiverande og vanskeleg å kome ut av, men eit klassemiljø prega av at elevane samanliknar seg med seg sjølv, gir og større rom for å utvikle self-efficacy og dermed høgare akademisk oppnåing. Også samarbeidslæring har denne positive påverknaden på innsikt i eigen kapasitet, og er med på å styrke elevane sin self-efficacy.

### 2.3.4 Ryan og Deci om motivasjon

Ryan og Deci (2000) skil mellom indre og ytre motivasjon slik:

«Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome. Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself rather than its instrumental value» (Ryan & Deci, 2000, s. 60).

Dei hevdar vidare at det er viktig å legge opp til ei undervising som fremmar indre motivasjon då denne er ein kritisk faktor for den kognitive, sosiale og psykiske utviklinga til eit menneske. Det er gjennom å handle fordi ein verkeleg vil og er interessert at ein veks og utviklar seg. Dei forklarar indre motivasjon som indre motivert åtferd som ikkje er avhengig av ytre belønning. Belønninga er sjølve gleda ved åtferda. Dei forklarar den og som ein funksjon av grunnleggjande psykologiske behov og framhevar tre ulike behov som ligg til grunn for indre motivert åtferd, nemleg behov for kompetanse,

for sjølvbestemming og for å høyre til. Dei kombinerer dei to tilnærmingane og seier at indre motivert åtferd spring ut av interesse eller lyst, men at skal motivasjonen vare, må den tilfredsstillende dei psykologiske behova eit menneske har. Av dei grunnleggjande psykologiske behova, framhevar Ryan og Deci (2000) sjølvbestemming som skuldast indre kontroll. Dette er i tråd med det Hattie og Timperley (2007) seier om viktigheita av å gje tilbakemeldingar på korvidt elevane er sjølvdrivne og har kontroll over eiga læring. Å få vurdering på korleis dei lukkast med det dei bestemmer og vel sjølve er langt viktigare enn til dømes å få vite at dei har skjønna ei oppgåve. Indre kontroll fremmar indre motivasjon, og di større grad av ytre kontroll, desto meir vert indre motivasjon undergrave ifølgje Ryan og Deci (2000). Graden av sjølvbestemming, at elevane er sjølvdrivne og har forventning om mestring, vil påverke motivasjonen og føre til auka yting og auka læring. Så ein av grunnane til at det er viktig å legge opp til undervising som fremmar indre motivasjon, er nettopp dette at den heng så nøye saman med kjensla av meining og opplevinga av å vere i utvikling som menneske. I undervisinga eller vurderinga må det leggjast opp til å redusere konkurranse med andre og å styrke elevane kvar for seg og saman til å setje seg egne mål.

Smith (2007) legg vekt på lærar sitt ansvar for å ivareta elevane sin motivasjon, og skal lærar lukkast, må han legge opp til å utvikle det Bandura (1994) kallar self-efficacy gjennom ei undervising som vektlegg indre kontroll. Han må og legge opp til undervising der elevane deltek i viktige avgjerder for eiga læring, som gir opplevinga av å ha kontroll over eiga læring. Vurdering, motivasjon og læring heng nøye saman, og i dei neste to avsnitta vil eg ta fram aktuell teori om korleis vi menneske lærer.

## **2.4 Kognitive læringsteoriar**

Dysthe (2008) er oppteken av at det må vere samsvar mellom læringsteoriar og vurderingspraksis, og at det er viktig at vurderingsformene er grunna på ein teoretisk plattform. Utdanningsdirektoratet si satsing på vurdering for læring er såleis grunna i kognitive og sosiokulturelle teoriar, og dei anbefalingane som vert gitt på internettsida *Vurdering for læring*, er henta frå forskning basert på desse teoriane (Udir, 2012 d). I det følgjande vil eg skrive om kva kognitive læringsteoriar legg vekt på i læringsprosessen og kva samanheng det er mellom teori og vurderingsformer ein så vel.

### **2.4.1 Danning av ny kunnskap**

Det kognitive læringssynet er oppteken av det einkilde menneske si evne til å forstå og til å danne seg nye omgrep. Kunnskapsdanninga er individuell, men omgjevnadane er naudsynte for å støtte individet i læringa. Utifrå Piaget-tradisjonen vil konstruktivistisk læringsteori, som er den viktigaste læringsforståinga innfor kognitiv teori, sjå på læring som ein progresjon frå enkle til stadig meir komplekse mentale modellar. Læring er ein aktiv konstruksjonsprosess der elevane tar imot informasjon, tolkar han, knyter han saman med det dei alt veit og reorganiserer dei mentale

strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing. Og evna til å tenke og å forme omgrep veks ut frå at den lærande prøver ut det han har lært, er aktiv heller enn berre å absorbere det andre seier (Dysthe, 2001b s. 37).

Dette inviterer til ei formativ vurdering der eleven er aktiv og deltakande i timane og i samtalar om læringa. Han lærer ikkje optimalt av å sitje passivt lyttande og «få påfyll», og heller ikkje ved «å få vite av lærar kvifor han har fått ein gitt karakter», med ved å bruke kunnskapen og omgrepa han skal tileigne seg i samhandling med lærar og medelevar. Vurdering for læring utifrå eit kognitivt læringssyn må og legge opp til ein læringsprosess der elevane får oppgåver som krev at dei må bruke sin mentale kapasitet til problemløysing, dei får delta aktivt i å setje seg personlege mål for læringa, finne passande vurderingskriterier og dei får trene seg på å fortelje om det dei lærer både til lærar og medelevar. Evna til å reflektere over eiga læring står sterkt i kognitiv tradisjon, og vurderinga bør legge opp til rom for refleksjon og til eigenvurdering (Skaalvik E. og Skaalvik S., 2005).

Piagettradisjonen, som nettopp legg vekt på at læring skjer gjennom aktivt engasjement med faglege problem, har hatt mykje å sei for endring av vurderingsvanar i norsk skule (Skaalvik E. og Skaalvik S., 2005).

Når det gjeld motivasjon og læring, legg kognitive læringsteoriar vekt på indre motivasjon. Av den grunn bør karakter på oppgåver tonast ned då den oftast fører til rangering, ofte til demotivasjon eller til ei ytre motivert læring. Karakter som ytre motivasjonsfaktor passar såleis best for elevar som oppnår gode resultat. Å bruke summative testar formativt for å teste seg sjølv og få informasjon om eiga læring kan vere hensiktsmessig. Over tek eg for meg motivasjonsteorien til Ryan og Deci (2000), som viser til behovet mennesket har for kompetanse, for sjølvbestemming og for å høyre til. Ei vurdering som legg opp til å styrke indre motivasjon, legg og vekt på aktivitetar der elevane får trene på å vise kompetansen sin. Dei får vere med å bestemme det som angår eiga læring, dei opplever å ha kontroll og å vere lærande i klassen.

## **2.5 Det sosiokulturelle læringsperspektivet**

Eit viktig utgangspunkt for det sosiokulturelle perspektivet på læring, er at den kulturen eit menneske lever i, bestemmer både kva og korleis det lærer om verda (Skaalvik E. og Skaalvik S., 2005). Perspektivet bygg på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at *«kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primert gjennom individuelle prosessar»* (Dysthe, 2001b, s. 42). I dette avsnittet vil eg sjå på Lev Vygotsky og Olga Dysthe sine syn på læring. Eg vel så å legge vekt på Bakhtin sin teori om dialogen, i tråd med noko Engelsen og Smith (2010) seier: *«Formativ vurdering kan lokaliseres i dialogen som finner sted*

*mellom lærer og elev, og er i stor grad spontan. Kvaliteten avhenger av lærerens vurderingskompetanse» (s.76).*

### 2.5.1 Vygotsky og den nære utviklingssona

Dysthe og Igland (2001) tek for seg *Vygotsky og sosiokulturell teori*, og seier at Vygotsky tidleg tok til orde for ei prosessorientert, formativ vurdering. Han seier at det er minst like viktig å finne, måle eller å vurdere det potensielle utviklingsnivået til eleven som å vurdere kva han har oppnådd (s. 78). Hans teori om den nære utviklingssona, som strekker seg frå det stadiet eleven er på til det han kan greie med støtte frå kompetente andre, poengterer nettopp behovet for dei andre. Han bryt såleis med den individsentrerte, psykologiske oppfatninga av at den ibuande utviklinga i individet er sentral og vektlegg sosial samhandling som utgangspunkt for læring og utvikling: *«den som vil forstå mentale prosessar og utviklinga av dei, må såleis studere sosiokulturelle aktivitetar som utviklinga spring ut av»* (Dysthe og Igland, 2001 s.73). Vygotsky er og særleg oppteken av språket og dialogen, noko som er vesentlege sider når tema er formativ vurdering. Dette vil eg ta vidare opp i avsnittet om Bakhtin og dialogen. Vygotsky sin teori om ei prosessorientert vurdering underbygg det Hattie og Timperley (2007) og hevdar om effektive tilbakemeldingar og Smith (2009) sitt fokus på kor viktig kommunikasjonen mellom lærar og elev er for å motivere eleven til vidare innsats.

### 2.5.2 Olga Dysthe om læring

Dysthe er og ein sentral teoretikar når det gjeld synet på læring. Ho uttrykkjer det slik:

*«Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt ved eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere»* (Dysthe, 2001b s.33).

Dysthe (2001 b) har organisert framstillinga si om sosiokulturell teori rundt seks sentrale aspekt:

- *Læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekstar*. I dette ligg ei forståing av at individet er deltakar og i eit kontinuerleg samspel med andre individ, fysiske reiskap og representasjonssystem. Ei formativ vurdering vil ha ei slik forståing som utgangspunkt og legg opp til ei undervising som utnyttar potensialet i konteksten.

- *Læring er grunnleggjande sosial*, noko som inneber at all kunnskap og kompetanse vi tileignar oss er både historisk og kulturell og den kjem frå innsikter og handlingsmønster som er oppbygd over lang historisk tid i eit samfunn. Vi får del i denne kunnskapen berre gjennom interaksjon med andre Mellom anna vil den vurderingskulturen elevane har vakse opp med, vere den dei presenterer.

- *Læring er distribuert mellom personar*. I ein klasse vil det vere mange ulike dugleikar som er

naudsynte i ei heilskapsforståing. Kognisjon er ikkje noko som tilhøyrer berre individet. SäljØ (2001) seier at menneska sin samla kunnskap for lenge sidan har passert det hjerna vår kan holde orden på. Vi blir delaktige i innsikter gjennom interaksjon med andre menneske, og vi kan utnytte dei avgrensa moglegheitene vi har kvar enkelt – som naturen har gitt oss – og gjennom interaksjon med andre bruke dei reiskapar som finnast og lære og utvikle oss både som enkeltmenneske og som gruppe.

- *Læring er mediert ved hjelp av ulike reiskapar.* Dysthe hevdar at den viktigaste medierande reiskapen er språket, og ho hevdar at dette er eit særleg viktig tema innafør sosiokulturell teori. I formativ vurdering er språkleg samhandling avgjerande, og vurderingskulturen som skulen lærer vidare til elevane blir mediert gjennom språket. Språket gir elevane tryggleik når dei uttrykker seg om temaet vurdering.

- *Læring er deltaking i praksisfellesskap.* Her viser Dysthe (2001b s. 47) til Lave og Wenger som i 1991 gav ut boka «Situating learning», ei av dei mest refererte bøker i nyare pedagogisk litteratur. Dei hevdar at læring går føre seg overalt og alltid og skjer primært ved å delta i praksisfellesskapar. Denne deltakinga utviklar seg frå å vere perifer, der den lærande manglar den meste av kunnskapen, til å bli stadig meir kompleks. I staden for å stille spørsmål om kva slags kognitive prosessar og strukturar som er involvert i læring, spør dei kva type sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Det viktigaste er å handle, ikkje å reflektere – fordi læring skjer primært gjennom det å handle og å delta. Vurderingsformer basert på desse tankane legg opp til dialog og aktivitet der ein øver seg på ferdigheiter saman med andre og opplever at ein meistrar ulike oppgåver i praksisfellesskapen.

- *Språket er sentralt i læringsprosessen.* Eit vanleg syn på språk, er at det er ei nøytral avbilding av røyndomen, men det sosiokulturelle perspektivet ser derimot på all språkleg framstilling som haldningar og vurderingar som plasserer oss i ein kulturell og historisk situasjon. SäljØ skriv om det menneskelege språket at det er «*en unik og uendelig rik komponent for å skape og kommunisere kunnskap ... det er viktig å innse at menneskelig kunnskap for en stor del er språklig/diskursiv av natur*» (SäljØ, 2001 s. 36). Vidare seier han at kommunikasjon og språkbruk står heilt sentralt i eit sosiokulturelt perspektiv og at det utgjer bindeleddet mellom mennesket og omgivingane. Dette vil eg utdjupe i neste avsnitt. Bakhtin sin metafor om at kvart ord vi bruker, er fylt med ekko av andre sine stemmer, er tankevekkjande.

## **2.6 Bakhtin og dialogen**

For Bakhtin (i Børtnes, 2001) er dialogen og språket særskild viktig i læringsprosessen. I dette avsnittet vil eg sjå på dialogomgrepet hos Bakhtin og kva han seier om korleis meining blir skapt og korleis kunnskap oppstår og utviklar seg.

### 2.6.1 Dialogomgrepet

For Bakhtin er det å vere i dialog med omgivingane noko langt meir enn ein samtale mellom fleire menneske. Han seier at «*dialogiske relasjonar er et nesten universelt fenomen, som gjennomsyrrer all menneskelig tale og i det hele tatt alle relasjonar og manifestasjonar i menneskets liv. Der bevisstheten begynner ... der begynner også dialogen*» Og vidare: «*Alt i livet er dialog, det vil si dialogisk opposisjon*» (Bakhtin, referert i Børtnes, 2001 s.97). Dette synet på dialogen inneber at dialogen, til dømes om vurderinga, går for seg heile tida så snart lærar og elev møtest, og at dialogen kan fungere på ulike måtar.

Igland og Dysthe (2001) skildrar tre former for dialogisitet slik Bakhtin ser det: For det første er *heile den menneskelege eksistens dialog*. Dialogforståinga til Bakhtin heng saman med eit syn på kva det vil seie å vere menneske og han er oppteken av korleis forholdet mellom eit eg og eit du utspelar seg: «*The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate*» (Igland og Dysthe, 2001 s.109). Vidare seier han at *språkbruk generelt er dialog* og at dialogen er eit grunnleggjande trekk ved alle ytringar. Verbalspråket er berre ein av mange måtar som dialogiske relasjonar kan manifestere seg sjølv på. Så er han oppteken av *motsetnaden mellom dialog og monolog*. For Bakhtin er ikkje mennesket noko forskningsobjekt som ein kan studere frå utsida. Såleis kan heller ikkje elevane gjerast til objekt slik at til dømes lærar, gjennom vurderinga, kan studere læringa eller det elevane produserer frå utsida og formidle det til dei i ein monolog. Men det er i samhandling med elevane, ved at ein møter dei, tekstane deira eller det dei produserer som eit «du», at ein kan vite noko om dei. Tekstane deira lar seg ikkje redusere til lingvistiske eller semiotiske element, men det dreier seg om heile, integrerte komposisjonar der teksten inngår i ein større, utanomtekstleg kontekst der alt dei ber med seg av tidlegare stemmer vil vere med dei. Lærar, eit «eg», vender seg til eleven og til «teksten» som til eit «du». Fordi det å skape kunnskap og å lære alltid heng saman med menneskelege relasjonar, ligg verdispørsmål alltid innebygde. Bakhtin (i Igland og Dysthe, 2001 s. 122) minner oss og på sider som sosiokulturell læringsteori, med si sterke vekt på samspel og diskursar, ofte har neglisjert, nemleg at ekte forståing gjennom dialog er umuleg utan gjensidig moralsk forpliktelse. Det inngår eit ansvar fordi å vere i dialog handlar om å forholde seg til ekte, levande menneske. Det krev vilje til å lytte og vilje til å ta den andre sine kjensler og verdiar innover seg. For Bakhtin er dette eit etisk ansvar som ligg i dialogens vesen.

Også Skjervheim (1996) er oppteken av det eksistensielle etiske aspektet ved at vi i møte med «den andre», t.d. med elevane, går inn i ein relasjon som deltakar i den andre si verd, og ikkje som tilskodar. Han hevdar altså at etikken alltid vil ligge der før noko anna i møte med andre menneske. For Bakhtin (i Børtnes, 2001 og Igland og Dysthe, 2001) handlar dette både om etikk og om ein grunnleggjande dialogisitet i tilværet, der alt og alle er i dialog, ei eksistensiell hending som seier at



eksistensen ikkje er gitt oss som eit faktum, men som ei oppgåve. Det etiske aspektet ved relasjonen er at «eg» og «den andre» svarer kvarandre, vi er til for kvarandre og blir ansvarlege for kvarandre, vi stillast gjensidig til ansvar, eit ansvar vi ikkje kan unndra oss eller springe frå. Får ei slik teoretisk forankring gjelde, vil ho prege møtet mellom lærar og elevar i klasserommet. Ein høg vurderingskompetanse vil og innebere etisk medvit.

### 2.6.2 Bakhtin om korleis meining og kunnskap blir skapt

Bakhtin har ei språkfilosofisk tenking som får konsekvensar for synet på korleis meining blir skapt og korleis kunnskap oppstår og utviklar seg. Han seier:

«Eg lever i ei verd av andres ord. Og heile livet mitt er ei orientering i denne verda, ein reaksjon på andres ord (ein uendeleg variert reaksjon), som byrjar med at eg assimilerer dei (i den prosessen som først går ut på å mestre talen) og endar med assimilering av den menneskelege kulturrikdomen (uttrykt i ord eller i anna semiotisk materiale)» (Dysthe og Igland 2001,s. 82).

Bakhtin avviser oppfatninga av språk i bruk som ei reint individuell handling, men all menneskeleg kommunikasjon er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjonar, og forståinga hans av slike relasjonar gir eit heilt eineståande innsyn, både i det mangfaldige meningspotensialet som ytringane våre har, og i korleis og kvifor dei alltid knyter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet. «Å lære å tale betyr å lære å konstruere ytringar. Vi uttrykkjer oss i ytringar eller tekstar, ikkje i setningar eller ord, og ytringane våre blir skapte og gjenskapte i dialog med tidlegare ytringar» (Dysthe og Igland, 2001 s.83). Ei slik forståing av dialogen får konsekvensar i formativ vurdering. For det første fordrar den ei audmjuk tilnærming til eleven og til dei arbeida dei presenterer. Å vurdere for læring vil handle om å søke å forstå eleven som «eit du» som lærar ikkje kan kjenne fullt og heilt. Lærar må både lytte og tale, på lik linje med eleven. Saman skal lærar og elev finne fram til den informasjonen som trengs for eit optimalt læringsutbyte. For det andre må lærar nettopp gje rom for at elevane får ytre seg. Klasseromsvurdering er døme på ei vurderingsform der dialogen kan vektleggast. I samtale om fag, om mål, om kriterier og om ulike prestasjonar kan dei ulike stemmene i klasserommet blande seg og elevane får høve til å uttrykke tankane og meiningane sine i fellesskapen. Slik vil dei einskilde sine unike erfaringar vere med å forme og utvikle kvarandre i ein klasse, slik Smidt uttrykker det: «Kulturer er ikke, de er i bevegelse og blir til hele tida, og elever er ikke først og fremst mottakere av kultur, men kulturskapere» (Smidt, 2001).

### 3 METODE

I dette kapitlet vil eg skrive om korleis eg har gått fram for å finne svar på problemstillinga mi. Eg vil gjere greie for prosessen som førte til val av metode og om det kvalitative forskingsintervjuet som reiskap. Deretter vil eg skildre korleis eg gjekk fram då eg innhenta data, transkriberte og analyserte dei, og kva eg har tenkt og gjort i forhold til å sikre personvern og å ta vare på etiske problemstillinger. Eg vil og gjere greie for korleis eg har forsøkt å sikre reliabilitet og validitet i oppgåva.

#### 3.1 Val av metode

I prosessen fram mot endeleg val av metode, gjennomførte eg ein pilot der eg testa eit av dei førebelse forskingsspørsmåla mine, *nemleg korleis elevlar forstod vurdering dei fekk i norskfaget*. Gjennom den utprøvinga, der eg nytta både kvantitativ og kvalitativ metode, kom eg fram til eit endeleg val av metode for prosjektet. Som kvantitativ metode i piloten brukte eg gruppe-enquet med lukka svar (Larsen, 2007) og på den måten tenkte eg å finne ut kva flest mogeleg av elevane meinte for på den måten skaffe meg ei representativ oversikt. Som kvalitativ metode gjorde eg fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Då var formålet å få ei grundigare innsikt i nokre si forståing av korleis tilbakemeldingar fungerer, «*en kvalitativ, ikke statistisk representativitet*» som Gitte Fog uttrykker det (Fog, 2004, s.13).

##### 3.1.1 Bakgrunn for metodeval

Etter pilotundersøkinga valde eg å konsentrere meg om om kvalitativ metode og fokusgruppeintervju. Grunnen til det var todelt. For det første er dette eit avgrensa masterarbeid som ikkje gir plass til ei omfattande undersøking om ein vil handsame resultata så grundig som råd. Derfor bestemte eg meg for å velje den metoden eg etterkvart skjønna egna seg best til å finne svar på det eg ville undersøke. For det andre såg eg, etter kvart som eg jobba med dette, at det låg i saken sin natur å *samtale* med elevlar sidan eg ønskte å gå noko i djupna på *deira forståing* av vurdering. Eg ville gjerne finne ut om elevane meiner noko utover det eg trur, seier og spør dei om, t.d. i eit spørjeskjema. Eg undra meg over om det ville kome fram ny innsikt om eg fekk til å skape ein intervjusituasjon der dei kunne tale så fritt som råd om eiga oppleving av vurdering. Det er ikkje berre spørsmål om kva metode ein ønskjer å bruke, men kva metode ein *kan* bruke og kva som er hensiktsmessig for å finne svar på spørsmåla ein stiller. Fog (2004) seier at dersom målet er å finne ut noko om korleis individ forstår og føreheld seg til verda, eller dei dynamiske systema omkring seg, og kva som betyr noko for dei, så er kvalitative intervju det rette. Ho seier at

«hvis min interesse er at få svar på, *hvordan* dette systemet fungerer, og *hvordan* individerne i det forholder sig til systemet, hindanden eller sig selv, så vil interview, der afdækker,

hvordan den enkelte eller de enkelte aktører føler, tenker og handler, være relevante» (Fog 2004, s. 38).

Mi problemstilling er ikkje retta mot omfang eller «kor mange som meiner noko», men eg er interessert i å finne ut *korleis* elevar eigentleg forstår og nyttar vurdering dei får i ungdomsskulen, og på det grunnlaget er det at intervjuet som metode er best eigna i dette prosjektet. Som Kvale og Brinkmann (2009) seier det, vil eg oppnå ei grundigare innsikt i nokre si forståing av *korleis* tilbakemeldingar og vurdering fungerer.

### 3.1.2 Det kvalitative forskingsintervjuet – samtalen som reiskap

I dette avsnittet vil eg ta fram nokre aktuelle sider ved det kvalitative forskingsintervjuet. Fog (2004) seier at forskaren først og fremst er praktisk i kvalitative intervju. Han bruker seg sjølv som reiskap for å finne svar på forskingsspørsmåla sine. Å lære intervjuteknikk og å ha ei teknisk tilnærming til informantane, er ikkje nok sjølv om det er viktig og ei god hjelp. Det fører lett til mekanisk bruk der ein står i fare for å redusere dei ein vil intervju til objekt som gir dei rette svara berre ein spør på rette måten. Fog (2004) seier det er moralsk problematisk å møte informantar slik at ein ved hjelp av teknikkar skal få den andre til å opne seg. På den måten fornektar ein subjektet sin karakter av subjekt. Skal forskar bruke seg sjølv som reiskap på ein god måte, er det sjølv sagt viktig å ha kunnskap om det å intervju, men det er og andre sider som er vel så viktige, som å vere medviten om at «den andre», informantane som sit rundt bordet, er subjekt som sjølv vel kva dei vil bidra med utifrå konteksten dei er i.

Fog (2004) seier og at den profesjonelle samtale sine føresetnader er menneskelege eigenskaper som samtale og samvær, intuitive og empatiske evner, noko ein ikkje kan lære som ein teknikk, nettopp fordi det ikkje er teknikk. Det moralske aspektet i dette handlar nettopp om å møte eitkvart menneske, uansett kontekst, som subjekt og å erkjenne seg sjølv, uansett kontekst, som ein deltakar i den andre si livsverd. Skjervheim (1996) er oppteken av *korleis* vi møter andre menneske i språket og skildrar to måtar subjektet kan vere med den andre i verda på – som deltakar eller som tilskodar. Å vere deltakar føreset at begge partar rettar merksemda mot eit felles saksforhold, medan ein ved å ta tilskodarhaldninga, gjer den andre til saksforholdet. Dersom vi oppfattar det andre seier som faktum, har vi alt objektivert han og vi tek han ikkje alvorleg. Han vil føle det som ei åtakshandling og går gjerne i forsvarsposisjon. Det vert asymmetri i forholdet (Skjervheim, 1996 s. 75). Andre synspunkt på det same er det Aasland seier, at «å objektivere den andre er ikke å ta ham alvorlig, det er å gå til angrep på hans frihet, det er å eliminere det etiske» (Aasland, 2005, s.92). Det kvalitative forskingsintervjuet som kjelde til innsikt, føreset såleis ei deltakarhaldning idet forskar møter dei han skal intervju.

Fog (2004) er og oppteken av at kvaliteten på intervjuet og påfølgande analyse, vil avhenge av om ein er medviten om eigne følelsar og fordommar. Ho understrekar at det er svært viktig at forskar er medviten om dette når han vel metode, at han erkjenner ulike kjenslemessige interesser han kan ha, slik som følelse for det personlege ved samtalen, sterke følelsar for emnet eller fordommar i forhold til informantar og emne. Følelsar ein ikkje har erkjent vil styre intervjuprosessen og såleis påverke empirien, seier ho (Fog, 2004). Så dette var og noko eg ønskte å ta omsyn til i vala eg gjorde.

Eg var til dels usikker på om eg hadde kompetanse nok til å gjennomføre desse intervjuar og få så mykje materiale at eg kunne bruke det i oppgåva mi. Fog seier at forskar skal

«opfylde et minimum af de krav, arbejdet innebærer, for at kunde få et brugbart empirisk materiale ud af sine interview. Intervieweren skal udvise «refleksion – i – handling», en viden og erfaring, der kommer til syne i den konkrete samhandling med individet» (Fog, 2004, s.88).

Dette kjende eg på i intervjusituasjonen, særleg ved eit par høve der eg følte eg miste litt taket på mi eiga rolle. Det å erverve seg grundig erfaring med slike intervju tek tid, og den tida hadde eg ikkje til rådvelde før denne oppgåva. Eg gjorde pilotintervju, noko som gav ei avgrensa innsikt. I tillegg valde eg å stole på den erfaringa eg har saman med ungdommar, og forsøkte heile tida å ta høgde for det i intervjupersonane si verd som eg ikkje kan vite noko om (Skjervheim, 1996).

Når det gjeld fordommar eg måtte ha i forhold til elevar si forståing av vurdering, gjekk det helst på i kva grad dei er mest opptekne av karakterar, at dei er opptekne av å konkurrere og å samanlikne seg med andre og at dei i liten grad tek tak i tilbakemeldingar dei får frå lærarane sine. Men vidare tenker eg og at dette heng saman med den vurderingskulturen dei er danna i, og at det er i den utfordringane ligg.

### 3.1.3 Fokusgruppeintervjuet

Medan akademiske intervju vanlegvis har gått for seg mellom to personar, intervjuar og informant, er det i dag stadig vanlegare å gjere fokusgruppeintervju. Kvale og Brinkmann (2009) seier at eit fokusgruppeintervju vanlegvis består av seks til ti informantar leia av ein moderator som legg til rette for mogelegheit til å kome fram med alle sine synspunkt. Han har i oppgåve å presentere emnet, legge til rette for ordveksling og å skape ei velviljug og open atmosfere. Intervjustilen som kjenne-teiknar eit slikt intervju, er ikkjestyrande, då målet ikkje er å kome fram til noko svar, einigheit eller noko sanning, *men å få fram breidda i synspunkt*. Samtalen i seg sjølv vil aktivere tankane til dei som blir intervjuar. Fordel med fokusgruppeintervju er at ein kan få utdjupande, gjerne overraskande svar og at ein kan få rydda opp i misforståelsar undervegs. På den måten er det enklare å sikre god

validitet enn ved spørjeundersøkelser. Moderator har og mogelegheit til å forklare og stille spørsmål som driv samtalen framover og får gjerne betre forståelse for det som blir studert (Larsen, 2007). Ulempen er at ein ikkje kan sei noko om kvantitativ representativitet, men at ein søker ny innsikt og såleis ein kvalitativ representativitet. (Fog, 2004).

I følgje eit sosiokulturelt perspektiv handlar læring og også vurdering for læring om samhandling i grupper (Dysthe, 2001 a). Eit fokusgruppeintervju går nettopp for seg i ei gruppe bestående av intervjuar samt informantar som samtalar om eit tema. Eit slikt intervju får ei samla forståing av elevane sin kunnskap om vurdering. Kvale og Brinkmann (2009) seier og at fordelene med fokusgruppeintervju mellom anna er at samtalen i seg sjølv, dei andre sine synspunkt. Ein av grunnane til at eg ønskjer å undersøke elevar, er jo at eg tenker det er mogeleg vi veit for lite om deira eigentlege forståing av tilbakemelding og vurdering, nettopp fordi vi samtalar for lite med dei om temaet. Så ein metode som går ut på å finne så mykje kunnskap og så stor breidd i elevar si forståinga som råd, er hensiktsmessig i denne oppgåva.

#### 3.1.4 Utval av informantar og datainnsamling

Eg gjorde eit skjønsmessig utval av personar til undersøkinga (Larsen, 2007), og valde å intervju elevar i 9. klasse. Denne gruppa er typiske representantar for det eg vil forske på. Grunnen til at eg valde ungdomsskuleelevar og ikkje barneskuleelevar, er at dei første får karakterar og for meg var det interessant også å høyre korleis dei opplever det å bli vurdert på den måten. Eg tenkte og at dei som niandeklassingar er vane med måten dei får tilbakemeldingar på ved skulen sin. Det som vil vere nokolunde likt i denne gruppa, er alder og at dei får tilbakemelding på arbeidet sitt frå same lærar. Men elles vil mykje vere ulikt, som kjønn, bakgrunn og kompetansenivå i forhold til mål i faga. Noko å merke seg med bakgrunnen, er at dei kjem frå fem ulike, relativt små skular i same kommune. Dei har såleis til ei viss grad ulik erfaring med vurdering frå barneskulen, noko eg tenker sikrar større reliabilitet enn om alle elevane kom frå same barneskule.

#### 3.1.5 Lydopptak og transkribering

Det er fleire måtar å registrere intervju på med tanke på seinare dokumentasjon og analyse, som lydopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen. Ved eit av pilotintervjua forsøkte eg å nytte notatar og hukommelsen, men fann ut at det var lite eigna metode ved fokusgruppeintervju der mange personar skulle samtale om eit tema. Eg valde derfor å bruke lydopptakar, noko som gjer at eg ikkje berre har fått med meg nøyaktig kva dei einskilde seier, men eg kan og gå tilbake og lytte til ulike sider ved samtalan, som ordbruk, tonefall, pausar og liknande. Eg intervjuar tre grupper og til saman 16 elevar. Kvart intervju varte ein skuletime, ca. 45 minutt. Lydopptaka vart av god kvalitet og inneheld mykje informasjon. Å transkribere intervjua gjekk greitt. Eg brukte til saman 15 timar på

dei tre opptaka, og skreiv ordrett ned det elevane og eg sjølv sa, også ord som uttrykte nøling, pausar, latter og andre uttrykk. Dette for å ha eit materiale til analyse som låg så nært opp imot den aktuelle situasjonen som råd. Til ei viss grad noterte eg og egne tankar eller følelsar eg hugsa eg hadde hatt i intervjusituasjonen. Eg vurderte om eg skulle skrive dialekt, men valde å skrive nynorsk, så slik sett vart ein del ord skrivne annleis enn dei var uttalte. Det semantiske innhaldet skal vere det same som det som vart sagt.

Kvale og Brinkmann (2009) seier at ein transkripsjon er ei konkret omdanning av ein munnleg samtale til ein skriftleg tekst. Ein kan sikre reliabilitet eller pålitelegheit, ved at fleire transkriberer og at ein ser på forskjellane etterpå. Eg kunne valt å la ein annan transkriberer i tillegg til meg sjølv og på den måten sikra større pålitelegheit, men igjen på grunn av omfang og ressursar valde eg å gjere denne jobben sjølv, med den usikkerheita som ligg i det. Å vurdere validitet eller gyldigheit kan vere meir komplisert. I denne samanheng seier Kvale og Brinkmann (2009): «*Spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umogeleg å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra munnlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?»*» (s. 194). Eg er innforstått med at både gjennomføringa av intervju og transkriberinga er viktige forhold i prosessen å kome fram til mest mogeleg pålitelege og gyldige resultat og at fokuset bør vere ei kontinuerleg prosessvalidering (Kvale og Brinkmann, 2009). I det følgjande vil eg kome meir inn på desse sidene ved forskinga.

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

Fog (2004) forklarar meiningsinnhaldet i omgrepa reliabilitet og validitet. I det engelske språket har orda ei daglegdags tyding der «reliable» tyder påliteleg eller sannferdig og «valid» tyder gyldig eller gjeldende. Ho problematiserer at orda validitet og reliabilitet nyttast som tekniske termar i forskning utført med kvalitativ metode, dette fordi ho meiner dei tekniske uttrykka mister noko av det semantiske innhaldet, og ho vel derfor å snakke om pålitelegheit og gyldigheit. Ho påpeiker og at spørsmål om validitet og reliabilitet er relativt ubehandla i kvalitativ forskning då det er umogeleg å teste krava på samme måte som i kvantitativ forskning (i spørsmål om ein kan finne objektiviteten). Ho meiner det må stillast andre type spørsmål til korleis spørsmål om validitet og reliabilitet kan tilfredsstillast i kvalitativ forskning. Ho skil heller ikkje skarpt mellom dei to omgrepa, men seier at pålitelegheit (reliabilitet) er ein føresetnad for gyldigheit (validitet). Det som sikrar reliabilitet i ei kvalitativ undersøking, er at intervjuar er medviten om korleis han har fungert som instrument for forskinga, at han er medviten om egne følelsar i intervjuet og korleis dei (til dømes leiande spørsmål) kan ha påverka intervjuet, korleis han har tolka utskrifta og i kor stor grad forskar sin for-forståelse vert tolka inn i materialet (Fog, 2004).

Når det gjeld validitet, vil fokuset meir vere retta utad, og korvidt validitet er sikra, vil gjelde undersøkelsen sitt forhold til det verkelege livet. Kan forskinga sei noko holdbart om det felt som er undersøkt? Så er det slik at eit intervju, eller ein samtale, har ein dobbelkarakter. Den er både middelet til å skaffe det empiriske materiale og den er sjølv empirien. Det er på dette grunnlag Fog (2004, s. 186) meiner det er vanskeleg heilt å skjelne desse to områda, for har der vore problem i forhold til reliabilitet, vil desse og mulig gjere utslag i forhold til validitet.

Kvale og Brinkmann (2009) forklarar og uttrykka og seier at reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverde å gjere. Korvidt kan resultatet reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar? Validitet blir definert som sanninga og styrken i ein uttale, korvidt ein metode er eigna til å undersøke det den er meint å undersøke. I positivistisk forskning vert vitenskapleg validitet begrensa til målingar og tal, medan ein i kvalitativ forskning kan finne validitet ved å undersøke korvidt observasjonane ein gjer reflekterer dei fenomen eller dei variablane ein ønskjer å vite noko om. Kvale og Brinkmann (2009) hevdar at «*med den vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap*» (s. 251). Dei seier og at valideringa av forskinga er noko som gjennomsyrrer heile forskingsprosessen og flytter såleis vekta frå ei endeleg produktvalidering til ein kontinuerleg kvalitetskontroll gjennom dei ulike stadia i prosessen. «*Å validere er å kontrollere*», hevdar dei og seier vidare at

«forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale og Brinkmann, 2009 s.254).

Eg vil kome tilbake til dette i drøftinga og kommentere eiga undersøking i lys av det Kvale og Brinkmann seier om dei ulike fasene i prosessen.

### **3.3 Intervjuanalyse**

Mi tilnærming når det gjeld intervjuanalyse var analyse av meningsinnhald (Larsen, 2007). Gjennom å kode tekstane og å kategorisere dei i ulike tema eller kategoriar, fann eg meningsfulle mønstre eller tendensar som eg drøfta opp imot teori og forskning på feltet. Intervjua vart analysert med fokus på mening. Å kode tekstar er, ifølgje Kvale og Brinkmann, å definere det intervjupersonane skildrar. Målet er «*å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes*» (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 209).

Ein vanleg kritikk av intervjufortolkning er å hevde at intervjuet ikkje kan vere ein vitenskapleg metode sidan ulike forskarar kan finne ulike meningar i same intervju. Denne kritikken inneheld eit krav om

objektivitet og at forskaren må finne den eine sanne meininga. Men Kvale og Brinkmann (2009) påpeikar at det kan stillast mange spørsmål til ein tekst og at ulike spørsmål fører til ulike meiningar. Det er forskaren sitt mål med intervjuet som bestemmer kva spørsmål han vel å stille til tekstane, og eit viktig fokus forskar må klargjere for seg sjølv, er om målet med forskinga er å få svar på eigne antakelsar eller om målet er å få forståing for breidda i informantane sine svar.

### 3.4 Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann (2009) tek opp etiske perspektiv ved det å utforske menneske sine privatliv og å offentleggjere dette: «*Etiske problemstillingar preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger*» (s. 80). Som forskar må ein tenke gjennom kva verdispørsmål og kva etiske dilemma ein kan støyte på i undersøkingane

#### 3.4.1 Forskningsetiske problemstillingar

Kvale og Brinkmann (2009) seier vidare at «*en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse... Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon*» (s. 80). I etiske retningslinjer for forskarar er det særleg fire usikkerheitsområde forskar må forholde seg til og reflektere over gjennom heile forskingsprosessen: *informert samtykke, fortrulegheit, konsekvensar og forskaren si rolle*. Når det gjeld informert samtykke, vart elevane eg skulle intervjuje samt føresette (då elevane var under 18 år), gjort kjend med formål med undersøkinga, med at alt var heilt frivillig og at dei når som helst kunne trekke seg. Eg sende heim informasjonsskriv med spørsmål om samtykke frå føresette og eleven sjølv. NSD godkjende prosjektet på det grunnlag at all informasjon skulle anonymiserast og slettast etter at oppgåva var godkjend. I denne samanheng er det viktig å merke seg at anonymitet beskytter informantane, men tek og frå dei «*den stemme i forskningen som kanskje opprinnelig er påberopt som dens formål*» (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 90).

Når det gjeld konsekvensar, bør det etiske prinsippet om velgjørenhet (beneficence) vere lågast mogeleg. Det er forskar sitt ansvar å reflektere over dette og å vere medviten om at openheit og intimitet i ein intervjusituasjon kan få informantane til å gje opplysningar som dei kanskje vil uroe seg over i ettertid. I mitt tilfelle var det fleire elevar som kom inn på ei sensitiv sak ved skulen, ei sak eg kjende til og med ein gong visste eg måtte handsame med respekt begge vegar. Det er vanskeleg i ettertid å vite sikkert om ein dreg grensene rett, men informantane må vite at det er trygt å fortelje om alle opplevingar innafor dette temaet. Når det gjeld forskaren si rolle, seier Kvale og Brinkmann (2009) at integriteten, hans eller hennar kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferd er avgjerande faktorar når det gjeld etiske omsyn. Dette omfattar og strenge krav til den vitenskaplege kvaliteten på



det som vert lagt fram. Resultata bør vere så nøyaktige og representative for forskingsområdet som mogeleg, dei bør sikrast og validerast så fullstendig som råd og heile prosessen bør vere så gjennomsiiktig som råd. Mellom anna i samarbeid med vegleiar har eg forsøkt å oppnå dette på den måten at eg gir innsikt i heile prosessen, både korleis eg planlegg, det eg faktisk gjer og ho har fått oversendt transkriberte intervju. Eg tenker og at eg i denne oppgåva er i ein prosess der eg sjølv utviklar meg også innfor desse områda. Eg har meg sjølv å bruke, og målet er også å auke eigen kompetanse.

Som forskar må ein altså tenke gjennom kva verdispørsmål og kva etiske dilemma ein kan støyte på. Jette Fog er og opptatt av etisk sans og seier at

«vi er afhængige af de andre mennesker, med hvad deraf følger, dels at vi gensidigt må anerkende, at vor eksistens afhenger af de andres. Vi er udsat i hinandens rum, overladt til hinandens forgodtbefindende, brug og misbrug, og det er kærnen i den gensidighet som er socialitetens væsen» (Fog, 2004 s.222).

### 3.4.2 Personvern

Norsk samfunnsvitskapeleg datatjeneste AS har godkjent masterprosjektet, at det innfrir krava til personvern som stillast. Alle personopplysningar er anonymisert i oppgåva og alle lydopptak skal slettast ved prosjektet sin slutt, 15.05.2012. Eg innhenta skriftleg samtykke frå elevane sine føresette og dei sjølv, og alle informantane var positive til å bli intervjuet og til at eg tok opp intervjuet på band.

## 4 RESULTAT

### 4.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg presentere dei resultata som kjem fram i intervjuet. *Kva er vurdering for læring i eit elevperspektiv?* var problemstillinga eg gjekk inn i denne undersøkinga med, og fokus i framstillinga vert knytt nettopp til elevperspektivet når det gjeld vurdering for læring. Tema som peikar seg ut er *forståing av vurdering, erfaringar med vurdering og motivasjonsfaktorar*. Under kvart tema har eg koda meningsinnhaldet i tre ulike kategoriar, og har kome fram til desse ni kategoriane: *definisjonar, grunnlag for vurdering og vurderingsformål, forventningar til vurdering, ulike erfaringar med vurdering, kva elevane gjer med vurdering, læraren, positive tilbakemeldingar og mestringserfaringar*. Eg presenterer funna utan å telje opp resultat, sjølv om det har vore spennande å sjå frekvensen i bruk av ord som karakter, prøve og retting i forhold til ord som tilbakemelding, undervegsvurdering og medelevvurdering. Ved å telje finn eg ein del informasjon om elevane si forståing og deira bruk av språk. Men eg har og kome fram til at mykje av informasjonen ligg i

elevane si usikkerheit og nøling, kva dei seier og ikkje seier når dei blir invitert til å samtale om formativ vurdering. Eg ser det slik at ei meiningsfortolking i relasjon til dei spørsmåla eg vel å stille til intervjutekstane er det som i denne oppgåva gir best innblikk i elevane si forståing.

## 4.2 Forståing av vurdering

I byrjinga av intervjuet, la eg opp til å finne ut kva dei la i omgrepa vurdering og tilbakemelding. Dette for å finne ut korleis dei skjønner og nyttar omgrep vi meiner vi stadig oftare bruker og for å finne ut kva omgrep elevane er mest fortrulege med å bruke.

### 4.2.1 Definisjonar

Det verka som om ordet vurdering var greitt og eit ord dei og nytta, men dei hadde ikkje noko eintydig forståing av det. Dei visste vi skulle samtale om vurderinga dei får på skulen. Eg forsøkte ikkje å legge føringar, men legge opp til at deira tankar mest mogeleg skulle kome fram. Nokre byrja med å snakke om vurdering som dei meir og mindre kritiske blikka vi kan sende kvarandre både når det gjeld kle og kodar. Men etter kvart kom samtalen inn i eit spor der vurdering handlar om å setje karakter på prøver eller innleveringar og å skrive ein grunnleggjande kommentar om kva elevane har gjort rett eller gale og kva dei må forbetre seg i. Ei av gruppene var svært opptekne av karakterar, poeng og prøver, medan dei to andre gruppene hadde meir fokus på kommentaren og det at vurdering handlar om å vise korleis elevane kan forbetre seg. To elevsvar seier noko om det:

*«Karakter og kor bra du jobbar liksom, og kva du har gjort feil og rett»*

*«Det er som regel ein skriftleg kommentar, men også munnleg kommentar – og ein karakter?  
... For meg er det i alle fall det»*

Når dei skulle snakke om tilbakemelding, var dei litt meir nølande. Det semantiske innhaldet i ordet skjønna dei godt, men å bruke det oppimot eiga forståing av vurdering gjorde dei meir usikre. Nokre snakka om tilbakemelding på same måte som når dei snakka om å gje kommentar, medan andre verka usikre på om tilbakemelding var all vurdering dei fekk, både karakter, kommentar og ei eventuell munnleg tilbakemelding. Dei viste ei tydeleg summativ forståing av kva vurdering og tilbakemelding er, som i desse utsegna:

*«Når du får tilbake eit arbeid, så får du jo karakter på det for å sjå kor bra du har gjort det.  
Men ... det går vel på tilbake...melding... eller ... begge dele ... Eg veit ikkje heilt».*

*«Vurdering er på eit arbeid du har gjort og tilbakemelding er at du får vite kva du har gjort og så får du karakter på det».*

Dei fleste elevane hadde ei noko uklar forståing av korleis dei skulle bruke omgrepa. Dei var langt meir fortrulege med å bruke andre omgrep, og når dei snakka om prøver, poeng og retting – og om karakter og kommentar, var dei presise og sikre. Men andre viste ei noko meir formativ forståing, og særleg eit par elevar, på tvers av gruppene, var meir fortrulege med desse orda. To døme på det er:

*«Vurdering er vel liksom kva du har gjort bra og kva du har gjort dårleg og tilbakemelding er liksom: kva du kan gjere til neste gong»*

*«For meg betyr det at du får tilbakemelding på det arbeidet du har gjort, og kva du kan forbetre deg i og ... slikt»*

Når elevane skulle snakke om vurdering og tilbakemelding, var dei fleste altså mest fortrulege med å bruke omgrepa «å rette prøver» eller «rette stilar», «å setje karakterar» og «å gje kommentarar». Dei fleste snakka og om vurdering som ein summativ aktivitet, medan nokre hadde ei meir formativ tilnærming

#### 4.2.2 Grunnlag for vurdering

På spørsmål om kva lærar faktisk gjer når han vurderer, vart elevane usikre. Den usikkerheita og det dei sa, tolkar eg slik at dei nok har ei slags forståing av kva lærar gjer, men når dei skal tenke på det, veit dei ikkje sikkert likevel. Dei ser for seg at lærar sit ved arbeidsplassen sin og rettar, set ein karakter og skriv ein kommentar som grunngeving for karakteren. Elevane får tilbake eit retta arbeid. Ei jente sa det slik:

*«Han bruker sikkert mykje tid på det, det er jo masse han skal finne ut, han må jo vurdere og setje ein karakter, han må jo, eg veit ikkje heilt ...»*

Eg vart overraska over usikkerheita dei viste. Vage ord som «eg trur» og «eg veit ikkje heilt» følgde alle utsegna, noko som tydar på at denne innsikta er meir knytt til forstillingar dei har enn til noko dei faktisk har erfaring med eller har sett med egne auge. Døme på slike utsegn er:

*«Eg veit eigentleg ikkje heilt, men dei les jo sikkert gjennom og ser etter skrivefeil og sånn. Og så ... dei har vel sine ting å sjå etter»*

Utsagna viser og at elevane tenker at lærar jobbar mykje med vurdering og «har sine ting å sjå etter», men korleis lærar eigentleg jobbar, kan dei ikkje gjere greie for. Eit anna interessant spørsmål er i kva grad elevane opplever at lærar etterspør kva dei gjer med vurdering dei får. Her var alle svara eintydige. Ingen kunne sei noko konkret om at lærar kom tilbake og spurde kva dei gjorde med kommentaren, sjølv om dei andre stadar i intervjuja fortalde at dei får råd som dei følgjer av lærarane sine. To elevsvar viser måten dei uttrykte seg på:

*«Eigentleg veldig lite, trur eg...mmm... når vi har fått tilbake prøven, får vi sjå litt på den og så tar dei den inn igjen, og så blir det på ein måte del av halvårskarakteren eller heilårskarakter, og så, ja, eg veit ikkje»*

*«Nei, egentlig ikkje! Når du er ferdig, hvis det er prøve, så er det ikkje så ofte det skjer...»*

Eg spurde dei om dei opplevde det annleis om det var anna arbeid enn prøver dei hadde fått vurdering på, men svara var like eintydige. Lærar spør ikkje etterpå om dei følgjer råda i vurderinga. Dette og overraska meg, for eg har jo ei formeining om at dette skjer i langt større grad enn dei uttrykker det. Likevel var svara tydelege:

*«Eg veit ikkje, egentleg ikkje det... Altså, om det står at eg må jobbe med ein spesiell ting, så spør dei ikkje etter om eg har øvd på det. Ikkje på den måten...»*

*«Det kan no godt ver at dei gir oss oppgåver som gjer at vi kan bli flinkare, men det er ikkje sikkert at vi skjønner det sjølve»*

Fleire elevar var formildande og sa at det kunne godt ver dei fekk oppgåver likevel som var meint som øving på det dei måtte forbetre, men at dei ikkje nødvendigvis skjønna det sjølve.

#### 4.2.3 Vurderingsformål

Elevane har likevel ei oppfatning av at grunnen til at lærar vurderer, er at elevane skal vite kva dei må rette på og arbeide med for å bli betre i faga. Forståinga er prega av tankar om at vurderinga dei får er formativ, at formålet er å hjelpe dei i læringa, men dei er likevel noko nølande når dei skal snakke om det. Nokre døme på elevkommentarar er desse:

*«Eg trur det er fordi då får vi sjå kva de synest vi skal bli betre i og kva vi, liksom ... Kva de synest om det vi gjorde og så kan vi sjå på det og fikse det»*

*«De veit meir kva vi skal rette på enn vi sjølve. Det blir enklare å forstå kva vi har gjort feil, det blir enklare om vi får tilbakemelding på det, ikkje berre ein karakter: Det er no egentleg for å hjelpe oss, for om vi ikkje er så gode til eit eller anna fag, så kan den vurderinga som dei gir oss, hjelpe oss til for eksempel å øve meir ...»*

Elevane er og opptekne av at lærar sjølvstøtt veit betre enn dei sjølve kva dei må jobbe meir med. Dette er naturleg nok med tanke på at læraren er den profesjonelle og den som skal ha oversikta, men avstanden blir for stor likevel. Elevane viser ei kjensle av at det ligg utanfor dei sjølve å ha kontroll på dette, og at det er slik det er. Lærar veit, han kommenterer for å grunnge karakteren, men og for å vise dei kva dei må jobbe med for å bli betre, og elevane må sjå kva lærar seier for å vite

kva dei skal ta tak i. Elevane får altså kommentarar på kva som er rett og feil når det gjeld å forstå oppgåva og å svare rett på oppgåva, men fortel ikkje om kommentarar på sjølvregulering eller på at dei sjølve har kontroll over læringa si når det gjeld prøver og stilar. Også når dei snakka om formålet med vurderinga, snakka dei om å få rett på prøver, å få god karakter og å få kommentarar som kan vise dei kva som er feil slik dei kan rette på det. Men nokre bruker likevel ordet tilbakemelding når det er snakk om kvifor lærar vurderer, og ein elev snakka om å få kommentarar undervegs:

*«Det kan vere at lærar kjem undervegs, så kjem han og sei at eg skal ta med noko når eg skriv, eller gjere det annleis og så seier han noko som kan hjelpe deg til å forbetre arbeidet ditt. Og til slutt så gir han ei tilbakemelding om alt er gjort og kva du kan gjere betre og fokusere meir på»*

Denne eleven utmerka seg gjennom heile intervjuet og viste ei litt anna innsikt enn dei andre når det gjeld formativ vurdering. Det verka som om han var fortruleg med og medviten om nytta av formativ vurdering, også i form av at lærar kom innom og spurde etter korleis det gjekk, men då eg spurde etter om lærar følgde opp vurdering som han fekk på arbeid, svarte han nei på det. Då tenkte han tydelegvis på om lærar spurte etter det som stod i kommentaren som grunngeving for karakteren, medan det faktum at lærar kom innom han undervegs i arbeidsprosessen ikkje vart kopla til det å følge opp etter at arbeidet hadde vore «retta» av lærar. Han hadde altså ein tanke om at den endelige vurderinga, då han fekk karakter og kommentar, var ei summativ vurdering som verken lærar eller han sjølv gjorde så mykje med. Han etterlyste og meir hjelp undervegs og sa klart og tydeleg at det er på den måten han kan få den hjelpa han treng for å lære.

#### 4.2.4 Oppsummering av elevane si forståing

Funna peikar på at når elevane samtaler om si forståing av vurdering, bruker dei stadig omgrep som prøver, poeng og retting, å få karakter og kommentar. Det dei får kommentar på, er om dei har skjønna oppgåva og om dei gjer den rett eller galt og fortel ikkje om vurdering på sjølvregulering når det gjeld dei teoretiske faga. Dei skildrar ei summativ vurdering av eit avslutta arbeid og har og overraskande lite innsikt i kva læraren si vurdering går ut på sjølv om dei trur dei veit. Elevane gjer og lite med kommentaren dei får på ein prøve eller ein stil, og lærar etterspør ikkje om dei øver på det som dei er dårlege i slik dei ser det. Samtidig har dei ei formativ forståing på den måten at vurderinga er gitt for å hjelpe dei til å lære meir, men kommunikasjonen om vurderinga og innsikt i «kvarandre si verd» manglar slik elevane opplever det.

### 4.3 Erfaringar med vurdering

I intervjuet ber eg elevane fortelje om erfaringar dei har med vurdering. Dette avsnittet vil vere noko samanfallande med avsnittet som omhandlar elevar si forståing av vurdering, men i det følgjande

fokuserer eg meir på konkrete hendingar og deira opplevingar av dei. Deira forståing av vurdering vil ligge implisitt i utsegna deira.

#### 4.3.1 Forventningar til vurdering

I samtalane var elevane heile tida opptekne av «prøver» og «innleveringar» og forventningane deira er knytt til det «å få tilbake arbeida sine». Alle snakka om forventningar om «å gjere det bra», og det var ei tydeleg kopling til karakteren då dei snakka om dette. Karakteren gjer dei anten glade eller skuffa. Nokre sa at dersom dei hadde gjort ein innsats, forventa dei også resultat deretter, medan andre gav uttrykk for at det slett ikkje var slik at innsatsen gav utteljing. Kva karakter dei fekk, var meir som eit lykketreff for fleire. Dette gjaldt særleg elevar som vanlegvis ikkje oppnår gode resultat, men som prøver å forbetre seg. Ein gut sa:

*«Ein blir overraska over det ein ikkje trudde ein gjorde så bra og som blei bra, og over det ein trudde ein gjorde bra som ikkje vart så bra.»*

Nokre av elevane gav altså uttrykk for at dei prøvde verkeleg å øve, og at dei ikkje skjønna kvifor dei ikkje fekk betre karakter. Forventningane til vurdering verka og å vere knytt til å kunne «vere noko» i klassen, og særleg den eine gruppa fokuserte mykje på konkurransefaktoren i forhold til det å få karakterar og fortalde mellom anna om ein lærar som ofte sa at gutane måtte skjerpe seg og ta opp konkurransen med jentene.

#### 4.3.2 Erfaringar med vurdering

Eg bad elevane fortelje om ulike opplevingar dei hadde med å få vurdering, og gjerne noko som hadde ført til læring. Den eine gruppa som eg nemner over snakka utelukkande om ulike erfaringar med å få karakterar. Ein elev fortalde om ei tyskprøve som han hadde fått 6 på og som han hadde liggjande på eit bord heime. Han hadde øvd, men karakteren var over all forventning. Den hadde ført til at han jobba meir med tyskfaget no enn før. Ein annan fortalde om ei norskprøve han absolutt ikkje hadde øvd på, men som han fekk god karakter på. Han vart overraska, men sa og at karakteren gav meirsmak og førde til auka innsats. Same guten fortalde ei motsett historie, og medan han fortalde, var det ein annan som supplerte han. Dei hadde hatt ei prøve, hadde øvd og svart på alt, men fekk 3 og vart skuffa. Vi snakka litt om kva for karakter 3 var, og dei var einige i at det kunne gå an å få «middels karakter» om ein ikkje skreiv utfyllande nok. Men spørsmålet var korleis dei kunne vite når det var nok? Eg spurde kva vi lærarar kan gjere for at dei skal kunne vite. Han svara då kontant:

*«De må seie det til oss!»*

For nokre elevar var altså dei positive, og likedan dei negative, opplevingane oftast knytt til karakterar. Og dei gav uttrykk for at dei sakna å vite eksakt korleis dei kunne oppnå god karakter. I dei to andre gruppene var og resultat og vurdering for ein stor del knytt til karakter på prøver og innleveringar, men då dei skulle fortelje om positive erfaringar med vurdering, fortalde først ein, så fleire om ei framføringsoppgåve dei hadde hatt. Dei skulle framføre for alle foreldra utan å bruke manus, og undervegs rettleia lærarane dei. Dette vart ei vellukka oppgåve med eit vellukka resultat. Dei gjorde det godt på foreldrekvelden, og fekk mykje ros for all kunnskapen dei presenterte utan å ha så mykje som ein hugselapp i handa. Det å lukkast etter å ha lagt ned ein stor innsats, kjensla av å vere flink og den positive responsen syntest å vere verdfull, og karakteren vart ikkje nemnt i desse tilfella. Ein elev sa det slik:

*«Eg fekk vite at eg burde øve meir fordi eg kunne gjere det mykje betre, då kunne eg lese utan papir med fakta og snakke heilt fritt, om eg øvde meir. Og det var veldig positivt, for no har eg øvd og øvd mykje på det».*

Han fortalde at han gjorde ei god framføring på foreldrekvelden, men har øvd betre seinare og. Det kom fram blant fleire av elevane at dei sakna å vite korleis dei skulle lukkast med oppgåver, og på spørsmål om kva tankar dei hadde om det, sa fleire at det var viktig dei fekk vite nøyaktig korleis dei kunne lukkast. Døme på elevutsegn er:

*«Lærarane må ha noko å gå etter, som punktvis...»*

*«Vi må få vite det vi gjorde bra og kva vi kan jobbe vidare med. Korleis vi kan gjere det».*

Sjølv om erfaringa med formativ vurdering er forskjellig og ikkje er så medviten for dei fleste, er det fleire som etterspør både klare mål, vurderingskriterier og kommentar på om dei kan meistre oppgåvene. I tillegg er det fleire som i løpet av samtalane kjem på positive erfaringar knytt til det å jobbe målretta der kriteria er gitt og der dei får støtte frå lærar undervegs på at dei har kontroll og greier oppgåva. Dei koplår ikkje dette automatisk til det å få vurdering fordi dei tenker summativt, men nokre har det likevel med seg som erfaringar dei trekker fram.

Når eg spør dei kva dei føretrekker av skriftlege eller munnlege tilbakemeldingar, svarer dei ulikt. Dei som seier dei helst vil ha skriftlege kommentarar, grunngir det med at dei kan lese det om att slik dei får det skikkeleg med seg, medan dei som gjerne vil snakke med læraren, grunngir det med at dei då føler læraren bryr seg meir. Døme på begge grunngjevingane er:

*«Det er vel eigentleg det same, men eg liker best skriftleg, fordi det er skrive kva eg skal øve vidare på, i staden for at eg berre skal hugse det i hovudet».*

*«Eg trur eg likar munnleg best, for då kan du på ein måte, du ser jo kven som, eller du snakkar med den som har vurdert, og då er det enklare å forstå. Av og til er det ting som ikkje er heilt lett å forstå, dersom det er retta feil i forhold til kva du meiner sjølv, så dersom du kan diskutere det med den som retta så, ja, så kan du forstå kva dei meiner».*

Når det gjeld elevane si oppleving av vurdering dei har fått, viser elevsitata at fleire av dei er opptekne av kommunikasjonen med læraren. Dei vil gjerne vite og samtale om læringa si. På eit vis etterspør dei dialogen med læraren. Dei seier og at det medelevane seier er viktig. Dersom kameratane kommenterer noko dei framfører eller seier i klasserommet positivt, veit dei at det stemmer og tek det til seg. Men då eg spurde om kor viktig klasesamtalen var (med klaseromsvurdering i tankane), hadde dei lite å fortelje om i forhold til vurdering. Utsegna var nølande og det verka ikkje å oppta dei. Berre ein elev var litt konkret og sa:

*«Vi får no karakter på det og, på kor mykje vi snakkar i timane»*

Eg skjønna at klaseromsvurdering ikkje var noko dei hadde erfaring med, noko eg for så vidt tenkte meg. Spørsmåla mine var retta mot situasjonar der dei hadde ein samtale om fag i klassen og mot deira opplevingar av å lukkast, og eg forsøkte på ulike måtar å vinkle det slik at dei kunne sei noko om erfaringane sine. Men lite kom altså fram. Svara tolkar eg slik at klasesamtalar oftast ikkje vert planlagd og gjennomført med tanke på vurdering for læring. Dei forstår klasesamtalen meir slik at lærar spør og elevane svarar rett, og kor «engasjerte dei er i timane» i forhold til å svare, påverkar karakteren.

#### 4.3.3 Kva elevane gjer med vurdering

For dei fleste av desse elevane handlar vurdering nettopp om å få ein karakter med tilhøyrande kommentar, og det dei fleste seier dei gjer med vurderinga, er å lese gjennom kommentaren, å sjå over om noko er feil, sjå på karakteren og å vise den fram til andre om dei er fornøgd. To jenter sa det slik:

*«Hvis det er bra tilbakemeldingar, så seier eg det til mamma og pappa, men hvis det ikkje er det, så legg eg det berre i mappa eller noko sånt».*

*«Eg les igjennom, og så ser eg på karakteren, og så, ja, så blir eg enten glad eller så blir eg ikkje så glad...ja... Det kjem an på kor bra eg har gjort, om eg er fornøgd med den karakteren på ein måte»*

Fleire sa at dei oftast ikkje gjer noko med det som er feil når det er snakk om prøver. Når dei har levert prøven, er dei ferdig med den oppgåva og må ta resultatet som kjem, altså ei summativ



innstilling til vurderinga. Men det verkar som om innstillinga kan vere litt annleis ved vurdering av tekstar og særleg dersom dei får vurdering undervegs i teksten. Ein elev sa:

*«Men dersom det for eksempel er ein stil, då er det slik at eg ser nøyare på kva eg har gjort feil og kva eg kan gjere betre»*

Desse funna tyder på at elevane sine forventningar i stor grad er knytt til å få ein god karakter. Dei veit ikkje alltid kva dei skal gripe tak i for å lukkast. Nokre gongar fortel dei om positive erfaringar meir som lykketreff, medan dei andre gongar fortel om innspel undervegs i arbeidet som har ført fram til eit godt resultat og mestring.

#### 4.3.4 Oppsummering av erfaringar med vurdering

Når elevane skal skildre erfaringar med vurdering, handlar det i større grad om formativ vurdering enn når dei forklarar omgrep og kva forventningar dei har. Forståinga av vurderinga er i stor grad summativ, men likevel fortel dei om opplevingar som viser ein vurderingskultur i endring. Slike erfaringar er gjerne knytt til andre slag oppgåver enn prøver og stilar, som til dømes framføringsoppgåver. Dei koplær det heller ikkje automatisk til vurdering – fordi dei *tenker* summativt og har ikkje *språket* for ei formativ vurdering implementert. Så etterspør elevane tydelege mål og kriterier, og dei etterlyser dialogen med læraren fordi det er på den måten dei kan vite om dei meistrar oppgåvene. Funna kan tyde på at til meir summativ vurderinga er, til mindre greier elevane ta tak i den, medan formativ vurdering gjer at elevane kan bruke den som eit springbrett til vidare læring.

### 4.4 Motivasjonsfaktorar

Funna når det gjeld motivasjon peikar særleg på tre område elevane opplever viktige. Dei er opptekne av læraren, positive tilbakemeldingar og mestringserfaringar, og då både ytre og indre motiverte erfaringar.

#### 4.4.1 Læraren

Mange av elevane gav uttrykk for at læraren er viktig i læringsarbeidet, både med tanke på at han er den som har kunnskapen dei treng og med tanke på den motivasjonen og inspirasjonen som skal drive dei vidare. Når dei snakka om læraren, la dei vekt på emosjonelle sider ved relasjonen, som at lærar er snill, at han ser den einskilde og at han seier det han skal til elevane på ein god måte. Dei brukte og omgrep som «god lærar» og «dårleg lærar» og fortalde om ulike erfaringar. Ein elev sa det slik:

*«Ein god lærar eller ein dyktig lærar gir deg motivasjon til å jobbe vidare, eller du ... eg veit ikkje heilt korleis eg skal formulere det, men hvis du har ein god lærar, får du lyst til å vere*

*god eller gjere så godt du kan . Ein som bare ... Ein som er opptatt av akkurat deg og at du ikkje berre er ein i mengden, men at EG er viktig og at EG skal bli best ...»*

Behovet for å bli sett og høyrte er tydeleg, og elevane ser og opp til ein god lærar og får lyst til å strekke seg fordi læraren betyr noko for dei og dei for han. Å bli møtt på ein positiv måte verkar å vere det viktigaste aspektet ved læraren, sjølv om det å vere ein fagleg dyktig lærar og er viktig. Eit anna elevsitat underbygg dette:

*«Det hjelp ikkje berre å lære oss, han må jo motivere oss og på ein måte. Er du lærar, så er det viktig å vise at eleven også er noko, og at han liksom betyr noko og så motivere han»*

Elevane fortalde både om positive og negative erfaringar med korleis lærarar har møtt dei og vurdert dei. Opplevingar av ikkje å få hjelp når dei ønskte det, av å bli ulikt behandla og av å bli oversett og kanskje få det dei opplevde som urettferdig kritikk gjorde dei frustrerte og demotiverte. Også opplevinga av at lærar ikkje vurderte dei grundig nok, men baserte all vurdering på fyrsteintrykket. Nokre elevar hadde ei bestemt oppfatning av at det kunne vere slik:

*«Når du gjer feil og gjer det dårleg på ein prøve, så gjer du det dårleg på resten og, av ein lærar liksom. Har du gjort det dårleg på ein prøve, så er du liksom dårleg».*

Å ha ein lærar som følgjer dei og som etterkvart kjenner dei og veit kva dei er gode for, ser dei på som ein styrke for motivasjonen og læringa. Han vil kunne gripe tak i dei om dei ikkje presterer det han forventar dei skal kunne, og det er enklare å få tilbakemelding av ein som kjenner dei og vil dei vel. Når eg spør kva lærar då kan gjere, svarte ein elev kontant at lærar kan ta eleven ut og prate med han.

#### 4.4.2 Positive tilbakemeldingar

Når det gjeld kor viktig det er med positive tilbakemeldingar, er elevane sikre på at ros er viktig for sjølvkjensla, medan påpeiking av manglar er det dei treng for å lære. Det lærar må gjere for å hjelpe dei til å bli betre, er tydeleg å rette feila deira. Dei uttrykte det mellom anna slik:

*«Den beste lærdomen er jo det du treng å øve meir på liksom»*

*«Eg tenker det same, at for lærings skuld treng du å få vite kva du må jobbe meir med»*

Likevel er dei svært opptekne av personlege erfaringar av ros for arbeid dei har gjort, eller av positive kommentarar i margen på tekstar dei har skrive, og dette har dei tatt til seg. Dei same elevane fullførte utsegna over slik:

*«...men det beste for deg er jo å få positive tilbakemeldingar på kva du har klart»*

*«..., men det positive er å få skryt, at du har gjort det bra...»*

Eg forsøkte å utfordre tankane deira rundt dette fordi eg merka meg eit einseitig fokus på at forbedringspotensialet låg i det å rette på feil og manglar, og at det var slike kommentarar dei var vane med å få. Dei var sikre på at det beste for læringa er å øve på det ein er dårleg i, medan dei treng ros som ei påminning om at noko er bra og:

*«Det er som regel det som er bra som motiverer deg til å arbeide vidare. Sjølv om, ja, du har lyst til å bli betre, og då er det ofte det som ikkje er så bra som du må arbeide med, men då er det greitt å vite det som er positivt og, at det blir det som er motivasjonen til å arbeide vidare»*

Nokre elevar fortalde etterkvart om positive kommentarar frå ein kroppsøvlingslærer. Dei gjekk på i kva grad dei kunne greie ei vanskeleg utfordring. Det var denne læraren dei tenkte på når dei skulle framheve noko som har gjort særleg inntrykk. Ho hadde gitt dei kjensla av at dei kunne meistre og dei brukte henne som eit døme på korleis dei ønskte at lærarar skulle oppmuntre dei i læringa.

#### 4.4.3 Mestringserfaringar

Dette avsnittet er knytt til avsnittet over om ulike erfaringar med vurdering, men eg vil fokusere litt til i forhold til effekten av å oppleve mestring. Særleg opplevingar av at lærar har vore tett på, sett akkurat dei og oppmuntra akkurat dei, har gjort at dei har stått på og lukkast. Men også at medelevar har skrytt av arbeid dei har gjort eller av framføringar eller noko dei har sagt i klassen. Dei fortel og om kommentarar på tekstar eller som eg nemner over, frå kroppsøvingstimar der lærar hadde skikkeleg tru på dei. Desse har motivert dei vidare fordi dei har kjent seg flinke og skjønna at dei kan greie å gjennomføre oppgåver på eiga hand. Ein elev sa:

*«Det er berre det at eg tenker på at eg har lyst til å vere flink. Det er den følelsen at du er flink, på ein måte»*

Ho fortalde då om den gode følelsen av å ha meistra oppgåver og det positive ved å føle seg flink. Ein annan elev fortalde om ein gong ho vart utfordra til å snakke meir engelsk i timane fordi ho er flink til dette:

*«Engelsklæraren min sa til meg at eg burde snakke meir i timen fordi andre kunne lære av meg, og det gjorde slik at eg fekk lyst til å snakke, da, til å jobbe meir»*

Dette gjorde at ho kunne tenke om seg sjølv at ho meistra dette godt, ho tok utfordringa sjølv om det var vanskeleg å stå fram slik og dei andre elevane bekrefta at dei har lagt merke til dette i timane og synest ho er god i munnleg engelsk. Slik dei snakkar om dette, er det knytt til å bli oppmuntra,

inspirert og sett samtidig som det og er knytt til at dei legg ned ein innsats for å lukkast med oppgåver. Innsatsen dei fortel om kan vere både indre og ytre motivert, som at ein noko uventa god karakter gav ein følelse av mestring som eleven bygde vidare på medan ein annan elev gjennom det han sa viste at han i aukande grad bruker mål og vurderingskriterier formativt, for å lære meir og gjennom å lukkast gong på gong, opplever at mestringserfaringane vert eit indre motivert springbrett for vidare læring.

#### 4.4.4 Oppsummering om motivasjon

Det elevane seier motiverer til innsats, er at lærar kjenner dei og er snill, oppmuntrande og har tru på at dei skal greie oppgåver og dei etterlyser meir dialog med lærarane sine. Dei seier og at positive tilbakemeldingar gjer at dei blir motivert til innsats, men at det er feila sine dei treng å jobbe med. Dette og viser ei tydeleg summativ forståing samtidig som dei har andre opplevingar enn påpeiking av feil. Dei fortel på ulike måtar om erfaringar som viser at det som motiverer til auka innsats, er kjensla av å ha lagt ned ein stor innsats og så har dei lukkast. Dette er særleg effektivt om lærar har tru på dei og roser dei for det som er positivt og når dei veit kva dei skal gjere og korleis dei skal gå fram for å greie oppgåver.

## 5 DRØFTING

### 5.1 Innleiing

Samtalane med niandeklassingar har ført fram til ulike funn som eg meiner er interessante og utfordrar skulen, og også meg sjølv, når det gjeld vurdering for læring. Det har og vore spennande å oppleve å kome desse ungdommane nærmare, rett og slett ved å invitere dei inn i samtale om vurdering. Dei er kloke og reflekterte, dei vil gjerne samtale og har mykje innsikt å bidra med, både direkte og indirekte, og innspela deira har gitt meg ei utvida innsikt i deira forståing av vurdering. Ja, ikkje berre i deira forståing, men og mi eiga og skulen si. Når det gjeld formativ vurdering, seier Smith nettopp det, at det *ikkje* er ei absolutt bedømming av elevane si læring, men ei førebels *forståing*, ei vurdering som følgjer elevane sin læringsprosess og er meint å skulle forme elevane si vidare læring (Smith, 2009). Det handlar om kommunikasjonen mellom lærar og elevar og om korleis vurderinga blir formidla begge vegar, noko som er interessant å drøfte oppimot det elevane faktisk seier. Eg vel å løfte fram følgjande funn og vil drøfte dei utfordringane som ligg i dei: I kva grad elevane har ei formativ forståing og erfaring av vurderinga dei får, korleis dialogen om læringa fungerer, kva elevane seier om mestringserfaringar og motivasjon og korleis etiske aspekt vert tatt vare på i vurderinga. Deretter vil eg drøfte spørsmål om validitet, reliabilitet og generaliserbarheit.

## 5.2 Ei summativ forståing

Elevane eg undersøkte er tydeleg forankra i ei summativ forståing av vurdering. Dette kom fram på ulike måtar. I dette avsnittet vil eg drøfte funn i intervju som viser denne forankringa, samtidig som eg vil løfte fram at dei og har erfaring med formativ vurdering. Aktuelle drøftingspunkt er forståinga sitt teorigrunnlag, formative erfaringar og avstanden mellom språk og erfaringar.

### 5.2.1 Forståinga sitt teorigrunnlag

Det første eg vil ta fram, er korleis elevane definerte vurdering. Det kunne verke som om mine omgrep, vurdering og tilbakemelding, gjorde dei usikre. Dei famla i språket, men var einige om at det handla om karakter, poeng på prøver, retting og munnleg og skriftleg kommentar om kva som var feil eller rett. Dei hadde forståing for at hensikta med vurderinga dei fekk var å vise eleven kva han måtte bli betre i, og særleg når dei skulle definere omgrepet *tilbakemelding* kom dei, noko nølande, inn på ei meir formativ forståing, medan dei fleste elevane spegla ei summativ forståing forankra i behavioristisk læringsteori.

Ei av gruppene var særleg fokusert på karakterar og konkurranse gjennom heile intervjuet. Dei samanlikna seg med kvarandre og nokre av gutane i gruppa tøyssa godmodig med dei flinke jentene som alltid fekk 5 eller 6 på prøver, noko som for dei fleste var uopnåeleg. Også då vi kom inn på klassesamtalen og i samtale om motivasjonsfaktorar, kom dei inn på karakteren. Dei andre to intervju gjekk i litt andre spor, og sjølv om dei og hadde ei klar forankring i ei summativ forståing, fortalde dei om erfaringar som tydeleg viste at den formative vurderinga var der, men ikkje implementert i elevane si forståing av vurdering. Det overraska meg å finne ei såpass sterk vekt på behavioristisk vurderingskultur og å finne meg sjølv som aktør i same forståinga.

Dysthe (2008) seier at forskarar på vurdering har vore opptekne av at det må vere samsvar mellom læringsteori og den vurderinga ein faktisk gir. Ho viser til Shephard (2001), som i *Handbook for teaching and learning* kjem med følgjande påstandar: at læringsteori må ha førsteprioritet og må prege vurderingsformene, at det var samsvar mellom vurderingsformene (testsystemet) utvikla tidleg på 1900-talet og rådande læringsteori (behaviorisme), at det frå 1980-talet har kome nye syn på læring og vurdering, men at behaviorismen likevel står sterkt og viser seg i vurderingskulturen og til sist at klasserommet er viktigaste arenaen for vurdering (Dysthe, 2008 s. 17). Dette siste også i tråd med Black et al. (2004) og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dysthe (2008) sitt poeng er at medan det tidlegare var godt samsvar mellom behavioristisk læringsteori og det testsystemet som vart bygd opp på bakgrunn av den, er forholda i dag slik at rådande læringsteoriar og vurderingskulturen slik den fungerer ikkje er samanfallande. Testar og prøver måler *kor mykje* elevane kan, medan kunnskap ut frå eit kognitivt perspektiv handlar om evna til å forstå, resonnere

og å løyse problem. Og utifrå eit sosiokulturelt perspektiv lærer ein gjennom å ytre seg, å handle og å delta i ein fellesskap (Dysthe, 2001). Derfor er det og vesentleg at undervisinga legg opp til læring gjennom ei diskursiv tilnærming der ein *seier* og *gjer* heller enn å tenke og meine (Arnset og Solheim, 2002 s. 93). Slike tilnærmingar til læring krev og andre vurderingsformer som gjer at elevane får vise kva dei meistrar i ein fellesskap.

I teorikapitlet tek eg for meg dei teoriane som ligg til grunn for kva vurderingsformer Kunnskapsløftet legg opp til. Utdanningsdirektoratet presenterer og eit mangfald av vurderingsformer i ei eiga internettside, meint som ei verktøykasse for skulane til å jobbe med formativ vurdering (Udir, 2012d). Resultata av undersøkinga viser likevel at vurderingskulturen desse ungdommane representerer, for ein stor del heng i eit anna teoretisk fundament, noko som underbygg det Dysthe (2008) hevdar om rådande vurderingskultur og læringsteoretisk grunnlag ved norske skular. Det kom altså tydeleg fram i undersøkinga at elevane for ein stor del oppfattar vurderinga dei får som bedømming av kor mykje dei kan, og at også at lærarane vel summative vurderingsformer. Elevane oppfattar og vurderinga som avslutta når dei har fått prøven tilbake. Verken lærar eller dei sjølve gjer noko meir med dei kommentarane som vert gitt slik elevane oppfattar det, samtidig som dei har ei aukande forståing for at vurderinga dei får er gitt for å hjelpe dei vidare i læringa.

Det viktige spørsmålet i dette avsnittet er om vurderinga elevane fortel om fungerer formativt. Ifølgje dei er ikkje det hovudtrenden. Ein testkultur basert på behavioristiske læringsteoriar lever i beste velgåande i skulen, og då ikkje til formativt bruk, men for å oppsummere kor mykje elevane har greidd å tileigne seg av kunnskap. Dysthe (2008) er oppteken av at testar berre måler avgrensa område av det som er viktig å lære i skulen, og difor må ein og vere medviten om at vurderingsformene gir elevane sterke signal om kva som er viktig. Difor får dei og stor tilbakeverkande kraft. Elevane vil setje inn sine ressursar der dei oppfattar det er viktig.

Slik eg tolkar det elevane seier, er det altså ikkje samsvar mellom dei formative vurderingsformene som Kunnskapsløftet legg opp til og dei vurderingsformene desse elevane faktisk møter. Av dette kan ein slutte at det faktiske teorigrunnlaget ved skulen er behavioristisk, eller snarare at *medvitet* om teorigrunnlag når det gjeld vurdering ikkje er så framtrekande. Ei utfordring vert å løfte dette medvitet fram ved skulen og å velje vurderingsformer grunna i kognitive og sosiokulturelle teoriar.

### 5.2.2 Ulike vurderingserfaringar

Hattie og Timperley (2007) har forska på potensialet i tilbakemeldingar og seier at måten tilbakemeldingar vert gitt på påverkar både positivt og negativt. Elevane fortel om dette. Vurdering dei får påverkar i ulike retningar; dei blir glade eller skuffa, dei skjønner og dei skjønner ikkje kvifor dei får ein karakter og ofte opplever dei at det ligg utanfor deira kontroll å vite korleis dei skal kunne

forbetre seg. Då tenker dei fleste på det å få betre karakter, fordi det er slik dei er vane med å snakke om forbetring. Elevane fortel like ofte om negative erfaringar som om positive, og dei etterspør, dels direkte og dels meir indirekte, ei retning i form at tydelege mål og kriterier og at lærar snakkar med dei om læringa. Hattie og Timperley (2007) peikar og på viktigheita av å ha tydelege mål for læringa. Black et al. (2004) er opptekne av det same og seier at dette er noko som heile tida må vere i fokus i undervisinga. Elevane i undersøkinga saknar denne type informasjon frå lærar. Nokre snakka om det å lukkast som eit lykketreff og gav uttrykk for at ein god karakter verkeleg påverka motivasjonen. Den gjorde at dei følte seg flinke, at dei auka innsatsen for å oppnå det same igjen, men kunne då oppleve at neste prøve «gjekk dårlegare». Særleg elevar med mange dårlege resultat tok fram dette. Dei ville få betre karakterar, hadde potensiale til det, men hadde ikkje knekt koden for korleis å lukkast slik elevane som oftast fekk gode resultat hadde. Og gjennom desse intervjuet etterspurde dei tydeleg ei meir formativ vurdering.

Desse funna underbygg den summative forståinga av vurderinga, som tydeleg spring ut av ein summativ vurderingskultur. Men nokre elevar etterspør altså meir hjelp, og ein elev kom inn på at lærar kunne ha «såne punkt» som han vurderte etter slik elevane kunne vite kva dei skulle kunne. Dette fortel at elevane har opplevd nytta av læringsmål og vurderingskriterier, men at det ikkje er ei innarbeidd vurderingsform. Sjølv om skular jobbar mykje med å lage målark og vurderingskriterier, må dei brukast formativt og også implementerast i undervisinga som ein gjennomgåande tenkemåte om elevane skal nyttiggjere seg dei. Ofte er desse målarka detaljerte og gjerne diffuse, og for mange elevar kan det vere eit for stort sprang å forstå slike skjema.

Sjølv om erfaringa med formativ vurdering er forskjellig og ikkje så medviten for dei fleste, er det fleire som i løpet av samtalane kjem inn på positive erfaringar knytt til det å jobbe målretta, der kriteria er gitt og der dei får støtte frå lærar undervegs. Dei koplær ikkje dette automatisk til det å få vurdering, fordi dei tenker summativt, men nokre har det likevel med seg som erfaringar dei trekker fram, mellom anna ved å fortelje om ei framføringsoppgåve. Oppgåva var tydeleg og hadde få, men klare vurderingskriterier. Det vart krevjande, men morosamt, og alle meistra framføringa godt! Og ikkje berre det, i ettertid vart erfaringa eit springbrett vidare for mange av elevane. Dei oppdaga at dei var flinke til å stå framfor ei stor gruppe, og dei greidde å legge fram vanskeleg stoff på ein glimrande måte utan manus. I arbeid med oppgåva bestemte dei seg for å lukkast, dei tok tid på kvarandre og øvde om og om att. Mange henta lærarane for å høyre seg, lærarane hadde stor tru på dei og i heile elevgruppa vart det ei positiv stemning retta mot å lukkast.

Hattie og Timperley (2007) hevdar at elevane treng å få tilbakemeldingar som gjer dei stadig tryggare på at dei sjølve har innflytelse og kan regulere læringsprosessen. Eg har vist til at nokre elevar var

opptekne av nettopp å få vite korleis dei skulle gjere det for å forbetre seg, med eit tydeleg signal om at dei *ikkje* visste. Så utfordringa er ikkje berre å utarbeide tydelege mål og å bruke dei formativt, men og å styrke elevane i trua på at dei er lærande og at dei kan gjere gode val for seg sjølve. Men då må dei vite både kvar dei skal (feed up), kva dei har oppnådd så langt (feed back) og kva dei må gjere for å kome vidare (feed forward) - dei treng hjelp til å vite korleis dei skal oppheve dissonansen mellom der dei står og dit dei skal. Ifølgje Ryan og Deci (2000) er sjølvbestemming som skuldast indre kontroll eit grunnleggjande psykologisk behov og ein viktig motivasjonsfaktor, og noko av grunnen til at denne forma for tilbakemelding er så viktig å gi.

Når elevane fortel om kva vurdering dei faktisk får, viser dei til erfaringar med både summativ og formativ vurdering. Dei er svært opptekne av karakteren, men får dei andre typer oppgåver enn prøver og stilar, vert karakteren underordna. Elevane er og opptekne av å få vite korleis dei skal kunne ha kontroll over læringa si. Då spør dei etter mål og kriterier og vil at lærar skal snakke med dei om læringa. Slik eg ser det, er skulen på veg når det gjeld å endre vurderingspraksis. Tankegodt frå kognitive og sosiokulturelle teoriar får stadig meir innpass, dels gjennom påtrykk utanfrå og dels gjennom iherdig innsats frå engasjerte lærarar. Men der er ein veg å gå før ein kan seie at vurderingskulturen er grunna i desse teoriane. Noko eg tenker er særleg positivt, er at elevane øver eit påtrykk ved å etterspør ei meir formativ vurdering og meir dialog. Det at dei tydeleg seier kva dei treng, representerer eit utviklingspotensiale og eit driv med tanke på vidare utvikling. Vel og merke dersom dei vert inkluderte som deltakarar i ei slik utvikling.

### 5.2.3 Avstand mellom språk og erfaringar

Eit funn eg meiner er særleg viktig å drøfte, er den avstanden som kjem fram mellom elevane sitt språk for vurdering og nokre av dei erfaringane dei fortel om. Sjølv om dei for ein stor del har ei summativ forståing og erfaring med vurdering, er ikkje dette eintydig. Dei har og erfaring med vurdering som har vore meir formativ. Men når dei samtalar, er språket likevel forankra i behavioristisk læringsteori. Ord dei er fortrulege med er slike som: å rette, prøve, stil, innlevering, karakter, poeng, kommentar og å få feil eller rett. Andre omgrep for vurdering som mål, kriterier, tilbakemelding, medelevvurdering, eigenvurdering og klassesamtale er dei lite vane med å bruke.

Ein kan tenke at språket er nøytralt og at ein må fokusere på elevane si gryande forståing og erfaring av formativ vurdering, men Dysthe hevdar at det vert feil å tenke slik; *«tvert imot inneber kvar språkleg framstilling holdningar og vurderingar og plasserer oss i ein kulturell og historisk tradisjon»* (Dysthe, 2001b, s. 48). Ho minner og om Bakhtin sin kjende metafor når han seier *at «kvart ord vi bruker er fylt med stemmene til tidlegare brukarar»* (Dysthe, 2001b s. 48). Orda vi bruker vitnar om den forståinga vi har, og skal forståinga endrast, er det og viktig at språket endrast. Dysthe (2001b) er



og oppteiken av språket sitt læringspotensiale og det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og å samhandle med andre at ein får del i ferdigheite, dette livet igjennom. Ho viser igjen til Bakhtin sitt syn på korleis læring skjer, at det handlar om å lære å konstruere ytringar, å uttrykke seg i tekstar eller ytringar saman med andre. Elevane sine ytringar om vurdering speglar og det dei har vakse opp med og høyrte frå andre. Det er dette dei har lært om vurdering. Dei eg intervjuar var trygge på språket dei hadde tileigna seg. Og sjølv om dei hadde ulike erfaringar, verkar språket å vere ei av hindringane for at dei skal få ennå meir innsikt i formativ vurdering.

Eg vil påpeike ein nyanse ved dette som eg nemnde i førre avsnitt og som synest stige fram frå resultatet av undersøkinga. I den vurderingstradisjonen vi står i vert undervising og læring gjerne knytt til ein metafor om overføring mellom menneske, men dette tek Bakhtin til motmæle imot. Ifølgje han er all kommunikasjon grunnleggjande dialogisk, og difor vil forståing og meining også oppstå i interaksjon og samspel med andre (Igland og Dysthe, 2001 s. 112). Slik er det elevane har fått si forståing av vurdering frå skulen og heimafrå. Eg vil snu på dette og sei at når elevane etterspør ei meir målretta, tydeleg, motiverande og formativ vurdering, vil elevane sine behov og deira ytringar påverke utviklinga vidare om no skulen legg vekt på dialog om læringa. Dyste(2001) seier at interaksjonsprosessar og språklege samhandlingsmønster vil vere viktige studieobjekt framover, noko eg anar i dei få samtalaneg og sjølv har hatt med elevar. Dette er ein nyanse eg ikkje hadde noko formeining om å finne, men i samtale med elevane opplever eg at deira tankar set i gang prosessar i meg som forskar. Eg får vite noko eg på førehand ikkje hadde tenkt på, og eg opplever drivet og krafta i deira ytringar. Så utfordringane for skulen slik eg ser det, vert å bruke språket for formativ vurdering medvite og å involvere elevane som deltakarar når det er snakk om læringa deira i tru på at deira meiningar og tankar er medverkande til forandring (Leitch, 2007).

### **5.3 Kommunikasjonen om læringa**

Eit anna funn eg vil løfte fram, er korleis elevane forstår kommunikasjonen om vurderinga og læringa. Først viser eg til praktiske døme for deretter å drøfte korleis dialogen faktisk fungerer.

#### **5.3.1 Innsikt i kvarandre si verd**

Niandeklassingane eg intervjuar hadde inga innsikt i kva lærar faktisk gjorde når han vurderte arbeida deira, og det vart nesten litt fornøyeleg å høyre refleksjonane rundt dette. Dei var svært imøtekommande og trudde bestemt lærar hadde mykje strev med prøvene og stilane deira, men noko konkret visste dei ikkje. Dette overraska meg. Dei snakka då om rettinga, og tok ikkje høgde for den formative vurderinga dei faktisk får – som dei ikkje tenker på som vurdering på same måte. Dei

sa og at dei gjer lite med kommentarane dei får og opplever vurderinga som avslutta når dei får tilbake eit arbeid med karakter og kommentar.

Elevane var like eintydige når det gjaldt i kva grad lærar kjem i tilbake og spør om dei jobbar med «rettinga». Det skjer ikkje – «ikkje på den måten», som ein elev sa. Rett nok meinte nokre at det godt kunne vere lærar gjorde tiltak, men ikkje slik at elevane skjønna at det var det som skjedde. Innsikt i kvarandre si verd manglar slik elevane opplever det. Dei gir ved fleire høve uttrykk for at dei skulle ønske lærar snakka meir med dei om arbeida deira, og i den grad det skjer, opplever dei det motiverande og positivt. Men når det kjem til vurderinga (retting av prøver, stilar og andre innleveringar), seier dei at dialogen er fråverande. Dette handlar om kommunikasjonen mellom lærar og elev, men og om det etiske aspektet, at lærar stiller seg på utsida som tilskodar og bedømmer eleven – og at eleven sjølv tar den posisjonen. Vurdering må nødvendigvis også vere skrivebordsarbeid. Men ei utfordring for skulen vert å dempe dette trykket og fokusere på vurdering som noko som skjer i dialogen mellom lærar og elev. Hattie og Timperley (2007) sin teori om effektiv tilbakemelding viser veg. Spørsmålet blir korleis og på kva arenaer ein skal satse for å få i gang denne flyten i tilbake- og framovermeldingar.

### 5.3.2 Klassesamtalen

Dysthe (2008) viser til forskning og seier at klassesamtalen er den viktigaste arenaen for vurdering for læring, at det er klasseromsvurdering som gir mest uttelling på elevprestasjonar. Ofte kan lærar føle at han har lite tid til elevane, men samtidig er han saman med elevane heile timar og ofte fleire timar for dag. Eg tenker at utfordringa ikkje først og fremst ligg i tidsfaktoren, men i å utnytte nettopp det potensiale at alle er samla i klasserommet.

Elevane eg intervjuar var usikre og nølande då eg spurde dei om klassesamtalen. Eg forsøkte på ulike måtar å få fram tankane deira, men det verka som om dei ikkje kopla samtalar dei har i klasserommet direkte til undervising eller vurdering. Medvitet deira omkring i kva grad slike samtalar er læringsfremmande verka vagt. Dei påpeika at dei får no karakter på snakking i timar og at det betyr noko å få ros frå medelevar, men hadde ikkje klare tankar om hensikta med samtalan og noko naturleg språk når dei skulle samtale om dette med meg.

Sjølv om denne delen av intervjuet stoppa opp ganske raskt, tenker eg at det er eit viktig funn. Forsking seier at klasseromsvurdering er ei av dei viktigaste vurderingsformene lærar kan nytte, medan elevane i undersøkinga er lite medvitne og har få omgrep å bruke når tema er klassesamtalen. Det utfordrar skulen på dette området. Black et al. (2004) seier at mange lærarar ikkje planlegg og gjennomfører klassesamtalen slik at elevane får hjelp i læringa, og seier, i likheit med Dysthe (2008), at god formativ vurdering er det same som ei god undervising. Å ta dette innover seg må medføre eit

anna fokus på det potensialet som ligg nettopp i det mellom andre Dysthe (2008) kallar klasseromsvurdering.

### 5.3.3 Dialogen

Smith framhevar vurdering som kommunikasjon mellom lærar og lærande og seier:

«... det er denne formen for vurdering som hjelper eleven til å finne motivasjon til å komme vidare i læringsprosessen. Læreren vurderingskompetanse spiller en viktig rolle i denne kommunikasjonen; hvordan klarer læreren å komme fram til det optimale samspeilet mellom vurdering og motivasjon?» (Smith, 2009 s. 25)

Fleire av ungdommane eg intervjuar var altså opptekne av kommunikasjonen med læraren. Dei framheva både positive og negative erfaringar, og gav tydeleg uttrykk for at dei gjerne ville samtale med læraren om læringa si. Mellom anna fekk eg inntrykk av at dei opplevde det positivt å vere med i fokusgruppeintervju om vurdering. Dei hadde mykje på hjartet.

I teorikapitlet viser eg både til Hattie og Timperley (2007) og deira vektlegging på ein open informasjonsflyt, og til Bakhtin si forståing av dialogen som grunnleggjande i læringa (Dysthe, 2001). Eg vil drøfte desse to punkta ytterlegare då det kjem fram i teorien at dette er kjernepunkt for å oppnå effektiv formativ vurdering. Snakkar ein med elevane, får ein vite kva dei opplever og meiner, og i det ligg håp om endring. Bakhtin seier at dialogen er eit grunntrekk ved alle ytringar (Igland og Dysthe, 2001, s. 109). Å gje elevane summative prøver, å avslutte vurderinga med ein karakter og ein kommentar, ja, alle vurderingshandlingar som vert gjort, er del av kommunikasjonen omkring læringa. Å gje ein karakter og ein kommentar utan å følgje opp er det same som å stille seg på utsida som tilskodar (Skjervheim, 1996), og kommunikasjonen kan oppfattast som ein monolog. Skal ein lukkast med å endre vurderingskulturen i skulen, må ein kommunisere den kulturen ein har tru på er den ultimate måten å vurdere for læring på. I teorien finn vi eit godt fundament for å forstå korleis barn lærer og utviklar seg, og vi finn gode døme på korleis ein kan drive med formativ vurdering, men spørsmålet er likevel *korleis* ein kan lukkast.

For Bakhtin handlar dialogen og om respekten for mennesket som subjekt. Det å vere i dialog med elevane om læringa, handlar ikkje om å vere allvitande lærar, men om å vere åpen for det elevane meiner og veit som kanskje ikkje lærar veit. Dette etiske aspektet er grunnleggjande, og også elevane kom stadig inn på slike sider. Dei gav uttrykk for at det var best om lærar kjende dei, for då var det større sjans for at han kunne vite kva dei meinte. Dei snakka om å bli urettvist behandla, og om at lærar misforstod «svara» deira. Og får dei då ikkje sjansen til å forklare seg, blir vurderinga urettferdig. Dette er ei side ved vurderingsarbeidet som eg tenker er mindre vektlagt, men desto

viktigare. Eigentleg handlar det om våre grunnleggjande behov både for å bli møtt som den vi er og for å oppleve mestring, å utvikle self-efficacy. Slik eg ser det er lærar sitt medvit om dette avgjerande for å kunne kommunisere med elevane om læringa deira. Smith seier at «*det er på grasrotnivået i møtet mellom lærer og elev at endringer kan skje og motivasjon for læring kan styrkes*» (Smith, 2009 s. 30). Dialogen med læraren synest altså å vere viktig for elevane. Dei etterspør at lærar kjem til dei, seier til dei kva dei skal gjere og korleis dei skal gjere det, og dei har mange gode, men og fleire dårlege erfaringar med dette. Det som og er tydeleg, er at samtale om læring ikkje er så vanleg.

Som ei oppsummering av dette avsnittet vil eg peike på at desse elevane etterspør meir samtale om læringa si. Og forskning viser at det er i samspelet og i dialogen at den optimale læringa skjer (Smith, 2009). Medvit om dette utfordrar skulen til å satse på å utvikle vurderingskompetanse, og formativ vurdering legg nettopp opp til kommunikasjon om læringa. Eg ønskjer og å påpeike at den sterke vekt på karakteren er eit forstyrrende element skal ein styrke dialogen om læringa. Karakteren oppfattast summativt og tek merksemda vekk frå prosessen. Den kan med fordel tonast ned. Å auke kompetansen i å nytte vurderingsformer som legg avgjerande vekt på dialogen og lite vekt på karakteren trur eg er vegen å gå, og då viser forskning til klasseromsvurdering som eit av dei viktigaste satsingsområda for å lukkast med ei formativ vurdering.

#### **5.4 Motivasjon og læring**

Gjennom intervju gav elevane stadig uttrykk for at læraren er viktig for at dei skal bli motivert for læring. Dette drøftar eg i avsnitt 5.3.2 som handlar om dialogen og avsnitt 5.5 der etiske aspekt ved vurderinga vert løfta fram. I det følgjande vil eg peike på tre andre område som utmerka seg i samtale om motivasjon: self-efficacy, ulike slag oppgåver og ulike tilbakemeldingar.

##### **5.4.1 Mestring og self-efficacy**

Bandura (1994) seier at self-efficacy har stor påverknad på motivasjon for å gå i gang med oppgåver, på funksjonskvalitet, på livsval og på stress- og depresjonsnivå. Dette er utfordrande kunnskap som ein ikkje kan unnlata å ta med seg når ein jobbar med barn og unge, og ein skjønar at læraransvaret er stort. Vurderinga elevane får påverkar viktige sider ved livet deira. Å vere i læreprosessar handlar heile tida om å ta nye val idet ein går i gang med oppgåver. Ein kan velje «minste motstands veg» eller å anstrenge seg for å oppnå mest mogeleg. Gjennom heile læringsløpet vil ein stadig støyte på nye utfordringar, og oppgåva til skulen og lærarane er å legge opp til undervising som styrker elevane sin self-efficacy slik at dei utviklar seg optimalt. Funna i undersøkinga viser at fleire elevar fortel om slike mestringserfaringar der dei la ned ein innsats utanom det vanlege for dei, resultatet vart vellukka og dei drog med seg mestringsskjensla vidare til andre oppgåver. Dei fortel både om

munnelege framføringar (utan karakter) og om oppgåver i kroppsøvingstimar der dei følte seg skikkeleg oppmuntra av lærar til å yte ekstra. I desse ulike oppgåvene fortel dei at dei fekk oppmuntring til å auke innsatsen og ikkje gje seg før dei oppnådde det dei ville. I etterkant var dei tryggare på kva dei kunne greie og brukte erfaringa som eit springbrett vidare i kast med andre liknande oppgåver.

Dei fleste snakka likevel om karakterar når dei skulle skildre oppleving av mestring. Å få ein god, uventa karakter verka å stimulere til auka innsats, i tråd med Ryan og Deci (2000) sin teori om at også ytre motivasjon kan påverke positivt. Ein god karakter kan vere ein grunn til å yte ekstra, og for dei «sterke» elevane verka det som om karakteren gav kjensle av trygghet på egne evner og å vere flink. Men for dei «svake» elevane var det nok annleis. Dei fortalde at dårlege karakterar demotiverte dei. Fekk dei ein god karakter, kunne dei auke innsatsen fordi dei gjerne ville oppnå det same igjen, men problemet var å vite sikkert kva som måtte til.

Så dei erfaringane som syntest å gje elevane ei meir varig trygghet på egne evner, var knytt til å legge ned ein stor innsats, å lukkast (saman med dei andre), å få gode tilbakemeldingar på at dei meistra oppgåva – og det var sjølv prosessen og det å lukkast med oppgåva som gjorde at dei etterpå visste at dei var flinke til noko dei før trudde dei ikkje fekk til. Dette gjaldt alle elevane, ikkje berre dei som vanlegvis får godt til det meste.

Ei utfordring vert å legge opp til oppgåver som styrker self-efficacy. Bandura (1994) hevdar at mindre fokus på karakter og konkurransesituasjon mellom og meir fokus på å konkurrere med seg sjølv, gir større sjans for å utvikle self efficacy. Dette er jo eit viktig, grunnleggjande moment, ei utfordring, å sørge for optimale tilhøve for elevane slik dei kan nå sine potensiale!

#### 5.4.2 Eit spørsmål om oppgåvetypar

I etterkant av samtalane har eg undra meg på, utifrå det elevane har fortalt om erfaringar, om i kva grad ulike oppgåvetypar verkar ulikt når det gjeld å utvikle self-efficacy hos elevane. Oppgåver der dei fekk god karakter utan heilt å vite kvifor, verka ikkje å ha same effekt på self-efficacy. Elevar som fortalde om både gode og dårlege karakterar, verka usikre på korleis dei skulle gå fram for å lukkast og verka slett ikkje trygge på seg sjølv. Dei snakkar både om «lykketreff» og om at nokre lærarar sette karakter utifrå førsteinntrykket. Slik var kjensla for dei som sa dette. Desse elevane var og opptekne av å konkurrere og å samanlikne seg med kvarandre. Bandura (1994) hevdar at eit viktig moment for at elevar skal utvikle self-efficacy, er at ein i undervisinga vektlegg oppgåver der elevane utfordrar seg sjølv og konkurrerer med seg sjølv i staden for oppgåver som fører til ein konkurransekultur. Han seier og at undervising som vektlegg samarbeid, også fører til auka positiv kapasitet og høgare akademisk oppnåing enn individuelle, samanliknande strukturar. Elevane fortel

nettopp om slike erfaringar når dei fortel om kroppsøvingstimar og om framføringsoppgåver der dei har lukkast, men den type oppgåver dei opplever mest av, er likevel slike dei får karakter på og som fører til konkurranse og samanlikning. Eg tolkar det elevane seier slik at indre tru på eiga mestring er lettare å oppnå med oppgåver som dei får formativ vurdering på. Innsatsen heng då saman med ein indre motivasjon, og mestringserfaringa gjer at eleven veit kva som gjorde at han fekk det til. Det var ikkje noko lykketreff. Slike oppgåver er viktige og bør dominere i skulen framfor summative prøver og karakterar.

#### 5.4.3 Effektive tilbakemeldingar

Smith seier at «måten vi presenterer vurderingen på for eleven, er den som har størst betydning i samspillet mellom vurdering og motivasjon» (Smith, 2009 s.24). Ho er oppteken av å vise audmjukheit i møte med eleven og å balansere vurderinga mellom ei indre og ei ytre rettferd. Dette handlar både om måten ein framstiller vurderinga på, om ordval og om grad av samspel i vurderingsprosessen, men og om kva ein vel å fokusere på for å føre den lærande vidare. Ungdommane er tydelege på kva som motiverer. Dei opplever det positivt å møte lærarar som kjem dei i møte som den dei er og som er snille, velviljuge og tydeleg viser at dei vil dei vel. Dei vert og oppmuntra og motiverte av konkrete, positive kommentarar. Dei løftar fram kjensla av å vere noko (ikkje berre ein i mengda) og å vere flink. Rettnok skjønna dei at dei måtte jobbe med det dei ikkje kunne så godt for å bli betre, men meinte og at konkrete, positive tilbakemeldingar var heilt naudsynte.

Hattie og Timperley (2007) si forsking på effektive tilbakemeldingar viser at positive tilbakemeldingar som er retta mot sjølvregulering er mest effektiv, medan tilbakemeldingar på personen, som «du er flink», «dette er bra», oftast er for uklare til å vere effektive i læringsprosessen. Likeeins at negativ personleg tilbakemelding bryt ned motivasjonen. Dette kom og fram i samtalan, at det hende dei fekk ros som ikkje hadde noko å sei fordi det ikkje gav mening. Og dei fortalde om tilbakemelding som gjorde dei usikre og som var demotiverande. Men konkret tilbakemelding på noko dei meistra godt, opplevde dei inspirerande i vidare læring. Det dei då løfta fram, som tilbakemeldingar som gjekk på sjølvregulering, var nettopp erfaringar frå kroppsøvingstimar og frå ei gitt framføringsoppgåve.

Skal ein lukkast med det Hattie og Timperley (2007) hevdar er mest effektiv tilbakemelding, må ein legge opp til ei vurdering som fungerer som eit godt samspel mellom lærar og elevar. Då er det viktig at elevane opplever seg som lærande, at dei opplever å ha kontroll på eiga læring og at dei får tilbakemeldingar på at dei mestrar det som er forventa, at dei greier å gjere dei rette vala for seg sjølv. Det ungdommane i undersøkinga fortel, tyder på at dei får lite av den slags vurdering og at

vurderinga heller går på testing av kunnskapsnivå. Smith (2009) seier då at prøver i seg sjølv treng ikkje vere negativt, men det er den summative bruken som, særleg for elevar som ikkje får dei høgaste resultat, verkar så nedbrytande på motivasjonen. Men dersom lærar peiker både på reelle positive trekk så vel som det eleven treng å jobbe meir med, synest det å vere gunstig for motivasjonen, noko elevane eg samtalte med og bekrefta.

Utfordringa for skulen slik eg ser det er å utvikle eit høgt medvit om korleis vurderinga påverkar motivasjonen til elevane. Skulen må legge opp til vurderingsformer som har fokus på læreprosessen og på at elevane skal greie seg sjølve stadig betre. Som Smith seier det: *«Kunsten er 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»* (Smith, 2009 s. 33).

### **5.5 Ethiske aspekt ved det å vurdere elevar**

Dette avsnittet meiner eg har ein naturleg plass i denne framstillinga. Vurdering handlar ikkje berre om former og teknikkar, men om korleis vi menneske samhandlar. Skjervheim (1996) hevdar at etikken kjem først i alle mellommenneskelege møte og når det er snakk om vurdering i eit asymmetrisk forhold som lærar-elevrelasjonen er, må dette omsynet takast særleg alvorleg. Sett utifrå Skjervheim (1996) sin teori om det å vere deltakar eller tilskodar i kvarandre si verd, tenker eg at lærar som gir ei summativ vurdering, møter eleven som tilskodar til læringa hans. Han stiller seg på utsida og fører ein monolog overfor eleven. Medan lærar som vurderer formativt, går inn i dialog med eleven som deltakar i hans verd og bruker all den informasjonen han får til å peike på vegen vidare. Han har ei audmjuk tilnærming til eleven, han lyttar til det eleven har å sei om eiga læring og eigne behov og veit at vurderinga kan fungere både motiverande og demotiverande.

Når ungdommane fortel om erfaringar med vurdering og om kva dei vert motivert og lærer av, kjem dei stadig inn på forhold som har med måten menneske møter kvarandre på. Dei er opptekne av at lærar må vere snill og rettferdig, og av å bli respektert og møtt som den dei er. Nokon reflekterer over at lærar kan jo ikkje vite alt om dei. Dei lagar eit rom for undring kring seg sjølve, og som forskar kjenner eg på denne undringa, fordi dei stig fram annleis i desse samtalanene enn eg gjerne oppfattar i det daglege arbeidet. Så fortel dei dessverre og om manglande respekt, om følelse av å vere usynleg og urettferdig behandla, og dette kan ikkje berre flyte forbi når eg først har fått vite det. Teori eg har vist til, om kva som motiverer til læring og utvikling, peikar og i slike retningar. Eleven må få tilbakemeldingar som styrker han som individ, som styrker hans indre driv (Ryan og Deci, 2000) og self-efficacy (Bandura, 1994). Det er viktig at eleven opplever seg som lærande med høg forventning om mestring, at han har kontroll og innflytelse på si eiga læring. Vurdering som fremmer motivasjon og læring heng nøye saman med korleis ein møter den ein vurderer.

Christoffersen siterer eit kjent sitat av Løgstrup: «Gjennom den makt vi har over hverandre melder det seg en fordring om å ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår hånd. Men vi må selv finne ut hva dette betyr i praksis» (Christoffersen, 1999, s. 36). Dette sitatet har også i seg kjernen i formativ vurdering slik eg ser det. I den stunda lærar tek ungdommen i handa og ønsker velkommen i klassen, er dette vurderingssamspelet i gang. Lærar har eit ansvar og må finne ut korleis han skal føre denne ungdommen vidare i læringa, men djupare enn det, han har eit ansvar for at dette mennesket ikkje lir noko overlast. Det er tydeleg at dei djupare menneskelege behova, som å bli sett og behandla med vennlegheit og respekt er framtrudande hos desse elevane eg intervjuar, også når dei snakkar om vurdering. Dei kan umogeleg skilje ut det som skjer i skulen med dei behova dei har elles i livet. Og det kan heller ikkje lærarane. Eg tenker skular kan ha behov for å fokusere nettopp på lærarane sitt etiske medvit. I skulen er det mange faktorar som inviterer til å handsame ungdommane som ei grå masse. Ein står ofte aleine med ei stor gruppe og måten ein er van med å legge opp undervisinga på, gjer at mange sit usynlege og inaktive og vurderingsformene kan vere lite dialogiske. Eitkvart møte forpliktar, og møtet mellom aktørane i eit klasserom forpliktar lærar særleg, då det nettopp handlar om i kva grad han lukkast overfor desse ungdommane med ei formativ vurdering. Og denne vurderinga er slett ikkje lausriven frå livet deira elles, men er med å forme tankane deira om seg sjølve som lærande og som menneske. Bakhtin minner oss og på at ekte forståing gjennom dialog er umuleg utan gjensidig moralsk forpliktelse (Igland og Dysthe, 2001). Det inngår eit ansvar fordi å vere i dialog handlar om å gå ekte, levande menneske i møte. Det krev vilje til å lytte og vilje til å ta den andre sine kjensler og verdiar innover seg. For Bakhtin er dette eit etisk ansvar som ligg i dialogen sitt vesen.

Utfordringa i skulen i forhold til dei etiske aspekta er todelt slik eg ser det. Først må skulen og læraren ha eit medvit om kor avgjerande dette er i møte med alle menneske. Det må vere ei grunnhaldning som er implementert i skulekulturen, at «elevane» ikkje er ei grå masse, men gutar og jenter med sine draumar og behov, med sine sigrar og nederlag og med sine meir og mindre gode liv utanfor skulen. Og lærar si rolle er vesentleg i dette. Deretter går det igjen på medvit om korleis rådande vurderingsformer fungerer og kva som er hensiktsmessig vurdering. Den etiske fordringa lærar har, er å ta vare på eleven som kjem til han. Fordringa er ambisiøs, kan verke overveldande, men er grunnleggjande og absolutt. Det som er fint å vite er at forskarar på formativ vurdering har vist veg.

## **5.6 Valideringsprosessen**

Eg har intervjuar og presenterer funn, og då er spørsmålet om den undersøkinga eg har gjort tilfredsstillar krava til reliabilitet og validitet viktig skal den ha noko nytte og truverde utanfor mitt



eige skrivebord. I dette avsnittet vil eg forsøke å svare på om forskinga kan sei noko haldbart om det feltet eg undersøker.

#### 5.6.1 Reliabilitet

Fog (2004) påpeikar at pålitelegheita til det forskar har gjort og i kva grad dei funna forskar presenterer er verkelege, også vil påverke gyldigheita av funna. Dette fokuset forsøkte eg å ha gjennom samtalanane med elevane. Eg tenkte nøye gjennom mi eiga rolle og jobba grundig med spørsmåla slik at dei skulle samsvare med problemstillinga og eg forsøkte heile tida å halde på dette fokuset gjennom intervjuet. Også då eg transkriberte, skreiv eg ned ord for ord det elevane og eg sjølv hadde sagt. Eg noterte pausar og markerte nøling, latter og irritasjon slik eg skulle kunne lese tekstane så nøyaktig som råd etterpå.

Eg er sjølv sagt medviten om at mi forforståing av korleis elevar opplever vurdering dei får har styrt både val av tema og dei spørsmåla eg har stilt dei. Men eg har og opplevd at svara deira har opna dører inn i område rundt vurdering som eg på førehand ikkje hadde tenkt over, som avstanden mellom språk og ei gryande forståing av formativ vurdering og dette at vurderingskulturen framleis heng i ein behavioristisk tradisjon. Eg har vore open for ny innsikt og har vel lært noko også om verdien av å vere i dialog om vurderinga. Dette er og styrken ved kvalitativ forskning, at ein ikkje kan vite heilt kva ein finn, men at ein er open for den informasjonen ein får og tolkar og analyserer fram det ukjende. Ærbødigheita som må ligge i ein kvar dialog med eit anna menneske, i ei kvar tilnærming, ligg nedfelt i kvalitativ forskning, og det ein får av resultat er ei vidare innsikt som ein ikkje på førehand kunne predikere.

#### 5.6.2 Validitet

I kva grad forskinga seier noko haldbart om det feltet eg har undersøkt, heng altså saman med spørsmålet om pålitelegheit ifølgje Fog (2004). Validitet handlar om sanninga og styrken i ein uttale, og i denne forskingsprosessen har eg støtta meg på intervjuguiden min, og dei omgrepa eg har nytta korresponderer med teoretiske omgrep (Kvale og Brinkmann, 2009). Når det gjeld tema for prosjektet, er det tidsaktuelt, både fordi formativ vurdering er nasjonalt satsingsområde og fordi det å fokusere på barn sine rettar er eit viktig fokus i samfunnet.

I planlegginga av undersøkinga forsøkte eg å ta omsyn til at det skulle vere heilt frivillig å delta ved at eg inviterte to klasser til å delta utan å legge noko som helst press på dei. Alle som melde seg og hadde med godkjenning heimanfrå fekk vere med, og eg planla spørsmål som eg trudde var greie å samtale om. Så langt det stod i mi makt skulle ingen ha noko dårleg erfaring med samtalanane.

Eg forsøkte og å få fram meiningane deira ved å spørje om att om noko var uklart, noko eg var klar over var viktig. Eg har likevel sett i ettertid at eg ved fleire høve har vore for rask til å gå over på neste spørsmål. Dels som ei avveging eg gjorde for å få stille dei spørsmåla eg ønskte, dels fordi eg ikkje såg behovet for fleire oppfølgingsspørsmål i situasjonen. Dei funna eg har løfta fram i oppgåva, er likevel slike eg meiner kjem tydeleg fram i tekstane.

Då eg transkriberte, kunne eg lytta fleire gongar til intervjuet og kanskje funne ennå meir å notere, men eg fann det tilfredsstillande å lytte gjennom to gongar og meiner det som står i tekstane langt på veg er det desse ungdommane meinte å formidle. Når det gjeld validering av analysen, las eg dei transkriberte tekstane gong på gong og identifiserte dei funna eg meiner er viktige knytt til temaet *elevperspektiv på vurdering* (Fog, 2004). Dette jobba eg mykje med. Dei spørsmåla eg stilte til tekstane var sjølvstøtt farga av mi forforståing, men eg opplevde og at mi forståing endra seg undervegs og at eg stadig stiller nye spørsmål til tekstane. Slik sett vil der vere funn eg ikkje tek fram og drøftar og funn eg i skriveprosessen opplever å få auka innsikt i. Etter å ha identifisert ulike funn, såg eg på kva funn som gjekk igjen, og det var desse som vart grunnlag for drøftinga.

I kva grad den endelege rapporten gir ei valid skildring av hovudfunna, vil eg svare på med audmjukheit. Fordi dette er den første forskingsoppgåva eg gjer, og mi manglande erfaring må nødvendigvis vere avspegla i arbeidet mitt. Eg har forsøkt å sikre validitet gjennom prosessen, og er medviten både om manglande erfaring og mi eiga grunngeving for val av tema. Stiller eg spørsmålet om eg måler det eg trur eg måler (Kvale og Brinkmann, 2009), meiner eg det. Det elevane seier om vurdering, er truverdig og dei funna eg har gjort, korresponderer med undersøkingane til mellom andre Dysthe (1995, 2001, 2008), Black et al. (2004), Hattie og Timperley (2007) og Dobson, Eggen og Smith (2009). Vi finn ikkje klare og utvetydige kriterier som ein gong for alle skil det vitskaplege frå det som ikkje er vitskapleg i kvalitativ forskning, men vi kan bruke vårt skjønn, vår dømmekraft. I arbeid med tekstane, er der nokre funn som stig så tydeleg fram at det er sansynleg at dei er gjeldande. Fog seier at kvalitativ forskning ikkje kan legge fram bevis, men indisier, eller «*symptomer på sannhet*» (Fog, 2004 s.201).

Samtalane med elevane og den etterfølgjande dialogen med tekstane har gitt meg ny innsikt og nye tankar, både om temaet formativ vurdering, men og om viktigheita av å vere i dialog med andre menneske. Det er i dialogen ny meining oppstår og dette gjeld på alle livets områder.

### 5.6.3 Generaliserbarheit

Spørsmålet om i kva grad funna i undersøkinga kan brukast som rettleiing for kva som er realiteten ved andre skular er interessant, men samstundes kan ein og stille spørsmålet kvifor generalisere? (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette prosjektet undersøkte eg korleis 16 ungdomsskuleelevar forstår

vurderinga dei får ved skulen sin. Dei kjem frå ulike grunnskular og ber med seg ei forståing som ein kan anta også andre elevar har. Det at forskarar, både nasjonalt og internasjonalt har vist at det er behov for å endre vurderingskulturen i skulen, underbygg tankane mine om at funna til ei viss grad kan generaliserast. Det er sannsynleg at andre elevar meir og mindre vil avspegle liknande funn. Føresetnaden for at nettopp desse funna er sanne, er at skildringa av intervjuprosessen og av resultatata er av god kvalitet.

#### 5.6.4 Forskarrolla

I denne undersøkinga er eg forskar, men også forskar i kraft av at eg har vore lærar i ei årrekkje. Slik sett har eg vore deltakar i vurderingskulturen ved dei skulane eg har jobba i. Ein refleksjon som går på mi eiga rolle i denne forskinga, er at den kulturen elevane avspeglar, er eg sjølv ein del av. Eg har nok kome eit stykke lenger enn elevane, men til dømes eige medvit om viktigheita av språk om vurdering har mangla. I intervju tenkte eg ikkje på at dette skulle bli eit funn eg fann interessant, så mi eiga forståing har auka i forskingsprosessen. Eg brukte til ei viss grad andre omgrep enn elevane i intervju, fordi eg hadde vore i ei utdanning der eg gradvis var blitt meir og meir oppteken av formativ vurdering, men eg var ikkje merksam på forskjellen i bruk av ord og omgrep. Eg hadde heller ikkje noko klar innsikt i samanhengen mellom språk, teorigrunnlag og vurderingskultur. Eg veit at skulen fokuserer på kognitive teoriar og til dels sosiokulturelle teoriar. Eg har jobba mykje med lese- og lærestrategiar og også med det eg har meint har vore formativ vurdering. Men at vurderingskulturen eg sjølv er ein del av er så vidt grunna i behaviorisme, var eg ikkje merksam på. Heller ikkje då eg som forskar intervju dei tre fokusgruppene var eg medviten om desse sidene. Eg høyrer meg sjølv i intervju at eg vinglar mellom ei summativ og ei formativ forståing, og opplever at eg som forskar og som lærar har vore i ei utvikling på desse områda. I tråd med eit sosiokulturelt syn på læring og utvikling (Dysthe, 2001 b) finn vi meining saman, og då tenker eg at den utviklinga som går for seg ved alle skular og i eitkvart klasserom lærar og elevar imellom, er felles. Ny innsikt i organisasjonen vil spegle seg hos elevane, fordi ny innsikt vil bli levd og vidareført i den kulturen ein er deltakar i. På same måte som elevane si innsikt vil påverke skulen berre skulen løfter fram og lyttar til elevane sine stemmer.

## 6 AVSLUTNING

Det har vore spennande og lærerikt å gjennomføre dette masterprosjektet. Funna eg presenterer i drøftinga er basert på elevar sine ytringar om dei erfaringane dei har med vurdering så langt. Dei fortel om gode erfaringar og gode lærarar, og dei er tydeleg glade i skulen sin. Men den samla

oppsummeringa er likevel, når det kjem til vurdering for læring, at den ikkje fungerer optimalt om ein legg aktuell forskning og teori til grunn. Dette samsvarer mellom anna med OECD sin rapport hausten 2011 der pågåande prosjekt ved norske skular er vurdert. Det er framleis ein veg å gå for at vurderinga fungerer formativt ifølgje dei.

Det eg har lært gjennom dette prosjektet, rører noko ved områder eg har vore oppteken med før, men eg har og fått ny innsikt. Eg fann ut at elevane har ei summativ forståing av kva vurdering er og korleis den fungerer. Dei fortalde om vurderinga dei får som avsluttande bedømming av arbeida deira. Språket dei nytta når dei greidde ut om dette var og prega av ei slik forståing og tydeleg forankra i behavioristisk læringsteori. Dei brukte summative ord og uttrykk som dei var godt fortrulege med, som poeng og karakterar på prøver og innleveringar, og dette samsvara med ein god del av det som faktisk skjer. Men når det kom til erfaringar med vurdering, fortalde dei og om gode opplevingar med formativ vurdering utan direkte å kople dette til det dei oppfattar som vurdering.

Eit av funna eg vil framheve er nettopp den store avstanden mellom språk for vurdering og erfaringar med formativ vurdering. Dei famla i språket når dei skulle fortelje om tilbakemeldingar dei hadde blitt motivert av og var tydeleg usikre på om dette eigentleg var vurdering.

Eit anna funn, som er knytt til behovet for ei formativ vurdering, handlar om det å bli sett og oppmuntra i læringa. Dei var opptekne av å bli møtt på ein god måte av lærar, av at lærar måtte bli kjend med dei og dei meinte at positive tilbakemeldingar på at dei gjennom å anstrenge seg kunne meistre oppgåver, var viktig ilag med andre kommentarar. Slike gode tilbakemeldingar motiverte dei til innsats.

Så vil eg løfte fram eit funn som vart tydelegare for meg mot slutten av prosjektet, nemleg kor viktig dialogen er i endringsprosessar. Elevane fortalde om lite dialog om læringa når det kom til dei summative erfaringane. Dei ytra seg tydeleg i intervjuet og etterlyste meir samtale med lærarane om læringa si, og desse ytringane påverka meg i arbeid med denne oppgåva. Eg skjønna etter kvart at elevane ikkje berre *har rett til* å delta aktivt når det gjeld eiga læring, men får deira tankar og meiningar bety noko, *vil dei påverke*, ikkje berre sitt eige læringsutbyte, men og endringsprosessar i klasserommet. Dialog om læringa vil innebære ei endring av lærar sin undervisningspraksis.

Utfordringa for skulen vert å styrke vurderingskompetansen slik at lærarar både kan forstå og lukkast med formativ vurdering. Då er det viktig å vere medviten om korleis ein nyttar språket for vurdering og gå inn for å bruke eit språk som passar til formative vurderingsformer, dette fordi språket er viktig i læringsprosessar. Ei anna utfordring er å styrke dialogen om læringa. Elevane seier at dei treng meir dialog med lærarane sine om læringa, og at dei må bli sett og fortalt at dei meistarar oppgåver skal dei

bli motiverte. Dersom elevane sine meiningar og tankar vert tatt på alvor, vil dei og vere ei naturleg drivkraft i utviklinga, både når det gjeld deira eiga læring og når det gjeld nødvendige endringsprosessar. Ved å tone ned karakteren og andre summative vurderingsformer og å styrke til dømes klasseromsvurderinga, vil elevane kome til orde og læringsfremmande prosessar vert sett i gang. Ikkje berre for den einskilde eleven, men for den lærande fellesskapen. Som William (i Smith, 2009) seier er vurdering som fremmer motivasjon og læring hos elevane rett og slett god undervising.

Når det gjeld vidare forskning, kunne eg tenke meg at det vart forska nettopp på avstanden mellom eit summativt språk og formative erfaringar. Kva skjer dersom ein jobbar aktivt med å endre språket for vurdering? Eg kunne og tenke meg vidare forskning på kva som skjer med vurderingskulturen om ein styrker dialogen om elevane si læring.

## KJELDELISTE

- Aasland, Dag (2005): *Økonomiens grenser og etikkens nødvendighet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag A.S.
- Arnseth, Hans Christian og Solheim, Ivar (2002): Intersubjektivitet og samarbeidslæring. I Bråten (red.): *Læring I sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol.4, s.71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Barneombudet (2012): *Barnekonvensjonen, artikkel 12*. Lasta ned 10.05.2012:  
<http://www.barneombudet.no/barnekonvensjonen/helekonvensjonen/#12>
- Black Paul, Harrison Christine, Lee Clare, Marshall Bethan og William Dylan (2004): *Working Inside the Black Box*. Assessment for learning in the classroom, s. 9 - 21. Phi delta Kappan
- Bråten, Ivar (red.)(2002): *Læring I sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Børtnes, Jostein (2001): Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Christoffersen, Svein Aage (1999): *Etikk, eksistens og modernitet*. En innføring i Løgstrups tenkning. Oslo: Tano Aschehoug
- Dobson Stephen, Eggen Astrid B. og Smith, Kari (red.) ( 2009): *Vurdering, prinsipper og praksis*. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (red.) (2001 a): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2001b): Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2008): Klasseromsvurdering og læring. I *Bedre Skole* nr. 4 side 16 – 23
- Dysthe, O. og Igland Mari-Ann (2001): Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe(red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

- Engelsen, Knut Steinar og Smith, Kari (2010): Vurdere egen undervisningspraksis - utvikling av læreres vurderingskompetanse. I Aamotsbakken, B. (red.): *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fog, Jette(2004): *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. København: A Akademisk Forlag
- Hattie, John og Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), *Pro Quest Psychology Journals* s. 81 – 112.
- Igland Mari-Ann og Dysthe, Olga (2001) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kjærnsli, Marit og Lie, Svein (2005): Hva forteller PISA-undersøkelsen om norsk skole? I *Horisont* nr. 2, side 22 – 31
- Kristiansen, Aslaug (2005): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo:Gyldendal Akademisk
- Larsen, Ann Kristin (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lassen, Liv. og Breilid, Nils. (2010): *Den gode elevsamtalen*. Oslo:Gyldendal Akademisk
- Leitch, Ruth and Mitchell Stephanie (2007): Improving Schools. Caged birds and cloning machines: how student imagery “speaks” to us about cultures of schooling and student participation. *SAGE Publications, Volume 10* Number 1 s. 53-71
- Løgstrup, Knud E. (1975): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Nusche, Deborah, Earl, Lorna, Maxwell William and Shewbridge, Claire (2011): *OECD Review of Evaluation and Assessment in Educatio, Norway*. Lasta ned 10.05.2012: <http://www.oecd.org/dataoecd/60/60/48632032.pdf>
- Ryan, R.M og Deci,E.L (2000): Self determination theory and the facilitation of instrinct motivation, sosial development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68-78

- Shephard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning.  
In: V. Richardson (red.) *Handbook of research on teaching*, s.1066-1101. Washington  
DC: AERA.
- Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjervheim, Hans (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Andre utgåve. Oslo: Aschehoug, Ide og tanke
- Smidt, Jon (2001): «Om ljod bed eg alle» i Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Smith Kari (2007): Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*, side 100 - 106
- Smith, K. (2009): Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Dobson et al.(red.), *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Säljød, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Utdanningsdirektoratet (Udir) (2012a): *Generell del av læreplanen*. Lasta ned 22.april 2012 frå Udir si heimeside: <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Udir (2012b): *Generell del av læreplanen* Lasta ned 22.april 2012 frå Udir si heimeside: <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>
- Udir (2012c): *Vurdering*. Lasta ned 28.april 2012 frå Udir si heimeside: <http://www.udir.no/Vurdering/>
- Udir (2012d): *Vurdering for læring*. Lasta ned 28.april 2012 frå Udir si heimeside: <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>



## VEDLEGG

### **Vedlegg 1:**

#### PROSJEKTNUMMER OG DATABASE

NSD har registrert prosjektet som prosjektnummer 28868 i ei offentlig database på nettet:

<http://pvo.nsd.no/meldeskjema/pdf?mid=UTCHde3sbTzc2BGnplkWxY6wgI9uiEqA>

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

**1. Kva legg de i omgrepet vurdering? Tilbakemelding?**

Kva tenker de på når du høyrer ordet vurdering?

Kva er eigentleg vurdering?

Kva tenker de på når du høyrer ordet tilbakemelding?

Kva er eigentleg tilbakemelding?

Betyr desse to omgrepa/orda det same?

**2. Kva er formålet med vurdering / tilbakemelding?**

Kvifor vurderer lærar arbeidet dykkar?

Kva vil lærar oppnå med å gje tilbakemeldingar på arbeida dykkar?

**3. Kan de fortelje om vurderingar/ tilbakemeldingar som de har opplevd positivt?**

- Som de hadde nytte av
- Som de lærte av
- Som kjendest god
- Som de brukte i vidare læring

**4. Kvifor vart denne vurderinga/ tilbakemeldinga positiv?**

Kva var det ved denne vurderinga eller desse tilbakemeldingane som var god?

Korleis var vurderinga god/ nyttig?

Korleis brukte du denne vurderinga/ tilbakemeldinga vidare?

Kva gjorde du vidare med denne vurderinga/ tilbakemeldinga?

Kva gjorde denne vurderinga/ tilbakemeldinga med deg?

**5. Kan de fortelje om eit motsett tilfelle?**

Kan du fortelje om vurdering/ tilbakemeldingar du har opplevd negativt?

Kan du sei noko om kva som var negativt med vurderinga?

Kva gjorde vurderinga med deg?

**6. Kva opplever de som den viktigaste vurderinga/ dei viktigaste tilbakemeldingane de får på skulen ?**

Kva er det viktigaste som skjer som hjelper dykk til å lære?

Kva er det viktigaste som skjer for at de skal ha lyst til å lære?  
Kvifor er dette de fortel no det viktigaste for dykk?

**7. Kva forbinder de med ein klassesamtale?**

Kan de hugse lærande, positive klassesamtalar?

Kan de hugse klassesamtalar der du verkeleg fekk sagt noko viktig?

Kan de hugse klassesamtalar der du kjende at det var bra å få snakke?

Kan de hugse klassesamtalar som var kjekke, spennande og lærande?

Er klassesamtalar viktige for læringa dykkar?

Er samtalar i klassen (også to og to og i grupper) viktige for læringa dykkar?

Er det likgyldig om lærar legg opp til klassesamtale eller ikkje?

Er anna undervising, som foredrag eller å arbeide individuelt, viktigare enn klassesamtale?

**8. Hugsar du ein klassesamtale der du hadde ein dårleg følelse etterpå?**

Fordi du ikkje kom til orde...

Fordi det du sa ikkje vart høyrte...

Fordi du sa noko dumt eller noko feil...

**9. Vi har snakka om vurdering og tilbakemeldingar i skulen – er dette viktig for læringa dykkar?**

Korleis påverkar vurderinga/ tilvakemeldingar motivasjonen eller lysta til å jobbe godt?

**10. Dersom de skal oppsummere no, kva er absolutt viktigast på skulen for at de skal lære og utvikle dykk?**

### Vedlegg 3

#### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Eg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva mi er *Vurdering for læring* og eg skal undersøke kva elevane på niandetrinn meiner om den vurderinga dei får i norskfaget. Samsvarer lærar sin intensjon med vurderinga med det elevane faktisk opplever? Det er eit av spørsmåla eg er oppteken av.

For å finne ut av dette, ønskjer eg å intervju 15-20 personar i niande klasse. Spørsmåla vil dreie seg om kva som ligg i omgrepet vurdering, kva for gode og mindre gode erfaringar elevane sit inne med i forhold til vurdering, kva for tilbakemeldingar dei opplever som viktige og som dei lærer av og om elevane si erfaring med klassesamtalen.

Eg vil intervju elevane i grupper på 5-6 og vil ta opp intervjuet på lydfiler. Intervjuet vil ta om lag ein skuletime, og vi blir saman einige om tid og stad. Ingen opplysningar vil vere personidentifiserande.

Det er frivillig å vere med og eleven har mulighet til å trekke deg når som helst undervegs, utan å måtte grunngje dette nærmare. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne gjenkjennast i den ferdige oppgåva. Opplysningane anonymiserast og opptaka slettast når oppgåva er ferdig, innan utgangen av 2012.

Dersom din son/ dotter har lyst å være med på intervjuet, er det fint om han/ ho og de føresette skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og sender den til meg.

Om det er noko du lurer på kan du ringe meg på 92035949, eller sende ein e-post til [noratomren@hotmail.com](mailto:noratomren@hotmail.com). Du kan og kontakte min vegleiar Ann Karin Sandal ved avdeling for lærarutdanning og idrett ved Høgskulen i Sogn og Fjordane på telefonnummer 99 48 33 31 / 57673227.

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

Med vennlig helsing

Nora Karin Tomren

Halvardsrema 4

6252 Giske

Samtykkeerklæring:

Vi har mottatt informasjon om studien av vurdering og ønsker å stille på intervju.

Signatur føresette.....Telefonnummer

Signatur elev.....