

BACHELOROPPGÅVE

Vurdering for læring i grunnskulen

av

202 Kenneth Tefre

Grunnskulelærerutdanning 1-7

PE 369

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar.

Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

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

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

202 Kenneth Tefre

JA NEI

kandidatnummer og namn

JA NEI

kandidatnummer og namn

JA NEI

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	4
2.0 BEGREP	5
2.1 VURDERING FOR LÆRING	5
2.2 EIGENVURDERING OG KAMERATVURDERING.....	5
3.0 TEORETISK FORANKRING	5
3.1 "INSIDE THE BLACK BOX"	5
3.2 VURDERING FOR LÆRING I NØREG	6
3.3 UNDERVEG SVURDERING	7
3.4 ELEVINVOLVERING	7
3.5 EIGENVURDERING.....	8
3.6 KAMERATVURDERING.....	8
4.0 METODE.....	9
4.1 KVALITATIVE INTERVJU.....	9
4.2 UTVELJING AV INFORMANTAR.....	9
4.3 FØREBUING TIL OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUA	10
4.4 INFORMANTANE OG ETISKE OMSYN	11
4.5 VALIDITET.....	12
4.6 RELIABILITET	12
5.0 PRESENTASJON AV DATA.....	13
5.1 FORSTÅINGA AV BEGREPET.....	13
5.2 EIGENVURDERING.....	13
5.3 KAMERATVURDERING.....	14
5.4 INNVOLVERING I Å SETJE KRITERIER OG MÅL	15
6.0 DRØFTING	15
6.1 VURDERING FOR LÆRING SOM BEGREP	16
6.2 EIGENVURDERING.....	16
6.3 KAMERATVURDERING.....	17
6.4 Å SETJE MÅL OG KRITERIER	18
7.0 KONKLUSJON.....	18
LITTERATURLISTE.....	20

Vedlegg

1.0 Innleiing

I 2015 byrja eg på mitt fyrste år som lærar i barneskulen på tredje trinn. Eg innsåg kjapt at det i ein travel skulekvardag var vanskeleg å gjennomføre alt ein har ynskje om å gjennomføre på ein god måte. Eit av områda eg ikkje føler meg trygg nok på er vurdering, noko som er grunnen til at eg har valt dette som tema. Tidlegare i utdanninga mi har vi hatt om vurdering for læring, blant anna med boka *Vurdering for læring i klasserommet* (Slemmen, 2010) som grunnlag. Denne boka gav meg eit nytt syn på korleis ein kan gjennomføre undervisninga, og eg ynskjer å finne ut meir om korleis ein i praksis kan få dette til på ein god måte. I mitt fyrste år som lærar tykkjer eg det er utfordrande å finne gode måtar å involvere elevane i si eiga læring, spesielt i 1-4 klasse.

Ein annan grunn til at dette er eit tema det er aktuelt å forske på er at vurdering for læring har vore eit nasjonalt satsingsområde sidan 2010. Grunnen til satsinga er i fylgje utdanningsdirektoratet (2014) forskning og erfaringar frå fleire land som viser at vurderingspraksisen har stor innverknad på elevens læring. Over 300 kommunar har delege i satsinga. Resultata frå forskingsrapportar, kartleggingar og tilbakemeldingar frå deltakarar så langt viser ei positiv utvikling i ein del av prinsippa for god vurderingspraksis. Samtidig viser dei og at graden av elevinvolvering er rimeleg låg på alle trinna (Utdanningsdirektoratet B, 2014). Basert på dette vil eg fokusere mi forskning på kor stor grad elevar faktisk vert involverte i eiga læring, og på kva måte. For at temaet ikkje skal verte for stort har eg snevra det inn til å forske på kor stor grad og på kva måte det vert nytta eigenvurdering, kameratvurdering og om elevane vert involverte i målsetjing og kriteriar for å nå måla. Eg valde desse elementa av vurdering for læring fordi eg trur at dei kan vere utfordrande å gjennomføre i praksis, og eg ynskjer å finne eventuelle måtar å gjennomføre det på. Eg har også valt å fokusere på tredje og fjerde trinn då elevane på dette stadiet byrjar å verte meir modne og i større grad kan reflektere over eiga læring. Eg tenkjer at det er faktorar som gjer at det er lettare å nytte fleire av elementa av vurdering for læring i større grad enn i dei lågare trinna. Eg har difor kome fram til denne problemstillinga og delspørsmål:

På kva måte kan vurdering for læring nyttast på tredje og fjerde trinn slik at elevane vert meir delaktige i eiga læring?

- Vert eigenvurdering og kameratvurdering nytta i praksis og på kva måte?
- Er elevane med på prosessen med å setje mål og kriteriar for si eiga læring og på kva måte?

2.0 Begrep

2.1 Vurdering for læring

All vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring - det er vurdering for læring... Formålet med undervisningsvurdering er å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet C, 2014). Målet er at elevane skal verte bevisst si eiga læring. Gjennom tilbakemeldingar frå lærar og andre elevar, samt eigenvurdering undervegs i opplæringa kan dei få moglegheita til å justere sine strategiar for å nå måla. Undervegsvurderinga vil og gje rom for at læraren kan tilpasse opplæringa slik at flest mogleg oppnår dei gjevne måla.

2.2 Eigenvurdering og kameratvurdering

Eigenvurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke (Utdanningsdirektoratet D, 2014). Ut i frå mål og kriterium som er satt på førehand skal eleven kunne ha eit kritisk blikk på si eiga læring, og med det kunne utvikle seg og velje dei riktige strategiane for å kome vidare. Kameratvurdering, kvarandrevurdering eller medelevvurdering vil seie at elevane vurderer kvarandre ut i frå gjevne vurderingskriteria. Målet er at elevane skal gje kvarandre konstruktive tilbakemeldingar som kan hjelpe dei å nå måla.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil eg trekkje fram litt av bakgrunnen for satsinga på vurdering for læring, samt teori om dei tre hovuddelane eg har valt å fokusere på; eigenvurdering, kameratvurdering og elevinvolvering.

3.1 "Inside the black box"

Vurdering er eit aktuelt tema i skuledebatten og eit av hovudspørsmåla som vert stilt er om vurdering fremmar eller hemmar læring. I 1988 vedtok Thatcher-regjeringa i England ei utdanningsreform med eit nytt nasjonalt pensum og eit pålagt testsystem for å rapportere individuelle elevs utvikling. Dei brukte resultatane til vurdering av lærarar, skular, skuleleiinga og distrikta. I ytterste konsekvens kunne svake resultat føre til at skular vart lagd ned. Målet med denne reforma var å styrke kvaliteten i skulen, men erfaringa tilseier at presset på å levere hadde motsett effekt. Fokuset vart å gjere det bra på prøvene, ikkje å lære best og mest mogleg (Slemmen, 2010, s.31-32).

På slutten av 90-talet vart forskingsprosjektet *Inside the black box – raising standards through classroom assessment* starta med Paul Black og Dylan William som leiarar. Målet var å finne ut av konsekvensen av vurderingspraksisen som hadde prega England dei siste 20 åra. Forskargruppa som gjennomførte prosjektet vart kalla Assessment Reform Group. Dei meinte at det politiske systemet hadde behandla klasserommet som ein "svart boks". Presset på resultat utan å dokumentere kva dette gjorde med læringa til elevane var hovudproblemet i følgje Assessment Reform group, og det var grunnlaget for at dei starta å forske på kva som faktisk fremmar læring (Slemmen, 2010, s.33)

Assessment Reform Group stilte tre spørsmål som dei gjennom forskinga si ynskja å finne svar på:

1. Finst det bevis på at vurdering for læring kan fremme læringa til elevane?
2. Finst det bevis på at det er eit forbettringspotensiale på praksisen av vurdering for læring?
3. Finst det bevis på korleis ein kan forbetre praksisen for vurdering for læring? (Black og William, 1998, eigen omsetjing)

Dei gjekk gjennom 580 artikkelar om vurdering og nytta 250 av desse til å finne svar på dei tre spørsmåla. I fylgje dei sjølv viste forskinga deira at svaret på dei tre spørsmåla eit soleklart ja (Black & William, 1998).

3.2 Vurdering for læring i Noreg

Det har vore store kontrastar i den norske og engelske vurderingskulturen opp gjennom åra. Fram til dei nasjonale prøvane vart innført i 2004 har Noreg hatt få eksterne vurderingar i grunnskulen som har blitt brukt til å kartlegge kompetansenivået til elevane. Det meste av vurderingspraksisen var opp til kvar enkelt skule og lærar (Slemmen, 2010, s. 36). PISA- undersøkinga som vart publisert i starten av år 2000, viste at norske elevar hadde forbettringspotensiale i dei fleste fag samanlikna med elevar frå andre land. I ei oppfyljingsstudie, PISA+, fann forskarane ut at det i mange situasjonar var mangel på fokus og retning på undervisninga i klasseromma, og at systematisk introduksjon og oppsummering av aktivitetar var mangelfull (Klette 2003, Haug 2004; Attgjeven av Slemmen 2010, s.37). Vidare trekk Slemmen fram *OECD* si lærarundersøking frå 2008, kalla TALIS, som viser at tilbakemeldingskulturen blant norske ungdomsskulelærarar er svak. Undersøkinga viser at dette gjeld både tilbakemeldingane lærarane får frå skuleleiinga og tilbakemeldingane lærarane gjev elevane. Vidare kjem det også fram at graden av elevmedverknad på skulane i Noreg ikkje kjem godt ut i samanlikning med andre land (*NIFU STEP 2009; attgjeven av Slemmen 2010, s.37-38*).

Med bakgrunn i blant anna desse rapportane starta vi i Noreg i 2010 ei nasjonal satsing på vurdering for læring. Målet var at skuleeigarar og skulane sjølve vidareutviklar vurderingskulturen og at ein

opparbeider ein vurderingspraksis der læringa kjem meir i fokus. Dette skulle skje gjennom auka kompetanse, samt auka forståing for vurdering som reiskap for læring (Utdanningsdirektoratet A, 2014).

3.3 Undervegsvurdering

I Mønsterplanen av 1974 var fokuset på vurderinga ut i frå innsatsen, evnene og forutsetningane til eleven meir enn fagleg relevante tilbakemeldingar. Dette fokuset endra seg fyrst med kunnskapsløftet der fagleg relevante undervegsvurderingar og tilbakemeldingar vart gjeldande (Andreassen og Gamlem (2009), s. 115). Slemmen trekk fram begrepa formativ vurdering og undervegsvurdering når ho skal skildre vurderinga si læringsfremjande formål undervegs i læringsprosessen. Ho meiner dette dannar grunnlaget for tilpassa opplæring (Slemmen, 2010, s.60). Undervegsvurderinga skal hjelpe elevar å forbetre kompetansen sin i faga, med andre ord skal undervegsvurderinga nyttast som ein reiskap for læring og den skal leggje grunnlaget for tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet A, 2014).

Forskinga til Assessment Reform Group med Black og William i spissen viser også til den positive effekten med formativ vurdering . Dei viser til studiar gjennomført på elevar frå 5 år til universitetsalder på forskjellige skular og i forskjellige land. Der kjem det fram at *fornyng som inkluderer styrking av praktiseringa av formativ vurdering fører til særlege og ofte betydelege vinningar innan læring* (Black og William, 1998, eiga omsetjing).

I den nasjonale satsinga på vurdering for læring har Udir sett opp fire prinsipp som er essensen i satsinga, og som skal styrke elevar og lærlingar sine føresetnader for å lære:

1. Forstå kva dei skal lære og kva som er forventa av dei.
2. At dei får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen.
3. At dei får råd om korleis dei kan forbetre seg
4. At dei er involvert i eget læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet E, 2014)

3.4 Elevinvolvering

Kompetansemåla i læreplanen er for komplekst formulert for elevene og må difor oftast omformulerast til noko elevane kan forstå, i følge Slemmen. Måla med undervisninga må konkretiserast og formidlast på ein måte som elevane kan relatere til, og det må komme klart fram at aktiviteten dei skal i gang med vil hjelpe dei å nå måla. I slutten av ein arbeidsøkt er det viktig at lærar oppsummerer det elevane skal ha lært (Slemmen, 2010, s.96 og 99). Det kan vere utfordrande

å setje mål som er på riktig nivå for alle elevane. Er måla for lette eller for vanskelege for den enkelte elev kan det påverke motivasjonen til vidare læring. Difor meiner Black og William at eleven i samarbeid med læraren kan vere med på å lage nye realistiske mål på bakgrunn av dei måla han eller ho allereie har nådd (Black & William 1998, Davies 2007, Attgjeven av Slemmen 2010 s. 100).

Hattie og Timperley trekk og fram viktigeita med gode målsetjingar som er tilpassa kvar enkelt elev sitt nivå. Dersom elevane er med på å setje eigne læringsmål vil dei føle eit eigarskap til si eiga læring, og sannsynet for at dei oppsøker og tek til seg tilbakemeldingar er større. Dei trekk og fram at det er viktig at kriteria for å nå måla er tydelege for eleven, og at alle tilbakemeldingar peikar mot dei kriteria som eleven og læraren på førehand har satt (Hattie & Timperley, 2007).

3.5 Eigenvurdering

Black og William er tydelege på at eigenvurdering heng uløyselig saman med formativ vurdering. Dei meiner óg at elevar er flinke å vurdere seg sjølv så lenge dei har klart for seg måla og kriteria for læringa, noko dei meiner elevane ofte ikkje har. Black og William konkluderer med at *dersom formativ vurdering skal vere produktiv, må elevane vere trena i eigenvurdering slik at dei kan forstå hovudmålet med deira eiga læring og derfor forstå kva dei må gjere for å oppnå måla* (Black og William, 1998, eiga omsetjing). Hopfenbeck understrekar viktigeita med at elevane har tydeleg for seg kva kriterar dei skal vurdere ut i frå. Om elevane må prøve å gjette seg fram til kva som tel, så vil dei ikkje ha føresetnader for å kunne vurdere seg sjølv eller andre (Hopfenbeck, 2014 s.77)

Kunnskapsdepartementet poengterer at eigenvurdering er ein rett alle har og er nedfelt i kapittel 3 i forskrift til opplæringslova. Det er dermed lovfesta at det skal vere ein del av opplæringa. Som ein del av undervegsvurderinga skal eigenvurdering nyttast slik at eleven reflekterer og vert medvitne på si eiga læring. Dette skal føre til at eleven vert aktiv i sitt eige arbeid og påfølgande får meir innsikt i sin eigen kompetanse og sin eigen faglege utvikling (Lovdata, 2009).

3.6 Kameratvurdering

Det at elevane vurderer kvarandre sitt arbeid er noko Slemmen og trekk fram som eit godt verktøy i arbeidet med å fremje god læring. Ho kallar dette for kameratvurdering, noko som inneber at elevane ut i frå gjevne kriterier skal vurdere kvarandre sitt arbeid og gje konstruktive tilbakemeldingar. Det er derfor her, på lik linje med eigenvurderinga, viktig at elevane er fullstendig klar over kva kriteria for å nå måla er. William understrekar at kameratvurdering ikkje inneber at elevane skal gje kvarandre karakterar, men at dei skal gje kvarandre tilbakemeldingar som peikar

framover og som skal hjelpe kvarandre med å utvikle seg (William 2007; attgjeven av Slemmen 2010, s.134).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for kva for metode eg har nytta, og litt om bakgrunnen for dette valet. Vidare gjennomgår eg prosessen med å velje informantar, gjennomføringa av intervju, samt litt informasjon om informantane. Til slutt ser eg på validiteten og relabiliteten til undersøkinga mi.

4.1 Kvalitative intervju

Målet med forskinga mi er å finne ut korleis vurdering for læring kan nyttast i praksis. Eg har mest fokus på eigenvurdering, kameratvurdering og måtar å involvere elevane i arbeidet med å setje mål og kriterium for undervisninga. Då størrelse på oppgåve og tidsramma gjer at det ikkje er mogleg å undersøkje ut i frå både elev, lærar og foreldra sitt perspektiv, så har eg valt å fokusere på lærarens perspektiv. For at eg skulle finne ut korleis lærar stiller seg til temaet, og korleis dei jobbar med det i undervisninga så gjennomførte eg kvalitative intervju med 4 lærarar, to frå tredje trinn og to frå fjerde trinn. Det gav meg moglegheita til å få innblikk i den enkelte lærar sin ståstad i forhold til vurdering for læring, samt korleis dei integrerer det i den daglege undervisninga. Kvalitative intervju gjer det mogleg for meg å føre ein samtale der eg kan stille utdjupande spørsmål slik at vi kan prøve å unngå misforståingar. Samtidig gjev det informanten ein sjanse til å påverke intervjuet ved at dei får større fridom til å uttrykke seg enn dei hadde fått i eit strukturert spørjeskjema. Eit spørjeskjema eller observasjon gjev ikkje informanten sjansen til å bestemme kva som skal takast opp i intervjuet og ein misser moglegheita til at informanten kan rekonstruere hendingar som kan vere relevante for å bygge opp under erfaringar og oppfatningar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Eg har valt å gjennomføre semistrukturerte intervju, det vil seie at både tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmål er bestemt på førehand. Semistrukturerte intervju kan minne om spørjeskjema, men det er ingen svaralternativ, så informanten står fritt til å velje kva han vil svare på spørsmåla. Eg har og valt å standardisere intervju slik at alle informantane får dei same spørsmåla. Dette vil gjere det enklare og mindre tidkrevjande for meg å analysere og samanlikne svara i dei ulike intervju. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79).

4.2 Utveljing av informantar

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer – betegnet som informanter. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49).

Det kan vere vanskeleg å vite kor mange informantar ein bør ta med i eit forskingsprosjekt, men *mange forskere hevder at det bør gjennomførers datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon* (Seidman 1998;Kvale og Brinkmann 2009; attgjeven av Christoffersen & Johannesen, 2012, s.49). Optimalt sett burde eg difor ha gjennomført så mange intervju at eg var sikker på at eg ikkje kom til å få ny informasjon. Men både tidsramme og størrelse på forskingsprosjekt tilseier at eg ikkje får oppnådd dette.

Eg måtte finne informantar som kan gje meg dei nødvendige dataa gjennom strategisk utveljing (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil seie at informantane mine måtte ha kjennskap til vurdering for læring, og ha erfaring med å nytte dette i praksis. Sidan eg gjennomfører eit relativt lite prosjekt vart det naturleg for meg å velje informantar på ein skule i heimkommunen min, eit såkalla *bekvemmelighetsutvalg* (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil seie at eg gjer det som er enklast for meg å gjennomføre ut i frå føresetnadane. Sidan skulen informantane jobbar på endå ikkje har vore med på den nasjonale satsinga på vurdering for læring og målgruppa mi var lærarar på tredje og fjerde trinn, så måtte eg forsikre meg om at dei hadde nok innsikt i vurdering for læring til at eg kunne få informasjonen eg var ute etter. Eg fann ut at det har vore gjennomført kurs i vurdering for læring på denne skulen, så dei fleste på arbeidsplassen hadde grunnleggande kunnskap om vurdering for læring, medan nokre hadde teke vidareutdanning i emnet.

4.3 Førebuing til og gjennomføring av intervju

For at intervju skulle vere ryddige sette eg opp ein intervjuguide. Ein intervjuguide bør innehalde ei liste over tema og spørsmål, slik at intervjuet vert ryddig og ein held seg til tema. Sidan eg valde å gjennomføre semistrukturerte og standardiserte intervju, inneheld mi intervjuguide kun dei konkrete spørsmåla eg ynskja svar på. Det for å hjelpe meg å halde intervjuet nokolunde til tema.

Når du skal kontakte informanten fyrste gongen er det viktig å ha tenkt nøye gjennom kva for informasjon du skal gje, og at dei får ei klar forståing av hensikta med intervjuet. Det er i den fyrste kontakta du legg grunnlaget for eit godt møte med informanten (Dalland, 2015, s. 165-166). Eg kjenner alle informantane mine frå før, så det kan tenkast at det var lettare for meg å få dei til å føle seg avslappa enn om eg intervju framande. Nokre veker før eg tenkte å gjennomføre intervju tok eg kontakt med dei eg ynskja som informantar, presenterte forskingsprosjektet mitt, og gav dei ein førespurnad om dei ynskja å delta i prosjektet. Dei fekk óg vite kva spørsmåla i hovudsak ville gå ut på. Eg presiserte at eg ynskja deira ærlege respons på dei ulike spørsmåla, at eg ikkje ynskja "læreboksvar". At dei fekk tid på seg til å samle tankane sine omkring temaet gjorde at eg fekk gode og presise tilbakemeldingar på spørsmåla mine.

Eg gjennomførte sjølve intervjua enkeltvis. Alle intervjua vart gjennomførte på arbeidsplassen til informantane, noko som gav oss moglegheita til å finne eit rom der vi fekk gjennomføre intervjua uforstyrra. I tillegg er arbeidsplassen ein stad der informantane er kjende, noko som kan vere med på å gjere situasjonen meir avslappa.

Eg valde å ta opp alle intervjua på iphonen min, slik at eg under intervjuet kunne vere fokusert på informanten og å halde flyten i samtala. Om eg skulle ha skriva ned svara for hand ville det vorte for mykje å skriva, og vi ville ha måtta ta unaturlege pausar for at eg skulle ha hengt med på notatane.

Etter det fyrste intervjuet endra eg litt på både formuleringa på spørsmåla og rekkefylja. Dette fordi eg følte det fyrste intervjuet vart litt for formelt. Eg merka på informanten at ho ikkje slappa av slik ho ville ha gjort i ein kvardagsleg samtale. Eg trur óg det vart slik fordi eg sjølv ikkje var heilt kjend med intervjuarrolla, samt at informanten er nyutdanna og dermed følte ho ikkje hadde nok erfaring til å komme med noko konkret om emnet. Endringane eg gjorde og mi eiga bevisstgjerung av rolla som intervjuar gjorde at dei tre neste intervjuet vart meir avslappa, og likna meir på daglegdagse faglege samtalar der eg fekk spørsmåla fletta inn på ein naturleg måte.

Etter intervjuet supplerte eg og noterte ned nokre inntrykk eg fekk av kroppsspråk og andre faktorar eg ikkje fekk med på lydopptaket. Nokre dagar etter intervjuet lytta eg gjennom lydopptaka og plukka ut dei sekvensane eg fann interessante og relevante i forhold til problemstillinga mi. Sidan eg kjenner informantane frå før hadde eg moglegheit til å oppsøke dei for å oppklara eventuelle uklarheiter eller få utdjupa noko om det var aktuelt.

4.4 Informantane og etiske omsyn

For å unngå etiske konflikter har eg valt å nytte falske namn på informantane. Eg vil heller ikkje nemne sensitive personopplysningar i oppgåva mi, så dataa mine er verken meldepliktige eller konsesjonspliktige. Informantane var på førehand av intervjuet informerte om at dei ville verte anonymisert i rapporten, samt at alle lydopptak og liknande ville verte destruerte i etterkant. Dei vart også opplyste om at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet.

Eg intervjuet fire kvinner som alle jobbar som kontaktlærarar på tredje og fjerde trinn.

-Lise har jobba som lærar i over 10 år og har kurs om vurdering for læring gjennom arbeidsplassen.

-Klara er nyutdanna og har hatt undervisning om vurdering for læring i lærarutdanninga .

-Tove har jobba som lærar i over 10 år og har teke 15 studiepoeng i vurdering for læring.

-Linda har jobba som lærar i over 20 år og har kurs i vurdering for læring gjennom arbeidsplassen.

Alle informantane har også lese om vurdering for læring på eigahand for å halde seg oppdatert sidan det vert gjennomført ei nasjonal satsing på dette området.

4.5 Validitet

Validitet kjem av det engelske ordet validity, som betyr gyldighet. I denne samanhengen snakkar vi om validiteten til dataa som vert samlar inn i forskinga, om dei er gode nok representasjonar av det generelle fenomenet som skal undersøkjast (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

For å seie at eit funn er generelt må ein ha informasjon frå mange nok informantar, i eit representativt utval. På grunn av størrelsen på oppgåva har eg kun hatt moglegheit til å intervju 4 personar, noko som ikkje vil vere nok til at eg kan seie at funna mine er generelle. Sidan eg berre har gjennomført intervju har eg kun fått innsikt i informantane si subjektive oppfatning av temaet, og eg har ingen objektive data som kan bekrefte eller avkrefte funna. Samtidig har alle har si eiga oppfatning og oppleving av arbeidet med vurdering for læring. Det gjer at dataa mine ikkje kan nyttast til å generalisere, men eg kan vise tendensar for korleis den enkelte lærar på tredje og fjerde trinn opplever arbeidet med vurdering for læring.

Det er óg ein faktor at alle informantane jobbar på same skule og dermed under same skulesystem der ein har satsingar som er felles for alle. Den aktuelle skulen er som tidlegare nemnt ikkje med i den nasjonale satsinga på vurdering for læring og vil dermed ikkje vere optimal som kilde til informasjon om temaet. Men eg var nøye i utveljinga av informantar der eg valte klassetrinn der samtlege lærarar hadde god nok kjennskap til vurdering for læring til at eg kunne få tilstrekkeleg informasjon til å skape eit heilheitsinntrykk.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet kjem av det engelske ordet reliability som tyder pålitelegheit. Reliabiliteten til dataa som vert samla inn knyt seg til kor nøyaktig dataa er; kva data som vert brukt, korleis dei vert samla inn og korleis dei vert bearbeida (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det er mange mulige feilkilder i metoden eg har nytta for å samle inn informasjon til prosjektet. Dalland nemner at i et intervju har vi potensielle feilkilder i sjølve kommunikasjonsprosessen. Det kan stillast spørsmål ved om informanten har forstått spørsmålet, om intervjuer har oppfatta svaret riktig og om notata er nøyaktige nok. Ved lydopptak og utskrivning av dette kan ein diskutere om lyd kvaliteten er god nok og om utskrivninga er nøyaktig nok (Dalland, 2015, s. 120). Eg opplevde at lydopptaket frå det eine

intervjuet mitt ikkje vart optimalt då lyden var for lav og i nokre tilfeller var det utfordrande å høyre kva informanten sa. Eg måtte derfor oppsøke denne informanten og få på plass dei bitane eg mangla. På dei tre andre intervjuva var lyd kvaliteten god.

Det er vanskeleg å seie om spørsmålsstillinga var slik at informantane misforstod dei, men eg føler at dei fleste svara eg fekk var tilfredsstillande sett frå min ståstad. Det er samstundes slik at informantane kan ha vore påverka av at dei ynskja å framstå på ein tilfredsstillande måte i forhold til korleis dei gjennomfører arbeidet sitt, og at svara derfor kan ha vore påverka av dette. Opplevinga mi av intervjuva er hovudsakleg slik at informantane følte seg trygge nok til å vere ærlege, noko som kjem fram i nokre av svara eg fekk. Det faktum at eg kjenner informantane frå før kan som nemnt tidlegare ha vore med på å gjere dei avslappa i situasjonen, men samstundes kan det óg tenkast at dei vart for bekvemme i situasjonen og dermed ikkje skjerpa nok til at dei fekk fram all informasjonen som er relevant.

5.0 Presentasjon av data

Eg vil i dette kapitlet leggje fram dei viktigaste og mest interessante funna frå intervjuva. Ikkje alle funn vil verte omtalte, men dei har likevel vore med på å skape eit heilheitsinntrykk av situasjonen.

5.1 Forståinga av begrepet

Eg starta intervjuva med å spørje kvar av informantane kva dei forstår med begrepet vurdering for læring. Sagt på litt ulike måtar var dei alle samstemde i at vurdering for læring er den vurderinga som skjer undervegs i undervisninga. Dei er også einige i at ein må gje elevane konkrete tilbakemeldingar, og at målet må vere at elevane skal vite kva dei skal jobbe med, kvifor dei skal jobbe med det, og på kva måte dei kan jobbe for å nå måla.

5.2 Eigenvurdering

Når informantane fekk spørsmål om dei nytta eigenvurdering i undervisninga svara samtlige at dei i liten grad gjorde dette. Men etterkvart i intervjuva kom det fram at dei alle gjorde dette, på ulike måtar. Fagleg sett nytta alle informantane tekstar skrivne av elevane i norsk som døme på korleis dei kan bruke eigenvurdering. Til dømes nytta Tove elevtekstane til å la elevane sjølve leite etter skrivefeil i sin eigen tekst. Ho kan gjerne munnleg påpeike ei setning, eit ord eller ei side som må sjekkast, så er det opp til eleven å finne feilen og rette den opp. Tove legg vekt på at elevane må jobbe vidare med tekstane etter at dei har fått direkte tilbakemeldingar slik at elevane kan sjå at det endelege produktet vert betre enn det fyrste utkastet ved å samalikne dei to. Vidare trakk Klara fram engelske gloser og vekeprøve som dømer der elevane sjølve skal rette feila sine.

I Fag som KRLE, naturfag og samfunnsfag nyttar Lise VØL-skjema. Før dei tar til på eit nytt tema skal elevane fyrst skrive ned kva dei kan om temaet, deretter kva dei ynskjer å lære. Undervegs og etter at dei er ferdige med dette temaet finn dei fram skjema att og fyller inn kva dei har lært. Lise meiner at dette har god effekt på å gjere elevane meir bevisste på kva dei skal lære og på kva dei faktisk har lært i den undervisningsperioden, og at elevane vert meir motiverte til å lære mest mogleg.

Samtlege av informantane meina at eigenvurdering var eit nyttig verktøy i den sosiale opplæringa av elevane. Dei hadde alle på ulike tidspunkt organisert leikegrupper i klassane, det vil seie at elevane vert plasserte i grupper satt saman av læraren der dei må leike saman med kvarandre i gjevne friminutt. Kven som bestemmer aktivitet går på omgang innad i gruppa. Etter slike friminutt samtalar læraren med alle på gruppa der dei evaluerer korleis samspelet har vore i friminuttet. Elevane vert nøydd til å sjå på si eiga haldning og oppførsel og dei får også tilbakemeldingar frå både lærar og medelevar.

I arbeid med både innlæring av reglar og det sosiale miljøet i klassa trekk spesielt Tove og Linda fram eigenvurdering som eit nyttig metode for å bevisstgjere elevane. Dei trakk begge fram døme der dei har periodar dei jobbar spesielt med spesifikke reglar, og før perioden startar dei med å gjere klassen bevisst på kva mål dei skal nå i løpet av perioden. Undervegs i prosessen samtalar dei mykje i klassen der elevane sjølve må vurdere enkeltepisodar opp i mot måla dei arbeidar mot. Dette gjer i følge dei to lærarane at alle elevane er med på å hjelpe kvarandre med å nå måla, og alle elevane får tydelege rettningslinjer for korleis dei faktisk kan nå måla.

5.3 Kameratvurdering

Det kom fram i intervju at alle informantane på ulike tidspunkt hadde nytta samtalepartner som metode. Med samtalepartner meina dei at to og to elevar sit i lag og får diskutere seg fram til svar på spørsmål som lærar har stilt klassa. Fleire av dei opplevde det slik at dette gjorde elevane sikrere i svara sine, og sjølv elevar som til vanleg i ikkje er spesielt aktive torde å rekkje opp handa. Tove meiner at dette har med at elevane gjerne utfyller svara til kvarandre og det at du har fått ei tilbakemelding på tankane dine gjer at terskelen for å seie svara høgt i klassa vert lågare. Linda nyttar også ofte gruppeprøver, der elevane vert delte inn i grupper og får diskutere seg fram til svara. Ho har gjennom dette opplevd at dei elevane som ofte er svake på skriftlege prøvar hevdar seg meir når dei får vise kunnskapen sin munnleg, og motsett at elevar som er sterke på skriftlege prøvar gjerne vert meir anonyme når dei jobbar på denne måten.

På vekeprøver, diktat eller anna skriftleg arbeid nytta ofte Lise kameratvurdering der elevane fyrst skal sjå over og rette sitt eige arbeid, og deretter skal dei rette sidemannen sitt. Ho seier at det ofte er lett å sjå seg blind på sitt eige arbeid og derfor er det lett å oversjå eigne feil. Ho trekk fram at dette er ein god måte å lære elevane å samarbeide og å gje konstruktive tilbakemeldingar til kvarandre. Linda nyttar denne metoden på lesing også. Der skal elevane lese høgt til kvarandre og deretter prøve å gje kvarandre konkrete framovermeldingar.

Når elevane har ein eller annan form for framføring for klassa pleier både Linda og Klara å ha ei runde med tilbakemeldingar frå medelevane til gruppa som har hatt framføringa. Dei har øva ein del på dette og dei understreker begge at tilbakemeldingane skal vere positive og eventuelt vere konstruktiv kritikk.

5.4 Involvering i å setje kriterier og mål

Å involvere elevane i å setje mål og kriteriar for undervisninga var informantane samstemde i at det er vanskeleg å finne tid til. Lise og Linda let til tider elevane vere med å bestemme aktivitet i kroppsøvinga, men ellers tykkjer alle informantane at det på desse klassetrinna er vanskeleg å prioritere denne involveringa. Dei er meir opptekne av å gjere dei allerede satte faglege måla tydelege for elevane slik at dei veit kva dei jobbar mot. Sjølv om dei alle meina dei kunne vore flinkare til det, streba dei alle etter å starte kvar undervisningsøkt med å leggje fram kva som er målet med økta. Tove var også opptatt av å avslutte kvar økt med ei oppsummering. Ho presiserte at ho prøvde å unngå å bruke orda "no har vi lært...", men heller seie det slik: "Vi har øva oss og blitt betre på...". Dette begrunna ho med at elevane ikkje skal føle at dei skal kunne alt etter kvar økt.

Linda trekk fram at ho let elevane vere delvis involverte å å sette dei sosiale måla, til dømes klassereglar, kven som skal sitje saman i klasserommet og korleis dei kan jobbe mot eit godt klassemiljø. Ho styrer dei i den retninga ho ynskjer, men ho opplever at dette gjer at elevane vert meir motiverte til å nå måla.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfte om funna mine kan gje nokre svar på kva måte vurdering for læring kan nyttast på tredje og fjerde trinn slik at dei vert meir delaktige i eiga læring. I problemstillinga har eg valt å fokusere på om eigenvurdering og kameratvurdering vert nytta i praksis og om elevane vert involverte i å setje mål og kriteria for si eiga læring, og eg ynskja å finne ut korleis dette eventuelt kan gjerast. Til slutt vil eg komme med ein oppsummering og konklusjon.

6.1 Vurdering for læring som begrep

Eg starta alle intervjua med å spørre informantane kva dei legg i begrepet vurdering for læring. Dette gjorde eg for å forsikre meg om at vi hadde den same oppfatninga av kva som er hovudessensen i vurdering for læring. Informantane tolka det altså slik at det kort fortalt handlar om å gje elevane konkrete tilbakemeldingar undervegs i undervisninga og at elevane må til ei kvar tid vite og forstå kva mål dei skal prøve å nå og korleis dei kan arbeide for å nå desse måla. Dei tre fyrste punkta udir har satt opp som essensen i den nasjonale satsinga på vurdering for læring handlar om nettopp dette. Punkt 1 seier at elevane skal forstå kva dei skal læra og kva som er forventa av dei, punkt 2 seier at elevane må få tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen og punkt 3 at elevane må få råd om korleis dei kan forbedre seg. Vi ser at vi kan trekke linjer mellom informantane si tolking at elevane må få løpande tilbakemeldingar i undervisninga med punkt 2 og 3. Punkt 3 sammenfell også med informantane si meining om at elevane må få vite korleis dei kan nå måla. Informantane nemner også at elevane til ei kvar tid må vite kva mål dei skal prøve å nå, noko som kan setjast i samanheng med punkt 1 frå udir si liste. Ingen av informantane nemnde eigenvurdering og kameratvurdering når dei fekk dette spørsmålet, men ein kan allikevel trekke linjer til punkt 4 på lista til udir, at elevane skal vere involverte i eget læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og utvikling. Om eleven skal kunne ha oversikt over sin veg mot måla, samt korleis dei skal nå desse, så må dei nødvendigvis vere med på å vurdere seg sjølv og si eiga utvikling. Ut i frå dette kan vi seie at informantane si tolking av vurdering for læring kan koplast opp mot udir sitt utgangspunkt for kva dei meiner er essensen i vurdering for læring.

6.2 Eigenvurdering

Det er kanskje ikkje så rart at fleire av informantane meiner at dei ikkje nyttar eigenvurdering i så stor grad. Det er lang tradisjon i norsk skule for at læraren tek seg av vurderinga av eleven og helst i form av ei sluttvurdering. Lærarar som har jobba lenge har vore vande med å gje vurdering ut frå arbeidsinnsats og elevene sine føresetnadar. Tilbakemeldingane har kanskje vore «å så flink du er» eller «dette fikk du bra til». *Læreplanen L-97 bygde i hovudsak på tankegangen om at elevens motivasjon og innsats skulle stå i fokus når det gjaldt elevvurdering på barnetrinnet (Andreassen og Gamlem s.115).* Å drive med fagleg relevant tilbakemelding og i tillegg involvere eleven i eiga læring kan nok framleis opplevast som noko nytt for mange lærarar. Det tek lang tid å få til eit stort endringsarbeid som å til dømes å ta i bruk nye vurderingsmetodar. Her har leiinga på skulen eit viktig ansvar. Det er vanskeleg å bli god på vurdering åleine utan at skulen arbeider med dette samla. Det er likevel kjekt å sjå at alle informantane, utan å vere heilt medviten at dei gjer det, let elevane vere med å vurdere arbeidet sitt. Til dømes let Tove elevane leite etter skrivefeil i eigne tekstar og jobbe

vidare med tekstane etter at dei har fått tilbakemelding. Elevane skulle og samanlikne det ferdige produktet med fyrsteutkastet for å sjå etter progresjon. Slemmen trekk fram 3 punkt som døme på måtar å arbeide med eigenvurdering der to av punkta handlar om å sjå etter eigen læringsprogresjon og å vurdere arbeidet opp mot kriterier satt på førehand (Gregory mfl. 2000, attgjeven av Slemmen 2010, s. 122). Gjeven at elevane på førehand veit kva kriterier dei skal jobbe mot så kan Tove sin metode gje elevane moglegheit til å reflektere over kva som gjer at det ferdige produktet er betre og på kva måte dei oppnådde framgangen. Sjølv om Tove er inne på noko som kan karakterisertast som eigenvurdering ser eg likevel at litt av det som informantane opplever som undervegsvurdering kanskje handlar meir om sluttvurdering. Å rette eigne feil på gloseprøvar kan sjølvstøtt gje læring men blir kanskje meir å arbeide med sluttproduktet enn å få tilbakemelding undervegs på korleis ein kan arbeide for å få eit betre resultat.

VØL-skjema vart nemnd som eit verktøy ein brukte i undervisninga. Denne læringsstrategien meinte Lise var med på å gjere elevane medviten på kva dei skal lære og kva dei faktisk har lært. Det verkar som elevane blei meir involvert i læringsprosessen og også meir motivert for å lære. Likevel verkar det som om lærarane på tredje og fjerde trinn er flinkare til å få elevane involvert i eigen læringsprosess når det kjem til det sosiale arbeidet i klassen. Her meiner alle informantane at eigenvurdering er nyttig. Elevane måtte til dømes vurdere korleis samspelet med dei andre elevane hadde vore etter leik i friminuttet. Forskrifta til vurdering (2009), revidert i 2010, er basert på forskning som viser at elevar lærer best når dei blant anna er involvert i eige læringsarbeid (Lovdata, 2009).

6.3 Kameratvurdering

Alle informantane trakk fram samtalepartner som eit døme på kameratvurdering dei hadde nytta i undervisninga. Tove og Klara forklarte samtalepartner med at to og to elevar får moglegheita til diskutere seg i mellom før dei svarar på spørsmål i klassa. Linda nytta også gruppeprøver slik at elevane kan diskutere seg fram til svara. Spørsmålet er om vi kan karakterisere dette som ein vurderingsmetode, eller som reint samarbeid mellom elevane? Vi kan trekke linjer til det Slemmen (2010) referer til som *læringsvenn*. Ho trekk fram nettopp dette at elevar kan verte tryggare på å svare i fellesskap ved å få tilbakemeldingar på sine eigne tankar før ein gjev eit svar. At elevar vert vande med å få og gje tilbakemeldingar kan gjere vere med på å *fremme ein klasseromskultur der det blir mer akseptert å bli vurdert* (Black mfl. 2006, Clarke 2005; attgjeven av Slemmen 2010, s. 137). I så måte kan ein kanskje seie at denne metoden er med på å øve elevane på å vurdere kvarandre samtidig som dei kanskje opplever at vurdering kan vere noko som hjalp dei å lære betre.

Linda fortel at ho har nytta kameratvurdering i samband med lesing. Ho bruker eit døme der to elevar skal lese høgt til kvarandre for så å gje kvarandre konkrete tilbakemeldingar på lesinga. Dette tenkjer eg er ei utfordrande metode då ein kan stille spørsmål om elevane har kompetanse nok til å vurdere kvarandre si lesing? Det krev i alle fall at elevane på førehand er øva i kva dei skal sjå etter, og at dei er godt kjende med kriteria dei skal vurdere ut i frå. Hopfenbeck understreker at dersom elevane skal ha moglegheit til å vurdere seg sjølv eller andre så er dei avhengige av at dei på førehand har fått tydelige kriterier å vurdere opp i mot (Hopfenbeck, 2014, s.144).

6.4 Å setje mål og kriterier

Eit anna punkt som skal gje god læring hjå elevane er at dei forstår kva dei skal lære (Hopfenbeck, 2014, s.77). Det kjem fram av intervjuet at informantane tykkjer det er for tidkrevjande å involvere elevane i å setje mål og kriterier for undervisninga. Dei meiner det er meir effektivt å presentere dei måla vi finn i Kunnskapsløftet eller den lokale læreplanen som lærarane sjølve har utarbeida. Kvifor tek ein seg ikkje tid til å ta med elevane meir i prosessane når forskning tyder på at det er lurt? Eg trur at dette kan ha med tidspresset i ein travel skulevardag. Det kan nok opplevast som vanskeleg å sjå nytta av å la elevane skal vere med på å setje mål for opplæringa av til dømes brøk i matematikk. Læraren veit jo allereie kva elevane bør lære og dei må kome vidare for å rekkje gjennom pensum. Kompetansemåla i læreplanen er for komplekst formulert seier Slemmen. Ho seier at måla må konkretiserast og gjerast forstålege for elevane (Slemmen, 2010, s. 96 og 99). Eg trur nok at dei fleste lærarar vel å bruke tida på nettopp å gjere måla forstålege for elevane og med tanke på at det er mange mål ein skal igjennom vert det nok vanskeleg å prioritere elevinvolvering. Ein kan jo og stille spørsmål om elevane på tredje og fjerde trinn er modne og reflekterte nok til at ein slik prosess er hensiktsmessig å gjennomføre? Det eg fann ut gjennom intervjuet er at det på same måte som med elevvurdering ser det ut som om vi er flinkare til å la elevane vere med å setje mål når vi arbeider med det sosiale i klassen enn med det faglege. Skulen informantane arbeider på har jobba mykje med det sosiale miljøet gjennom å bli ein PALS-skule, så dei er truleg gode på dette. Eg tenkjer at det sosiale aspektet vert meir handgripeleg og konkret for elevane og at det derfor kan vere lettare å involvere dei i målsetjinga. Dette kan også vere ein god måte å trene elevane på å setje mål og kriteria slik at dei kan vere meir involverte også fagleg når dei vert eldre.

7.0 Konklusjon

Som nemnt tidlegare er undersøkinga mi for lita til at eg kan trekkje generelle konklusjonar ut i frå funna mine, men eg kan seie noko om tendensane eg fann på informantaskulen. Utgangspunktet for denne undersøkinga var at eg ville finne ut korleis ein kan nytte vurdering for læring i tredje og fjerde

trinn for å få elevane involverte i eiga læring. Skulen der informantane arbeida har ikkje vore involverte i den nasjonale satsinga, noko som gjer at det kanskje ikkje var optimalt å gjennomføre undersøkinga mi der. Men det kom fram at informantane på mange område nyttar prinsipp frå vurdering for læring i undervisninga si, sjølv om dette ikkje har vore fokus på denne skulen.

I eit av delspørsmåla mine set eg fokus på eigenvurdering og kameratvurdering. Eg har funne gjennom teorien at for at elevens skal kunne nytte kameratvurdering så må dei mestre eigenvurdering. Dei formelle rammene rundt dei to vurderingsformene er like, men det vert nytta ulike metodar for å gjennomføre dei. Eg fann at informantane nytta begge formene for vurdering i ulik grad og på ulike måtar, men det kom tydeleg fram at det vart nytta mest i den sosiale opplæringa. Fagleg sett nytta informantane til dømes samtalepartner som døme på kameratvurdering, noko som også vert nemd i teorien som ein metode som kan framme læring.

Eg ville også finne ut om elevane på informantskulen var involverte i å setje mål og kriterier for undervisninga, og korleis ein eventuelt gjennomførte dette. Sjølv om teorien er tydeleg på at dette fremmar læring, så gjennomfører informantane dette i liten grad fagleg sett. Dei trekk fram at det er for mange element i skulen som tek tid, og dei vel derfor vekk denne metoden då dei meiner den er for tidkrevjande. Men også her kjem det fram at dei til dels nyttar elevinvolvering i den sosiale målsetjinga. Teorien er tydeleg på at mål og kriterier for undervisninga må vere tydeleg og forståeleg for elevane, og det er også viktig for informantane. Dei vel sjølve å konkretisere måla og formidle dei til elevane. At måla er tydelege for elevane er også ein føresetnad for at dei skal kunne vurdere seg sjølv eller medelevar.

For at vurdering for læring skal kunne nyttast som pedagogisk plattform så må skulen ha dette som satsingsområde, og det må vere eit samarbeid mellom leiinga og lærarane, samt lærarane seg imellom. Det er som nemnt tidlegare vanskeleg å endre den vurderingskulturen i klasserommet heilt på eigahand. Eg fekk vite i ettertid av intervjuet at informantskulen har søkt om å få delta i den nasjonale satsinga på vurdering for læring og det kunne ha vore spanande å gjennomføre ei ny undersøking på denne skulen om nokre år for å sjå om vurderingskulturen endrar seg i merkbar grad.

Litteraturliste

Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box*

Hentet februar 14, 2016 fra

http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.

Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategiar for læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*

Hentet mars 28, 2016 fra

http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback%5b1%5d.pdf

Lovdata (2009). Forskrift til opplæringslova

Hentet april 11, 2016 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Andreassen, R., & Gamlem, S.M (2009). *Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur*. I Dobson, S. m.fl. (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 112-129) . Oslo: Gyldendal Akademisk

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet A. (2014). *Grunnlagsdokument*

Hentet februar 29, 2016 fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017-nyn.pdf>

Utdanningsdirektoratet B. (2014). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*

Hentet februar 16, 2016 fra

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet C. (2014, august 18). *Hva er vurdering for læring*

Hentet april 11, 2016 fra

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet D. (2014, august 18). *Involvering i vurderingsarbeidet*

Hentet april 3, 2016 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Involvering-i-vurderingsarbeidet/Involvering-i-vurderingsarbeidet/>

Utdanningsdirektoratet E. (2014). *Fire prinsipper for undervisvurdering*

Hentet mars 27, 2016 fra <http://www.udir.no/vurdering-for-laring/4-prinsipper/>

Intervjuguide vurdering for læring

1.Kva trinn underviser du på no?

2.Har du teke kurs og liknande i vurdering for læring?

1. Kva legg du i begrepet vurdering for læring?
2. I kva grad påverkar prinsippa i vurdering for læring di undervisning?
3. Nyttar du eigenvurdering i undervisninga, og evt på kva måte?
4. Nyttar du kameratvurdering i undervisninga evt på kva måte?
5. Vert elevane involverte i å finne målsetjing og kriterier for undervisninga evt på kva måte?
6. Har du andre metodar der du legg til rette for at elevane skal ta del i si eiga læring?

