



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato: 02-05-2017 15:00

Termin: 2017 VÅR

Slutt dato: 12-05-2017 14:00

Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Eksamensform: BO-Bacheloroppgåve

SIS-kode: PE379 1 BO

Deltakar

Namn: Hanne Irene Handeland Remme

Kandidatnr.: 327

HVL-id: hanneir@hvl.no

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeleggjering av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

Gruppenamn: Einmannsgruppe

Gruppenummer: 11

**Andre medlemmer i
gruppa:** Deltakaren har levert inn i enkeltmannsgruppe



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

Formativ vurdering i engelskfaget – teori versus praksis

Formative assessment in the English subject – theory versus practice

Grunnskulelærerutdanning 5-10

PE379

Avdeling for lærerutdanning og idrett, institutt for lærerutdanning

11. mai 2017

7321 ord

HANNE IRENE HANDELAND REMME

Rettleiarar: Miroslaw Wiacek & Turid Husabø

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

«Continuous improvement is better than delayed perfection»

- Mark Twain

I. Samandrag

Denne bacheloravhandlinga tek føre seg temaet formativ vurdering i språkfag – nærare avgrensa til engelskfaget. Problemstillinga lyder: «*Kva erfaringar har eit utval grunnskulelærarar med formative vurderingsmetodar i engelskfaget?*».

Oppgåva diskuterer nyare teori på temaet og samanliknar dette med ei kvalitativ datainnsamling frå intervju med tre lærarar som har ein erfaringsbase på 17-30 år som engelsklærarar i grunnskulen. Gjennom samanlikning av teori- og erfaringsbasert kunnskap om formativ vurdering, ser oppgåva på kva formativ vurdering er, korleis det vert oppfatta av eit utval lærarar og korleis formative vurderingsmetodar kan fungere i praksis. Oppgåva konkluderer med at både erfaringsbaserte og teoretiske kunnskarar om formativ vurdering er optimale for ein god vurderingspraksis, og at desse kan bli brukt uavhengige av kvarandre.

Nøkkelord: vurdering, læring, praksis, engelskfaget

II. Forord

Denne oppgåva er skriven av Hanne Remme våren 2017, som starta reisa mot å bli grunnskulelærer 5-10 hausten 2014. Bacheloravhandlinga har gitt gode kunnskapar om emnet vurdering og nyttig øving til kommande arbeid med ei masteroppgåve.

Eg ønskjer å rette ei takk til:

- Rettleiarane mine Mirosław Wiacek og Turid Husabø for hjelp og god støtte undervegs i avhandlinga mi, i tillegg til å ha lært vekk verdifull kunnskap og gitt inspirerende førelesningar gjennom utdanninga mi.
- John Seriot for å ha vore ei stor kjelde til inspirasjon og pågangsmot til å bli engelsklærer.
- Informantar og rektorar som har teke seg tid til å hjelpe meg med å gjere datainnsamlinga mogleg.

III. Innholdsliste

Kapitteloversikt	Sidetal
I. Samandrag	3
II. Forord	4
III. Innholdsliste	5
<u>1.0 Innleiing</u>	7
<u>1.1 Presentasjon av tema med grunngjeving og mål for val</u>	7
<u>1.2 Presentasjon av problemstilling med avgrensing</u>	7
<u>1.3 Oppbygging av oppgåva</u>	8
<u>2.0 Teoretisk forankring</u>	8
<u>2.1 Formativ og summativ vurdering – vurdering av og for læring</u>	8
<u>2.2 Kva utgjer ein god vurderingspraksis? – Mange dører fører til same rom</u>	9
<u>2.2.1 Elevsamtalen som arena for metakognisjon</u>	9
<u>2.2.2 Aktivt deltakande i eige hovud – eigenvurdering</u>	9
<u>2.2.3 Eit samansett eller isolert vurderingsgrunnlag? – porteføljemetodikk</u>	10
<u>2.2.4 Fire fluger i éin smekk – ein digitalisert vurderingspraksis</u>	10
<u>2.2.5 Elevgruppa sin prestasjon skal styre undervisinga – ein tilpassingsdyktig lærar</u>	11
<u>3.0 Metode</u>	11
<u>3.1 Det kvalitative intervjuet</u>	11
<u>3.2 Val av informantar</u>	12
<u>3.3 Førebuing og gjennomføring av datainnsamling</u>	12
<u>3.4 Validitet og reliabilitet</u>	13

<u>3.5 Etiske omsyn</u>	13
<u>3.6 Metodekritikk</u>	14
<u>4.0 Empiri</u>	14
<u>4.1 Omgrepet formativ vurdering</u>	14
<u>4.2 Formativ vurdering på dagleg basis</u>	15
<u>4.3 Formativ vurdering fram til siste slutt</u>	16
<u>4.4 Vurdering i elevens univers</u>	17
<u>5.0 Drøfting av empiri</u>	17
<u>5.1 Omgrepsforståing</u>	17
<u>5.2 Formativ vurdering i kvardagen</u>	18
<u>5.3 Formativ vurdering frå start til slutt</u>	20
<u>5.4 Vurderinga og eleven</u>	21
<u>5.5 Teoretisk- versus erfaringsbasert kunnskap</u>	22
<u>5.6 Idealet samanlikna med røynda</u>	22
<u>6.0 Konklusjon og avslutting</u>	23
<u>7.0 Litteraturliste</u>	25
<u>8.0 Vedlegg</u>	27
<u>8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv</u>	27
<u>8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide</u>	28

1.0 Innleiing

1.1 Presentasjon av tema med grunngjeving og mål for val

Forskning viser at formativ vurdering har positiv verknad på eleven sin faglege prestasjon (Kongsgården & Krumsvik, 2013, s. 3), og slik har vorte eit stort fokuspunkt i den pedagogiske diskursen i Noreg. Undervegsvurdering er til dømes til stades i det nasjonale utviklingsprosjektet Ungomstrinn i Utvikling (Utdanningsdirektoratet, Udatert), og det vert stadfesta i forskrifta til opplæringslova, §3-1 *Rett til vurdering*, at eleven har rett på undervogs- og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 01.08.2006).

Vurdering er dermed noko som står svært sentralt i lærarkvardagen. Utdanningsdirektoratet nemner at elevane «skal oppleve mestring og varierte vurderingsformer» (Utdanningsdirektoratet, 23.08.2016), her vil det dermed vere naturleg å inkludere ulike former for både formativ og summativ vurdering for å gje eleven eitt breitt spekter av måtar å lære på. Denne avhandlinga fokuserer på samanhengen mellom det teoretiske og det praktiske aspektet og praktiseringa av formativ vurdering i engelskfaget, men innhaldet kan òg relaterast til andre språkfag.

Eg har valt å skrive om formativ vurdering av fleire grunnar. For det fyrste fordi formativ vurdering er noko som står svært sentralt i den pedagogiske kvardagen i Noreg, og er dermed noko ein som framtidig lærar må ha omfattande kjennskap til og kompetanse om. For det andre er vurdering noko som har stått sentralt i pensum i alle fag eg har frå høgskulen, og gjennom dette har eg utvikla stor interesse for ulike måtar å vurdere elevar på. I praksis har eg fått prøve mange ulike formar for vurdering, noko som har rusta og motivert meg til framtidig vurderingspraksis i eit yrkesliv i grunnskulen.

Gjennom arbeidet med avhandlinga har eg som mål å oppnå brei kunnskap om formativ vurdering, samt å få innblikk i den verkelege kvardagen som engelsklærer i grunnskulen: på kva måte rustar det me lærar frå høgskulen oss til å verte gode lærarar?

1.2 Presentasjon av problemstilling med avgrensing

På bakgrunn av dette har eg kome fram til følgjande problemstilling med avgrensing:

«Kva erfaringar har eit utval grunnskulelærarar med formative vurderingsmetodar i engelskfaget?»
- Korleis skil erfaringsbasert vurderingspraksis i ungdomsskulen seg frå det ein lærer i dagens grunnskulelærarutdanning?

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i åtte kapittel: Innleiing: overordna informasjon om oppgåva; Teoretisk forankring: teori som legger grunnlaget for drøftinga; Metode: om forskingsprosessen og forskingsmetodikk for undersøkinga; Empiri: resultat frå undersøkinga; Drøfting: empirien sett i lys av den teoretiske forankringa; Litteraturliste og Vedlegg.

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Formativ og summativ vurdering – vurdering av og for læring

Tradisjonelt har ein sett undervising i ein lineær tankegang, der vurdering har kome sist. I dagens undervisningskultur har fokuset endra seg til å integrere vurderinga i undervisinga for å auke læringsutbyttet (Heckmann, 2014, s. 33). Omgrepa *formativ vurdering*, *undervegsvurdering* og *vurdering FOR læring* vert synonymt brukt og er ein del av alle fag i skulen. Dei verte definerte på fleire måtar, men fokuserer uavhengig av namn på forbetring av læring, og at den vert motteken undervegs i opplæringa. Målet med formative vurderingsmetodar er at eleven kontinuerleg skal forbetre seg (Bunting, 2014, s. 84). Ein annan måte å omtale omgrepet på er at vurdering skal vere ein naturleg del av den pågåande læreprosessen. Den formative vurderinga er gjerne uformell og kommunikasjonsorientert (Imsen, 2014, s. 268). Ein tredje måte å forklare omgrepet på er at vurdering for læring skal ligge til grunn for all undervising undervegs i skuleåret, og dermed bidra til kvalitetsauking i undervisinga (Engh, 2011, s. 60).

Undervegsvurdering kan delast i tre fasar. Den fyrste å bevisstgjere dei involverte for læringsmåla. Den andre fasen er klargjering av eleven si utgangskompetanse, og den tredje inneber å vegleie eleven og samtale om korleis ein skal nå det nye målet (Gamlem, 2015, s. 29). Bunting (2014) skildrar ei svært lik tredeling: 1) å samle inn dokumentasjon, 2) å tolke resultatet, og 3) å lage tiltak basert på tolkinga (s. 82). Med bakgrunn i desse tredelingane og det ofte bruke uttrykket «vurdering *for* læring», ser ein at hovudessensen i formativ vurdering er å kartlegge kva eleven er flink og mindre flink til, for så å ta tak i kva ein bør jobbe vidare med i framtida.

Til forskjell frå formativ vurdering, vil ein summativ vurderingsmetode ha tyngre fokus på sluttresultatet enn arbeidsprosessen til eleven. «Den summative tilnærmingen er oppsummerende, kartleggende og avsluttende, og knyttes gjerne til bestemte mål» (Bunting, 2014, s. 84). Summative vurderingsmetodar vert gjerne nytta når eleven skal ha ein avsluttande karakter i eit fag eller på ein eksamen. Dei vert brukt i samanhengar der ein måler kva eleven har lært, og det vert ofte sagt at

summativ vurdering er vurdering *av* læring, ikkje vurdering *for* læring, slik som den formative tilnærminga. Summativ vurdering førekjem oftast som karakter, men kan like gjerne vere synleg som skriftleg tilbakemelding. Hovudpoenget er at den summative vurderinga skal vere ein måte å klassifisere eller godkjenne kompetansen hjå ein elev (Ibid. s. 84).

2.2 Kva utgjer ein god vurderingspraksis? – Mange dører fører til same rom

God vurderingspraksis vert direkte knytt til vurdering *for* læring, som har utvikling og læring som mål (Heckmann, 2014, s. 9). Vidare finn ein at «Vurdering FOR læring handler om de prosessene som skjer i klasserommet» (Slemmen, 2010, s. 20). Det finnes mange måtar å gripe tak i vurderingskravet i skulen, og her finn ein eit lite utval metodar som reknast som gunstige i bruk for både lærar og elev.

2.2.1 Elevsamtalen som arena for metakognisjon

Evna til metakognisjon handlar om å ha innsikt i eigen læreprosess (Imsen, 2016, s. 421). Under elevsamtalen har eleven læraren si fulle merksemd, og fokuset er berre på eleven si faglege og sosiale utvikling (Nordahl & Hansen, 2012, s. 29). Når lærar og elev deler eit felles fokus på fagleg utvikling, gir elevsamtalen òg rom for utvikling av eleven sine metakognitive evner.

I elevsamtalen kan både lærar og elev få tilbakemelding og diskutere kva som kan gjerast for å auke kvaliteten på opplæringa, eller kva som skal til for å nå eit spesielt mål. I høve til læreplanen, kan elevsamtalen brukast til å gjennomføre målet «kommentere eget arbeid med å lære engelsk» (Utdanningsdirektoratet, 01.08.2013). Ein elevsamtale om engelskfaget kan òg vere ein spontan samtale om ein ferie, ein fritidsaktivitet eller favorittmaten til eleven, og dermed opplevast mindre formell. Dersom eleven tykkjer det er ubehageleg å prate engelsk høgt i klassen, vil ein samtale mellom læraren og eleven kunne opplevast som ein tryggare arena for å prøve seg fram i munnleg engelsk.

2.2.2 Aktivt deltakande i eige hovud – eigenvurdering

Tilbakemelding på prosessnivå handlar om at elevane skal forstå eiga læring slik at dei kan ta i bruk dei beste arbeidsmetodane/prosessane for å kome vidare i arbeidet. Målet er at meistringskjensla og prestasjonsnivået skal auke (Gamlem & Pedlex norsk, 2014, s. 23). Den metakognitive tilnærminga til vurdering handlar om at eleven har forståing og eigarskap over eigne læreprosessar, i tillegg til å mestre sjølvregulering. For å få dette til, må eleven 1) vite kva som kjenneteiknar kvalitet, 2) kunne objektivt samanlikne arbeidet sitt mot ein standard, og 3) ha ei rekkje strategiar for å forbetre arbeidet sitt basert på observasjonar og tilbakemeldingar (Ibid., s. 16). Eigenvurdering vert omtalt i

læreplanverket for engelskfaget, kor det heiter at eleven etter fullført 10. trinn skal kunne «kommentere eget arbeid med å lære engelsk» (Utdanningsdirektoratet, 01.08.2013).

2.2.3 Eit samansett eller isolert vurderingsgrunnlag? – Porteføljemetodikk

Ein portefølje, eller ei mappe, inneheld elevarbeid frå ein bestemt tidsperiode, slik at læraren kan følge både fagleg utvikling og refleksjonskompetanse. Porteføljemetodikk er ein måte å undervise på, slik at elevane i sitt arbeid med porteføljen lærer å sjå nærmare på, reflektere over og kritisk vurdere eige arbeid (Ellmin, Ellmin, & Gausemel, 2005, s. 8).

Porteføljemetodikken kan vere svært fleksibel då den kan innehalde både teoretisk og praktisk arbeid, og tilpassast alle fag og tema. Ser ein porteføljemetodikken i lys av Gardner sine ulike typar intelligensar i skulen, ser ein at porteføljen er aktuell for mange ulike elevar (Ellmin et al., 2005, s. 85). Den kan eksempelvis fungere som ein summativ vurdering over eit fullt skuleår, og har gode føresetnadar for undervegsvurdering. Læraren har moglegheit til å gje tilbakemelding på kvart enkelt innlegg etter kvart i semesteret, for så å gje ei heilskapleg vurdering til slutt.

Den Europeiske Språkpermen vart utvikla av Europarådet, og er eit didaktisk verktøy for å dokumentere språkdugleikar. Permen brukar aktivt sjekklister som både undervegs- og sluttvurdering, og let elevane jobbe med *kva*, *kvifor* og *korleis* det skal lærast (Sandvik & Hestnes, 2010, s. 11).

2.2.4 Fire fluger i éin smekk – ein digitalisert vurderingspraksis

Teknologiske hjelpemiddel skal utfordre elevane til å dele kunnskap og erfaringar, i tillegg til å assistere i vurdering av seg sjølv og andre (Kongsgården & Krumsvik, 2013, s. 12).

Utdanningsdirektoratet skildrar fem kompetansar – digitale dugleikar, munnlege dugleikar, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne skrive – som skal ligge til grunne i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 23.11.2015). I delkapittelet som skildrar dugleiksområda for den digital dugleiken, ser ein at elevane bør ha kjennskap til å 1) tileigne og behandle, 2) produsere og bearbeide, 3) kommunisere, 4) [vise] digital dømmekraft (Ibid.). Vidare omtalar dei digitale kunnskapar som ein viktig føresetnad for vidare læring og aktiv samfunnsdeltaking. Det er ikkje berre dei grunnleggjande dugleikane som tek føre seg digital kompetanse. Det vert òg nemnd i sjølve læreplanverket for engelskfaget, der det heiter at eleven skal kunne «velge ulike digitale ressurser og andre hjelpemidler, og bruke dem på en selvstendig måte i egen språklæring».

2.2.5 Elevgruppa sin prestasjon skal styre undervisninga – ein tilpassingsdyktig lærar

Tidlegare i kapittelet vert det skildra måtar for læraren å nytte vurdering for å hjelpe eleven vidare i læreprosessen, men tilbakemelding kan òg nyttast av lærar for å vidareutvikle eigen praksis slik at kvaliteten på undervisninga aukar. Hattie og Timperley skriv om tre spørsmål som bør stå i botn av all vurdering. «Where am I going? How am I going? and Where to next?» er spørsmål som både elev og lærar jamt bør stille seg sjølv, og at elevar alt for ofte vert avgrensa av lærarar som ikkje stiller spørsmål til eigen praksis (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). I ei utgåve av tidsskriftet *Studies in Higher Education* vert det skildra sju prinsipp for god vurderingspraksis, der det siste tek føre seg korleis vurdering skal påverke innhaldet i undervisninga. Det seiast at hyppige vurderingssituasjonar gir «[...] information about students' levels of understanding and skill, so that they can adapt their teaching accordingly» (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 214). Vidare vert dette bekrefta når ein ser undervestvurdering som ein «planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven». Den formative vurdering kan altså òg takast i bruk av læraren for å justere sjølve innhaldet i undervisninga, slik at undervisninga vert meir gunstig for eleven si faglege utvikling (Slemmen, 2010, s. 63).

3.0 Metode

3.1. Det kvalitative intervjuet

Metoden i ein forskingsprosess fortel oss om korleis ein skal gå fram for å best mogleg løyse eit problem eller kome fram til ny kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). I forskarverda skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode, men ein kan bruke begge i éi avhandling. Hovudforskjellen mellom dei to er graden av fleksibilitet, der kvalitativ metode reknast som meir fleksibel og opnar for større grad av spontanitet, medan kvantitativ metode reknast som motpolen og er generelt lite fleksibel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I denne avhandlinga har eg valt å ta i bruk det kvalitative intervjuet, ettersom det vil gje utdjupande svar på problemstillinga formativ vurderingspraksis i engelskfaget. «Formålet med det kvalitative intervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjonen hun eller han befinner seg i» (Dalland, 2012, s. 153). Ettersom målet med oppgåva er å undersøkje lærarar sin vurderingspraksis og erfaringar med formativ vurdering, ser eg det difor svært hensiktsfullt å nytte denne metoden. For å innfri formålet med det kvalitative intervjuet, som er å forstå intervjupersonen sin livssituasjon, er det viktig å skape en komfortabel atmosfære, slik at det vert naturleg for informanten å opne seg om sine tankar og refleksjonar (Thagaard, 2009, s. 109). For å få til dette tykkjer eg det er viktig å vere merksam på kroppsspråk

For å ha best mogleg samanlikningsgrunnlag på empirien eg får frå dei ulike informantane, har eg valt å ta i bruk det kvalitative intervjuet, nærare bestemt eit semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, der tema, spørsmål og rekkefølga til spørsmåla kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). På tross av moglegheita for variasjon vel eg å standardisere intervjuguiden, slik at alle informantane får dei same spørsmåla. Dette vil vere meir gunstig når eg skal analysere empirien. På den andre sida gir det semistrukturerte intervjuet både informant og intervjuar fridom til å diskutere digresjonar som stammar frå spørsmåla i intervjuguiden. Med andre ord har ein moglegheita for oppfølgingsspørsmål for å få betre innsikt i informanten sitt tankesett.

3.2 Val av informantar

Eg som forskar må vere strategisk når eg skal finne informantar, og tenke gjennom kva målgruppe som kan svare på problemstillinga på best mogleg måte. Informantane til denne avhandlinga er valt ut i eit homogent utval, der deltakarane tilhøyrar same subkultur eller har liknande eigenskapar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Grunna plass- og tidsrestriksjon har eg valt vekk å inkludere elevar i datainnsamlinga, sjølv om dette hadde vore både relevant og interessant for oppgåva. Formativ vurdering er noko som er relevant for alle fag, men for å få best mogleg samanlikningsgrunnlag i høve til pedagogisk praksis har eg valt å ta utgangspunkt i engelskfaget.

For å kome i kontakt med aktuelle informantar kontakta eg to rektorar i Hordaland Fylkeskommune, og har gjennom dei kome i kontakt med tre lærarar frå to ulike ungdomsskular i éin kommune:

- Informant 1: mann på 58 år. Universitetsutdanning frå England og praktisk pedagogisk kurs i Norge, med 30 års erfaring som engelsklærer. Har delteke på kurs om formativ vurdering.
- Informant 2: kvinne på 57 år. Lærarutdanning på høgskulenivå med fordjuping i norsk og engelsk, med 17 år undervisningserfaring i engelskfaget. Har delteke på kurs om formativ vurdering.
- Informant 3: kvinne på 64 år. Utdanna innan førebyggjande barnevern og har engelsk som grunnfag. 18 års erfaring som engelsklærer. Har ikkje delteke på kurs om formativ vurdering.

3.3 Førebuing og gjennomføring av datainnsamling

Under førebuinga har eg utarbeida ein intervjuguide som skal styre samtalen med informanten. Guiden gir klare retningslinjer for innhaldet i intervjuet, men gir òg fridom til å stille oppfølgingsspørsmål og å la samtalen flyte naturleg.

Før datainnsamlinga gjennomførte eg eit testintervju med ein førelesar på høgskulenivå som underviser norskfaget for grunnskulelærarar. Ettersom denne tilsette har erfaring i grunnskulen, fungerte ho godt som ein testinformant. Intervjuet vart teke opp på lydopptak, slik at det kunne brukast aktivt til å finjustere intervjuguiden før datainnsamlinga. Dette gav trening i å vere ein aktiv lyttar, og gav auka sjølvtrillit før datainnsamlinga to veker seinare.

Under intervjuja nytta eg lydopptakar for å sikre at ingen informasjon vart mista, og passa på at alt vart transkribert inn til tekst i etterkant. Alle tre transkripsjonane har vorte nedskrivne og fargekoda på same måte for å gjere informasjonen så oversiktlege og samanlikningsbare som mogleg.

Transkripsjonen vart gjennomført svært grannsam for å sikre at data ikkje vart tapt. Eg har valt å analysere empirien etter strukturen i intervjuguiden, for å inkludere den naturlege progresjonen i innsamlinga, i tillegg til å gje ei meir oversiktleg samanlikning.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validiteten til data fortel noko om kor relevant undersøkinga er for problemstillinga (Dalland, 2012, s. 120). Ein kan ikkje seie at eit forskingsprosjekt er anten valid eller ikkje, ettersom validitet ikkje må oppfattast som noko absolutt, men som eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å få god validitet i avhandlinga har eg jobba tett med problemstilling og intervjuguide, samt gjennomført eit testintervju, for å vere så forberedt som mogleg til datainnsamlinga. Å vere grannsam i førebuinga er avgjerande for å kunne stille kompetente og relevante utdjuings spørsmål undervegs i datainnsamlinga. Noko som kan påverke validiteten i denne avhandlinga er at den teoretiske forankringa er i høg grad basert på nyare forskning og litteratur, medan informantane som står for empirien er svært erfarne lærarar. Som tilsette som nærmar seg pensjon sit dei på ein stor erfaring- og kunnskapsbase, noko som *kan* føre til at dei ikkje held seg oppdaterte om den same forskinga som er nytta i den teoretiske forankringa mi. Dette kan igjen føre til mangel på samsvar mellom teori og empiri.

Reliabiliteten handlar om truverdet og grannsemda til forskinga: «hvilke data som brukes, på den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For å sikre god reliabilitet til avhandlinga, har eg nytta ein intervjuguide for å få svar som er samanlikningsbare. Ein annan ting som sikrar god reliabilitet er mangfald i empirien. Sjølv om tre ulike informantar sikrar ein relativt brei kunnskapsflate å hente informasjon frå, er det viktig å poengtere at tre informantar ikkje kan sjåast som breitt nok utval for å kunne generalisere resultatane.

3.5 Ethiske omsyn

I forskingsarbeid er det ei rekke omsyn ein må ta. For det fyrste skal forskaren respektere informantens sitt privatliv, med spesiell tanke på kva informanten deler under datainnsamling. I tillegg skal informanten kunne stole på at forskaren held konfidensialitet som avtalt, og at opplysingar ikkje kan bli brukt til å identifisere informanten. Dersom oppgåva inneheld handtering av personopplysingar og opplysingane er lagra heilt eller delvis elektronisk, vert meldeplikt og konsesjonsplikt utløyst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-43).

På grunnlag av dette har eg valt å nytte tal på informatane mine, samt at eg kjem til å ekskludere eventuelle sensitive personopplysingar i teksten. Informantane vart opplyse på førehand om at lydopptak og transkribert materiale kjem til å verte destruerte i etterkant.

3.6 Metodekritikk

Når ein intervjuar ynskjer ein som regel eit innblikk i informanten si røynd. «Når vi ønsker at intervjuet skal gi informasjon om personens autentiske erfaringer, er det spesielt viktig med åpne spørsmål». Motsetnaden til opne spørsmål er leiande spørsmål, og slike formuleringar fører til at informanten må seie seg einig eller ueinig med forskaren (Thagaard, 2009, s. 104). Ein annan utfordring ved ein kvar intervjusituasjon er å finne ein god balanse mellom å lytte og å spørje (Ibid., s.109). På grunnlag av dette var eg svært oppteken av å kun bruke opne spørsmål i intervjuguiden, for så å supplere med oppfølgingsspørsmål for å få ein utdjuping eller stadfesting på kva som vart sagt. Vidare er intervjuet i seg sjølv ein subjektiv erfaring, som kan føre til mangel på objektivitet. Det er viktig at ein så godt som mogleg legg personlege meiningar og verdiar til sida for ikkje å påverke informanten sine svar. Når det kjem til denne oppgåva, som handlar om pedagogisk praksis, og ikkje informanten sine meiningar om eit tema, vert det noko enklare å sikre objektivitet. På den andre sida er ein eksisterande risikofaktor at informanten fortel det han eller ho trur intervjuaren ynskjer å høyre. Bruk av prober, altså enkle gestar som nikk eller «mhm»/«ja», er viktig for å signalisere interesse og relevans til informanten (Ibid., s. 102). Dersom intervjuaren ikkje er medviten om kroppsspråk undervegs i intervjuet, kan dette opplevast ubehageleg for informanten og ha negativ påverknad på dataa.

4.0 Empiri

4.1 Omgrepet formativ vurdering

Forståinga for omgrepet *formativ vurdering* er noko varierende mellom informantane. Informant 1 vektlegger eigenvurdering, digitale hjelpemiddel og hyppig og hurtig tilbakemelding i sin

vurderingspraksis. Informant 2 forklarer formativ vurdering som noko som skjer heile tida i klassen, og inkluderer dei tilbakemeldingane ho gir for at elevane skal lære meir. Vidare vektar informant 2 kriterier som elevane er kjende med på førehand og som er tilpassa munnleg dialog. Informant 3 tykkjer òg at mål som eleven er kjend med på førehand står sentralt i diskursen om formativ vurdering, samt at eleven skal jobbe aktivt med studieteknikk mot eit bestemt mål.

4.2 Formativ vurdering på dagleg basis

Korleis dei tre informantane nyttar vurdering i kvardagen varierer, men alle er samde om at vurdering er noko som tek mykje tid og energi. Informant 1 er oppteken av at vurdering skal vere lett å få til, og nyttar i stor grad digitale hjelpemiddel i vurderingsprosessen. Han brukar gjerne å late elevane jobbe med Quizlet dei siste minuttane av undervisninga etter å ha jobba med ein tekst eller eit tema. Ved bruk av slike verktøy får elevane straks vite kva dei har gjort rett, kva dei har gjort feil, og kva dei må gjere for å rette opp i feila sine gjennom fleire ulike arbeidsmåtar. Eleven kan dermed velje sjølv korleis han eller ho ønskjer å jobbe. Han understreker at dette er noko elevane tykkjer er kjekt, at det er ein god måte å variere undervisninga, samt at det er enkelt å bruke både for elevar og lærar. Informant 1 nyttar òg Itslearning for å teste elevane på det faglege, og å gi dei tilbakemeldingar undervegs i året. Han tykkjer det er viktig å sjekke om elevane kan stoffet og om dei har lest det dei skulle lese, og tilpassar undervisninga etter dette.

Informant 2 nyttar mykje munnleg tilbakemelding i klasserommet, og ser på lærer-elev-dialogen som avgjerande i vurderingssituasjonar. Ein annan ting ho ofte brukar er elevvurdering, der elevane gir kvarandre positive tilbakemeldingar etter ei munnleg framføring. Informanten gir elevane spelerom til å gi konstruktiv kritikk når dei kjem i niande og tiande klasse, og grunnjev med å seie: «la det modnast litt og at elevane er trygge på seg sjølv for at ein skal kunne gjere det». Vidare held informanten fram med å fortelje at dei som regel nyttar munnlege tilbakemeldingar, og avgrensar den skriftlege tilbakemeldinga til større vurderingar. Ho nyttar overordna mål som er utarbeidde på trinnet for å formulere innhaldet i vurderingane ho gir til elevane, som gjerne går på innhald og uttale i munnlege vurderingssituasjonar, og grammatikk, rettskriving og innhald på dei skriftlege vurderingssituasjonane.

Informant 3 nyttar mykje vurderingsskjema til både munnlege framføringar eller skriftlege vurderingar i engelskfaget. Skjemaet for vurdering av skriftleg arbeid er delt inn i gradering av nivået eleven har nådd med det fyrste nivået som det høgaste: 1) du har kome langt, 2) du har kome eit stykke og 3) du kan noko om dette. Skjemaet har i tillegg til dette ein boks der lærar fyller inn

vurdering av oppgåva på heilskapleg nivå, nokre ord og uttrykk eleven må jobbe meir med, og eleven si eigenvurdering. Likt med informant 2, nyttar informant 3 òg elevvurdering i engelsktimane sine. Dei elevane som ynskjer kan bidra til vurdering av framføringar med å vere det informanten kallar for *meddommarar*, noko ho har gode erfaringar med. Ho skildrar dette som god trening for at elevane får sjå i praksis kva som skal til for å nå ein viss karakter, og understrekar at elevvurderingane sjølvsagt ikkje er avgjerande for eleven som vert vurdert.

4.3 Formativ vurdering fram til siste slutt

Informant 1 brukar i stor grad elevarbeidet til å vidareutvikle eigen praksis for å hjelpe elevane mot betre resultat. Etter jul brukar han å sjå på kva elevane har streva med, og justerer innhaldet i timane etter det. Informanten nyttar både munnleg og skriftleg kommunikasjon for å gje tilbakemelding etter ein vurderingssituasjon, og seier i detalj kva eleven har gjort bra og mindre bra. Han er svært oppteken av å vere ærleg med elevane i vurderingane sine: «eg har ikkje noko i mot å seie sanninga». Han har òg tru på å bringe vurderinga inn i heimen, og å engasjere foreldresamarbeid i vurderinga, slik at føresette kan hjelpe til med å motivere eleven til å jobbe godt på skulen.

Informant 2 bruker gjerne vurderingsskjema for å peike på kunnskapen til elevane, slik at dei har det skriftleg. I tillegg til å gje skriftleg tilbakemelding, supplerer ho med munnleg samtale med éin og éin elev. Etter kvart som elevane får ulike tilbakemeldingar ser dei saman på utviklinga, og ser etter kva som kan eller bør takast tak i. Når elevane får utdelt skriftlege tilbakemeldingar, samlar dei arbeidet og den tilhøyrande vurderinga i ei mappe. Denne mappa fungerer som ein portefølje som elevane kan ta fram og bruke når dei skal førebu seg til neste prøvesituasjon. I engelskfaget samlar dei eitt og eitt år om gongen i separate mapper, men i norskfaget har dei brukt ei mappe for heile ungdomstrinnet. Informanten tykkjer at dette har fungert godt, og ser verdi i at elevane har ei fysisk mappe i tillegg til å oppbevare elektroniske filer med vurderinga på datamaskin.

Informant 3 brukar òg tidlegare vurderingar til å tilpasse førebuinga av elevane til ein ny prøvesituasjon. Dersom elevane eksempelvis strevar med å forstå oppgåvelyden og å skjønne korleis dei skal svare, eller strevar med lydlike ord eller grammatikk, er dette noko dei trenar på i førekant av ein avsluttande prøve. Lik informant 2, brukar informant 3 vurderingsskjema for å synleggjere for elevane kva dei må jobbe vidare med.

4.4 Vurdering i elevens univers

I høve til vurdering og motivasjon tykkjer informant 1 at vurdering må i stor grad tilpassast eleven for å verke motiverande. Han fortel at han opplever vurderingssystemet i Noreg som betre tilpassa jenter en gutar, og uttrykker ynskje om å forbetre vurderingspraksisen slik at alle elever kjenner seg tilpass og komfortable når dei skal lære. Han seier: «dei fleste jentene kan ta ein kommentar og blomstre på det», og utdjupar dette med at han opplever gutane som mindre opptekne av kommentarane dei får. Informanten seier avslutningsvis at vurdering må vere enkelt å gjennomføre, at foreldra må verte inkluderte i læreprosessen til eleven og at ein må gjennomføre vurderinga på ein måte som elevane faktisk har nytte av.

Informant 2 opplever ein stor fordel med å gi elevane tilbakemelding både munnleg og skriftleg, og har erfart at det er munnleg tilbakemelding som fungerer best for elevane. Anten om ho hentar ut éin og éin elev eller går rundt til dei enkelte elevane medan dei jobbar, meiner ho at all kontakt med og råd ho gir til elevane har positiv verknad på motivasjonen deira. Informanten vektlegg dei positive merknadane i elevarbeida ho vurderer, og tilpassar tilbakemeldinga etter kven som vert vurdert. Sterke elevar treng å vite kva dei skal gjere for å forbetre seg, medan svakare elevar har gjerne nok med å vite kva dei faktisk har meistra frå førre prøvesituasjon. Ho skildrar arbeidet med vurdering av svake elevar som å: «ikkje overlesse dei med ting som dei skulle ha gjort annleis».

Informant 3 påpeiker mellom anna skilnadar mellom elevar på åttande trinn og elevar på tiande trinn. Ho oppfattar åttandeklassane som svært opptekte av karakterar, men skildrar dei eldre med: «i tiande har dei fått mykje meir sjølvinnstekt og kjenner seg sjølv og veit på ein måte meir om kva som krevjast». Ho utdjupar med at ein kan gjennomføre vurderinga på to heilt ulike måtar når elevane har modnast i sin eigen læreprosess og vortne meir medvitne om kva dei strever med sjølv. Informanten avsluttar med å fortelje at ho tykkjer det er viktig å gjere eleven medviten på kva som skal til, gjerne gjennom eigenvurdering, samt å vere grundig med tilbakemeldingane som eleven skal få.

5.0 Drøfting av empiri

5.1 Omgrepsforståing

Imsen (2014, s. 268) definerer formativ vurdering som ein naturleg, uformell og kommunikasjonsorientert del av vurderingspraksis. Til tross for satsinga på formativ vurdering i utviklingsprosjektet *Ungdomstrinn i Utvikling* (Utdanningsdirektoratet, Udatert-b), viser informantane relativt svak forståing i samband med omgrepsavklaringa.

Informant 1 brukar vurdering for å sjekke om eleven kan stoffet, og om eleven har lese det han skulle lese. Definisjonen til Bunting (2014, s. 84) av summativ vurdering fortel at den summative tilnærminga er ein måte å godkjenne eller klassifisere kompetansen hjå eleven. Med andre ord ser ein her at informant 1 sin bruk av vurdering i dette tilfellet kan minne meir om summativ vurderingspraksis enn formativ. På den andre sida ser ein i tråd med Imsen (2014, s. 268) som definerer formativ vurdering som naturleg, uformell og kommunikasjonsorientert, at informantane i praksis nyttar vurderingsmetodar som kan kategoriserast som formative. Informantane brukar formelle vurderingssituasjonar som kapittelprøvar og tentamenar for å fortelje kva eleven kan gjere annleis for å prestere betre i engelskfaget, noko som absolutt kan definerast som formativ vurdering.

Sjølv om informantane i liten grad brukar det faktiske omgrepet på same måte som ein finn i litteraturen, finn ein likevel ei overordna omgrepsforståing dersom ein ser svara deira i lys av kvarandre. Saman vektlegger dei 1) kriterier eleven er kjend med, 2) studieteknikk og 3) hyppig tilbakemelding. I tråd med fasedelinga til Gamlem (2015, s. 29), finn ein likskap mellom informantane sin bruk av kriterier som eleven er kjend med og Gamlem sin fase for å bevisstgjere dei eleven om læringsmålet. Med tanke på det manglande omgrepsapparatet kan ein stille spørsmål til i kor stor grad dette er medviten eller om det er ein vane. Informantane, med ein erfaringsbase på 17-30 år, har naturlegvis svært mykje erfaring med vurdering i ulike fag, og ein kan tenkje seg ein kvardag der ein kanskje ikkje er like medviten om sin pedagogiske praksis som ein bør. Etersom berre eitt av tre punkt stemmer overeins med Gamlem (2015) sin tredelte fase, er det større sjanse for at dette berre er ein tilfeldigheit og at det ikkje har noko med medviten formativ vurderingspraksis å gjere.

Informant 1 legg mykje tanke i rammefaktorane rundt undervisninga, med stor bruk av digitale hjelpemiddel og rask tilbakemelding. Informant 2 og 3 er opptekne av at eleven skal vere kjent med vurderingskriterier på førehand, samt at elevane nyttar godt av munnleg tilbakemelding supplert med den skriftlege.

5.2 Formativ vurdering i kvardagen

Etersom formativ vurdering er noko som skal skje som ein del av kontinuerleg utvikling, er det naturleg at den kjem som jamne drypp i kvardagen. Når informantane vert spurde om korleis dei nyttar formativ vurdering i kvardagen, fortel dei om ulike element i arbeidsdagen med svært variert relevans for formativ vurdering som skildra i denne avhandlinga. Informant 1 fortel om bruk av digitale nettenester som Quizlet og Itslearning som eit avbrekk for at elevane skal få ei variert

undervisningsøkt. Sjølv om ein finner i Utdanningsdirektoratet (23.11.2015) at elevane på skulen skal få trening i å tileigne seg og behandle informasjon gjennom digitale nettkjelder, kan det stillast spørsmål til om bruk av Quizlet tener eit føremål som faktisk aukar eleven sin digitale eller engelskspråklege kompetanse. Informanten understreker at elevane tykkjer at denne typen aktivitet er veldig underhaldande, noko som på mange måtar er svært viktig for at elevane skal tileigne seg ny kunnskap. Men av mangel på ei grunngeving for kvifor dette kan sjåast som formativ vurdering i kvardagen, kan ein stille spørsmål til kor gjennomtenkt bruken av denne typen digitale hjelpemiddel egentleg er. Uavhengig av dette er Quizlet ei teneste som gir eleven formativ tilbakemelding medan den vert brukt. Etter personlege erfaringar med Quizlet frå praksis, er dette eit element i undervisninga som gir verdfull supplerings til undervisning som elles kan opplevast keisamt for elevane. Informant 1 sin bruk av Quizlet er med andre ord ein god form for formativ praksis, så lenge den brukast i ei fornuftig mengd/grad.

Informant 2 fortel om bruk av elevsamtalen som eit godt verktøy i formative vurderingssituasjonar. Slik som den teoretiske forankringa til denne avhandlinga viser, kan den individuelle elevsamtalen på fleire måtar fungere som ei god ramme for å formidle formativ vurdering til eleven. På den andre sida, ser at dersom formativ vurdering skal førekomme så hyppig som dagleg, kan det lett tenkjast at den individuelle elevsamtalen ikkje eignar seg. I tråd med Nordahl & Hansen (2012, s. 29) si utsegn om at i elevsamtalen skal eleven ha læraren si fulle merksemd, er samtalen på einmannshand den beste ramma for samtalen. Ein individuell samtale er noko som tek opp mykje ressursar for læraren, og når ein i tillegg skal undervise ein klasse, strekker truleg ikkje tida til for å gjere samtalen til ei positiv oppleving for eleven. Skal ein ta i bruk munnleg kommunikasjon som formativ vurdering på dagleg basis, vil det vere meir naturleg å gjere det medan elevane jobbar med eit arbeid eller når ein elev utmerker seg på nokon måte. Små godkjenningar i form av munnlege kommentarar på at det arbeidet eleven utfører i timen er godt nok, kan vere verdifull stadfesting for eleven som motiverer til å jobbe vidare. Informanten fortel at ho nyttar retningslinjer som er utarbeidd på trinnet for å bestemme innhaldet i vurderinga til eleven, som regel gitt munnleg, men òg gitt skriftleg i samband med større vurderingssituasjonar. Informanten fortel om ei vurdering som skjer på større arbeid og prøver, men ikkje om undervegsvurdering i dei faktiske undervisningsøktene sine.

Både informant 2 og 3 viser til bruk av vurderingsskjema som hennar måte å inkorporere formativ vurdering i kvardagen. Skjema, som visualiserer eleven sitt faglege nivå i tre ulike kategoriar, er på fleire måtar formativ. Noko av det viktigaste er at skjema ikkje nyttar karakter for å formidle kunnskapane til eleven, men nyttar heller grader av meistring. I tillegg til dette gir eit skjema ei oversikt som er enkel for eleven å følgje og forstå, noko som er i tråd med informant 1 sine

meningar om enkel vurderingspraksis er svært viktig. Eit skjema gir òg gode høve for eleven til å kunne samanlikne tidlegare resultat med nye dersom skjemaet er tilnærma likt kvar gong det vert brukt.

Ein kan med dette seie at dei tre informantane til ein viss grad ikkje nyttar formativ vurdering medvitent på dagleg nivå, men at det dei praktiserer i si daglege undervisning på mange måtar er formative vurderingsmetodar. Bruk av Quizlet kan sjåast som undervegsvurdering, sjølv om det ikkje er læraren som formidlar den. Den individuelle samtalen er formativ i seg sjølv, men fungerer mindre godt som formativ vurdering i kvardagen. Det same gjeld bruk av vurderingsskjema, som vert nytta etter ein vurderingssituasjon. Noko svært viktig i høve til informant 2 sin bruk av både elevsamtale og vurderingsskjema, er at denne understrekar viktigheita av å vektlegge positive og negative på ein slik måte at ein ikkje overlesser eleven.

5.3 Formativ vurdering frå start til slutt

I språkfaga assosierer ein gjerne formativ vurdering med å gi elevane konstruktiv tilbakemelding på skrivne tekstar, for så å late dei revidere arbeidet etter vurderinga før endelig innlevering og karaktersetting. Sjølv om informantutvalet til denne avhandlinga tilsynelatande ikkje praktiserer denne metoden i vurdering, tyder ikkje det at dei ikkje nyttar formativ vurdering i det heile tatt. Informant 2 sin bruk av portefølje i faget gir eksempelvis elevane noko handfast å ta i bruk når dei skal forberede seg til ein ny vurderingssituasjon, samtidig som den er eit godt hjelpemiddel til å kartlegge eleven si utvikling på. Dette vert stadfesta av Ellmin, Ellmin & Gausemel (2005, s. 8) som omtalar porteføljemetodikk som ein måte å lære eleven korleis revidere, reflektere over og kritisk vurdere sitt eige arbeid. Etersom elevane bruker porteføljen jamt gjennom skuleåret, trer dette godt saman med Engh (2011, s. 60) sin definisjon av omgrepet formativ vurdering som seier at formativ vurdering skal ligge til grunne for all vurdering undervegs i skuleåret. På den andre sida verkar det ikkje som at informanten har ei spesielt ekstensiv bruk av porteføljemetodikk. Dersom brukt i samband med ei endeleg vurdering, kan porteføljen vere ein svært fleksibel vurderingsmetode som svært mange ulike elevar kan nyte godt av (Ellmin et al., 2005, s. 85). Informanten skildrar mappesystemet hennar som ein måte å følge opp elevar og kartlegge framgang, men ikkje som ein måte å jobbe aktivt med formativ vurdering. I lys av teorien til både Klenowski (2001) og Ellmin et al. (2005) finn ein eit stort potensiale i porteføljemetodikken som ikkje vert utnytta av informanten.

Både informant 1 og 3 uttrykkjer at dei nyttar tidlegare vurderingar til å vidareutvikle eigen praksis. Når ein veit kva elevgruppa meistrar eller ikkje meistrar, veit ein kva ein må fokusere meir eller

mindre på til neste vurderingssituasjon. I læreryrket er det alltid behov for å utvikle og forbedre sin egen undervisningspraksis, og elevane sine resultat kan vere ein god stad å starte med utviklingsarbeidet. At informant 1 og 3 nyttar elevane sine resultat til å justere eigen praksis er altså gunstig for begge partar slik ein ser med støtte i Nicol & Macfarlane-Dick (2006, s. 214).

Eit fellestrekk hos alle tre informantane er haldninga til å vere grannsam i vurderinga dei gir tilbake til elevane. Anten om ein gir tilbakemelding gjennom vurderingsskjema, munnleg samtale eller ein kort tekst, er alle samde i at detaljerte tilbakemeldingar er avgjerande for å fremje eleven si utvikling. Detaljerte og samanlikningsbare vurderingar er naturlegvis ein avgjerande faktor for å kunne tolke kompetansen hjå elevane og kartleggje utvikling. Ein ser mellom anna i informant 3 sin bruk av vurderingsskjema ein enkel og praktisk måte å samanlikne resultat. Dette vert stadfesta av mellom andre Bunting (2011, s. 82) si tredeling av formativ vurdering der ein ser at tolking av innsamla dokumentasjon står sentralt når ein skal legge ein plan for vidare utvikling av eleven si kompetanse. Igjen ser ein her at til tross for dei mangelfulle definisjonane til informantane av formativ vurdering, viser dei til ein praksis som utvilsamt tek for seg formative vurderingsmetodar.

5.4 Vurderinga og eleven

Ein kan enkelt tenkje seg korleis det kan opplevast som ein svært personleg oppleving for eleven å ta i mot vurdering av eit arbeid. Alle dei tre informantane skil elevgruppa mellom enten jenter og gutar eller alder når dei pratar om korleis elevane tek i mot vurderingar. Uavhengig av kjønn, alder eller akademiske prestasjonar treng kvar elev øving i metakognitive prosessar for å verte medviten om sin eigen innsats, og kvifor utfallet av ein vurderingssituasjon vart slik.

Informant 2 vektlegg munnleg kommunikasjon av prøveresultat, noko som gir gode høve til å lytte til eleven si resonnering om kvifor han eller ho oppnådde resultatet sitt. Då vil elevsamtalen vere ein god arena for læraren å diskutere utfallet med eleven på ein slik måte at dei saman kan kome fram til ei positiv verkelegheitsforståing, og leggje ein slagplan for kva ein skal endre på til neste vurderingssituasjon. Denne typen samhandling med elevane kan tolkast som avgjerande for at eleven skal oppnå auka sjølvinnstikk, i tråd med informant 3 sin observasjon om korleis elevane modnast i eigne læreprosessar gjennom den treårige opplæringa i ungdomsskolen. Denne praksisen finn ein att i Bunting (2014, s. 82) si tredeling av undervegsvurdering, der den siste fasen inneber å lage tiltak basert på tolkinga av eleven sitt resultat.

5.5 Teoretisk- versus erfaringsbasert kunnskap

Erfaringsbasert kunnskap meinast i denne oppgåva som kunnskap ein har tileigna seg i praksis. Det finnes svært mange bøker, artiklar og forskingsrapportar om formativ vurdering. Som nemnd undervegs i drøftinga, viser informantane ei relativt svak forståing av omgrepet formativ vurdering. Til tross for at 2/3 av informantane har delteke på kurs og/eller seminar som omhandlar formativ vurdering, vert det formidla ein mangelfull definisjon av formativ vurdering under datainnsamlinga. For å kunne tilføre meining til omgrepsforståinga må ein sjå alle tre forklaringane saman og knyte dei opp til den teoretiske forankringa. På den andre sida viser drøftinga ei klar lenkje mellom praksisen informantane utfører og definisjonen av formativ vurdering. Informantane har tross alt eit overordna mål om at elevane skal prestere høgt og alltid forbetre seg, noko den teoretiske forankringa kjenneteiknar som formativ vurdering. Dette viser til at som lærar er det ikkje berre kunnskap om eksisterande forskning, ny eller eldre, som avgjer god vurderingspraksis. På den eine sida sikrar ei felles omgrepsforståing at brukarane har same utgangspunkt, men dersom ein nyttar ein tilsvarende praksis kan dette tenkjast å vere det viktigaste.

5.6 Idealet samanlikna med røynda

Etter mykje arbeid med formativ og summativ vurdering, både undervegs i ei treårig utdanning og gjennom arbeidet med avhandlinga, ser ein eit klart skilje mellom kva eg som nyutdanna lærar ser som god nok vurderingskompetanse og kva som vert praktisert av oppgåva sine informantar som har langt breiare erfaringsbakgrunn.

I ei ideell verd vert all undervisnings gjennomsyra av formativ vurdering. Ein godt gjennomført elevsamtale gir moglegheiter for ein unik kommunikasjon med eleven om korleis han har prestert i ein vurderingssituasjon. I tråd med Gamlem (2015, s. 29) si tredeling av undervegsvurdering, bør kvar elevsamtale innehalde komponentane klargjering av mål, kartlegging av eksisterande kunnskapar og målretta arbeid for forbetring. Ein gjennomtenkt metakognitiv tilnærming til vurdering, altså eigenvurdering, kan ruste eleven med refleksjonar og kunnskapar som kan vere svært viktige for resten av elven sin akademiske karriere. Eigenvurdering kan òg brukast i eleven si personlege vekst; ved å kunne reflektere rundt eigne arbeid for å bli betre i engelskfaget, kan han bruke den same metakognitive læringsstrategien til å nå andre mål seinare i livet. Vidare kan ein portefølje vere ein måte å variere tradisjonell vurdering, og gje elevane moglegheit til å påverke sitt eige resultat på skulen. Porteføljemetodikken kan gjere at éin dårleg prestasjon ikkje kjennes katastrofal for slutt karakteren til eleven, men at han då kan kompensere for dette med å leggje til arbeid som han knyter sterkare meistringskjensle til. Ein siste ting som er nyttig i samband med formativ vurdering er

moglegheita for bruk av digitale hjelpemiddel. Internett gir overlegne høve til å gå utanfor læreboka og la elevane jobbe innanfor eigne interessefelt og samtidig å vidareutvikle nettvett. Ein kan òg gjerne leggje til at ein Quizlet eller Kahoot ein gong i blant. Ein god formativ vurderingspraksis er altså gjennomtenkt, variert og har stort fokus på forbettringspotensialet.

6.0 Konklusjon og avslutting

*«Kva erfaringar har eit utval grunnskulelærarar med formative vurderingsmetodar i engelskfaget?»
- Korleis skil erfaringsbasert vurderingspraksis i ungdomsskulen seg frå det ein lærer i dagens grunnskulelærerutdanning?»*

Denne forskingsrapporten viser til ei variert vurderingspraksis blant tre ulike faglærarar i engelsk på ungdomsskulenivå. Fleire teoriar viser til formativ vurdering som ein dynamisk evalueringsprosess som i stor grad består av hyppig tilbakemelding med høg kvalitet for å sikre eleven si faglege utvikling. Sjølv om informantane i stor grad brukar erfaringsbasert, og ikkje teoristerk kunnskap i vurderingspraksisen sin, syner drøftinga vurderingsformer som på mange måtar viser seg å vere formative.

Eit gjennomgåande fellestrekk hjå informantane er at dei formidlar viktigheita av å gi detaljerte tilbakemeldingar på ein måte som er enkel å gjennomføre for læraren og enkel å forstå for eleven. Anten om ein nyttar skriftleg, munnleg eller digital tilbakemelding har alle informantane eit overordna mål om at elevane deira skal prestere optimalt etter den enkelte sine føresetnadar. Med bakgrunn i all teori for oppgåva er dette hovudessensen i ein formativ vurderingspraksis. Er eigentleg omgrepsapparatet avgjerande? Formativ vurdering er eit nytt omgrep som pakkar inn noko som i praksis har vore til stades mykje lenger. Skulen har alltid hatt som formål at elevane skal prestere best mogleg – kan det seiast at formativ vurdering berre er eit moteomgrep? Kan det tenkjast at omgrepet om ti år har endra seg til noko anna, men framleis tyder det same? Uavhengig av kva ein kallar det, er det innhaldet som spelar størst rolle.

Basert på funna i denne oppgåva hadde det vore interessant å undersøke både elevar og nyutdanna lærarar sine synspunkt på same temaet. Det hadde òg vore aktuelt og interessant å undersøke kva lærarar eigentleg reknar som den ideelle vurderingspraksisen. Kva hadde ein gjort dersom tid, ressursar og personlege barrierar ikkje var ei hindring?

Gjennom arbeidet med denne avhandlinga har eg laga meg ein solid kunnskapsbase rundt omgrepet vurdering, og fått auka innblikk i kvardagen som engelsklærer. Oppgåva har rusta meg med tankar og refleksjonar som eg ser på som svært nyttige i mi eiga utvikling som yrkesprofesjonell, og som eg vonar å få bruk for i mitt liv som lærar. Noko av det viktigaste eg har erfart gjennom arbeidet med oppgåva er det me lærer frå høgskulen er viktig for ein god pedagogisk praksis, men det er ikkje ein avgjerande faktor til om ein vert god lærar eller ikkje. Det finnes svært mange dører som fører til same rom – det viktigaste er at me alle kjem fram til destinasjonen.

7.0 Litteraturliste

- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ellmin, R., Ellmin, B., & Gausemel, T. (2005). *Å arbeide med portfolio : teori, oppfatninger og praksis* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Forl. fag og kultur.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gamlem, S. T. M., & Pedlex norsk, s. (2014). *Tilbakemeldinger og underveisvurdering*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Heckmann, L. S. (2014). *God vurderingspraksis i klasserommet*. Oslo: Kommuneforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kongsgården, P., & Krumsvik, R. J. (2013). Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid – med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. 7(1), Art. 9. Henta frå <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1116/995>
- Kunnskapsdepartementet. (01.08.2006). Forskrift til opplæringslova. Henta 22.03.2017, frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sandvik, L. V., & Hestnes, H. (2010). *Vurdering* (Vol. 3). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanningsdirektoratet. (01.08.2013). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>.

Utdanningsdirektoratet. (23.08.2016). Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering. 17.03.2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold-arbeidsmater-og-organisering/>

Utdanningsdirektoratet. (23.11.2015). Rammeverk for Grunnleggende Ferdigheter. Henta 02.05, 2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (Udatert). Ungdomstrinn I Utvikling. Henta 30.03, 2017, frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: informasjonsskriv til rektorar



Rektor v/ namn på skule

Stad, dato

Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling.

Mitt namn er Hanne Remme, og eg går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. I løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd.

Temaet eg har valt for mi oppgåve er formativ vurdering i engelskfaget med problemstillinga «*Kva erfaringar har eit utval grunnskulelærarar med formative vurderingsmetodar i engelskfaget?*». Eg vil med dette spørje om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva. Eg vil gjerne intervju engelsklærarar og håpar de har nokon som er positiv til å bidra til mi datainnsamling. Intervjuet vil ta om lag 20 min.

Under intervjuet ynskjer eg å bruke lydopptak. Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta frå opptakar. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta og skal kun nyttast til denne bacheloroppgåva. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om læraren si praktisering av formative vurderingsmetodar i undervisninga, og korleis han/ho opplever elevane under slik type vurdering.

Eg vil gjerne gjennomføre undersøkinga i veke 16 dersom det er mogeleg. Kva dag intervjuet skjer er opp til den aktuelle informanten. Eg er svært fleksibel i høve til tidspunkt.

Ta kontakt med meg eller min rettleiar ved HVL Sogndal om det er noko de lurar på.

Vennlig helsing,
Hanne Remme
E-post: xxx@gmail.com
Tlf: xx xx xx xx

Mirosław Grzegorz Wiacek
E-post: xxx@hvl.no

Turid Husabø
E-post: xxx@hvl.no

8.2 Vedlegg 2: intervjuguide

Intervjuguide

Generell informasjon om informanten:

- A. Kva utdanning har du frå høgare utdanning (fordjupingsfag)?
- B. Kor lenge har du jobba som lærar i engelskfaget?
- C. Har du delteke på kurs eller seminar som fokuserte på formativ vurdering?

Spørsmål til intervju:

1. Kva legg du i omgrepet formativ vurdering / vurdering *for* læring?
2. På kva måte nyttar du formativ vurdering i di daglege undervisning?
3. På kva måte nyttar du formativ vurdering i samband med avsluttande karaktersetjingar (kapittelprøvar, tentamenar, osv.)?
4. På kva måte oppfattar du at elevar tek i mot formative tilbakemeldingar?

Tilleggsomgrep: haldning til omgrepet, læringsutbytte, motivasjon